



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE



FACULTÉ de MÉDECINE
NANCY

MÉMOIRE

présenté par :

Jules CURIEN

soutenu le : 26 Juin 2014

En vue d'obtenir le

Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine

L'influence de l'écriture artistique sur des adolescents porteurs de troubles du langage écrit

***Des jeux d'écriture à visée poétique pour une
amélioration du rapport à l'écrit***

MÉMOIRE dirigé par : Monsieur Vincent MIDOLO, Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur le Professeur Bernard KABUTH, Pédopsychiatre

ASSESEUR : Madame Lise POTTIER, Orthophoniste

Année universitaire : 2013-2014



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE



FACULTÉ de MÉDECINE
NANCY

MÉMOIRE

présenté par :

Jules CURIEN

soutenu le : 26 Juin 2014

En vue d'obtenir le

**Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine**

L'influence de l'écriture artistique sur des adolescents porteurs de troubles du langage écrit

***Des jeux d'écriture à visée poétique pour une
amélioration du rapport à l'écrit***

MÉMOIRE dirigé par : Monsieur Vincent MIDOLO, Orthophoniste

PRÉSIDENT DU JURY : Monsieur le Professeur Bernard KABUTH, Pédopsychiatre

ASSESEUR : Madame Lise POTTIER, Orthophoniste

Année universitaire : 2013-2014

Ecrire, c'est dire.
(R.)

Remerciements

Je tiens à sincèrement remercier toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de ce mémoire ;

Monsieur le Professeur Kabuth, pour me faire l'honneur de présider le jury de ce mémoire,

Madame Lise Pottier, assesseur, pour avoir accepté de participer à ce mémoire, pour sa disponibilité, son implication, ses précieux conseils et son accueil lors des séances,

Monsieur Vincent Midolo, pour avoir accepté d'être le directeur de ce mémoire, pour son suivi et ses remarques qui ont pu faire avancer ma réflexion tout au long de l'année,

Mesdames Sandrine Lafosse et Aurélia Perrin, pour leur accueil, leur disponibilité et leur bonne humeur,

Les adolescents qui ont participé à mon expérimentation et sans lesquels ce projet n'aurait pu voir le jour,

La M. et les M. pour les bal(l)ades nocturnes,

Mes ex-futures orthos qui m'ont supporté et soutenu au cours de ces quatre dernières années, et plus particulièrement les particulières et leurs mots rassurants,

Les spectacles ambulants et leurs indispensables parenthèses masculines,

Mes proches, ma famille, de sang et de sans, pour leur présence bienveillante et leurs apaisants regards,

Elle, son soutien, ses yeux qui parlent et tout ce qu'ils ont pu dire.

Ad(e) libitum

Sommaire

Introduction.....	1
1. Place et statut de l'écrit dans la société.....	5
1.1. Histoire de l'Écriture.....	5
1.2. L'écrit dans la société.....	5
1.2.1. Un écrit en évolution constante.....	6
1.2.2. Une trace écrite omniprésente.....	6
1.3 Langage écrit et acte d'écrire.....	7
1.3.1. Notions de rapport à l'écrit.....	7
1.3.2. Compétences de base en langage écrit.....	8
1.3.3. Composantes de haut niveau, Compréhension et production.....	8
1.3.4. Ordre oral et ordre scriptural.....	12
1.4. Niveaux d'alphabétisation et fonction poétique.....	13
1.4.1. Trois niveaux d'alphabétisation.....	13
1.4.2. Fonction poétique et écriture artistique.....	14
2. Adolescence et troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit.....	17
2.1. L'Adolescence.....	17
2.1.1. Définition.....	17
2.1.2. L'adolescence, une période de changements.....	18
2.2 Dyslexie et dysorthographe; Troubles d'acquisition spécifiques du langage écrit.....	19
2.2.1 Définitions.....	19
2.2.2. Dyslexie et dysorthographe, troubles durables d'acquisition du langage écrit.....	20
3. Ateliers d'écriture en orthophonie et visée artistique.....	23
3.1. Ateliers d'écriture en orthophonie.....	23
3.1.1. Les ateliers d'écriture.....	23
3.1.2. Les chantiers d'écriture de Françoise Estienne.....	24
3.1.2.1. De la dysorthographe à l'eugraphie.....	24
3.1.2.2. Une invitation au poème.....	26
3.2. Notions de groupe et exportation des ateliers à l'individuel.....	26
3.2.1. Groupes restreints et groupes secondaires.....	27
3.2.1.1. Le groupe restreint.....	27
3.2.1.2. Le groupe secondaire.....	27

3.2.2. La créativité du travail en groupe.....	28
3.2.3. Jeux d'écriture en individuel	28
3.3. Musique, Adolescence et créativité artistique en orthophonie.	30
3.3.1. Musique(s) et adolescence.....	30
3.3.2. Musique et orthophonie	31
3.3.2.1. Musique en orthophonie, prosodie et langage.....	31
3.3.2.2. La méthode SENSONAIME.....	32
3.3.3. Écriture artistique en orthophonie.....	34
1.Méthodologie.....	37
1.1. Présentation de la population.....	38
1.1.1.Critères d'inclusion.....	38
1.1.2.Critères d'exclusion	38
1.1.3.Présentation des participants	39
1.1.3.1. Les groupes.....	39
1.1.3.2. Les séances en individuel	41
1.2.Outils méthodologiques	42
1.2.1.Questionnaire à destination des adolescents	42
1.2.1.Déroulement des séances	44
1.3. Mode de traitement des données.....	47
1.3.1. Analyse des réponses des adolescents au questionnaire	47
1.3.2. Evolution du rapport à l'écrit	48
1.4. Précautions méthodologiques	48
1.4.1. Population	48
1.4.2. Temps de latence entre les deux passations.....	49
1.4.3. Questionnaire à destination des adolescents participants	49
1.5. Hypothèses opérationnelles.....	49
2.Analyse et résultats	50
2.1.Analyse des données et traitement des hypothèses	50
2.1.1. Explication de l'analyse des données	50
2.1.2. Tableaux personnalisés et analyse individuelle	50
2.1.2.1. Réponses des cinquièmes au questionnaire	51
2.1.2.2. Analyse qualitative des réponses des cinquièmes	52
2.1.2.3. Réponses des troisièmes au questionnaire.....	55
2.1.2.4. Analyse qualitative des réponses des troisièmes.....	56

2.1.2.5. Réponses des secondes au questionnaire.....	59
2.1.2.6. Analyse qualitative des réponses des secondes.....	59
2.1.2.7. Réponses au questionnaire des adolescents en individuel.....	61
2.1.2.8. Analyse qualitative des réponses des adolescents en individuel.....	62
2.1.3. Analyse du rapport à l'écrit et de l'auto-évaluation des groupes, duo et participants en individuel.....	64
2.1.3.1. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les cinquièmes.....	65
2.1.3.2. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les troisièmes.....	66
2.1.3.3. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les secondes.....	66
2.1.3.4. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit en individuel.....	67
2.1.4. Comparaison du rapport à l'écrit entre les séances de groupe et les séances en individuel.....	69
2.2.Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles.....	73
3.Discussion.....	75
3.1. Limites du travail de recherche.....	75
3.1.1. Etude et population : impact et étendue.....	75
3.1.2. Caractère subjectif de l'analyse.....	75
3.1.3. Rôle face aux données à analyser.....	75
3.2. Perspectives.....	76
3.2.1. Approfondissement de l'aspect poétique.....	76
3.2.2. Précision des différences entre les groupes et les situations en individuel.....	76
3.3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques.....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Annexes.....	84

Introduction

La notion de rapport, d'après Christine Barré-de-Miniac, (*Le Rapport à l'écriture*, 2000), suggère une « orientation ou une disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence d'un objet social ». L'écrit est ici cet objet social. Le rapport à l'écrit est donc une représentation que l'individu se fait de ce dernier, ce qui indique que chaque personne développe un rapport particulier à l'écrit. Ce rapport est également évolutif car dépendant de divers facteurs scolaires, psychologiques, sociaux ou culturels, propres à chacun. Le rapport à l'écrit se construit donc de conceptions, d'opinions, d'attitudes et de sentiments « attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ».

Les adolescents dyslexiques-dysorthographiques, confrontés à des difficultés de langage écrit, peuvent se trouver lassés de cette relation qu'ils entretiennent avec l'écrit depuis des années avec douleur et qui les laisse afficher un désintérêt certain pour tout ce qui se rapporte à la langue sur support. L'écrit est à la fois synonyme de difficultés, de jugements, de sentiment négatif, mais également de norme. Or l'adolescent, en conflit avec son monde, l'adulte, qu'il apparente à la norme, peut finir par également s'opposer à l'écrit. La scolarité, rythmée par les actes de lecture et d'écriture, peut ainsi être perturbée et ne pas répondre à leurs attentes, qu'elles soient personnelles ou émises par leur entourage. Un rapport à l'écrit positif symbolise par conséquent une meilleure appréhension de toute production scripturale et agit inévitablement sur la scolarité, le futur et la vie en général, l'écrit étant plus que présent dans la société actuelle.

Ce sujet de mémoire a vu le jour au carrefour de diverses rencontres, lectures, envies et passion.

Nous avons déjà pu découvrir des exemples de jeux d'écriture, de séances d'écriture, notamment lors de prises en charge orthophoniques de groupe. Ces activités d'écriture nous ont été présentées en cours et nous y avons été familiarisés à travers différents supports. Cette première approche nous a dirigé vers Françoise Estienne, un des précurseurs des thérapies de groupe autour du langage écrit, dont l'objectif principal des séances qu'elle a pu proposer était un retour au plaisir par les mots. C'est cette vision poétique de la rééducation qui a esquissé les premiers traits et contours de notre travail de recherche.

Nous avons pu également être confronté, lors de stages en libéral, à la détresse résultant des difficultés rencontrées par des adolescents dyslexiques-dysorthographiques face au langage écrit sous toutes ses formes. Nous avons pu parfois observer du désintérêt jusqu'à du dégoût et il nous a paru primordial de prendre en compte leurs rapports à l'écrit dans l'intervention orthophonique que nous allions leur proposer.

Ce lien avec l'écrit s'est tissé autour de et avec notre propre passion pour l'écriture, celle-ci existant sous de nombreuses formes. En ce sens, nous avons voulu modestement proposer des situations d'écriture susceptibles de plaire à des adolescents pour qui le plaisir et l'écrit sont deux entités complètement distinctes, voire opposées.

Nous nous sommes donc interrogé sur l'intérêt et l'impact que pourrait avoir la proposition d'une approche différente de l'écrit, symbolisée par une écriture dite artistique, sur le rapport à l'écrit négatif entretenu chez des adolescents porteurs de troubles du langage écrit. Ces derniers ont rarement accès au troisième niveau d'alphabétisation qui propose un accès à ce versant artistique de l'écrit. Ce niveau permet à l'individu de reconnaître un chef-d'œuvre, d'apprécier la dimension stylistique d'un texte dans lequel la forme propose une compréhension nouvelle, une compréhension qui n'est plus seulement brute et de premier degré, mais qui se développe en inférences, métaphores et doubles sens, entre autres. Dans le cadre de cette écriture artistique, nous nous sommes également appuyé sur les travaux de Béatrice Sauvageot et l'impact de la musique et de l'art sur les capacités en langage écrit, et notamment sur son versant expressif.

Les séances d'écriture à visée orthophonique s'instaurant généralement en groupes, c'est dans cette optique que nous avons tout d'abord imaginé notre protocole avant que nous élargissions notre recherche à des adolescents en individuel afin de développer un travail de comparaison entre les deux types de suivis.

Nous avons donc voulu mettre en place des séances d'écriture artistique auprès d'adolescents suivis en individuel ou en groupe afin d'observer si nous pouvions faire améliorer positivement un rapport à l'écrit en souffrance grâce à des outils qui vont permettre de définir individuellement ce rapport à l'écrit, dans sa dimension personnelle, sociologique ou encore culturelle, par l'intermédiaire d'un questionnaire, et de jouer un rôle sur ce rapport par le geste même d'écrire, en l'occurrence des chansons. En ce sens, nous avons émis quatre hypothèses :

- Le rapport à l'écrit, souvent affaibli chez les adolescents dyslexiques-dysorthographiques, pourrait se voir amélioré dans le cadre d'une approche différente et artistique de l'écriture, construite autour du troisième niveau d'alphabétisation et caractérisée par ses éléments suprasegmentaux et son orientation poétique.

- L'adolescent dyslexique-dysorthographique, dont l'estime personnelle face à l'écrit peut demeurer assez faible, pourrait évoluer positivement en regard de cette dernière grâce à l'accès à la poésie et la découverte de ses capacités sur le sujet, responsables d'un mieux-être en lien avec l'écrit.

- Nous estimons également qu'une prise en charge de groupe serait plus efficace dans la mise en place de séances d'écriture et que cette disposition favoriserait une évolution du rapport à l'écrit chez ces adolescents.

- Nous pensons qu'une réorientation de l'adolescent vers le versant écrit de la communication pourrait être observable suite à la découverte de nouvelles possibilités et capacités d'écriture, notamment en lien avec la poésie et la musique.

Ces questionnements demeurent en effet liés au rapport à l'écrit, tant en termes de plaisir que de dispositions et d'estime personnelle, qu'entretient l'adolescent dyslexique-dysorthographique.

L'aspect artistique d'ateliers d'écriture, et son influence poétique sur le message, peut-il susciter chez l'adolescent dysorthographique un renouveau du plaisir dans l'écrit?

*Et ce projet est né, au détour de mes mots,
Écrire' par volonté, lutter contre les maux,
Des taches d'encre pure, sur feuilles et paum' de main,
Si le passé fut dur, allons écrire' demain.*

*Faire écrire' des ados, d'une façon nouvelle,
Pourquoi pas faire du beau, écrit en tant que tel,
Quelques notes de musique et constructions de phrases,
L'écriture artistique et plaisir à la base ?*

*Écrire avec autrui, ou seul avec soi-même,
Des mots sur mélodie, de modernes poèmes.
Un partage d'idées, réflexion personnelle,
Approche transformée, écrivit' fonctionnelle.*

PARTIE
THEORIQUE

1. Place et statut de l'écrit dans la société

L'écrit occupe aujourd'hui une place primordiale dans la société. Pour s'intégrer dans cette société en tant qu'individu autonome et responsable, l'adolescent se construit via l'école, régie par l'écrit et ses normes. Si l'écrit est pour lui synonyme de difficultés, cette accession peut s'avérer compliquée.

1.1. Histoire de l'Écriture

L'histoire de l'écriture est une aventure vieille de 6000 ans. L'écriture est née dans le but d'offrir la possibilité aux Hommes de garder une trace. Une trace de leur passage, de leur passé, de leur Histoire et de leur culture, éléments qui peuvent ainsi être transmis aux générations futures via l'écrit et le support sur lequel il existe.

L'écriture est ainsi une manière de représenter graphiquement et donc visuellement une langue, grâce à des signes dessinés sur un support. Elle désigne également, d'un point de vue sémantique, la création personnelle et la manière, propre à chacun, d'articuler les mots entre eux dans le but de créer des phrases et de donner du sens à son expression.

Outre les écritures logographiques ou pictographiques qui demeurent encore dans certaines parties du monde, le français s'appuie quant à lui sur un système alphabétique qui décrit un principe phonographique et sémiographique : il code à la fois le son et le sens.

1.2. L'écrit dans la société

L'écriture, caractérisée par sa forme fixe et pérenne, se différencie du langage oral, qui lui existe à la volée, à la fois volatile et fuyant. Grâce à l'écrit, l'existence d'une trace accessible visuellement et permanente devient possible.

1.2.1. Un écrit en évolution constante

L'arrivée et l'émergence des nouvelles technologies ont joué un rôle très important dans l'évolution de l'écrit aux cours des dernières décennies. Présentes aujourd'hui dans la vie de chacun, elles ont engendré de réels changements dans notre rapport à l'écriture, notamment avec l'apparition de nouveaux usages. Aujourd'hui, les mails et les réseaux sociaux font partie intégrante de notre quotidien et ont considérablement modifié notre comportement vis-à-vis de ceux-ci. Il s'agit d'une forme nouvelle de communication, ainsi qu'une nouvelle façon d'écrire. Tout est plus rapide, plus accessible, fonctionnel. L'écrit est en perpétuelle mutation. Les mails ont remplacé les courriers qui voyageaient en format papier, que ce soit dans un but professionnel ou personnel, tandis que les SMS, plus intimes, offre la possibilité d'envoyer des messages courts et quasiment instantanés. Les nouvelles technologies ont même, quelque part, modifié notre façon de penser. Depuis leur apparition, notre rapport à l'écrit a grandement été modifié. Il est bien plus facile de corriger un texte écrit informatiquement plutôt qu'un texte manuscrit pour lequel il faudra se poser davantage de questions, notamment en orthographe grammaticale et d'usage. Symboles de cette évolution, les jeunes aujourd'hui sont davantage amenés à être en contact avec l'écrit sur des écrans plutôt que sur du papier.

Évidemment, ces nouvelles technologies ne peuvent pas et ne pourront pas remplacer totalement l'écriture manuscrite, notamment en termes d'aspect physique. Une lettre rédigée à la main aura toujours plus de poids émotionnellement qu'un message électronique. Car écrire est d'abord un moyen de s'exprimer, de partager ses émotions et une partie de soi au moyen des mots et de leur enchaînement. Écrire c'est également faire exister ce que l'on ressent ou ce que l'on a envie de faire ressentir, ceci même si écrire existe sur un bout de papier, de l'autre côté d'un clavier, ou même sur un mur.

1.2.2. Une trace écrite omniprésente

L'écriture, histoire et bien culturel de l'Homme depuis des millénaires, est, aujourd'hui plus que jamais, présente partout dans la société dans laquelle nous vivons. Elle occupe une place centrale et est un facteur indispensable dans les situations que le commun est amené à vivre quotidiennement. Au fil des décennies du vingtième siècle et jusqu'à ce jour, l'utilisation du code écrit dans la communication entre les individus a pris une importance sans cesse

croissante jusqu'à devenir inévitable dans la vie quotidienne et professionnelle (*Difficultés de lecture et d'écriture*, St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux, 2010). De plus, il se trouve être à la base même de tout le système scolaire, ce dernier reposant exclusivement ou presque sur l'écrit.

Dans notre vie quotidienne, l'écrit occupe une place capitale. En effet, de manière plus ou moins formelle selon les circonstances et les situations, tout le monde est amené à écrire, plus ou moins fréquemment, au cours de sa vie et selon les jours.

1.3 Langage écrit et acte d'écrire

1.3.1. Notions de rapport à l'écrit

Le rapport à l'écrit d'un individu correspond à la représentation de l'écrit que ce dernier se fait et s'est construite tout au long de sa vie. Cette représentation se fonde sur des informations, des opinions, ou des comportements vis-à-vis de cet outil symbolique.

Le rapport à l'écrit, construit de relations qu'entretient chaque scripteur avec l'écrit, est défini par divers facteurs. Nous parlons alors de dimensions psycho-affective, cognitive et sociale (*Le Rapport à l'écriture*, Christine Barré-De Miniac).

Il est tout d'abord lié à une dimension psycho-affective grâce à ce qu'il représente dans l'histoire personnelle de chacun ainsi qu'en regard de ce qu'est l'écriture en elle-même. L'écriture est en effet un geste intime, qui découle de l'expression de soi, en l'occurrence une manière de se raconter et même de se révéler à autrui. Ceci même indirectement, c'est-à-dire sans productions ni créations personnelles.

En ce qui concerne la dimension cognitive, le rapport à l'écrit se développe aussi en contexte de l'apprentissage scolaire, qui définit les bases de l'accès au monde scriptural. La vision de l'écrit se développe également à travers le lien que l'individu entretient avec cette période d'enseignement et ses difficultés naissantes.

Mais le rapport à l'écrit se construit et évolue également autour d'une dimension sociale importante. Cette dimension est possible grâce à la représentation de l'écrit comme objet, comme outil symbolique appartenant à une société. De plus, l'écriture est en soi une pratique

sociale. Elle est porteuse de codes et de valeurs et permet à celui qui la pratique d'exister sous une certaine forme dans la société. Cette représentation sociale se construit en lien avec diverses expériences qu'a pu vivre l'individu. Ainsi, le rapport à l'écrit est également associé au rapport au monde du scripteur, de par ses expériences, son vécu, et toutes les informations qu'il a pu intégrer en lien avec l'écrit.

1.3.2. Compétences de base en langage écrit

Tout comme au niveau oral, le langage écrit existe en réception et en expression en termes de communication. Nous parlons alors de lecture et d'écriture. La lecture indique la possibilité de recevoir des messages verbaux tandis que l'écriture est définie par l'émission d'idées, sous formes de mots et de phrases.

Dans ces deux approches essentielles du langage écrit, il existe des composantes majeures, parmi lesquelles nous retrouvons le traitement visuel et la calligraphie, ou graphisme, qui permettent l'entrée et la sortie des informations écrites. Le traitement visuel est utilisé en lecture dans la perception des lettres et des mots écrits, l'identification de mots, pendant que l'écriture fait appel à la fois au graphisme et au traitement visuel. Le premier permettant l'expression de l'information sous la forme écrite, le second offrant la possibilité d'obtenir une rétroaction immédiate sur ce qui vient d'être écrit et agissant notamment tous deux sur l'orthographe. Les composantes de la lecture et de l'écriture, en réception et en expression, s'articulent ainsi entre elles en faisant appel à des connaissances et des habiletés majoritairement langagières (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

1.3.3. Composantes de haut niveau, Compréhension et production

Le langage écrit comprend donc des composantes de base qui sont l'identification de mots et la lecture dans le versant réceptif, et l'orthographe et l'écriture dans le versant expressif. Ces composantes reposent sur le traitement visuel et la calligraphie mais constituent aussi une base pour les composantes de haut niveau, à savoir la compréhension en lecture et la production de textes.

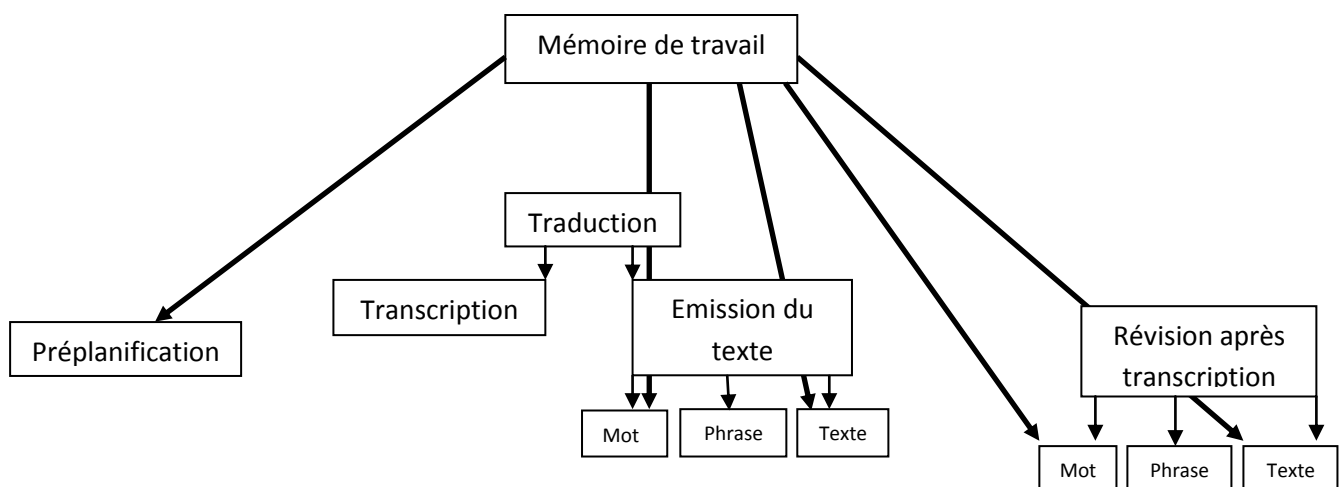
La compréhension en lecture dépend de l'efficacité du traitement visuel et de l'identification des mots. Cette dernière fait référence à la capacité du lecteur à reconnaître ou déchiffrer les mots afin d'accéder à leur sens. En termes de procédure d'identification de mots, nous retrouvons les mécanismes de lecture que sont l'assemblage (représentation phonologique et conversion graphème-phonème) et l'adressage (reconnaissance des mots grâce à l'accès au stock lexical).

La production de textes, qui fait partie des compétences de haut niveau en langage écrit et qui nous intéressera d'autant plus qu'elle fait partie intégrante de notre sujet, dépend, quant à elle, de la calligraphie et de l'orthographe, ce dernier dépendant lui-même inmanquablement du graphisme.

La production de textes met donc à contribution des habiletés langagières de haut niveau. « Elle s'inscrit dans une démarche de transmission d'un message nécessitant la contribution de nombreux processus cognitifs, linguistiques, métacognitifs et moteurs » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

Selon les modèles de composition ou de production de textes cherchant à décrire les processus mis en place pour le mécanisme de rédaction, trois principales catégories semblent revenir dans les écrits scientifiques accordés au sujet; la Planification, la Transcription (liée à la Traduction) et la Révision du texte.

Schéma de Berninger et Swanson :



Lors du déroulement de la composition, vient d'abord l'étape de la planification. Elle correspond à la construction du raisonnement et la recherche idées porteuses du message que

l'écrivain souhaite faire passer dans son texte (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux). La planification rentre en jeu dans la sélection des mots et se décompose en trois sous-parties qui sont l'établissement de buts, la génération et l'organisation. L'établissement de buts permet au scripteur de situer son texte dans une intention de communication et de maintenir la cohérence entre les diverses informations qu'il apporte. La génération correspond à la traduction des idées planifiées en unités langagières. L'organisation, enfin, équivaut à la structuration des idées qui permet d'atteindre les buts du texte et produire l'effet désiré sur le lecteur (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

Vient ensuite la transcription au cours de laquelle le scripteur encode ses idées qui restaient jusqu'alors stockées sous forme langagière dans la mémoire de travail. La transcription définit la conversion en unités linguistiques des idées traduites puis leur expression par le geste moteur.

La production de textes se finalise grâce à la révision du texte durant laquelle le scripteur se trouve en situation de vérification. Ainsi, il s'assure que le texte correspond au message qu'il a voulu faire passer et que les formes linguistiques sont bien respectées. C'est ce qu'on appelle « se relire ». L'écrivain se base donc sur ses connaissances langagières, linguistiques et métalinguistiques afin de, si cela est nécessaire, corriger, préciser ou clarifier son écrit. Selon les différents niveaux d'alphabétisation, que nous développerons plus tard, qui agissent sur l'informatisation ou le ressenti poétique, la lecture rentre donc en compte lors de la phase de révision. Dans ce cas de figure, elle est moins axée sur la compréhension, elle permet de repérer les erreurs d'orthographe, qu'elles soient d'ordre phonétique, lexicale ou grammaticale, et de maîtriser le fond et la forme qui seront définitivement donnés au texte. « Le scripteur devient le lecteur avec l'objectif d'évaluer la qualité de son texte. Les troubles de la lecture peuvent donc avoir des conséquences majeures au cours de la rédaction » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

Le geste d'écrire, et tout ce qu'il comporte, n'est pas, seulement orthographier des groupes et des relations de mots sur une feuille. En effet, il doit, pour ce faire, maîtriser de nombreuses habiletés, qu'elles soient cognitives, langagières ou encore motrices, dans lesquelles la mémoire de travail joue un rôle central.

Pour ces activités complexes et dites de haut niveau que sont la lecture et la production de textes, l'individu fait appel à une grande diversité d'habiletés. En plus des habiletés langagières, ces activités ne peuvent être réalisées sans les habiletés sensorielles et motrices

de l'exécutant, ce qui engage par ailleurs un contrôle métacognitif, exécutif et attentionnel efficace. De plus, des connaissances lexicales, sémantiques et morphologiques sont évidemment indispensables au développement et à la maîtrise des compétences de haut niveau en langage écrit¹.

La qualité d'un texte est donc liée à de nombreuses variables et de nombreux facteurs. En effet, les facteurs socio-affectifs occupent une grande place la motivation du scripteur joue un rôle important quant au résultat de la composition. De la même manière, rentrent en compte tous les paramètres liés aux différentes expériences et à la culture personnelle de l'écrivain.

Il est évident que la lecture équivaut à une activité par laquelle on fait des apprentissages. Tout au long de la période scolaire et tout au long de la vie, c'est par l'écrit que l'on accède aux informations nouvelles et ainsi que l'on acquiert des connaissances. « De la même façon, l'apprentissage et l'exercice de l'écriture permettent au scripteur de graduellement être en mesure de l'utiliser pour supporter ses nouveaux apprentissages. Ainsi, on "apprend à lire et à écrire" pour éventuellement "lire et écrire pour apprendre" » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

Pour écrire un texte, le scripteur doit pouvoir se créer des « représentations mentales précises du message qu'il souhaite communiquer et (...) exprimer ses idées avec rapidité et fluidité. Toutefois, comparativement à la lecture d'un texte qui peut parfois s'effectuer de façon plus séquentielle et linéaire, et qui ne nécessite pas d'emblée d'arrêts ou de retours en arrière de la part du lecteur pour être bien compris, la rédaction d'un texte nécessite davantage de temps, de réflexions et de révisions. Son exécution est donc plus exigeante sur le plan cognitif et donc généralement plus longue » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux).

En plus du vocabulaire et des relations sémantiques, le scripteur doit pouvoir maîtriser les assemblages de morphèmes et les variations de sens qui permettront une construction efficace. Pour cela, il devra également s'appuyer sur ses connaissances morphosyntaxiques indispensables à l'organisation des mots, aux flexions morphologiques, à l'orthographe grammaticale et à la ponctuation, s'il veut proposer un texte valable. L'écrivain se base tout aussi sur ses propres connaissances du monde. Connaissances antérieures qu'il a acquises au fil de sa vie et au cours de ses apprentissages. Elles permettent une évocation lexicale plus

¹ St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux

rapide selon les sujets et se retrouvent dans le message que le scripteur a à faire passer, dans le contenu qu'il souhaite transmettre au lecteur futur.

En comparaison avec la lecture, le scripteur dispose de plus de temps et donc de plus de liberté pour organiser ses idées, et parfaire son libellé. C'est ici et dans ce genre de traitement que la révision intervient et permet le retour sur texte indispensable à la production de textes, auxquels il est alors possible de donner une forme convenable et plaisante.

1.3.4. Ordre oral et ordre scriptural

Dans l'esprit commun et à l'école, nous pouvons observer une vision réductrice de l'acte d'écrire. Nous ne résumons l'écrit qu'au travers des ses fonctions graphiques et orthographiques qui sont définies par la transcription du code. Or écrire ne se limite pas seulement à la transcription des sons et à la maîtrise de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Écrire, c'est aussi savoir transcrire ses pensées de la manière la plus claire et la plus cohérente possible, ceci de façon à en faciliter la compréhension à ceux qui la reçoivent et à témoigner ainsi de la rigueur de l'esprit de celui qui les produit (FRUMHOLZ, *Ecriture et orthophonie*, 1997). De même, l'écrit est un langage à part entière. Il est un moyen de communication unique, nécessitant un travail sur la langue et une compréhension de la situation écrite. Pourtant, de par même sa, ou ses, définition(s), l'acte d'écrire affiche de nombreuses caractéristiques. Il est à la fois rattaché à l'oral, lorsqu'il apparaît comme la transcription graphique du langage oral. On parle alors de conception phonographique, l'écrit servant à noter ce qui est dit, voire dicté, comme cela peut-être le cas dans le milieu scolaire.

Paradoxalement, si l'oral laisse afficher une certaine dominance, l'écrit semble parfois être lié à une forme beaucoup plus normée et ainsi identifié à la littérature. La littérature servant de modèle référent d'apprentissage à l'oral.

Pour éviter toute confusion entre ordre oral et scriptural, nous pouvons, comme l'a déjà décrit J. PEYTARD, différencier les deux situations qui définissent l'oral et l'écrit. En effet, si la situation de l'oral est caractérisée par la présence, dans le même temps et dans le même lieu, de partenaires d'échange, c'est le contraire et l'absence, dans le même temps et dans le même lieu, de partenaires d'échange qui traduit l'état d'écrit.

L'écriture, par sa forme visible et pérenne, permet, à la différence de l'oral, un retour sur ses données. L'écriture est une trace que nous laissons et qui autorise la manipulation de ces données, leur correction, leur modification, leur transformation. Nous sommes alors loin de la pensée qui définit le graphisme et la rédaction comme mise par écrit de la forme orale du langage. Écrire permet de formaliser ces formes orales et ainsi de les transformer en quelque chose de nouveau.

1.4. Niveaux d'alphabétisation et fonction poétique

1.4.1. Trois niveaux d'alphabétisation

D'après les propos de Claudine Oriol-Boyer, citée dans *Le Lecteur accompagné* de Bruno Avitabile et Denis Vaginay, nous pouvons définir trois niveaux d'alphabétisation rentrant en compte dans l'apprentissage, la maîtrise et la pratique des actes de lire et d'écrire.

La première alphabétisation est définie par l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, son étape initiale étant « reconnaître des formes et leur associer un sens précis », celle du déchiffrage et des prémices de la mise en sens.

La deuxième alphabétisation entre en jeu une fois que cet apprentissage « basique » est maîtrisé. Nous accédons alors à la lecture et l'écriture de textes informatifs destinés à transmettre des données et donc au stade du « bien lire ». A ce stade, la capacité à retirer des informations et à lire vite détermine la valeur du lecteur qui ne pratique pas une lecture totale, qui reste pour autant efficace car les textes sont principalement lus pour leur « contenu explicite ». Cette lecture demeure adaptée pour les textes dits informatifs mais pas pour les textes « littéraires » dans lesquels la forme et le style occupent une place de choix.

La troisième alphabétisation définit le côté artistique de l'écrit et correspond à « la lecture des textes littéraires comme œuvres d'art ». A ce stade, nous ne nous appuyons en aucun cas sur la deuxième alphabétisation et la lecture se veut plus lente, favorisant l'attention et l'intérêt pour les mots et la forme, pour la facette artistique de l'écrit, quand la forme sublime le sens. L'attention et l'intérêt interviennent pour chacun des mots et pour ce qu'ils construisent et représentent une fois combinés et liés. L'accès à la compréhension est maintenu mais naissent

d'autres questionnements, d'autres hypothèses autour du signifiant dans lequel nous reconnaissons l'intervention de la fonction poétique décrite par Roman Jakobson².

Le troisième niveau d'alphabétisation décrit une accessibilité à l'écrit d'un point de vue littéraire et artistique. Il offre une nouvelle compréhension au lecteur. Ainsi, il permet de saisir les textes comme « producteurs de quelque chose » (Avitabile et Vaginay) et non plus simplement comme support d'informations ou de références. Ce troisième niveau d'alphabétisation propose ainsi d'intégrer que l'écrit peut devenir productif au sens créatif du terme et qu'il permet cette création, dans laquelle rentre en jeu la fonction poétique nommée plus haut, à qui veut bien s'y essayer.

L'écrit est truffé d'inférences, de références et d'implicites. En ce sens, le texte demeure toujours incomplet par rapport à la langue orale qui offre la possibilité à l'émetteur de préciser ses dires afin de se faire comprendre par le destinataire. L'écrit nécessite, en plus de ce qu'il fournit par lui-même, le sens qu'apporte le lecteur, de par sa connaissance de la langue mais aussi ses connaissances sur le monde. Il se construit alors une certaine « complicité » (Oriol-Boyer) entre le lecteur et le texte. La troisième alphabétisation donne accès aux textes « ouverts » qui permettent l'interprétation et l'imagination autour des images qu'ils véhiculent, contrairement au deuxième niveau qui est symbolisé par les textes « fermés », recueils d'informations précises mais dans lesquels l'interprétation est nulle ou limitée.

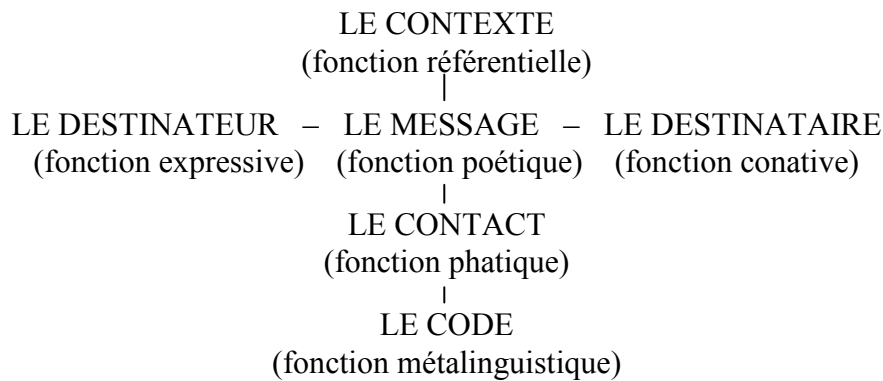
1.4.2. Fonction poétique et écriture artistique

L'écriture artistique, contrairement au sens premier du terme, n'est ni associée au graphisme, à la manière de former les lettres, ni à l'orthographe, qui regroupe toutes les règles et les normes qui permettent d'écrire une langue. Elle représente la façon dont l'écrivain sélectionne ses termes et choisit comment agencer ses idées et ses mots dans des phrases de sa production qui naissent dans son imagination et qui a pour objectif un rendu esthétique. L'écriture artistique se construit autour notamment de métaphores et autres figures de style et images, de néologismes et d'autres créations agissant sur le sens, mais également autour d'assonances, d'allitérations, de rimes et de répétitions. Moins formelle que l'écriture qui se veut

² Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*

essentiellement informative dans une volonté de transmission de culture, l'écriture artistique est davantage orientée vers un partage de sentiments ou d'émotions.

Les différentes fonctions linguistiques de Jakobson :



La fonction poétique est en lien très étroit avec l'écriture artistique. L'adjectif « artistique » évoque ici une dimension littéraire de la recherche d'élégance dans un texte qui se ressent dans la forme et le style donnés à l'écriture. Il s'agit de « faire du beau » avec les mots même si le caractère artistique d'un écrit et sa définition dépendent du point de vue et de la conception de chacun.

La fonction poétique d'un message caractérise l'accent mis sur ce dernier pour son propre compte. Ainsi, le but est et reste la communication, le message et sa transmission mais la fonction poétique a un impact sur l'esthétique qui joue un rôle non moins dominant dans cette transmission. Cette fonction se traduit également, dans le comportement verbal, essentiellement grâce à deux procédés que sont la *sélection* et la *combinaison*. En effet, « le locuteur choisit les mots et les combine en phrases conformément au système syntaxique de la langue qu'il utilise » (*Essais de linguistique générale*, Roman Jakobson). C'est ici que rentrent en compte les choix guidés et influencés par la phonétique, parce que « *cela sonne mieux* » et qu'on observe les limites de cette « liberté » de sélection dues au stock lexical personnel du locuteur. C'est ainsi que nous donnons de l'importance à notre message par sa forme écrite ou lue, que nous tentons de rendre élégante sa transmission afin de, pourquoi pas, rendre l'accès à un certain plaisir de la communication et a fortiori, de l'écrit. Malgré tout, la fonction poétique n'équivaut pas tout-à-fait à de la poésie. Si chaque vers, chaque rime, chaque slogan ou phrase travaillée implique toujours la fonction poétique de par

son analyse et son approche linguistique, il va de soi que chacun de ces précédents exemples ne relèvent pas tous de la poésie au sens commun du terme.

Pour améliorer une représentation de l'écrit négative chez des adolescents en difficultés face au langage écrit, permettre l'accès à la troisième alphabétisation, à l'intérieur de laquelle intervient donc la fonction poétique, semble être une solution intéressante. Cette approche peut être proposée différemment, à base de jeux et d'ateliers, que nous développerons plus tard, dans lesquels la notion d'écriture artistique pourrait être abordée et son activité pratiquée.

2. Adolescence et troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit

2.1. L'Adolescence

2.1.1. Définition

Le terme « adolescence » provient du latin *adolescere* qui signifie « grandir ». L'être auquel s'applique cette formule est donc étymologiquement celui qui est en train de grandir, s'opposant à celui dont ce processus d'évolution est finalisé: l'adulte. L'adolescence correspond à une période de la vie au cours de laquelle l'enfant entreprend donc sa propre construction sur le chemin du devenir adulte. Outre d'un développement physique, l'adolescence est le théâtre d'une évolution mentale et psychologique durant laquelle la personnalité s'organise et compose son image sociale. Car comme l'écrit Philippe Mazet dans *Difficultés et troubles à l'adolescence* (2004), « l'adolescence n'est pas seulement un phénomène physiologique et psychologique, ni seulement un phénomène social, mais la rencontre d'un sujet et d'une société, la transformation d'un enfant en adulte ». Au travers de son intransigeance, de ses critiques impitoyables, de ses idéaux généreux et souvent inaccessibles, l'adolescent témoigne, en réalité, de son besoin fondamental de s'intégrer à la société des adultes³.

L'adolescence n'est ni un phénomène universel ni homogène. Elle diffère selon les cultures, les milieux sociaux et les époques mais reste implacablement l'âge du changement⁴. Elle est un passage important et qui soulève de nombreux questionnements chez l'individu en passe de devenir adulte. En effet, il se dit souvent à tort que l'adolescent est à la fois un enfant et un adulte, selon Daniel Marcelli et Alain Braconnier dans *Adolescence et psychologie* (septième édition, 2008), « en réalité, il n'est plus un enfant et n'est pas encore un adulte ». En plus d'être difficile à situer, l'adolescence s'étend sur un nombre d'années qui tend à s'accroître du fait d'une puberté de plus en plus précoce et d'une scolarité, dictée par l'écrit, de plus en plus longue qui concerne un nombre accru de jeunes (Pierre G. Coslin, *Psychologie de l'adolescent*, quatrième édition, 2013).

³ Philippe Mazet, *Difficultés et troubles à l'adolescence*.

⁴ Marcelli et Braconnier, *Adolescence et psychopathologie*

2.1.2. L'adolescence, une période de changements

L'adolescence se présente comme une période de transformations majeures et de remaniements importants qui peuvent engendrer un certain degré d'insécurité interne face à laquelle l'adolescent a à faire face avec ses propres ressources psychologiques et l'aide de son environnement⁵. Mazet énonce notamment des remaniements biologique, psychologique et social.

Parmi ceux-ci ressort la puberté, phase intrinsèque à cette période qu'est l'adolescence, et qui entraîne particulièrement des modifications physiologiques qui donnent lieu à d'importantes et diverses répercussions psychologiques. En revanche, si la croissance physique représente l'aspect le plus marquant de l'entrée de l'enfant dans l'adolescence, les contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son état antérieur, celui d'enfant. Nous parlons alors d'un certain déséquilibre entre l'enfant qui n'est plus et l'adulte en devenir.

L'adolescence entraîne notamment le rejet des images parentales de l'enfance afin d'accéder à de nouveaux attachements. Car si elle est un fait individuel, l'adolescence est aussi un fait social et évolue parallèlement aux rapports sociaux, tel que le rappelle Coslin (2013). L'adolescence est la période du besoin d'indépendance, souvent de l'opposition aux parents et à la norme rattachée à ces derniers, de l'égoïsme, mais aussi celle de l'acquisition de nouvelles habiletés sociales et cognitives. En parallèle, elle donne également lieu à des questionnements, des inquiétudes et dépend sensiblement de l'estime de soi et des affects.

Au cœur du processus qu'est l'adolescence se posent à l'individu des questionnements primordiaux. Il est notamment question du sentiment d'identité de ce dernier qui entre en jeu sous différentes formes et différentes problématiques. « Qui suis-je? », « Que vais-je devenir? »...

Philippe Mazet estime que ce travail intrapsychique est en grande partie déterminé par les ressources internes construites grâce aux expériences vécues par l'adolescent au cours de son enfance et sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer. Ces expériences, affectives et relationnelles notamment, sont nées de moments de vie appartenant à son milieu familial, mais aussi extrafamilial. En s'appuyant sur des figures de son environnement, l'adolescent peut se construire une « certaine image de soi narcissiquement acceptable » (Mazet, 2004).

⁵ Philippe Mazet, Difficultés et troubles à l'adolescence

L'estime de soi est la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même et l'approbation ou la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même. Elle désigne ce sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il pense être (Coslin, 2013). Ce sentiment d'estime de soi débute effectivement sa construction dès l'enfance et rentre en compte à différents niveaux lors de l'adolescence. Elle est notamment une condition inébranlable à l'accès à la socialisation, paramètre que nous avons lié à l'adolescence et au développement de l'enfant en quête de son statut d'adulte. L'adolescent, dans une idée de socialisation, peut exprimer par là le besoin d'appartenir à un groupe et de se construire grâce à ce dernier.

2.2 Dyslexie et dysorthographe; Troubles d'acquisition spécifiques du langage écrit.

2.2.1 Définitions

D'après le Dictionnaire d'Orthophonie, la dyslexie développementale correspond aux troubles des apprentissages scolaires au niveau de la lecture qui se manifestent chez des enfants de niveau d'efficacité intellectuelle normale, sans problèmes sensoriels primaires, qu'ils soient visuels ou auditifs, sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés et vivant dans des milieux socioculturels normalement stimulants.

Ces troubles entravent la mise en place et en œuvre des procédures d'identification des mots écrits qui est l'une des conditions indispensables à la lecture et à la production d'écrit dans une langue à système d'écriture alphabétique. Dans ces procédures, on retrouve tout d'abord l'assemblage, qui est une opération d'identification des mots écrits qui fait usage des correspondances graphèmes-phonèmes pour dériver et produire une forme phonologique. Vient ensuite l'adressage, mécanisme d'identification de mots écrits qui consiste à appairer le mot écrit à une représentation orthographique stockée et mémorisée dans le lexique orthographique d'entrée.

La dyslexie se distingue des autres difficultés de lecture par le côté durable et permanent du trouble qu'elle définit.

2.2.2. Dyslexie et dysorthographe, troubles durables d'acquisition du langage écrit

La difficulté d'analyser les sons en langage oral entraîne inévitablement des complications au moment d'établir des liens entre ces sons et les lettres. La capacité à faire correspondre les phonèmes et les graphèmes constitue le fondement même de l'entrée dans l'écrit. La dysorthographe est le pendant orthographique à l'écrit de la dyslexie et de ses troubles d'identification des mots écrits en lecture. Il apparaît chez l'enfant dès l'apprentissage de cette habileté qu'est l'écriture. Comme la dyslexie, la dysorthographe n'est ni causée par des carences culturelles ou scolaires, ni par des problèmes d'ordre psycho-affectif, ni encore par des déficits intellectuels ou sensoriels.

Nombre d'auteurs s'accordent à dire que les difficultés en langage écrit des dyslexiques-dysorthographiques sont principalement liées à un déficit de traitement et de perception des sons, notamment dans leur différenciation et donc, a fortiori, pour leur transcription. Parallèlement, l'identification des mots, et l'orthographe constituent des processus langagiers qui s'influencent mutuellement. Ainsi, les difficultés ou les habiletés existent souvent dans les deux activités, même si l'écriture n'est pas simplement le reflet de la lecture puisqu'un bon lecteur ne sera pas forcément un bon écrivain.

Dans le cas d'une dysorthographe, et selon Monique Frumholz (*Ecriture et orthophonie*, 1997), nous assistons à une certaine persistance des fautes « caractéristiques » parmi lesquelles nous retrouvons des confusions d'ordre phonétique, des confusions au sein de groupe de lettres, au sein de mots, des confusions visuo-perceptives et auditivo-perceptives, des inversions, des omissions, des erreurs de structures, de relation et bien d'autres. Ces erreurs sont, pour la plupart, dues à un manque de maîtrise de la correspondance graphèmes-phonèmes et des orthographe lexicale et grammaticale.

Les composantes périphériques permettant la sortie des informations écrites sont définies par le traitement visuel, qui permet d'obtenir la rétroaction immédiate sur ce qui est en train d'être écrit, et la calligraphie, qui permet l'expression de l'information sous une forme écrite au travers du geste moteur correspondant. De ce point de vue, le versant expressif du langage écrit, l'écriture au sens large, est caractérisé par la graphie (ou calligraphie), l'orthographe et la

production de textes. La production de textes correspondant aux compétences de haut niveau en termes d'expression en langage écrit⁶.

Les difficultés au niveau de l'orthographe sont les plus remarquables et les plus complexes à dissimuler pour l'enfant dyslexique-dysorthographique qui grandit avec ses troubles, notamment dans le monde scolaire, défini et régi par l'écrit. Si l'orthographe ne semblait se rapporter qu'au français jusqu'alors, il reste pourtant bien présent dans chaque matière où l'enfant est amené à rédiger, et plus encore en grandissant, au collège et au lycée. A l'école, pour l'enfant en proie à des difficultés en langage écrit, le coût cognitif est tel que le temps de traitement est fortement majoré et les conséquences sur les apprentissages scolaires sont importantes. Au collège, le rythme des cours augmente. Les difficultés de l'adolescent jouent alors sur la compréhension en classe, la prise de notes, qui est souvent un exercice nouveau et compliqué, la restitution des connaissances par écrit, etc., et ce dans l'ensemble des disciplines. Plus la scolarité avance et plus ils sont confrontés à un langage écrit devenu support incontournable, responsable de leurs maux tandis qu'ils restent en quête de mots responsables.

L'enfant dyslexique-dysorthographique s'est donc très souvent construit autour d'une vision négative de l'écrit. Vision qu'il a laissée évoluer dans ce sens tant son rapport à l'écrit s'avère être difficile. Cet individu est marqué, blessé par son propre écrit et il se trouve résigné et démotivé vis-à-vis de cette facette du langage. Écrire devient un calvaire et tout ce qui s'y rapporte devient à son tour associé à cette idée. « Les inconvénients liés à la présence de difficultés de lecture et d'écriture chez un individu peuvent être tentaculaires et nuire significativement à la qualité de vie » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux). Il devient tout-à-fait compréhensible que ces difficultés soient perçues comme très problématiques par les personnes qui en souffrent, de même que, indirectement, par leur entourage.

L'adolescent à la fois dyslexique et dysorthographique a, la plupart du temps et dans le meilleur des cas, été diagnostiqué au tout début des ses années primaires et alors qu'il accédait à l'écrit et ses difficultés. Leur rééducation orthophonique a, très souvent, été ininterrompue et malgré tout, leur trouble persiste. Et si le trouble d'acquisition du langage écrit demeure, leur souffrance scolaire reste très vivace et les handicape (*Entretiens d'Orthophonie*, 2006). Pour un adolescent, vivre aujourd'hui dans une société telle que la nôtre en ayant une vie

⁶ St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, Giroux, Difficultés de lecture et d'écriture

sociale active et profitant d'une situation confortable en milieu scolaire dépend immanquablement de la capacité à communiquer efficacement par écrit.

L'individu dyslexique-dysorthographique est donc, dans le cadre de la société moderne, un être fragile, de par sa place dans cette société, ses difficultés et son rapport à l'écrit affaibli.

Si ce rapport à l'écrit se construit par l'intermédiaire de rencontres, d'expériences et de formations, il évolue également sans cesse. La représentation que l'adolescent se fait de l'écrit et de l'écriture dépend donc immanquablement de tout ce qu'il a associé et associe à l'écrit. Dans le cadre d'une vision négative, d'un rapport difficile à l'écrit, il est intéressant de proposer d'autres associations à faire pour l'adolescent. En ce sens, nous pouvons le diriger vers des jeux d'écriture, que nous pouvons animer sous la forme d'ateliers.

3. Ateliers d'écriture en orthophonie et visée artistique

Les ateliers et jeux d'écriture ont été mis en place dans le but de proposer une approche différente de l'écrit au participant. Dans ce cadre, l'écrit est davantage axé vers le plaisir et le jeu en tant que tel, il représente un réel moyen d'expression et permet ainsi de s'éloigner des codes par lesquels il est défini dans la société et à l'école.

3.1. Ateliers d'écriture en orthophonie

3.1.1. Les ateliers d'écriture

Selon Odile Pimet et Claire Boniface (2009), les ateliers d'écriture sont caractérisés par la présence d'un animateur dont le rôle est spécifique pour l'atelier, par l'existence de propositions d'écriture qui seront moteur de l'atelier, par la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec la littérature, par les temps d'échanges observés à partir des textes écrits et par un travail dans la durée.

Dans la plupart de ce genre d'ateliers, l'importance est axée sur l'écriture dans son plus simple appareil. Le but est d'écrire, de raconter, voire de se raconter. L'essence même des projets de ce type est que chacun puisse trouver dans le contexte d'une proposition d'écriture, ou ailleurs, son histoire, sans aucune présence de jugement.

C'est une vision des choses que nous retrouvons chez Roland Gori (La Fabrique des imposteurs). Selon lui, la société a développé une certaine « passion pédagogique » qui est « souvent responsable de la privation de la créativité » chez l'enfant dans le but de privilégier le progrès chez ce dernier, mais uniquement en termes d'apprentissages. Notre société étant actuellement régie par les normes, nous ne faisons que nous y adapter, et la pédagogie se construit finalement sur l'évaluation, le rentable, sans laisser de place aucune au jeu.

Si se centrer sur la création peut parfois être perçu comme s'éloigner des normes, il ne serait en aucun cas utile de supprimer ces dernières, mais, dans le cadre de la pédagogie et autour de l'élève, de « diriger l'attention et le travail (...) dans sa recherche » afin de mettre en place une méthode de « guidance vers le savoir que l'enfant se construit finalement lui-même. »

« Apprendre est une affaire de désir » et dans le cadre de l'écriture, il convient de redonner de l'importance au sens et au but premier du message. En ce sens, nous pouvons imaginer améliorer le rapport à l'écrit, à la fois d'un point de vue sociologique et scolaire plus particulièrement, en se basant sur cette facette si peu explorée qu'est la créativité.

Lorsque l'on met en place un atelier d'écriture, la première séance est d'une importance capitale car elle lance l'atelier. L'animateur se doit de choisir une proposition d'écriture adéquate et profite de cette première rencontre pour donner les règles de fonctionnement du groupe. Nous avons, pour se donner une idée et un exemple, repris les règles énoncées par Odile Pimet et Claire Boniface dans *Ateliers d'écriture mode d'emploi* :

Les participants se doivent de faire preuve de tolérance vis-à-vis des textes produits par les autres, de porter attention aux textes et non à la vie des personnes, ceci même si les textes sont autobiographiques. Ils doivent observer une totale confidentialité des textes produits en atelier, sauf en cas d'accord pour une lecture extérieure. Les modalités de publication doivent être prévues à l'avance si cette dernière est prévue. Enfin, ils gardent, dans tous les cas, le droit et la possibilité de ne pas écrire ainsi que le droit et la possibilité de ne pas lire.

Motivés par le plaisir d'écrire et le plaisir des mots, les ateliers d'écriture, quelles que soient leur forme et les propositions qu'ils contiennent, délimitent un espace chaleureux et accueillant susceptible de laisser cours à l'écriture sous toutes ses formes.

« *Ils ne sont pas ici pour devenir de grands poètes ni de grands paroliers, ils sont ici pour s'exprimer. Tous les textes ont autant d'intérêt et d'importance, tant qu'ils sont écrits avec le cœur* ». (Louis Ville, musicien, parolier et animateur d'ateliers d'écriture.)

3.1.2. Les chantiers d'écriture de Françoise Estienne

3.1.2.1. De la dysorthographe à l'eugraphie

Françoise Estienne est professeur à l'université de Louvain, en Belgique. Elle pratique la rééducation du langage écrit au centre universitaire d'audiophonologie des cliniques Saint Luc à Bruxelles et a créé les chantiers d'écriture et les logothérapies de groupe qu'elle anime et dont il est question dans l'ouvrage qui leur est consacré : *L'Écriture en chantier*. Dans ce livre, Françoise Estienne présente la mise en place et le fonctionnement de ces

chantiers d'écriture, incitant les « mal écrivants » à la création personnelle par la confection de poèmes, leur offrant une possibilité nouvelle d'entrer dans la langue. Il s'agit de susciter l'écriture, passer de la dysorthographe à l'eugraphie, autrement dit, au bien-être d'écrire. Ces ateliers permettent la mise en place d'essais d'écriture susceptibles de changer le regard qu'a le participant sur l'écrit. Ils sont une invitation à envisager le langage sous un autre éclairage et à se percevoir positivement dans ses rapports à l'écrit⁷.

Françoise Estienne définit l'acte d'écrire comme une activité de communication et d'expression de soi, source de plaisir et de maturation. Le langage écrit lui, apparaît comme « un système qui vit, évolue, qui a une histoire ». Chacun en est créateur et peut s'en approprier la clé. L'adolescent dyslexique-dysorthographique, en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, rentre aisément dans le cercle vicieux qui traduit les difficultés en dégoût du langage écrit, freinant les possibilités personnelles de l'adolescent à s'approprier ce langage. Ainsi, arrivé à un certain stade d'échec, l'adolescent finit par s'entretenir et tourner en rond dans son incapacité. Pour Françoise Estienne, nous avons « tout à gagner à inviter l'adolescent à changer et à élargir ses représentations. »

Lors des chantiers d'écriture de Françoise Estienne, l'objectif thérapeutique n'est pas de résoudre un problème particulier mais d'aider l'individu à se développer afin qu'il puisse faire face au problème actuel. Dans ce cadre, il convient de ne pas se centrer sur le trouble mais sur le participant lui-même, d'appuyer sur l'importance de l'individu en tant que tel, pas sur son niveau, en terme d'orthographe ou de lecture.

La rééducation est orientée vers le plaisir que l'individu éprouve à s'exprimer par les mots. Elle s'inscrit donc dans une démarche de réconciliation de l'adolescent premièrement avec lui-même, mais aussi avec le langage et le système scolaire a fortiori. Au travers de ces logothérapies de groupe, ces chantiers d'écriture à visée poétique, nous tentons de libérer l'adolescent dyslexique-dysorthographique de l'image négative qu'il a de lui-même, étape nécessaire à un retour au langage écrit.

⁷ Françoise Estienne, L'écriture en chantier.

3.1.2.2. Une invitation au poème

« L'écriture poétique habite le dyslexique pour peu qu'on lui offre l'occasion de faire éclater sa musique intérieure, ses images tendres ou violentes. » (Françoise Estienne, *L'Écriture en chantier*, 2000)

Grâce à ses chantiers d'écriture et ses logothérapies de groupe, Françoise Estienne tente de confronter le sujet dyslexique-dysorthographique au genre qu'est le poème. La poésie est tout d'abord un domaine plus qu'étranger à ce public spécifique. En effet, peu de personnes dyslexiques auraient pour idée de s'essayer aux quatrains tout en ayant à l'esprit que le langage écrit demeure une discipline complexe et ainsi peu accessible. Françoise Estienne propose pourtant dès la première séance une approche concrète du poème. Sous forme de lecture, tout d'abord, d'un texte de son choix, puis en terme de création, avec un choix personnel des mots, des mots qu'on aime, des mots qu'on n'aime pas, des mots amers, des mots doux... Les dyslexiques-dysorthographiques laissent pourtant éclore au fil des lectures poétiques et des séances de groupes de nombreux textes dont la poésie s'affiche avec beaucoup de présence et de délicatesse. Il s'agit alors de poésie dans son sens le plus large. Elle est parfois construite maladroitement, mais réussit à retranscrire des émotions réelles et joliment exprimées. Évidemment, l'incitation à la lecture, et ici à l'écriture est inévitable chez des adolescents qui n'auraient jamais utilisé la plume de cette manière s'ils n'y avaient pas été invités. Toutefois, Françoise Estienne a su, au travers de ses chantiers d'écriture, faire naître la poésie des mains d'adolescents qui n'auraient jamais pu imaginer écrire sous cette forme, et, en plus, en y alliant du plaisir.

3.2. Notions de groupe et exportation des ateliers à l'individuel

Souvent présentés lors de séances de groupe, les ateliers d'écriture prennent en effet une certaine dimension dans ce cadre. Le participant a la possibilité de se comparer, de se rassurer, notamment par rapport à lui-même, ses propres difficultés et celles qu'affichent les autres. Cela dit les avantages arborés par les jeux d'écriture peuvent être transférés et étendus aux séances suivies individuellement par un participant.

3.2.1. *Groupes restreints et groupes secondaires*

Dans *La Dynamique des groupes restreints* (1968), Anzieu et Martin distinguent plusieurs types de groupes. Parmi ceux-ci, existent le groupe restreint, ou primaire, et le groupe secondaire.

3.2.1.1. Le groupe restreint

Le groupe restreint, tel qu'il existe dans la prise en charge en groupe en orthophonie, est caractérisé par différentes notions :

Tout d'abord par son nombre réduit de membres, de façon à ce que chacun puisse procéder à des échanges interindividuels. Le groupe est caractérisé par une forte dépendance des membres de ce groupe qui affichent un réel sentiment de solidarité. Les individus appartenant à un groupe restreint ont des rôles différents et construisent pour autant un langage, un code de groupe constitué de normes, croyances, signaux et rites propres à ce groupe. Le groupe restreint garde pour l'essentiel, une image construite autour de la communication et la discussion, les échanges et les interactions, la proximité et la coopération. Il correspond, à « un ensemble d'individus dont l'effectif est tel qu'il permet à ceux-ci des communications explicites et des perceptions réciproques, dans la poursuite de buts communs » (Anzieu, Martin, 1968), soit une association de trois à une quinzaine de personnes.

3.2.1.2. Le groupe secondaire

Le groupe secondaire, ou organisation est « un système social qui fonctionne selon des institutions à l'intérieur d'un segment particulier de la réalité sociale ». Il se différencie du groupe restreint par des rapports qui sont souvent plus froids, formels et impersonnels. Il peut correspondre par exemple à une entreprise ou même un parti politique. L'organisation se définit à la fois par un ensemble de personnes qui poursuivent des fins déterminées, identiques ou complémentaires, par un ensemble de structures de fonctionnement qui règlent les rapports

des parties composantes entre elles et qui déterminent plus ou moins les rôles des personnes (Anzieu, Martin, 1968).

3.2.2. La créativité du travail en groupe

Selon Anzieu et Martin (*La Dynamique des groupes restreints*, 1968), la créativité est une aptitude particulière de l'esprit qui lui permet de réaliser soit des découvertes (actions qui permettent d'arriver à connaître ce qui était caché ou ignoré), soit des inventions (actions consistant à créer, en montrant de l'ingéniosité ou du génie, quelque chose de nouveau, d'original, dont personne n'avait eu l'idée). La créativité s'oppose à la productivité, cette dernière étant plus axée sur la quantité de travail que sur la qualité et la nouveauté.

Faucheux et Moscovici, de 1958 à 1960, ont distingué plusieurs formes de créativité parmi lesquelles nous retiendrons notamment la version expressive ou artistique qui s'inscrit davantage dans notre sujet. Cette forme expressive ou artistique de la créativité correspond à l'élaboration des représentations et des significations qui tendent à traduire une vision interne et personnelle des sujets et des groupes. Cette vision est exprimée artistiquement et décrit alors sous diverses formes ces représentations qui rallient les individus d'un même groupe dans une réflexion commune et des goûts partagés.

D'après les résultats de l'étude de Faucheux et Moscovici, « l'adaptation des thèmes et des figures dépend beaucoup plus des rapports interpersonnels dans le groupe que du matériel lui-même. »

Ceci dénote encore une importance primordiale de la communication et des relations dans les groupes et sur lesquelles est basée la progression de tout ensemble d'individus, notamment dans un but artistique.

3.2.3. Jeux d'écriture en individuel

Pour faire un lien avec les chantiers d'écriture, la force du groupe, formé alors par des adolescents, patients et des adultes, orthophonistes, est basée sur ce mélange qui pourra créer de multiples possibilités. Le groupe a pour valeur de faire « agir différemment pour penser

différemment, se pencher et sentir différemment » (Estienne, *Dyslexie et bonheur de la langue*, 2009). Ainsi, il convient de s'appuyer sur ces valeurs de groupe pour enrayer une certaine spirale négative et la transformer en spirale positive. Le groupe est une source de motivation pour les participants, qui s'aident les uns et les autres, qui s'appuient sur les uns et les autres. Les difficultés sont généralisées et donc masquées, et l'estime de soi s'en trouve grandie.

Toutefois, instaurer ces jeux d'écriture en séance individuelle pourrait donner d'autres résultats non moins intéressants. Les valeurs de groupe étant absentes lors du tête-à-tête habituel que forment le patient et l'orthophoniste, il se dégage une autre atmosphère et une autre ambiance qui peuvent s'avérer tout aussi propices à la progression sur le chemin de l'appétence à l'écrit.

Dans son article « *Le Saisissement de l'écriture comme sublimation* », Carmen Strauss-Raffy, psychopédagogue, tente d'utiliser l'écriture comme médiation. Cette méthode se rapproche en cela à celle que pouvait mettre en place Winnicott à l'aide d'objets transitionnels. Elle estime, comme Roland Gori, que l'école ne laisse peut-être parfois pas assez de place à la créativité et la production personnelle et que l'écriture reste un « objet d'enseignement dicté par les règles et les contraintes. »

Lors de ses séances, Strauss-Raffy propose donc des approches différentes de l'écriture et tente de faire naître le désir d'écrire avant d'accéder à un hypothétique plaisir d'écrire. Elle estime que mettre les enfants en position d'écrivain permettrait qu'ils s'approprient l'écriture, dans le cas où cette activité est un objet de médiation pour le participant.

En proposant une approche nouvelle et donc une différente vision de l'écriture, elle fait accéder l'enfant à « son imagination, sa propension à fantasmer, ses rêveries » en provoquant une certaine « libération de l'écriture »

En la rendant intéressante, nous tentons de réduire la distance qui s'est creusée entre l'adolescent et l'écriture au cours de son développement et ainsi d'améliorer un rapport à l'écrit qui s'est développé en souffrance. De cette manière, nous proposons une écriture basée sur le troisième niveau d'alphabétisation, afin de donner de l'importance à la forme que donnent les mots, au texte et donc à l'écrit.

3.3. Musique, Adolescence et créativité artistique en orthophonie.

3.3.1. Musique(s) et adolescence

L'existence de la musique chez les jeunes est un phénomène que l'on ne peut ignorer. L'adolescence correspond, comme nous l'avons vu plus tôt, à une période de différenciation et de recherche d'identité et la musique trouve tout-à-fait sa place dans ce processus. Il s'agit d'un travail de négociation entre le soi, l'individu et les autres groupes tout au long de cet épisode qui précède l'âge adulte et où le jeune a l'occasion de se construire une identité autour d'un style musical.

L'écoute musicale chez les adolescents a commencé à se spécifier et à se développer grâce aux évolutions technologiques et à l'arrivée des radios. L'accessibilité de ces dernières permet une écoute plus intime et personnalisée aux jeunes; chose qui était très difficile lorsque le seul contact qu'ils avaient avec la musique se déroulait dans le salon familial. La radio est devenue portable, transportable et l'adolescent a donc pu en profiter dans sa chambre, seul, et commencer à développer des idées, des comportements de style. Évidemment, les conduites liées à l'écoute musicale sont nées avec les médias, les médias influençant ces comportements. De cette manière, à l'adolescence, où le développement de l'identité est davantage influencé par les valeurs des pairs que par celles des parents, l'importance d'exister et la provocation amènent souvent les jeunes à s'inscrire dans un style et jusqu'à parfois copier leurs idoles et leurs attitudes.

L'adolescent est un individu qui grandit, qui apprend et s'apprend. Ainsi, il reste une personnalité sensible, et cette sensibilité peut être accrue et développée par la musique comme elle peut être un moyen d'accéder à certains univers musicaux. La musique fait en effet partie des langages universels et les codes qui en découlent permettent une très large interprétation et une réception très profonde. Dans la musique, l'émotion et l'affectif tiennent une grande place. Ainsi, elle est un art très communicatif, très social, comme l'est l'adolescent lors de sa construction. Et si de nombreux parallèles peuvent être réalisés entre l'adolescence et la musique, c'est également et surtout parce que ces deux termes se recoupent et existent souvent l'un dans l'autre, quand la première rencontre la seconde et que la seconde se construit dans la première.

Selon une étude dans le cadre de « *Peace and Love* », pour la prévention auditive quant à la confrontation à la musique diffusée à un volume trop important, plus de la moitié des élèves interrogés (scolarisés dans l'enseignement secondaire) se sont déjà rendus à un concert de musique actuelle. L'étude rapporte également que plus des deux-tiers téléchargent de la musique et/ou achètent des CD et ils sont plus d'un élève sur dix à jouer dans un groupe. Internet et la télévision sont aujourd'hui des médias primordiaux pour le contact à la musique chez les jeunes. La musique a ainsi pu prendre une place toujours plus grande dans leur quotidien. L'étude rapporte que si 56% d'entre eux écoutaient de la musique tous les jours en 1997, ils sont aujourd'hui 74% à y avoir accès quotidiennement. L'accessibilité est plus que facilitée par les nombreux supports qui offrent l'écoute instantanée tels que l'ordinateur et ses stocks de morceaux et ses sites spécialisés ou les lecteurs MP3 qui permettent de transporter ses chansons préférées continuellement dans sa poche.

L'adolescence est aussi la période synonyme des premières expériences musicales pour les plus épris de cet art. Toujours selon la même étude, 40% des adolescents interrogés déclarent pratiquer d'un instrument de musique, activité, selon les chiffres, légèrement plus masculine. De tous les instruments de musique, c'est la guitare qui est le plus pratiqué, devant les instruments classiques utilisés dans des groupes tels que le piano, la batterie ou la basse.

3.3.2. *Musique et orthophonie*

3.3.2.1. Musique en orthophonie, prosodie et langage

D'après le *Dictionnaire d'orthophonie* (Brin-Henry, Courrier, Lederlé et Masy), la prosodie correspond à un ensemble de faits suprasegmentaux, tels que l'intonation, l'accentuation, le rythme, la mélodie ou les tons, qui accompagnent, structurent la parole et qui se superposent aux phonèmes. La prosodie joue également un rôle essentiel dans le développement du langage chez l'enfant, dans la compréhension verbale et dans la communication.

La prosodie a en effet un impact considérable sur le langage oral de l'enfant, dans son développement et dans l'entrée de cet enfant dans la langue orale. Les interactions avec les parents, comblées d'intonations marquées et mélodies variées, participent grandement au développement de ce langage oral qui servira, bien plus tard, de base solide pour l'entrée dans le langage écrit. La prosodie a donc un impact « indirect » sur le langage écrit. Elle joue ainsi

un rôle déterminant dans l'acquisition du lexique et de la syntaxe, qui se construisent au départ grâce à l'intégration de la forme sonore des mots, et participe à l'évolution du langage écrit.

Le versant suprasegmental de la parole, qui comprend l'intonation, l'accentuation, le rythme et la mélodie entre autres, n'est pas sans rappeler des termes qui officient également dans le monde de la musique. En ce sens, la musique rappelle également la prosodie que l'on retrouve dans la pratique des comptines pour enfants qui favorisent le développement du langage et l'entrée dans ce dernier. La musique est elle-même définie comme un langage à part entière et son effet sur le langage écrit, à travers les émotions qu'elle peut susciter, grâce à la poésie qu'elle peut faire naître des mains d'un individu plus ou moins initié, offre la possibilité de son utilisation dans un but thérapeutique, notamment dans le cadre de dyslexies-dysorthographies. La musique gagne ainsi sa place dans la rééducation orthophonique et peut, directement ou indirectement, avoir un impact sur le langage, quelle que soit sa forme.

3.3.2.2. La méthode SENSONAIME

« L'activité du monde fonctionne à la condition que chacun puisse au moins déchiffrer les mots, nous sommes soumis au mot écrit... » C'est sur cette vision des choses que Béatrice Sauvageot, orthophoniste et fondatrice de la méthode SENSONAIME, se base afin d'élaborer une nouvelle forme de rééducation pour les dyslexiques-dysorthographiques, dans le but que l'apprentissage de l'écrit ne soit plus vécu comme une punition. Le dyslexique est perçu comme un individu ayant une langue différente, une autre façon de penser, divergeant en de nombreux points de ce à quoi nous sommes confrontés dans notre système linguistique. La méthode SENSONAIME a donc été créée dans le but d'apprendre au sujet dyslexique à devenir bilingue, à devenir capable de maîtriser à la fois sa propre langue, « dite 'avec fautes' » et la forme commune à tous du français qui lui permettra de s'intégrer dans la société dans laquelle il vit.

Artiste et musicienne, Béatrice Sauvageot décide d'associer à la rééducation entreprise avec les patients dyslexiques et dysorthographiques différentes formes d'arts susceptibles de jouer un rôle dans l'appétence à l'écrit et la réussite de ces patients. Parmi ces divers domaines, nous pouvons retrouver la danse et l'expression corporelle, le théâtre et l'expression orale, mais

aussi et surtout la musique, sur laquelle nous allons nous attarder puisqu'elle rentre tout-à-fait en compte dans notre sujet.

Dans son ouvrage « *Vive la dyslexie !* » (2002), Béatrice Sauvageot ne cesse de répéter combien la notion fondamentale de la musique et du rythme sont inhérents au langage et qu'induire cette notion peut-être d'une grande aide dans la mise en place du langage écrit notamment. Ceci est mis en place au cours de divers ateliers, pendant lesquels, par exemple, les participants sont amenés à écrire dans le même temps que de la musique se joue. Il ne s'agit pas dès lors de « décrire » ('Un monsieur joue du violon...') mais d'écrire ce à quoi la musique leur fait penser, ce qu'elle leur fait ressentir. Ainsi, les participants, souvent jeunes, découvrent des mélodies inconnues et une écriture poétique insoupçonnée jusqu'alors qui leur procurent plaisir et émotions. La musique a cette force en elle-même de procurer un plaisir instantané même si celui qui entre en son contact ne maîtrise ni ne connaît les règles et les lois qui la régissent et la font exister⁸. Pour accéder à la musique, à sa forme et son langage, il n'est nul besoin d'en apprendre son écriture et sa lecture, les émotions qu'elle suscite n'étant pas écrites sur la portée.

Pour Béatrice Sauvageot, « le but des ateliers (artistiques), étroitement associés aux séances de rééducation orthophonique est de favoriser la prise de conscience par les dyslexiques de leurs talents et de les aider à s'épanouir en s'acceptant en tant que tels ». Ainsi, cette approche artistique permet de donner un autre visage à la rééducation, un autre visage susceptible lui-même de changer celui des jeunes dyslexiques et qui ne déborde pas d'estime de soi. Le côté artistique de cette forme de rééducation continue sa route jusqu'au chant et la poésie. En effet, si le chant sollicite l'intégralité de l'activité cérébrale, il « est l'étape (utilisée) pour introduire la musicalité du langage écrit et notamment de la poésie (...). L'objectif consiste à faire écrire aux dyslexiques des textes où le langage est articulé d'une façon qui reflètera le style particulier de chacun, sans entrave aucune. » (*Vive la dyslexie !*, 2002)

Au fur et à mesure des passages par le chant, la poésie et la musique, qui font office ici d'objets transitionnels⁹, les textes des dyslexiques se font plus clairs et plus compréhensibles, les erreurs d'orthographe diminuent et cela amène à une certaine prise de conscience de l'apport et l'importance de la poésie et de la musique dans leur rééducation. Les participants sont très souvent conquis par cette nouvelle forme de langage, régi par des règles différentes.

⁸ Béatrice Sauvageot, *Vive la dyslexie !*

⁹ Winnicott, *Jeu et réalité*

Cette forme leur offre une approche innovatrice qui les lance à la découverte et à « l'aventure des mots et des idées lorsqu'elle(s) concerne(nt) leur vécu et leurs émotions » (Sauvageot, 2002). Béatrice Sauvageot s'appuie aussi sur le côté artistique et créatif qu'affichent souvent les dyslexiques. Ainsi il lui semble logique de leur permettre d'accéder à la rééducation par ce biais de la musique. Le but de son travail est de mener l'individu, et son oreille, à une ouverture où la personne sera à la fois attentive, centrée et à l'écoute.

Quand nous entendons de la musique ou même de simples sonorités, notre cerveau réagit en produisant des images, des couleurs, ou encore des odeurs. Cette fonctionnalité automatique, plus ou moins consciente selon les individus, permet la naissance d'un langage analogique, fondé sur les rapports de ressemblance entre les éléments, qui vise à susciter des sentiments au travers donc d'images et d'impressions. Ainsi, les mots et les phrases sont choisis pour leur sonorité et leur rythme, sous l'influence également de la fonction poétique, à défaut de leur côté sémantique, ce qui permet aux dyslexiques-dysorthographiques d'accéder à la poésie-rééducative, au rythme, au chant avec entrain et envie.

Béatrice Sauvageot, dans son ouvrage et grâce à des anecdotes liées à sa méthode SENSONAIME, nous prouve que la musique et la poésie peuvent être des outils très efficaces dans la rééducation du langage écrit chez les dyslexiques-dysorthographiques. La musique devient support, l'écriture s'habille d'un manteau de poésie et le chemin vers le plaisir d'écrire semble perdre de son brouillard permanent et s'éclaircit avec plaisir.

« L'art en général, si étonnamment riche, divers, varié, est le reflet de la société et peut donc aider les membres de cette société, y compris les plus démunis ou les plus handicapés » (Béatrice Sauvageot, *Vive la dyslexie !*, 2002).

3.3.3. Écriture artistique en orthophonie

Au premier abord, écrire un poème, une chanson ou un texte dit « artistique » peut paraître difficile, voire impossible et inaccessible. Pourtant, il s'agit là d'une activité qui rentre dans le même cercle d'exercices que les jeux d'écriture classiques que nous pouvons avoir l'habitude de voir en orthophonie. L'intérêt est l'écriture en elle-même, le geste sans nécessairement la précision calligraphique, le résultat sans impérativement la beauté lexicale, les rimes et les

pieds, dans le cadre de poèmes ou de chansons, n'entrant pas comme une inamovible exigence.

Dans ce cadre, nous avons pu voir qu'utiliser de la musique sous différentes formes pouvait inciter les participants à un atelier à affiner leur écoute, à partir à la recherche de leurs sensations, à émettre des hypothèses et surtout à imaginer. C'est ici que la possibilité d'une mise en place de jeux d'écriture « artistique » en orthophonie prend toute sa place et tout son sens. Imaginer étant la base de toute création, il nous apparaît plus qu'intéressant de s'aventurer dans la douceur et la poésie qui se plaît parfois à déborder de notre langue française.

En ce sens, nous avons voulu orienter notre recherche autour de l'écriture de textes « artistiques » afin d'observer si cette approche de la rédaction pouvait jouer un rôle positif sur le rapport à l'écrit qu'entretiennent des adolescents dyslexiques-dysorthographiques. Ce rapport à l'écrit se définit chez l'adolescent d'un point de vue sociologique tout d'abord, de par sa dimension interindividuelle, mais également d'un point de vue culturel et personnel puisqu'il appartient à chacun. De plus, nous aimerions savoir s'il existe des divergences en termes de résultats au niveau du rapport à l'écrit entre une participation à cette phase d'écriture en groupe ou de manière individuelle.

PARTIE

EXPERIMENTALE

1.Méthodologie

L'enfant porteur de troubles au niveau du langage écrit, lorsqu'il est diagnostiqué suffisamment tôt pour mettre en place une rééducation orthophonique, peut se trouver démotivé par l'école et les séances d'orthophonie auxquelles il assiste depuis de nombreuses années. En effet, son estime de lui-même et la confiance qu'il affiche face à ses troubles peuvent être ébranlées par la persistance de ses difficultés et des moqueries subies lors de sa scolarité.

Une fois adolescent, le jeune dyslexique-dysorthographique voit très souvent son rapport à l'écrit se dégrader. Conscient des « erreurs » qu'il peut commettre, il se désintéresse de l'écrit tout au long de sa scolarité jusqu'à parfois avoir en horreur le moindre texte. Dans cette optique, nous avons pu définir nos hypothèses de travail de la manière suivante :

- Le rapport à l'écrit d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques pourrait se modifier positivement en leur proposant une approche artistique qui s'appuierait sur la fonction poétique et les dimensions artistiques d'un point de vue littéraire.
- La production de textes artistiques susciterait une amélioration de l'estime personnelle liée à l'écrit.
- La dynamique propre aux séances de groupe serait plus propice à l'écriture et à la composition de textes artistiques et permettrait une évolution favorable du rapport à l'écrit entretenu par les participants.
- L'accès à la poésie, discipline mettant en œuvre la fonction poétique et la troisième alphabétisation, pourrait réorienter les adolescents vers le versant écrit de la communication.

Nous allons faire passer des questionnaires aux différents adolescents avec lesquels nous travaillerons afin de vérifier ces hypothèses. Ces questionnaires seront proposés aux participants avant de commencer les séances de production ainsi qu'à la fin des jeux d'écriture.

1.1. Présentation de la population

Lors du deuxième trimestre de cette année scolaire, nous avons pu travailler avec trois groupes d'adolescents à Ludres et Villers-lès-Nancy, ainsi qu'avec trois adolescents suivis individuellement en libéral à Lerrain.

1.1.1. Critères d'inclusion

Les groupes et les patients en individuel ont été choisis parmi des adolescents n'ayant pas de troubles psychiques ou comportementaux et dont la prise en charge est basée sur le travail sur leurs troubles du langage écrit. La liste des critères d'inclusion est la suivante et répond à ces caractéristiques :

- L'âge : tous les participants sont des adolescents et ont donc en ce sens entre 10 et 19 ans (cf. définition de l'OMS).
- Le niveau scolaire : les participants appartenant à un même groupe ont un niveau scolaire identique et tous les adolescents rencontrés sont scolarisés dans un collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ou dans un lycée (2de).
- La raison de leur prise en charge : les adolescents présentent tous des troubles spécifiques de type dyslexie-dysorthographe.
- Tous les participants étaient volontaires pour participer à l'étude.

1.1.2. Critères d'exclusion

Les critères d'exclusion sont ceux correspondant à la dyslexie et la dysorthographe, d'après le Dictionnaire d'Orthophonie (Brin, Courrier, Lederlé et Masy, 2004). Les participants ont donc été choisis car présentant des troubles spécifiques persistants au niveau de l'apprentissage de la lecture. Ces troubles se manifestent toutefois chez des adolescents de niveau d'efficacité intellectuelle normal, sans problèmes sensoriels primaires, visuels ou auditifs (DSM IV), sans troubles psychiques graves, ayant toujours été normalement scolarisés, et issus de milieux socioculturels normalement stimulants.

1.1.3. Présentation des participants

1.1.3.1. Les groupes

A Ludres, nous avons pu suivre deux groupes, l'un étant composé d'élèves de 5èmes et l'autre d'élèves de 3èmes. Chacun des groupes est composé de quatre adolescents.

5èmes :

- Manon est née en juillet 2001 et a été suivie en orthophonie lorsqu'elle était à l'école primaire et a repris la prise en charge en novembre 2012 avec le groupe. Elle présente des troubles du langage écrit de type dyslexie-dysorthographe mixte mais compense énormément. Outre quelques difficultés en lecture, elle affiche une orthographe faible, notamment en ce qui concerne le versant phonétique.
- Sabrina est une jeune fille née en novembre 2001. Elle a été suivie en CE1 et CE2 pour des troubles du langage écrit puis pour du raisonnement logico-mathématique. Elle présente des troubles du langage écrit de type dyslexie-dysorthographe mixte parmi lesquels nous observons une lecture lente et déficiente ainsi que des orthographe phonétique et syntaxique très faibles.
- Quentin est né en janvier 2001 et présente une légère dyslexie-dysorthographe de type mixte. La lecture est laborieuse et les orthographe d'usage et grammaticale demeurent faibles.
- Alex est né en octobre 2000, a été suivi en orthophonie depuis le CP pour des troubles du langage écrit et a redoublé son CE2. Il a repris la prise en charge orthophonique depuis avril 2011 et présente un trouble sévère du langage écrit de type dyslexie-dysorthographe. Alex est en difficulté en lecture, pour laquelle les deux voies (adressage et assemblage) sont atteintes, ainsi qu'en transcription où toutes les orthographe (d'usage, phonétique et grammaticale) sont pathologiques.

3èmes :

- Bastien est un garçon né en juillet 1999 qui a été suivi entre 4 et 5 ans pour un retard de langage avec insuffisance vélaire en lien avec des antécédents ORL. Il a ensuite été suivi pour des difficultés d'acquisition du langage écrit. Bastien présente un trouble du langage écrit de type dyslexie-dysorthographe mixte, ses deux voies de lecture étant atteintes et ses orthographe grammaticale et d'usage étant faible et déficiente. Il est actuellement suivi par le CMP Adolescents.
- Marc est né en octobre 1998 et a été suivi en maternelle pour un retard de langage puis pour des troubles du langage écrit associés à des troubles du raisonnement logico-mathématique depuis le CP. Marc a redoublé le CE2 et présente un trouble du langage écrit de type dyslexie-dysorthographe mixte. En ce qui concerne la transcription, tous les types d'orthographe sont déficients, tout comme sa vitesse de lecture. Il est accompagné par une AVS en classe et est suivi par le S.S.E.F.S. (Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation).
- Julien est né en septembre 1999. Il est suivi en orthophonie depuis février 2006 pour des troubles du langage écrit et a également été pris en charge pour des troubles dysphoniques alors qu'il était en CM2. Il présente une dyslexie-dysorthographe mixte, faisant notamment des confusions auditivo-perceptives en lecture et ayant de grosses difficultés dans toutes les orthographe.
- Raphaël est un garçon originaire du Cambodge né en février 1999. Il est pris en charge depuis septembre 2003 pour un retard de parole et de langage oral massif puis pour des troubles spécifiques du langage écrit. Il présente une dyslexie-dysorthographe mixte dans un contexte de langue maternelle cambodgienne, avec de grosses difficultés portant sur les deux voies de lecture ainsi qu'une dysorthographe massive.

Nous avons pu également suivre, à Villers-Lès-Nancy, deux adolescentes scolarisées en seconde. Elles se connaissent depuis leur enfance et continuent leur rééducation orthophonique à raison d'une demi-heure par semaine en « duo » :

- Olivia est une jeune fille née en novembre 1998. Elle est suivie en orthophonie depuis 2005 pour des difficultés en langage écrit qui se sont avérées être une dyslexie. Sa rééducation concerne également une dyspraxie ainsi que des troubles du raisonnement.
- Bérénice est née en janvier 1998 et est suivie depuis ses sept ans en orthophonie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit puis pour une dyslexie. Comme Olivia, elle n'a pas été suivie continuellement et a pu bénéficier de quelques périodes sans orthophonie. Les deux adolescentes disposent d'aménagements scolaires et sont également suivies par le SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) et ce, depuis le collège.

1.1.3.2. Les séances en individuel

Afin de pouvoir analyser et comparer notre action auprès de groupes et lors de séances individuelles, nous avons pu rencontrer trois adolescents dyslexiques-dysorthographiques qui sont suivis en orthophonie en libéral à Lerrain :

- Clément est un garçon né en mars 2001. Il bénéficie depuis plusieurs années d'une rééducation orthophonique mais son bilan initial à Lerrain date de 2011. Il lui a été diagnostiqué une dyslexie-dysorthographie pour laquelle les difficultés en orthographe d'usage et grammaticale sont persistantes. Clément est scolarisé en cinquième et dispose d'une AVS.
- Mathilde est une jeune fille née en avril 2002. Son bilan orthophonique initial date de 2010, alors qu'elle était en CE2. Il a démontré un trouble de l'acquisition du langage écrit avec des difficultés phonologiques importantes. La rééducation de la dyslexie phonologique de Mathilde s'axe aujourd'hui principalement sur l'orthographe d'usage et grammaticale et la lecture et la compréhension d'écrits pour lesquels elle éprouve encore des difficultés.

- Martin est né en avril 2001 et est suivi en orthophonie depuis 2009 pour des difficultés en langage écrit puis pour une dyslexie. Martin, aujourd'hui en sixième, éprouve notamment des difficultés en ce qui concerne l'orthographe grammaticale.

1.2.Outils méthodologiques

1.2.1.Questionnaire à destination des adolescents

Nous avons choisi d'élaborer un questionnaire à destination des adolescents afin de faire apparaître leur rapport à l'écrit grâce à des questions ouvertes qui ont été posées sous forme d'entretien. Afin de faciliter la comparaison des résultats et de permettre l'observation d'une évolution, les questionnaires ont été proposés une première fois avant le début des séances d'écriture et une seconde fois après que les objectifs de production ont été atteints.

Lors de l'entretien, nous avons pris le temps d'expliquer aux adolescents qu'il n'existait en aucun cas de bonnes ou de mauvaises réponses mais que nous nous engageons à prendre en notes chaque production du participant sauf si ce dernier en exprimait la volonté dans le cas où une de ses réponses ne lui conviendrait pas ou plus.

Le questionnaire se divise en deux parties :

- L'écrit

Dans cette première discipline, nous nous intéressons particulièrement à l'écrit, à la vision de ce dernier qu'a l'adolescent et à l'idée qu'il s'en fait. Dans cette optique, nous axons nos interrogations sur ce que l'écrit représente pour lui, que ce soit à l'école, sous toutes ses formes, ou chez lui, en dehors de tout ce qui se rapporte au scolaire. S'il semble parfois intimider et retenir les adolescents au premier abord, le caractère ouvert des questions permet finalement de laisser la part belle aux situations d'expression. Malgré tout, il a parfois été nécessaire de préciser les questions afin d'obtenir une réponse de la part des adolescents. Parmi les questions proposées sur leur propre rapport à l'écrit, nous pouvons lister les suivantes :

- ➔ *Qu'est-ce que c'est, pour toi, écrire ?*
- ➔ *Qu'est-ce que « Bien écrire » ou « Mal écrire » ?*

- ➔ *Quelle place occupe l'écrit dans ta vie ?*
- ➔ *Est-ce que tu écris ? A quels moments ?*
- ➔ *Aimes-tu écrire ?*
- ➔ *Ecrire, pour toi, c'est :*
 - *utile/inutile*
 - *facile/difficile*
 - *agréable/enmuyeux ?*
- ➔ *Est-ce que tu peux écrire ce que tu veux et comme tu le veux ?*
- ➔ *Comment te sens-tu quand tu dois écrire quelque chose ? Si tu devais noter ta confiance avant d'écrire entre 0 et 10 ?*
- ➔ *Comment te sens-tu après avoir écrit quelque chose ? Si tu devais noter ta satisfaction après avoir écrit entre 0 et 10 ?*
- ➔ *Peux-tu énumérer différentes formes d'écrits ? Lesquelles préfères-tu ?*
- ➔ *Que penses-tu de ton écriture ? (Autre que le caractère graphique)*
Si tu devais noter ton écriture entre 0 et 10 ?

Dans cette partie, il a souvent été indispensable de reprendre avec les adolescents leurs réponses et de les étayer afin de les pousser au questionnement et au développement de leurs productions.

La deuxième partie du questionnaire est, quant à elle, axée sur la musique et la créativité artistique, qui sont des domaines qui rentrent en compte de manière secondaire mais non négligeable dans notre travail.

- Musique et créativité artistique

Dans cette seconde et dernière partie du questionnaire, nous abordons le rapport à la musique chez les adolescents. Aujourd'hui plus encore, la musique demeure très présente chez cette catégorie d'individus et il nous semblait primordial de vérifier l'intérêt de la musique et l'importance qu'elle peut avoir chez des jeunes. Dans ce cadre, nous avons pu poser ces questions sous cette forme :

- ➔ *A quoi sert la musique ?*
- ➔ *Que représente la musique pour toi ?*
- ➔ *Quel(s) type(s) de musique apprécies-tu ? Pourquoi ?*

- *Pratiques-tu d'un instrument ?*
- *Ecoutes-tu souvent de la musique ? A quelles occasions ?*
- *Que penses-tu de la possibilité d'écrire un poème ou une chanson ?*
- *Sur quel style musical cela te plairait d'écrire ?*
- *Quels liens peuvent avoir musique et écriture ?*
- *Est-ce que tu penses que la musique peut t'aider ?*

Dans cette deuxième partie de l'entretien, la question « *Que penses-tu de la possibilité d'écrire un poème ou une chanson ?* » n'a été que très peu cernée à la première lecture par les adolescents. En effet, cette demande apparaît comme étant plutôt vague pour les participants et il a fallu préciser le domaine de réponses que nous attendions, or nous avons espéré une plus grande évasure des productions quant aux volontés, craintes ou envies des jeunes en rapport avec l'écriture d'un texte artistique, ce pour quoi ils n'étaient pas forcément prêts.

Au cours de la seconde passation des questionnaires, la partie sur la musique, bien que moins utile pour la comparaison des réponses concernant le rapport à l'écrit, a tout de même été conservée. Ceci a été décidé dans le but de garder une certaine uniformité dans les passations et pour pérenniser le lien entre l'écrit et la musique qui avait été instauré tout au long des séances d'écriture.

1.2.1. Déroulement des séances

De janvier à mars, nous avons pu participer à des séances d'orthophonie en groupe ainsi qu'en individuel. Dans le cadre de celles-ci, nous avons voulu proposer aux participants d'écrire un texte artistique ou une chanson. En se basant sur cet objectif, nous avons pu également observer les adolescents dans leur approche de l'écriture.

Les séances avec les groupes de 5èmes et de 3èmes débutent toujours de la même façon. Les adolescents se munissent d'un nombre de chaises suffisant pour que chacun puisse s'asseoir, ils déplacent le bureau, se saisissent du dossier du groupe et tout le monde, orthophonistes, stagiaire et patients, peut alors s'installer.

De la même manière qu'en individuel, la séance se poursuit autour d'un rappel de ce qui a été fait la semaine précédente afin d'opérer une remise en contexte et de pouvoir continuer dans le même sens.

Objectifs :

Au-delà des objectifs fixés par les orthophonistes qui animent ces séances de groupe tout au long de l'année et qui s'intéressent à la fois aux compétences en lecture, en écriture, ainsi qu'à l'estime d'eux-mêmes des adolescents, notre objectif se dessine autour d'un retour à l'appétence et au goût pour l'écriture. Pour cela nous proposons aux adolescents d'écrire une chanson sur plusieurs séances et ainsi présentons une nouvelle approche de l'écriture.

Déroulement de l'écriture :

Une fois les questionnaires passés, nous proposons aux participants des boucles musicales créées selon les goûts évoqués au cours des entretiens. Ces boucles, composées par nos soins, choisies sur internet ou élaborées par les participants, serviront de base pour la rédaction du texte. En effet, il sera plus aisé d'écrire les vers sur de la musique répétitive et régulière au niveau du rythme. Lorsque le style de la boucle est défini, nous faisons « piocher » aux adolescents des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des mots choisis au hasard dans différents textes. Parmi ces mots, nous retrouvons certes « Ecriture », « Musique », mais aussi, entre autres, « Éléphant », « Moustache », ou encore « Visage ». Ces mots, une fois lus et mis ensemble, serviront de *panier d'idées* à partir duquel il sera ainsi possible de créer des phrases et, à plus ou moins long terme, de déterminer un thème d'écriture pour la chanson. Lorsque ces associations de mots ne provoquent pas l'inspiration, nous avons pu, dans le cadre des séances en groupe, créer une longue liste de mots correspondant à un thème écrit sur papier grâce au tour de rôle. Ainsi, pour les troisièmes, nous avons rempli une feuille de mots autour de « Temps » et pour les cinquièmes, en rapport avec « Musique ». Il a ensuite été possible de faire écrire aux adolescents des phrases correspondant à ces thèmes définis.

En groupe :

La boucle musicale ayant été choisie et le thème d'écriture déterminé, chaque adolescent peut commencer à rédiger des phrases, ou des idées correspondant à ce thème. Il n'est pas encore question de rythme et nous nous occuperons plus tard des transformations des phrases en vers.

Les participants au groupe étant habitués à travailler avec la méthode *Dysorthographe* de Renée Bertrand qui découpe les syntagmes en différentes couleurs, les ébauches de phrases se font de cette façon.

Big Ben sonne l'heure à Londres.

« Big Ben » est l'acteur principal, il est en bleu. « sonne » est en rouge et détermine l'action. « l'heure » est en jaune car il est acteur secondaire dans la phrase et « à Londres » est en vert car il répond à la question « où ? »

Lorsque les adolescents ont chacun plusieurs phrases en rapport avec le thème défini, nous procédons à la lecture de celles-ci. Cet exercice permet de situer aux yeux de tout le monde l'idée qui a voulu être transmise par chacun au travers des productions et ainsi visualiser une possible trame pour la future chanson. Pour ceci, nous n'hésitons pas à les guider et à proposer des choses en tentant de rebondir sur leurs phrases rédigées. Ainsi, il est possible de construire des couplets petit à petit en s'appuyant sur leurs *productions-idées* qui deviendront par la suite, des vers appartenant à la chanson.

Lorsque les idées, pour chaque couplet, sont claires et votées par tout le monde, nous relisons les phrases sur la boucle musicale, et donc en rythme, afin de travailler sur le vers pour qu'il « rentre parfaitement dans les temps ». Les phrases sont triées et rassemblées par idées et se transforment petit à petit, au rythme des lectures sur la boucle, en vers.

A chaque nouvelle séance, nous relisons les productions de la semaine précédente afin de réactualiser le thème et de se mettre à nouveau la chanson en tête. De fil en aiguille nous parvenons à obtenir des couplets structurés ainsi qu'un ou des refrains.

En individuel et en « duo » :

Dans le cadre des séances en individuel, ainsi qu'avec le duo, les adolescents n'étaient pas initiés à la méthode *Dysorthographe* de Renée Bertrand. Ainsi, après avoir « pioché » des mots dans la base prévue à cet effet, les participants ont pu instantanément réfléchir à des associations de mots ou des phrases en fonction du hasard de la pioche. Les phrases se construisent de cette façon selon des idées qui émergent et façonnent le futur thème de la chanson.

De la même façon qu'avec les groupes, au fil des lectures et relectures sur boucle musicale, au gré des transformations façonnant les phrases en vers, nous avons pu écrire des chansons dont les thèmes sont très variés tels que « Mes vacances au ski », « Une journée à la ferme » ; « Une course aérienne dans un monde imaginaire » ou encore « La promenade-fugue d'un artiste en manque de reconnaissance ». Les thèmes abordés par les groupes sont définis par « Le temps » et « L'orchestre et les musiciens ».

1.3. Mode de traitement des données

Pour tester les hypothèses précédemment énoncées, nous avons élaboré un protocole expérimental qui se résume ainsi :

- Nous avons tout d'abord fait passer le questionnaire aux mois de décembre et janvier à l'ensemble des participants.
- Nous avons ensuite animé chaque semaine de janvier à mars des séances d'écriture « artistique » aboutissant à l'élaboration des chansons.
- Nous leur avons fait repasser le même questionnaire à la fin de la période créative au cours des mois de mars et d'avril.

1.3.1. Analyse des réponses des adolescents au questionnaire

Nous avons donc fait passer un questionnaire visant à évaluer le rapport à l'écrit et à la musique chez les adolescents une première fois en amont des séances d'écriture et une seconde fois au sortir de cette phase de production. Ayant fait le choix de proposer un maximum de questions ouvertes afin de faciliter la communication des participants sur un sujet qui n'apparaît pas comme étant de prédilection pour eux, nous accédons à une analyse en partie subjective des résultats et de leur vision de l'écrit principalement. Toutefois, grâce aux quelques questions fermées et échelles proposées lors des deux passations, nous avons pu observer l'évolution de leur rapport à l'écrit au cours de l'année scolaire et la période durant laquelle nous avons pu mettre en place des séances d'écriture « artistique ».

1.3.2. Evolution du rapport à l'écrit

Nous avons mis en place notre questionnaire principalement pour tenter d'observer à quel niveau peut se situer le rapport à l'écrit chez l'adolescent dyslexique-dysorthographique et s'il peut évoluer grâce à une pratique différente de l'écriture en tant que telle et autre que celle qu'il a l'habitude de côtoyer. Dans cette optique nous avons également proposé aux participants de se noter eux-mêmes sur certains points précis, ce qui constituera nos échelles d'évaluation.

1.4. Précautions méthodologiques

La vérification de nos hypothèses peut être remise en cause par certains aspects méthodologiques. En effet, si quelques améliorations du rapport à l'écrit chez les adolescents qui ont participé à notre étude sont à relever, il est complexe de vérifier si les évolutions positives, l'élan pour l'écrit ou la lecture, ou la meilleure appétence à l'écrit sont le résultat des séances d'écriture que nous avons partagées avec les participants, ou s'ils sont dus aux apprentissages scolaires ou encore à l'évolution des individus eux-mêmes.

1.4.1. Population

L'étude que nous avons réalisée serait en droit d'être étendue à une population plus large afin que les résultats que nous avons observés puissent être étudiés en profondeur et ainsi acquérir plus de valeur. Au vu du nombre de participants, il est en effet impossible d'accéder à une approche statistique de l'étude mise en place.

De plus, étant donné que nous avons proposé une écriture différente, et « artistique », aux adolescents dyslexiques-dysorthographiques que nous avons rencontrés, il convient d'accepter que cette approche musicale et poétique ait un impact plus important sur une population qui se trouve être plus ou moins touchée par cette vision artistique qu'offrent la musique et l'écriture de chansons.

1.4.2. Temps de latence entre les deux passations

Le temps de latence entre les deux passations des questionnaires n'est pas le même en fonction des participants, selon les groupes ou les suivis en individuel, ainsi que les situations de passation des questionnaires.

1.4.3. Questionnaire à destination des adolescents participants

Le questionnaire étant principalement élaboré autour de questions ouvertes appelant parfois à des explications et des adaptations selon les passations et les participants, chaque entretien fut donc en partie différent, bien que respectant une même trame préalablement définie.

1.5. Hypothèses opérationnelles

Afin de tester les hypothèses théoriques, nous pouvons nous demander si une approche artistique de l'écriture permet :

- une évolution positive du rapport à l'écrit décrite par les réponses obtenues lors de la passation des questionnaires ;
- une augmentation, en comparaison, des notes attribuées dans l'auto-évaluation qui définiraient une amélioration de leur estime personnelle au niveau de l'écrit ;
- l'observation de divergences d'évolution au niveau de l'écrit selon les prises en charge en groupe ou en individuel, en fonction des réponses des participants aux questionnaires.

2. Analyse et résultats

2.1. Analyse des données et traitement des hypothèses

2.1.1. Explication de l'analyse des données

Afin d'étudier l'évolution du rapport à l'écrit chez ces adolescents, nous avons voulu comparer les réponses obtenues lors des deux passations des questionnaires, que ce soit pour les groupes, le duo ou les patients suivis en individuel. Les données recueillies nous permettront de construire des tableaux personnalisés basés sur l'analyse des auto-évaluations et des réponses aux questionnaires.

Les nombreuses questions ouvertes donnant naissance à des réponses divergentes, nous tenterons de faire ressortir l'analyse subjective de ces dernières dans des diagrammes circulaires qui permettront de comparer les réponses entre les différentes catégories (groupes, duo, séance individuelle) des participants.

2.1.2. Tableaux personnalisés et analyse individuelle

Afin d'obtenir des notes et de construire l'auto-évaluation en lien avec l'écrit, nous avons posé ces trois questions :

- Comment te sens-tu quand tu dois écrire quelque chose?
(Si tu devais noter ta confiance avant d'écrire entre 0 et 10?)*
- Comment te sens-tu après avoir écrit quelque chose?
(Si tu devais noter ta satisfaction après avoir écrit entre 0 et 10?)*
- Que penses-tu de ton écriture? (Autre que le caractère graphique)
(Si tu devais noter ton écriture entre 0 et 10?)*

La vision de l'écrit et de l'écriture est déterminée par les trois suivantes :

- Qu'est-ce que c'est, pour toi, écrire?*
- Quelle place occupe l'écrit dans ta vie?*
- Aimes-tu écrire?*

2.1.2.1. Réponses des cinquièmes au questionnaire

Comparaison quantitative des réponses lors des première et seconde passation :

	Sabrina		Manon	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	7/10	8,5/10	9/10	9/10
Auto-évolution APRES avoir écrit	8,5/10	9,5/10	8/10	8/10
Auto-évolution écriture générale	7/10	8/10	9/10	8/10
Vision de l'écrit et de l'écriture	Vision essentiellement scolaire.	Vision toujours très scolaire mais ouvertures et références à d'autres formes d'écrits.	Scolaire et conscience de l'importance de l'écrit	Importance écrit pour l'école et la profession future. Développement autour de ses écrits personnels
Analyse	Evolution positive dans son auto-évaluation notée. Evocation de ses écrits personnels avec plaisir, détails et plus de libertés.		Pas vraiment d'évolution dans son (bon) rapport à l'écrit. Auto-évaluation en baisse. N'hésite pas à parler de ses propres écrits. Ce qu'elle fait avec plus de facilité lors de la 2de passation.	

	Quentin		Alex	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	8/10	10/10	8/10	5,5/10
Auto-évolution APRES avoir écrit	8/10	9/10	5/10	4/10 (si quelqu'un a accès à ses écrits) 8/10 (s'il n'y a pas de notion de jugement par autrui)
Auto-évolution écriture générale	6/10	7/10	5/10	5/10
Vision de l'écrit et de l'écriture	Ecrit essentiellement lié au scolaire	Rapport aigu avec l'école mais évocation de petits mots et pense-bête	L'écrit se résume à l'école et aux textos qu'il écrit en quantité.	Ecrit essentiellement scolaire et évocation de « bouts de chansons »
Analyse	Evolution positive dans son auto-évaluation. Rapport très scolaire et peu de plaisir exprimé lié à l'écrit.		Les notes qu'il se donne augmentent, diminuent ou ne varient pas selon les cas. Quoi qu'il en soit, le regard d'autrui et son orthographe sont très importants. Aborde ses écrits personnels, et artistiques, avec plus de facilité lors de la 2de passation.	

Les résultats sont hétérogènes mais laissent tout de même observer quelques évolutions positives, que ce soit dans l'auto-évaluation ou en ce qui concerne la vision de l'écrit et de l'écriture.

2.1.2.2. Analyse qualitative des réponses des cinquièmes

Sabrina :

Sabrina est une jeune adolescente assez réservée et timide au premier abord et qui n'avait pas trop développé ses sentiments personnels lors de la première passation du questionnaire. Le contact et les séances écoulées aidant, elle apparaît beaucoup plus décontractée et avenante lors de la seconde passation. Pour Sabrina, au moment du deuxième questionnaire, l'écrit reste abstrait bien qu'associé presque exclusivement à l'école.

Au niveau de ses écrits personnels, si elle affirmait ne pas écrire beaucoup, Sabrina nous avouait lors de la première passation essayer de composer des petits poèmes qu'elle avait tendance à abandonner. Aujourd'hui, elle raconte parfois ses journées, ou « ce qui lui vient », sur des feuilles volantes ou dans un bloc qu'elle a acheté dernièrement (pendant les vacances d'hiver) dans cette optique.

La notion de l'orthographe reste, quant à elle, très importante même si Sabrina trouve qu'elle ne fait « plus trop de fautes ». Lors de la seconde passation, elle aborde également les ressentis et les sentiments qu'il est possible d'exprimer à l'écrit, ce dont il n'était pas question lors du premier entretien.

De par son auto-évaluation et ses réponses, Sabrina semble avoir fait des progrès en orthographe et en être consciente. Son rapport à l'écrit demeure « scolaire » mais elle hésite beaucoup moins à parler de ses propres écrits. Sabrina semble ainsi avoir évolué positivement dans son rapport à l'écrit mais également dans son estime, son comportement et son approche sociale.

Manon :

Manon est une collégienne très avenante et souriante dès la première rencontre et qui a accepté le questionnaire et le projet avec enthousiasme. Elle est une adolescente confiante quant à son niveau d'écriture général, en termes d'orthographe et autres. Elle est consciente qu'elle fait parfois quelques erreurs mais cela ne semble pas avoir un

impact sur son estime personnelle et son rapport à l'écrit. Malgré tout, la notion d'orthographe reste très présente et dominante au fil des réponses aux questions.

Manon est également très lucide sur l'importance que peut avoir l'écrit « pour nous, pour le quotidien de la vie, pour le collègue et plus tard les métiers » et n'a pas hésité, lors des deux passations, à évoquer avec nous ses écrits personnels qui sont des petits textes racontant ses journées.

Manon affiche un bon rapport à l'écrit et prouve, par ses réponses, que le plaisir dans l'écrit passe par l'intérêt pour ce à quoi il est associé. Dans cette optique, on observe, lors de la seconde passation, une certaine augmentation de l'importance à ses yeux de ses propres textes. En effet, si elle en avait déjà parlé pendant le premier entretien, elle semble plus sûre d'elle sur ce point et n'hésite pas à aborder le sujet plusieurs fois.

Nous n'observons pas réellement d'évolution quantitative ou qualitative chez Manon qui propose un bon rapport à l'écrit manifeste et conforté par la pérennisation de ses écrits personnels qu'elle aborde avec plaisir à de nombreuses reprises.

Quentin :

Quentin se présente comme un adolescent plutôt confiant vis-à-vis de lui-même, bien qu'il soit apparu assez méfiant par rapport au questionnaire lors de la première passation. Pour Quentin, l'écrit est essentiellement lié à l'école même s'il reconnaît son utilité au-delà, notamment sous la forme de « petits mots et pense-bête ». Il n'y trouve pas beaucoup de plaisir mais n'éprouve que peu de souffrance en regard de l'écrit pour autant.

La notion d'orthographe est très présente lors des deux passations mais Quentin aborde légèrement celles de style et de syntaxe au cours de la seconde passation. Cela peut être dû à l'impact de la recherche du « bon mot » au cours de la production de la chanson. (En effet, Quentin cherchait sans cesse le mot qui rimait avant de vérifier s'il convenait dans le sens de la phrase).

En revanche, nous pouvons observer une évolution inattendue au niveau des réponses de Quentin. En effet, lors de notre seconde rencontre autour du questionnaire, il reconnaît parfois être bloqué lorsqu'il doit ou veut écrire quelque chose, ce qu'il n'a pas fait lors de la première passation.

Méfiant et intrigué par le questionnaire, Quentin s'est très vite investi dans la création de la chanson et s'est montré plus confiant lors de la seconde passation. Si son auto-évolution laisse observer une évolution positive et significative, Quentin n'écrit pas plus mais nous a avoué avoir beaucoup plus lu que d'habitude pendant les vacances scolaires (mars).

Alex :

Alex est un garçon agréable pour qui l'orthographe et l'image qu'il véhicule à travers celle-ci sont très importantes. De la même manière, le regard des autres a une grande incidence sur lui, et cela se ressent dans ses réponses aux questions. L'orthographe est en effet très importante pour Alex et les difficultés qu'il éprouve dans ce domaine semblent gêner son rapport à l'écrit.

En ce qui concerne son auto-évaluation, nous pouvons observer une baisse au niveau de la note sur son ressenti avant d'écrire ; il est plus question d'appréhension lors du premier questionnaire alors qu'Alex aborde plutôt l'intérêt lié aux différentes formes d'écrits lors du second passage. En effet, l'intérêt pour ce qu'il fait joue sur son investissement et son bien-être au niveau de l'écrit. (« Quand ça me branche, ça va »).

Nous pouvons, en revanche, observer une évolution positive significative pour son ressenti post-écriture, avec toutefois l'expression d'une même réserve si ces productions sont lues par d'autres personnes.

Plus discret sur ses productions personnelles lors de notre première rencontre, Alex profite de la seconde passation pour nous avouer écrire quelques « bouts de chansons ». Il s'agit là d'un exercice sur lequel il travaille depuis quelque temps. Ses progrès en guitare et une certaine volonté d'écrire le poussent à « écrire des trucs plus complets », ceci plus souvent « depuis quelques semaines ».

Alex est donc un adolescent très soucieux de l'image qu'il véhicule via son orthographe pour laquelle il éprouve des difficultés sévères. Toutefois, il a pu, lors de la seconde passation, aborder avec nous son habitude d'écrire des petites phrases et des bouts de chansons qui vont et viennent selon son inspiration. Cela marque une certaine confiance qu'il a pu développer sur ses capacités d'écrivant à la vue d'autrui.

2.1.2.3. Réponses des troisièmes au questionnaire

Comparaison quantitative des réponses lors des première et seconde passation :

	Bastien		Raphaël	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	10/10	10/10	5/10	6/10 (au clavier) 4/10 (au stylo)
Auto-évolution APRES avoir écrit	10/10	10/10	?/10	5/10
Auto-évolution écriture générale	3/10 (notion de graphisme)	8/10 (graphisme moins présent dans sa justification)	3/10	3/10
Vision de l'écrit et de l'écriture	N'aime pas écrire quand ça se rapporte à l'école.	Développement de ses écrits personnels. Se raconte un peu plus sur ses productions.	L'écrit est une « difficulté ». Rapport très scolaire.	L'écrit est une « difficulté », notamment à cause de l'orthographe.
Analyse	Confiance affichée et proclamée. Augmentation significative de sa note pour l'écriture « générale ». Orthographe importante. Notion de « forme » et de « style » abordée au cours de la 2de passation.		Aucune réelle évolution suite à son auto-évaluation. En revanche, grosse progression dans son rapport à l'écrit. Evolution déclenchée par l'amour qui lui a donné envie d'écrire et de « partager » ses écrits ; (progression estime de lui-même) Il nous avoue écrire, de ce fait, plus qu'avant chez lui.	

	Julien		Marc	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	7/10	10/10	3/10	7/10
Auto-évolution APRES avoir écrit	10/10	5/10	10/10 (soulagé)	9/10
Auto-évolution écriture générale	5/10	7/10	6/10	6/10
Vision de l'écrit et de l'écriture	Ecrire sert à « faire passer un message »	« moyen de communiquer »	« moyen de communiquer » « important pour les études et pour écrire des lettres »	« écrire des pensées » « 'trace' pour la connaissance, pour se rappeler »
Analyse	Notion de soulagement plus présente lors de la 1 ^{ère} passation, tandis que des éléments de satisfaction apparaissent plus clairement lors de la 2de. Ecrit lié au scolaire, à la contrainte (sauf pour internet et les textos) et essentiellement associé au graphisme		Légère évolution dans son rapport à l'écrit. Le stress n'est plus abordé lors de la 2de passation. Conscient des progrès qu'il réalise dans son écriture. La question de l'orthographe rend, selon le cas, positive ou négative l'image qu'il a de l'écrit.	

Les résultats affichés par les troisièmes sont également hétérogènes. Nous pouvons tout de même observer quelques légères évolutions dans leur rapport à l'écrit ainsi que dans leur vision de ce dernier. De manière générale, ils ont conscience de l'importance de l'écrit qui demeure toutefois une « difficulté » dans leur quotidien.

2.1.2.4. Analyse qualitative des réponses des troisièmes

Bastien :

Bastien est un adolescent affichant une grande confiance et qui se complaît dans une image d'élève en difficultés et peu travailleur. Cette confiance se confirme à la lecture de son auto-évaluation pré et post-écriture pour laquelle il s'octroie la note maximale à chaque fois. Pour ce qui est de l'écriture en général, il passe de 3/10 à 8/10, ce qui démontre une évolution non négligeable, même si nous estimons qu'il a accordé plus d'importance à sa façon de former les lettres lors de la première passation.

S'il n'aime pas écrire quand le lien avec l'écrit se fait « scolairement », Bastien se confie un peu plus lors du second entretien et donne quelques exemples de ses écrits personnels symbolisés par des idées qui lui « passent par la tête » : « bouts de chansons », « histoires », « comme des 'scénarios' », « histoires de films ». Depuis peu, il stocke ses écrits dans un cahier pour « les garder et les ranger ».

La seconde passation conforte l'importance de l'orthographe (déjà présente lors du premier entretien), surtout vis-à-vis de ceux qui lisent, « pour qu'ils comprennent » et instaure les notions de style, beauté et forme, ce qui semble être lié à l'activité d'écriture artistique à laquelle il a participé.

Au fil des questions, un rapport à l'écrit scolaire très négatif se détache, ainsi qu'une esquisse d'une vision plus optimiste liée à ses propres écrits, cette dernière étant toutefois très souvent atténuée par des déclarations pour conforter son image de « cancre ».

Bastien arbore finalement un rapport difficile à l'école et donc à l'écrit qu'il lui rattache en priorité. Il travaille également beaucoup sur son image d'élève en difficultés et non concerné. Pour autant, il avoue aujourd'hui plus facilement prendre un stylo pour écrire et écrire pour le plaisir chez lui des « histoires qui (lui) parlent » et des « idées qui (lui) passent par la tête ».

Raphaël :

C'est un nouveau Raphaël que nous avons rencontré lors de la seconde passation ! Il était apparu très neutre, peu motivé et peu concerné par le projet au cours du premier entretien durant lequel il s'était dit en difficultés et plutôt lent par rapport à l'écrit. De plus, beaucoup de questions restaient sans réponse.

Si nous n'observons pas de réelle évolution en comparaison de ses auto-évaluations, il nous confie, à la fin de la période d'écriture, qu'il écrit plus qu'avant chez lui. L'écrit reste difficile, notamment en raison de l'orthographe, mais un besoin de créer est né de sa relation amoureuse nouvelle. L'impact de cette dernière est non négligeable et est finalement le sujet principal qu'il développera au cours de cette seconde passation.

Raphaël n'aimait pas écrire mais prend aujourd'hui du plaisir à « faire du beau ». Conscient de ses difficultés en orthographe, qui gênent « surtout les autres », il voit l'écrit comme une « difficulté ». Cependant, il s'est métamorphosé au cours de l'année, grâce à l'amour qui lui a donné envie d'écrire et de créer. Il a même pu partager certains de ses écrits avec nous, ce qui prouve qu'il a gagné en estime de lui-même et que le rapport avec l'écrit s'en est trouvé changé positivement.

Julien :

Julien est un adolescent à première vue un peu hésitant et préférant rester en retrait. En fonction des critères abordés, son auto-évaluation affiche des notes qui augmentent ou diminuent selon la première ou seconde passation du questionnaire. Nous observons notamment une notion de soulagement plus présente dans le premier questionnaire. Le soulagement prenait alors le dessus sur la satisfaction, moins occultée dans le second questionnaire. De manière générale, la vision de l'écriture est quant à elle rehaussée (de 5/10 à 7/10) grâce à sa conscience des progrès qu'il est en train de réaliser en orthographe.

L'écrit est lié à l'école et la contrainte tandis que la manière d'écrire, le graphisme, joue selon lui un rôle dans l'image donnée à autrui, ce qui a un impact sur sa vision de l'écriture. Ainsi, faire des erreurs d'orthographe trahirait un manque de sérieux, ce qui semble le déranger. Cependant, il n'a pas su, ni pu, développer ce sujet et ce point de vue. Julien propose aussi un rapport à la communication très intéressant autour du geste d'écrire bien qu'il n'associe que peu de positif à ce geste.

Conscient de ses difficultés en orthographe, qui jugent selon lui de l'image d'un individu, Julien n'associe aucun plaisir à l'écrit. Pourtant investi et productif dans le travail d'écriture de la chanson, il nous avoue écrire que très rarement chez lui. Cela dit, il est conscient de ses progrès effectués en orthographe.

Marc :

Marc est un adolescent discret qui a oscillé entre renferment et absences et véritables élans poétiques durant les séances d'écriture « artistique ». Au niveau de son auto-évaluation, Marc semble avoir évolué dans sa manière d'aborder l'écrit. Il ne se dit plus stressé quand il doit écrire quelque chose et est conscient des progrès qu'il accomplit dans son écriture en général.

La notion d'orthographe semble être très importante pour Marc et elle joue un rôle sur son rapport à l'écrit dès que ses productions sont susceptibles d'être lues par autrui, dans le cadre scolaire. Dès que l'orthographe devient « secondaire », il exprime un relâchement qui rend possible l'accès au plaisir.

Marc n'aime « pas (écrire) beaucoup », pourtant, l'obligation de l'écrit (d'un point de vue scolaire) semble évoluer et s'élargir à quelques écrits personnels. Il nous avoue écrire des choses pour lui, seul dans sa chambre. Ces écrits ont pour sujet sa vie et les événements qui rythment cette dernière. C'est ici la première fois qu'il utilise une formule pour dire qu'écrire lui fait du bien. Il s'agit d'une confiance à laquelle nous n'avons pas eu droit lors de la première passation et qui laisse croire à une évolution positive de son rapport à l'écrit.

Marc affiche un rapport à l'écrit scolaire très difficile mais semble s'approprier l'écriture à sa manière et avec de plus en plus d'implication. De plus, il est conscient de ses progrès et semble avoir un avis plus positif sur lui-même et son statut d'écrivain.

2.1.2.5. Réponses des secondes au questionnaire

Comparaison quantitative des réponses lors des première et seconde passation :

	Bérénice		Olivia	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évaluation AVANT d'écrire	7/10 (« ça va quand on compte pas l'orthographe »)	6/10 (« comme d'habitude »)	5,5/10 (« j'ai des hésitations »)	3 ou 8/10 (« ça dépend du thème, de l'intérêt »)
Auto-évaluation APRES avoir écrit	7/10 (« mieux car c'est fini »)	6/10 (« contente car c'est fini », soulagée quand il y a contrôle)	8/10 (« un peu mieux, je suis fière de moi »)	5/10 'quand j'ai pas envie'. 9/10 'quand le thème m'intéresse'. (« débarrassée, soulagée, c'est fait et plus à faire »)
Auto-évaluation écriture générale	4/10	4/10 (« moyenne à cause de l'orthographe »)	7/10 (« ça va »)	7-8/10 (« ça va, j'essaie de faire les efforts pour l'orthographe »)
Vision de l'écrit et de l'écriture	Vision essentiellement scolaire.	Vision scolaire à laquelle s'ajoutent les textos et les petits mots.	L'écrit se résume aux cours et aux discussions sur les réseaux sociaux.	Vision toujours scolaire avec présence des textos et des petits mots en plus des réseaux sociaux.
Analyse	Rapport à l'écrit toujours difficile et vision très scolaire axée sur ses difficultés. Notion d'orthographe très gênante et très présente, surtout lors de la 2de passation.		Rapport à l'écrit extrêmement dépendant des thèmes abordés et de l'intérêt pour ces derniers.	

Chez Bérénice et Olivia, l'évolution de leur rapport à l'écrit et au niveau de leur auto-évaluation est plutôt discutable. Elles sont conscientes de leurs difficultés et leur vision de l'écrit reste particulièrement liée à ces dernières.

2.1.2.6. Analyse qualitative des réponses des secondes

Bérénice :

Bérénice est une grande adolescente assez timide et très consciente de ses difficultés. Au vu de son auto-évaluation, elle présente un rapport à l'écriture assez négatif, qui se confirme lors de la seconde passation. Elle exprime notamment son soulagement après avoir écrit quand il faut rendre quelque chose en classe et que ce travail est noté.

Sa vision de l'écrit demeure très scolaire et Bérénice reconnaît écrire très peu en dehors de l'école. La notion d'orthographe apparaît avec plus d'insistance lors du second entretien et semble conforter un goût très peu développé pour l'écrit. Cela dit, Bérénice présente une vraie

évolution dans sa définition du mot « écrire » qui apparaît moins axée sur ses difficultés qui restent pourtant présentes dès qu'il s'agit d'« écrit ».

Malgré tout, son rapport à l'écrit gagne en positif dès que Bérénice éprouve de l'intérêt pour ce qu'elle écrit. Toutefois, si elle est consciente d'un écrit plus accessible quand l'orthographe « ne compte pas », elle maintient dans l'ensemble un rapport à l'écrit assez négatif.

Olivia :

Dans l'auto-évaluation d'Olivia, on ne remarque pas de grandes évolutions, hormis concernant les notions de thème et d'intérêt qui semblent particulièrement liées à son rapport à l'écrit lors de la seconde passation. Malgré tout, Olivia arbore une vision assez positive de son écriture traduite par une certaine homogénéité des réponses entre les deux entretiens. Si elle n'aimait déjà « pas forcément » écrire lors de notre première rencontre, elle n'apprécie pas plus aujourd'hui, son écrit qui reste raccroché au scolaire et l'orthographe ainsi qu'aux discussions par textos et sur les réseaux sociaux, sur lesquels elle se sent un peu plus libre vis-à-vis des règles appartenant à l'écriture.

Point important, lors du second questionnaire, Olivia ne concède plus avoir de blocages lorsqu'elle doit écrire quelque chose. Equipée de son ordinateur, elle préfère revenir sur ce qu'elle a écrit en se posant les bonnes questions et en s'aidant du correcteur. Olivia affiche donc un rapport à l'écrit assez positif et une vision de l'orthographe lui permettant d'entretenir favorablement ce rapport à l'écriture. Elle nous a précisé avoir apprécié l'expérience car elle a pu « voi(r) qu'on peut faire quelque chose de bien » mais qu'elle ne savait pas si elle y arriverait toute seule, ce qui, ajouté à son goût pour la lecture (« Quand ça (l')intéresse ! »), est de bon augure pour l'évolution de son rapport à l'écrit.

2.1.2.7. Réponses au questionnaire des adolescents en individuel

Comparaison quantitative des réponses lors des première et seconde passation :

	Mathilde		Clément	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	9/10 (« Je me sens bien »)	8/10 (« Bien »)	5/10 (« à l'aise »)	7/10 (« normal »)
Auto-évolution APRES avoir écrit	5/10	7/10	10/10 (« bien »)	6/10 (« à cause des fautes et de la conjugaison »)
Auto-évolution écriture générale	5/10	5/10	?/10	8,5/10
Vision de l'écrit et de l'écriture	Rapport étroit à l'école. Aime écrire. Orthographe importante.	Rapport toujours très scolaire mais vision moins globale. Préfère rédactions et « raconter des histoires »	Vision très scolaire de l'écrit. Aime « moyennement » écrire. Se sent moins en difficultés lorsque c'est de la copie.	Vision très scolaire. Evoque un peu plus l'écrit en dehors de l'école. Fatigant (« ça fait mal au poignet quand c'est long »)
Analyse	Rapport à l'écrit très scolaire et plaisir quand l'orthographe est secondaire et quand elle peut « raconter ».		Rapport à l'écrit qui reste très scolaire et qui est synonyme de difficultés liées à l'orthographe. Rapport pas plus positif en ce qui concerne l'écrit en dehors des cours.	

	Martin	
	1 ^{ère} passation	2 ^{de} passation
Auto-évolution AVANT d'écrire	7/10 (« Quand c'est de la copie ça va, sinon, non »)	6,5/10 (« parfois j'ai des doutes à cause de l'orthographe »)
Auto-évolution APRES avoir écrit	5,5/10	7/10
Auto-évolution écriture générale	5,5/10 (« y'a des mots j'ai du mal, d'autres non »)	6,5/10 (« je fais des fautes... »)
Vision de l'écrit et de l'écriture	Ecrit se rapporte à l'école et ses jeux vidéos. Très peu d'écrit en dehors des cours. Orthographe très contraignante.	Ecole + jeux vidéos. Idée du graphisme très présent dans les réponses. Idée de doute lié à l'orthographe.
Analyse	Rapport difficile quand il éprouve des difficultés (orthographe). Plaisir lorsque l'orthographe est secondaire.	

Pour les adolescents qui ont participé de manière individuelle à notre travail, nous pouvons observer une légère évolution positive au niveau des auto-évaluations tandis que le rapport à l'écrit demeure quant à lui difficile.

2.1.2.8. Analyse qualitative des réponses des adolescents en individuel

Mathilde :

Mathilde est une jeune adolescente enjouée et dynamique qui a immédiatement accepté de travailler avec nous sur cette approche de l'écriture. Au niveau de son auto-évaluation, nous pouvons conclure à une évolution moyenne positive de ses notes, même si elle passe de 9/10 à 8/10 avant d'écrire, ce qui reste une bonne note accompagnée d'un même commentaire positif lors des deux passations.

Que ce soit pendant le premier ou le second entretien, la question de l'orthographe est très présente et semble causer gêne et appréhension lorsque Mathilde a quelque chose à écrire. Cependant, le second questionnaire laisse entrevoir d'autres critères associés à l'écrit. En effet, elle développe des notions de style et de forme qu'elle n'avait auparavant jamais abordées.

Nous pouvons toutefois remarquer une évolution dans sa vision de l'écrit qui, malgré son lien très fort avec le scolaire, présente une approche moins globale lors de la deuxième passation. Mathilde propose d'ailleurs plus d'exemples : « rédactions », « histoires », « textes », « cartes postales »... Mathilde aime écrire et décrit plusieurs fois son goût prononcé pour les rédactions et ce qui se « raconte ».

Mathilde reste très importunée par l'orthographe mais semble tout de même prendre du plaisir à écrire dès que cette orthographe devient secondaire ou qu'il lui est permis de raconter des histoires selon ses envies et ses idées. En effet, si elle n'est pas une fan de musique et qu'elle ne réécrira pas forcément de chansons, Mathilde a tout de même su trouver son histoire pour la mettre en vers et y prendre du plaisir. Cependant, nous n'observons aucune évolution dans son rapport à l'écrit qui se construit entre l'orthographe et les rédactions. Et si elle nous répète aimer raconter ses histoires, Mathilde n'écrit pas pour autant chez elle ou pour elle. L'écrit reste donc scolaire.

Clément :

Clément est un garçon qui nous est apparu peu expansif lors des deux passations. Ce qui peut être paradoxal tant il a été dynamique et plein de bonne volonté lors de l'élaboration de sa chanson, comme pour tout type d'activités.

Son auto-évaluation apporte elle aussi son lot de contradictions. En effet, si elle marque une augmentation dans ses notes avant d'écrire, le passage de 10/10 (« bien ») à 6/10 (« à cause des fautes et de la conjugaison ») semble prouver que Clément n'a pas pris en compte les mêmes paramètres (ici, l'orthographe) lors des deux passations. Dans le même ordre d'idée, pour la question « Quelle place occupe l'écrit dans ta vie ? », Clément a répondu une première fois « Troisième position, après l'écoute et la lecture », et une deuxième fois « Troisième position, après la parole et la lecture ». Ainsi « place » a été pris au premier degré. Pourtant, Clément demeure ici dans un domaine d'écrit et de communication mais, au vu de ses réponses au questionnaire, rien ne décrit un rapport positif à l'écrit.

Si les difficultés abordées par Clément en termes d'orthographe et de conjugaison sont très présentes et restent primordiales lors de la seconde passation, il ne semble pas pour autant y accorder beaucoup d'importance. En effet, si Clément se sent plus à l'aise lorsque l'orthographe n'est pas prise en compte, du moins au premier abord, (il préfère d'ailleurs les rédactions à toutes autres activités), son rapport à l'écrit reste essentiellement identifié à l'école, et demeure difficile, que ce soit en pratique ou simplement même lorsqu'il s'agit d'en parler. A titre de comparaison, Clément a répondu sans hésitation à des questions bien plus personnelles dans le cadre d'un autre questionnaire, mais qui ne portait pas sur l'écrit.

Martin :

Martin est un adolescent plutôt timide. En ce sens, il a longuement hésité avant d'accepter de participer au projet d'écriture d'une chanson. En ce qui concerne son auto-évaluation, nous pouvons relever une légère progression de son rapport à l'écrit, en termes de notes, même si l'orthographe occupe toujours une place non négligeable et lui cause de nombreux problèmes, faisant douter Martin lorsqu'il doit écrire quelque chose.

Pour lui l'écrit se partage entre ses jeux vidéo et l'école, Martin n'écrivant pas trop en dehors de ce qui se rapporte au monde scolaire, à part quelquefois des petits mots « pour dire à (s)es parents » (seconde passation). Martin n'aime pas spécialement écrire, surtout quand c'est difficile, notamment lors des dictées, en raison de ses difficultés en orthographe. En revanche, « pour les copains », écrire pour discuter, et ce surtout sur ordinateur, il « peut écrire comme (il) veut » et cela lui apparaît tout de suite plus accessible. Martin entretient donc un rapport difficile avec l'écrit scolaire mais la seconde passation du questionnaire nous confirme que lorsque l'orthographe disparaît, lorsqu'il devient secondaire ou qu'il n'y a pas de rapport avec l'école, le plaisir d'écrire est possible.

En rapport avec l'orthographe, Martin semble tout de même avoir évolué sur sa vision de la chose. En effet, lors de notre premier entretien, « bien écrire » était rattaché à « faire zéro faute » alors que lors du second questionnaire, s'il a eu des difficultés à se détacher de la notion de graphisme, « bien écrire » voulait dire, pour lui, « ne pas faire beaucoup de fautes », ce qui laisse observer une meilleure acceptation de sa propre orthographe et du rapport aux erreurs.

Martin semble encore être en proie au doute lorsqu'il s'agit de rédiger quelque chose et que l'orthographe importe. Malgré tout, lorsque nous sommes revenus sur l'exercice qu'est la composition d'une chanson et auquel nous nous sommes astreints, il nous a avoué avoir apprécié et « pourrai(t) écrire des petits textes » de lui-même.

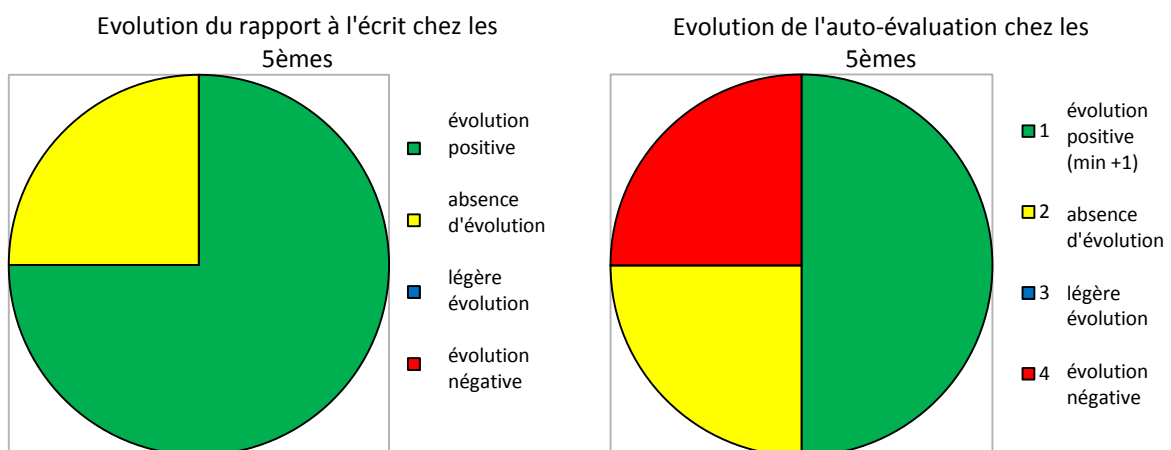
2.1.3. Analyse du rapport à l'écrit et de l'auto-évaluation des groupes, duo et participants en individuel

Le rapport à l'écrit est évalué grâce aux réponses des adolescents dans le questionnaire. Un changement positif sensible dans les réponses concernant la définition et la vision de l'écrit sera défini par une *évolution positive* du rapport à l'écrit. Nous noterons une *légère évolution* lorsque nous remarquerons une évolution positive discrète mais réelle. Dans d'autres cas, nous déterminerons une *évolution négative* si un recul se fait observer et une *absence d'évolution* en cas de rapport à l'écrit identique lors des deux passations.

L'auto-évaluation résulte de trois notes sur dix que se sont attribuées les participants sur différents ressentis en rapport avec l'écrit. On détermine une *évolution positive* lorsqu'il y a

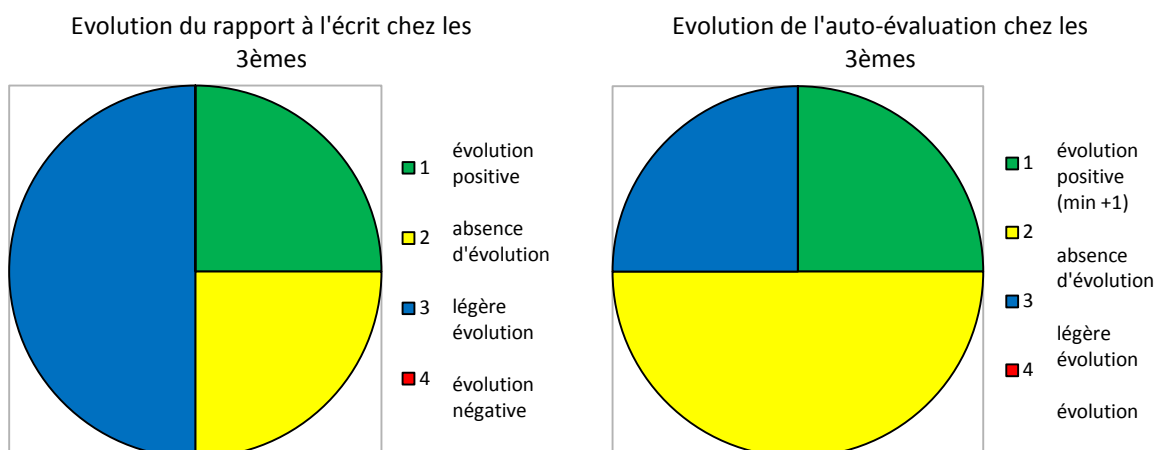
une augmentation de minimum 1 point pour la totalité des trois notes. Une *légère évolution* est définie par une augmentation comprise en 0 et 1 point ou par une évolution totale positive mais non homogène pour les trois notes (évolution positive > évolution négative). Enfin, nous décrivons une *absence d'évolution* quand les notes sont sensiblement les mêmes.

2.1.3.1. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les cinquièmes



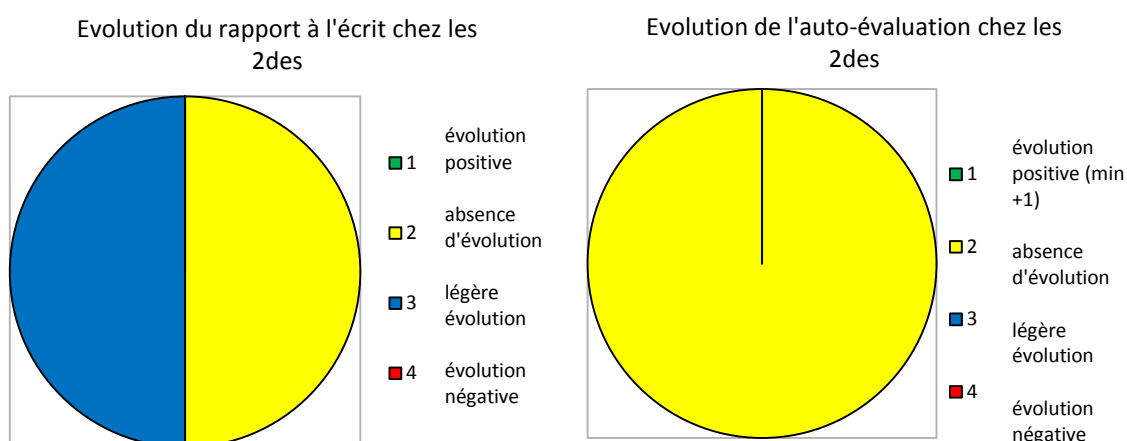
Le groupe des cinquièmes affiche une majorité d'évolution positive au niveau du rapport à l'écrit, un participant sur quatre ne laissant pas apparaître d'évolution. Les résultats au niveau de l'auto-évaluation sont quant à eux plus mitigés puisque la moitié des cinquièmes ont pu voir leurs propres notes augmenter quand l'autre moitié s'est vue stagner ou diminuer. Nous avons donc, en ce qui concerne le rapport à l'écrit ainsi que l'auto-évaluation réalisée par les adolescents de cinquième, une évolution positive.

2.1.3.2. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les troisièmes



L'évolution du rapport à l'écrit chez les troisièmes est assez positive. 50% des participants affichent une légère évolution positive, 25% présentent une évolution positive plus marquée. Nous n'observons pas d'évolution pour les 25% restant. En ce qui concerne l'auto-évaluation, 50% des adolescents n'ont pas amélioré leur notation, 25% ont légèrement augmenté, soient autant que ceux qui affichent une évolution positive.

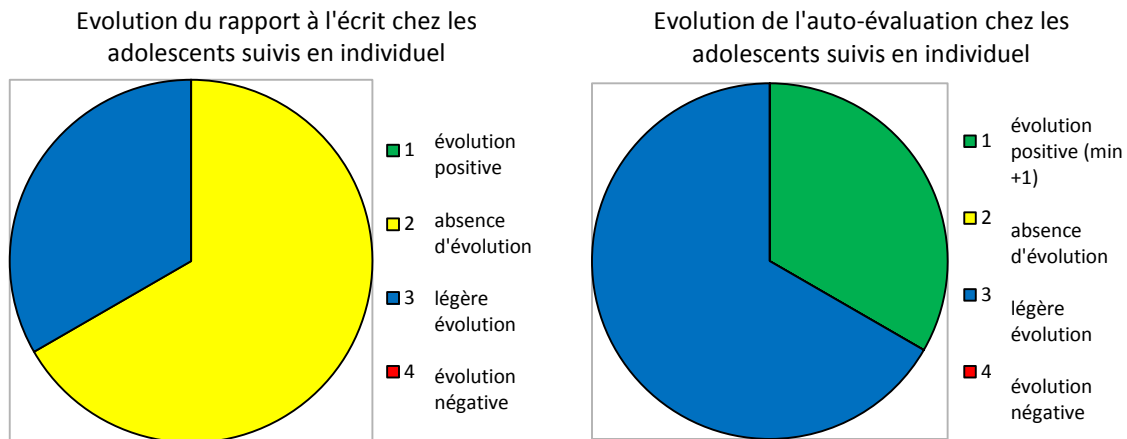
2.1.3.3. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit chez les secondes



L'évolution est très discrète chez les deux élèves de seconde puisque nous ne pouvons simplement observer qu'une légère évolution du rapport à l'écrit chez l'une d'entre elles. Sa camarade n'affiche aucune évolution positive dans son rapport à l'écrit et leurs auto-

évaluations demeurent sensiblement les mêmes, que ce soit lors de la première ou la seconde passation du questionnaire.

2.1.3.4. Comparaison et évolution du rapport à l'écrit en individuel



Les résultats en individuel sont tout aussi mitigés car un participant sur trois seulement affiche une légère évolution de son rapport à l'écrit. Nous observons toutefois un bilan plus positif en ce qui concerne l'auto-évaluation puisque un tiers des adolescents affiche une évolution positive quand les deux tiers restant présentent une légère évolution.

Au niveau des analyses qualitative du rapport à l'écrit et quantitative de l'auto-évaluation des adolescents :

On note une évolution positive dans le rapport entretenu avec l'écrit chez les cinquièmes, plutôt positive également chez les troisièmes tandis que l'amélioration demeure très légère chez les secondes et est quasiment absente chez les adolescents en situation individuelle.

Il n'y a absolument pas d'évolution chez les secondes au niveau de l'auto-évaluation alors qu'elle est modérée chez les cinquièmes et les troisièmes voire même assez positive dans le cadre des séances en individuel.

- 1^{ère} hypothèse : *Le rapport à l'écrit d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques pourrait se modifier positivement en leur proposant une approche artistique qui s'appuierait sur la fonction poétique et les dimensions artistiques d'un point de vue littéraire.*

Le rapport à l'écrit est déterminé en regard de la définition que les adolescents donnent de l'écrit ainsi que de la vision qu'ils ont de ce dernier (cf. Questionnaire, Annexe 2)

En ce sens, les réponses obtenues permettent, après analyse, de décrire une représentation de l'écrit moins négative lors de la seconde passation. L'écriture dite artistique a permis, chez certains participants, d'accéder au plaisir du choix des mots, à cette fonction poétique qui intervient dans la troisième alphabétisation. Cela peut engendrer une prise de conscience de la capacité à écrire pour soi et offre la possibilité de s'écarter du scolaire, référence en termes de notes et de norme. En plus d'une certaine évolution positive, nous avons pu observer une augmentation des références au style et à la forme lors de la seconde passation, preuve également d'une certaine prise de conscience de l'apport de la fonction poétique dans le message, dans l'écrit.

L'évolution du rapport à l'écrit des participants semble donc être majoritairement positive. D'un point de vue qualitatif, les réponses aux questions ouvertes et fermées sont également positives et nous pouvons donc valider cette hypothèse bien que cette évolution dépende certainement également d'autres facteurs étrangers à la participation aux séances d'écriture artistique. Ces facteurs peuvent être socioculturels, éducatifs ou simplement liés à la personnalité des participants et seront développés plus loin.

- 2^{ème} hypothèse : *La production de textes artistiques susciterait une amélioration de l'estime personnelle liée à l'écrit.*

Pour les adolescents, écrire un texte artistique semble aujourd'hui moins difficile et moins abstrait. Ils ont en effet pu découvrir la possibilité d'écrire sous cette forme et leurs capacités dans ce domaine. Nous avons pu observer que le lien entre le plaisir et l'intérêt pour ce qui s'écrit est très étroit. Les adolescents nous ont ainsi confié prendre du plaisir dans leurs propres productions (chansons, histoires, scénarii, mots d'amour, etc.). Dans ce cadre, il n'existe pas de notions d'échec, ni même de réussite, mais simplement la réalisation d'une activité qui peut faire prendre conscience des aptitudes de l'écrivain.

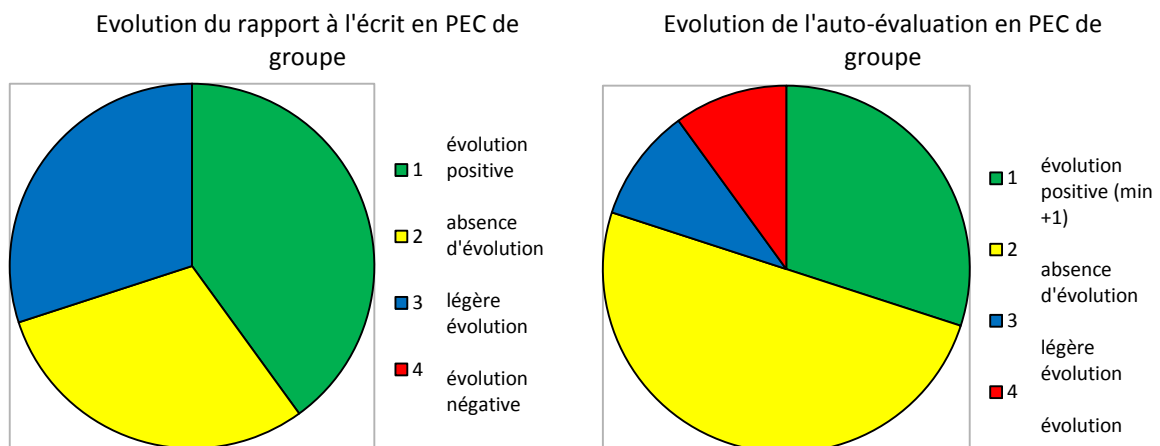
Nous avons pu observer que les auto-évaluations proposées lors des passations :

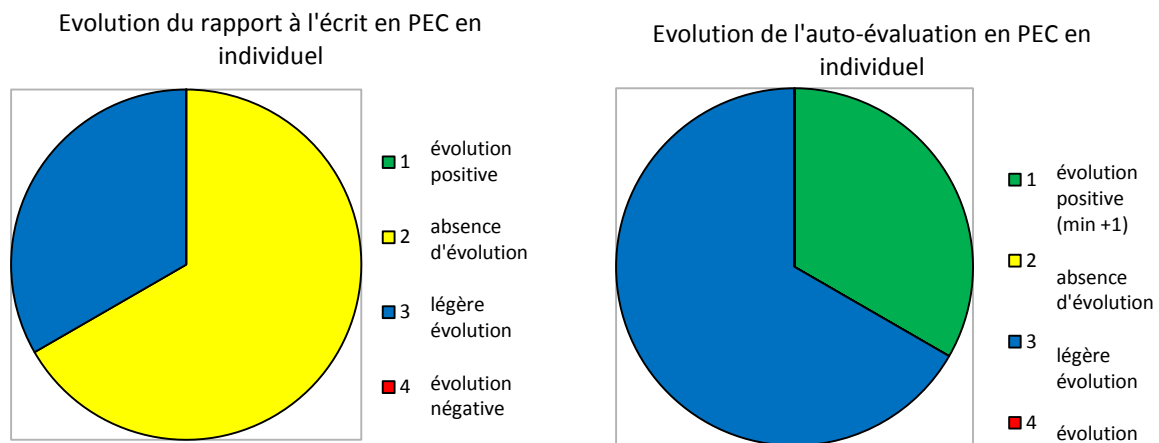
- présentent une évolution, symbolisée ici par l'augmentation des notes, moins marquée que celle concernant le rapport à l'écrit,
- sont sensiblement meilleures dans la plupart des cas, lors du second questionnaire, même si l'évolution demeure assez faible.

Nous pouvons donc conclure favorablement en ce qui concerne l'évolution de l'auto-évaluation tout en émettant quelques réticences quant à l'aspect quantitatif de cette évolution qui reste toutefois assez faible et extrêmement liée à l'importance que les adolescents donnent à l'image véhiculée par leur écriture.

2.1.4. Comparaison du rapport à l'écrit entre les séances de groupe et les séances en individuel

Afin de procéder à la comparaison entre les différentes séances de groupe et les suivis en individuel, nous avons rassemblé sous le terme « Groupes » tous les individus suivis en prise en charge collective, soient les cinquièmes, les troisièmes et les secondes.





Que ce soit en groupe ou en individuel, le même protocole et les mêmes objectifs ont été proposés aux participants. Ainsi, ils ont pu répondre à un questionnaire identique et écrire une chanson qui a été enregistrée sur une production instrumentale choisie au préalable. Si le déroulement de l'expérimentation ne diffère en rien selon les modes de prise en charge (en groupe ou en individuel) des participants, ces dernières donnent lieu inévitablement à des comportements différents.

Lors des séances d'écriture en groupe, les participants, portés par l'énergie propre au groupe, se sont montrés plus ou moins motivés et emballés par les idées, les leurs et celles des autres, nées pour la construction de leurs écrits. Cet état d'esprit ne fut d'ailleurs pas constant selon les adolescents qui, d'une semaine à l'autre, pouvaient rester très en retrait ou au contraire, étaient très impliqués. Le groupe a cette force et cette faiblesse qui permettent à celui qui veut d'exister et de s'imposer ou de se cacher et de laisser la main aux autres. Les séances de groupes proposent une certaine multiplication des interactions, et donc des échanges, ce qui les différencie des séances en individuel, définie par la relation orthophoniste-patient. Malgré tout, les groupes ont été formés dans le but d'inciter les adolescents à participer à leur propre rééducation sous une forme collective qui apparaît plus amicale et plus agréable. Ce trait propre aux groupes se ressent dans la communication, leurs échanges et intrinsèquement dans leur écriture.

En individuel, l'énergie est sensiblement différente, évidemment amoindrie par le nombre moins élevé d'interactions dû à la relation duelle de la situation. Il est en effet impossible pour l'adolescent, de s'appuyer sur des camarades ou de s'inspirer des idées de l'un de ces derniers. En ce sens, nous avons eu l'impression d'avoir plus souvent été amenés à guider ou donner des conseils lors des séances en individuel. La relation duelle en question,

orthophoniste-patient, ou dans notre cas stagiaire-patient, se situe davantage dans l'attente de l'autre qu'en situation de groupe. En effet, chaque proposition précède une attente de réponse ou d'une nouvelle proposition, notamment dans la composition d'un texte. De la même manière, de la part des participants, l'espoir d'une validation de l'adulte est beaucoup plus palpable en situation de séance en individuel qu'en groupe. Dans les séances collectives, l'accord se fait en commun et il semble plus facile à obtenir à plusieurs adolescents qu'en individuel où choisir, déterminer des idées arrêtées semble être moins aisé.

- 3^{ème} hypothèse : *La dynamique propre aux séances de groupe serait plus propice à l'écriture et la composition de textes artistiques et aiderait en ce sens une évolution du rapport à l'écrit.*

Après comparaison des résultats des adolescents pris en charge en groupe avec ceux suivis individuellement, nous pouvons observer :

- **une évolution positive du rapport à l'écrit sensiblement marquée chez les groupes**
- **pas d'évolution du rapport à l'écrit pour la plupart des adolescents suivis en individuel**
- **très peu d'évolution dans les notes des auto-évaluations en groupe**
- **une évolution positive dominante chez les participants pris en charge seuls.**

En ce sens, nous ne pouvons pas complètement valider cette hypothèse stipulant que les séances de groupe auraient un avantage sur celles en individuel dans cette situation d'écriture puisque le rapport à l'écrit évolue plus positivement dans les groupes que chez les participants en individuel, à l'inverse de l'auto-évaluation au niveau de l'écrit.

- 4^{ème} hypothèse : *L'accès à la poésie, discipline mettant en œuvre la fonction poétique et la troisième alphabétisation, pourrait réorienter les adolescents vers le versant écrit de la communication.*

Au cours de la période dédiée à l'écriture artistique et à la création de chansons, nous n'avons pas reçu de commentaires négatifs concernant notre protocole et notre proposition de suivi. Pour autant, nous pensons que notre démarche a un impact plus important chez les individus qui ont un goût certain pour la musique et qui sont plus sensibles à cet art au départ.

La seconde passation du questionnaire, précédée de plusieurs séances communes, a permis, grâce à la confiance instaurée et au confort trouvé à se côtoyer, une plus grande liberté d'expression aux participants et une facilitation des confidences et des partages au sujet de leurs propres productions. Elle a donc pu être le théâtre d'échanges plus précis au sujet de leurs écrits, et donc de leur rapport à cette facette du langage. Toutefois, les réponses obtenues ne portent bien souvent que sur l'écriture artistique et ne peuvent permettre de conclusion sur l'écriture des adolescents sous toutes ses formes.

Parmi les adolescents qui ont participé au projet, seuls Quentin, Julien et Clément, d'après leurs réponses aux questionnaires, n'écriront pas plus à l'avenir. Quentin a pourtant trouvé l'exercice facile et intéressant mais il ne semble pas motivé à exercer sa propre écriture. Julien n'écrit pas chez lui et n'écrira pas plus pour lui dorénavant, tandis que Clément ne pense pas rédiger quoi que ce soit non plus de manière personnelle. Quelques autres pourraient pourquoi pas être amenés à réécrire quelque chose au détour d'un bout de papier ou d'un coup de crayon. Parmi ceux-ci, nous pensons à Sabrina qui a trouvé le travail de composition « dur mais bien » et qui pourrait gribouiller quelques mots dans un futur proche. Marc est dans le même cas, lui qui nous a confié écrire un petit peu pour lui, tout comme Olivia et Bérénice qui en seraient capables mais qui ont « un peu peur de ne pas y arriver seule » pour l'une et « pas trop envie » pour l'autre. Mathilde, préférant les rédactions, ne pense pas écrire de chansons mais ne se refusera sûrement pas la mise en mots d'une histoire et Martin, lui, imagine plutôt bien la possibilité d'écrire de petits textes. Les adolescents non encore cités, au vu des réponses aux questionnaires que nous avons pu récolter, écriront à nouveau avec certitude dans un futur plus ou moins proche. Manon d'abord, écrivait déjà ses propres textes qui semblent encore avoir pris de l'importance pour elle. Alex nous a confié qu'il écrivait des échantillons de chansons et que ses progrès à la guitare l'incitent à aller au bout de ses textes. De la même manière, Bastien nous a avoué écrire des choses dans son coin. Il semble d'ailleurs avoir suffisamment confiance en ses écrits pour en parler et également en continuer la production. Raphaël, lui, s'est découvert des envies de poésie et de mots d'amour et continuera d'écrire car il nous a dit apprécier chercher les mots pour « faire du beau ».

Axée sur la recherche des mots et du beau, l'écriture artistique fait entrer en jeu chez les adolescents la fonction poétique et ses actions de sélection et de combinaison. Ce rapport nouveau décrit le phénomène de troisième alphabétisation, défini plus haut, qui instaure

une nouvelle approche, dans le style et la forme, une nouvelle compréhension des productions, au-delà de l'aspect informatif basique, et finalement une nouvelle vision de ce qu'est et peut être l'écriture.

Nous pouvons en partie confirmer la quatrième hypothèse grâce aux réponses des participants car des envies d'écrire ont été émises pour certains et des réticences ont été formulées pour d'autres. Les questions portant sur l'écriture artistique, les réponses ont été intrinsèquement associées à cette forme de production écrite. Pour autant, certains ont évoqué une conscience de l'écrit en lien avec le scolaire, la vie quotidienne et le futur professionnel, débouchant sur une évolution de leur rapport à l'écrit dans sa dimension sociologique. Les résultats ne font pas forcément ressortir qu'il existe moins de blocages pour l'adolescent dans la pratique de l'écrit lorsqu'il n'est pas question de l'aspect scolaire, lorsque l'importance de l'orthographe n'est pas primordiale et que l'individu écrit sans contraintes sur internet ou en conversation écrite avec ses proches.

CONCLUSION : La majorité de nos hypothèses est confirmée par l'analyse des réponses aux questionnaires proposés. Une approche artistique de l'écriture aurait donc un impact sur le rapport à l'écrit et sur leur propre estime en lien avec l'acte scriptural. Cette influence est cela dit plus ou moins marquée selon les participants en groupe et en individuel et leur propre sensibilité à l'art que sont la musique et la poésie.

2.2.Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles

Au vu de l'analyse des résultats et des réponses obtenues aux questionnaires, nous pouvons donc valider la majorité de nos hypothèses opérationnelles :

- *une évolution positive du rapport à l'écrit décrite par les réponses obtenues lors de la passation des questionnaires.*

L'hypothèse concernant l'évolution du rapport à l'écrit chez les adolescents est validée puisque nous pouvons observer une évolution positive légère ou marquée chez 61% des participants, soient huit adolescents sur treize.

- *une augmentation des notes des adolescents attribuées dans l'auto-évaluation définirait une meilleure estime personnelle au niveau de l'écrit ;*

L'hypothèse opérationnelle concernant l'auto-évaluation des participants est également validée puisque deux cinquièmes, deux troisièmes et trois adolescents suivis en individuel, soient 54%, affichent une évolution positive légère ou marquée de leur notation lors de l'auto-évaluation.

- *l'observation d'évolutions inégales au niveau de l'écrit selon les prises en charge en groupe ou en individuel, en fonction des réponses des participants aux questionnaires.*

Nous avons pu en effet observer quelques divergences au niveau de l'écrit et des résultats qui lui sont liés dans les situations en individuel ou dans les prises en charge en groupe. Toutefois, les résultats ne sont pas homogènes. En effet, en ce qui concerne le rapport à l'écrit, 70% des participants en groupe affichent une évolution positive contre seulement 33% des participants en individuel. Pour ce qui est de l'estime personnelle en rapport avec l'écrit et déterminée par l'auto-évaluation, seuls 40% des adolescents suivis en groupe voient leurs notes augmenter contre 100% des participants en individuel. L'hypothèse ne peut donc être totalement validée en raison des divergences d'évolution selon les catégories de population.

Nos hypothèses sont donc en majorité validées en raison d'un pourcentage supérieur à 50% d'adolescents présentant une évolution positive dans les différents domaines observés et touchant à l'écrit.

3. Discussion

3.1. Limites du travail de recherche

3.1.1. Etude et population : impact et étendue

Notre travail de recherche s'étant construit autour de seulement treize adolescents dyslexiques-dysorthographiques volontaires, nous ne pouvons pas généraliser les conclusions à partir des résultats obtenus. De plus, l'approche de l'écriture que nous avons proposée demeurant nouvelle et spécifique, il est évident qu'elle n'a pas le même impact selon les participants. En effet, il est libre à chacun d'éprouver des sentiments positifs, neutres ou négatifs en regard de la musique et de trouver peu ou prou de l'intérêt dans l'écriture qui s'y rapporte, de près ou de loin. Enfin, notre présence auprès des groupes et des adolescents en individuel fut assez courte et ne permet pas, de ce fait, de conclure sur une efficacité au long terme.

3.1.2. Caractère subjectif de l'analyse

Le questionnaire que nous avons proposé s'organise autour de nombreuses questions ouvertes, ce qui présente un aspect qualitatif modéré. De plus, si nous avons pu observer une évolution positive du rapport à l'écrit des adolescents, nous ne pouvons statuer sur le seul impact du projet d'écriture que nous avons mis en place tant le développement général et intrapsychique de chaque individu, l'entourage de ce dernier ou encore la scolarité peut influencer sur cette évolution.

Dans le même sens, le côté subjectif des analyses peut nous emmener sur le terrain des interprétations.

3.1.3. Rôle face aux données à analyser

L'orthophoniste doit se placer dans une situation dans laquelle son but premier est de restaurer la communication et d'agir autour de cet objectif. Dans cette optique, au cours de notre travail de recherche, il nous a fallu éviter de procéder, d'après les résultats, à quelques

interprétations, celles-ci étant le travail des psychologues. Pour autant, la dimension psychologique, notamment dans le rapport à l'écrit qui fait inévitablement intervenir la variable de l'estime de soi, est réelle et importante. Il est tout-à-fait possible de travailler en lien avec ou en parallèle des psychologues, qui peuvent être amenés à suivre les mêmes patients, mais cette dimension susnommée ne doit pas engendrer de conclusion en ce sens. Le rôle de l'orthophoniste peut-être également de savoir orienter vers d'autres professionnels, et notamment les psychologues. De cette manière, nous n'avons pu nous appuyer, pour chacun des participants, que sur leurs réponses et ce qu'elles étaient, à défaut de ce qu'elles pouvaient nous évoquer.

3.2. Perspectives

3.2.1. Approfondissement de l'aspect poétique

S'il peut être intéressant, du point de vue d'un travail de recherche, d'élargir la population afin d'obtenir des résultats exploitables, il peut être tout-à-fait pertinent également d'approfondir la perspective poétique avec des adolescents sensibles à cette facette de l'écriture. Travailler en profondeur sur la conscience et la maîtrise de la fonction poétique et de la troisième alphabétisation pourrait à plus ou moins long terme avoir des conséquences sur le message et donc des bienfaits au niveau de la communication.

3.2.2. Précision des différences entre les groupes et les situations en individuel

Afin de vérifier l'apport du groupe dans une situation de jeux d'écriture artistique, étudier et préciser les divergences entre les groupes et les participants en individuel dans le cadre de la création pourrait apporter son lot de réponses.

Nous avons remarqué quelques dissimilitudes en ce qui concerne les évolutions du rapport à l'écrit et des auto-évaluations selon les situations de prise en charge en groupe ou en individuel. En ce sens, nous pensons qu'élargir la population concernée par une étude de comparaison en matière d'évolution liée à l'écrit apporterait des réponses plus précises. Il en est de même à l'égard de la création et des hypothétiques dispositions du groupe, qui permettent l'entraide, l'observation et la combinaison d'idées, dans ce domaine.

3.3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques

Un thème de mémoire de recherche naît d'idées et d'envies plus ou moins précises, c'est pourquoi nous sommes tenté souvent inconsciemment d'élargir notre sujet. En ce sens, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait préciser ce dernier afin d'obtenir un angle d'étude défini. En effet, nous avons la volonté de réaliser des jeux d'écriture et de faire écrire. Mais sous quelle forme? Quelle approche mettre en place pour jouer sur l'appétence à l'écrit d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques ? De la même manière, nous avons pu nous rendre compte de l'importance de rendre orthophonique l'aspect artistique des séances d'écriture que nous voulions proposer. Il nous a fallu déterminer des objectifs précis en ce sens afin de proposer un travail d'écriture différent dans le domaine orthophonique.

Les adolescents étant chacun unique et participant de manières différentes à notre projet, la place que nous avons pu occuper face à eux a également fluctué selon les situations. En effet, nous ne sommes ni orthophoniste, ni tout-à-fait intervenant extérieur, ni musicien ou parolier venu faire l'éloge de l'écriture de poèmes, ni correcteur d'orthographe ni même référent et stock humain d'idées. Selon les groupes et les patients, nous étions le second ou troisième adulte présent ou parfois seul avec le ou les participants. Pour autant, grâce à la mise en confiance des orthophonistes et l'acceptation des adolescents qui ont été agréables et compréhensifs, cette place a été facile à se faire et notre présence non dérangeante.

Ces situations nous ont permis de nous confronter à la relation avec des adolescents qui restent des enfants sur la route de l'âge adulte et des individus en questionnement. Une relation qu'il a fallu entretenir en restant à notre place d'adulte tout en maintenant le caractère agréable nécessaire à la bonne ambiance des séances.

Au cours des séances d'écriture, nous avons été agréablement surpris par la faculté des adolescents à « sentir » le rythme et à insérer leurs mots dans les temps, à saisir quand leurs vers étaient trop longs ou quand ils étaient trop courts. Nous n'avions pas prévu de travail sur le rythme en amont de la phase d'écriture, simplement une guidance à base d'exemples et d'accompagnement, mais il n'a fallu que très peu de présence de notre part pour cette facette de la composition.

Nous avons eu également la chance d'être spectateur privilégié d'instantanés pleins de douceur et de poésie parmi lesquels un moment très appréciable avec le groupe des cinquièmes. Appartenant au seul groupe qui comprenait des musiciens, ils ont pu composer eux-mêmes le support musical de leur futur texte, chacun d'entre eux participant à plus ou moins grande échelle, instruments à la main. Cela a pu donner une vraie forme à leur chanson qui fut finalement entièrement construite par le groupe.

Ces différentes conditions nous auront précisé la notion du plaisir et son importance dans la rééducation. Même si la musique ou la poésie n'ont pas profondément touché chacun des participants, l'engouement pour finir leur texte fut une réelle source de motivation pour les adolescents, ce qui nous aura conforté dans l'idée d'un plaisir primordial à la bonne rééducation.

Conclusion

Les résultats de l'analyse des réponses aux questionnaires proposés aux adolescents sont positifs. Toutefois, nous ne pouvons pas considérer notre prise en charge comme unique responsable de cette amélioration car l'adolescent est un individu en questionnement et l'influence de son environnement, de son milieu socioculturel et de sa propre personnalité peut avoir un rôle sur l'évolution observée.

L'accès à l'aspect artistique de l'écriture permet en effet aux participants une certaine prise de conscience de l'influence de la combinaison et de la sélection des termes sur le message. Ces actions, caractéristiques de la fonction poétique, ont donc également un impact sur la communication en elle-même et offre, grâce à la troisième alphabétisation, une nouvelle façon d'appréhender un texte, au niveau de la forme et de ce qu'elle cache, au-delà du caractère informatif de l'écrit. Il se développe alors un intérêt pour le choix des mots, pour la réflexion créative et, l'intérêt aidant, le plaisir peut, pour certains, faire son apparition. Le rapport à l'écrit, à l'instar des auto-évaluations qui ont été proposées, s'améliore en ce sens, dans la naissance du plaisir dans un domaine qui semblait opposé à cette notion pour ces adolescents dyslexiques-dysorthographiques.

Les prises en charge de groupe et les séances en individuel sont à la fois très semblables et sensiblement différentes. En cela, les activités et suivis proposés sont identiques mais offrent une évolution et des résultats divergents selon qu'ils soient présentés en groupe ou seul avec un patient. Le rapport à l'écrit évolue mieux chez les participants en groupe que chez les adolescents suivis en individuel, tandis que nous observons l'inverse en ce qui concerne l'auto-évaluation. L'écriture artistique a donc moins d'influence sur le rapport à l'écrit lorsqu'elle est proposée à des participants en individuel.

Nous avons également été agréablement surpris par la teneur des confidences quant aux propres productions des participants lors de la seconde passation du questionnaire. Evidemment, ces discussions ont pu exister grâce à la relation que nous avons pu mettre en place lors de la phase d'écriture ainsi qu'à la confiance qui s'est installée entre les adolescents et nous-même. Outre d'un rapport à l'écrit plus positif, nous avons donc pu être témoin d'énumérations de productions écrites personnelles des participants et d'envies d'écrire pour certains, ce qui décrit donc positivement leur appétence à l'écrit.

L'analyse des résultats de notre recherche a donc permis de valider la plupart de nos hypothèses.

Avec le recul, nous pensons que nous aurions dû être plus précis dans le choix de nos formulations pour le questionnaire. Certes, nous voulions user de questions ouvertes pour provoquer et stimuler le dialogue, mais peut-être aurions-nous dû proposer davantage de questions fermées qui nous auraient permis d'obtenir une analyse sensiblement plus quantitative et qualitative.

L'intérêt pour ce que les adolescents écrivent étant le principal moteur à un bon rapport à l'écrit, il est primordial de répondre à leurs difficultés en proposant une prise en charge qui prend en compte cette modalité. En amont de notre recherche, notre principal objectif était de faire améliorer l'appétence à l'écrit chez cette population en passant par le geste-même d'écrire, et si possible de manière personnelle. Lorsque nous avons choisi de proposer une écriture dite « artistique », nous ne nous doutions pas que les réactions adolescentes vis-à-vis de cette dernière pourraient être aussi diversifiées. Cela nous a fait d'autant plus prendre conscience de l'importance de l'intérêt, et a fortiori du plaisir, dans la rééducation orthophonique.

L'écriture de chansons apparaît donc comme étant bénéfique à l'appétence à l'écrit qu'entretiennent les adolescents dyslexiques-dysorthographiques. Malgré tout, de nombreux facteurs interviennent autour de son impact au cours de la rééducation orthophonique. Ces facteurs, personnels, sociologiques, éducatifs, culturels, et autres, peuvent être autant d'aspects à étudier afin de définir plus précisément encore la place de l'écriture artistique et de la poésie dans l'orthophonie.

Bibliographie

- BARRE-DE-MINIAC, C. (2000). *Le Rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. LILLE: Presses universitaires du septentrion.
- BELLONE, C. (2003). *Dyslexies & Dysorthographies: Connaissances de base théoriques et pratiques d'hier à aujourd'hui et demain*. ISBERGUES: Ortho édition.
- BING, E. (1976). *...Et je nageai jusqu'à la page*. Paris: Des femmes.
- BON, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. PARIS: Fayard.
- BOURGUIGNON, S. (2007). *Poésie et dysorthographie: Le poème, un cadre de liberté pour l'écrit*. LILLE.
- Bruno AVITABLE, D. V. (2004). *Le Lecteur accompagné, Répondre aux difficultés de lecture*. LYON: Chroniques sociales.
- COSLIN, P. G. (2013). *Psychologie de l'adolescent*. PARIS: Armand Colin.
- DEMARE, L. (2011). *Des ateliers d'écriture avec des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, une expérience de prise en charge individuelle*. NANCY.
- Didier ANZIEU, J.-Y. M. (2011). *La dynamique des groupes restreints*. PARIS: Presses Universitaires de France.
- DOLTO, F. (1989). *Tout est langage*. PARIS: Gallimard.
- ESTIENNE, F. (2009). *Dyslexie et bonheur de la langue : 235 exercices pour trouver ou retrouver l'enchantement du langage*. PARIS: Masson.
- ESTIENNE, F. (2006). *Dysorthographie et dysgraphie : 285 exercices*. PARIS: Masson.
- ESTIENNE, F. (2000). *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et dysorthographiques*. PARIS: Masson.
- ESTIENNE, F. (2006). *Surcharge cognitive et dysorthographie; Réflexions et pratiques, 330 exercices*. PARIS: Solal.
- GORI, R. (2013). *La fabrique des imposteurs*. PARIS: Les liens qui libèrent.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. PARIS: Editions de minuit.
- JOUANNO, N. (2011). *La création d'un atelier d'écriture en orthophonie libérale: un espace pour s'ouvrir à l'écrit, à sa pensée et aux autres. Observation et études de cas d'enfants de 8 à 12 ans*. NANTES.
- LEMOINE-LEPORT, M. (2005). *Créer du neuf en atelier d'écriture*. NANTES.

- LIEBEAUX, I. (2003). *Jeux d'écriture: vers une réconciliation de l'adolescent vers l'écrit*. NANCY.
- MARCELLI D., B. A. (2008). *Adolescence et psychopathologie*. PARIS: Masson.
- MARTINEZ, C. (2013). *L'intérêt d'une prise en charge de groupe d'adolescents dyslexiques-dysorthographiques*. NANCY.
- MAZEAU, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages, Du symptôme à la rééducation*. PARIS: Masson.
- MAZET, P. (2004). *Difficultés et troubles à l'adolescence*. PARIS: Masson.
- Odile PIMET, C. B. (2013). *Ateliers d'écriture mode d'emploi, guide pratique de l'animateur*. PARIS: ESF.
- ROCHER, M. (2005). *Atelier d'écriture et estime de soi*. NANCY.
- SAUVAGEOT B., M. J. (2002). *Vive la dyslexie !* PARIS: NiL éditions.
- St-PIERRE, D. L. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture, Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. QUEBEC: Presse de l'université du Québec.
- STRAUSS-RAFFY, C. (2004). Le saisissement de l'écriture comme sublimation. <http://strauss-raffy.com>, 12.
- TOURNEMIRE, R. D. (2006). L'adolescence. Dans R. D. TOURNEMIRE, *Entretiens d'orthophonie* (pp. 3-59). PARIS: Expansion Formations et Editions.
- WINNICOTT, D. (1971). *Jeu et réalité*. PARIS: Gallimard.
- WINNICOTT, D. (1979). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. PARIS: Gallimard.

ANNEXES

Annexes

Annexe 1 : Lettre de présentation du projet aux parents des adolescents

Jules Curien
Étudiant en 4ème d'orthophonie
jul.cucs@hotmail.fr
06.89.21.54.76.

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en dernière année d'orthophonie et dans ce cadre, je vais réaliser un mémoire de recherche qui va porter sur les jeux d'écriture et leurs effets sur les adolescents dyslexiques-dysorthographiques.

J'aimerais en effet proposer des jeux d'écriture à visée artistique, sous la forme de création de chansons ou de poèmes, afin d'observer, lors de prises en charge en groupe ou de séances individuelles, l'influence que pourraient avoir des ateliers sous cette forme inhabituelle, notamment au niveau de l'appétence au langage écrit.

Pour ce faire, j'aimerais faire passer un questionnaire oral, une première fois en amont de ces séances et une seconde à la fin de celles-ci, afin de comparer les résultats.

Si vous acceptez que votre enfant participe à mes recherches et aux questionnaires, je vous prie de remplir les formulaires ci-joints.

Je me tiens à votre disposition pour toutes questions, remarques ou renseignements et vous remercie par avance de votre investissement dans ce projet.

Cordialement,

Jules Curien

Annexe 2 : Questionnaire à destination des adolescents

ECRIT

Qu'est-ce que c'est, pour toi, écrire?

Qu'est-ce que « Bien écrire » ou « Mal écrire »?

Quelle place occupe l'écrit dans ta vie?

Est-ce que tu écris?

A quels moments?

Pour qui? Dans quelles circonstances? (But? Pour qui? Dans quelles situations?)

Quel(s) outil(s) utilises-tu?

Dans quel(s) lieu(x)?

Aimes-tu écrire?

Écrire, pour toi, c'est:

-utile/inutile?

- facile/difficile?

- agréable/ennuyeux?

Est-ce que tu peux écrire ce que tu veux et comme tu le veux?

Comment te sens-tu quand tu dois écrire quelque chose?

(Si tu devais noter ta confiance avant d'écrire entre 0 et 10?)

Comment te sens-tu après avoir écrit quelque chose?

(si tu devais noter ta satisfaction après avoir écrit entre 0 et 10?)

A quoi ça sert d'écrire? Comment fait-on pour écrire?

Que peut-on écrire?

Qui écrit?

Peux-tu énumérer différentes formes d'écrits? Lesquelles préfères-tu?

Que penses-tu de ton écriture? (Autre que le caractère graphique)

(Si tu devais noter ton écriture entre 0 et 10?)

MUSIQUE ET CREATIVITE ARTISTIQUE

A quoi sert la musique?

Que représente la musique pour toi?

Quel(s) type(s) de musique apprécies-tu? Pourquoi?

Pratiques-tu d'un instrument?

Écoutes-tu souvent de la musique?

A quelles occasions?

Que penses-tu de la possibilité d'écrire une chanson ou un poème?

Sur quel style musical cela te plairait d'écrire?

Quels liens peuvent avoir musique et écriture ?

Est-ce que tu penses que la musique peut t'aider ?

Annexe 3 : Texte des cinquièmes

La musique déchainée

A minuit devant l'estrade, une enceinte s'est cassée

Tous les instruments dans les rangs ont éclaté.

Dans l'orchestre le tuba s'est fissuré.

Le trombone tout plié, impossible de souffler.

Les musiciens sont énervés car tout est cassé.

Les fans déchainés ont tout brisé.

~

Les instruments dev'naient fous car ils étaient ensorcelés,

Sous l'effet des vibrations de la guitare endiablée.

Un peu plus tard le solfège est arrivé.

Démotivés, les musiciens ont abandonné.

Les musiciens sont énervés car tout est cassé,

Mais ils ont fini par en rigoler.

Février 2014

Par Manon, Sabrina, Quentin et Alex

Le temps qui défile

[...]

En regardant un sablier

Big Bang crée l'heure

Pour se repérer dans le temps

Le temps ne dort jamais

Il est infini

Commeeeeeee l'amourrrrrrrrr

Pour les secondes

Il se réfère

Aux pulsations du cœur

Refrain :

Le temps qui/défile/est comme /un voyage/infini

[...]

Comme une drogue

On est énormément

Dépendants du temps.

On ne peut pas

S'échapper du temps

Sauf si on meurt.

Dans ce cas mourir

Doit être un beau voyage

Car personne n'en revient.

Refrain :

Le temps qui/ défile/ est comme/ un voyage infini

[...]

Le temps c'est comme des chaînes

Incassables qui me privent

De ma liberté

C'est comme une punition, une condamnation

Et c'est quand tu rends l'âme

Que vient ta libération

Il te retire tous ceux que t'aimes

T'auras beau les pleurer

Le temps décidera quand tu les rejoindras

Refrain :

Le temps qui/ défile/ est comme/ un voyage infiniiiiiiiiiiiiiiiii

Annexe 5 : Texte du duo de secondes

L'histoire d'un artiste

C'est un jeune artiste
qui a une moustache,
qui marche sur la route
car il se sent seul.

Il se pose des questions
sur son talent d'acteur.

Il rencontre un ado
qui a un chat blanc.

Personne ne comprend son art
Il ne sait pas pourquoi

Il va dans une forêt
Et il s'y perd
Il recherche son chemin
Il retourne en arrière
tout à coup il trébuche
à cause d'une racine,
Il s'est frappé la tête
Donc il tombe dans les pommes.

Personne ne comprend son art

Il ne sait pas pourquoi.

En se réveillant il se rend compte

qu'il est dans une maison inconnue.

Il y a une personne qui arrive

qui propre de le ramener.

Il raconte ses doutes sur la route

La personne lui donne des conseils

Il doit faire ce qui lui plaît

ce qui le rendra heureux.

Annexe 6 : Texte de Mathilde

Pour partir à la neige

Quand on prépare la valise,
Pour partir au ski
Il ne faut pas oublier
L'écharpe, les gants, le bonnet,
Mais aussi les bottes
Pour ne pas avoir froid.

Refrain:

L'hiver on part au ski
Malgré le froid,
C'est mon sport favori,
J'aime trop ça.

Et là bas on peut
Faire beaucoup de sport
Comme de la raquette
Et du patinage
du ski, du snowboard
Et bien sûr d'la luge.

Refrain

Dans les stations,
Il y a des petits chalets
Avec des grandes cheminées,
Et au-dessus de celles-ci
Il y a les pistes de ski
Et des sapins enneigés.

Refrain

Dans les chalets,
On peut faire beaucoup de choses,
On peut faire des jeux,
On peut faire à manger,
On peut faire du feu,
Pour ne pas avoir froid.

LA JOURNÉE DE CLEMENT à LA FERME

Ce matin j'ai démarré mon tracteur,

Pour aller passer le pulvérisateur.

Ensuite, j'ai pris l'andaineur,

Pour après passer l'épandeur.

J'ai démarré le manitou,

Pour charger le broyeur à grain.

Puis j'ai pris du grain,

Pour le donner aux animaux.

Je suis allé réparer la moissonneuse,

Pour la moisson de demain,

Mais il me manquait une pièce ,

Alors j'ai appelé le mécano.

Ensuite je suis allé chercher le tracteur,

Pour attacher la tonne à lisier,

Puis je suis allé la remplir,

Pour la vider dans un champ.

Une autre dimension

Nous sommes dans la quatrième dimension
Sur la planète Palinéon.
Il y a de grandes étendues de verdure
Et de grandes villes comme Ur.

Il y a des gros rochers qui volent
Qu'on nomme montavols.
Ils sont reliés par des ponts
Soutenus par des grosses bestioles.

Tous les quatre ans, il y a une course
Que regardent tous les enfants.
Pour récupérer des pièces,
Des Palinéins chevauchent des êtres volants.

A la fin de la course,
Les participants font leurs comptes
Pour nourrir leurs familles
Qui lisent des contes.

Abstract:

Period of changes on various areas, adolescence appears as a turning point for the future adult. The dyslexic teenager concerned by the phenomenon may also be faced to difficulties with his written language. Years of efforts and continuous monitoring are not enough to obtain expected results. It can be observed among these teenagers a deep disgust for all that concerns writing. Our study is focused on this subject and the influence of an artistic approach of the writing on the relationship between writing and this population. We have been able to follow thirteen schoolchildren from middle and high school individually or in group to whom we have proposed artistic texts writing project and a questionnaire linked to the different aspects that we wanted to observe, especially about their relationship with the writing. Using music playlists chosen or created with the participants, we have been able one step at a time to write type lyrics of the songs of what the themes was defined at the beginning of the composition. In order to compare the answers, the questionnaire have been administrated first before the first step or the writing and then at the end of the written phase and we highlighted a positive evolution, more or less significant among the teenagers about their image of the writing including their self-esteem. Furthermore, after the analysis of the answers we noticed some differences depending on the way the project had been submitted by group or individually to collect more confidences concerning the personal productions and some written forms appreciated by the participants.

Key words: [dyslexia-dysorthographia] [writing workshops] [artistic writing] [writing approach] [adolescence] [speech and language therapy]

Jules CURIEN

**L'influence de l'écriture
artistique sur des adolescents
porteurs de troubles du langage
écrit**

Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2014

Résumé : Période de changements à divers égards, l'adolescence apparaît comme un tournant dans la vie du futur adulte. L'adolescent dyslexique-dysorthographique, concerné par le phénomène, se trouve également par définition confronté à des difficultés au niveau du langage écrit. Des années d'efforts et de suivi ne suffisant souvent pas à obtenir des résultats satisfaisants et escomptés, il peut s'observer chez ces adolescents un dégoût profond pour tout ce qui se rapporte à l'écrit. Notre étude s'est donc axée sur ce sujet et l'influence d'une approche artistique de l'écriture sur le rapport à l'écrit chez cette population. Nous avons pu suivre treize adolescents, scolarisés de la sixième à la seconde et suivis en individuel ou en groupe, à qui nous avons proposé un projet d'écriture de textes artistiques et un questionnaire reprenant les différents aspects que nous voulions observer, notamment sur leur rapport à l'écrit. Avec pour support des boucles musicales choisies ou créées avec les participants, nous avons pu écrire des textes qui ont petit à petit pris la forme de chansons dont les thèmes étaient définis au début de la phase de composition. Afin de comparer les réponses, le questionnaire a été soumis une première fois en amont de la phase d'écriture, une seconde fois en fin d'étude et a permis d'observer une évolution positive plus ou moins marquée du rapport à l'écrit chez les participants, ainsi qu'au niveau de leur estime personnelle liée à l'écriture. De plus, d'après l'analyse des réponses, nous avons pu constater quelques divergences selon que le projet fût proposé aux groupes ou en individuel et recueillir un certain nombre de confidences concernant des productions personnelles et quelques formes d'écrits appréciées par les participants.

Mots clés : [dyslexie-dysorthographie] [ateliers d'écriture] [écriture artistique] [rapport à l'écrit] [adolescence] [orthophonie]