

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

NICOLAS-CABANE Loïse
Née le 17 juillet 1988 à Clamart

DE L'ANGOISSE DE LA PAGE BLANCHE
AU PLAISIR DE L'ECRITURE

*Les effets thérapeutiques de l'espace d'écriture partagé
en orthophonie*

Directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine,**

Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **WRONKE José,**

Orthophoniste

Nice

2016

MEMOIRE présenté pour l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

NICOLAS-CABANE Loïse

Née le 17 juillet 1988 à Clamart

**DE L’ANGOISSE DE LA PAGE BLANCHE AU
PLAISIR DE L’ECRITURE**

*Les effets thérapeutiques de l’espace d’écriture partagé
en orthophonie*

Directeur de Mémoire : **JAUBERT Sandrine**, Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **WRONKE José**, Orthophoniste

Membres du jury : **BEAULIEU Laetitia**, Orthophoniste

BELLONE Christian, Orthophoniste

CORTIVO Murielle, Orthophoniste

DE LEMOS Annelise, Bibliothécaire

DEMEURE Elisabeth, Orthophoniste

Nice

2016

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier Sandrine Jaubert, directrice de ce mémoire, sans qui celui-ci n'aurait pas vu le jour. Ces quelques lignes ne suffiront pas à lui témoigner ma profonde reconnaissance. Merci Sandrine pour tout ce que tu m'as apporté cette année... Merci de m'avoir suivie dans ce sujet. Merci pour ta disponibilité, pour ton implication et tes encouragements, pour nos échanges et nos discussions, pour ton ouverture d'esprit. Par ta manière d'être, de faire, de me laisser faire aussi... tu as su me guider sans jamais me diriger. Quelle chance j'ai eue de t'avoir comme maître de stage et comme directrice de mémoire... de t'avoir eue sur ma route, tout simplement !

Je remercie également José Wronke, co-directeur de ce mémoire, pour ses précieux conseils et ses remarques toujours si justes et pertinentes.

Je les remercie tous deux pour m'avoir donné l'envie de découvrir, pendant les cours qu'ils nous ont dispensés en troisième année, la PRL. Jamais, avant cela, je n'aurais imaginé que j'allais autant m'interroger sur ma future pratique.

Je tiens à remercier Murielle Cortivo pour l'intérêt porté à mon mémoire et pour avoir accepté d'en être le rapporteur. Merci pour le temps consacré à la lecture de mon travail.

Je remercie les orthophonistes qui m'ont accueillie en stage cette année et qui, chacune à leur manière, m'ont tant apporté : Ludivine Lebel, Carole Flohr, Valérie Resca et Danièle Galéa. Un merci tout particulier à Sandra Licari.

J'adresse mes remerciements également aux patients rencontrés au cours de mes stages. C'est aussi et surtout grâce à eux que j'ai tant appris.

Merci à mes amis d'avoir toujours été là.

Merci, surtout, à mes amies de promo, pour avoir fait de ces quatre années ce qu'elles ont été. Clémentine, Mélody, merci pour tous les bons moments partagés. Clélia, merci pour nos interminables discussions et pour ton soutien infailible.

Enfin, un merci qui veut dire tellement plus que ça à Ophélie, sans qui rien n'aurait été pareil ; parce que des amitiés comme la nôtre se comptent sur les doigts d'une main, parce que tu as toujours été là durant ces années d'études, dans les meilleurs moments comme dans les moins bons... parce qu'en plus d'avoir eu la chance de trouver ma voie en trouvant l'orthophonie, je t'ai aussi trouvée toi... Merci !

Mes derniers remerciements – et non les moindres – vont à ma famille, et en particulier à mes parents, à ma sœur et à mon frère. Papa, Maman, Lucile, Thomas, merci pour votre soutien de chaque instant, durant ces quatre années d'études mais également durant toutes celles qui les ont précédées... Merci d'avoir toujours été là, de m'avoir suivie dans mes choix, d'avoir autant cru en moi lorsque moi-même parfois je n'y croyais pas. Merci parce que sans vous, il est évident que je n'en serais pas là aujourd'hui. Je sais ne pas me tromper en affirmant que vous vous réjouirez tout autant que moi de ce diplôme et de me savoir enfin sur ma voie...

C'est peut-être notre plus grande chance et notre plus grand malheur : qu'on n'en a jamais fini avec le langage, que les mots appellent inépuisablement d'autres mots et que tout reste toujours à écrire.

Gérard Cahen

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
Introduction	4
ASSISES THEORIQUES.....	6
Chapitre I : QU'EST-CE QU'ECRIRE ? LES ENJEUX DE L'ECRITURE	7
I. Définitions	8
1. Ecrire	8
2. L'écriture.....	8
3. L'écrit.....	9
II. Pourquoi écrire ? Ecrire c'est.....	9
1. Ne pas oublier, ne pas s'oublier : laisser une trace	9
2. Communiquer, s'exprimer	10
3. Structurer sa pensée, se structurer	11
4. Apprendre.....	11
5. Se faire plaisir !	12
III. Les conditions d'accès à l'écrit : écrire, c'est aussi.....	12
1. Avoir les compétences nécessaires pour apprendre l'écriture : les « pré-requis » 12	
2. Symboliser.....	12
3. Se séparer, perdre	13
4. Etre seul... avec l'Autre.....	14
5. Intégrer/accepter la règle	16
IV. L'angoisse de la page blanche : pourquoi est-ce si difficile d'écrire ?.....	16
1. Les difficultés d'évocation	17
2. Les difficultés graphiques et orthographiques	20
3. La peur de rater et d'être jugé	20
4. L'angoisse de la page blanche.....	21
Chapitre II : CADRE THERAPEUTIQUE ET MEDIATIONS – UN ESPACE DE TRANSFORMATION	23
I. L'espace transitionnel selon Winnicott	24
1. De l'indifférenciation... : l'aire d'illusion	24
2. ... A l'individuation : les aires transitionnelle et culturelle	25
3. Rôle et importance du transitionnel dans la symbolisation.....	27
II. Les notions de cadre et de cadre thérapeutique	28
1. La notion de cadre	28
2. Le cadre thérapeutique : un cadre spécifique	29
3. Les enjeux relationnels dans la relation soignant/soigné	34

III. La médiation dans la thérapie orthophonique	39
Chapitre III : DE LA REEDUCATION A LA THERAPIE DU LANGAGE ECRIT	43
I. La thérapie du langage : références théoriques.....	44
1. Naissance de la thérapie du langage.....	44
2. Langage, langue, parole	44
3. La clinique du sujet	45
4. Le trouble langagier comme symptôme	46
II. La relation thérapeutique dans la thérapie du langage.....	48
1. Une relation d'aide, un accompagnement.....	48
2. Alliance des techniques et de la relation dans la thérapie	49
3. Etre thérapeute du langage	49
III. Spécificités de la thérapie du langage écrit.....	50
ETUDE PRATIQUE	52
I. Présentation de la démarche de travail	53
1. Choix du sujet, problématique et hypothèses.....	53
2. Méthodologie	53
II. Présentation de cas cliniques	55
1. Margaux	55
2. Alexis	62
3. Célia	66
III. Synthèse et discussion.....	72
1. Hypothèse 1 : la page blanche pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott	72
2. Hypothèse 2 : l'écriture « partagée », un tremplin vers l'écriture singulière..	74
IV. Limites du travail de recherche, perspectives et ouvertures	78
Conclusion.....	79
Bibliographie	80
ANNEXES.....	83
Annexe 1 : Margaux – Plan de l'appartement	84
Annexe 2 : Margaux – Série : La famille	85
Annexe 3 : Margaux – Dessin « pour la maîtresse »	86
Annexe 4 : Margaux – Dessiner c'est gagner, janvier 2011	87
Annexe 5 : Margaux – Jeux du restaurant, mai & juin 2011	88
Annexe 6 : Margaux – Dessins.....	90
Annexe 7 : Margaux – Jeu du restaurant, septembre 2011	91
Annexe 8 : Margaux – Série : Un jeu	92
Annexe 9 : Margaux – Série : Le puissance 4	93

Annexe 10 : Margaux – Série : La cuisine	94
Annexe 11 : Margaux – Dessin : L’arc multicolore	95
Annexe 12 : Margaux – Histoire : Le jardin d’enfants.....	96
Annexe 13 : Margaux – Dessin : Le nuage	97
Annexe 14 : Margaux – Jeu du restaurant, avril 2012.....	98
Annexe 15 : Margaux – Dessin : Le flamant rose	99
Annexe 16 : Margaux – Proposition d’écriture (atelier d’écriture).....	100
Annexe 17 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 19.01.11 & 30.03.11.....	102
Annexe 18 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 23.11.11	103
Annexe 19 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 07.12.11	104
Annexe 20 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 22.03.12, 11.04.12 & 06.06.12.....	105
Annexe 21 : Alexis – Série : Alexis	107
Annexe 22 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 23.01.13.....	108
Annexe 23 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 26.06.13.....	109
Annexe 24 : Alexis – Série : Un poisson.....	110
Annexe 25 : Alexis – Dessiner c’est gagner, 02.10.13 & 16.10.13.....	111
Annexe 26 : Alexis – Série : Des voitures.....	112
Annexe 27 : Alexis – Texte : Une envie de partir	113
Annexe 28 : Alexis – Texte : C’est un garçon malheureux.....	114
Annexe 29 : Alexis – Les énigmes	115
Annexe 30 : Célia – Série d’investigation : La Guadeloupe	116
Annexe 31 : Célia – Série : La plage	117
Annexe 32 : Célia – Série : Les touristes.....	119
Annexe 33 : Célia – Histoire : Un pauvre garçon qui devient heureux.....	120
Annexe 34 : Célia – Histoire : « Un jour à l’école... »	124
Annexe 35 : Célia – Série : Paris	125
Annexe 36 : Célia – Bande dessinée	126
Annexe 37 : Célia – Histoire : La plage	128
Annexe 38 : Célia – Série : Une forêt.....	129
Annexe 39 : Célia – Histoire : Un amour de lapine.....	130
Annexe 40 : Célia – Histoire : Noël chez mes grands-parents	133
Annexe 41 : Célia – Histoire : « Un jour un pêcheur... »	136
Annexe 42 : Célia – Histoire : Le cauchemar en bateau	137
Annexe 43 : Célia – Histoire : Histoire de la petite fille riche	140
Annexe 44 : Célia – Proposition d’écriture : « Si j’étais... »	143

INTRODUCTION

Ecrire est une activité complexe, qui requiert la mise en œuvre simultanée de compétences variées. Certains enfants parviennent, plus ou moins facilement ou rapidement, à manier les codes de l'écrit ; souvent, ceux-ci savent ou sentent que l'écriture est une nouvelle possibilité qui s'offre à eux. D'autres en revanche – et c'est ceux-là que nous recevons en orthophonie – se retrouvent confrontés à des difficultés face au langage écrit. Pour bon nombre d'entre eux, la difficulté ne réside pas uniquement dans le code proprement dit – l'orthographe, la grammaire, la conjugaison – mais a davantage trait à ce qu'il y a de spécifique au lire-écrire : l'altérité, l'absence, la distance, l'organisation de la pensée, le sens, le degré supplémentaire de symbolisation... Apprendre à écrire est, pour ces enfants, une tâche complexe ; maîtriser l'écrit et y recourir avec plaisir l'est a fortiori.

Dans notre démarche, nous sommes partie d'un constat : pour certains enfants présentant des troubles du langage écrit, l'écriture spontanée peut être très difficile, voire impossible. Face à la feuille blanche, ces enfants peuvent ne pas avoir d'impulsion et se trouver « en panne d'écriture ». Ces enfants en proie à l'« angoisse de la page blanche » ne savent pas comment s'y prendre pour écrire, ne savent pas *quoi* écrire. Notre rôle, en tant qu'orthophonistes, va être de leur permettre de s'appropriier ou de se réappropriier l'écrit.

A partir de ce constat et au fil de nos réflexions a émergé la problématique suivante : l'« écriture partagée » entre le patient et l'orthophoniste, à deux sur une même feuille, peut-elle aider l'enfant en situation problématique face à l'acte d'écriture à cheminer vers sa propre parole écrite, son écriture singulière ? Et si oui, quels sont les mécanismes à l'œuvre dans un tel processus d'écriture partagée ?

Il convient à ce stade de préciser ce que nous entendons par le terme d'« écriture partagée », que nous emploierons dans ce mémoire. Le Petit Robert (p. 1813) donne, entre autres, les définitions suivantes du verbe « partager » :

- *Partager quelque chose avec quelqu'un*, lui en donner une partie.
- Avoir part à (quelque chose) en même temps que d'autres ; prendre part à.

Parmi les synonymes du verbe « partager », citons à titre non exhaustif : répartir, diviser, séparer, mais également donner, aider, compatir, communiquer, échanger, associer, prendre part à, mettre en commun ou encore éprouver...

Dans le cadre de notre travail, « *partager* » l'écriture voudra dire « *écrire avec* », sur un même support. Le terme d'« écriture partagée » désignera donc toute écriture **à deux** – voire à trois – impliquant la participation d'un patient en difficulté avec le langage écrit et d'un professionnel du langage. Cette écriture « partagée », cette écriture *avec* – avec le patient ou avec l'orthophoniste, selon le point de vue duquel on se place, avec l'Autre dans tous les cas – se fait **sur une même feuille**. La part d'écriture de chacun n'est pas définie à l'avance et n'est pas nécessairement « proportionnelle ». L'écriture peut se faire en alternance ou être essentiellement le fait de l'un des écrivains, l'autre n'intervenant que ponctuellement.

Il existe de très nombreuses façons d'écrire à deux. Nous ne les développerons pas dans notre travail, mais nous pouvons, à titre d'exemple, en citer quelques-unes : histoires partagées (chacun écrit une phrase ou un paragraphe), dialogues à deux (dialogues entre personnages, dialogues d'objets, etc.), technique des associations avec les écritures en séries (séries éclatées, séries verticales, etc.), mais aussi jeux autour des mots, ou dessins à deux (« dessinez c'est gagné », squiggle, etc.)... L'idée est d'écrire ensemble, de partager un même espace d'écriture, en y apposant chacun sa trace – et tout ce qu'elle implique – dans le but d'une construction commune.

Partant de nos questionnements, notre réflexion s'est articulée autour de deux hypothèses de recherche :

- La feuille blanche, en tant qu'espace délimité, peut être pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott.
- L'écriture « partagée » permet à l'enfant en situation problématique face à l'acte d'écriture d'en arriver progressivement à sa propre parole écrite, son écriture singulière.

La première partie de notre travail sera consacrée aux références théoriques nécessaires à l'appréhension de notre sujet.

Dans un premier chapitre, nous nous pencherons sur une vaste question : « Qu'est-ce qu'écrire ? ». Pour y répondre, après avoir abordé quelques définitions, nous nous attacherons à développer les fonctions de l'écriture, puis à en déterminer les conditions d'accès. Nous nous interrogerons ensuite sur les possibles difficultés inhérentes au langage écrit, difficultés qui sont parfois telles qu'elles peuvent, pour certains enfants, devenir des murs qui semblent infranchissables, provoquant alors une véritable angoisse face à la page blanche...

Dans un deuxième chapitre, nous nous consacrerons à caractériser l'espace offert par la situation de rééducation. Nous tâcherons en premier lieu d'appréhender la notion d'espace transitionnel selon Winnicott. Nous nous attacherons ensuite à définir la notion de cadre puis, plus spécifiquement, celle de cadre thérapeutique. Enfin, nous aborderons la question de la médiation dans la thérapie orthophonique.

Dans un troisième et dernier chapitre, nous nous intéresserons à la thérapie du langage. Après avoir abordé les principales références théoriques qui en constituent les fondements, nous développerons la question primordiale de la relation thérapeutique. Enfin, nous mettrons en exergue certaines spécificités de la thérapie du langage écrit.

La seconde partie de notre travail consistera en notre étude pratique. Nous chercherons à déterminer, à partir de l'étude de trois cas, *si* et *comment* l'écriture partagée peut permettre à l'enfant d'entrer dans le pouvoir écrire, de construire et de consolider ce qui lui est nécessaire pour pouvoir se saisir de l'écrit de manière constructive et créative... d'accéder, en somme, à une écriture singulière.

ASSISES THEORIQUES

Chapitre I

QU'EST-CE QU'ECRIRE ? LES ENJEUX DE L'ECRITURE

« Ecrire pour vivre le présent, la continuité, la réalité. Ecrire pour dire et échanger. Ecrire, avec ce que l'écriture a de si particulier : son mouvement pulsionnel profond et, en même temps, sa référence si extrême aux codes qu'une seule virgule, une seule lettre modifiée, peut changer tout son sens. » (Marcilhacy, Estienne, & Marcelli, 2013, p. 12).

I. Définitions

1. Ecrire

« Ecrire » vient du latin *scribere*, qui signifie composer, tracer des caractères. Ecrire, c'est « tracer des signes d'écriture », mais également « mettre par écrit » ou encore « composer une œuvre » (Le Petit Robert, « Ecrire », 2012, p. 818).

Clerget souligne qu'« écrire est une activité manuelle qui engage la motricité sur le versant symbolique du geste » (2002, p. 16). Il faut en effet, lorsqu'on écrit, se mettre à distance du langage oral ou de l'agir corporel qui engage l'ensemble du corps. Pour écrire, je dois recourir à un support et à un outil, que je dois m'approprier et auxquels je dois m'adapter ; je dois pour cela me centrer sur la position de mon corps, de ma main, de mon poignet, de mes doigts. Je dois faire taire ma voix pour faire de ces derniers les outils de mon expression. Je dois percevoir l'espace et mes déplacements afin de sans cesse réajuster mes mouvements. Enfin, je dois sélectionner les bons symboles puis m'attacher à en reproduire scrupuleusement la forme, et ce dans le respect des conventions d'écriture partagées par ma communauté. Ecrire est donc une activité complexe, qui nécessite un certain nombre d'habiletés.

2. L'écriture

« L'écriture » est, selon le Dictionnaire d'Orthophonie (« Ecriture », 2011, p. 94), la « représentation de la pensée et du langage par des caractères graphiques de convention, propres à une communauté linguistique donnée ». Elle concerne à la fois le fait même d'écrire et l'apprentissage de l'activité d'écrire. Versant expressif du langage écrit, l'écriture est une représentation de la parole au moyen de signes graphiques conventionnels, codifiés. Elle permet de véhiculer un message et d'échanger des informations sans recourir à la voix, en fixant la parole sur un support qui peut être permanent.

Dans les programmes de 2008 relatifs à l'écriture en CP et CE1, le versant graphique et le versant sémantique de l'écriture coexistent clairement :

Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules... [Ils] apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. (Ministère de l'Éducation nationale, 2008)

L'écriture peut donc se définir comme « le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.» (Dumont, 2006, p. 13)

L'écriture revêt ainsi un double aspect : aspect graphique (elle s'appuie alors sur le corps sensoriel) et aspect sémantique (elle s'appuie là sur la pensée). Pour chacun de ces

aspects, elle présente une double caractéristique, celle d'être à la fois commune et singulière :

- **Aspect « graphique », moteur et gestuel.** Dans la trace produite, dans son graphisme, l'écriture est toujours singulière : elle répond à des lois physiologiques et psychologiques, dont l'étude relève de la graphologie. Quand elle est suffisamment automatisée, il est possible d'ailleurs de la reconnaître, d'en identifier l'auteur, comme on reconnaît le visage ou la voix d'une personne. Clerget (as cited in Duval Heraudet, 2004, p. 15) a émis l'idée selon laquelle l'écriture s'inscrirait dans l'utérus, en lien avec la manière dont l'enfant bouge ses mains et la manière dont l'entourage verbalise ces moments. De la même manière que l'adulte accompagne et guide l'enfant lors de ses premières découvertes du monde, il l'invite à se lancer dans l'aventure de l'écriture, d'abord en lui lisant des histoires, puis en l'encourageant dans ses premiers essais de symbolisations graphiques puis scripturales. Mais l'aspect graphique de l'écriture est aussi commun pour tous les individus d'une même communauté : les lettres ont une forme à respecter – ce qui relève d'un apprentissage – si on veut qu'elles puissent être reconnues et identifiées comme telles.
- **Aspect « sémantique », intellectuel.** Outre la trace écrite, l'écriture est également l'élaboration intellectuelle d'un message. Dès lors, comme l'exprime Ber :
« [elle doit permettre] de dire d'une « manière à soi » et partageable ce qui est commun à tous et que chacun vit singulièrement. Cette expérience du monde, d'être au monde, que nous partageons et dont l'écriture exprime la singularité plurielle. On écrit à partir de sensations, d'émotions, d'expériences, d'idées, de conceptions et de perceptions du monde, mais fondamentalement avec des mots. Une écriture existe par sa langue, sa forme, sa « musique » pour l'exprimer comme Proust, son style comme disaient les classiques » (24-26 nov. 2014).

L'écriture est donc l'expression de ce que ce que nous sommes, de ce que nous ressentons et de ce que nous souhaitons partager. C'est précisément ce style propre à chacun, ces variables individuelles qui donnent à l'écriture sa véritable richesse ; les ignorer rendrait l'écriture inhabitée et mécanique.

3. L'écrit

« **L'écrit** » est un terme qui désigne tout « document écrit », tout « ouvrage de l'esprit, composition littéraire, scientifique » (Le Petit Robert, « Ecrit », 2012, p. 818). L'écrit, c'est donc tout ce qui est rendu lisible par l'écriture. Il peut s'agir de ce que l'on produit sous la forme de dessins, de mots ou de textes, mais également de l'écrit d'un autre, absent, auquel on accède par la lecture.

II. Pourquoi écrire ? Ecrire c'est...

1. Ne pas oublier, ne pas s'oublier : laisser une trace

L'écriture a ceci de particulier qu'elle est pérenne. Avec l'écrit, la perception devient visuelle et non plus seulement auditive : la subsistance du support graphique – support matériel – donne à la parole une forme permanente. L'écriture "objective" ainsi le discours, les mots deviennent des objets durables (Goody, 1978, p. 97).

L'écriture constitue donc un puissant outil de conservation de l'information et de transmission. Elle favorise le dialogue et l'échange, à la fois dans le temps et dans l'espace. Sans l'écrit, par exemple, l'Histoire n'existerait pas telle que nous la connaissons aujourd'hui : l'écrit nous permet de fixer les informations et, à ce titre, de ne pas oublier. Mais chacun de nous a aussi sa propre histoire, et l'écriture permet de ne pas s'oublier. En effet, en écrivant, on laisse une trace de soi.

Le mot « trace » désigne une « empreinte ou suite d'empreintes, de marques que laisse le passage d'un être ou d'un objet » (Le Petit Robert, « Trace », 2012, p. 2590). C'est par la trace que l'on reconnaît que quelque chose a existé, puisqu'elle est le vestige – aussi minime puisse-t-il être – qui subsiste d'une chose passée. Bien avant d'être invité à apprendre l'écriture des mots, l'enfant est amené à laisser sa trace sur le papier : trace de main, de doigts... De cette manière, il engage son corps dans une trace qui le représente et entre ainsi dans le monde du symbolique en donnant une représentation métonymique de lui-même. Ecrire, c'est donc laisser sa trace, la preuve de son passage : c'est à la fois se marquer et se démarquer, s'inscrire en tant que sujet. Duval Heraudet (2004) a écrit :

Dans un premier temps : une trace fait signe, elle représente quelque chose pour quelqu'un. Dans un second temps : la trace est désignée par un nom. Elle peut disparaître au regard, elle continuera à exister dans la langue ; on peut en parler, l'intégrer dans un réseau signifiant. Dans un troisième temps apparaît le sujet : l'Autre a laissé cette trace. (p. 8)

Ainsi, l'écrit atteste de notre subjectivité : il ne peut y avoir d'écriture que celle d'un sujet, et la trace – notre trace – n'existe que si un autre la reconnaît comme preuve de notre présence en tant que sujet. L'acte d'écrire prend donc sens dans notre désir d'être au monde, en relation avec les autres. Quand la trace est adressée, la quête de beauté de la production a d'ailleurs vocation à attirer le regard de l'autre, à susciter son admiration. L'objectif recherché est alors celui d'une réassurance identitaire, d'une valorisation de l'image de soi-même par les yeux de l'autre. L'auteur de la trace devient alors dépendant du regard de ce dernier.

2. Communiquer, s'exprimer

L'écriture – comme la parole – est un moyen de communiquer, d'échanger, de véhiculer des idées. C'est sa fonction la plus évidente. Elle nous permet de coucher sur le papier des mots qui, pour nous, font sens. En les choisissant, nous visons un but à atteindre, nous sélectionnons un message à faire passer. C'est précisément le caractère individuel de l'écriture qui en fait un moyen d'*expression*, cette dernière étant définie selon le Dictionnaire Trésor de la Langue Française (s.d.) comme l'« action de rendre manifeste par toutes les possibilités du langage, plus particulièrement par celles du langage parlé et écrit, ce que l'on est, pense ou ressent ».

Parfois, l'écriture s'avère être un moyen de communication plus efficace que la parole. Ainsi, pour certaines personnes, il est plus aisé de recourir à l'écriture pour exprimer ce qu'elles éprouvent (déclaration de sentiments, lettre d'excuse...). L'écriture peut permettre une communication « mise à distance » (temporellement mais aussi affectivement), dans la mesure où l'engagement de l'écrivain et du lecteur n'est pas le même dans la communication écrite et dans la communication orale.

3. Structurer sa pensée, se structurer

L'écriture est un moyen d'élaboration du sens, au même titre que la parole. Bien que distincts, ces deux modes d'élaboration sont complémentaires.

« L'écriture est un faire qui donne support à la pensée », écrivait Lacan (as cited in Batellier Reboulin, 2011, p. 21). Ainsi, on écrit pour structurer sa pensée. L'écrit, en figeant cette dernière, exige que nous formulions et précisions ce qui peut n'être que suggéré à l'oral. C'est un moyen pour l'écrivain de prendre la mesure de ses idées et de ses émotions.

Le mot posé sur la page, contrairement au mot oralement énoncé, y reste, s'y éternise. L'écrit prend ainsi une réalité autre que la parole, et c'est ce qui nous pousse à le vouloir le plus fidèle possible à notre pensée. Nous connaissons ces brouillons que l'on travaille, ces listes que l'on reformule encore et encore... Nous savons quel rôle ces explorations menées au moyen de l'écrit jouent dans le développement et la précision de notre pensée. L'écrit nous permet d'effacer et de réécrire pour reformuler nos idées à l'envi, pour les préciser, les amener au plus près de notre ressenti. Lorsque nous parlons, une pensée peut s'échapper et être mal formulée ou mal interprétée. Par l'écriture, nous cherchons à ce que notre message soit mieux reçu – reçu au mieux.

De plus, à travers l'écriture, il est possible de faire passer des émotions qui ne ressortent pas avec autant d'intensité dans les paroles. Lorsqu'on écrit, on se retrouve avec soi-même, avec ses réflexions, sans avoir face à soi quelqu'un susceptible de nous juger ou de s'impatienter. On se sent alors plus libre – libre de *prendre le temps* d'écrire, de choisir ses mots. En outre, la syntaxe de l'écrit est plus profonde, plus complexe que celle de l'oral. Elle permet d'apporter des nuances différentes, parfois plus subtiles. Ainsi, l'écriture sert à aiguïser la pensée et à la concrétiser.

L'écriture, en nous permettant de *faire quelque chose* des idées qui nous habitent, nous aide enfin à nous structurer nous-mêmes. Evoquant ces idées, Roberge (2013) écrit :

Celles-ci peuvent être vieilles et ressassées, mais, sous la plume, elles se montrent enfin dans tout leur caractère obsédant. Elles peuvent être fuyantes, et alors l'écriture les fixe et nous libère. Ou elles peuvent être tellement neuves qu'elles en sont encore un peu informes, presque au seuil de leur existence; ce sont alors les germes des idées à venir, qui prennent vie, doucement, à mesure que le crayon effleure la feuille. Il peut s'agir enfin d'idées incomplètes, privées de sens ou de nuances, et c'est seulement en tâtonnant sur papier, en les agençant dans des phrases ou des schémas, qu'elles acquièrent toute leur valeur. (p. 1)

Ainsi, par l'écriture, on se libère, on se façonne.

4. Apprendre

« L'écriture est un procédé dont on se sert actuellement pour immobiliser, pour fixer le langage articulé, fugitif par son essence même. » (Février, 1984, p. 9)

L'écriture est un instrument de connaissance. On écrit pour s'appropriier le langage, mais aussi pour assimiler une leçon ou un cours (on peut le recopier à l'identique, le remodeler,

le reformuler...). En manipulant les mots à l'écrit, nous les ancrons en nous pour mieux retenir les informations qu'ils véhiculent.

5. Se faire plaisir !

On écrit enfin pour le plaisir : plaisir de laisser un peu de soi sur le papier, de jouer avec les mots, de se connaître mieux grâce à eux, d'éclaircir ses pensées, de s'évader... Plaisir aussi de faire acte de création et de partager avec autrui ses productions. Plaisir enfin d'être libre : libre de dire un peu ou beaucoup, de rendre ces dires publics ou de les garder pour soi – mais à l'extérieur de soi –, libre de colorer ce que l'on écrit jusqu'à la moindre nuance. L'écriture, à condition que celui qui y recourt la maîtrise suffisamment pour pouvoir jouer de ses infinies possibilités, est une source inépuisable de satisfaction.

III. Les conditions d'accès à l'écrit : écrire, c'est aussi...

L'écriture, nous le savons, est une activité complexe. L'entrée dans la langue écrite se paie de renoncements, auxquels l'enfant n'est pas toujours prêt. Avant d'en arriver à écrire avec plaisir, l'apprenti écrivain doit passer par le long et sinueux chemin de l'acquisition, parsemé d'embûches qui ne peuvent être surmontées que si certaines conditions sont réunies.

1. Avoir les compétences nécessaires pour apprendre l'écriture : les « pré-requis »

L'apprentissage du langage écrit nécessite des compétences dans de nombreux domaines. Ces « pré-requis » à l'écriture ont été développés, entre autres, par Mucchielli-Bourcier (1964). Nous ne ferons ici que les citer. Il s'agit de la connaissance du schéma corporel, de l'orientation spatio-temporelle, d'un niveau intellectuel suffisant, de l'intégrité des organes sensoriels (acuité visuelle et auditive), de l'intégrité psychomotrice (intégrité manuelle), d'une certaine capacité attentionnelle, d'une mémoire suffisante ainsi que d'une structuration spatio-temporelle stable.

2. Symboliser

Le mot « symbole » provient du terme grec *sumbolon* qui signifie « mettre ensemble », « joindre ». Un symbole est « ce qui représente autre chose (signe), en vertu d'une correspondance analogique » (Le Petit Robert, « Symbole », 2012, p. 2483). La fonction symbolique – aussi appelée fonction signifiante – est quant à elle définie comme la « capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles » (Piaget, 1976, p. 172). Elle est à l'œuvre notamment dans l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et – évidemment – le langage.

Le développement du langage, surtout du langage écrit, exige un certain niveau d'abstraction : la lecture comme l'écriture nécessitent une capacité à symboliser, c'est-à-dire à évoquer, à rendre présentes et constantes autrement – grâce à des signes ou des symboles – des réalités qui peuvent être absentes. Ainsi, la lettre n'est pas la représentation de la chose ! Pour être en mesure de manipuler les lettres afin de former des mots qu'il pourra utiliser en toute liberté – en leur donnant du sens – l'enfant doit

pouvoir mettre en adéquation les deux aspects du signe (signifiant et signifié). Il doit être capable de distanciation afin de pouvoir différencier la « chose » évoquée (le signifié, c'est-à-dire la pensée, la représentation mentale du concept associé au signe) du moyen utilisé pour l'évoquer (le signifiant, qui est l'image acoustique ou visuelle du signe, c'est-à-dire la représentation mentale de sa forme et de son aspect matériel). Ainsi, le signe doit évoquer, provoquer l'idée de quelque chose d'autre que lui-même : il doit représenter l'absent. Comme l'écrit Martine (s.d.), « le signifiant produit le signifié non pas de façon mécanique mais en passant par la pensée de ceux qui le comprennent » (p. 1). La fonction symbolique est donc nécessaire à tout un chacun pour *donner du sens* au monde en général et au langage pour ce qui nous intéresse ici.

Lorsqu'il y a déficience d'une partie de la fonction symbolique, l'enfant reste limité à un usage non – ou très peu – signifiant des signes. L'écrit ne peut alors être employé comme moyen d'échange et de communication, puisque les mots ne permettent pas de penser à la chose en son absence.

3. Se séparer, perdre

« J'écris, je me sépare », écrivait Todrani (2005, p. 10). Plusieurs formes de séparation sont en effet en jeu dans le processus d'écriture.

Pour pouvoir écrire, l'enfant doit d'abord pouvoir se séparer de sa mère. Dans l'acte d'écriture lui-même, d'abord, c'est le corps entier qui participe. Ceci est particulièrement vrai chez le jeune enfant. L'écrivain doit être capable de *maîtriser* sa main, ses doigts, de les contrôler de manière fine, d'en initier le mouvement, de le diriger mais aussi de pouvoir l'arrêter... et ce n'est pas toujours chose aisée. Comment, en effet, un très jeune enfant peut-il commander son corps si celui-ci est vécu comme une totalité, une unité d'avec celui de sa mère ?

De plus, nous l'avons vu, l'enfant doit être capable de symbolisation pour accéder au langage – et a fortiori à l'écriture. Pour que cette symbolisation soit rendue possible, pour que la trace et la pensée puissent prendre forme par l'écriture, il faut que l'enfant soit capable d'inscrire ses représentations au moyen d'une codification commune, reconnue par les autres. Alors seulement elles seront partageables. Or, on ne peut écrire que si l'on est séparé. L'enfant doit pouvoir se séparer de sa mère pour entrer dans la fonction symbolique et ainsi s'ouvrir au monde et aux autres. Alors seulement, l'écriture va venir remplacer l'objet (mère) par le symbole (mots) : dans un double mouvement, écrire va séparer.

Une autre forme de séparation est en jeu dans l'écriture. L'enfant qui écrit se sépare en effet de ses écrits : en mettant au-dehors ce qui est au-dedans de lui, il autorise ses écrits à mener leur vie hors de lui. C'est là l'un des paradoxes de l'écriture : d'une part – nous l'avons précédemment évoqué – la trace qu'on laisse, en nous inscrivant en tant que sujet, nous permet d'admettre que l'on n'est pas perdu ; mais d'autre part, en laissant une trace de soi, on consent à perdre quelque chose. Pour que cette séparation d'avec nos écrits soit rendue possible, il est « nécessaire qu'un certain détachement s'effectue, un décollement entre soi, le support, la médiation du geste d'écrire ou de dessiner, pour que la trace graphique puisse traduire quelque chose de la pensée du sujet. Quelque chose d'une *séparation* « interne » se joue dans l'acte d'écrire. » (Duval Heraudet, 2004, p. 11). Cette séparation peut être source de désir : nommer, partager avec d'autres les choses vécues

peut être bénéfique, libérateur. Mais à l'inverse, elle peut être source de refus, car elle peut s'apparenter à un déracinement.

Enfin, l'écriture engendre une perte, un vide qu'elle ne peut combler ; Lacan écrivait : « Le mot, c'est le meurtre de la chose » (as cited in Razavet, 2008, p. 117). Dès lors que l'enfant s'inscrit dans le langage, il est aussi divisé par lui. Les mots n'ont en effet pas le pouvoir de donner la chose elle-même, ils ne peuvent que servir à véhiculer son idée, sa représentation. Hamidi vient préciser cette pensée en expliquant que « quelque chose du Réel, mais aussi de sa Vérité (celle de son désir, d'être un sujet désirant), et de l'inconscient échappera toujours [à l'enfant]. Le mot ne dit pas la chose, il la représente » (Hamidi, 2010, p. 3). Ainsi, plus encore que les mots parlés – qui véhiculent par la voix une intonation, une émotion –, l'écriture induit un écart irrémédiable entre ce que l'écrivain a voulu dire et ce que le mot écrit dit à l'autre, interlocuteur absent. Il est impossible de traduire le Tout : « Les possibles sont infinis, les mots non dits sont autant de pages perdues pour sa mémoire, autant de monde encore non explorés. Il aimerait pouvoir employer tous les mots, programmer toutes les variations, parcourir tous les univers » (Cahen, 1995, p. 208). Il y a perte dans l'écriture et il doit y avoir acceptation de cette perte pour que l'écriture advienne. L'écriture initie en fait une pensée qui voyage.

Pour accepter l'acte d'écrire et pouvoir accéder à l'écrit d'un autre, absent, l'enfant doit donc avoir accepté l'absence, la séparation. Il doit avoir renoncé à un monde où tout peut se dire dans l'immédiateté. Être capable d'écrire implique d'avoir commencé à intégrer sa propre division de sujet – processus ô combien difficile, qui se poursuit toute la vie durant – entre vouloir et pouvoir, entre désir et réalité, entre conscient et inconscient. Cela implique également de pouvoir s'effacer pour laisser la place à celui qui lit : « Écrire, c'est disparaître en laissant sa signature » (Clerget, 2002, p. 42).

Certains enfants refusent l'écrit, certains refusent même toute trace, car les pertes et les renoncements que cela implique sont trop durs à supporter. Dès lors, laisser sa trace devient source de peur, d'angoisse, car en s'écrivant on se risque à se perdre soi-même. Il faudra parfois un long apprivoisement pour que cette trace ne soit plus considérée comme dangereuse.

4. Être seul... avec l'Autre

Nous venons de le voir, l'accès à la langue écrite est fortement lié aux processus de séparation. Une écriture, une trace, est toujours destinée à un tiers, à un Autre – fut-il absent : « L'écriture est à l'origine la langue de l'absent », écrivait Freud (as cited in Clerget, 2002, p. 37). Vygotski écrivait quant à lui :

Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation (as cited in Reichler-Béguelin, 2000, p. 268).

Écrire, laisser une trace, c'est donc « parler » à quelqu'un : l'écriture renvoie à un autre que soi, elle suppose une correspondance. C'est une interlocution. Ainsi, lecture et écriture prennent source dans la parole adressée : « L'acte d'écrire – l'écriture est un acte

– est la rencontre d'un geste (d'un mouvement du corps) et d'un signifiant qui va être inscrit sur un support... On écrit pour quelqu'un, on écrit grâce à un autre à qui l'écriture est destinée... On écrit toujours sous la dictée de quelqu'un » (Graber, Beetschen, & Chomier, 2004, pp. 155, 164). On n'écrit jamais seul, on n'écrit pas sans Autre, mais dans une relation avec quelqu'un, dans l'altérité. Or, pour manier l'art de jouer avec l'absence, pour que l'écriture puisse advenir, l'enfant doit avoir accepté d'être corporellement séparé de l'autre et que l'autre soit séparé de lui. Il doit être capable de se représenter cet Autre, de s'adresser à lui.

Plus précisément, c'est en réalité d'une double absence qu'il s'agit là : d'une part, le lecteur est absent quand l'auteur écrit. D'autre part, l'auteur est absent quand le lecteur lit. Cette particularité de l'écriture fait appel à d'essentielles compétences pragmatiques : lorsqu'il produit son texte, le scripteur doit s'attacher à ce que son message puisse être compris et interprété de façon à traduire le plus fidèlement possible ses pensées, ses intentions. Pour ce faire, il doit tenter de se mettre à la place du lecteur, afin de prendre du recul par rapport à son texte qu'il doit pouvoir « observer ». Le lecteur, quant à lui, devra tenir compte du contexte et des buts du scripteur dans l'interprétation du message.

L'activité de relecture est en cela complexe qu'elle requiert à la fois un changement de position et un dédoublement : le scripteur est à la fois auteur et lecteur de sa production.

Par ailleurs, Vygotski ajoute que « les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à apprendre à écrire... Au début de la scolarité, le besoin d'un langage écrit n'est absolument pas développé » (as cited in Fialip Baratte, 2007, p. 28).

En matière de langage, la motivation précède l'activité : l'enfant doit savoir pourquoi il parle ou écrit pour pouvoir y parvenir. Si la situation impliquée par le langage oral crée d'elle-même, à chaque instant, une motivation (le besoin de quelque chose suscite la demande, la question suscite la réponse, l'incompréhension suscite l'explication, etc), il n'en va pas de même pour le langage écrit. Dans le cas de l'écriture, la motivation reste en effet à susciter : il nous faut créer – ou plus précisément nous représenter – nous-même la situation, par la pensée. De ce fait, le rapport que nous entretenons avec le langage écrit est naturellement plus volontaire, plus libre et plus conscient que celui que nous entretenons avec le langage oral. Cette intentionnalité se retrouve dès le début de l'apprentissage de l'écrit : « les signes de l'écriture et leur utilisation sont assimilés par l'enfant consciemment et volontairement, à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage ». L'écriture, en ce sens, est une activité plus intellectuelle, moins directement liée à un besoin.

L'Autre – ici l'adulte – entre là encore en jeu, puisque c'est à lui qu'incombe la tâche ô combien délicate de motiver l'enfant à écrire.

Un enfant apprend à écrire, par l'écriture, en écrivant, quand la main d'un autre, guidant la sienne, lui donne le goût de la lettre, lui apporte plaisir de lier des lettres en mots. Il apprend à écrire dans une adresse, en faisant ses premiers pas. (Clerget, 2002, p. 13).

Enfin, il faut que l'enfant accepte de partager ses écrits avec l'Autre. En effet, l'écriture existe par les mots, qui – nous l'avons vu – ne tiennent pas leur réalité d'eux-mêmes, mais de la reconnaissance d'un Autre. Elle naît donc « à un carrefour où se croisent la singularité individuelle, l'appartenance à une ou des époque(s), une ou des cultures, une histoire ou des histoires collectives incluant celle des formes et une humanité commune

présente à cet horizon indéfini de l'adresse qui interroge autant qu'elle quête cette humanité en devenir... Le « je » de l'écriture est un « je » qui dit « tu ». Plongé dans l'altérité, il s'adresse à l'altérité. » (Ber, 24-26 nov. 2014).

Mais paradoxalement, écrire est une activité généralement solitaire : « On écrit dans la solitude de son acte » (Marcilhacy, Estienne, & Marcelli, 2013, p. 23). Ecrire confronte à ce que l'on ne sait pas : on ne sait pas toujours quoi écrire, ni à qui l'écrire. On ne sait pas non plus comment cela sera reçu, comment cela sera compris.

Pour pouvoir écrire, il faut donc reconnaître l'Autre tout en acceptant la solitude et en étant capable de supporter le retour sur soi que l'écriture implique.

5. Intégrer/accepter la règle

Ecrire, c'est « délivrer un message (activité mentale, intellectuelle et sociale) grâce à un instrument agissant sur un support (activité manuelle) et selon un modèle social et des règles précises » (Marcilhacy, Estienne, & Marcelli, 2013, p. 40).

Ecrire nécessite de pouvoir se plier aux contraintes et à la discipline de l'orthographe et de la grammaire. La liberté que l'écriture permet trouve ainsi ses limites dans la nécessité de se conformer à la Loi et aux règles. Etre capable d'une telle discipline n'est pas chose acquise d'emblée : il s'agit de pouvoir renoncer à une certaine forme de liberté pour se soumettre à ce que d'autres ont exigé pour la langue il y a fort longtemps. Car c'est bien d'une soumission qu'il s'agit lorsqu'on écrit, soumission à un code symbolique, à des exigences d'usage et de forme. Par cette soumission, l'enfant scripteur en arrivera aux formes transmissibles et reconnaissables par l'ensemble de la communauté partageant sa langue. Alors seulement, quand l'aspect formel de l'écriture ne sera plus appréhendé comme obstacle insurmontable, celle-ci deviendra matière à sculpter ; les mots seront au service de la pensée et deviendront outils de transmission, de partage et de communication. L'écriture sera source de désir et de plaisir.

IV. L'angoisse de la page blanche : pourquoi est-ce si difficile d'écrire ?

L'acquisition de l'écriture résulte d'un long apprentissage qui débute à l'école maternelle et s'achève quand l'enfant est capable de formuler sa pensée par écrit. Le chemin pour atteindre ce dernier stade est souvent laborieux, parfois douloureux, et le plaisir que l'enfant reçoit en retour de ses réussites doit pouvoir compenser les efforts, les contraintes et les inévitables ratés.

Les difficultés que peut rencontrer l'enfant dans l'acquisition de l'écriture sont multiples. Elles peuvent évidemment être liées aux conditions d'accès à l'écrit évoquées dans le chapitre précédent – absence de certains pré-requis, trouble de la fonction symbolique, difficultés pour se séparer, peur de la perte, difficultés à se représenter l'Autre ou encore difficultés à accepter les règles... Mais elles peuvent aussi être liées à d'autres facteurs : difficultés pragmatiques, discursives, syntaxiques, inférentielles, métalinguistiques, métacognitives, d'évocation, connaissance insuffisante du registre de l'écrit, peur d'être jugé ou encore disponibilité insuffisante dans la tâche... Nous développerons quelques-unes de ces difficultés ci-après.

1. Les difficultés d'évocation

1.1. L'évocation : définition

L'évocation est, selon Le Petit Robert, l'« action de rappeler une chose oubliée et, par extension, de rendre présent à l'esprit » (« Evocation », 2012, p. 963) ; c'est donc, selon le Dictionnaire Trésor de la Langue Française (s.d.) le « fait... de représenter, représentation ».

1.2. Les deux niveaux de langage oral

Pour être capable d'écrire, un enfant doit être capable d'évoquer. Et avant d'être écrite, l'évocation doit pouvoir être dite. C'est pourquoi il nous semble nécessaire d'aborder brièvement les deux niveaux du langage oral, qui fonctionnent dans des contextes de communication présentant des caractéristiques différentes : le langage en situation (langage d'action) et le langage d'évocation (langage décontextualisé). A l'oral, ces langages coexistent le plus souvent dans une même situation ; c'est l'activité conduite qui mobilise plutôt l'un ou plutôt l'autre.

1.2.1. Le langage en situation

C'est le langage de l'« ici et maintenant », celui qui accompagne l'action. Il fait suite aux premiers face-à-face dont a pu bénéficier l'enfant.

Quand il n'y a pas de dysfonctionnement dans le proche environnement d'un bébé, ce qui est le cas le plus fréquent, l'enfant « est parlé » bien avant de parler... L'adulte qui conduit ces premiers échanges installe l'enfant dans une sorte de scène énonciative à partir de laquelle tout peut être dit avec le « tu » et le « je », des tiers peuvent être évoqués, désignés par leur nom et par les pronoms « il » ou « elle » (Centre national de documentation pédagogique, 2006, p. 48).

Souvent associé aux élèves de la classe de petite section, ce langage s'exerce par la multiplication des interactions langagières et la verbalisation des actions et événements en situation : « Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement » (Ministère de l'Éducation nationale, 2008). Les jeunes enfants parlent donc d'abord en situation, c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils vivent.

Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un langage factuel, assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, échappe au discours sans dommage pour la compréhension. En effet, ce langage est souvent accompagné de gestes, de mimiques, qui renforcent et complètent les paroles prononcées. Le langage en situation renferme beaucoup d'implicite : certains éléments, présents dans la situation, n'ont pas besoin d'être nommés, décrits ou racontés. Les désignations de personnes (je, tu, on/nous, vous, il(s) et elle(s)) ou de lieux (ça) s'y font dans l'implicite, accompagnées de gestes.

1.2.2. Le langage d'évocation

L'*activité* d'évocation commence bien avant que le rappel d'un événement ou la conduite d'un récit soient possibles : la première évocation se fait dès que l'enfant accole deux mots, bien ou mal prononcés, le plus souvent pour évoquer l'absence (« maman pati »).

Le passage au *langage* d'évocation – langage oral de niveau supérieur, proche du langage écrit – se fait quant à lui essentiellement au cours de la moyenne section de maternelle. Ce langage, plus complexe que le langage en situation, est différé de l'action ; c'est le langage de l'abstraction. Il permet de parler hors situation, de faire exister par la parole ce qui n'est pas ou plus là : il permet de nommer l'être, l'objet ou l'événement absent, de raconter l'expérience vécue, de décrire, d'imaginer, d'informer, d'argumenter, de formuler des hypothèses, de prévoir, de se projeter dans un avenir plus ou moins proche...

Ce langage ne peut exister sans l'étayage de l'adulte, il ne se construit pas tout seul : l'enfant, spontanément, n'aime pas raconter parce que c'est difficile. Contrairement au langage d'action – qui s'acquiert de façon universelle dans les situations de communication –, ce langage décontextualisé s'apprend. Ce sont surtout les activités de rappel et d'anticipation qui permettent de le travailler : « Qu'avons-nous fait ? Qu'est-ce qui s'est passé ce matin à l'école ? Dis-moi ce qu'on fera la prochaine fois. »

Le langage d'évocation renvoie pour l'essentiel à la mise en récit. Avec lui, l'enfant accède à la langue du raconté, proche de notre écrit, c'est-à-dire assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu. Il doit pouvoir se décentrer pour évoquer un événement passé ou à venir, une histoire, le plus souvent pour un destinataire absent. Ce langage suppose donc la systématisation du parler à la troisième personne (il/elle), l'emploi de différents temps verbaux (passé/futur), de marqueurs temporels et spatiaux, de liens de causalité (parce que/pour que), de structures syntaxiques plus complexes. Il suppose également un lexique plus précis, puisqu'on ne peut plus désigner. Le langage d'évocation, pour être compris par celui qui n'aurait pas vu ou assisté à la situation, doit être précis, construit et structuré. L'élève doit apprendre à parler précisément, comme on écrit.

Pour entrer dans le langage de l'évocation, l'enfant doit avoir des possibilités de représentation. Il s'agit de s'exprimer sur de l'abstrait, sur ce qu'il imagine. Se faire comprendre l'oblige à rechercher des expressions plus justes, des termes plus fins, repris en écho et valorisés par l'entourage (famille, école). C'est en faisant partager ces instants qu'il va entrer dans l'aspect relationnel du langage. De ce langage – privilégié par l'école – découlera l'entrée dans le registre de l'écrit.

1.3. Du langage oral au langage écrit

Le même système de référence, la langue, est mis en œuvre de manière différente selon les régimes de l'oral et de l'écrit. L'oral comporte une dimension affective, s'appuie sur la présence ou, a minima, la voix de l'autre. La coprésence des interlocuteurs permet un ajustement rapide du discours. De ce fait, l'oral s'apprend dans des échanges spontanés, avec le soutien de l'étayage verbal de l'adulte. L'écrit, à l'inverse, nécessite un enseignement.

La linéarité temporelle, le matériau intonatif et paraverbal de l'oral s'opposent à l'abstraction matérialisée et spatiale du texte ; les blancs de l'écrit ne « codent » pas les pauses de l'oral. Des conditions d'énonciation différentes amènent à une autre organisation de l'information et influencent l'accès au sens. Ainsi, en découvrant l'écrit, l'enfant va devoir observer que celui-ci exige des transformations du parler spontané. (Centre national de documentation pédagogique, 2006, p. 10)

A l'oral, être compétent dans le niveau de langage de l'évocation, c'est pouvoir se faire comprendre de quelqu'un qui ne sait rien de ce dont on parle, d'évoquer des réalités non présentes tout en gardant à l'esprit que les interlocuteurs en présence ne partagent pas nécessairement les mêmes références. Par sa forme décontextualisée, ce langage s'apparente fortement au langage écrit ; c'est pourquoi il est la base de l'acquisition de la lecture et de la production d'écrits. Autrement dit : la production d'écrit se fait sur la base de l'oral.

Il convient de noter que ce langage peut ne pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit ; ainsi, les deux termes de la négation ne sont pas nécessairement présents et la reprise du sujet – fréquente dans un oral quotidien – peut fonctionner... Toutefois, il partage avec lui des caractéristiques essentielles en termes d'organisation et d'élaboration : une explicitation lexicale est requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation (de qui, de quoi parle-t-on ?), et une structuration traduisant les relations chronologiques, spatiales et logiques est nécessaire (Que se passait-il ? Quand, où, comment, pourquoi ?). Pour ces raisons, certains sociolinguistes parlent d'« oral scriptural » pour nommer cette forme « contrôlée » de l'oral.

Les enfants comprennent tôt – généralement entre 3 et 4 ans – qu'un va-et-vient est possible entre l'oral et l'écrit : on peut dire ce qui est écrit et on peut écrire pour laisser la trace de ce qui a été dit. A condition d'avoir accès à la fonction symbolique, ils peuvent saisir qu'une chose est l'équivalent d'une autre chose, sans pour autant *avoir accès* à cette équivalence : ils prennent ainsi conscience de la permanence des signes parce que les textes lus demeurent identiques lecture après lecture, parce qu'il y a une correspondance exacte entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Cette expérience est particulièrement marquante quand c'est le langage de l'enfant qui est transcrit par une « dictée à l'adulte ». Le passage à l'écrit confère un statut particulier aux mots, à leurs mots : ceux-ci, par la trace laissée, acquièrent une stabilité définitive, ils peuvent être lus et relus, toujours de la même manière. Cette découverte de la nature de l'écrit conduit les enfants à prendre conscience qu'il y a un sens dans tout écrit. C'est sur la base de cette première compréhension d'une permanence propre à l'écrit que les enfants commencent à comprendre que les rapports entre oral et écrit sont régis par un code.

1.4. L'évocation : une mise en œuvre complexe

Pour tenir un discours (récit, explication) sur une réalité passée ou attendue, pour créer une histoire c'est-à-dire une fiction cohérente, il faut pouvoir parler ou écrire – et donc penser ! – hors d'un ancrage dans la situation, ce qui nécessite de pouvoir simultanément :

- Dans un premier temps, se représenter mentalement ce que l'on veut raconter. Il s'agit de pouvoir s'imaginer la scène, la situation, d'être capable de les organiser,

de positionner les choses, les personnes et les faits, dans le temps et dans leurs relations. Cette représentation mentale, qui peut être plus ou moins élaborée, est primordiale : c'est l'évocation elle-même, qui précède toute activité d'écriture. Car pour pouvoir mettre sa pensée en mots, encore faut-il que cette pensée existe et soit organisée...

- Dans un second temps, rendre cette évocation partageable. Cela implique de :
 - Gérer son propre rapport à l'interlocuteur, c'est-à-dire avoir conscience et tenir compte du fait que la personne à laquelle on s'adresse ne sait pas de quoi l'on parle.
 - Mobiliser des moyens linguistiques pour exprimer ce que l'on veut dire et permettre au destinataire de comprendre ce qu'il n'a pas vécu. Il s'agit là d'« avoir les mots » ou, plus précisément, d'« avoir les *bons* mots » pour traduire sa pensée le plus fidèlement possible.

Les enfants en difficulté d'écriture peuvent achopper à chacune de ces étapes. Ils peuvent ainsi, dans un premier temps, être confrontés à un « vide », lorsqu'ils sont en mal de représentations mentales. A l'inverse, ils peuvent rencontrer le problème d'un « trop plein » : c'est un problème de choix qui se pose alors. Ils peuvent ensuite rencontrer des difficultés pour rendre leur évocation partageable, soit parce qu'ils ne sont pas en mesure d'adapter leur langage aux connaissances de leur destinataire, soit parce que leurs compétences lexicales et syntaxiques ne leur permettent pas d'évoquer sans ambiguïté une réalité ou un événement absent-e (passé-e, futur-e ou imaginaire).

2. Les difficultés graphiques et orthographiques

Pour qu'un enfant puisse se saisir de l'écriture comme moyen d'expression, il faut d'abord qu'il ait automatisé le geste, la trajectoire, la forme des lettres et la vitesse. Il faut ensuite qu'il soit capable d'organiser des idées et d'explicitier tous les éléments essentiels : que vais-je dire ? Comment vais-je le dire ? Mais écrire suppose également d'exprimer ces idées selon des règles contraignantes, grammaticales et orthographiques notamment. Le respect de celles-ci est essentiel pour que puisse ensuite s'exercer sans entrave le contrôle de la signification. Nous revenons là à la nécessité d'accepter la loi, de respecter les règles. L'enfant en proie à des difficultés dans le maniement du code peut se retrouver bloqué dans son écriture.

3. La peur de rater et d'être jugé

L'écriture ne relève pas d'un faire (faire des traces ou des lettres), mais d'un acte. Or, tout acte entraîne la possibilité d'un ratage ; en ce qui concerne l'écriture, le principal ratage possible est celui qui consiste à écrire autre chose que ce que l'on voulait écrire.

Par ailleurs, l'écrit fixe le langage. Par sa dimension permanente et parce qu'il se réalise dans l'ordre du visible, il rend possible un travail d'observation, d'examen, de remaniement de la trace produite. Ainsi, pour reprendre les mots de Goody, « quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal » (1978, p. 97).

L'écrit renvoie donc souvent à la peur d'être jugé. Chaque forme d'écrit est, pour un enfant, un nouveau défi, une étape de franchie dans son inscription au monde, une manière de se dépasser et de grandir, un moyen d'être plus présent à lui-même. De trop nombreux empêchements d'écrire trouvent leur source dans des mots de jugement, de mépris, portant sur la façon d'écrire ou les fautes d'orthographe : « L'écriture est infiniment précieuse... mais elle n'est pas sans danger : par l'écrit, on s'expose, on prend le risque de donner à l'autre une image imparfaite de soi. Ecrire, c'est lui livrer des pièces à convictions dont on ignore s'il les utilisera à charge ou à décharge » (Meirieu, 2006, p. 6).

Le plaisir d'écrire est ce qui importe avant tout et ce qu'il convient d'encourager, afin que les écrits de chaque enfant constituent davantage des étapes que des épreuves.

4. L'angoisse de la page blanche

4.1. La page blanche

Selon Le Petit Robert (2012), la feuille est une « surface mince et plane ; morceau de papier rectangulaire » (« Feuille », p. 1035) et la page est définie comme « chacun des deux côtés d'une feuille de papier, de parchemin, etc, susceptible de recevoir un texte ou un dessin » (« Page », p. 1780).

Evidemment, en matière d'écriture, la page blanche ne peut être entendue uniquement sous le sens de ces définitions. Bien plus qu'un support matériel qui « reçoit », elle est un lieu de production, un espace à la fois physique et potentiel, qui offre, permet, suscite, propose, promet, révèle, encourage, mais à la fois intimide, déconcerte, désespère, angoisse, entrave, paralyse, tétanise...

Au début il n'y a rien, du blanc et un contour, celui de la page, frontière du réel à l'intérieur de laquelle la lumière elle-même ne pénètre pas, où elle nous est renvoyée dans son intégralité, contrairement au noir qui, lui, l'absorbe en totalité. Il n'y a rien à dire d'une page blanche, sinon de sa taille, l'espace qu'elle occupe, ou qu'elle obstrue, hors des proportions de sa surface, prenant plus de place dans notre réalité que son format ne le laisserait supposer. Ou bien d'évoquer sa texture, son grain, rassurant, qui créant à sa surface un jeu d'ombres et de lumière, nous donne l'illusion d'une immaculée pureté perfectible, d'une zone inconnue, vierge, mais s'offrant malgré tout à la conquête. Probablement faut-il voir de cela le blanc en tant que symbole de la virginité, de la mort aussi. Nous pourrions également parler du grammage, de l'épaisseur du papier, mais ne disant toujours rien de notre page blanche. En bref, on peut décrire un papier, mais pas ce champ inaccessiblement blanc nous renvoyant la totalité de notre désir, le réel en nous, que l'on tentera de percer par quelques symboles, des métaphores que nous voudrions comme autant de portes ouvrant sur le réel, alors même qu'elles y font barrage. Tout est là sur une page blanche, reflet de l'être, impénétrable, insupportable, et chaque mot déposé en obstrue une partie, comme d'écrire sur un miroir. (Guillemard, 2008)

La page blanche est donc avant tout un support que l'on peut – ou qu'il nous faut, c'est selon – « remplir », ou plutôt transformer, enrichir et nourrir, avec une liberté plus ou moins grande. Elle est aussi l'écran de nos projections. Elle est un espace qui, par son

vide même, est propice au surgissement de tous les possibles. Mais dans un même temps, ce vide peut confronter l'individu à sa solitude et à sa peur du « rien » : le blanc peut être générateur d'angoisse, oppressant, ce que confirme l'inhibition si fréquente qui met en arrêt devant cet espace vierge de toute écriture.

Objet de tous les possibles en matière de pensée et d'écriture, le vide de la page blanche est espace de liberté que seules des règles et lois formelles viennent limiter. Mais cette page blanche est-elle réellement blanche ?

André et Fairfield (2008) ont écrit :

Qu'y a-t-il de plus beau, de plus vrai, qu'une page blanche ? Rien sans doute, mais reste à la dire, à la rendre sensible, à la faire exister. C'est pourquoi il faut l'écrire. Car cette page blanche n'est pas une simple feuille de papier, elle est déjà, pour celui qui écrit, une page blanche d'écriture... elle est déjà présence de ce réel qui est en souffrance. La page blanche est comme une prière muette, une oraison silencieuse. (p. 45).

On pourrait donc penser que la page blanche est finalement toujours chargée de ce que l'écrivain a en lui, et ce avant même que la pointe de l'instrument scripteur ne l'effleure. Massicotte (2012), rejoignant cette idée, écrivait : « la page blanche se présente comme une métaphore de la vie avec tout ce qu'elle porte d'inconnu devant soi ». Or, si l'inconnu peut-être source de désir et de plaisir, n'est-il pas également effrayant pour tout un chacun ?

4.2. L'angoisse de la page blanche

L'angoisse est définie par le Petit Robert (« Angoisse », 2012, p.96) comme un « malaise psychique et physique, né du sentiment de l'imminence d'un danger, caractérisé par une crainte diffuse pouvant aller de l'inquiétude à la panique et par des sensations pénibles de constriction épigastrique ou laryngée ». Le psychanalyste Nasio (2006) définit quant à lui l'angoisse comme la *peur* de la perte, de la douleur (par opposition à la douleur elle-même qui est le *ressenti* de la perte, l'arrachement, la déchirure).

Ainsi, le scripteur confronté à la page blanche peut avoir peur de la perte – perte de ne pas pouvoir tout dire –, de l'échec ou du jugement des autres. Il peut souffrir d'un manque de confiance en lui, ou encore d'un manque de maîtrise des outils de la langue... Il peut se retrouver bloqué quand il faut passer du réel angoissant à la symbolique du dessin ou des mots, être angoissé à l'idée de ne pas parvenir à exprimer avec justesse son propre désir : « Ici est donc la douleur, la page, quoi que noircie, restant blanche d'un désir à jamais séparé de nous, et que de cette déchirure nous soyons seul fautif... Quoi que l'on y dépose, la page reste blanche. » (Guillemard, 2008). Sa pensée, ses associations d'idées peuvent se bloquer. Le processus d'écriture devient alors douloureux, voire impossible.

Au vu des multiples renoncements qu'implique l'écriture, il n'est nullement surprenant que l'on ressente une appréhension, voire une angoisse, lorsqu'on se retrouve confronté à la page blanche et à tout ce qu'elle renvoie. Mais ce qui rend l'angoisse plus « supportable » pour un scripteur, c'est la certitude que cette angoisse est justement normale et passagère... le défi est donc d'apprendre à la tolérer car, au-delà de l'angoisse, il y a la satisfaction du travail accompli et du dépassement de soi.

Chapitre II

CADRE THERAPEUTIQUE ET MEDIATIONS – UN ESPACE DE TRANSFORMATION

« Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure » (Winnicott, 1975, p. 30)

I. L'espace transitionnel selon Winnicott

Les concepts d'espace transitionnel (ou aire intermédiaire d'expérience) et de phénomène transitionnel revêtent une importance primordiale tant dans le domaine théorique, pour comprendre le fonctionnement et le développement de la psyché de l'infans¹, que dans le domaine pratique, clinique, pour permettre aux patients dont la capacité créatrice est paralysée de libérer cette aptitude à exprimer sa force vitale dans une relation authentique au monde. Pour les comprendre, il convient de revenir sur les processus par lesquels l'individu se façonne en tant que sujet : au cours du développement émotionnel du bébé, il y a évolution de l'aire de l'illusion en aire transitionnelle – indissociable de la transformation de la relation mère-nourrisson – puis, à l'âge adulte, se déploie l'aire culturelle, accueillant et contenant la diffusion des phénomènes et objets transitionnels.

1. De l'indifférenciation... : l'aire d'illusion

A la naissance, le bébé ne se perçoit pas immédiatement de façon individuée : il se confond avec sa mère ou celle qui en tient lieu, la percevant comme le prolongement de lui-même. Rien ne vient alors séparer l'enfant de son environnement : on parle de « dyade » mère-enfant, d'entité unique. Ceux-ci, ontologiquement, ne forment qu'un. L'enfant *est* l'environnement premier que constitue sa « mère » – entendue au sens large, comme personne qui lui prodigue l'essentiel des soins qu'il nécessite, c'est-à-dire comme fonction maternelle – et la « mère » *est* l'enfant.

Au sein de cette relation précoce, le nourrisson est totalement dépendant d'une mère qui, « quand [elle] est « suffisamment bonne », lui donne l'*illusion* qu'une réalité extérieure existe, qui correspond à sa propre capacité de créer » (Winnicott, 1975, p. 45). En effet, en anticipant ses désirs et besoins, la mère le maintient dans l'illusion qu'il produit « le sein » – entendu autant comme la technique de maternage que la chair elle-même, c'est-à-dire comme l'ensemble d'un environnement sécurisant et protecteur, répondant au moindre de ses besoins. Se voyant offrir le sein à l'instant et à l'endroit exacts où il s'apprête à en exprimer le désir, étant porté et soutenu (« *helded* ») au moment précis où il le souhaite, il est maintenu dans une illusion d'omnipotence et croit créer lui-même son environnement et donc l'objet : c'est l'expérience du « trouvé-créé ». Il éprouve ainsi l'impression d'un contrôle, d'une pensée « magique », qui organiserait le monde selon la loi de son désir, sans que ne s'exerce aucune résistance.

La répétition de ces expériences illusoires est nécessaire pour que l'enfant développe une confiance en lui-même, en la capacité de ses désirs à se réaliser et en l'environnement. En effet, c'est seulement parce que l'objet aura été systématiquement présenté lorsqu'il aura été désiré qu'il pourra commencer à être attendu, et ainsi que le sujet pourra en développer l'envie.

¹ En psychanalyse, l'infans désigne l'enfant qui n'a pas encore acquis le langage. Ce terme de Sándor Ferenczi est une francisation du latin *infans, infantis*, désignant le très jeune enfant qui ne parle pas.

Mais tout ceci reste bien évidemment illusoire : il ne peut y avoir d'objet s'il n'y a pas résistance de l'objet, et il n'y a pas non plus de moi sans non-moi ni de non-moi sans moi. Une grande part du travail de la mère sera donc de mener l'enfant vers une séparation progressive et vers l'autonomie : on parle là de processus de désillusion.

2. ... A l'individuation : les aires transitionnelle et culturelle

2.1. Le processus de désillusion

Une fois l'illusion – ce rapport symbiotique mère-nourrisson – nécessaire installée, il est du rôle de la mère de conduire progressivement son enfant vers la désillusion. Cela n'est possible que si la mère est apte à sortir de l'état de préoccupation maternelle primaire, pour demeurer désormais une mère *juste* suffisamment bonne². Celle-ci se détache alors peu à peu de son enfant, se rendant progressivement moins disponible et lui opposant des résistances. L'adaptation aux besoins de l'enfant décroît ainsi à un rythme que celui-ci est capable de supporter ; il lui faut rompre avec l'illusion de la pensée magique qui faisait de lui un dieu créateur omnipotent. Il fait alors l'expérience du principe de réalité, qui vient opposer une résistance à son désir, au principe de plaisir³. C'est cette résistance qui permettra le développement de la créativité, cette dernière étant en fait un moyen pour le sujet de conjuguer les principes de plaisir et de réalité. Mais il ne suffit pas que le monde résiste pour que se développe la vie créatrice : il faut encore que le sujet ait été rendu capable de répondre de manière inventive à une telle résistance de l'environnement, ce qui ne sera rendu possible que par la confiance en soi et en l'environnement acquise dans les premiers temps de la vie par une relation « *good-enough* » avec l'environnement maternel. L'enfant va donc progressivement se désillusionner, au fur et à mesure qu'il devient capable de prendre en charge lui-même les besoins auxquels la mère cesse de répondre, qu'il acquiert une certaine autonomie. C'est ainsi que va progressivement s'opérer chez lui le passage d'une indistinction entre le dedans et le dehors à une différenciation du Moi et du Non-Moi.

2.2. Espace transitionnel, espace potentiel : définitions

Le mot « espace » vient du latin *spatium*, qui signifie le champ de course, l'arène, mais aussi la durée, le laps de temps, ou encore l'étendue, la distance, ou le lieu où l'on circule. Aujourd'hui, pris dans son acception de « lieu, plus ou moins bien délimité, où peut se situer quelque chose » (Le Petit Robert, « Espace », 2012, p. 927), l'espace peut désigner un endroit où il se passe quelque chose ou, à l'inverse, un endroit libre, non occupé, dans le sens d'un intervalle, d'un espace entre deux mots sur la feuille par exemple.

² En anglais, Winnicott emploie le terme de « *good-enough mother* », qui correspond à l'idée d'une mère *juste* suffisamment bonne, ni trop ni trop peu – ce dont ne rend pas compte la traduction française habituelle de « mère suffisamment bonne ».

³ Les concepts de principe de plaisir et de principe de réalité ont initialement été développés par Freud.

« Transitionnel » est un mot qui a la même origine que transition, transitoire, venus du latin « transitio » qui signifie « passage ». Mais nous devons le terme de « transitionnel » – de l'anglais « transitional » – à la psychanalyse, et plus précisément à Winnicott. En français, ce terme n'est employé que dans le cadre des études relatives au fonctionnement psychique.

Winnicott a également parlé d'« aire transitionnelle » et d'« espace potentiel ». L'adjectif « potentiel » vient du latin *potentia*, qui signifie « puissance ». Cet adjectif signifie « en puissance », « virtuel ».

Mais qu'est-ce donc que cet espace transitionnel, cette aire virtuelle où s'effectuerait un passage ?

Tout au long du cheminement vers la différenciation, l'enfant expérimente de nombreux mécanismes. Comme nous l'avons vu, les premiers moments de la vie du nourrisson sont caractérisés par l'activité créatrice primaire et le mécanisme d'introjection : l'environnement (le sein, les soins...) fait partie de lui. Puis, au cours de la séparation, l'enfant est amené à mettre dehors ce qui était au-dedans par un mécanisme de projection.

On voit là qu'il y a entre intériorité et extériorité une inévitable interpénétration, un engendrement réciproque – le sujet donne sens au monde et le monde façonne le sujet –, qui rend impossible le tracé d'une frontière nette. En effet, une frontière est finalement une ligne bien mince pour loger tous ces « phénomènes », et si elle était nette, cette frontière ferait l'objet d'incessantes violations. Cette absence de limite clairement définie rend non seulement possible mais même nécessaire l'existence de concepts désignant un espace virtuel, une troisième aire, où tous ces échanges entre dedans et dehors pourraient être situés, un lieu des « phénomènes transitionnels ».

C'est à la caractérisation d'une telle aire intermédiaire d'expérience, d'un tel espace transitionnel assurant la liaison entre intériorité et extériorité que s'est attaché Winnicott (1975), par l'identification d'*objets* transitionnels en premier lieu, puis par leur appréhension plus générale comme *phénomène* transitionnel. Ce n'est en effet pas tant l'objet transitionnel qui intéresse la psychanalyse winnicottienne – certains enfants investissent d'ailleurs cet espace sans passer par l'objet – que le phénomène qu'il recouvre : celui du développement d'une zone intermédiaire entre Moi et Non-Moi, nécessaire à leur constitution comme tels par l'opposition que permet cet espace transitionnel en tant qu'à la fois il les articule et les sépare, s'instituant entre eux. C'est là, dans cette troisième aire, que le sujet va « vivre » : en s'appuyant sur ce « déjà là », il va trouver de quoi développer sa créativité, c'est-à-dire affirmer son autonomie, son existence propre. Cette aire d'expérience se situe dans l'espace potentiel qui s'insère entre l'individu et l'environnement ; elle est une aire médiatrice et, à ce titre, elle constitue un lieu de repos où s'ajuste constamment le rapport dedans-dehors.

2.3. L'objet transitionnel

L'objet transitionnel est un « objet matériel (bout de couverture, ours en peluche...) fortement investi par le jeune enfant et lui assurant la transition entre la première relation orale à la mère et la relation d'objet » (Le Petit Robert, « Transitionnel », 2012, p. 2604). Il est la « première possession « non-moi » » de l'enfant, le premier objet neutre qu'il s'approprie (Winnicott, 1975, p. 28). C'est un objet support à la fois de l'amour et de la haine, une pré-symbolisation, un premier moyen de représentation de l'absence de la

mère. « Elu » par l'enfant dans le monde extérieur, il assure la liaison entre le Non-Moi et le Moi lorsque l'enfant fait l'expérience angoissante et douloureuse de la séparation d'avec sa mère. Pour que cette séparation soit rendue supportable, il faut en effet que le désinvestissement progressif de la mère soit comblé par l'investissement d'un objet transitionnel qui est à la fois donné par le monde (il *est là* préalablement à l'expérience qu'en fait le sujet) et créé par le sujet (qui l'investit et l'instaure comme transitionnel). L'objet transitionnel est à la fois dedans et dehors, il possède ainsi un caractère contradictoire qui n'a pas à être résolu.

L'objet transitionnel devient essentiel, presque vital pour le bébé qui se l'approprie. Il n'est pas, en soi, un lieu transitionnel, mais l'enfant y expérimente des phénomènes de transition. Il est « l'amorce d'une séparation... le représentant d'une absence qui n'est pas encore mentalisée comme telle. C'est un objet à deux faces : l'une qui regarde la mère, l'autre qui regarde l'enfant. Il annonce l'aptitude de l'enfant à créer et à réfléchir » (Friard, s.d.).

2.4. Les phénomènes transitionnels

L'objet est voué à un désinvestissement progressif... S'il perd sa signification, c'est que les phénomènes transitionnels deviennent diffus et se répandent dans la zone intermédiaire qui se situe entre la « réalité psychique interne » et « le monde externe tel qu'il est perçu par deux personnes en commun » ; autrement dit, ils se répandent dans le domaine culturel tout entier. (Winnicott, 1975, p. 35)

L'objet transitionnel ne constitue qu'une modalité dans la transformation progressive de l'aire de l'illusion en aire transitionnelle. En effet, au fur et à mesure que le monde se structure et que ses intérêts culturels se développent, l'enfant peut progressivement désinvestir cet objet transitionnel. Mais les phénomènes transitionnels, eux, perdurent toute la vie. Winnicott nomme « phénomènes transitionnels » ce qui rend possible à l'enfant les « transitions fondamentales précoces de la fusion à la séparation maternelles » (Philipps, 2008, p. 187). Ces phénomènes offrent en quelque sorte une continuité à un processus qui conduit l'enfant de la dépendance absolue à la dépendance relative, puis à l'indépendance. Ils se produisent dans l'espace intermédiaire, l'aire de jeu ou d'expérience, qui subsiste dans le jeu et dans « le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif » (Winnicott, 1975, p. 49).

3. Rôle et importance du transitionnel dans la symbolisation

Le phénomène transitionnel joue un rôle primordial en ce sens qu'il doit permettre le passage d'un rapport fusionnel, subjectif, à un rapport distancié, objectif, qui se fait par le développement d'une créativité découlant de la confrontation du principe de plaisir au principe de réalité. Il s'agit constamment, pour tout être humain, de réduire la tension entre ce qui vient de soi (son désir), et une réalité qui n'est jamais conforme à ce que l'on en attend. Pour cela, il faut pouvoir opposer une intériorité à une extériorité, l'une n'existant que par sa confrontation à l'autre. Entre les deux, il s'agit d'établir une aire intermédiaire d'expérience, aire médiatrice qui constitue un *lieu de repos* car, dans ce lieu, le rapport intérieur/extérieur ne se discute plus : on ne se soucie pas de savoir si ce qui s'y passe est réel ou non. Il s'y passe des échanges et non plus des combats.

Ainsi, pour que puisse s'instaurer une relation entre nous-même et le monde, il *faut* que l'espace transitionnel existe. Nous avons tous besoin de cette aire dans laquelle nous jouons, faisons semblant, rêvons, imaginons en permanence ; nous y reconfigurons notre rapport à l'environnement en réinventant et modifiant les règles, en élaborant des stratégies de contournement. C'est l'espace autorisant la création et plus tard la culture... Cette « aire transitionnelle », qui gardera toute la vie sa valeur fonctionnelle, est la matrice du processus de symbolisation.

Winnicott (1975) considère le langage oral et écrit comme un objet transitionnel, un objet « trouvé-crée » par l'enfant. Si le passage à l'écrit nécessite d'être séparé, l'écrit permet aussi le passage : il permet de faire exister l'absent. Grâce au pouvoir symbolique des mots, l'enfant peut donc élaborer la séparation : le langage invite l'enfant au passage du monde psychique interne vers le monde social et culturel.

II. Les notions de cadre et de cadre thérapeutique

1. La notion de cadre

Le mot cadre vient du latin « quadrus », qui signifie « carré ». Selon le Petit Robert (« Cadre », 2012, p. 325), le cadre est d'abord « ce qui encadre », c'est-à-dire une bordure, un châssis, un tableau. C'est également « ce qui circonscrit, définit et, par extension, entoure un espace, une scène, une action ». C'est une structure imposée par la nature, la réalité ou les institutions. C'est un lieu qui va permettre de marquer la séparation entre un dedans et un dehors, entre un avant et un après ; mais c'est aussi un lieu, un espace qui tient ensemble, c'est ce qui se passe dans l'ici et maintenant. Le cadre matérialise des temps et des espaces de rencontre.

Ainsi donc, un cadre est quelque chose qui délimite ; tout ensemble de règles – elles-mêmes pouvant être issues de normes, de lois, de pratiques de sécurité, de coutumes... – constitue un cadre.

L'ensemble de notre vie et de la société se structure au sein de cadres. Notre vie familiale, tout d'abord, s'organise sur la base d'un cadre dit « familial », qui contient règles, limites, interdits, normes, habitudes, rituels, attitudes... L'école, également, offre – pour être plus précis, elle fournit, propose et impose à la fois – un cadre précis, dit « cadre scolaire » : l'emploi du temps est fixé à l'avance, des rituels sont instaurés, des règles et des limites sont posées, le rôle de chacun est défini, etc. De manière plus générale, il existe une forme de cadre, de contenant formel et dynamique, ritualisé ou non, dans toute situation où l'événement relationnel est central (situations religieuses, judiciaires, amicales...).

Quel que soit le domaine considéré, la définition du cadre demeure la même : il est un ensemble d'invariants, de constantes – plus ou moins complexes – permettant le déploiement de divers processus. Il est donc un « non-processus » et c'est précisément en cela, parce qu'il ne change pas, qu'il permet le changement. Ainsi, comme l'écrit Bleger, le cadre « agit comme support, comme étai. Toutefois, nous ne le percevons... que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le « rempart » le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est bien celui qui repose sur le cadre » (1979, p. 260). Ginet (2002) a quant à lui écrit à ce sujet :

« La notion de « cadre » révèle donc sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel. Toutes ces expériences requièrent du sujet la nécessité d'entrer dans une transition psychique qui en appelle à un "cadre" au sens de Bleger : maintenir une continuité dans la discontinuité, maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change. Sous cet angle, le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former ». (p. 52)

2. Le cadre thérapeutique : un cadre spécifique

2.1. Définition

La revue Santé mentale définissait ainsi, en 2012, le cadre thérapeutique :

Le cadre thérapeutique désigne l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus soignant. Ce sont des éléments fixes non rigidifiés – un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et des seuils –, mais également des personnes, un objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit du soin. (Alberne & Bourgeois, 2012)

Toute pratique qui se veut structurante nécessite un cadre. Ainsi, l'établissement d'une relation thérapeutique passe inévitablement par l'instauration d'un cadre thérapeutique, qui permet de définir la rencontre entre le thérapeute et son patient, d'en distinguer les modalités relationnelles spécifiques, par opposition à d'autres types de relations, sociales ou sentimentales. Les frontières délimitées par le cadre permettent d'établir un « dedans » et un « dehors », et ainsi de pouvoir dire que certaines choses existent, se font à l'intérieur de la relation qui n'existent ou ne se font pas à l'extérieur... et vice-versa.

Grâce à ce cadre, un espace singulier existe dans la relation, un contenant, où le patient doit se sentir libre d'expérimenter, de s'exprimer, tout en se sentant contenu et sécurisé. Une confiance peut s'instaurer, une alliance thérapeutique entre patient et professionnel peut voir le jour. Martin (2001) écrit :

[Le cadre] n'est pas uniquement pour l'un ou l'autre des protagonistes de la relation ; il est aux deux... Il contient l'intériorité (la pensée) de chacun et *une intériorité des deux* – le monde est dehors, réduit aux bruits de la rue et de la maison, à la couleur du ciel, au temps de nos montres. C'est un espace « privé », c'est-à-dire « où le public n'est pas admis », où se déroule la rencontre : faite de perceptions par les sens qui forment images et mots, et où s'écrit une histoire dans l'histoire.

Cependant, tout en constituant un espace commun, le cadre thérapeutique constitue également un tiers, dont l'existence rappelle que toute relation duelle est illusoire. S'il permet dans un premier temps un mouvement régressif du patient, qui est de l'ordre de la fusion, il permet ensuite l'individuation de celui-ci.

2.2. Les différentes dimensions du cadre thérapeutique

2.2.1. Le cadre physique : un ensemble d'invariants

Le cadre physique est le cadre concret, le cadre matériel. Il est également ce qui contient l'action dans un temps et dans un lieu donné. Il regroupe finalement toutes les règles « physiques » que le thérapeute met en place préalablement à la prise en charge. L'objectif de ces règles est d'être structurantes et sécurisantes pour le patient et, à cet égard, elles se doivent d'être constantes et immuables tout au long de la prise en charge.

a. Le cadre spatial

Le cadre spatial est l'espace en tant que lieu physique réel, le *lieu orthophonique* dans lequel va se dérouler la prise en charge. C'est le cabinet lui-même, sa situation géographique, ses dimensions, sa configuration, son ergonomie, le mobilier, les objets qui s'y trouvent, les couleurs, mais également l'atmosphère, les différentes possibilités de positionnement, les distances (entre le thérapeute et le patient)...

b. Le cadre temporel

Le cadre temporel est avant tout la définition du rythme des séances et de leur durée, en fonction du rythme propre du patient. Ce qui fait cadre, c'est la stabilité – invariance de la fréquence, de l'horaire, de la durée, du rythme des séances –, la résistance, la régularité, la continuité, l'inscription de ce qui va être fait sur un axe temporel – avec un support spatial (repandre ce qui a été fait d'une séance sur l'autre, garder des traces...). Les horaires permettent de mettre en place des limites, protégeant à la fois le patient et le thérapeute : elles protègent le patient de l'irruption potentiellement perturbante d'un tiers pendant la durée de la séance, et elles protègent le thérapeute de l'envahissement du patient en préparant et facilitant la séparation.

c. Les règles

Les règles à respecter, établies le plus souvent avant même que le patient ne soit là, sont énoncées au tout début de la prise en charge. Ces règles peuvent concerner, à titre non exhaustif, le respect du lieu et du matériel, le respect des horaires et de la durée des consultations, les aspects déontologiques et éthiques (prise en charge sur prescription, secret médical...), etc.

2.2.2. Le cadre psychique

Les éléments physiques précédemment développés vont servir de support au cadre psychique. Le cadre psychique est le cadre interne, affectif.

C'est lui qui constitue le cadre de la *relation orthophonique*, et contrairement au cadre physique – le *lieu orthophonique* et ses règles, qui existent préalablement à la rencontre

avec le patient – il reste totalement à créer. Sa construction débute dès le premier contact entre le professionnel, le patient et son entourage. Il va s'établir en fonction de la façon dont chacun s'adresse à l'autre, l'écoute, le regarde, des règles explicites ou implicites qui seront posées au cours des rencontres... Il se traduit enfin par l'engagement du thérapeute et concerne tout ce que celui-ci apporte en termes de contenant, d'étayage, mais également de limites.

2.3. Un cadre co-créé

Le cadre thérapeutique, nous l'avons vu, est constitué de repères : c'est un cadre de sécurité avec des limites et des règles. Il situe la rencontre dans son contexte de soin et préserve l'objectif de la thérapie.

C'est par un travail de réflexion et d'interrogation, en pensant la relation à partir de concepts théoriques et de son expérience, que le thérapeute peut poser et faire évoluer le cadre thérapeutique. Mais il y a également dans la constitution de tout cadre thérapeutique l'idée d'une co-construction : l'espace de rencontre est le cadre co-créé par le patient et le thérapeute. Dans une thérapie, c'est cette co-construction qui permet d'établir une relation de confiance entre le patient et son thérapeute. Moro rappelle que « pour penser, nous avons besoin de co-construire ensemble, d'échanger, de confronter nos perceptions à celles de l'autre ; si cela n'est pas possible, la pensée ne s'appuie alors que sur elle-même et ses propres ressentis. » (Moro, 2007, p. 90). L'orthophoniste doit donc naturellement s'efforcer de prendre en compte l'identité propre à chacun de ses patients pour proposer un cadre et une rééducation les plus adaptés possible.

Ce qui se joue à l'intérieur du cadre évolue. De ce fait, le cadre doit être suffisamment ferme pour résister aux attaques et contenir les différents affects (angoisse notamment) du patient. Il doit être sécurisant : les habitudes de lieu, de disposition des éléments, le tempérament constant du thérapeute, les rituels instaurés... sont autant d'éléments qui, par leur stabilité, vont rassurer le patient qui, alors, n'aura pas peur d'évoluer. Mais en même temps, le cadre doit être suffisamment malléable pour que le patient puisse se l'approprier. Le thérapeute doit ainsi non seulement adapter le cadre à chaque patient, mais aussi à l'évolution de la relation avec un même patient. Il garantit alors la qualité thérapeutique de la relation, qui reste l'espace à l'intérieur duquel le patient peut se chercher, se construire en tant que sujet en relation avec le monde, se trouver. Être garant du cadre signifie pour le thérapeute de toujours savoir où il se trouve – quelle place il occupe –, de toujours s'interroger sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait, ce qu'il ressent.

2.4. Apport de la transitionnalité dans la conception de la relation thérapeutique

Grâce aux théorisations de Winnicott, il est possible d'avoir une meilleure compréhension des phénomènes à l'œuvre dans la thérapie orthophonique. En particulier, la notion d'espace intermédiaire nous aide à penser nos cadres thérapeutiques, leurs possibilités et leurs limites, leurs filtres... Selon Anzieu (1981), l'importance de cet espace persiste au cours du développement de l'être humain :

La re-création d'une aire transitionnelle est la condition nécessaire (mais non suffisante) pour permettre à un individu, à un groupe, de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens, entre lui-même, le

monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser, de créer. (p. 22).

Le cadre thérapeutique permet l'existence d'un espace intermédiaire, espace de jeu, dans lequel vont pouvoir se jouer des situations permettant des expériences thérapeutiques. Cet espace créatif potentiel est l'héritier de l'espace transitionnel de Winnicott, au sens où c'est dans un tel espace de jeu que vont se projeter des éléments intrapsychiques et c'est de lui que vont repartir des éléments extérieurs pouvant être intériorisés. Cet espace est en réalité un « entre deux » ; évoqué dans le cadre de la relation thérapeutique, le terme « entre » peut prendre deux sens :

- « Entre » dans le sens où **il y a séparation** : le thérapeute et le patient sont distincts et séparés. Il y a utilisation d'une médiation.
- « Entre » dans le sens où **il y a un lien** : une relation est possible, centrée sur la réalisation d'un objet. Le patient a la possibilité d'agir sur quelque chose et, ainsi, de ne pas demeurer lui-même en position d'objet.

Dans cette dimension de l'entre deux, l'orthophoniste occupe une position de mise en liens. Au sein de cet espace, il est garant d'une relation où chacun est reconnu comme sujet, le thérapeute étant disponible et non pas à disposition. Winnicott (1975) écrit :

Tout comme le bébé avec sa mère, le patient ne peut devenir autonome que si le thérapeute est prêt à le laisser aller... En d'autres termes, l'amour de la mère ou du thérapeute ne signifie pas seulement de répondre aux besoins de dépendance mais en vient à vouloir dire autre chose : fournir à ce bébé ou à ce patient d'aller de la dépendance vers l'autonomie. (p. 198)

2.5. Les fonctions du cadre thérapeutique

Le cadre thérapeutique a plusieurs fonctions, qui ont été identifiées au fur et à mesure du temps et des auteurs. Les notions que nous allons développer, issues de la psychanalyse, sont de plus en plus régulièrement transposées aux autres métiers dits de la relation, à savoir ceux du soin, de l'éducatif et ou encore du pédagogique. Elles viennent préciser notre appréhension de la notion de cadre thérapeutique en orthophonie.

2.5.1. La fonction contenante

Selon Anzieu (1995), tout comme la peau contient les différents organes, le Moi-peau – considéré comme le cadre – enveloppe tout l'appareil psychique, qualifié de Ça pulsionnel, et qui représente le noyau. Il compare donc le cadre à une enveloppe contenante, ayant pour fonction de délimiter un « dedans » et un « dehors » et de contenir ce qui est « dedans ». Cela permet un rapprochement avec tout ce qui est non-Moi, sans crainte ni risque de fusion entre les éléments du « dedans » et ceux du « dehors ». La dimension contenante du cadre est donc une métaphore concrète d'un espace psychique personnel. Le cadre est une enveloppe protectrice, élaborée et garantie par le thérapeute, ayant le rôle d'une seconde peau psychique, où les pensées du sujet peuvent se déployer. L'orthophoniste va, par les dimensions spatiale et temporelle du cadre qu'il propose, par son discours, ses actions, sa disponibilité à la fois physique et psychique, sa stabilité et sa fiabilité, soutenir et contenir le patient. Cette fonction contenante viendra proposer un

espace de sécurité, d'intimité, qui permettra aux contenus psychiques de trouver un espace d'expression.

La fonction contenant a également été largement développée par Winnicott et par Bion.

Selon Winnicott, la contenance renvoie aux notions de « holding », de « handling » et d'« object-presenting ». Lorsque la mère contient l'enfant physiquement, par les soins corporels qu'elle lui donne, par sa protection, ses bercements, sa manière de le porter, etc, elle délimite le corps de l'enfant, permettant à celui-ci d'en ressentir et d'en intégrer les limites externes. De la même manière, sur le plan psychique, lorsque la mère s'adapte aux besoins de son enfant de manière optimale, qu'elle se rend disponible pour lui, qu'elle l'écoute, l'apaise, etc, elle lui permet d'élaborer son Moi. Un monde interne personnel, lui aussi contenant, peut alors être construit.

Bion (1979) parle quant à lui de fonction alpha. Selon lui, le nourrisson est submergé d'éprouvés corporels (sensoriels et toniques) et d'éléments psychiques (détresse, envie ...) confus, qu'il ne peut identifier, comprendre et penser. Il projette alors vers l'extérieur – sur sa mère – cette expérience angoissante, sous forme de comportements (pleurs, cris, agitation motrice, crispations...). Ce sont les éléments bêta. Lorsqu'elle est « suffisamment bonne », la mère accueille ce que le bébé vit et lui donne du sens en amenant une réponse comportementale, corporelle, visant à satisfaire les besoins du bébé. C'est la fonction alpha. C'est une fonction de transformation qui s'appuie sur la capacité de la mère à s'identifier au bébé qu'elle a été et à sa capacité de rêverie. Elle devient alors capable de « digérer » les projections, les éléments bêta de son enfant et de les transformer pour les lui rendre dans un format « pensable », en privilégiant une réponse plutôt qu'une autre. Les éléments alpha ainsi obtenus sont des éléments psychiquement assimilables et donc acceptables, qui sont symbolisables. Le bébé s'alimente des significations données par son entourage qui, dans un premier temps, lui prête sa capacité à penser et joue donc un rôle de contenant psychique. En prêtant ainsi à son enfant son propre psychisme, la mère lui permet d'introjecter sa fonction de transformation. L'enfant construit alors son propre appareil à penser. Il apprend à discriminer de lui-même ses états, à y mettre du sens et également à pouvoir anticiper ; il pourra par la suite, par sa propre pensée, assumer seul ses expériences angoissantes ou frustrantes. Ce qui a rôle de « contenant », ce qui « détoxifie » (Bion, 1979) l'expérience, c'est le processus de symbolisation. Ainsi, pour Bion, l'identification projective est formatrice de l'appareil à penser les pensées, et la fonction contenant est une fonction symbolisante. Par ailleurs, le contenant ne se contente pas d'une fonction passive. Il opère une véritable transformation des éléments psychiques et a un rôle dynamique, organisateur. On peut voir cette fonction de transformation, la fonction alpha, comme une théorisation de la fonction soignante.

2.5.2. La fonction de pare-excitation

Pour Anzieu (1995), la notion de pare-excitation se rapporte à la couche de la peau qui protège l'excès des stimulations des terminaisons libres des nerfs. La mère sert de pare-excitation auxiliaire du bébé jusqu'à ce qu'il trouve sur sa propre peau un étayage suffisant pour assurer cette fonction. Le pare-excitation est fourni par le cadre thérapeutique, qui constitue une protection contre les agressions extérieures, contre un excès de stimulations. En effet, le cabinet orthophonique abrite le patient des sensations (visuelles, sonores...) non désirées au moment de la séance. Par ailleurs, la régularité des

horaires ainsi que la durée de la séance atténuent les discontinuités introduites par les variations de rythmes physiques et organiques.

2.5.3. La fonction d'individualisation

La fonction d'individualisation permet de distinguer chez autrui les objets d'attachement et d'amour et de s'affirmer soi-même comme individu ayant sa propre peau, sa peau personnelle. Le cadre thérapeutique remplit cette fonction d'individualisation dans la mesure où le patient sait que lors de sa séance, le temps et l'espace lui appartiennent et lui sont exclusivement réservés ; s'il ne vient pas, aucun autre patient ne viendra à sa place. Ceci contribue à lui apporter le sentiment d'être un être unique, un individu à part entière.

2.5.4. La fonction structurante

Les règles énoncées dès le début de la prise en charge confèrent au cadre thérapeutique une fonction structurante. Des limites sont posées, qui permettent au patient de prendre conscience de la réalité ; ces limites ont pour objectif de contribuer à la structuration de son mode de fonctionnement, tout en lui procurant un sentiment de réassurance.

3. Les enjeux relationnels dans la relation soignant/soigné

3.1. La bienveillance

D'après la définition du Petit Robert, la bienveillance est le « sentiment par lequel on veut du bien à quelqu'un » (« Bienveillance », 2012, p. 251). Un soignant n'est soignant que s'il est bienveillant : veiller et bien veiller, tel est précisément le propre de celui qui se sent responsable d'autrui, ce qui devrait être le cas dans toute relation d'aide.

La bienveillance, dans la relation thérapeutique, se construit sur une asymétrie ; c'est en effet parce que le soigné et le soignant ont une posture différente qu'ils peuvent avancer ensemble. Être bienveillant, cela signifie ne pas porter de jugement, mais fournir une écoute approfondie, une mobilisation. Il s'agit d'être vigilant envers le patient, de le traiter avec estime et respect, d'être indulgent, d'être dans l'accueil et la compréhension de ce qu'il est, de ce qu'il exprime. Le thérapeute se doit de tourner sa compétence vers l'intérêt du patient. Pour cela, il doit porter son attention davantage sur la personne qui vit le problème, plutôt que sur le problème en lui-même. Il faudra donc veiller le plus possible à accepter l'individu comme il est, avec ses forces, ses limites, son vécu, ses différences, ses valeurs, ses sentiments...

Evidemment, le thérapeute doit s'attacher à « être neutre » autant que faire se puisse, mais certaines situations rendent une neutralité totale si difficile qu'il convient de nuancer l'expression de « neutralité bienveillante » chère à Freud et à la psychanalyse. En effet, chacun apporte, au sein d'une relation thérapeutique, sa personnalité, son histoire, ses émotions, ses croyances, son énergie, sa sensibilité. La relation se construit autour des réactions de chacun, ces dernières étant parfois inconscientes. Notre neutralité est mise à l'épreuve du fait de ces paramètres individuels. Par conséquent, il nous semble plus exact de parler, dans le cadre de la relation thérapeutique en orthophonie, de « bienveillance » plutôt que de « neutralité bienveillante ».

Il faut cependant rester vigilant sur un point : l'aide que l'on apporte, pour qu'elle soit bienveillante, doit être adaptée au mode de fonctionnement du patient et non être construite sur nos propres projections, notre propre vision des choses. Il ne s'agit pas d'être complaisant, de « faire plaisir », mais bien d'aider avec détachement et sincérité.

3.2. L'étayage

La situation de rééducation orthophonique offre au patient un lieu et un temps spécifiques où il sera amené à découvrir, à son rythme et s'il le désire – nous nous appuyons ici sur la vision de la thérapie du langage que nous développerons dans la partie suivante –, le pourquoi de ses difficultés et à trouver des moyens pour changer d'attitude face à celles-ci. Pour ce faire, l'orthophoniste doit l'amener à s'interroger sur ses conduites et ses représentations, il doit lui permettre de trouver, de construire une conciliation assez souple entre sa parole propre (avec ses achoppements) – il est, pour ce qui nous intéresse, question de la parole écrite – et l'appropriation des règles sociales, en particulier celles de la langue commune. Comme l'a écrit Chassagny (1985) :

Chacun a une tête qui doit s'ordonner en fonction de ce qu'elle pense. L'adulte est là : pour que chacun puisse suivre sa trajectoire, en accompagnant l'enfant, il peut faire toutes les remarques qui s'imposent, et surtout lui donner les moyens de suivre sa route. (p. 197)

L'étayage de l'orthophoniste consistera à placer le patient dans des situations qui seront de nature à introduire des ruptures dans ses représentations existantes et qui favoriseront remises en cause et questionnements. Les interventions de l'orthophoniste, pour être étayantes, devront intervenir au moment opportun, c'est-à-dire au moment où il sentira le patient capable de bien les supporter, ce qui implique de rejoindre le patient là où il est et d'intervenir en fonction de ce qu'il apporte : « l'adulte écoute, accompagne, suit, soutient mais ne précède pas. » (Chassagny, 1985, p. 236).

A travers ce qui se vit, se joue, se crée dans cet espace de rencontre, le patient peut s'appuyer sur ce que l'orthophoniste apporte pour se construire peu à peu de la permanence, de la différenciation, de la mise en liens... donc de la symbolisation. La séance d'orthophonie est donc un atelier de mobilisation de la pensée. Par son étayage, l'orthophoniste doit amener un accord, celui du patient avec lui-même : « [L'enfant] s'apprendra les choses à lui-même. L'adulte présent sera alors le médiateur entre lui et les choses, le porteur de la forme et du sens concrets dont il pourra user pour aider l'enfant ». (Chassagny, 1985, p. 109)

3.3. Le transfert et le contre-transfert

Le cadre psychique est défini par l'ensemble des affects éprouvés dans la relation par le patient et par le thérapeute. En premier lieu, le fonctionnement affectif du patient détermine la rencontre et en constitue partiellement le cadre. Puis la façon dont le thérapeute va ressentir et appréhender ses propres affects et ceux du patient lui permet de faire évoluer le cadre. Il est primordial, pour l'orthophoniste, d'avoir conscience de ce qui est à l'œuvre dans les mécanismes dit « transférentiels » et « contre-transférentiels ». Ces deux mouvements parallèles que sont le transfert et le contre-transfert sont considérés par

Lacan comme « divisions théoriques d'un même phénomène de rencontre » et constituent selon lui la « relation transférentielle ».

Toutefois, comme le souligne le Dictionnaire d'Orthophonie, il convient de noter que « ces phénomènes de transfert et contre-transfert existent dans toute thérapie, y compris pendant une rééducation orthophonique, mais il n'y a qu'en psychanalyse qu'ils sont reconnus, objectivés et analysés » (« Transfert », 2011, p. 284).

3.3.1. Le transfert

a. Définition du transfert

Le transfert est défini, selon le Dictionnaire d'Orthophonie (« Transfert », 2011, p. 284), comme « le déplacement des émotions et des affects d'un objet sur un autre ». La définition de ce terme précise par ailleurs que « ce phénomène existe dans toutes les relations inter-humaines... mais dans la mesure où il n'y a pas de tiers pour [le] médiatiser et [l']interpréter, [il] reste le plus souvent inconscient ». Freud (1987) écrivait d'ailleurs :

« Le « transfert » s'établit spontanément dans toutes les relations humaines, aussi bien que dans le rapport de malade à médecin ; il transmet partout l'influence thérapeutique et il agit avec d'autant plus de force qu'on se doute moins de son existence. La psychanalyse ne le crée donc pas ; elle le dévoile seulement. » (pp. 61-62)

Par ces propos, il soulignait que le transfert n'agit pas seulement quand on choisit de s'en occuper, mais bien dès lors qu'il y a une relation humaine : d'emblée, dans toute relation, des choses se vivent, se disent sans que les protagonistes de la relation n'en aient forcément conscience, sans qu'ils puissent en avoir la maîtrise. Reconnaître l'existence du transfert est donc primordial, afin que celui-ci ne prenne pas une place inadéquate.

La théorie psychanalytique précise que le transfert est un « report des sentiments que le patient a éprouvés dans l'enfance à l'égard de ses parents, sur la personne de l'analyste » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011, p. 284). Ces sentiments, généralement ambivalents, peuvent être favorables (on parle alors de « transfert positif ») ou défavorables (on parle alors de « transfert négatif »).

Le transfert désigne donc l'acte inconscient par lequel un sentiment éprouvé pour un objet est étendu à un objet différent. Ce phénomène concerne tout un chacun à partir du moment où la relation à l'autre suscite et réactualise des schémas affectifs anciens vécus dans le passé durant l'enfance.

b. La notion de transfert en orthophonie

En orthophonie, comme dans d'autres disciplines, la situation de la rencontre favorise particulièrement l'apparition de mouvements d'ordre transférentiel : le thérapeute est disponible pour le patient, l'écoute et est bienveillant à son égard, l'accepte tel qu'il est. Les séances se déroulent dans un lieu généralement clos, protégé du monde extérieur,

dans un temps spécialement réservé au patient. Cette configuration spécifique permet une régression ainsi qu'une apparition rapide du transfert. Concernant les enfants, Bourrinet Germain et Caër (2011) soulignent :

Justement, une relation avec l'orthophoniste, pour des enfants qui ont encore eu peu d'échanges avec les adultes, ne peut manquer de convoquer des figures marquantes, notamment parentales. Permettre l'établissement d'un transfert, tâche aisée le plus souvent avec les enfants, aura un impact important sur la qualité du lien entre le professionnel et le patient. Ainsi, la confiance devient suffisante pour que l'enfant se sente autorisé à agir et dire librement. Elle peut aussi lui permettre de rejouer un certain nombre de problèmes non résolus. (p. 22)

Dubois a par ailleurs écrit : « Tout individu accède au langage grâce [à] deux pôles... : le pôle maternel qui permet au langage de s'instaurer comme substitut de l'objet d'amour, le pôle paternel qui fait éclater la dyade et donne accès au langage socialisé, codifié » (2001, p. 57). L'orthophoniste pourra être amené à endosser, concernant le langage et dans une certaine mesure, ces fonctions maternelle et paternelle. Ceci aura inévitablement un impact sur le transfert, puisque le patient pourra trouver « un substitut transitoire à une mère non-contenante » (Bourrinet Germain & Caër, 2011, p. 108). Sans se placer dans le rôle du « bon parent », le thérapeute adoptera une autre attitude, proposera une autre réponse.

Mais lors de ce transfert, des affects peuvent aussi resurgir chez les patients, qui seront parfois vécus par l'orthophoniste comme constituant un frein à la progression : « On y rencontre aussi les régressions, les agressions, la séduction... on y permet l'extériorisation du conflit, l'expression de problèmes non résolus » (Dubois & Portmann, 2001, p. 56).

Il est important pour l'orthophoniste d'avoir conscience de ces phénomènes avant même de les rencontrer en séance. Tenir compte du phénomène transférentiel, c'est comprendre que l'orthophoniste peut donc jouer, dans le psychisme du patient, le rôle d'un autre ; mais c'est aussi comprendre que, « dans la pièce, pendant la séance, il n'y a pas que les deux sujets présents » (Bourrinet Germain & Caër, 2011, p. 23). Dans la rééducation, qui est pourtant une rencontre entre deux individus, d'autres personnes absentes peuvent être « convoquées » et se voir adresser des paroles : « avec le phénomène de transfert, donc, il pourra venir se rejouer quelque chose qui pourtant s'est déroulé dans un autre temps, un autre espace, avec une autre personne » (Bourrinet Germain & Caër, 2011, p. 105). Ainsi, certains affects, qui peuvent paraître excessifs ou déplacés, peuvent prendre une dimension éclairante pour le travail du thérapeute. Selon Y. de La Monneraye, « le transfert vient là pour nous permettre de considérer que ce que joue l'enfant n'est pas de l'amour réel, de l'agressivité réelle, de l'ennui réel ou du désintérêt réel. » (2005, p. 175)

Notre rôle, en tant qu'orthophoniste, n'est donc en aucun cas dans l'analyse du transfert. Nous ne travaillons pas sur le transfert, nous ne le traitons pas ; nous n'y sommes pas formés. Néanmoins, le transfert se manifeste inévitablement dans la relation thérapeutique et, par sa seule présence, il est constitutif de la relation qui s'installe. Il s'agit donc pour nous d'en connaître l'existence pour mieux identifier ce qui se joue dans le travail et mieux comprendre dans quelle position nous place le patient. Par ailleurs, comme l'énonce Dubois, il s'agit également de « reconnaître une place, sa place à la dimension inconsciente et lui laisser un champ pour s'exprimer si le sujet en éprouve le besoin » (Dubois G., 1990).

3.3.2. Le contre-transfert

Il convient en premier lieu d'aborder très brièvement un mécanisme qui se confond avec celui du contre-transfert : le propre transfert du thérapeute. Celui-ci naît du fait que le thérapeute est avant tout un sujet ayant une histoire qui lui est propre. Il a lui aussi sa propre problématique, il a des désirs, il est en proie à des conflits... Ainsi, il n'est pas à l'abri de déplacer à son tour sur le patient des affects destinés à un autre. Ce transfert du thérapeute se fait indépendamment de sa volonté et témoigne de sa subjectivité.

Revenons maintenant à la notion de contre-transfert à proprement parler. Nous avons vu que, par le transfert, l'orthophoniste pouvait être amené à être investi comme étant un autre. Selon la nature des sentiments projetés par le patient, le thérapeute réagira à son tour par des ressentis positifs ou négatifs. Ainsi, la question du transfert du patient en appelle inévitablement une autre : celle du transfert du thérapeute en réponse au transfert du patient, couramment nommé contre-transfert.

Le Dictionnaire d'Orthophonie définit le contre-transfert comme « l'ensemble [des] réactions inconscientes [de l'analyste] en réponse au transfert de son patient » (« Contre transfert », 2011, p. 66). Le contre-transfert est donc avant tout une réaction de l'analyste – ou du thérapeute, de manière plus générale – à ce que lui renvoie le patient. Un thérapeute ne peut jamais être neutre dans ses ressentis, il ressent inévitablement un degré d'« amour » ou « de haine » – pour simplifier à l'extrême – pour les patients qu'il suit. Les troubles et la personnalité de ces derniers réactivent en lui ses propres faiblesses et questionnements. Le ressenti du thérapeute, l'ensemble de ses réactions inconscientes, est donc lié d'une part à sa personnalité et, d'autre part, au processus de contre-transfert.

Tout comme il importe de ne pas ignorer l'existence du transfert, il importe pour l'orthophoniste de s'interroger sur son contre-transfert. Tout d'abord, dans un but de préservation de lui-même ; en effet, avoir connaissance des mécanismes à l'œuvre le protège déjà un peu des sentiments négatifs qui pourraient l'atteindre et affecter négativement ses propres ressentis. Ensuite, dans le souci de sa qualité d'écoute en tant que professionnel, nettement influencée par le contre-transfert. Le contre-transfert, à travers tout ce qu'il implique, met en effet à mal la neutralité de l'orthophoniste. L'un des risques ici en jeu est celui de l'arbitraire exercé sur le patient : « Dans sa position de dépendance par rapport à nous, l'enfant en difficulté n'a pas à supporter des réactions qui ne lui seraient pas « parfaitement destinées », c'est-à-dire qui ne résulteraient pas uniquement de ce qu'il fait ici et maintenant » (Bourrinet Germain & Caër, 2011, p. 120).

Finalement, le contre-transfert doit être appréhendé sous l'angle de ce qu'il ne permet plus, voire empêche, s'il est mal maîtrisé ou s'il devient trop puissant : c'est alors l'évolution de l'enfant elle-même qui est en jeu. C'est, à chaque instant de la prise en charge, un équilibre propice au travail orthophonique qui doit être recherché.

3.4. La distance thérapeutique

On parle de « distance thérapeutique » dans la relation de soin, qui est une relation particulière en cela que l'un des protagonistes est en demande vis-à-vis de l'autre. La question de la « bonne distance » dans la relation thérapeutique est incontournable pour tout thérapeute amené à travailler avec des patients en souffrance. L'adoption d'une

certaine attitude par le thérapeute, une attitude « qui convient », c'est-à-dire une certaine manière d'être présent à l'autre, est nécessaire. Aucune règle n'existe qui définirait ce qu'est *la* bonne distance, celle applicable à toute relation thérapeutique ; la bonne distance est variable selon chacun. Cette distance découle essentiellement des limites posées par le cadre thérapeutique, ces dernières divergeant d'un thérapeute à un autre, d'un patient à un autre, selon l'âge ou encore la personnalité de ce dernier. Chassagny écrit à ce sujet : « on imagine possible qu'un enfant de 6 ans s'assise sur nos genoux, mais pas à 14 ans » (1985, p. 76). Certains praticiens sont prêts à accepter ce que d'autres refusent. Ce qui importe, pour chaque thérapeute, c'est d'être au clair avec ses choix et avec la distance qu'il met entre lui et son patient.

La pratique du soin n'étant pas simplement un ensemble de techniques, elle inclut pour une part qui reste à définir l'activité des émotions et des sentiments, qui doivent cependant rester « contrôlés » par le jugement. Il s'agit d'allier de manière appropriée, c'est-à-dire tout en continuant à les distinguer, un savoir et un savoir-faire (aspects « intellectuels ») à une attitude attentive, bienveillante (aspect « affectif »). Chaque patient qui se présente à nous avec sa pathologie est aussi et avant tout une personne, qu'il convient de considérer dans sa singularité. Il s'agit bien là de nouer une relation ; toutefois, « la relation doit rester professionnelle, c'est-à-dire n'être pas trop proche, favorisant la familiarité et pour autant pas trop éloignée pour que cette relation ne soit pas froide et artificielle » (Bioy & Maquet, 2003, p. 57).

La relation thérapeutique, nous l'avons vu, est riche d'affects. Elle renferme notamment les notions de transfert et contre-transfert. Or, l'attachement excessif qui peut découler de ces mécanismes justifie à lui seul la nécessité d'instaurer une certaine distance dans la relation, d'en faire respecter les limites, car le thérapeute n'a pas à entrer dans le rôle qui lui est donné dans le transfert. En accédant à la demande du patient, il risquerait en effet de voir le patient aller de plus en plus loin dans ses demandes et ainsi de devenir peu à peu dépendant de lui, ce qui serait contraire aux principes mêmes de la rééducation. Par ailleurs, un collage ne permettrait pas au patient de se différencier en tant que sujet autonome et singulier. Cette distance protège également le thérapeute face au contre-transfert qu'il peut lui aussi vivre et qui lui fait prendre le risque, s'il n'est pas identifié, d'induire, de bloquer ou de détériorer la relation. La nécessité d'en prendre conscience est donc primordiale pour instaurer une juste distance, ni trop près, ni trop loin.

Finalement, cette distance thérapeutique, même si elle n'est pas toujours facile à faire respecter, est nécessaire au bon déroulement du suivi. C'est elle qui permet que le travail fonctionne. Elle doit être considérée dans un sens positif, comme outil favorisant la continuité et la stabilité de la relation, dans la mesure où elle sépare tout en gardant une approche suffisante pour que le patient se sente accompagné. Il s'agit donc de prendre du recul pour mieux écouter et mieux accompagner.

III. La médiation dans la thérapie orthophonique

La rééducation, la thérapie orthophonique, n'est pas la transmission d'un savoir, de connaissances ; elle ne passe pas par l'explication. L'orthophoniste traite le langage par le langage et, pour ce faire, il doit recourir à des médiations.

1.1. Qu'est-ce qu'une médiation ?

Étymologiquement, le mot « médiation » vient du latin *mediare*, qui signifie médiant, au milieu de, entre. La médiation a pour fonction à la fois de séparer et de relier : elle est intermédiaire. Elle nous protège de l'immédiat, d'un contact direct : « L'immédiat, au sens étymologique, serait de l'ordre de la violence, de l'action directe.... La médiation permet que l'on passe en quelque sorte de deux (la relation duelle) à trois » (Darrault-Harris, 2001).

Avant toute chose, il paraît important de bien opérer la distinction entre médiation, objet médiateur et médiateur :

- L'**objet médiateur** ne constitue pas à lui seul la médiation. Il est un objet concret, un support, une substance ou quelque chose d'inanimé sur lequel on prend appui. Il se partage entre les partenaires de la relation, il se crée ensemble.
- Le **médiateur** désigne plutôt un sujet parlant qui va permettre la médiation.
- La **médiation** doit quant à elle être entendue au sens plus large : c'est le fait d'utiliser des objets médiateurs en leur attribuant un rôle d'intermédiaire, c'est-à-dire dans le but d'établir des liaisons entre deux éléments qui ne peuvent être mis en lien autrement, par la voie directe. Son objectif est d'amener à la symbolisation et au langage, souvent par des moyens non verbaux et non traditionnels de communication permettant une représentation préalable et un développement psychique. Elle permet donc, par le recours à l'objet médiateur, une expression du sujet ainsi qu'une transformation, une structuration de la personnalité.

Dans le domaine du soin, la médiation sert d'intermédiaire à la relation. Elle est un support d'expression et elle permet d'entrer dans un processus de création favorable au développement psychique du patient : « Ce qui soigne, c'est d'abord et avant tout la rencontre avec un soignant et la mise en jeu d'un champ transférentiel. L'objet a pour fonction essentielle de favoriser et de faciliter l'ouverture à l'intersubjectivité » (Chouvier, 2010, p. 33). L'objet médiateur ne présente pas de portée thérapeutique en lui-même, c'est seulement dans son utilisation au sein du cadre et du dispositif thérapeutique qu'il trouve sa validité.

1.2. Fonctions de la médiation

La médiation remplit plusieurs fonctions :

- **Fonction d'expression** : elle constitue pour le patient un moyen d'expression de ses préoccupations. Le travail d'expression est étroitement lié au phénomène de projection, qui consiste à mettre hors de soi ce qui est douloureux, en le plaçant sur quelque chose ou quelqu'un d'autre. Le cadre de la médiation va permettre au patient de se décharger de ses émotions dans un contexte contenant et soutenant.
- **Fonction imaginaire** : l'imaginaire représente les affects, les images et émotions qui constituent notre monde intérieur. L'imagination, c'est la faculté que nous avons à faire vivre, à créer ce monde intérieur. Lorsque l'imaginaire est bien perçu comme étant séparé de la réalité, le jeu permet la mise en forme des angoisses internes pour qu'elles n'interviennent pas dans le réel. Chez l'enfant n'ayant pas encore cette faculté, la médiation va servir de support à l'imaginaire, en incitant à la mise en mouvement de la pensée par le biais des associations d'idées.

- **Fonction de symbolisation** : l'imaginaire est à l'origine du processus de symbolisation. La mise en place d'une médiation aide donc à l'appropriation du langage ainsi qu'à l'intégration de repères qui deviennent des conventions partagées par les membres.
- **Fonction de lien avec autrui** : La médiation place le patient dans l'échange, dans le partage. Elle instaure un espace de rencontre entre le patient et son thérapeute, qui encourage la communication et permet une co-création (Darrault-Harris, 2001).

1.3. Diversité des objets médiateurs

De manière générale, les médiations sont tous les objets et expériences utilisables comme supports pour créer un lien entre le patient et le thérapeute. Tout ce qui permet un échange autour de la figuration et de la représentation peut être utilisé dans la médiation.

Chouvier (2010) distingue deux sortes d'objets médiateurs dans le champ thérapeutique :

- **Ceux qui sont « déjà là »** et demandent à être manipulés par le sujet. Ce sont les livres, les jouets et jeux, les images, les photos, etc. Ils suscitent une participation active du sujet et sont considérés comme des « embrayeurs d'imaginaire », qui serviraient à activer ce qui, chez le sujet, est « resté en panne ».
- **Ceux qui sont « à construire »**, à partir de matières premières (papier, peinture, crayons et feutres, collage, terre...).

Dans ces deux sortes de médiation, la créativité est requise. Dans le premier cas, elle se manifeste dans l'utilisation des objets, et dans le second cas, dans leur création, c'est-à-dire dans une réalisation qui aura valeur d'objet. Nous citerons ci-après, à titre non exhaustif, les principales médiations qui peuvent être utilisées dans le cadre d'une rééducation de l'écrit.

1.3.1. Le langage oral

Le langage oral, par la mise en mots, permet de mettre à distance l'expérience (le choc, les traumatismes, la difficulté liée au vécu...), de clarifier une situation, une problématique. Il est un contenant, un matériau malléable qui nous permet de structurer ce que l'enfant amène. Ainsi, par l'étayage, quand on aide l'enfant à formuler sa difficulté, on l'aide aussi à organiser, à donner du sens à sa pensée.

1.3.2. Le jeu

L'importance du jeu dans la thérapie n'est plus à démontrer. Il s'agit d'une activité indispensable au développement physique et psychique de l'enfant, d'une médiation essentielle pour permettre à l'enfant de construire une vie autonome, affective, intellectuelle et culturelle. Pour Winnicott, « jouer est une thérapie en soi » (1975, p. 71) car l'activité créative manifestée dans le jeu implique l'individu dans sa globalité : « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » (1975, p. 76). Winnicott a défini deux types de jeux :

- **Le Game**, qui renvoie plutôt au jeu pré-existant, prédéterminé. Il s'agit des jeux éducatifs et jeux de société, qui permettent à la fois d'ordonner les modalités de liens (rapport à la règle, altérité, réversibilité...) et d'aborder, dans le domaine cognitif, des connaissances fondamentales (organisation de l'espace graphique...).
- **Le Play**, qui renvoie au jeu symbolique, créatif. Il s'agit des jeux de rôles, qui permettent de déployer la dimension langagière (à travers les dialogues, les échanges parallèles...), la dimension cognitive (dans l'élaboration des scénarii notamment), l'imaginaire ou encore l'altérité du lien.

1.3.3. Le dessin

En tant que mode d'expression non-verbal, le dessin est, surtout chez le jeune enfant, plus proche de l'inconscient : il permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ne peut dire avec des mots. Lorsqu'il dessine, celui-ci trace des signes sur le papier, mettant ainsi en place un univers symbolique pour représenter ce dont il est question. L'absence de convention standard de cette représentation, de ces signes iconiques (par opposition aux signes linguistiques au sens de Saussure qui, eux, sont conventionnels), lui laisse une grande liberté de réalisation et d'expression. En grandissant, il dessine ce qu'il sait, ce qu'il a appris, sa propre représentation du monde... A partir des productions obtenues, le thérapeute peut se questionner sur les rapports que l'enfant entretient vis-à-vis de son corps, sur ses possibilités d'évocation, de figuration ou encore d'organisation. Il peut alors se saisir de ce qui a été apporté pour orienter son travail thérapeutique. Le dessin est également une médiation permettant à l'enfant de constituer des liens entre l'oral et l'écrit : il peut être une passerelle, un moyen de réconciliation avec cet écrit.

Il existe de nombreuses possibilités de dessiner en rééducation. A titre non exhaustif, nous pouvons citer le dessin partagé (permet de voir quelle est la possibilité d'accommodation de l'enfant à ce que l'autre peut apporter, d'observer son rapport à l'altérité...), le « Dessiner c'est gagner » (permet un travail autour de l'altérité, de la mémoire, un travail de catégorisation...), le dessin libre (couplé au langage écrit, il peut amener à la création de « livres » illustrés), ou encore le squiggle (permet de s'inscrire dans un mouvement de pensée commun et de travailler l'évocation)...

1.3.4. La lecture

La lecture à l'enfant permet un lâcher-prise : l'enfant, tout en se laissant bercer par le climat relationnel, a accès aux éléments linguistiques et paralinguistiques (sémantique vocale...) du langage. Ainsi, par la lecture, on peut enrichir les stratégies d'accès au sens, mais également confronter nos représentations (et celles de l'auteur) à celles de l'enfant, en discutant avec lui de l'histoire ou de ce que pourrait être sa suite.

1.3.5. L'écriture

En rééducation, on peut écrire sous de très nombreuses formes : jeu du pendu, petit bac, histoires à deux, propositions d'écriture, travail en séries (série éclatée, série verticale)... Le langage écrit recèle en lui-même à la fois le Game et le Play : l'écriture est un espace réglé et codifié, comme le sont les jeux de société, mais c'est en même temps un espace de créativité et de jeu symbolique.

Chapitre III

DE LA REEDUCATION A LA THERAPIE DU LANGAGE ECRIT

La rééducation est une rencontre, la présence de deux personnes qui, en situation privilégiée, cherchent à échanger des idées. La rééducation, c'est une possibilité technique, pendant cet échange, d'en améliorer la qualité sans quitter la relation établie. La rééducation, c'est la pratique des mots au service de l'épanouissement de la personne, sans souci de progression, sans recherche de l'existence de lacunes, mais avec appui sur un double support :

- *Les mots révélés par les expériences vécues.*
- *L'envie que l'on a de s'en servir.*

Claude Chassagny

Certains enfants, pour de multiples raisons, n'ont pas pu trouver en eux-mêmes les ressources leur permettant d'accéder au langage écrit ou d'y recourir avec plaisir. Ils peuvent avoir besoin, à un moment donné, d'un accompagnement transitoire, personnalisé, d'une « rééducation ».

En orthophonie, différents courants existent, dont les approches pour rééduquer les troubles spécifiques du langage écrit diffèrent. Nous nous intéresserons pour notre part à un courant spécifique, celui de la thérapie du langage.

I. La thérapie du langage : références théoriques

1. Naissance de la thérapie du langage

« Il faut de l'imagination et de la technique... L'orthophoniste sans la liberté de créer s'il le faut le traitement qu'il juge approprié devrait abandonner sa tâche. » (Borel-Maisonny, citée par Aimard & Morgon, 1987, p.3).

L'orthophonie créée par Madame Borel-Maisonny était à l'origine dédiée à la rééducation fonctionnelle d'enfants présentant des pathologies médicales déterminées (fentes labio-palatines, puis surdité, aphasie...). Avec l'extension de la profession, le champ de compétence de l'orthophoniste s'est progressivement élargi. Aujourd'hui, l'orthophonie s'adresse à tout trouble du langage et de la communication, quelle qu'en soit l'étiologie. Cette ouverture des compétences s'est naturellement accompagnée d'un développement des moyens de prises en charge, dans le but d'offrir de nouvelles réponses et d'apporter le soin le plus adapté au patient. C'est dans ce contexte que s'est développée la thérapie du langage.

Ce que l'on appelle « thérapie du langage » regroupe deux courants proches l'un de l'autre : la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL) et la Thérapie du Langage et de la Communication (TLC). La PRL a été créée par Claude Chassagny, instituteur, au début des années 1970. En 1981, Marc Lindenfeld, psychanalyste, et Geneviève Dubois, phoniatre, ont quitté le mouvement PRL et créé la TLC.

Nous n'entrerons pas dans les détails de chacune de ces approches, mais nous nous attacherons à saisir les grands principes, les fondements qu'elles partagent et qui caractérisent, de manière large, la « thérapie du langage ».

2. Langage, langue, parole

Le **langage** est constitutif de l'humain. Tout être humain, qu'il parle ou non, est inévitablement pris dans le langage. C'est dans et par le langage, grâce à la mise à distance obligatoire qu'il nécessite et opère, que l'homme se constitue comme sujet. Ainsi donc, durant toute notre vie, nous construisons entre autres par le langage notre identité, notre rapport aux autres, notre rapport au monde et... notre rapport au langage lui-même. Le langage ne s'enseigne pas. Il nous préexiste et nous nous l'approprions – certes plus ou moins bien ; nous l'éprouvons dans une relation de sujet à sujet.

Le langage est une compétence humaine incluse dans la fonction symbolique, cette dernière étant, nous l'avons vu, la possibilité infinie et extrêmement variée que nous

avons de penser, de faire des liens et de créer du sens. Aborder le langage du point de vue de son inscription dans la fonction symbolique, c'est admettre que l'échange langagier, oral ou écrit, n'est jamais une communication parfaite avec des messages univoques. Il y a toujours un écart entre ce que l'on veut dire et ce que l'on dit, entre ce qui est dit et ce qui est entendu. Le paradoxe, c'est qu'on parle ou écrit en ayant toujours plus ou moins l'espoir de combler cet écart. Mais, en même temps, c'est dans cet écart que se glisse quelque chose de la singularité de chacun, quelque chose du sujet.

Les **langues**, quant à elles, sont des véhicules du langage, la forme concrète que revêt le langage pour une communauté donnée. La langue – sous ses formes distinctes, orale et écrite – et les langues s'apprennent. Chaque sujet parle sa langue, plus ou moins bien, et la maîtrise qu'il en a dépend en grande partie des rapports qu'il entretient avec le langage et la fonction symbolique.

La **parole**, enfin, qu'elle soit orale ou écrite, est l'acte d'un sujet, acte par lequel on peut entendre comment il s'est approprié le langage. Elle est donc l'acte d'un seul, à sa manière, au moyen de la langue. Elle est singulière.

Le langage verbal ne peut donc être pensé comme une simple production d'énoncés. Il est plus que cela, puisqu'avec lui s'opère ce passage toujours singulier entre :

- La langue, système de signes propre à une communauté, qui est une abstraction.
- Sa mise en œuvre par la parole, singulière, ancrée dans l'ici et maintenant.

Considérer le langage, c'est considérer à la fois l'énoncé et l'énonciation, le « dit » et le « dire ». Par ailleurs, si la parole est singulière, le langage, lui, passe par un autre : on ne parle que si on nous parle ou nous a parlé. Le langage engage donc à la fois le corps et le psychisme, l'individu et l'altérité.

Partant de là, l'objectif de la thérapie du langage n'est pas l'apprentissage d'une langue mais bien, avant toute chose, l'introduction ou la réintroduction du sujet dans l'ordre symbolique du langage.

3. La clinique du sujet

Définir le langage uniquement comme un « moyen » ou un « outil » de communication serait extrêmement réducteur. Nous venons de voir que le langage est bien plus que cela. Il convient de ne pas méconnaître l'aspect de ce qui nous fait humain, et sujet. Ce mot de « sujet » est primordial.

Etre thérapeute du langage, c'est avant tout choisir un positionnement clinique qui consiste à accorder au patient – avec ses troubles –, dans un cadre thérapeutique soigneusement défini, une place de sujet parlant. La PRL comme la TLC sont donc fondées sur l'idée d'une « clinique du sujet ».

Dans toute rééducation, nous accueillons avant tout un patient avec une demande, que celle-ci émane directement de lui ou non. Dès lors, il convient d'accuser réception de la plainte ou du mal-être que ce patient exprime, en lui montrant que ce qu'il dit de son « trouble », et ce qu'il dit de manière générale, a de la valeur. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas son trouble lui-même, mais ce qu'il en pense lui, la manière dont il le vit, dont il s'en arrange ou non. Ainsi, en thérapie du langage, il s'agit de ne pas « objectiver » le trouble, c'est-à-dire de ne pas l'isoler pour le considérer comme unique objet de la

consultation orthophonique. Ce trouble – nous le verrons plus tard – est en réalité considéré comme un symptôme. Or, on ne peut morceler le patient en considérant d'une part son symptôme et d'autre part le sujet qui le vit : le sujet et son symptôme sont profondément liés l'un à l'autre, ils ne forment qu'un, et le patient a un vécu de son symptôme qui a autant de valeur, si ce n'est plus, que le symptôme lui-même. A ce titre, le symptôme est mis quelque peu à distance, pour laisser la place au sujet lui-même : ce n'est pas d'**un** trouble dont il s'agit, mais bien d'un sujet qui se plaint de ce trouble.

Chassagny écrivait en 1967 : « L'originalité de notre profession, c'est de considérer, au-delà du trouble de la lecture et de l'orthographe, la personnalité de l'enfant et d'appuyer notre rééducation sur ce qu'elle est. » (IPERS, 1999). En thérapie du langage écrit, tout part de l'autre, de celui qui a « raté » son rendez-vous avec le langage écrit et qui vient consulter. Ce que dit le patient et ce qu'il sait de son problème est la meilleure voie d'accès pour amener un changement à la situation problématique dont il est question dans le cadre de la rééducation. Parce que ce savoir est reconnu au patient, parce que confiance lui est faite sur sa capacité à nous enseigner quelque chose sur son symptôme, le symptôme lui-même peut être mobilisé au cours de la rééducation. Le patient est sujet (et non objet) de sa rééducation et le thérapeute, par définition, n'a jamais la maîtrise totale de cette dernière.

4. Le trouble langagier comme symptôme

Comme le relèvent les Ateliers Claude Chassagny (2012), l'orthophonie est située à la croisée de plusieurs disciplines (médecine, linguistique, sociologie, pédagogie, psychologie, psychanalyse...). Par conséquent, pour appréhender l'étiologie souvent complexe et multifactorielle des troubles du langage, l'orthophoniste situe sa démarche clinique par rapport aux diverses conceptions théoriques du symptôme.

4.1. Définition du symptôme

Etymologiquement, le terme grec « sumptôma » signifie « accident », « coïncidence ». Il lie le mot « sun » qui signifie « avec » à « peptein » qui signifie « tomber, survenir, arriver ». Le symptôme est donc « ce qui arrive ou survient avec ». De manière générale, on pourrait dire que le symptôme est la manifestation subjective d'un trouble, il est ce dont le sujet va se plaindre et ce qui le pousse à consulter.

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (« Symptôme », 2011, p. 266), un symptôme est : « 1) En médecine, c'est une manifestation spontanée de la maladie.... 2) En psychologie, [c'est] un phénomène perceptible révélateur d'un processus caché et le plus souvent inconscient... ». Pour la psychanalyse, il est une formation de compromis entre refoulement d'une part et désir inconscient d'autre part. Nous allons nous pencher un peu plus en détails – mais rapidement cependant – sur cette dernière définition, celle de la psychanalyse, pour tenter de mieux en comprendre la portée et les enjeux.

La notion de symptôme est introduite en psychanalyse par Freud. Celui-ci présente le symptôme comme l'un des phénomènes prouvant l'existence de l'inconscient. Ainsi, selon lui, le symptôme naît de conflits psychiques, dans lesquels l'inconscient tente de ressurgir sous une forme tolérable pour la conscience. Le contenu de l'inconscient est

alors déformé par le refoulement, afin de pouvoir être exprimé d'une façon déguisée, acceptable.

Plusieurs caractéristiques sont alors accordées au symptôme :

- Il a du sens : il signifie quelque chose, mais ce quelque chose renvoie à un sens en attente d'un déchiffrement, au même titre que l'acte manqué, le lapsus ou le rêve. Le contenu latent, la signification n'est pas manifeste car elle a fait l'objet d'un refoulement avec lequel le symptôme est en lien. Selon Martin (1988), le symptôme porte un message ayant une valeur, il est ce qui parle à la place du sujet et permet ensuite de dire : « Effet direct ou verbalisé, souffrance ou plaisir, le Symptôme parle d'abord, on le dit ensuite » (p. 27).
- Il résiste au traitement : le symptôme fait partie de l'identité du sujet. Par conséquent, il est très difficile pour ce dernier de s'en détacher. Ainsi, il existe un paradoxe : même si visiblement le patient souffre de son symptôme, au fond, il résiste pour ne pas le voir disparaître.
- Il peut se déplacer s'il n'est pas entendu.
- Il peut se transformer dans la relation à l'autre.

Par ailleurs, en psychanalyse, le symptôme est considéré comme un mode de traitement propre au sujet pour tenter de régler ses questions à sa manière. Le psychanalyste Chatenay, en parlant du délire psychotique – mais ceci peut s'appliquer à tout symptôme – a écrit :

Le délire n'est pas la maladie, c'est une tentative de guérison. [Le symptôme] représente la façon singulière qu'a le sujet d'écrire la clocherie qui l'affecte, et en même temps une tentative de la traiter. En ce sens, le symptôme est l'invention propre au sujet d'un traitement de sa clocherie (...). Ce traitement n'est pas vraiment au point, puisque le sujet est venu consulter (as cited in Correc, 2012, p. 56).

Envisager le symptôme ainsi permet de ne plus l'appréhender comme un dysfonctionnement auquel il convient de remédier. Au contraire, il devrait davantage faire l'objet d'une écoute de la parole du sujet, de ce qu'il a à dire par son symptôme.

4.2. Le symptôme en thérapie du langage

Selon la thérapie du langage, tout trouble du langage est symptôme. Le symptôme est ici entendu au sens où il *fait signe*, a du sens, nous parle. Tel un langage, il peut être une façon de dire les maux.

La thérapie du langage ne cherche pas à interpréter le symptôme mais elle lui accorde une place importante : la rencontre se fait au nom du symptôme (comme en rééducation) et nous sommes dans une dimension de sens (comme en psychothérapie). Le Dictionnaire d'Orthophonie précise en outre :

Le symptôme [est] porteur d'un double-sens : il porte sur la communication et il a valeur de communication en ce sens qu'il représente une manifestation de l'inconscient... **Il est considéré comme un message qu'il faut écouter** car il fait

partie de la dynamique de la communication, **mais qu'il ne faut pas analyser**. (p. 280)

Cette définition apparaît avec celle de la TLC, mais le symptôme langagier est appréhendé de la même manière par la PRL.

Tout trouble du langage a du sens pour le sujet et fait signe pour l'autre, ne serait-ce que parce qu'il porte sur le langage, lui-même système de signes, tenant sa valeur du fait qu'on ne communique pas seul. La manière dont un enfant manie la langue, quel qu'en soit le degré d'« altération », dit quelque chose du rapport qu'il entretient avec l'autre, avec le monde, avec la langue et le langage, mais aussi avec lui-même. C'est pourquoi la thérapie du langage s'attache à parler de **symptôme portant sur le langage** (ou **symptôme langagier**) plutôt que de **trouble de la parole ou du langage**. Même si le « trouble » a une origine organique, chaque sujet a sa propre façon de le vivre, de faire son propre usage de la langue en fonction de ce trouble. Ainsi, le symptôme langagier peut entraver la communication avec l'entourage et empêcher le patient de communiquer correctement. Il s'exprime donc en empêchant de dire.

En thérapie du langage, le symptôme du patient est reconnu, accueilli et pris en compte, mais il ne devient pas l'objet central de la rencontre. Il n'est pas question de le supprimer ni de le « réparer », dans la mesure où il est considéré comme faisant partie du sujet et ayant une signification pour lui : il fait partie de la dynamique de communication. L'objectif est donc de permettre au patient d'élaborer un travail à visée signifiante à travers le symptôme qu'il présente et qui est, pour lui, un mode de communication privilégié. Dans la thérapie du langage écrit, c'est ainsi davantage la modification du rapport à l'écrit et au savoir qui importera.

Précisons enfin que nous ne sommes pas psychothérapeutes : il n'est pas de notre ressort d'analyser le sens du symptôme, de chercher à identifier les conflits psychiques auxquels sont soumis les patients que nous recevons. Mais nous devons en saisir la portée sans nous contenter du trouble constaté, car cela va déterminer notre manière d'entrer en relation avec eux et notre proposition de soin.

II. La relation thérapeutique dans la thérapie du langage

1. Une relation d'aide, un accompagnement

Dans toute relation thérapeutique, le patient doit être considéré dans sa totalité et il est nécessaire pour le thérapeute de se mettre à son niveau, de le rejoindre là où il en est, de sans cesse s'adapter à lui.

Pour établir une relation thérapeutique saine, l'orthophoniste ne doit pas se positionner comme étant celui qui sait ce qui est bon pour l'autre : « Notre attitude dans la relation établie dès le premier moment sera celle d'une liberté face à une autre liberté » (Mucchielli-Bourcier A. , 1979, p. 196). Il s'agit donc pour lui de se distancier d'une tentation de maîtrise, afin de pouvoir se positionner comme accompagnateur d'une démarche de découverte propre au patient. Le sujet ayant en lui-même, à son insu, les ressources pour changer, il s'agira pour le thérapeute de l'accompagner sur les chemins qu'il (le sujet) choisit pour sortir de ses difficultés avec le langage, la langue et la parole.

Cela suppose que c'est à partir du sujet et de ce qu'il apporte que la séance se crée : « C'est l'enfant qui nous montre les acquis sur lesquels nous pouvons nous appuyer, c'est l'enfant qui déroule le fil de la séance » (Chassagny, 1985, pp. 202,203). Le thérapeute, lui, accompagne le patient en mettant à la disposition de ce dernier ses techniques et sa créativité. En allant ainsi au rythme du patient, il peut espérer atteindre l'objectif de la thérapie : modifier le rapport que le patient entretient avec le langage et, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement, avec l'écrit. L'objectif est de permettre au patient de se responsabiliser vis-à-vis de son trouble jusqu'à parvenir, progressivement, à une autonomisation. Il s'agit donc bien là de réaménager le symptôme.

Le thérapeute s'attache donc, au sein du cadre thérapeutique posé, à instaurer un climat de sécurité et de confiance, afin de susciter chez le patient motivation, volonté d'expression, et plaisir de l'interaction. Pour cela, le thérapeute doit tout à la fois faire preuve de bienveillance, d'empathie, d'écoute, de diplomatie, d'adaptabilité, d'humilité, de fermeté, de patience, de créativité... Il doit adopter une position de tiers et toujours rester dans cette position. Il doit soutenir le patient, l'aider à faire des liens, à élaborer, tout en respectant sa spontanéité. Son rôle est finalement « de regarder et percevoir, d'écouter et d'entendre, de recevoir sans juger, de saisir le comment des événements et des rencontres sans être torturé par le désir de comprendre » (Chassagny, 1985, p. 58). Ce qui est important, ce n'est pas tant ce qui est fait, mais c'est le fait de co-construire, de donner du sens ensemble à ce qui est fait.

2. Alliance des techniques et de la relation dans la thérapie

« Le langage naît à travers la relation, vit dans la relation, peut mourir aussi, hélas, par défaut d'une relation suffisamment structurante » (Vallée, 1995, p. 12).

Reconnaître l'importance de la relation et de l'interaction dans la rééducation n'est évidemment pas propre aux courants de la thérapie du langage, ni même à l'orthophonie de manière générale. Dans le domaine du médical et du paramédical, la relation est primordiale, et elle constitue parfois même – c'est le cas pour les psychologues – la base de la prise en charge. Mais en orthophonie, la prise en charge va s'organiser autour de la demande : la relation qui se construit est centrée sur le *pourquoi* la rencontre a lieu, l'objectif étant d'aider le patient à mieux vivre avec son trouble du langage ou de la communication. Pour autant, l'importance accordée à cette demande et à la dimension du sens ne vient pas annuler la dimension technique : l'orthophoniste a bel et bien recours à des techniques, qui constituent une base sur laquelle il va s'appuyer pour mener ses séances. La rééducation repose à la fois sur un principe d'expression libre et sur les savoirs et savoir-faire techniques de l'orthophoniste, mais ces derniers ne sauraient être appliqués de façon identique à tous les patients, individus uniques, porteurs d'un même trouble. Par ailleurs, au-delà des méthodes qui lui ont été enseignées, le thérapeute du langage est finalement lui-même l'instrument principal du travail avec le patient. Ce qu'il met au service de ce dernier, ce ne sont pas seulement ses connaissances, c'est également son fonctionnement mental, sa capacité de ressentir, de comprendre et d'élaborer.

3. Etre thérapeute du langage

Selon Dubois et Lindefeld, « être thérapeute du langage et de la communication, c'est reconnaître à l'enfant la place qui lui revient : celle d'un interlocuteur à part entière. » (Aimard & Morgon, 1987, p. 221). Pour ce faire, le thérapeute doit avant tout lui-même

se connaître, pour pouvoir se reconnaître comme interlocuteur, comme sujet porteur d'une parole qui a de la valeur, et pour pouvoir renaître à lui-même et aux autres.

Chassagny (1985) parle quant à lui d'une « façon d'être qui tend à une façon de faire ». Il écrit par ailleurs que « la PRL est d'abord un choix d'adulte d'une option personnelle et ensuite, dans une profession donnée, le choix d'une personne pour un enfant en particulier » (p. 107).

La thérapie du langage est avant tout un positionnement clinique, une manière d'entrer en relation avec le patient. Elle propose une alliance entre réflexion et technique. Cette manière d'être exige une formation spécifique, un investissement personnel, une remise en question permanente. Il s'agit donc finalement d'une attitude, qui est dépendante de chaque orthophoniste, de sa personnalité et de sa manière de l'adapter à chaque patient.

III. Spécificités de la thérapie du langage écrit

Nous l'avons vu en première partie de ce travail, l'écrit est un langage à part entière présentant certaines caractéristiques qui lui sont propres. Apprendre à écrire, c'est donc apprendre des pratiques langagières nouvelles, construire une autre relation au monde et adopter une attitude énonciative propre à l'écriture. En outre, écrire c'est penser et construire du sens *pendant* l'acte d'écriture : « l'écriture conditionne et nourrit la pensée. Ecrire n'est donc pas mettre par écrit ce qui existe déjà par oral, écrire permet de formaliser ces formes orales et par là de les transformer en quelque chose de nouveau » (Frumholz, 1997, p. 354).

Ecrire est donc une activité complexe dans son apprentissage. Mais la situation de rééducation est une situation particulière, plus complexe encore : lorsque l'enfant se présente à nous en rééducation, le langage écrit a déjà fait l'objet d'un apprentissage, qui a le plus souvent conduit à un échec. Par conséquent, l'écrit est « connu » mais il est le plus souvent perçu de façon péjorative et mobilisable uniquement dans l'appréhension voire la douleur. Notre intervention n'est pas à bâtir sur un terrain vierge : il ne s'agit pas de reprendre un apprentissage à ses débuts, mais de s'appuyer sur ce que le patient sait déjà, sur ses représentations, pour l'amener à en changer. Il convient donc d'aborder la rééducation du langage écrit par un détour par rapport aux apprentissages, celui-ci consistant d'abord en l'évitement de la violence exercée contre le symptôme. Estienne (1991) illustre cette idée par la métaphore suivante :

« Rééduquer le langage écrit, ce n'est surtout pas doubler la dose sous prétexte que l'enfant n'est pas parvenu à digérer à l'école. C'est d'abord essayer de comprendre avec l'intéressé pourquoi il y a eu indigestion. Le plat n'était-il pas approprié parce qu'il était mal préparé ou qu'il a été avalé trop rapidement ou que la ration était trop abondante pour un petit "appétit" ? L'organisme de l'enfant n'était-il pas en état d'assurer la digestion parce qu'il fonctionnait ou fonctionne encore mal, faute d'éléments essentiels, parce que le convive n'avait pas encore faim ou qu'il avait faim d'autre chose, ou encore parce qu'on lui a servi un même mets à tous les repas, si bien que sursaturé, l'enfant s'est senti dans l'impossibilité d'avalier une bouchée de plus ? » (pp. 31-32)

Rééduquer le langage écrit, c'est donc avant tout aider le patient à percevoir l'écrit comme un outil, un moyen supplémentaire permettant d'établir une relation solide au monde, « parce que lisible, re-lisible et presque palpable entre soi, les autres et les choses » (IPERS, 1999, p. 26). C'est aussi lui donner l'envie et la possibilité de s'en saisir, de l'utiliser efficacement et avec plaisir.

Il s'agit, bien avant tout, que les mots fassent sens, prennent sens *pour et par* celui qui les écrit. Ecrire, c'est s'affirmer en tant que sujet ; c'est s'exprimer, prendre la parole de manière singulière. Pour autant, il ne s'agit pas de négliger les aspects concernant la forme des mots : l'étape de « correction » a bien lieu d'être. Le terme de correction, ici, est entendu au sens large ; dans la thérapie du langage, cette correction consiste généralement en une réelle réflexion sur les mots, sur leur sens et donc sur leur construction. Toutefois, cette correction a pour effet de déplacer le travail sur le temps qui suit l'écriture, celui de la « mise aux normes », le *temps d'après*. Si la correction est effectuée dans le même temps que l'écriture elle-même, alors le *temps de l'écriture* s'en trouve impacté. Le plaisir de l'expression écrite, de la créativité peut s'en trouver diminué, le « bien écrire » devenant une priorité. C'est pourquoi cette étape de correction n'intervient souvent que dans un second temps, dans ce *temps d'après* auquel elle appartient justement.

Devenir acteur, artisan de son désir d'apprendre, implique bien une nécessité et, par conséquent, une contrainte d'un autre ordre. Cette contrainte est celle qui oblige tout être humain à passer par la LOI pour échapper à l'instinct. La contrainte est la face négative et vécue comme insupportable ou impossible par l'enfant en échec. Mais il existe aussi une face positive, qui est celle de la liberté que permet le décollage de l'instinct et de l'instant, et qui libère l'accès à la représentation, à la symbolisation. C'est cette liberté... que le thérapeute du langage va tenter de créer AVEC lui. Ce travail... est une maïeutique qui permet à l'enfant en difficulté d'accoucher de ce qu'il porte en lui de savoirs et de connaissances plus ou moins intériorisés, de sa conception plus ou moins implicite du langage, de ses stratégies plus ou moins efficaces. En déroulant tout cela dans un discours parlé, écrit, joué ou dessiné, en nous le révélant, il se le révèle à lui-même, et c'est cela qui est important. (Oustric & Bellone, 2000, p. 205).

Voici donc posés les principes fondamentaux de toute thérapie du langage écrit telle que nous l'appréhendons. Parce que nous aurons accepté le patient avec ses difficultés, il n'aura plus à se défendre contre ce qui lui est reproché dans sa façon de traiter l'écrit et pourra progressivement se rendre disponible pour réaménager son rapport à l'écrit et laisser libre cours à sa créativité. Nous pourrions l'aider à « vivre une relation autre à l'écriture... à accéder à une parole écrite qui lui soit authentique afin qu'un jour il puisse enfin être à même de recevoir et de faire sien ce que l'école a à lui proposer. » (IPERS, 1999)

ETUDE PRATIQUE

I. Présentation de la démarche de travail

1. Choix du sujet, problématique et hypothèses

Dans notre parcours étudiant, l'approche PRL a particulièrement éveillé notre intérêt. Il nous a donc semblé naturel, nous projetant quelque peu dans notre future pratique orthophonique, de mener une réflexion sous l'éclairage de cette approche et, plus largement, sous l'éclairage de la « thérapie du langage ».

Notre démarche est née d'un constat : pour certains enfants présentant des troubles du langage écrit, l'écriture spontanée peut être très difficile, voire impossible. Face à la feuille blanche, ces enfants peuvent ne pas avoir d'impulsion et se trouver « en panne d'écriture ».

A partir de ce constat, la problématique suivante a émergé : l'écriture « partagée » entre le patient et l'orthophoniste, à deux sur une même feuille, peut-elle aider l'enfant en situation problématique face à l'acte d'écriture à cheminer vers sa propre parole écrite, son écriture singulière ? Et si oui, quels sont les mécanismes à l'œuvre dans un tel processus d'écriture partagée ?

Au regard des éléments théoriques nous ayant permis de nourrir notre réflexion, nous avons pu formuler les hypothèses de travail suivantes :

- **Hypothèse 1** : La feuille blanche, en tant qu'espace délimité, peut être pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott.
- **Hypothèse 2** : L'écriture « partagée » permet à l'enfant en situation problématique face à l'acte d'écriture d'en arriver progressivement à sa propre parole écrite, son écriture singulière.

2. Méthodologie

2.1. **Choix expérimental : intérêt de l'étude de cas**

L'écriture, en tant qu'acte langagier, est personnelle et individuelle. Elle est la résultante, nous l'avons vu, de processus complexes. Les capacités d'un enfant à pouvoir écrire sont fortement corrélées à ses compétences en langage, en orthographe, mais également à sa disponibilité psychique.

Notre sujet se veut être une réflexion autour de l'écriture partagée en séance orthophonique ; or, chaque enfant étant unique, chaque rééducation étant particulière, il est apparu évident que notre démarche clinique ne pouvait s'analyser en termes quantitatifs, normatifs ou comparatifs. Nos questionnements ne pouvaient s'effectuer qu'autour de parcours de rééducation singuliers. Notre choix méthodologique s'est donc porté sur des études de cas : nous avons choisi de présenter trois observations cliniques qui permettront, nous l'espérons, de rendre compte de cheminements thérapeutiques particuliers dans lesquels est intervenue l'écriture partagée.

2.2. Choix de la population

L'objet de ce mémoire n'étant pas de procéder à une analyse comparative d'évolution entre les enfants choisis ni de réaliser une étude statistique, nous avons volontairement négligé les critères de sexe et d'éventuels troubles associés dans le choix de nos patients.

Toutefois, notre sujet nécessitait l'inclusion des critères suivants :

- Le langage écrit devait avoir fait ou devait faire l'objet d'un apprentissage chez les patients de notre étude. Les enfants sélectionnés devaient donc être en classe de CP au minimum.
- Les sujets devaient avoir fait l'objet, en début de prise en charge, d'un « manque d'impulsion » face à une demande de production écrite spontanée.
- La prise en charge devait être suffisamment avancée pour qu'un changement ait pu s'opérer dans la relation des sujets au langage écrit et pour qu'une évolution, si elle devait arriver, ait eu le temps de se produire.

2.3. Présentation de la démarche de travail

Compte tenu de la nécessité de mener notre réflexion autour de prises en charge « suffisamment avancées » et au vu des contraintes temporelles auxquelles nous étions soumise, il est apparu évident que notre observation ne pouvait se faire sur des prises en charge que nous aurions nous-même effectuées lors de nos stages de quatrième et dernière année.

Au début de notre démarche, nous souhaitions pouvoir suivre les patients dont il allait être question dans notre étude. Nous espérions alors pouvoir nous intégrer, au cours de notre dernière année universitaire, à des prises en charge en cours. Afin de trouver notre population, nous avons effectué des demandes auprès de plusieurs orthophonistes à qui nous avons exposé notre recherche. Parmi ceux qui nous ont répondu, deux ont pu nous proposer des cas ; trois enfants ont ainsi été « retenus », dont un seulement était encore en cours de rééducation. Nous avons alors dû repenser notre démarche de travail : l'étude de ces cas s'est faite sur dossiers ainsi qu'à partir des éléments apportés par les orthophonistes les ayant suivis. Pour cette raison et par souci d'homogénéité dans notre démarche d'analyse, nous avons fait le choix de ne pas modifier – lorsque cela aurait été possible – le déroulement des prises en charge par la mise en place d'un protocole déterminé (« épreuve » à faire passer, questions spécifiques posées au patient...).

Parmi les trois enfants retenus dans le cadre de notre travail, deux ont été suivis en libéral par deux orthophonistes différents. Il s'agit de Célia et d'Alexis (*par souci d'anonymat, les prénoms des enfants ont été modifiés*). Le troisième sujet de notre étude, Margaux, a été suivi en séances individuelles en CMP. Ces trois prises en charge, nous le verrons, sont bien différentes les unes des autres ; dès lors, chacune d'elles présente également une expérience d'écriture « partagée » unique.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire de manière la plus synthétique possible le déroulement des séances, depuis le début de la prise en charge de chaque patient. Notre intention n'est pas de reprendre en détail tout le cheminement de ces rééducations, mais davantage de mettre en exergue certains éléments particulièrement

pertinents pour notre sujet, en essayant dans la mesure du possible de ne pas les détacher de leur contexte. Cette « observation » après coup se veut un aperçu, le plus fidèle possible, de ce qu'a été la prise en charge ; toutefois, rappelons-le, la vraie dimension de l'acte d'écriture ne se révèle que dans la spontanéité. Précisons enfin que nous ne brosserons pas en détails l'histoire personnelle de chaque patient, bien qu'elle soit toujours présente ; nous soulignerons uniquement les éléments de leur vécu essentiels à la compréhension de nos propos. Pour chacun de ces cas, nous appuyant sur nos observations, nous procéderons ensuite à une « analyse d'ensemble », une réflexion menée sous l'angle particulier qui est celui de notre sujet.

Dans un second temps, à partir des assises théoriques présentées en première partie de ce travail et de l'analyse qualitative des prises en charge que nous aurons effectuée, nous chercherons à discuter nos hypothèses de travail. Cette partie « synthèse et discussion » sera l'occasion de réunir l'ensemble de nos réflexions. Nous exposerons également les limites de notre travail de recherche.

II. Présentation de cas cliniques

1. Margaux

Margaux est une jeune fille née en France en août 2001 de parents cap-verdiens. La prise en charge orthophonique a débuté en CMP en octobre 2010 ; Margaux avait alors 9 ans et 2 mois et était en CM1. Elle s'est poursuivie jusqu'en février 2013, puis une interruption de plus de 2,5 ans a eu lieu. En octobre 2015, Margaux est revenue consulter ; elle a, à cette occasion, intégré un atelier d'écriture en groupe. Nous avons assisté à une séance de cet atelier, ce qui nous a permis d'observer le chemin parcouru depuis le début de sa prise en charge. Toutefois, il était préférable de ne pas perturber outre mesure la dynamique de groupe qui s'était déjà instaurée entre les participants, les orthophonistes animateurs et les stagiaires présents dans le groupe à l'année. Nous n'avons donc pas assisté aux autres séances.

1.1. Déroulement des séances

Octobre 2010 :

Lors des premières rencontres, Margaux se présente comme une jeune fille inhibée, parlant peu spontanément, dont la pensée et le langage sont fortement confus et désorganisés. L'orthophoniste note que les catégories ne paraissent pas stables et que les capacités d'évocation de Margaux semblent limitées. Par ailleurs, lorsqu'il lui demande d'écrire quelque chose, Margaux n'y parvient pas : c'est « le vide », et le passage par le langage oral ne facilite pas son évocation.

Octobre - Novembre 2010 :

Les échanges ayant lieu lors de la première séance sont propices à la mise en place d'un travail d'évocation et de catégorisation :

L'orthophoniste (O) : Qu'est-ce qui sent bon ?

Margaux (M) : J'sais pas.

O : Qu'est-ce qui sent mauvais ?

M : C'est comme des parfums que ça sent pas bon.

Cette séquence est importante car elle illustre à quel point l'évocation peut être difficile pour Margaux. Toutefois, lorsque l'orthophoniste la guide et cite lui-même des odeurs agréables ou désagréables, Margaux parvient à son tour à évoquer ; un étayage est nécessaire pour initier et soutenir ces productions. Dès lors, on comprend aisément que l'écriture spontanée puisse être difficile pour Margaux et que, face à une proposition d'écriture libre, elle soit confrontée à une certaine angoisse de la page blanche...

Les séances suivantes se déroulent autour de jeux de 7 familles. Margaux demande tantôt des cartes qu'elle a déjà, tantôt les cartes que l'orthophoniste vient de lui demander. Il semble impossible pour elle de se représenter l'absent, ce qui rejoint les observations effectuées lors du temps de bilan et lors de la première séance.

Margaux, durant cette période, dessine peu spontanément. Son premier dessin, le plan de son appartement, semble venir combler un certain vide, celui de ne pas savoir que dessiner d'autre (cf. annexe 1). Nous pouvons souligner que les proportions n'y sont pas respectées.

Janvier - Mars 2011 :

Au retour des vacances de Noël, les jeux de 7 familles se poursuivent. L'orthophoniste se saisit de l'occasion pour suggérer à Margaux l'écriture d'une série débutant par « une famille » (cf. annexe 2).

Faisons ici un aparté pour expliquer brièvement le principe de la série « verticale », outil qui s'inscrit dans la Technique des Associations. Elle s'apparente, en quelque sorte, à une conversation qui se ferait à l'écrit entre le patient et son orthophoniste, sur le mode pré-discursif. Dans la série, l'orthophoniste peut donner au patient des mots à écrire ou le patient peut lui-même donner les mots qu'il va écrire. Que l'évocation vienne de lui ou du patient, c'est toujours l'orthophoniste qui trace un petit trait au bord de la feuille de travail pour accompagner le mouvement d'écriture. Dans ce mouvement, le patient va transcrire le mot qui vient d'être énoncé. L'ensemble énonciation, petit trait, transcription et le blanc laissé à droite s'appelle un pas. Dans le travail en série, le discours parallèle est primordial ; c'est lui qui, soutenant les évocations de chacun, permet d'en susciter de nouvelles. Les associations faites par le patient ne sont en aucun cas interprétées ; l'objectif est que des liens forme/sens puissent être faits, que des relations puissent s'établir entre les mots, que l'évocation se libère et que, finalement, un mouvement de pensée soit rendu possible.

Cet aparté – nécessaire pour éclairer notre propos – étant fait, revenons à notre cas. Dans le cas de la série « la famille » que nous avons évoquée, il est trop difficile pour Margaux d'écrire elle-même ses propres évocations et celles de l'orthophoniste. La série est donc atypique, chacun écrivant ses mots à tour de rôle. La série est plutôt pauvre, « sans vie ».

Margaux souhaite faire un dessin pour son institutrice. Incapable d'évoquer, elle colorie de différentes couleurs les lignes de la feuille (cf. annexe 3). Le coloriage, ici, peut être perçu comme une activité de remplissage destinée à combler une pensée non construite.

Les séances s'articulent également autour de ce que nous appellerons des « Dessiner c'est gagner » : sur une même feuille, Margaux et l'orthophoniste dessinent, chacun leur tour, quelque chose que l'autre doit deviner. Margaux accompagne ses dessins du nom de ce qui y est symbolisé (cf. annexe 4). Cherchant du regard dans la pièce, elle dessine d'abord une lampe. L'orthophoniste, lui, dessine un hérisson ; s'engage alors une discussion sur les hérissons, durant laquelle Margaux apprend que ceux-ci peuvent notamment être aperçus près des forêts. De cette discussion naîtra le dessin de « la forêt » par Margaux. Il est manifestement difficile pour elle de (se) représenter ce qui n'est pas directement perceptible ou explicitement évoqué.

Avril 2011

Margaux construit une maison en légos et joue avec les playmobil. Elle manipule mais verbalise peu. La narration, pauvre et peu construite, s'organise autour du thème de la famille, thème qui reviendra très régulièrement au cours de la prise en charge. Aux séances suivantes, Margaux reprend la maison et poursuit son jeu.

Mai - Juin 2011

Un nouveau jeu, le « jeu du restaurant », se met en place. En manipulant la dînette, il s'agit de proposer des menus aux clients d'un restaurant et de noter leurs commandes, en tenant compte de l'ordre entrées/plats/desserts et du prix de chaque plat (cf. annexe 5). Ce travail s'effectue sur une même feuille. Margaux et l'orthophoniste composent, chacun leur tour et selon le rôle qu'ils occupent, leurs menus. Par ce jeu symbolique, Margaux est amenée à penser l'absent, à catégoriser les aliments, ainsi qu'à symboliser en écrivant.

Margaux reviendra spontanément à ce jeu pendant cinq séances consécutives. Il lui est difficile d'évoquer ce qu'elle ne visualise pas directement. Par ailleurs, des incohérences apparaissent (elle propose des chips en dessert, fait chauffer la salade...). L'orthophoniste souligne oralement ces incohérences et soutient les productions de Margaux. Par ses questions, par ses remarques, il lui fournit un étayage dont elle peut se saisir pour développer ses évocations.

Ces séances sont également ponctuées de jeux (Uno, 7 familles...). Margaux perd parfois le fil du jeu ; dans le jeu de 7 familles, par exemple, elle peut piocher une carte avant d'en avoir demandé une. Dans l'ensemble, toutefois, elle fait preuve d'une bonne logique et d'une bonne organisation.

Les dessins spontanés effectués par Margaux à cette période sont toujours relativement pauvres, de l'ordre du coloriage (cf. annexe 6).

Septembre - Novembre 2011

A la rentrée de septembre, le jeu du restaurant reprend. Margaux annonce : « c'est la dernière fois, après on fait un jeu ! ». Elle écrira très peu pendant cette séance (cf. annexe 7).

Le jeu du restaurant est effectivement délaissé ensuite et plusieurs séances sont consacrées au jeu de puissance 4 et au pendu. Ces jeux permettent à l'orthophoniste d'initier des écritures en série. Toutefois, il est encore trop compliqué pour Margaux d'écrire elle-même les mots donnés par l'orthophoniste ou la stagiaire ; chacun écrit donc ses propres mots.

La première série, débutant par « un jeu » (cf. annexe 8), s'effectue sur un mode particulier : l'orthophoniste, la stagiaire et Margaux écrivent un mot chacun leur tour. Cela donne un certain rythme à la série, qui sécurise Margaux. Elle s'interroge beaucoup au sujet de la généalogie et de l'origine ; le thème de la famille revient très souvent dans les mots qu'elle écrit et elle ne semble d'abord pas pouvoir s'en éloigner. Progressivement, toutefois, elle semble parvenir à élargir quelque peu son champ d'évocation en s'appuyant sur les évocations des autres.

Le rythme change lors des séries suivantes (« le puissance 4 », cf. annexe 9 et « la cuisine », cf. annexe 10) : chacun écrit ses mots mais peut écrire plusieurs pas. Cela laisse une place pour le déroulement individuel de la pensée, qui devient visible : il est possible de percevoir comment chacun, à partir d'une évocation qui lui est propre, rebondit vers une autre évocation. Margaux a besoin d'être soutenue dans ses évocations, mais elle parvient à suivre, elle s'implique. Ses écrits restent toutefois très fortement liés à son vécu.

Novembre - Décembre 2011

Margaux a amené un jeu de memory, dont l'orthophoniste se saisit pour commencer un travail de mise en place des catégories générales. Ce travail de catégorisation et de classification se poursuivra sur plusieurs séances. Margaux peine à trouver des critères de regroupement et associe difficilement.

Les productions écrites spontanées de Margaux sont très pauvres, stéréotypées, toujours de l'ordre du coloriage (cf. annexe 11).

Janvier - Mars 2012

Au retour des vacances de Noël, Margaux se dirige, plusieurs séances durant, vers les jeux (Uno, 7 familles, jeu de l'oie...). Elle exprime également le souhait de lire.

Un jeu se met ensuite en place, comme dix mois auparavant, autour des légos. Sept séances consécutives y seront consacrées, au cours desquelles Margaux s'emploiera à la construction d'une maison qu'elle rebâtera, inlassablement et silencieusement, séance après séance. Ce travail de construction laisse à croire que la pensée de Margaux est « vide », ne s'anime pas : elle bâtit la maison, mais ne bâtit pas d'histoires ; elle manipule mais n'est pas vraiment dans le jeu. Le travail de l'orthophoniste consistera, à chaque séance, à introduire des personnages – Margaux ne le fait pas spontanément – et à les animer, initiant de petits scénarios ponctués de dialogues qui resteront cependant peu mutualisés. Margaux, dans le jeu, tient peu compte des interventions de l'autre ; elle poursuit ses idées, parfois construites sur des bizarreries. La stagiaire lui propose alors d'écrire ces histoires. Ce passage à l'écriture – la stagiaire écrit ce qui se joue sans que Margaux n'écrive elle-même – aide Margaux à élaborer des scénarios plus construits, qui se poursuivent d'une séance à l'autre à partir de la relecture de l'histoire.

Les scénarios servent ainsi de support à l'écriture. Dans un premier temps, la stagiaire écrit seule. Puis il est proposé à Margaux d'écrire une histoire à deux, inspirée du contexte qui s'est créé avec les personnages (cf. annexe 12). Cette histoire partagée laisse percevoir une bonne implication de Margaux qui, s'appuyant sur les écrits de la stagiaire, parvient à construire une histoire cohérente. Toutefois, elle ne parvient pas à se détacher

du jeu lui-même et continue la construction de sa maison dès que la stagiaire écrit. Il semble encore trop difficile pour elle d'écrire sans manipuler.

Les dessins de Margaux sont toujours très pauvres (cf. annexe 13), à l'image de sa pensée, toujours peu organisée.

Avril - Juin 2012

Margaux reprend le jeu du restaurant. Lors de la première séance, l'évocation est très difficile ; Margaux ne peut dire ce qu'il y a au menu sans regarder dans le panier, elle reste très ancrée dans ses manipulations. Des incohérences sont toujours présentes et il lui est difficile de composer un menu réaliste : elle peut proposer plusieurs plats à la suite sans que cela ne la perturbe.

Lors de la séance suivante, elle se met spontanément à écrire le menu, avant même de commencer à jouer et à manipuler. Elle l'écrit seule, l'organisant en trois catégories : « l'entrée », « le déjeuner » (le plat), le dessert et les boissons (cf. annexe 14). Elle donne ensuite un nom à son restaurant. On remarque des confusions entre les entrées et les plats, des incohérences apparaissent encore, mais il semble là qu'un pas ait été franchi. Le jeu, globalement, semble de meilleure qualité et Margaux est davantage dans l'altérité.

Margaux se dirige ensuite, de nombreuses séances durant, vers les jeux.

Lors de la dernière séance précédant les vacances, au cours d'un « Dessiner c'est gagner », Margaux dessine un flamant rose : « il y en a au parc Phœnix », dit-elle (cf. annexe 15). Elle a visité ce parc botanique et zoologique il y a peu. Ce dessin vient figurer son expérience ; l'intention représentative est ici nette, ce qui est particulièrement visible avec sa première tentative ratée qu'elle barre en ponctuant son geste d'un « c'est mal fait ».

Septembre - Décembre 2012

Au retour des vacances d'été, Margaux est comme éteinte, « dévitalisée ». Sa situation familiale est compliquée et l'été a été difficile. Pendant deux mois, elle restera peu animée, ne s'impliquant guère dans les jeux de société vers lesquels elle se dirigera. Puis elle cessera de venir jusqu'à la rentrée de janvier.

Janvier - Mars 2013

Margaux revient en séance après les vacances de Noël. Elle est plus animée. Il lui est très difficile d'écrire seule ; les séances s'articulent essentiellement autour du jeu du Petit Bac, auquel elle reviendra pendant sept séances consécutives. Elle se débrouille bien et parvient à trouver des mots pour compléter ses grilles.

Durant cette période, Margaux dessine spontanément un plan de la ville, retraçant le trajet de son domicile à son école. Ce plan, bien construit et bien proportionné (nous ne le faisons pas figurer en annexe par souci de confidentialité), montre une possible translation dans l'espace, ce que l'on ne pouvait observer avec le plan de son appartement effectué en début de prise en charge.

La dernière séance de Margaux a eu lieu mi-mars 2013 ; elle a ensuite cessé de venir.

Octobre 2015

Fin octobre 2015, Margaux – en classe de 4^{ème} – reprend contact avec le CMP. Elle intègre alors un atelier d'écriture fonctionnant sous forme de chantiers. Le propos de notre travail n'étant pas de développer le fonctionnement d'un tel atelier ni d'analyser les écrits de Margaux dans ce cadre-là, nous n'entrerons pas plus en détails dans cette prise en charge. Nous avons cependant souhaité inclure l'une des productions de Margaux en annexe (cf. annexe 16). Il s'agit d'une production brute, juste après une proposition d'écriture élaborée à partir de l'histoire de Sindbad le marin.

1.2. Analyse

L'angoisse de la page blanche, chez Margaux, est tout d'abord perçue dans son incapacité à écrire quelque chose sur proposition libre de l'orthophoniste lors des premières rencontres. Plus tard dans la rééducation, cette angoisse se retrouve à plusieurs reprises, notamment lorsque Margaux, en guise de production spontanée, dessine le plan de son appartement ou, encore, colorie les lignes de la feuille de différentes couleurs. Cette activité de coloriage, s'apparentant davantage à du remplissage qu'à une réelle création, se retrouve par la suite dans ses dessins, bien que sous une forme légèrement plus élaborée (dessin de l'arc multicolore, de la montgolfière, du serpent fille, du nuage...). Cette angoisse de la page blanche, cette incapacité première à dessiner et a fortiori à accéder à une écriture personnelle, est en lien direct avec l'état de désorganisation de sa pensée. Cette désorganisation est probablement également à l'origine de son attitude d'inhibition et de la pauvreté de son discours. Elle semble détenir un certain nombre de connaissances qui, étant toutes « segmentées », ne forment pas un tout conceptualisable, transférable, généralisable, et donc réellement symbolisable. Sa pensée, dès lors, semble « fonctionner à vide ».

Les séances avec Margaux se sont déclinées autour de diverses médiations – jeux de construction, jeux de société, activités de classification, dessin, écriture... – visant d'une part à l'aider à organiser son discours et sa pensée (et ses pensées) et, d'autre part, à stimuler et enrichir ses évocations.

Dans un premier temps, compte tenu de son incapacité à écrire, les activités d'écriture partagée se sont essentiellement articulées autour du « Dessiner c'est gagner » et de séries verticales. Plus tard, le jeu du restaurant et les histoires à deux ont pu être introduits.

Dans le « Dessiner c'est gagner », les dessins de chacun, effectués sur une même feuille, sont *partagés* avec l'autre : ils sont effectués *à l'intention de, pour* l'autre qui doit les deviner. Un lien se crée alors et un échange verbal peut se construire, dans lequel les partenaires de jeu sont amenés à évoquer ce que représente, pour eux, l'élément dessiné. Cela permet à chacun d'élargir progressivement ses propres représentations, d'effectuer de nouvelles associations et d'enrichir son évocation. Au départ incapable d'évoquer par elle-même (la lampe dessinée est inspirée d'une lampe présente dans la pièce, l'arbre représentant « la forêt » fait suite au discours de l'orthophoniste concernant le hérisson...), Margaux est parvenue au dessin du flamant rose, produit d'une réelle intention représentative et de sa propre expérience. La production de ce dessin dénote la construction d'un axe spatio-temporel : Margaux est capable de se représenter, à ce moment-là, ce qu'elle a vu plusieurs jours auparavant ; elle peut évoquer l'Absent. Par ce

dessin, il y a réelle transmission à l'autre, relative à un événement vécu dans un autre lieu, en un autre temps.

Dans les séries verticales, chacun peut proposer des mots qui donnent à penser à l'autre ; les pensées, les associations sont véhiculées par des mots – ou des silences – en-dehors de la structure piégeante de la phrase. Pour Margaux, l'évocation et l'écriture étant très difficiles au début, la nécessité d'une écriture alternée s'est d'abord manifestée, et ce en dépit de l'écriture déjà « allégée » par le mode pré-discursif caractéristique de la série verticale. Margaux ne sera pas parvenue à écrire une série seule dans le temps de sa prise en charge ; toutefois, d'une écriture à tour de rôle (chacun écrit un pas), elle est finalement parvenue à transcrire plusieurs de ses évocations à la suite. Si elle n'a pas elle-même écrit les mots donnés par les autres, elle a en revanche pu s'en saisir : les mots de l'Autre, ici, ont servi de support à sa pensée, d'appui, d'impulsion. Partant d'eux et du discours parallèle entretenu par l'orthophoniste, Margaux a pu évoquer et écrire ses propres mots. Les séries, malgré tout, sont restées relativement pauvres.

Dans le jeu du restaurant, fortement symbolique, Margaux était dans un premier temps incapable de se détacher de l'écrit de l'orthophoniste. Son organisation sur la feuille elle-même était anarchique. Peu à peu et au gré d'une progression irrégulière, elle est parvenue à écrire un menu seule. Le partage de la feuille a probablement été structurant car « contenant », les écrits de l'orthophonistes servant de modèle, constituant une trame sur laquelle s'appuyer pour d'abord reproduire, puis décliner, varier.

Par l'élaboration d'histoires à deux, Margaux a dû canaliser sa pensée lors du passage à l'écrit sous forme discursive. Les interventions écrites de la stagiaire ont tout à la fois servi de déclencheur, d'appui et de contenant. Elles ont invité Margaux à faire « fonctionner son esprit » dans un but de création, de construction de récit plutôt que de simple construction matérielle. La parole écrite, le « dialogue écrit », inscrit dans un contexte de manipulation dont Margaux n'est d'ailleurs pas parvenue à se détacher, a permis la production de sens.

Le passage à l'écriture s'est finalement fait par une transition entre un jeu à trois dimensions (la dînette, le restaurant, le jeu avec les légos et les personnages...) et un travail d'écriture très cadré à deux dimensions (l'écriture du menu, de la commande de restaurant, de l'histoire jouée par les personnages...). Dans cette transition, le passage par l'espace partagé de la feuille a pu fournir, en quelque sorte, un « cadre à l'intérieur du cadre (thérapeutique) ». Peu à peu, Margaux a gagné en autonomie, a été capable de s'affranchir de l'étaillage très soutenant de l'orthophoniste pour parvenir à des productions d'abord « standards » (les menus), puis plus personnelles (les dessins, les textes). L'écriture de séries a également occupé une part non négligeable de la prise en charge.

L'écriture partagée a ici joué un rôle à la fois de support et de contenant. Margaux a pu s'appuyer sur les productions de l'orthophoniste, se saisir de son étaillage, pour développer et structurer sa pensée. Elle a trouvé des repères et a pu se construire des représentations, d'abord par imitation – parfois même par copie –, puis par elle-même. Sa prise de parole, même si elle ne s'est pas totalement libérée, a été de plus en plus personnelle et son langage s'est précisé et structuré. Notons enfin qu'en parallèle de ce travail d'écriture, un passage par des moments de jeux exclusifs a été nécessaire pour Margaux, qui lui a permis de continuer à échanger, à se structurer, tout en mettant l'écrit à distance lorsque celui-ci était trop douloureux ou trop difficile.

2. Alexis

Né en février 2004, Alexis a été suivi de décembre 2010 – il avait alors 6 ans et 10 mois – à novembre 2013, puis de janvier à juin 2015.

2.1. Déroulement des séances

Décembre 2010 – Bilan initial

Alexis est en classe de CP. La demande émane de l'institutrice, qui dit « avoir peur d'un blocage car les copains commencent à lire et à écrire ». C'est un enfant très timide, bien intégré à l'école mais malgré tout « dans sa bulle ». Il fait preuve d'une inhibition extra-familiale massive ; à l'école, il est incapable de répondre à une demande et ignore les sollicitations de l'institutrice.

Les parents d'Alexis font état d'une régression significative à la naissance de sa jeune sœur. La mère a été alitée pendant la majorité de cette seconde grossesse et hospitalisée à 5 mois, alors qu'Alexis était âgé de seulement 2,5 ans. Pendant cette période difficile, durant laquelle l'inquiétude était très présente au sein de la famille, « beaucoup de monde s'est occupé d'Alexis : père, grand-mère, tante... ».

Le bilan fait état d'un retard de parole moyen avec des déformations de tous ordres ainsi qu'un retard de l'expression orale. Par ailleurs, le repérage temporo-spatial d'Alexis est approximatif. L'orthophoniste note en revanche un très bon niveau de compréhension en situation orale ainsi qu'un repérage auditif performant. La lecture et l'écriture sont très compliquées ; Alexis parvient seulement à déchiffrer des lettres isolées et la fusion syllabique n'est pas mobilisable. Les confusions sourd/sonore sont massives et tenaces, à l'oral comme à l'écrit, et ce en dépit d'une bonne audition. Par ailleurs, Alexis écrit certaines lettres en miroir. Son profil est donc contrasté, avec un décalage significatif entre compréhension et expression et des potentialités qui ne semblent pas encore pouvoir « s'articuler » à la demande scolaire.

Janvier - avril 2011

Lors de la première séance, Alexis ne parvenant pas à se décider sur ce qu'il souhaite faire, l'orthophoniste propose un « Dessiner c'est gagner ». Alexis ne parvient pas à dessiner ; sa pensée, son évocation sont comme bloquées. Un étayage très soutenant de l'orthophoniste est nécessaire pour qu'enfin il y parvienne. Il n'accompagne cependant ses dessins d'aucun commentaire détaillé. Ces premiers éléments laissent à penser que les confusions de sons et les difficultés d'accès à l'écrit pourraient être davantage une question de symbolisation, les sons et les lettres n'ayant probablement pas de sens pour lui.

Les séances suivantes s'articulent essentiellement autour de nouveaux « Dessiner c'est gagner », jeu auquel Alexis va beaucoup s'attacher, comme nous pourrons le constater dans la suite de la prise en charge. Alexis peine à trouver quoi dessiner ; ses capacités à se représenter ce qui n'est pas directement perceptible sont faibles et il lui est difficile d'effectuer des associations. A plusieurs reprises, il dessinera une voiture (« la voiture de papa »), un bonhomme (« c'est Alexis ») et un objet technologique (une télécommande, une manette de console...) (cf. annexe 17). L'orthophoniste, accompagnant les dessins

d'Alexis et les siens de commentaires, de discours parallèle, tente de susciter un mouvement de pensée associatif chez Alexis. Par ailleurs, près de chaque dessin, il écrit ce qui est symbolisé ; Alexis dicte ce qu'il faut écrire sous les siens. C'est déjà là pour lui une façon d'accepter le langage écrit.

Mai - Juin 2011

Alexis passe de nombreuses séances à jouer (1000 bornes, lotos, jeu du Lynx...).

Octobre - Décembre 2011

A la rentrée – Alexis a fait son entrée en CE1 –, plusieurs séances sont de nouveau consacrées aux jeux. Le jeu de 7 familles est introduit ; Alexis est incapable de demander les cartes manquantes, il demande sans cesse celles qu'il possède déjà. Sa difficulté à se représenter l'absent est évidente ; il abandonne rapidement.

Lorsque l'orthophoniste lui propose de lire et d'écrire, Alexis oppose un refus systématique : « Je sais pas faire », dit-il. L'orthophoniste lui suggère de reprendre le jeu de « Dessiner c'est gagner », ce qu'il accepte (cf. annexe 18). Le bonhomme et la voiture apparaissent à nouveau. Alexis dessine également un oiseau, « un pigeon », dit-il. L'orthophoniste dessine lui aussi un oiseau, « une mouette » cette fois. Alexis dessine aussi une maison, ce qui permet d'engager un dialogue sur les différents types d'habitation ; Alexis dessine ensuite un immeuble. Par cette forme d'étayage, les catégories se déclinent peu à peu.

Plusieurs autres séances de « Dessiner c'est gagner » suivront. Lors de l'une d'elles, après avoir regardé le contenu de son dossier, Alexis reproduit le poisson que l'orthophoniste avait dessiné au mois de mars (la similitude entre les deux dessins se remarque aisément). L'orthophoniste, à son tour, dessine un poisson, différent de celui d'Alexis, ce qui permet d'initier une évocation autour des différents poissons qui existent (cf. annexe 19).

Ces dessins sur lesquels nous mettons l'accent, en lien les uns avec les autres, illustrent le travail effectué autour des « Dessiner c'est gagner » en vue de développer la pensée associative d'Alexis.

Janvier - Février 2012

Au retour des vacances de Noël, Alexis accepte un travail autour de la lecture. Des petits jeux de lecture syllabique sont entrepris, dans lesquels il s'agit de relier puis lire des syllabes consonne(s)/voyelles(s) et voyelle(s)/consonne(s). Alexis semble disponible à ce travail de lecture, auquel il se consacre volontiers.

Mars - Juin 2012

Les séances s'organisent autour de jeux et de nouveaux « Dessiner c'est gagner ». On retrouve certains éléments régulièrement dans les dessins d'Alexis (la voiture, l'immeuble, le poisson...). Mais à chaque fois, il dessine également de nouveaux éléments, le plus souvent inspirés du discours parallèle entretenu par l'orthophoniste. Il s'inspire également de ce que l'orthophoniste avait dessiné lors de séances précédentes (le chat, le feu tricolore...). Il n'écrit pas encore sous ses dessins (cf. annexe 20).

Octobre - Décembre 2012

Après la rentrée scolaire – un maintien en CE1 a été décidé –, les séances autour des « Dessiner c'est gagner » se poursuivent. L'orthophoniste propose, en alternance, des écritures en série qu'Alexis accepte le plus souvent. L'écriture étant encore trop difficile pour lui, c'est l'orthophoniste qui écrit. Les séries sont très descriptives.

Lors de l'une de ces séances, Alexis propose l'écriture d'une série partant de son prénom (cf. annexe 21). Elargir son champ d'évocation ne lui est pas facile et il peine à se détacher de son vécu (le « popo » dont il est question dans cette série est un véhicule que son père vient d'acheter) ou de ce qui est en présence (le « jeu » évoqué ne peut, pour Alexis, qu'être celui qui vient d'être joué).

Janvier - Juin 2013

Jeux et « Dessiner c'est gagner » ponctuent encore la grande majorité des séances.

Il est toujours difficile pour Alexis d'évoquer de nouvelles choses. Mémorisant bien les dessins précédemment effectués par l'orthophoniste, il parvient toutefois à se les « approprier » progressivement pour les reproduire à sa façon : ainsi le feu tricolore, repris mais effectué d'après ses propres représentations (le feu « bas » prend du relief) ou encore le panneau sens interdit (cf. annexe 22). Ce panneau, l'orthophoniste l'avait déjà dessiné – standard, rond – à plusieurs reprises lors de séances précédentes. Celui d'Alexis, s'il possède bien le trait horizontal à l'intérieur est cependant... triangulaire. On voit là qu'il est possible pour Alexis de se saisir de ce qui a été apporté, de s'en constituer une représentation qui lui est manifestement propre. Fin juin 2013, Alexis écrit pour la première fois lui-même sous l'un de ses dessins (« un poisson ») (cf. annexe 23).

Septembre - Octobre 2013

Après les vacances d'été, Alexis accepte l'écriture en séries. Les séries s'essoufflent rapidement et les associations sont limitées. Mais cette fois, l'écriture se fait en alternance : chacun évoque un mot et l'écrit lui-même ! Plusieurs séries seront écrites selon ce « mode de fonctionnement ». Son écriture reste ancrée dans une dynamique paradigmatique (il écrit sous forme de « listes ») et non syntagmatique (cf. annexe 24), mais Alexis est un peu moins captif de son quotidien.

Les « Dessiner c'est gagner » se poursuivent... Chacun écrit désormais les mots sous ses propres dessins : Alexis est capable d'écrire tous les siens !

Certains dessins reviennent toujours : la voiture, la maison et le lapin – ses parents lui en ont offert un récemment – sont notamment présents la plupart du temps. Mais les nouveautés qui apparaissent à chaque séance permettent de penser que les capacités de représentation et d'évocation d'Alexis s'étoffent. Lors de la séance présentée en annexe (cf. annexe 25), le dessin d'une pizza par l'orthophoniste a par exemple amené Alexis à dessiner une salade, et celui d'un sabre à dessiner un château...

Au cours du mois d'octobre, un état des lieux de la prise en charge est effectué avec Alexis et ses parents. Il en ressort qu'Alexis a bien progressé et qu'une fenêtre thérapeutique peut être envisagée. D'un commun accord, la prise en charge est donc interrompue ; la possibilité est toutefois laissée – et explicitement formulée – à la famille de reprendre contact ultérieurement si besoin.

Décembre 2014

Une reprise de contact est effectuée en décembre 2014. Alexis a 10 ans et 10 mois, il est en CM1. L'entretien d'investigation fait état d'une lenteur de production à l'écrit, de difficultés de fixation des formes écrites, de difficultés de concentration et d'un manque de confiance. La forte inhibition extra-familiale a disparu : Alexis parle et participe davantage à l'école ; il est plus sociable à l'extérieur. Il est par ailleurs plus affirmé en famille.

Le bilan fait état d'une rémission significative du retard de parole. La lecture est lente mais les capacités de déchiffrage et d'accès au sens sont en rapport avec l'âge. Les productions écrites, quant à elles, sont lentes et pathologiques dans le registre phonologique, grammatical et même linguistique pour les écrits spontanés ou sous dictée.

Janvier - Mars 2015

La grande majorité des séances se fait autour d'un travail de phonologie et de lecture : mots écrits « dans tous les sens » à déchiffrer, syllabes à ordonner pour former des mots, repérage d'erreurs phonologiques dans des phrases ou textes écrits...

Plusieurs séries sont également écrites, plus dynamiques que celles qui avaient été écrites près d'un an et demi auparavant. Ces séries ne sont plus uniquement descriptives ; un réel mouvement de pensée devient possible. Par ailleurs, Alexis écrit seul non seulement ses propres mots, mais ceux que lui donne l'orthophoniste également (cf. annexe 26).

L'orthophoniste propose à Alexis l'écriture d'un texte à partir d'une photographie de Steve McCurry, célèbre photographe américain. Alexis ne souhaitant pas écrire, l'orthophoniste le fait pour lui. Alexis commence par décrire l'enfant (en soulignant l'expression de son visage, « triste ») puis, guidé par les questions de l'orthophoniste, parvient à « imaginer » les raisons pour lesquelles il peut être si triste. Il est capable de se « mettre à la place de » (cf. annexe 27).

Avril - Juin 2015

Alexis choisit ensuite une autre photographie de Steve McCurry. Cette fois, il écrit le texte seul à la main, puis le réécrit à l'ordinateur (cf. annexe 28).

Les séances suivantes tourneront essentiellement autour de « Dessiner c'est gagner » et, surtout, d'un travail d'écriture sous forme d'énigmes : chacun leur tour, Alexis et l'orthophoniste écrivent des éléments permettant à l'autre de deviner le mot choisi. Alexis a parfois besoin d'être aidé par l'orthophoniste mais il parvient désormais à se représenter l'absent : il peut penser à un mot et, s'imaginant « la chose » dans son contexte, en extraire des éléments pertinents pour les intégrer à ses énigmes (cf. annexe 29).

Fin juin, un entretien a lieu avec les parents d'Alexis. Les indices scolaires et en séances sont bons, Alexis semble plus en confiance avec le langage écrit. Après conciliation avec la famille, il est décidé que la prise en charge ne reprendra pas à la rentrée suivante.

2.2. Analyse

Alexis a subi une séparation d'avec sa mère alors qu'il était âgé de seulement deux ans, âge auquel les interactions précoces jouent un rôle primordial et les processus de symbolisation se mettent en place. On peut penser qu'une cassure, une rupture s'est produite ; Alexis s'est alors retrouvé « sidéré ». L'absence de figure stable à laquelle se raccrocher a provoqué chez lui une difficulté à s'engager dans le processus de symbolisation, et donc une difficulté à s'appropriier la lecture et l'écriture. Alexis s'est retrouvé en grande difficulté face à la demande scolaire, d'où une inhibition verbale extra-familiale massive.

Au début de sa prise en charge, l'incapacité d'Alexis à savoir quoi dessiner illustre son angoisse de la page blanche et, le dessin étant difficile, on comprend aisément que l'écriture le soit a fortiori. Il n'y a chez lui que du « vide ». Ses capacités d'évocation, de représentation de ce qui n'est pas directement perceptible et d'association sont très faibles. Les « Dessiner c'est gagner » laissent apparaître – et ce malgré l'étayage de l'orthophoniste – une fixation sur la voiture du père, un bonhomme et un objet technologique. Seuls ces trois dessins, reflets de son quotidien, sont d'abord possibles. Ils sont par ailleurs immatures et peu précis. Enfin, ils ne sont accompagnés d'aucun commentaire subjectif. Alexis n'était alors pas « disponible » à faire usage de la langue. Il ne pouvait pas écrire. Les « Dessiner c'est gagner » ont permis de revenir dans un registre *préparatoire* à l'écriture. Cette étape du dessin partagé a été primordiale pour lever l'inhibition des liens associatifs nécessaires à la communication et aux apprentissages. Par ses commentaires sur les dessins d'Alexis et sur les siens, l'orthophoniste a pu susciter un mouvement de pensée qui a amené Alexis à une inscription de plus en plus personnelle. Cette activité de dessin a pu permettre le franchissement, ensuite, du stade hautement symbolique des lettres et des mots. Les mots sont d'abord apparus en accompagnement des dessins puis Alexis a été capable de les écrire seuls.

Peu à peu, par les « Dessiner c'est gagner », par l'écriture de séries, par des jeux d'écriture communs et, enfin, par des propositions d'écriture, l'espace de la feuille a pu se décliner ; cela a permis un étayage symbolique. En dessinant selon ses propres évocations et en réponse à celles d'Alexis, en lui donnant ensuite ses mots, l'orthophoniste lui a en quelque sorte prêté ses capacités de symbolisation. En s'appuyant sur les productions de l'orthophoniste dans l'espace commun de la feuille, Alexis a pu dépasser ces moments où aucune évocation ne permettait le surgissement du trait ou des mots (dans leur sens et dans leur forme). Il a pu faire des liens, des associations, mettre en rapport l'ici et maintenant avec le là-bas avant ou le là-bas après. L'étayage de l'orthophoniste, lors des activités d'écriture partagée notamment, a donc permis un étirement de la capacité de penser d'Alexis, de sa capacité à se représenter. Alexis a gagné en autonomie dans son écriture : ses évocations, en fin de prise en charge, se sont libérées. Ses productions ont commencé à s'étoffer : ses dessins sont devenus moins immatures et il a gagné en aisance dans la lecture et l'écriture.

3. Célia

Célia est née en août 2005. La prise en charge a commencé en février 2014 ; elle avait alors 9 ans et 6 mois. L'essentiel du travail a été fait sur dossier mais nous avons pu

suivre Célia lors de ses séances hebdomadaires en libéral d'octobre 2015 à février 2016. A ce jour, la prise en charge est toujours en cours.

3.1. Déroulement des séances

Février 2014 : Bilan initial

Célia est en classe de CE2. La demande porte sur des difficultés avec le langage écrit, plus particulièrement avec l'orthographe et les confusions grapho-phonémiques.

L'observation clinique débute avec une proposition d'écriture spontanée, à l'occasion de laquelle l'orthophoniste demande à Célia d'écrire « ce qu'elle veut ». Célia bloque, répond qu'elle « n'aime pas parler de ses secrets ». Le bilan se poursuit par une série d'investigation, initiée suite à l'évocation de la Guadeloupe par Célia lors d'un échange informel sur ce qu'elle aime (cf. annexe 29). Célia participe volontiers ; il semble plus aisé pour elle d'écrire dans le contexte d'une série que d'écrire seule. Son évocation s'en trouve facilitée, un mouvement de pensée est possible et les mots de l'autre sont acceptés. Toutefois, la série s'appauvrit rapidement, Célia restant dans la description.

Les tests, quant à eux, mettent en évidence un manque d'autonomie important. La compréhension en lecture n'est pas bonne et des confusions phonologiques sont à noter. A l'oral, la pensée de Célia apparaît bien organisée : les repères temporo-spatiaux sont bons, la structure du récit est organisée et les liens de causalité sont présents. Le passage à l'écrit, en revanche, est compliqué : les erreurs de transcription sont nombreuses (erreurs phonémiques, d'identification, d'usage, de segmentation) et la ponctuation est absente.

Février 2014

L'écriture d'une première série sur le thème de « la plage » est entreprise (cf. annexe 31). Ce thème, choisi par Célia, « reprend » celui de la série du bilan, ce qui laisse à penser que Célia a des difficultés à aller spontanément vers de nouvelles choses, à évoquer d'elle-même de nouveaux mots. Les éléments de la série sont d'abord très descriptifs ; Célia semble se contenter d'énumérer ce qu'elle « voit ». On pourrait penser qu'il n'y a pas de réelle évocation, que les mots ne viennent pas réellement de l'intérieur, qu'ils sont comme « vides ». Nous parlons ici au conditionnel car, soulignons-le, on ne sait jamais vraiment ce qu'il se passe chez l'enfant : derrière ce qui peut nous sembler plat ou banal, il peut ne rien y avoir ou y avoir *quelque chose*, même si on ne le perçoit pas... Célia semble comme prise dans une sorte d'immobilité. L'étayage de l'orthophoniste, ici, consiste essentiellement à rajouter de la vie (« une jeune fille »), du mouvement (« une grosse vague »), l'objectif étant de redonner une impulsion, de provoquer une remise en mouvement des associations chez Célia.

La série suivante, sur le thème des « touristes » (cf. annexe 32), est plus souple que la précédente ; Célia est disponible et suit facilement.

Mars - Avril 2014

Célia, au début d'une séance, annonce d'elle-même : « on pourrait inventer une histoire ! ». Ainsi commence l'écriture à deux d'une histoire, première d'une longue série... (cf. annexe 33).

La rédaction de l'histoire prendra plusieurs séances, pendant lesquelles il ne sera pas toujours simple pour Célia de faire des liens, de tisser le récit de manière cohérente. Il lui est également très difficile de tenir compte de l'Autre – l'orthophoniste qui écrit avec elle –, de prendre en considération ce qui a été dit ou non, ce que l'orthophoniste sait ou ne sait pas en fonction de ce qu'elle-même a pensé. L'étayage de l'orthophoniste consiste à verbaliser les éventuelles incohérences et imprécisions et à introduire elle-même, lorsque nécessaire, les éléments essentiels à la compréhension de l'histoire. De manière générale, par son écriture, celle-ci tente de rétablir des liens logiques, de remettre de la cohérence, de rendre l'histoire compréhensible pour tous... de finalement redonner à l'histoire une tournure solide.

L'histoire, une fois terminée, sera saisie sur ordinateur ; ce sera d'ailleurs également le cas de la grande majorité des histoires écrites par la suite. La réécriture permet une mise à distance supplémentaire d'avec l'écrit et permet une réflexion tant sur le fond (la relecture étant distanciée, il devient plus facile de retoucher le texte) que sur la forme (le sujet devient lecteur de lui-même et peut recomposer avec les codes et leur lisibilité). L'écriture ainsi que la réécriture de cette histoire prendront, au total, deux mois.

Mai - Juin 2014

L'écriture d'une deuxième histoire est entreprise (cf. annexe 34). Cette histoire illustre bien le mouvement de pensée initié et entretenu par l'orthophoniste : sans l'écriture de cette dernière pour étayer et compléter la sienne, il serait très difficile pour Célia d'écrire. L'histoire sera finalement abandonnée, la difficulté restant trop grande pour Célia.

Jusqu'à fin juin, il sera difficile pour Célia de se remettre à écrire. Un passage par les jeux (Logix, jeux de 7 familles, Uno...) sera nécessaire. Célia n'a pas conscience de ses réelles capacités : elle oscille entre dévalorisation et survalorisation. Son attitude peut, par moments, être paradoxale. Par ailleurs, elle supporte mal de perdre.

Durant cette période, deux tentatives d'écriture se solderont par des abandons rapides :

- Une série sur le thème de « Paris » (cf. annexe 35) durant laquelle, Célia étant « bloquée », l'orthophoniste lui donnera beaucoup de mots.
- Une bande dessinée, que Célia souhaitera écrire seule (cf. annexe 36). Elle écrira les deux premières vignettes mais il deviendra ensuite trop compliqué pour elle d'organiser ses idées, de trouver un fil conducteur à partir duquel tisser l'histoire. Dans une tentative de structuration de ses pensées – et donc de structuration de la BD –, l'orthophoniste lui suggèrera d'écrire le texte de la BD sur une feuille séparée. Mais l'écriture sera finalement abandonnée, Célia ne parvenant pas, même avec l'étayage de l'orthophoniste, à rester dans la cohérence et la simplicité.

Septembre - Octobre 2014

A la rentrée, l'écriture d'une nouvelle histoire à deux est entreprise (cf. annexe 37). Célia a manifestement une idée en tête et veut absolument la poursuivre. Elle écrit « pour elle-même » et, en persistant sur ses idées et contournant ce que l'orthophoniste écrit, elle vient en quelque sorte « bousculer la règle » de l'écriture partagée. La question de poursuivre l'écriture de l'histoire à deux ou de laisser Célia l'écrire seule, à sa façon, se posera... Finalement, l'histoire sera abandonnée.

Tenant compte des difficultés rencontrées avec l'histoire précédente, l'orthophoniste choisit de revenir à un travail d'écriture au moyen d'une série verticale (cf. annexe 38). Célia est présente, s'implique. L'évocation de l'orthophoniste, lorsque celle-ci intervient pour donner un mot à Célia, permet à cette dernière d'évoquer à son tour. Chacune suit l'autre dans son mouvement, la création de l'une entraîne la création de l'autre. Parce qu'il y a création des deux côtés, on pourrait dire qu'ici la « parole » fonctionne. Célia est dans l'altérité. Les mots sont tantôt donnés par association de forme (« le chant des oiseaux », « des champs »), tantôt par association de sens (« elles butinent », « du miel »). L'implication de Célia dans la série se perçoit clairement par des éléments qui semblent venir appuyer un vécu émotionnel : des smileys sont insérés, des mots sont écrits en lettres majuscules, des éléments de ponctuation apparaissent...

Novembre - Décembre 2014

Six séances consécutives sont consacrées à la réalisation de mots croisés, qui ne seront jamais terminés. Les définitions de Célia sont peu détaillées, minimalistes. Par ailleurs, Célia étant dans l'instant présent, il lui est difficile de trouver des mots sans rapport avec l'ici et maintenant.

Janvier - avril 2015

Après quelques séances autour de jeux (Rami, Uno), Célia désire écrire une nouvelle histoire à deux. L'écriture, qui prendra plusieurs séances, est plus facile que pour les histoires précédentes : Célia semble avoir une idée plus précise de la tournure que l'histoire pourrait prendre et tient compte du récit de l'orthophoniste (cf. annexe 39).

Une nouvelle histoire est ensuite commencée, qui sera elle aussi écrite sur plusieurs séances (cf. annexe 40). On ressent, à la lecture de cette histoire, la rigidité dont fait preuve Célia face à ce qui vient de l'Autre. L'étaillage de l'orthophoniste permet à Célia de faire des concessions, d'établir ou rétablir des liens logiques. C'est donc avant tout un travail de souplesse dans l'écriture, de flexibilité mentale qui est ici à l'œuvre.

Juin 2014 : Bilan de renouvellement

Le bilan de renouvellement confirme ce qui a été perçu lors de la prise en charge : Célia manque encore d'autonomie et de persévérance face à l'écriture. Elle abandonne très rapidement quand elle ne sait pas et a besoin de l'étaillage de l'orthophoniste pour continuer, faute de quoi elle arrête de réfléchir.

Septembre - Octobre 2015

Après plusieurs séances consacrées au Scrabble, l'écriture d'une nouvelle histoire débute (cf. annexe 41). Toutefois, Célia ne parvenant pas à se détacher de l'histoire d'Ulysse, cette histoire de pêcheur sera rapidement avortée.

L'écriture de l'histoire suivante, initiée par Célia, commence difficilement (cf. annexe 42). Rapidement, Célia bloque, n'a plus d'idées. Elle est impatiente, peu impliquée ; elle se dépêche d'écrire et met des points de suspension pour que l'orthophoniste poursuive sa phrase. Sa précipitation se ressent dans son graphisme, irrégulier et peu appliqué. La suite de l'histoire est moins compliquée, Célia étant dans de meilleures dispositions et plus ouverte à l'activité d'écriture. Elle se préoccupe d'ailleurs davantage de l'aspect final

qu'aura son écrit : elle trace des lignes, soigne son écriture. Elle commence à faire cas de l'autre, à écrire en pensant son écrit comme *adressé*, destiné à un Autre. L'histoire prenant à la fin une tournure quelque peu tragique, l'orthophoniste, par son écriture, proposera finalement une issue favorable, qui viendra clore l'histoire de manière acceptable.

Novembre - Décembre 2015

C'est à trois que nous débutons l'écriture d'une nouvelle histoire (cf. annexe 43). Pour Célia, c'est une nouvelle adaptation qui commence : l'écriture à trois demande de laisser encore davantage de place à l'Autre, aux autres. Célia s'adapte bien.

Janvier 2015

Après les vacances de Noël, un nouveau travail d'écriture est débuté, cette fois sous forme de proposition d'écriture sur le thème « Si j'étais... » (un animal, un objet...).

Par cette proposition d'écriture, nous sortons de l'espace partagé : chacune de nous a sa propre feuille. Célia n'est pas confrontée à l'angoisse de la page blanche : elle s'engage directement dans son évocation, qui vient spontanément. Toutefois, elle s'appuie sur un personnage réel : Camille Cerf, Miss France 2015 (cf. annexe 42). L'écriture de son texte s'appuie sur la structure – qu'elle veut fidèle – de l'émission Miss France, passée à la télévision récemment. Ses phrases sont cependant bien structurées et elle peut expliquer, verbaliser le déroulement de l'action. Le passage à l'écriture est donc possible, mais écrire à partir de sa propre évocation reste très difficile pour Célia.

Après avoir écrit son texte, Célia décide de souligner les mots qu'elle pense faux. Elle émet ensuite le souhait de le recopier – en retravaillant l'orthographe avec notre aide – au propre sur une nouvelle feuille, à la main. Cette préoccupation apportée au soin et à l'orthographe de son écrit, toute nouvelle, laisse à nouveau penser qu'elle se préoccupe de l'aspect partageable de son écrit. Lors de ce travail du texte, toutefois, Célia montrera encore quelques moments de rigidité.

3.2. Analyse

Lors du bilan initial, Célia était confrontée à une réelle angoisse de la page blanche : « Je n'aime pas parler de mes secrets », avait-elle dit en réponse à la proposition d'écriture spontanée de l'orthophoniste.

Célia est très autocentrée. Lorsqu'elle écrit, elle le fait « pour elle », en partant de ce qu'elle pense et sans faire cas de celui qui va lire. Elle n'est pas dans l'altérité, pas dans l'adresse : l'écriture n'est pas pensée pour un autre. Ceci va de pair avec sa mauvaise orthographe et avec l'absence de ponctuation, cette dernière constituant un premier indice de lecture pour l'Autre.

Par ailleurs, elle se montre très rigide dans l'écriture partagée. Elle est présente, participe, mais reste généralement bloquée sur ses idées. Lorsqu'elle a une idée de départ, elle peut ne pas parvenir à se représenter ce qui peut se passer ensuite, où elle « va aller ». A l'inverse, elle peut parfaitement savoir « où elle veut aller » et ne pas parvenir à s'assouplir. Elle va alors persévérer, son idée ne coïncidant pas avec celle que l'orthophoniste vient d'écrire. Laisser la place à l'autre lui est très difficile. En conséquence, elle peut écrire des choses incohérentes. De manière générale, Célia a également tendance à complexifier l'histoire.

Lorsqu'une trop grande implication personnelle ou une certaine organisation sont nécessaires, Célia abandonne rapidement ; elle manque de persévérance. Cette attitude de « fuite par l'abandon » se retrouve également face à la difficulté, à l'erreur ou à l'impasse. En revanche, elle se saisit facilement de l'étayage apporté et est tout à fait capable d'intégrer les indications qui lui ont été fournies afin de rediriger ses recherches.

Célia a besoin de périodes consacrées aux jeux. Ceux-ci lui permettent de faire une sorte de « pause » dans l'écriture, tout en continuant à travailler ce rapport à l'autre, à la règle et à l'échange. Par ailleurs, le travail de l'écriture se fait par une alternance entre une écriture « à distance » (le scrabble et les mots croisés essentiellement) et une écriture plus personnelle, subjective. Cette écriture personnelle s'est essentiellement manifestée, au cours de la prise en charge, par des écritures partagées, qui ont constitué la trame du suivi.

Dans les séries verticales, la rencontre se fait bien pour Célia et l'orthophoniste au niveau du signifié, du concept même véhiculé par le mot. Lorsque, pour relancer la dynamique de la série, l'orthophoniste énonce des mots – qui traduisent sa propre évocation –, Célia parvient le plus souvent à s'en saisir pour effectuer ses propres associations et relancer son évocation. Elle les reprend à son compte, parvient à se les « approprier » pour évoquer : au moment où elle écrit le signifiant, on peut supposer que, la plupart du temps, elle a la représentation mentale de son ou ses expérience-s de ce mot. L'étayage de l'orthophoniste permet qu'à nouveau les mots évoquent pour Célia des situations vivantes et non pas seulement un contenu banalisé et anonyme, à simple valeur dénotative ; l'orthophoniste ré-amorce finalement le mouvement, comme un nouveau souffle. Dans ce style prédiscursif, Célia peut montrer davantage de souplesse que dans l'écriture de textes ; elle accepte plus facilement ce qui vient de l'autre. Chacune suit bien l'autre dans son mouvement, l'échange fonctionne ; il y a création des deux côtés. Dès lors, il nous semble évident que le style prédiscursif permet à Célia de se reconnecter à l'Autre, de partager du vécu et des sensations.

Le principal avantage de ce travail en série est donc de permettre à Célia de se mettre à évoquer, en souplesse, dans un échange que nous pourrions qualifier de « moins résistant », de « non conflictuel » avec l'autre.

Cependant, le recours au style prédiscursif pour l'écriture n'est pas « naturel ». Dans le cas présent, il s'inscrit dans une technique qui doit constituer, pour l'orthophoniste, un tremplin, un moyen d'amener l'enfant vers une écriture dans un style discursif.

L'écriture d'une histoire est plus « directive » que celle d'une série. Les aspects pragmatique et informatif du langage sont sollicités, de même que la cohérence du récit. Dans ce travail, il a été nécessaire pour Célia de lire et comprendre ce qu'elle n'avait pas elle-même écrit pour poursuivre le récit. Or, nous l'avons vu, s'adapter à la production et aux idées de l'orthophoniste a été difficile pour elle. Dans un même temps, lorsque c'était à son tour d'écrire, il lui fallait tenir compte du fait qu'elle allait être lue et qu'elle devait être comprise. Par l'écriture d'histoires à deux, l'orthophoniste a pu refaire les liens – à l'oral et/ou à l'écrit –, remettre la cohérence dans l'histoire lorsque celle-ci se perdait. En accueillant les productions de Célia – accueillir, ce n'est pas être complice de fantasmes mais c'est tenter un décollage, un mouvement –, en s'y adaptant, elle a pu contribuer à rendre ses écrits partageables. Evidemment, un long chemin reste à parcourir, notamment en ce qui concerne l'orthographe, mais le changement d'implication de Célia face à l'écriture est évident. Célia a connu des moments tellement compliqués avec l'écriture qu'il était impossible d'« aller au bout » de ce qui avait été commencé. Elle a progressivement commencé à faire cas de l'autre, à accepter l'idée d'un écrit partageable

et ce que cela impliquait... Elle est aujourd'hui davantage dans l'altérité. Or, l'écriture, en s'adressant à l'autre, devient langage.

Le dernier texte produit (« Si j'étais... »), qui est aussi le premier écrit par Célia *seule* à partir d'une proposition d'écriture, montre qu'elle est désormais capable de se mettre à écrire ; malgré tout, ce texte n'est pas né de sa pure imagination. L'évocation s'appuie sur une structure pré-existante. On peut supposer que c'est grâce à ce long travail d'écriture partagée, à l'étayage que l'orthophoniste a pu fournir dans ces constructions communes, que Célia, d'abord totalement bloquée dans son écriture, a pu s'assouplir au point d'en arriver là.

III. Synthèse et discussion

Le nombre de cas cliniques que nous avons étudiés est insuffisant pour représenter une valeur statistique et nous permettre de *valider* nos hypothèses. Nous pouvons toutefois recueillir les fruits de notre travail d'observation et d'analyse et, nous appuyant sur les données théoriques développées en première partie de ce travail, apporter des *éléments de réponse* à nos hypothèses.

1. Hypothèse 1 : la page blanche pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott

Rappelons notre première hypothèse : **la feuille blanche, en tant qu'espace délimité, peut être pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott.**

1.1. L'espace de la feuille blanche : un espace de transition

Pour les trois sujets de notre étude clinique, l'évocation était trop difficile en début de prise en charge. Ecrire sur proposition libre de l'orthophoniste leur était impossible. En fin de prise en charge ou au moment où se sont arrêtées nos observations, leur évocation s'était améliorée et l'écriture spontanée était devenue possible. Une transition d'un état initial – la situation d'« angoisse de la page blanche » – à un état final – cette angoisse paralysante a disparu – a eu lieu.

Pour chacun de nos trois cas, un même « dispositif thérapeutique » a été proposé : un travail d'écriture partagée a en effet été engagé très rapidement après le début de la prise en charge. Ce travail s'est organisé autour d'une même feuille, à l'aide de divers objets médiateurs (langage oral, jeu, dessin, écriture). Ces objets médiateurs, utilisés au sein du cadre thérapeutique et dans le contexte d'une écriture partagée, ont servi de médiation. Dans ce dispositif thérapeutique d'écriture partagée, l'ensemble « feuille blanche » et « médiation » a fonctionné comme un **espace de transition**, qui a permis une transformation du rapport des trois enfants à l'écriture.

1.2. La page blanche considérée sous l'angle de l'espace transitionnel selon Winnicott

L'espace de transition que nous venons d'évoquer, constitué par le dispositif d'écriture partagée (utilisation combinée de la feuille et des médiateurs) pourrait être appréhendé de

différentes manières. Toutefois, lorsque nous avons choisi notre sujet de mémoire, c'est sous l'angle de la théorie de l'espace transitionnel telle qu'élaborée par Winnicott que nous souhaitons mener notre réflexion. Nous allons donc maintenant voir si la page blanche pourrait effectivement être ainsi conceptualisée.

La page blanche est un objet concret, solide, extérieur. En y inscrivant ses mots, l'écrivain doit composer avec cette réalité. Plus profondément, en écrivant sur la page blanche, il s'agit d'affronter les contraintes de la langue, du vocabulaire, de la grammaire, des normes sociales, d'accepter tout ce que l'écriture implique et engendre. Mais dans un même temps, cette page blanche est un espace offert aux désirs personnels de celui qui la noircit. Elle peut tout éprouver et ne connaît pas d'inacceptable. Elle peut être froissée, jetée, brûlée. Elle peut aussi être conservée, encadrée, montrée. La page blanche laisse la possibilité de malmener la langue ou... de la respecter. Elle est un espace de jeu entre l'environnement du patient et le patient lui-même, un espace de rencontre qui appartient à la fois au patient et à celui qui reçoit ses écrits. Dans l'expérience d'écriture partagée, où patient et orthophoniste écrivent sur la même feuille, cette rencontre est encore plus marquée que dans l'écriture individuelle, où l'écrit s'adresse à un Autre absent. La rencontre entre l'écrivain et le destinataire se fait dans des modalités différentes. Cet espace de jeu est donc en quelque sorte à la fois extérieur et intérieur. On reconnaît bien là les caractéristiques de l'espace transitionnel, « potentiel », tel que l'entend Winnicott.

Evidemment, l'espace transitionnel n'est pas la page blanche elle-même, pas plus que l'espace qu'elle délimite par ses bords. Un espace transitionnel ne peut être un lieu concret. Mais l'ensemble du processus d'écriture à deux – articulé donc autour de la page blanche – s'avère thérapeutique, par les « règles » qui sont déterminées (dépendantes du type d'écriture partagée « choisi »), par l'étayage de l'orthophoniste, la verbalisation, les questions et commentaires formulés, ou encore les temps d'échange et de réflexions... Le travail organisé autour de la page blanche offre au patient la possibilité d'agrandir, d'étendre l'espace potentiel déjà offert par le cadre thérapeutique lui-même. Le terrain de l'écriture partagée est une aire de jeu. Un espace potentiel d'échange, de communication et de création se constitue. Il s'agit d'un espace « trouvé-crée » : le processus d'écriture partagée, proposé par le rééducateur, est en quelque sorte « trouvé » par l'enfant, qui l'intègre progressivement pour le mettre au service de son propre fonctionnement. La créativité du patient ainsi mise en jeu permet l'existence d'un espace frontalier, un espace intermédiaire, transitionnel entre deux territoires : la réalité du dedans – ce que le patient pense, ses tensions internes – et celle du dehors – la manière dont le patient s'exprime effectivement en *s'inscrivant* sur la feuille, en y trouvant des points d'appui –. Car l'écriture partagée donne bien au patient un moyen supplémentaire d'ériger un « pont » virtuel entre lui et l'autre, d'entrer dans une dynamique relationnelle, de s'ouvrir à la symbolisation : il y a rencontre. Ce sont donc bien des phénomènes transitionnels qui sont à l'œuvre.

Par l'écriture partagée, chacun vient finalement déposer, en *s'adressant* à l'autre, « de son intériorité » sur la page blanche. A l'autre de s'en saisir alors, de mettre « cette extériorité » déposée au service de sa propre réalité interne, pour finalement modifier son rapport au langage, un langage adressé.

Cette réflexion, effectuée à partir des résultats que nous avons obtenus, nous permet d'aller dans le sens de notre hypothèse : l'espace partagé, celui de la feuille, pourrait être pensé comme un espace de transformation au sens de l'espace transitionnel winnicottien.

Cet espace partagé, espace d'étayage, permet de mettre en jeu des représentations qui, à leur tour, permettent la mise en lien de la réalité avec la scène fictive de la feuille. En écrivant des représentations qu'il s'autorise à symboliser et qui sont satisfaisantes pour lui, le patient *crée* des solutions qui lui sont propres, à la fois spécifiques à ses besoins *et* adaptables au monde. Il expérimente une nouvelle manière d'être au monde et aux autres et peut transformer son rapport à l'écriture.

2. Hypothèse 2 : l'écriture « partagée », un tremplin vers l'écriture singulière

Rappelons maintenant notre seconde hypothèse : **l'écriture « partagée » permet à l'enfant en situation problématique face à l'acte d'écriture d'en arriver progressivement à sa propre parole écrite, son écriture singulière.**

Initialement en proie à l'« angoisse de la page blanche » lorsque confrontés à une proposition d'écriture spontanée, les patients dont il a été question dans nos trois études de cas ont pu, après un long travail, réussir à produire des écrits par eux-mêmes. Nous allons chercher à comprendre comment l'écriture à deux, l'écriture « partagée » peut jouer un rôle dans l'évolution du rapport à l'écrit de ce type de patients.

2.1. Ecrire à deux : pour vivre ensemble la mise à l'écrit

Le langage est un mélange harmonieux de plaisir, de jeu, de contraintes et de normes. Mais pour en accepter les normes et contraintes, il faut d'abord passer par le jeu et le plaisir partagé. L'élément essentiel de la rééducation consiste, pour ce faire, à éviter de replacer le patient en position de difficulté et d'échec. Pour cela, il convient non seulement de lui proposer des activités adaptées à ses compétences et correspondant à ses intérêts, mais également d'aborder l'écriture sous un nouvel angle et de se placer en situation de partage « actif » avec lui.

L'écriture partagée crée une dynamique particulière dans la conception de la rééducation. En effet, l'enfant en apprentissage de l'écriture ne voit jamais ou ne voit que très rarement l'adulte (de son entourage familial mais aussi et surtout à l'école) se livrer à un véritable acte d'écriture. Comment, dès lors, ne pas s'étonner qu'il puisse se sentir isolé dans sa recherche d'appropriation de l'écrit ? N'est-il pas normal qu'il se sente découragé par ses échecs répétés et ses multiples tentatives pour tenter d'y remédier ? La situation duelle, en orthophonie, nous offre cette possibilité de prendre le temps d'accompagner l'enfant dans sa démarche de ré-appropriation de l'écrit quand ses échecs ont été si nombreux qu'ils l'ont conduit jusqu'à nous. C'est pourquoi il nous semble important de partager l'expérience d'écriture avec l'enfant. En *écrivain avec* le patient au lieu de se contenter de le *faire écrire*, l'orthophoniste se place dans la même situation que lui et se soumet aux mêmes « contraintes » (qui dépendent de l'activité d'écriture choisie). Il s'agit, pour les deux partenaires engagés dans l'activité créative, de s'exprimer avec des moyens qui leur sont propres. Le patient voit l'orthophoniste réfléchir, écrire, raturer, hésiter, chercher, peiner, réécrire... Il le voit actif tout au long du *processus* d'écriture, avec la dimension dynamique que celui-ci implique, et il s'aperçoit que ce travail de construction – avec ses doutes et ses difficultés – est inhérent à l'écrit.

2.2. Ecrire à deux : pour co-construire

Dans l'écriture partagée, l'écriture est médiation. Elle sert d'intermédiaire à la relation et est un support d'expression permettant d'entrer dans un processus de création. Cela peut paraître évident à ceux qui sont à l'aise avec son maniement mais, pour nos patients, il s'agit souvent d'une ouverture.

En écrivant devant et avec le patient, l'orthophoniste peut faire part de ses réflexions et ainsi permettre à l'enfant d'« observer » la démarche, le travail intellectuel qu'un scripteur peut effectuer. De plus, l'écriture partagée permet à l'orthophoniste d'apporter une aide plus naturelle ou de solliciter l'enfant par des questions qui s'insèrent spontanément dans le travail. En effet, quelle que soit la forme que prend le travail d'écriture à deux, l'interaction verbale entre les partenaires ainsi que les mises en mots produites à l'écrit peuvent avoir un impact sur les évocations ou les points de vue de l'enfant. Ces derniers peuvent ainsi :

- Soit prendre naissance et se former en cas de manque partiel préalable de représentation.
- Soit, s'ils existaient antérieurement, se clarifier, se modifier, se préciser, par la confrontation à ceux de l'Autre dans l'interaction.

Ainsi, le travail effectué ensemble aide l'enfant à établir des liens, à effectuer des mises en relation, à maintenir du sens ou à diriger sa pensée de manière construite.

Evidemment, dès lors qu'il y a étayage, cette élaboration est déjà à l'œuvre. Mais elle peut être rendue plus efficace par la situation d'écriture à deux. Le fait pour l'orthophoniste de prendre une part active dans l'activité d'écriture peut stimuler l'enfant, l'amener à aller plus loin dans sa réflexion, dans ses évocations, dans ses associations : ce qu'écrit l'un des partenaires peut évoquer des événements (similaires ou non) pour l'autre. Des associations, des représentations inscrites dans l'ordre symbolique peuvent ainsi être provoquées, qui s'inscriront chaque fois dans une chaîne ou un contexte signifiant-e. Chacun reçoit les idées et l'impulsion de l'autre et, à son tour, lui en transmet. Chacun est sujet de son énonciation, mais cette énonciation est nourrie par les mots de l'autre. Evidemment, selon le « mode » d'écriture partagée choisi, les mots, les phrases de l'autre peuvent prendre un sens qui appartient plus ou moins au sujet lui-même (ce degré de « liberté » du sens est bien plus élevé dans l'écriture en série que dans l'écriture d'histoires à deux, par exemple). Finalement, l'orthophoniste, en écrivant, « injecte » le symbolique de sa parole, doublé du code symbolique de l'écrit.

Par ailleurs, l'enfant peut avoir besoin d'un médiateur pour représenter le destinataire absent : travailler un texte demande d'adopter une posture particulière, qui n'est pas innée. Nous pouvons penser que, pour le patient, écrire *avec* l'orthophoniste, sur la même feuille que lui, *partager* cette écriture, c'est s'adresser à l'Autre directement, écrire à l'Autre présent ; ce peut être plus simple, dans un premier temps, que de s'adresser à un Autre absent. De plus, l'orthophoniste qui écrit avec l'enfant peut plus facilement amener celui-ci à réfléchir sur le sens de ce qu'il écrit : « quand tu t'adresses à moi et que tu écris ça, je ne suis pas sûr de bien comprendre ce que tu veux dire... », « est-ce bien à ce mot que tu pensais ? »...

L'orthophoniste est ici un destinataire neutre et non un simple lecteur, à qui pourrait plus facilement être attribué le rôle de « correcteur notateur » souvent endossé par l'enseignant

à l'école. Cette posture particulière d'« interlocuteur direct » de l'orthophoniste peut permettre à l'enfant de prendre conscience de la nécessité de se faire comprendre. C'est là que va se rencontrer la question de l'orthographe, par la nécessité de lever les ambiguïtés possibles, de respecter un code partagé par tous pour rendre le contenu de l'écriture directement accessible. Cela peut favoriser l'émergence et l'évolution des signes codifiés, d'une écriture qui devient culturelle, c'est-à-dire communicable et partageable.

En écrivant avec l'enfant, l'orthophoniste fournit un étayage écrit en plus de l'étayage oral. Il devient possible de faire des commentaires ou d'introduire des comparaisons (« on dirait... », « cela me fait penser à... ») non seulement à l'oral comme dans n'importe quelle autre situation d'écriture, mais également à l'écrit, en son nom propre ou en prêtant sa voix à un personnage. Ceci met l'intervention quelque peu à distance et peut la rendre plus acceptable pour certains patients. Ces formes verbales sont importantes dans la mesure où elles s'appuient sur des représentations, qui activent la fonction symbolique et ouvrent donc la voie au langage d'évocation.

Par l'écriture partagée, finalement, chacun crée. La création se fait dans la différence des deux sujets, chacun ayant ses propres signifiants, ses propres évocations ; cette différence *identifie* le sujet. Mais dans un même temps, écrire à deux offre l'occasion de réagir, de compléter l'évocation, de diriger l'écrit dans un sens plutôt que dans un autre, de l'amener là où l'on veut qu'il aille, tout en tenant compte de l'intervention de l'autre et donc en se montrant flexible dans sa pensée. Écrire à deux – ou à plusieurs – a donc un effet libérateur : on peut s'autoriser une certaine expression à partir des productions de l'autre, s'alimenter de certains effets, de certains styles, s'en imprégner, s'en inspirer et, un jour... s'y risquer. Mais il est également important d'écouter, d'entendre l'Autre dans ses différences, de lui faire une place, de savoir composer avec lui.

2.3. Ecrire à deux : ... pour susciter le plaisir !

Dans une expérience d'écriture partagée entre orthophoniste et patient, il n'y a pas de bon texte ou de mauvais texte. Chaque production est accueillie comme l'expression propre de la personne dans tout ce qu'elle a de singulier.

Il y a donc un réel plaisir à se rencontrer par le langage, à s'exprimer, à être reconnu, à jouer ensemble. Chacun peut rire, s'émouvoir, s'indigner, se laisser surprendre... par ses propres écrits ou par ceux de l'autre. L'interaction prend une dimension plus naturelle, la relation est vivante. On peut espérer que, dans de telles conditions, l'enfant découvrira que l'écriture, qui jusqu'à présent a été source de souffrance, peut aussi être source d'échange et de création personnelle. L'expérience d'écriture à deux, en étant source de plaisir, peut être réparatrice et réconcilier l'écrivain avec ses propres capacités à penser.

2.4. Ecrire à deux : pour effectuer la transition...

Il est acquis pour la plupart d'entre nous que, pour développer l'envie de lire d'un enfant, pour lui transmettre le goût de la lecture, il est bénéfique de lui faire d'abord longuement la lecture, de *lire avec* lui. Nous espérons ainsi que, par la suite, il aura plaisir à découvrir par lui-même de nouvelles histoires... Il nous semble que l'écriture partagée, l'*écrire avec*, peut elle aussi aider l'enfant en situation problématique face à l'écriture à trouver du

sens à cette dernière, à en retirer un certain plaisir. A notre sens, restreindre le champ de l'écriture à son seul aspect technique (orthographe, grammaire, syntaxe, graphisme...) ne peut nous aider à donner à l'enfant une motivation à l'égard de l'écriture. Or, pour dépasser ses difficultés, quelle que soit leur origine, l'enfant doit être motivé.

Le plaisir d'apprendre est l'énergie de base dans l'acquisition de l'écriture. Ecrire à deux rend l'expérience d'écriture plus ludique. Or, un dispositif d'écriture ludique favorise le plaisir et, en retour... le passage à l'écriture. L'écriture partagée peut donc donner aux enfants en froid avec l'écrit l'envie de se l'approprier et, dans le même mouvement, d'acquiescer les règles qui le régissent. Mais pour que la démarche de l'enfant soit rendue active, il est nécessaire de l'accompagner par un dialogue, une réflexion conjointe sur les « objectifs » à atteindre et la ou les manière(s) d'y arriver, par des outils aussi.

Le principe de plaisir n'exclut en aucun cas l'utilisation de techniques et le travail. Mais considéré sous l'angle de l'activité partagée, ce « travail » perd sa connotation déplaisante. L'objectif de l'orthophoniste va consister à chercher comment « re-susciter », chez l'enfant en proie à des difficultés d'écriture, ce désir et ce plaisir de produire, de communiquer dans une activité créatrice qui s'alimente de l'apport de l'autre, pour éveiller, enrichir, ranimer, structurer au maximum les ressources qu'il possède.

L'écriture partagée, en s'installant dans un cadre thérapeutique de confiance où chacun participe à l'acte d'écrire, incite en premier lieu le patient à *oser* : oser être lui-même, oser faire, oser dire, oser écrire. Quand le patient se trouve bloqué, l'orthophoniste est naturellement amené à occuper « beaucoup de place » au début du processus d'écriture partagée. Cette étape est souvent nécessaire pour permettre au patient de prendre du plaisir à écrire. Or, cette recherche du plaisir d'écrire est bien la priorité. Car, si l'enfant trouve un *plaisir* à s'exprimer par l'écriture, alors l'écriture pourra devenir source de *désir*... et l'on peut ainsi penser que la barrière des inhibitions pourra être levée. Alors, progressivement, l'orthophoniste sera amené à « s'effacer », à céder la place au patient. Il modifiera son étayage, l'adaptera, pour mener peu à peu le patient à une autonomie grandissante face à l'écriture. Il pourra conduire celui-ci à écrire dans un but de communication, d'échange, en tenant compte du destinataire de ses écrits. L'objectif est là de mener l'enfant à apprécier la liberté que l'écriture permet. Lorsque l'enfant aura perçu la certitude de cette liberté, de ce plaisir (re)trouvé, alors seulement, par un mécanisme d'identification à l'orthophoniste et avec la volonté de se faire comprendre, on peut penser qu'il pourra accéder au langage codifié, le faire sien, le maîtriser...

L'écriture partagée contribue donc à créer un mouvement dynamique et évolutif dans lequel l'enfant est un sujet porteur de sa propre parole, engagé dans un processus de découverte de lui-même dans lequel l'orthophoniste joue le rôle d'un accompagnateur. Par son étayage, l'orthophoniste peut être amené à « penser pour le patient » (en lui donnant, lui prêtant ses mots notamment), à le « faire penser » également... afin de l'aider à « penser par lui-même » ensuite. Il joue alors un rôle de contenant psychique. Nous pouvons ici établir un parallèle avec la fonction alpha et la notion de capacité de rêverie maternelle développées par Bion. La capacité de transformation de l'orthophoniste est transmise à l'enfant qui se l'approprie et l'intériorise. Les pensées de l'enfant deviennent alors partageables. Avec cet accompagnement, cet étayage, l'enfant peut découvrir et réaliser ses potentialités, et – espérons-le – accéder peu à peu au plaisir d'écrire seul.

IV. Limites du travail de recherche, perspectives et ouvertures

Nous aimerions à présent aborder les limites de notre travail de recherche et porter un regard critique sur la manière dont nous avons pu l'aborder et le mener.

Il apparaît évident, en premier lieu, que le sujet que nous avons traité dans le présent mémoire ne pouvait être abordé que sous la forme d'études de cas s'appuyant sur des observations cliniques. En outre, notre travail portait sur le langage écrit et tout langage est, par essence, subjectif. De ce fait, l'analyse dont nous avons pu rendre compte dans notre partie pratique ne pouvait qu'être soumise à notre propre subjectivité.

Par ailleurs, nous aurions souhaité pouvoir présenter davantage de cas cliniques, afin d'illustrer de manière plus large notre propos et de généraliser les résultats de notre expérience. Mais – et nous abordons là l'une des principales difficultés à laquelle nous avons été confrontée – le nombre de pages qui nous était imparti pour notre travail impliquait de prendre en compte un nombre de cas restreint ; ceux que nous avons présentés l'ont déjà été de manière la plus synthétique possible. Il eût été impossible d'en inclure davantage. La limite du nombre de pages a également été difficile à gérer dans le traitement de notre partie théorique : les troubles du langage écrit sont au cœur d'une problématique complexe – mais néanmoins passionnante ! – et parvenir à synthétiser les différentes dimensions qui nous semblaient nécessaires à la compréhension de notre sujet s'est révélé être un véritable challenge. Nous avons dû « faire des choix » concernant les éléments théoriques abordés ; nous aurions aimé en approfondir certains et en développer d'autres.

L'autre difficulté majeure à laquelle nous avons été exposée était liée aux impératifs même qui découlaient de notre sujet. Il était nécessaire que les prises en charge soient suffisamment avancées pour avoir pu permettre un certain travail autour du langage écrit. Or, nous le savons, ces rééducations sont longues. Par ailleurs, tous les enfants ayant des troubles du langage écrit ne sont pas confrontés à l'angoisse de la page blanche. Trouver des patients correspondant aux deux critères évoqués ne fut pas aisé ; c'est pourquoi nous avons dû travailler sur dossiers. Les orthophonistes qui ont suivi les trois patients ont tâché de nous donner une idée la plus fidèle possible de ce qu'avait pu être la rééducation, mais il nous a été difficile d'analyser par nous-même un processus que nous n'avions pas directement observé. Par ailleurs, une étude sur dossiers ne permet pas – sauf exceptions, certains éléments prégnants des séances étant fidèlement retranscrits dans les dossiers – de rendre compte de manière précise et complète de ce qui se déroule notamment dans le discours parallèle. Or, l'importance de qui se joue justement dans ce discours parallèle est indéniable. Présenter ces cas s'est donc révélé être une entreprise délicate.

Enfin, chaque enfant est unique et entretient un rapport au langage écrit qui lui est propre. Chaque enfant, aussi, tisse une relation particulière avec l'orthophoniste qui le suit. Ces facteurs contribuent tous à faire d'une prise en charge un cheminement singulier, riche de ses propres obstacles et de ses propres réussites. Nous sommes donc bien consciente de la variabilité des situations décrites dans ce travail et du fait qu'elles ne constituent qu'un infime aperçu de ce que peut représenter, dans la pratique orthophonique, l'écriture partagée.

C'est dire, finalement, combien ce travail, par sa nature même, n'est pas à considérer exhaustivement. Les pistes de réflexion que nous avons livrées ici sont des questionnements ouverts et ce mémoire est plutôt à appréhender comme le cheminement d'une réflexion personnelle, nourrie des apports de deux orthophonistes, qui peut être enrichie et poursuivie.

CONCLUSION

Dans tout processus d'écriture, les idées, d'abord pensées, sont ensuite portées par les mots, les phrases et les discours écrits. Les mots utilisés sont établis par un code social dont la maîtrise est essentielle pour que l'écrit fasse sens. Les évocations, même si elles naissent de l'échange présent, peuvent prendre source dans un espace-temps plus vaste. L'écriture est souvent synonyme de tâtonnements et d'hésitations, parfois même de souffrance. Dans ce qui peut entraver l'acte d'écriture, il y a non seulement les difficultés de maîtrise de la forme du mot mais également celles liées à l'univers de signification présent dans tout ce qui s'écrit. Les patients que nous recevons en orthophonie sont des écrivains en difficulté ou en échec. Notre objectif est de les réconcilier avec le langage écrit mais également avec eux-mêmes. Il s'agira donc d'aborder l'écriture sous un nouvel angle, pour tenter de faire émerger en eux le désir et le plaisir d'écrire.

Au cours de ce travail, partant du constat que, pour certains enfants présentant des troubles du langage écrit, l'écriture spontanée peut être très difficile voire impossible, nous nous sommes interrogée : Comment l'écriture à deux, sur une même feuille, peut-elle permettre à ces enfants de passer de l'angoisse de la page blanche au plaisir de l'écriture ? Comment peuvent-ils se saisir de l'étayage apporté par l'orthophoniste dans un tel contexte ? Comment, finalement, la rencontre même de deux subjectivités dans l'espace partagé de la feuille peut-elle permettre cette évolution ?

C'est d'abord à partir d'un travail théorique que nous avons pu développer et organiser notre réflexion. Nous nous sommes attachée, dans ce premier temps, à comprendre les enjeux de l'écriture : après avoir développé les finalités de l'écriture, nous avons vu quelles étaient les conditions qui en sous-tendaient l'accès avant de nous interroger sur les causes pouvant rendre l'acte d'écriture problématique. Pour tâcher d'appréhender au mieux les mécanismes à l'œuvre dans la thérapie orthophonique, nous nous sommes ensuite intéressée aux notions d'espace transitionnel selon Winnicott, de cadre thérapeutique et de médiation. Enfin, nous avons abordé la thérapie du langage, à travers les références théoriques qui en constituent les fondements, en approfondissant la notion de relation thérapeutique et en soulignant les spécificités de la thérapie du langage écrit.

Associant ces données théoriques aux observations effectuées dans le cadre de trois études de cas, nous avons mis en évidence que le travail organisé autour de la page blanche permettait au patient d'agrandir, d'étendre l'espace potentiel déjà offert par le cadre thérapeutique lui-même. Le terrain de l'écriture partagée est une aire de jeu où l'échange, la communication, et la créativité sont ainsi rendus possibles. Dans ce contexte propice, les capacités d'évocation, d'association et de mise en lien de l'enfant peuvent se développer, ce qui lui permet de sortir de l'angoisse de la page blanche. Une écriture plus personnelle, une écriture plaisir peut alors émerger.

L'écriture partagée a, dans notre étude, pris vie sous des formes adaptées aux besoins de chacun des patients. Mais il existe de nombreuses autres possibilités d'aborder l'écriture partagée, qui mériteraient également de faire l'objet d'autres travaux... La réflexion menée dans le présent mémoire ne constitue qu'un infime élément de réponse à la vaste question soulevée par notre problématique.

BIBLIOGRAPHIE

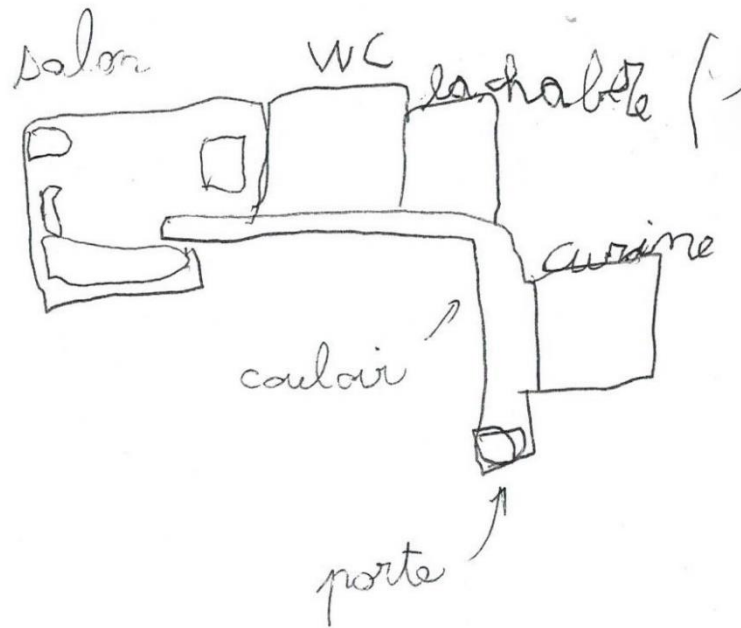
- Aimard, P., & Morgon, A. (1987). *Orthophonie, Documents et témoignages*. Paris: Masson.
- Albernhe, T., & Bourgeois, D. (2012, Novembre). Le cadre thérapeutique. *Revue Santé mentale, 172*.
- André, S., & Fairfield, S. (2008). *FLAC*. Bruxelles: Luc Pire.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris: Gallimard.
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-Peau*. Paris: Dunod.
- Ateliers Claude Chassagny. (2012, avril). Glossaire - Symptôme. Récupéré sur <http://www.acchassagny.org/textes/glossaire/Symptome.pdf>
- Batellier Reboulin, C. (2011). La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique (Master's Thesis). Université de Nice, France.
- Ber, C. (24-26 nov. 2014). Ecrire : une interrogation de l'identité dans et par la langue ? *Langue, écriture, identité*. Milan. Récupéré sur <http://www.claude-ber.org/>
- Bion, W. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF.
- Bioy, A., & Maquet, A. (2003). *Se former à la relation d'aide*. Paris: Dunod.
- Bleger, J. (1979). *Psychanalyse de cadre psychanalytique*. In R. KAES, A. Missenard, R. Kaspi : *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Dunod.
- Bourrinet Germain, S., & Caër, E. (2011). Les fondements d'une clinique orthophonique. Quelles positions pour quel soin ? (Master's Thesis). Université de Nantes, France.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues: Ortho Edition.
- Cahen, G. (1995). *Le plaisir des mots : cette langue qui nous habite*. Paris: Autrement.
- Centre national de documentation pédagogique. (2006, Avril). *Le langage à l'école maternelle - Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. Récupéré sur http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle.pdf
- Chassagny, C. (1985). *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris: IPERS.
- Chouvier, B. (2010, février). Les médiations thérapeutiques - La médiation dans le champ psychopathologique. *Le carnet psy n°141*, pp. 32-34.
- Clerget, J. (2002). *L'enfant et l'écriture*. Ramonville: Erès.
- Correc, P. (2012). L'anxiété de l'enfant peut-elle faire obstacle à la prise en charge en orthophonie ? (Master's Thesis). Université de Nantes, France.

- Darrault-Harris, I. (2001, juin). *Ecrire, encore. La médiation dans la relation d'aide. L'Erre n° 9.*
- De La Monneraye, Y. (2005). *La parole rééducatrice.* Paris: Dunod.
- Dubois, G. (1990). *Langage et communication: une approche thérapeutique.* Paris: Masson.
- Dubois, G., & Portmann, M. (2001). *L'enfant et son thérapeute du langage.* Paris: Elsevier-Masson.
- Dumont, D. (2006). *Méthode d'apprentissage – Cycle 1 – Cycle 2.* Paris: Hatier.
- Duval Heraudet, J. (2004, Novembre). *L'entrée de l'enfant dans la culture écrite : L'écrit comme médiation rééducative.* Récupéré sur <http://www.jdheraudet.com/>
- Estienne, F. (1991). *Plaisir et langage.* Editions Universitaires.
- Février, J. G. (1984). *Histoire de l'écriture.* Paris: Payot.
- Fialip Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit : l'écriture avant l'écriture.* Paris: L'Harmattan.
- Freud, S. (1987). *Cinq leçons sur la psychanalyse.* Paris: Payot. Récupéré sur <https://books.google.fr/>
- Friard, D. (s.d.). *Les médiations dans le soin.* Récupéré sur Serpsy: http://www.serpsy.org/piste_recherche/mediations/mediations.html
- Frumholz, M. (1997). *Ecriture et orthophonie.* Paris: P. Lang.
- Ginet, D. (2002, Mars). *L'Ecole en tant que cadre. Enseigner, un métier pour demain - Rapport au ministre de l'Education Nationale, 52-60.* Récupéré sur education.gouv.fr: <http://media.education.gouv.fr/file/42/0/4420.pdf>
- Goody, J. (1978). *La raison graphique.* Paris: Les Éd. de Minuit.
- Graber, J.-L., Beetschen, A., & Chomier, J. (2004). *L'enfant, la parole et le soin.* Ramonville - Saint-Agne: Érès.
- Guillemard, G. (2008, Octobre 25). *La page blanche [billet de blogue].* Récupéré sur <http://cafe-psy.over-blog.com/article-24089924.html>
- Hamidi, Z. (2010). *Entre psychologie et psychanalyse, paru dans Oxymoron, Revue Psychanalytique et interdisciplinaire.* Récupéré sur <http://revel.unice.fr/oxymoron/index.html?id=3163>
- IPERS. (1999). *L'échec en écriture.* Paris: L'Harmattan.
- Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* (2012). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Le Trésor de la langue française informatisé, version électronique du Trésor de la langue française.* (s.d.). Récupéré sur <http://atilf.atilf.fr/>

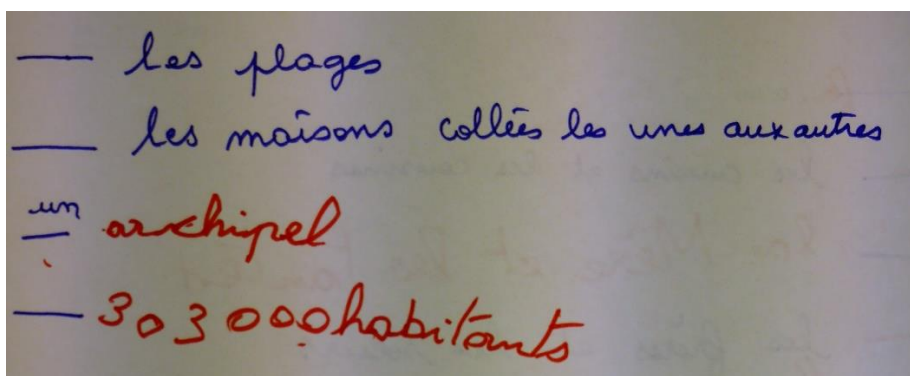
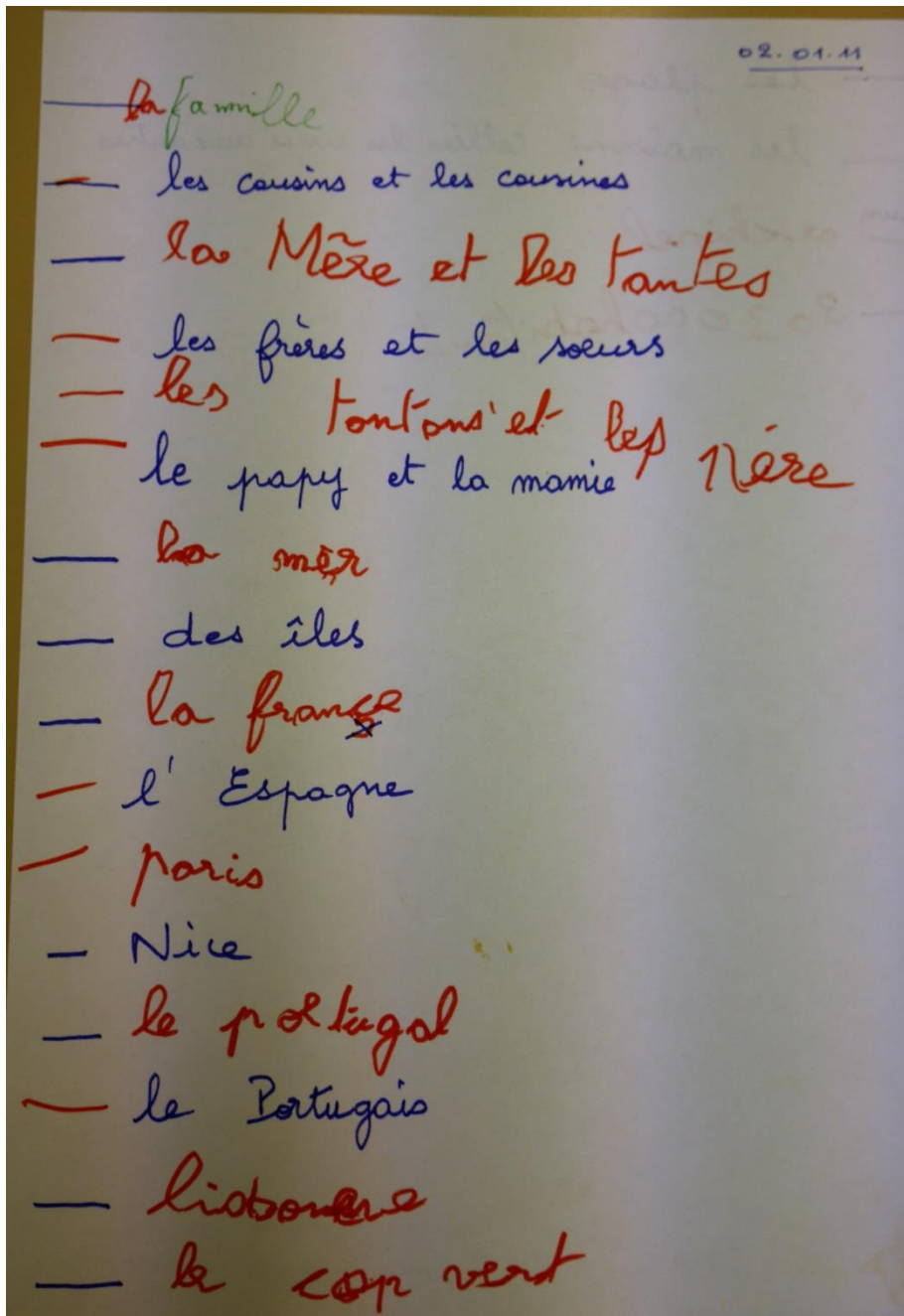
- Marcilhacy, C., Estienne, F., & Marcelli, D. (2013). *Apprendre à écrire aujourd'hui ? : Les enjeux de l'écriture*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Martin, M. (2001, février). Le cadre thérapeutique à l'épreuve de la réalité. *Cahiers de psychologie clinique*, pp. 103-120.
- Martin, P. (1988). *La demande... « subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien »*. Nice: Z'édicions.
- Martine, J. (s.d.). *La fonction symbolique*. Récupéré sur <http://joel.martine.free.fr/>
- Massicotte, M. (2012). *Les ateliers d'écriture - Un chemin vers soi et vers l'autre*. Québec: P.U.L, Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2006). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Paris: Bayard-Jeunesse.
- Ministère de l'Éducation nationale, d. l. (2008, Juin 19). *Bulletin officiel : Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1*. Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
- Moro, M.-R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs - Histoires transculturelles*. Paris: Odile Jacob.
- Mucchielli-Bourcier, A. (1964). *La dyslexie: maladie du siècle*. Paris: ESF.
- Mucchielli-Bourcier, A. (1979). *Educateur ou thérapeute, Une conception nouvelle des rééducations*. Paris: ESF éditeur.
- Nasio, J. D. (2006). *Mon corps et ses images*. Paris: Payot & Rivages.
- Oustric, A., & Bellone, C. (2000). Prise en charge orthophonique du langage écrit : thérapie ou enseignement ? *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* N° 33, pp. 199-208. Récupéré sur <https://doc.rero.ch/record/19656/>
- Philipps, A. (2008). *Winnicott ou le choix de la solitude*. Paris: Editions de l'Olivier.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Razavet, J.-C. (2008). *De Freud à Lacan : Du roc de la castration au roc de la structure*. Paris: De Boeck. Récupéré sur <https://books.google.fr>
- Reichler-Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Paris: De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://books.google.fr>
- Roberge, J. (2013, Avril). Ecrire pour apprendre. *Correspondance*, 18(3). Récupéré sur <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-3/4.html>
- Todrani, J. (2005). Exit. *La Polygraphe*, n° 36.38.
- Vallée, R. (1995). *L'intervention rééducative dans l'espace du langage : sa dimension pédagogique, sa dimension thérapeutique*. Parempuyre: Editions du non verbal.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel (Vol. 1)*. Paris: Gallimard.

ANNEXES

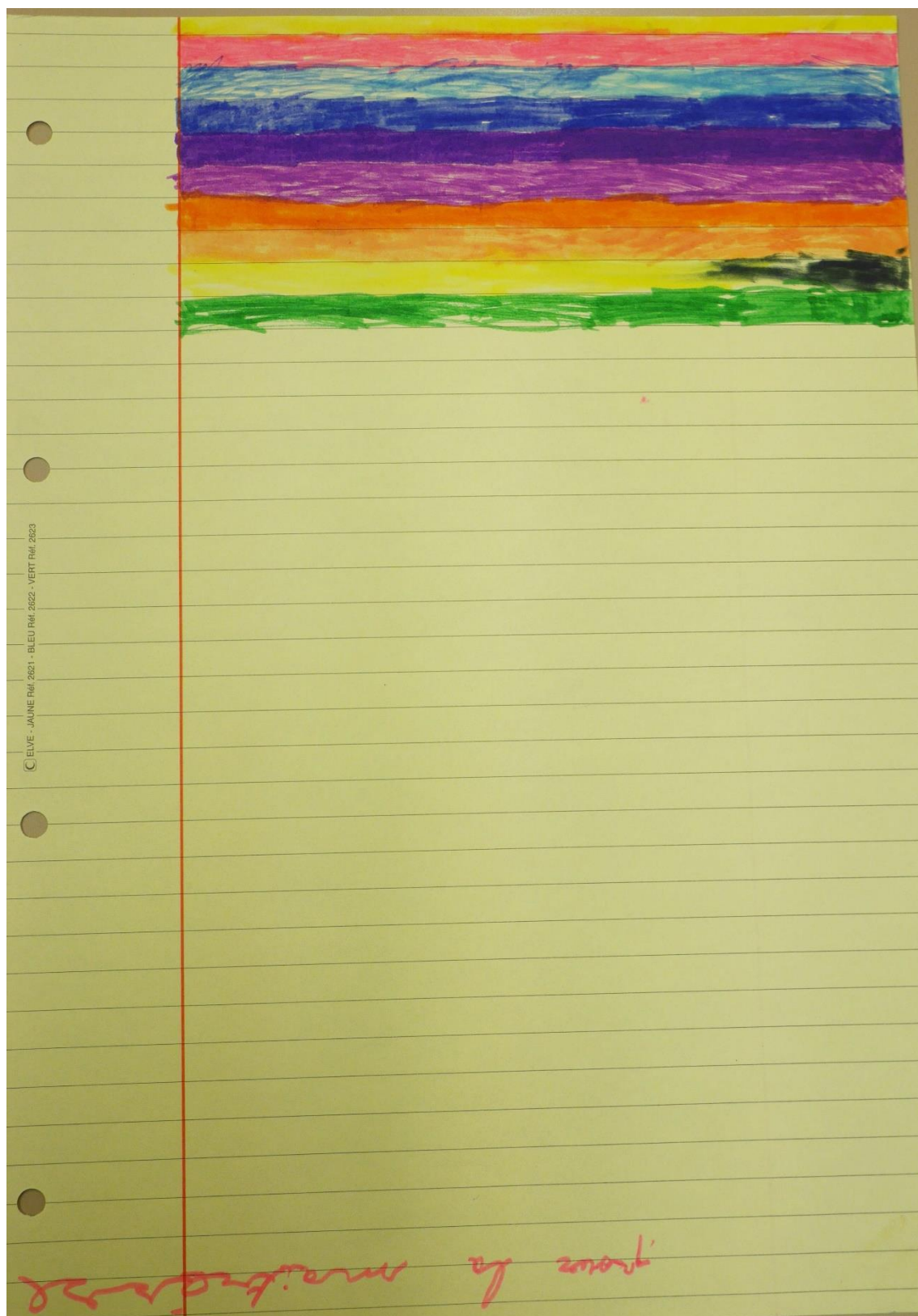
Annexe 1 : Margaux – Plan de l'appartement



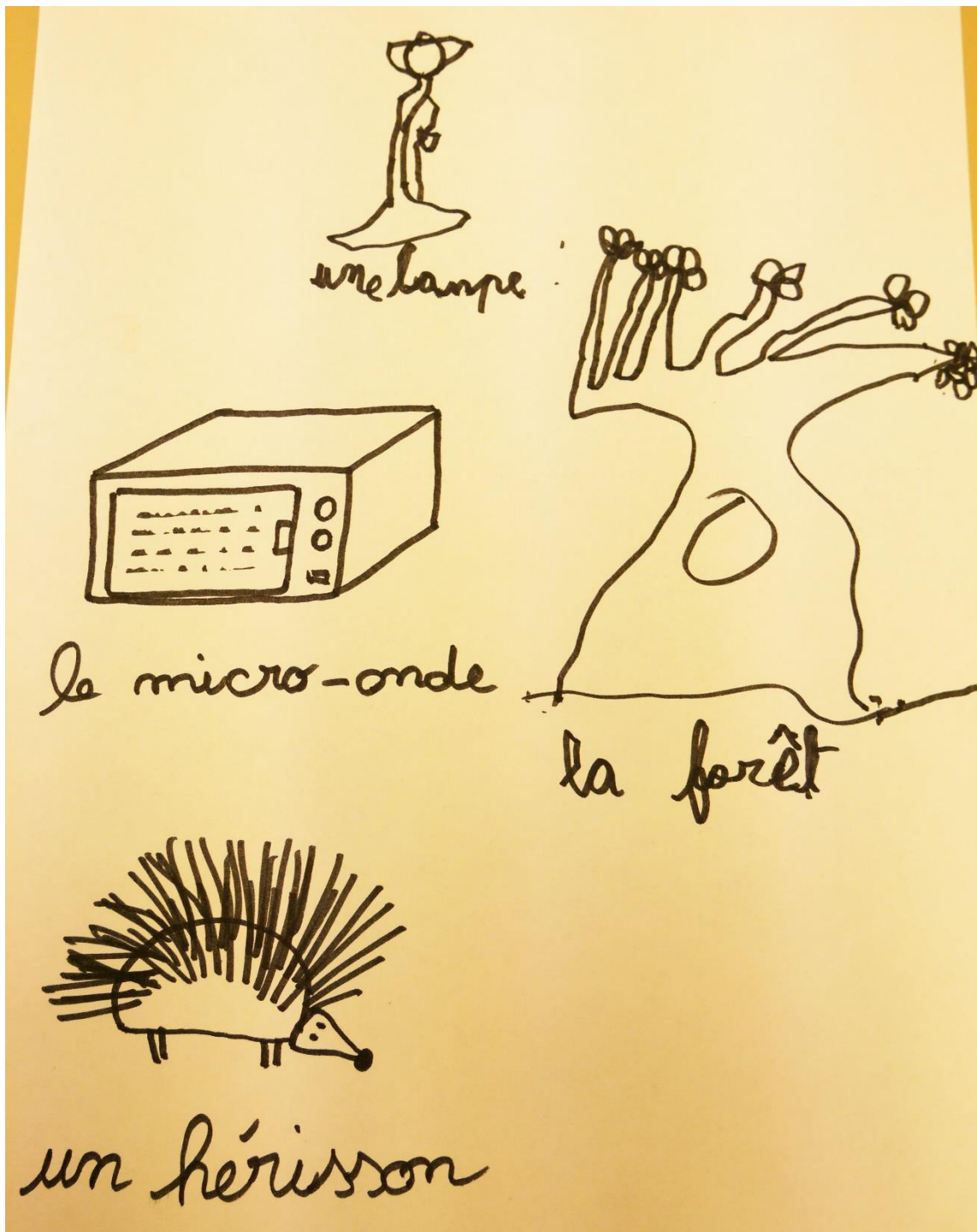
Annexe 2 : Margaux – Série : La famille



Annexe 3 : Margaux – Dessin « pour la maîtresse »



Annexe 4 : Margaux – Dessiner c'est gagner, janvier 2011



Annexe 5 : Margaux – Jeux du restaurant, mai & juin 2011

poulet 14.0€
 frites 1€
 Salade gratinée
 salade 1.10€
 pizza saumon
 rest-

- 1 Salade
 Ketchup Tomates Mâis
 - 1 papas frits
 - 1 plat de jeu
 - 1 steak breuv
 + sel
 + ketchup
 - 1 glace Vanille
 - 1 unmade mumble

pizza
 poulet
 frites
 stique
 au hotdog
 ma

1 10.€
 1 2.0
 frite 2.00
 1 1.20
 6.30

1 Salade maïs,
 tomate 5€
 1 Coca light 2€
 1 Café 1.50€

1 hot dog
 1 pain frites } 10€
 1 pizza
 1 glace
 1 banane
 13.50€

Le TIC-TAC		27.06.11
		(2)
1 café	1,20 €	
1 pizza poulet, thon, fromage Comté	5,00 €	
1 steak bien cuit	4,50 €	
1 hot dog bien cuit	1,50 €	
1 frite (portion)	1,20 €	
1 poulet	3,10 €	
1 salade de tomates	1,00 €	
1 cola-cola	1,00 €	
1 verre de vin rouge	0,50 €	
1 glace vanille chocolat (2 boules)	1,60 €	
	<hr/>	
	20,60 €	

Service compris

→ donne 20€ et 60€
≠ euros / centimes d'euros
(billets en papier
qui elle a contournée)

27.06.11

une salade
0,60€ 1,50€
du café avec pizza
un ~~café~~ 0,50€
du ~~vin~~ 1,00€ ~~vin~~
un gâteau
2€

1,50€
+ 0,60€
+ 0,50€
+ 2,00€
+ 1,00€

8,60€

pens de l'addition

Annexe 6 : Margaux – Dessins

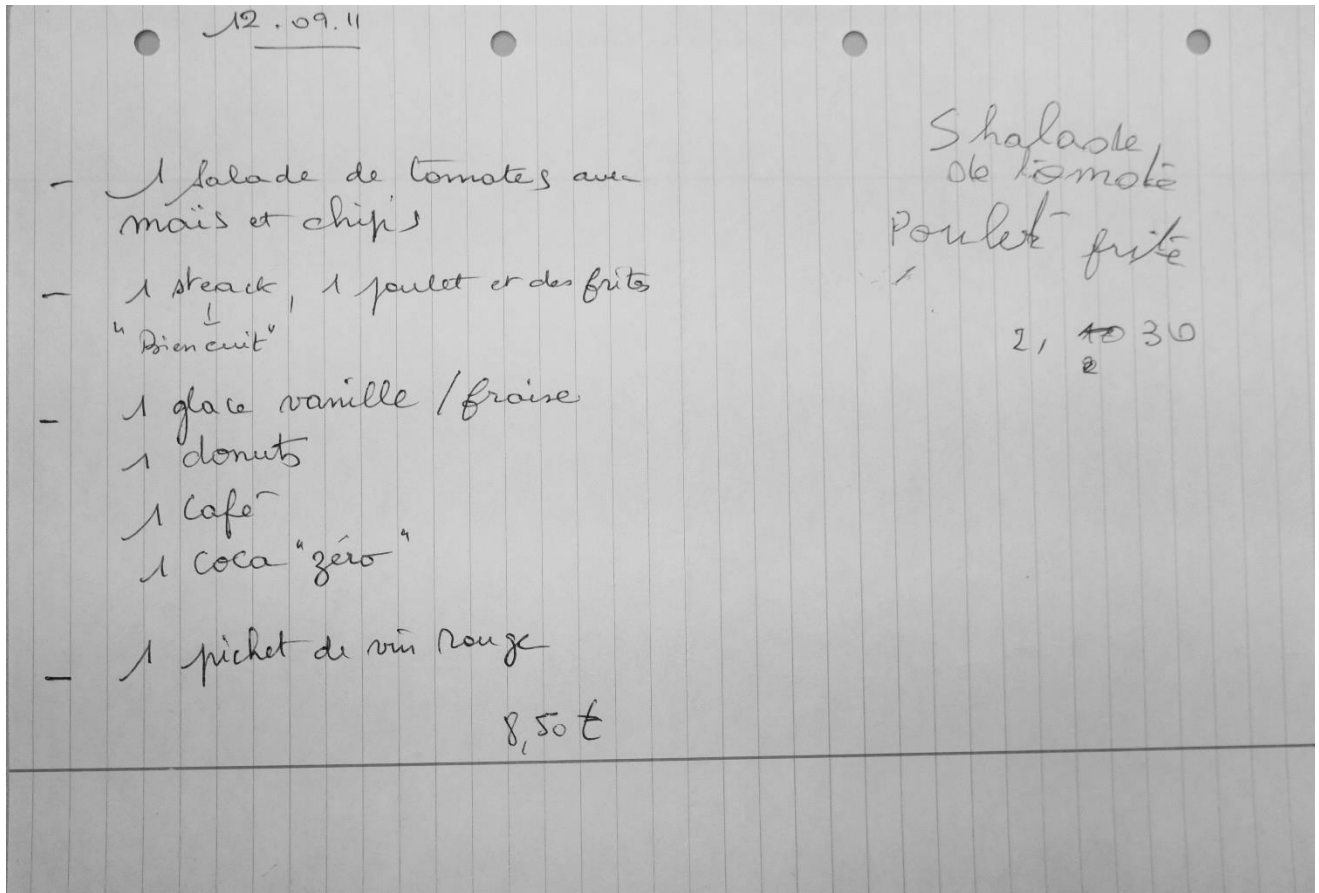
« La montgolfière »



« Le serpent fille avec une tête de femme »



Annexe 7 : Margaux – Jeu du restaurant, septembre 2011



Annexe 8 : Margaux – Série : Un jeu

- Un jeu
- un vainqueur
- un frère
- une famille
- des fêtes
- une ~~soeur~~ fille
- la danse
- un spectacle
- les parents
- ils applaudissent
- la fierté
- le cousin
- les oncles et les tantes
- être entouré
- une cousine

- une langue
- un pays
- ~~un~~ archipel (Cap Vert ou Comores?)
- Le Cap Vert
- l'Afrique
- le ~~portugal~~ ^{portugais} → Au Cap Vert, on parle Portugais
- la musique
- une guitare
- le ~~talao~~ ^{talao}
- un chanteur
- un chorégraphe
- une ~~danseuse~~ danseuse
- une robe rouge
- des tresses
- ~~des~~ Boucles d'oreille

Annexe 9 : Margaux – Série : Le puissance 4

- 17.10.11
- Le puissance 4
 - gagner
 - perdre
 - la revanche
 - les jetons
 - jouer ensemble
 - jouer à la carte
 - gagner le jeu
 - des copains
 - des copines
 - la cour
 - l'école
 - la maîtresse
 - écouter
 - écrire
 - jouer au reseau (cerceau)
 - avoir l'onté juste

- un cercle
- un cerceau
- une bonne note
- je suis content
- maman sera contente
- elle me félicite
- je me repose
- je vais au ~~gymnase~~ gymnase
- je vais au ~~stade~~ stade
- une carie
- j'ai mal
- j'ai mangé trop de bonbons
- je suis gourmand
- j'aime les desserts
- faire jouer
- faire me Balader
- j'aime rêver

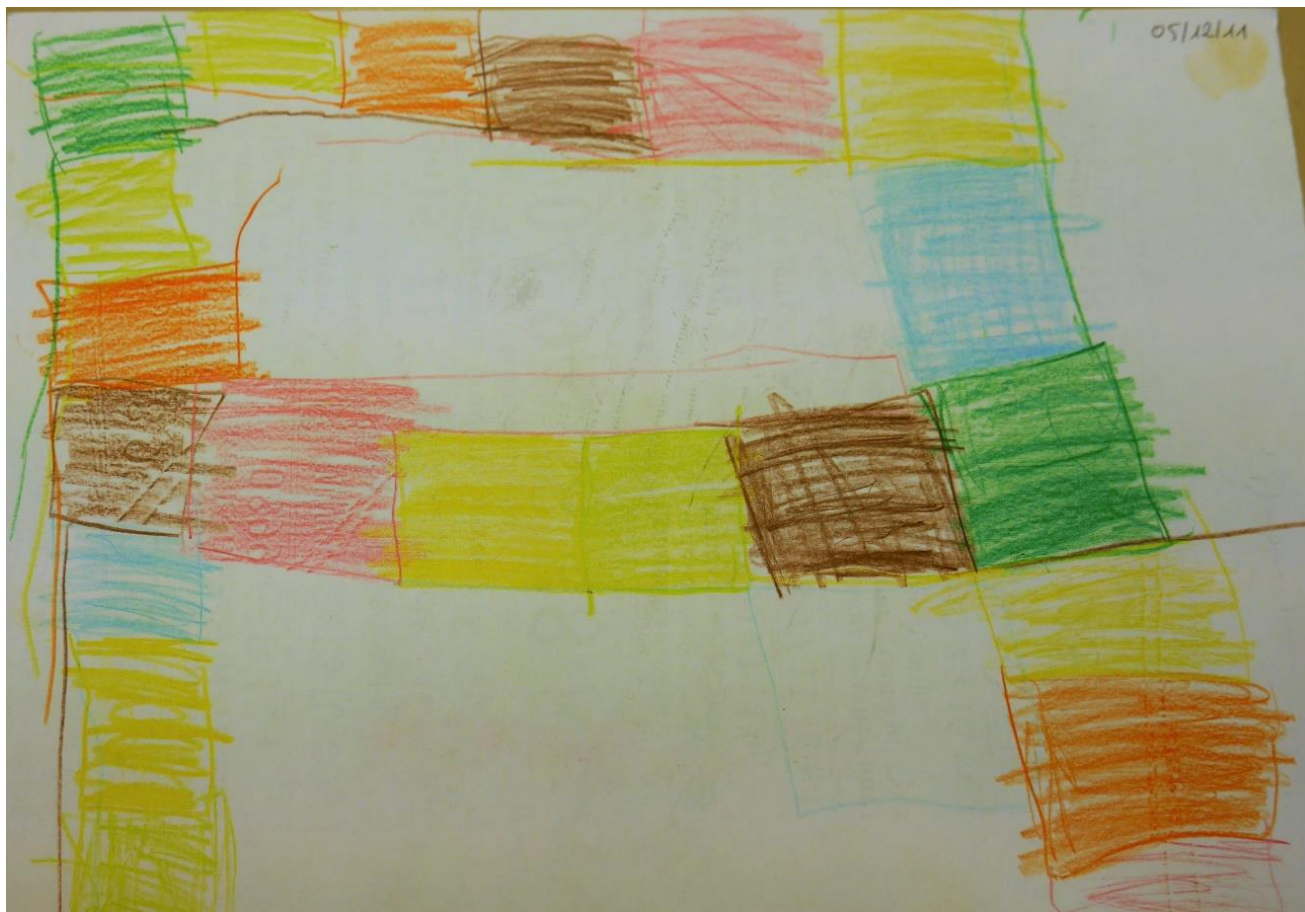
- ②
- je n'aime pas la foule
 - je n'aime pas le bruit
 - je préfère le silence
 - le calme
 - j'aime la tranquillité
 - j'aime ~~aller~~ aller
 - j'aime ~~aller~~ aller chez ma cousine
 - j'aime ~~aller~~ aller à rendre visite à ma mamie

Annexe 10 : Margaux – Série : La cuisine

- 07.11.11
- la cuisine
 - un gâteau
 - la farine
 - j'en mets partout
 - j'aime cuisiner
 - j'aide ~~à~~ préparer des Biscuits (Biscuits)
du chocolat
 - je me régale
 - je me lèche les doigts
 - le four
 - le micro^{onde}
 - j'aide ~~à~~ chauffer le dîner
 - le soir
 - On parle autour du repas
 - je raconte ma journée
 - la famille
 - les cousins
 - les oncles
 - les oncles et les tantes
 - les lettres et les cartes postales
 - je raconte mes vacances

- de belles visites
 - des promenades
 - sur pique-nique
-

Annexe 11 : Margaux – Dessin : L'arc multicolore



Annexe 12 : Margaux – Histoire : Le jardin d'enfants

30.01.18

Le jardin d'enfants

Bella et Belle sont deux sœurs souriantes.

Elles avaient une grande maison
avec un grand jardin.
Elles aimaient que les enfants du quartier
viennent jouer dans leur beau jardin.

Les voisins étaient fous de jalousie.
Un jour, madame Gringrin, une vieille voisine
qui vivait seule et qui s'ennuyait beaucoup,
décida d'avoir le plus beau jardin du
quartier pour que les enfants viennent chez elle
Tant pis pour Bella et Belle!

elle vint vers la maison de Bella
et Belle. elle leur dit ~~je n'ai~~ jamais
la plus Belle maison et jardin

elle acheta une décoration
et des jeux.

Aussitôt, les enfants dans la rue remarquèrent ce
nouveau terrain de jeux. Ils se dirent qu'ils

avaient beaucoup de chance d'avoir une voisine
qui s'occupait si bien de son jardin.

Ils décidèrent d'aller jouer chez madame
Gringrin. alors Belle dit à Bella
d'acheter des ~~décoration~~ ^{décorations} et des
nouveau ~~jeux~~ ^{jeux}.

Et depuis ce temps, dans le quartier,
on peut apercevoir deux très beaux jardins
et des enfants qui rigolent dans les deux.

Annexe 13 : Margaux – Dessin : Le nuage



Annexe 14 : Margaux – Jeu du restaurant, avril 2012

Sociologie

l'entrée

- salade verte 1€
- Salade et tomates 2€
- pizza margherita 3€
- mozzarella ~~et~~
- tomate 1€
- légumes 4€
- free frais

déjeuner

- Bites et ~~steak~~ ^{steak} 3€
- pizza d'anchoïde 1€
- pizza légumes 1€
- ~~pois~~ poulet 2€
- légumes chauds 1€
- chips ~~2€~~ 50c

- glace

fruit

~~Be~~ Beignet

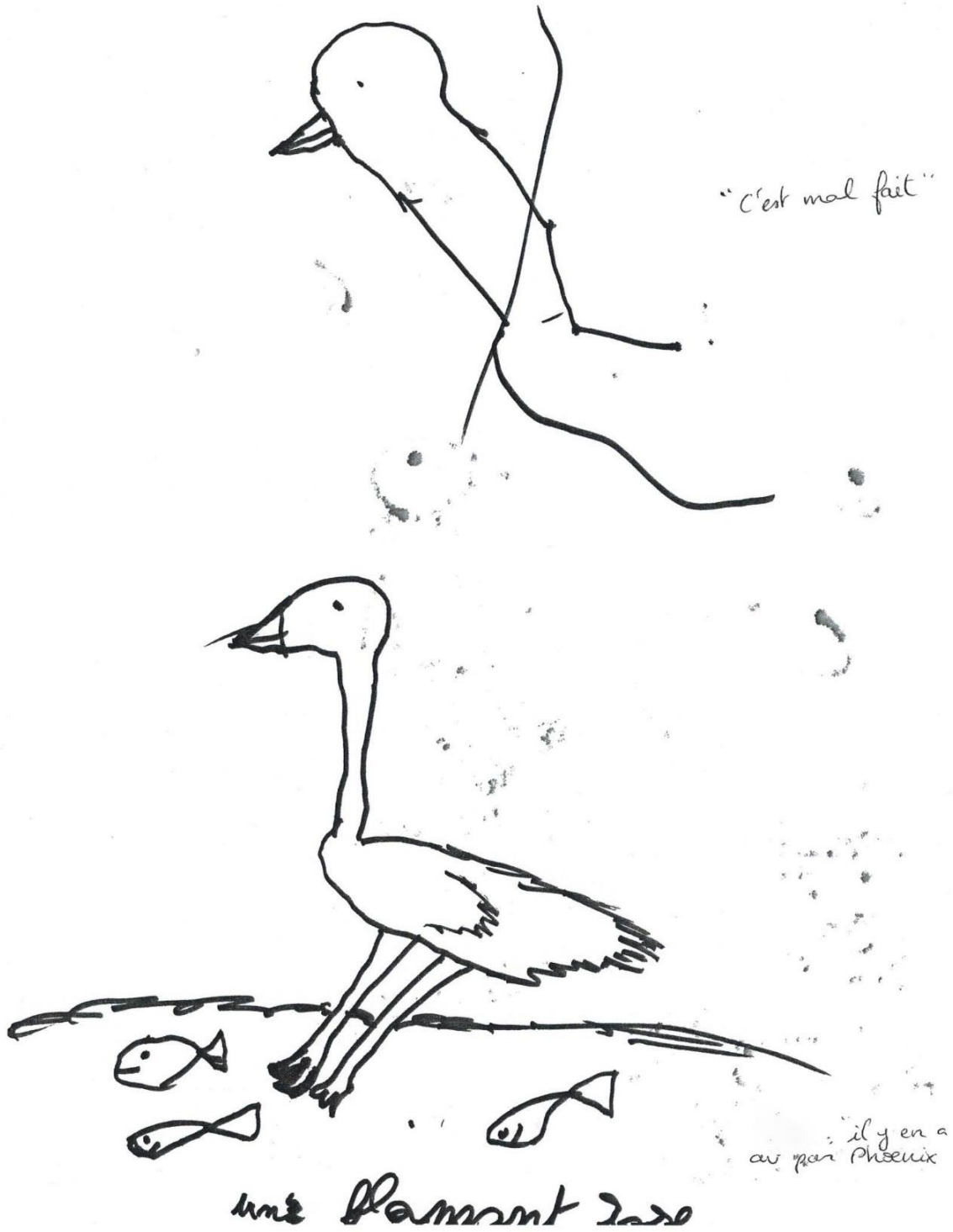
salade de fruits

~~tous~~ Boisson

toutes les Boissons

Annexe 15 : Margaux – Dessin : Le flamant rose

04/06/12



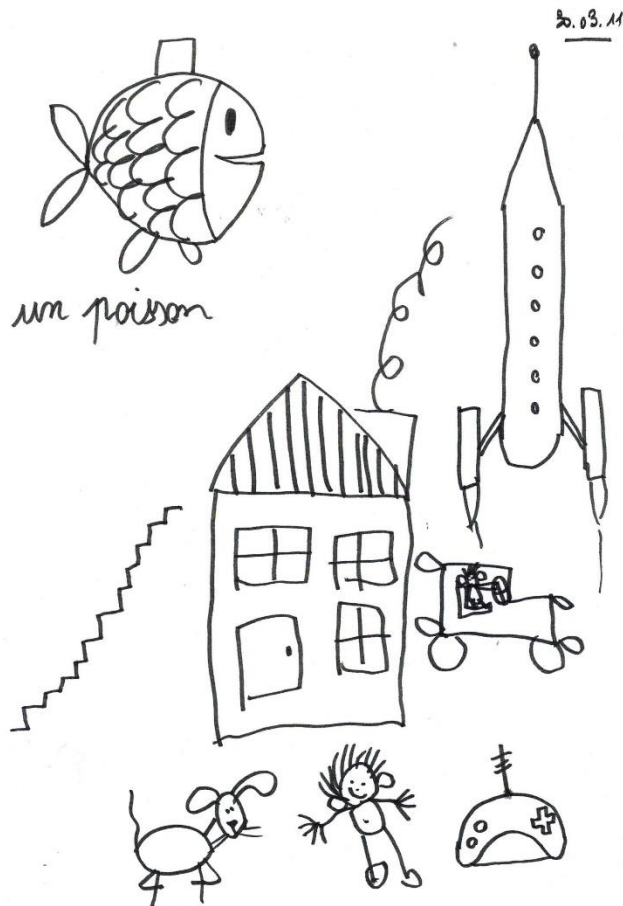
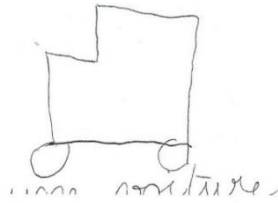
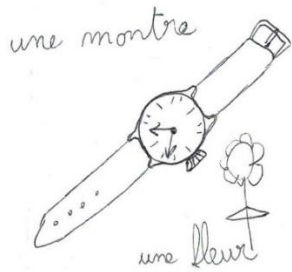
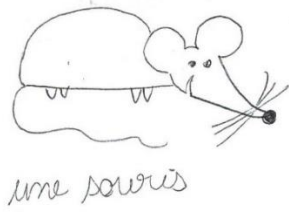
Annexe 16 : Margaux – Proposition d'écriture (atelier d'écriture)

02/12/15 | Je pris une grosse pierre je la lança très fort, les oiseaux ~~se~~ se retournaient lentement mais pendant ~~que~~ ^{qu'ils} mes compagnons nous cour

Je pris une grosse pierre je la lança très fort, les oiseaux croyait que s'était leur ~~oeuf~~ ^{oeuf} et partit à la poursuite de la pierre. Mes compags courraient très vite ~~de~~ de l'autre côté & tandis que moi je suivais la direction des oiseaux ~~not~~ qui prirent la pierre et l'emmenaient dans leur ~~grotte~~ ^{grotte}, ~~je~~ j'attendait qu'il par pour rentrer dans la grotte, quand je rentrai dans la grotte j'avais en plusieurs arbre ~~dont les feuilles etait en or~~ ^{dont les feuilles etait en or} ~~et~~ j'ai entendu les oiseaux ~~not~~ arrivaient alors je sortit de la grotte en courant et en allant à la direction opposé à la grotte et ~~not~~ j'avait retrouvé mes compagnons qui ne savait pas quoi faire alors je leur ~~disait~~ ^{disait} que ~~je~~ j'avais trouvé des arbres ~~dont les feuilles etait en or~~ ^{dont les feuilles etait en or} et qu'ils étaient dans la grotte des oiseaux ~~not~~ la moitié de mes compagnons était excités et heureux, et l'autre moitié ~~voulai~~ ^{voulait} partir et ne pas s'approcher des oiseaux ~~not~~ alors je leur dit : ~~bon~~ ^{bon} allez vous partir sans essayer de faire fortune, ~~not~~ ^{not} ~~trois~~ ^{trois} de mes compagnons parlèrent & avec la bateau, ~~not~~ ^{not} parce qu'ils avaient peur, et nous attendions la nuit tombe pour rentrer dans la grotte et mettrons notre plans a exécution, quand la nuit tombe

forêt discrètement et les oiseaux n'étaient pas
là alors nous avions pris tout l'or que
nous pouvions ~~prendre~~, en courant
Nous ~~est~~ nous pressant d'aller à la
rue mais nous n'avions plus de bateau
et c'est alors que les trois compagnons qui ne
voulais rentrer attendait notre venue
alors nous nous sommes séparés la
en arrivant et avec chacun une ~~très~~ petite
fortune. après avoir raconté l'histoire
l'autre Sinbad demanda s'il va l'aider
mais après quelques minutes il dit qu'il
lui donnera un bateau et des
compagnons pour qu'il partent en
mer pour chercher les trésors dans ~~les~~ les
îles; et voilà que Sinbad prit la mer
avec ~~des~~ ses compagnons à la
recherche des trésors

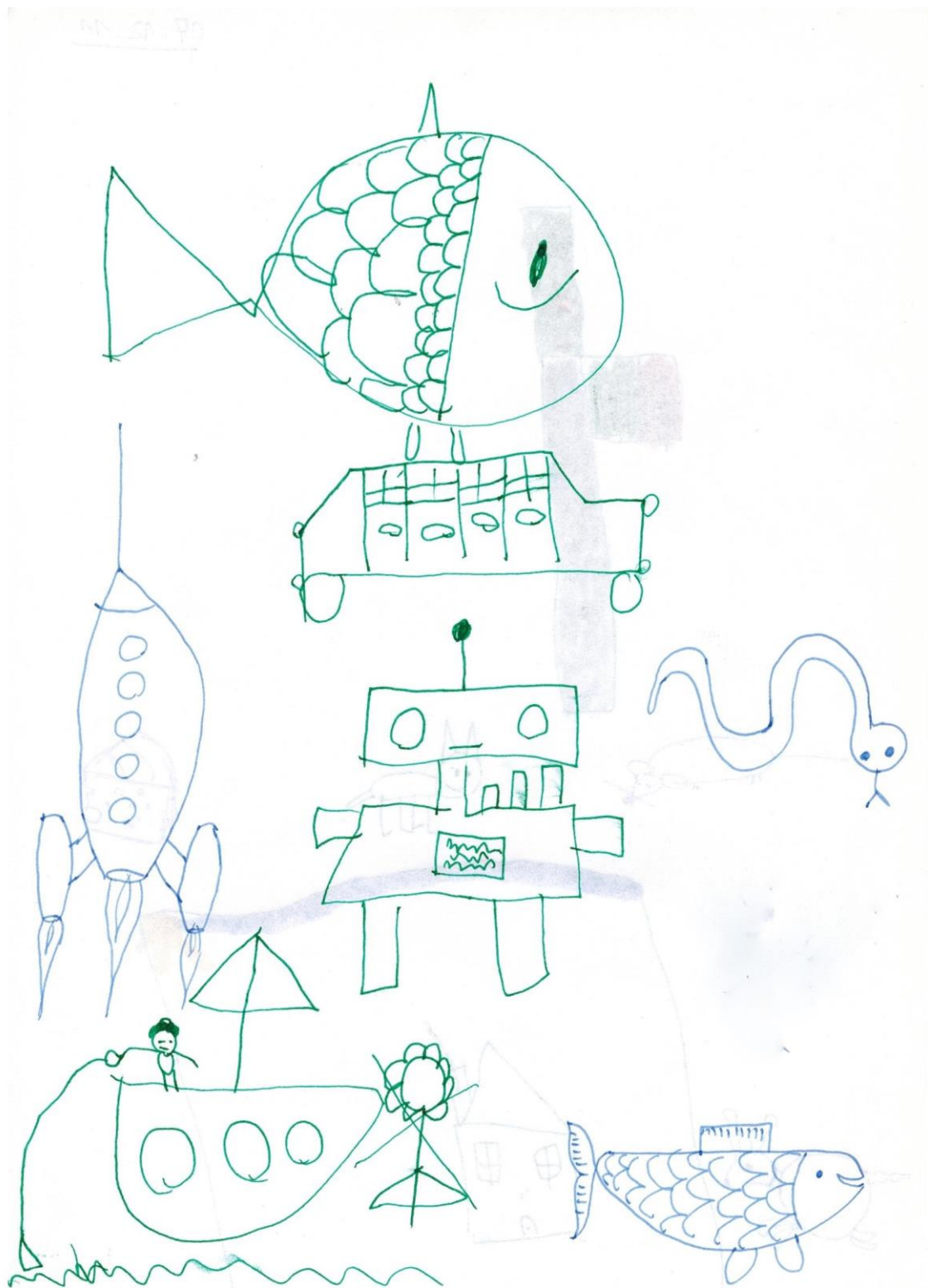
Annexe 17 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 19.01.11 & 30.03.11



Annexe 18 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 23.11.11

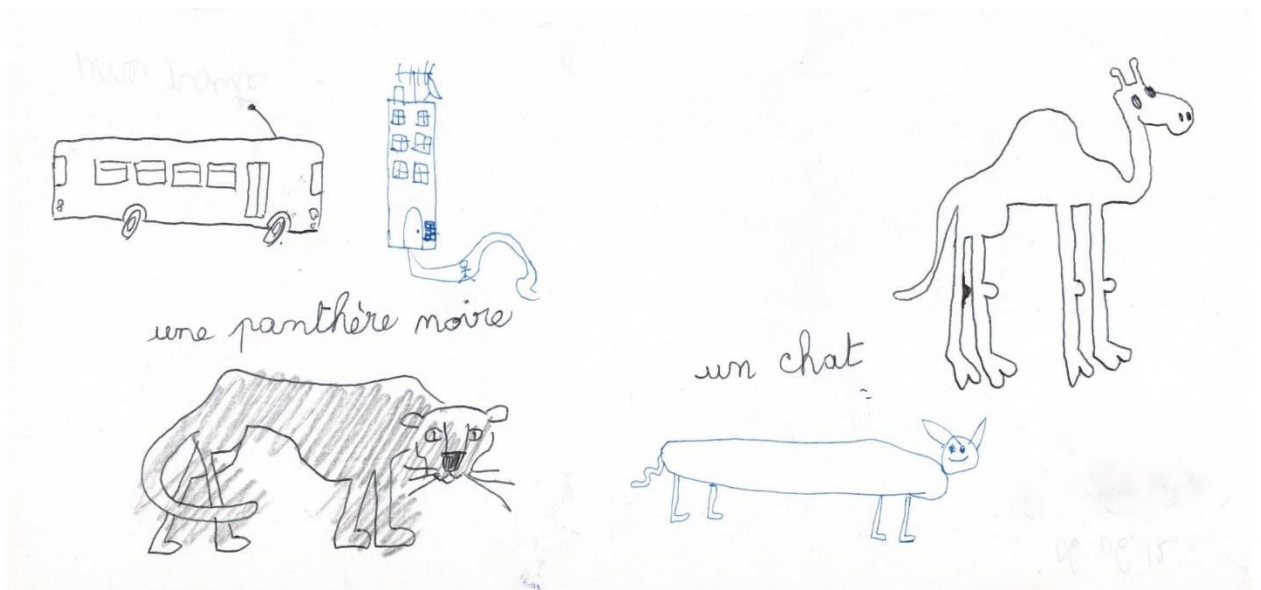
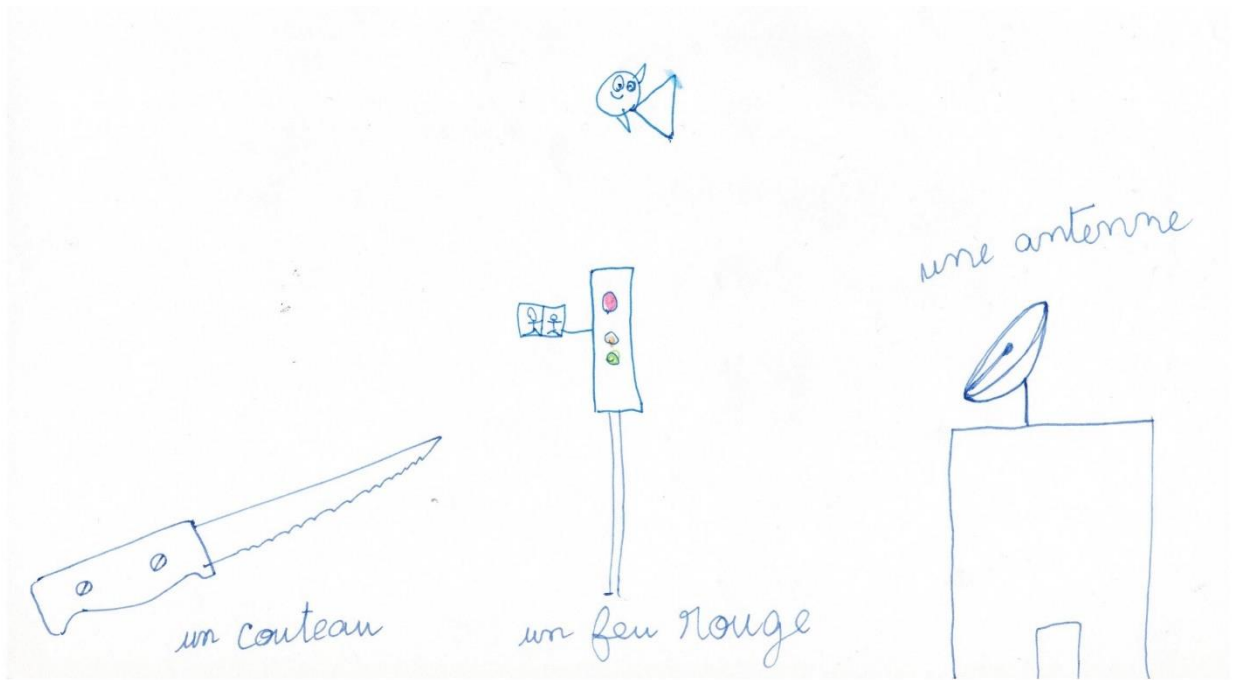


Annexe 19 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 07.12.11



Annexe 20 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 22.03.12, 11.04.12 & 06.06.12





Annexe 21 : Alexis – Série : Alexis

- Alexis 28.11.12 lecture +++
- le papa de Alexis
- il a acheté un ~~bouillon~~ popo
- le popo est marron
- il ne va pas vite
- il fait du bruit
- il est vieux
- il a 30 ans
-
- un jeu
- Croque-carotte
- des lapins
- ils tombent dans les trous.
-

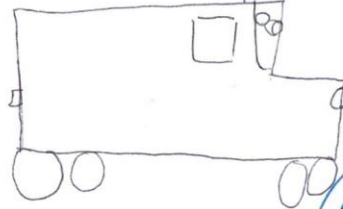
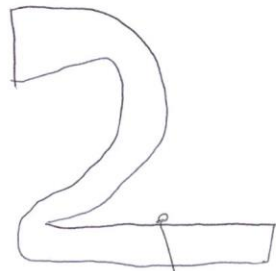
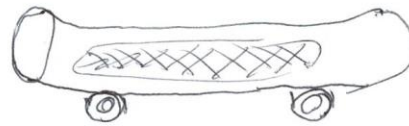
Annexe 22 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 23.01.13

23.01.13

le "m" de mac do



un skate



un camion



un panneau

un feu rouge



une hache

Annexe 23 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 26.06.13



Annexe 24 : Alexis – Série : Un poisson

25.09.13

un poisson

la mer

la maison

la cuisine

les toilettes

le papier

le toit

la cheminée

le
jeu Noël

les cadeaux

le
sapin

les guirlandes

la douche

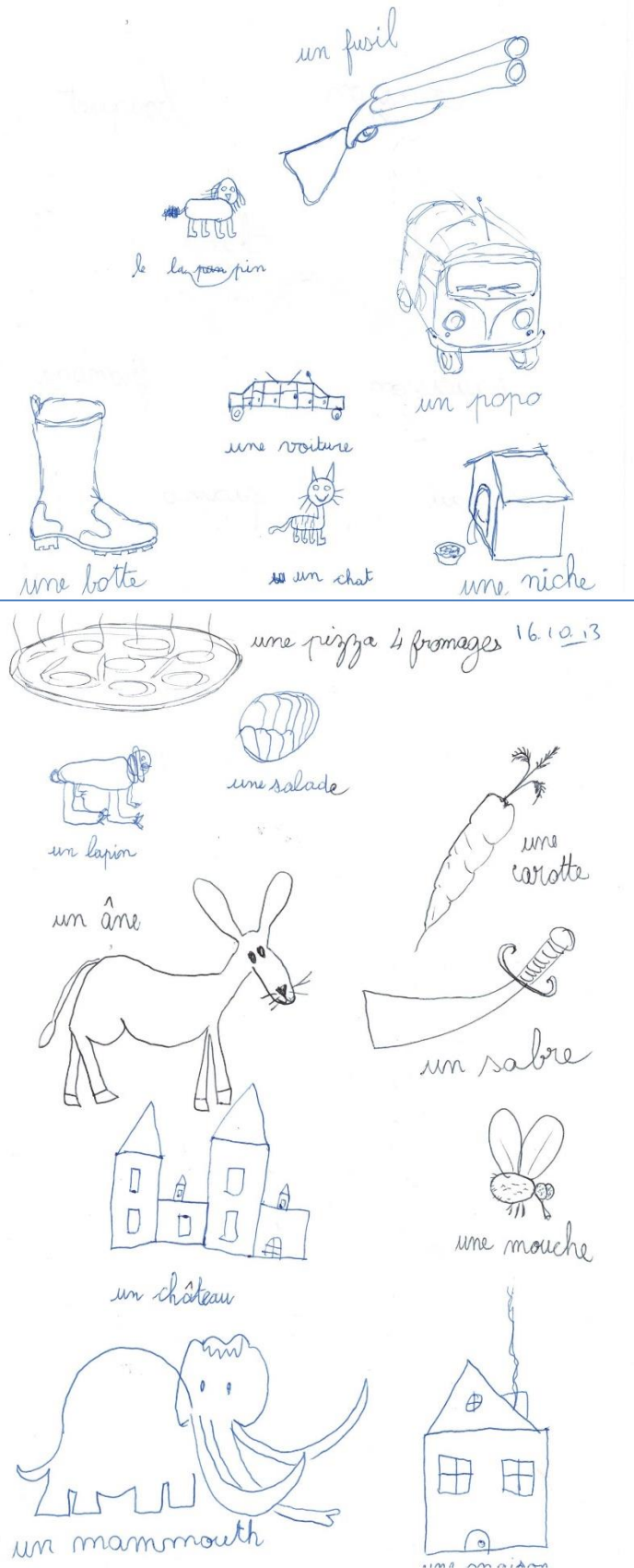
le shampoing

l'eau

la serviette

le
pijama

Annexe 25 : Alexis – Dessiner c'est gagner, 02.10.13 & 16.10.13



Annexe 26 : Alexis – Série : Des voitures

des voitures

14.01.15

des camions

les 4x4

les quads

les motos

une course

une coupe

un champion

_____ une maison

_____ un immeuble_m

_____ une villa

_____ un chalet

_____ la neige

_____ le ski

_____ la luge

_____ le surf

et

Annexe 27 : Alexis – Texte : Une envie de partir

Une envie de partir

C'est un garçon.

Il a 8 ans.

Il a un habit jaune
et orange.

Il a les yeux noirs.

Il a les cheveux noirs.

Il est un peu triste.

Il vit aux Indes et ses
parents sont très pauvres.

Alors il doit travailler toute la
journée dans un atelier pour
gagner un peu d'argent pour sa
famille.

Il pense que plus tard, quand il
sera grand, il partira dans un
pays riche ; en France ou en Angleterre,
pour vivre mieux.

Annexe 28 : Alexis – Texte : C'est un garçon malheureux

C'est un garçon qui n'est pas content
parce que ^{ses} parents ^{m'ont} pas assez d'argent.
~~Et~~ aussi parce que ils ~~ont~~ fait la guerre. g e t

Et je pense qui se dit ~~je~~ ^{en ai} marre de ~~ce~~ pays et il
veut ^{changer} de pays. ^{en ai} marre de ~~ce~~ pays et il
~~est~~ C'est un garçon malheureux. ^{use}

C'est un garçon malheureux

C'est un garçon qui n'est pas content.

Parce que ses parents n'ont pas assez
d'argent.

Et aussi parce que ils ont fait la guerre.

Et je pense qu'il se dit : « J'en ai marre de
ce pays ! ».

Et il veut changer de pays.

Texte écrit par _____, le 15 04 2015.

Annexe 29 : Alexis – Les énigmes

Les énigmes 10.06.15

- un tableau	} <u>maitresse</u>		- le froid	} <u>la neige</u>	
- des craies			- l'eau		
- des notes			- le ciel		
- des griffes	} <u>léopard</u>		- une queue	} <u>cerise</u>	
- la course			- un noyau		
- une gazelle			- le rouge		
- la guerre	} <u>Moyen âge</u>		- des fleurs	} <u>un champ / une prairie</u>	
- un cheval			- grand		
- une épée			- jolie		
- des aiguilles	} <u>horloge</u>		- du chocolat	} <u>le gâteau</u>	
- l'avance			- de la crème		
- le retard			- des bougies		
- des passes	} <u>le foot</u>		- le soleil	} <u>la plage</u>	
- la course			- on se baigne		
- un tir					
- féroce	} <u>lion</u>		- des Carnivores	} <u>dinosaure</u>	
- rod croc			- très grands		
- grand			- ne sont plus là		
			- quatre roues	} <u>une voiture</u>	
			- un volant		
			- un maître		
			- quatre roues	} <u>quads</u>	
			- un moteur		
			- un guidon		

Annexe 30 : Célia – Série d'investigation : La Guadeloupe

— La Guadeloupe

— Guadeloupe

— La plage

— les palmiers

+ le sable fin

— les cocones

— les cocones

— coquillage

— des bateaux

+ langouste

— bébé requin

— on a pêché

— une très raie



Annexe 31 : Célia – Série : La plage

- La plage
- des coquillages
- le sable
- des poissons
- + des algues
- une bal^lème
- des ~~po~~ dauphins
- des requins

- des galets
- un parasol
- des ^mserviettes
- + une jeune fille
- + elle bronze
- de la crème solaire
- elle va se ~~bain~~ baigner
- avec ~~est~~ parents
~~est~~

- des parents
- r. son ~~à~~ ~~est~~

- son père
- sa mère
- ~~est~~ ses parents
- + une grosse vague
- ~~ils~~ une méduse
- Elle les pique
- le secouriste
- il arrive
- il les soigne

- ils ~~arrivent~~ ^{rentrent} chez eux

- ils rentrent chez eux
- + la musique
- ils dorment
- ils sont au jardin
- jouer

- des fleurs
- une balançoire

un anniversaire
— des bonbons
— des bougies
— des cadeaux
+ des gâteau
+ des copains
— une piscine
— ils se baignent

— une frêle
— un maillot
+ ils nagent
+ ils sautent
— ils font des ~~activités~~ ^{activités} ~~activités~~ ^{activités}
— ils sortent
— ils ~~amontent~~ les cadeaux

+ des surprises

du shopping

— shopping
— une robe
— un short
— un short
— ils passent à la caisse
— ça coûte 48 €
— un jus
— un restaurant
+ ils boivent

+ ils discutent

Annexe 32 : Célia – Série : Les touristes

- + Les touristes
- Ils sont à Nice
- Ils vont à la mer
- + l'hôtel
- + le restaurant
- Des amis
- Ils visitent les villes
- Ils prennent un café

- des souvenirs
- une carte postale
- des coquillages de la mer
- + un guide
- Ils vont à l'aéroport
- C'est terminé les vacances

- terminé
- vacances
- C'est terminé les vacances.

- + le retour
- des bons souvenirs dans la tête

- des images
- + des sensations
- ça nous manque
- se ré-habituer
- + retrouver ses amis

- la patinoire
- + des nouveaux projets
- Ils sont ~~contents~~
contents



Annexe 33 : Célia – Histoire : Un pauvre garçon qui devient heureux

Il était une fois un garçon qui s'appelle Adile ⁽¹⁾
qui avait 8 ans qui était ~~orphelin~~ abandonné
et la pauvre une famille adopte le ~~garçon~~
l'enfant ~~jeune homme~~

Dans cette famille, il ya 2 filles et un garçon.
Il ya aussi un chien.

Ils nous achète un chat pour lui. Qui était noir et blanc.

La famille habite dans une grande maison à
la campagne.

Soudain il voit ça tomber et doupa dans les pommes.

Marie, la fille aînée, le réveilla en lui passant
un gant d'eau froide sur le visage.

Les parents comme même ils appelle le docteur pour
rasteré que tout va bien.

Le docteur trouve qu'Adile est en pleine forme
et explique qu'il n'est simplement pas

habitué à avoir tant de belles choses pour lui.
Il vont au magasin de jouer que pour lui.

Il prend c'est jouer de révé.

Comme une voiture télécommander, des cartes, des plumes...

et un bon gâteau jolien.

Le soir, ils font un repas de fête pour accueillir Adile. La maman prépare un énorme tas de crêpes.

Pour les invités.
Un festin que pour lui. Avec des ~~crêpes~~ chips, un bonnet qui les fait rigoler.

Adile passe une merveilleuse soirée et pour la première fois de sa vie, va se coucher dans son lit, dans sa chambre rien que pour lui. Il s'endort et rêve.

De sa famille qui Maman qui l'avait mis à la porte.

Le matin, il se réveille un peu triste car il aimerait revoir sa mère.

Il pleure ça marseil Maman lui demanda pourquoi pleure tu ?

Il ne veut pas répondre il veut c'ex pacager très vite.

Et se dove.

Il laisse un mot dans sa chambre pour remercier la famille et leur expliquer qu'il veut retrouver sa mère.

Il ~~car~~ il trouve pas la maison de sa famille parce que ils étaient quand ils avait raie une fête alors la famille à dit on vas déménaché ~~ou~~ de votre famille.

Il court est arrivé à son ancienne maison il voit pas sa famille devant.

En fait sa famille a déménagé depuis plusieurs mois.

Adile ~~avait~~ deux grands frères et une petite sœur.

Le père ~~est dans~~ ~~travailler~~ ~~est~~ voyage dans le monde pour son travail. ~~est~~ souvent en voyage.

Adile décide de retourner ~~à~~ dans le foyer où il vivait avant d'être adopté pour demander la nouvelle adresse de ses parents.

Le mieux dit on m'a pas de nouvel de ~~ses~~ ^{de} parents.

Et il décide de le raccompagner dans sa nouvelle famille car désormais, c'est elle qui est responsable de lui.

Comme les ~~nouveaux~~ parents avait ~~dit~~ ^{dit} qu'il achète ce que tu ve aller il décide de menter t'avoir un téléphone pour appeler son grand frère Moudin.

Il voit sa mère à la finette alors il décide de aller dans la maison il coin iboute dans les Boas de sa

Maman il reste avec en puis il vit ~~avec~~ ^{heureux}.

Un pauvre garçon qui devient heureux

Il était une fois, un garçon qui s'appelait Adile, qui avait 8 ans et qui était abandonné.

A la patinoire, une famille le rencontre et décide de l'adopter.

Dans cette famille, il y a deux filles et un garçon. Il y a aussi un chien.

Ils vont acheter un chat noir et blanc pour lui.

La famille habite dans une grande maison à la campagne.

Soudain, il voit sa chambre et tombe dans les pommes. Marine, la fille aînée, le réveille en lui passant un gant d'eau froide sur le visage.

Les parents appellent quand même le docteur pour s'assurer que tout va bien.

Le docteur trouve qu'Adile est en pleine forme et explique qu'il n'est simplement pas habitué à avoir tant de belles choses pour lui.

Ils vont au magasin de jouets que pour lui. Il prend ses jouets de rêve comme une voiture télécommandée, des cartes, des playmobil...et un tas d'autres jouets.

Le soir, ils font un repas de fête pour accueillir Adile. La maman prépare un énorme tas de crêpes pour les invités ; un festin que pour lui avec des chips et un clown qui les fait rigoler.

Adile passe une merveilleuse soirée et pour la première fois de sa vie, va se coucher dans son lit, dans sa chambre rien que pour lui.

Il s'endort et rêve de sa maman qui l'avait mis à la porte. Le matin, il se réveille un peu triste car il aimerait revoir sa mère. Il pleure. Sa nouvelle maman lui demande : « Pourquoi pleures-tu ? »

Il ne veut pas répondre et fait ses bagages très vite. Il se sauve.

Il laisse un mot dans sa chambre pour remercier la famille et lui expliquer qu'il veut retrouver sa mère.

Il court et arrive à son ancienne maison, il ne voit pas sa famille dedans.

En fait, sa famille a déménagé depuis plusieurs mois. Adile a deux grands frères et une sœur.

Le père est souvent en voyage dans le monde pour son travail.

Adile décide de retourner dans le foyer où il vivait avant d'être adopté pour demander la nouvelle adresse de ses parents.

Le monsieur dit : « On n'a pas de nouvelles de tes parents. » et il décide de le raccompagner dans sa nouvelle famille car désormais, c'est elle qui est responsable de lui.

Comme les nouveaux parents avaient dit : « On t'achète ce que tu veux. », alors il décide de demander d'avoir un téléphone pour appeler son grand frère Sofian.

Il voit sa mère à la fenêtre alors il décide d'aller dans la maison. Il court, il saute dans les bras de sa Maman. Elle lui dit : « Tu peux rester avec nous ! »

Ils vivent heureux (d'un cauchemar à un rêve...).

FIN

Annexe 34 : Célia – Histoire : « Un jour à l'école... »

Un jour à l'école un petit garçon qui était en CM1 qui avait 9 et s'appelait ~~XXXXXX~~ poulin son surnom était la poule tous le monde le détesté.

Lui, il ne comprenait pas pourquoi personne ne l'aimait.

Surtout les filles qui le mal traité.

Un jour, alors que tout le monde s'était moqué de lui en hurlant "La poule ! La poule" ", il alla se réfugier dans son arbre préféré, le grand cerisier du parc.

Et lors sa Maman qui le cherche partout, lui il était ~~se~~ entrain de parler à son cerisier.

Même les maître et les maîtresse et même qu'il pleuré.

Et puis la Maman voit qu'il parle à l'arbre.

Elle s'approche tout doucement et entend ~~les~~ ce ^{que dit} paroles de son fils. Elle comprend alors qu'il est très malheureux.

La mère dit à l'enfant personne ne savait son prénom !

↑ Viens, mon fils, nous allons parler de tout cela et

trouver une solution. ^{elle} et lors petit en son com me ~~son~~ le surnom avait gain alors la maman dit on va manger ton repas

préférée il dit.

- Je voudrais une glace il dit merci mère tu m'a ramené le morale.

Annexe 35 : Célia – Série : Paris

- Paris
 - la tour Eiffel
 - ~~l'opéra~~
-

- l'obélisque
 - + des monuments
 - + des vieilles pierres
 - + les pavés
 - + la rue
 - + le métro
 - + beaucoup de monde
-

- des vélos
- des magasins
- + des restaurants
- + un Menu
- un plat
- des pâtes
- le dessert
- une glace

Annexe 36 : Célia – Bande dessinée



BD (des ^{blogs} des mamans) La petite fille:
~~Le petit garçon :~~
 Tu es sûr comme il
 sait bien aujourd'hui ?
 Le petit garçon :
 Oui Lactitia allez Maman
 nous attends.
 PE: c'est vrai! Elle nous a dit
 de la rejoindre à 17h chez son
 amie Alice.
 PE: Viens, on prend la raccourci!
 PE: Tu es sûr moi j'ai mis pas
 or

~~st-toi~~ 2

convaincue.

convaincu. ~~est~~

~~est-tu est-tu?~~

PG: Pourquoi

~~pas.~~

PF: Bon d'accord. Tu l'as déjà pris toi?

PG: Mais oui, plein de fois. M'n'y a aucun danger.

PF: ~~est sûr~~ Tu est sûr?

PG: Mais oui Pourquoi je ~~dirais~~ des ~~trucs~~ bobards?

PF: Parce que je suis pas sûre. bon alors on n'a ~~rien~~ On n'y va!

Ils prennent le petit chemin mais la petite fille n'est pas rassurée.

PF: Axel! J'ai entendu un bruit dans ce buisson! Je suis sûre que c'est une énorme bête!

PG: Pourquoi tu ~~dis~~ ça?

PF: Je vais regarder viens avec moi

PG: OK!

Ils regardent ~~et~~ c'est c'était ~~à~~ leurs ~~parents~~ Maman qui ~~les~~ surveillait

Annexe 37 : Célia – Histoire : La plage

La plage

Un petit garçon se fait moucher par une
mère. Aussitôt, le surveillant de baignade
accourt avec sa trousse de secours.

~~Est~~ Est lui met de la crème et lui dit :

Demande à ta maman que si il se passe ~~quelque~~
quelque chose tu m'appelle. OK Justin !

oui maître.

Le petit garçon rentre chez lui. Il se sent
en pleine forme et téléphone à son copain
pour aller faire du skate au parc.

~~Avant~~ Avant il demande à sa maman mais elle
dit Non. Et son copain rappelle ~~le~~ le petit garçon
qui dit que sa Maman a dit Mais il font un ~~plan~~ plan
Non
de aller.

Son copain n'est pas trop d'accord ~~car~~ car il a
peur de se faire gronder. Il lui propose
plutôt de venir lui rendre visite chez lui.
Le petit garçon lui dit oui son ~~pat~~ pat !

Il met la musique assez fort ~~dans~~ dans

sa chambre, tourne ~~le~~ l'écriteau "Ne pas
déranger" du bon côté sur sa porte et
passe par la fenêtre qui donne sur le
jardin (par chance, sa chambre est au
rez-de-chaussée).

Allons on ~~va~~ ^{va} ~~passé~~ par la fenêtre puis marcher.

Jusqu'au parc mais le problème c'est je me vais mal
à ma blessure ou que ma mère au parc pour discuter
des copains. "

voilà si on reprend comme ça ou s'
écrit à sa façon -

Annexe 38 : Célia – Série : Une forêt

- une forêt
 - des animaux
 - des arbres
 - + le silence
 - + le ~~chant~~ chant des oiseaux
 - des champs
 - des fruits
 - des fleurs
-
- des feuilles ~~par~~ montées par terre.
 - + je marche
 - + ça craque
 - le bruit, des ~~arbres~~ arbres
-
- + des abeilles
 - + les fleurs
 - elles butinent
 - + le miel
-
- ~~Je~~ J'ai envie ~~de~~ d'en manger !

- Je vais m'acheter
 - ~~du~~ du pain
 - du ~~bon~~ beurre
 - + ~~une~~
-
- une cuillère de miel
 - + je l'étale
 - + je croque la ~~dent~~ tartine
 - c'est BON !
-
- du Nutella
 - des bords de ~~je~~ pains
 - + je les trempe
 - c'est ENCORE BON !
 - + ça dégouline
 - mais ~~si~~ c'est encore meilleur
-
- je ~~peux~~ à boire
 - du sirop
 - BIO

- un diabolo
 - gervanie
 - ~~de~~ un ~~chewing-gum~~ chewing-gum
 - menthe menthe
 - + ça rafraîchit
-
- + ça rafraîchit
 - J'ai mal au ventre
 - OH NON !!
 - OH NON !!
 - + la gourmandise
 - + manger ~~pas~~ vite vite
 - trop

Annexe 39 : Célia – Histoire : Un amour de lapine

L'Amour des Lapines

Je suis la lapine de l'Amour. Vous vous demandez pourquoi on m'appelle ainsi ?

Tout a commencé un soir d'hiver.

Et j'ai me suis disputé avec mon meilleur ami que j'appelle "Lulu" !

Lulu est très gentil mais il ne fait attention à rien. Je lui avais confié une botte de carottes toutes fraîches et cet étourdi ~~me les avait~~ l'avait oublié dans le tramway.

OK j'ai suis un peu !!! strict avec lui mais ... ce n'était pas la première fois qu'il trahissait ma confiance. Alors, je lui ai dit ses 4 vérités et ~~me suis en colère~~ il est parti fâché.

~~Je suis~~ donc j'ai décidé de prendre une décision ----

Je lui ai dit : - pendant une semaine je ne veux plus de voir par ! et il a pleuré comme un bébé !

Evidemment, quelques heures après, j'ai regretté mes paroles parce que Lulu, je l'aime, et il me manquait déjà !

Fou ! la la
lui j'~~avais~~ ~~envoyé~~ un message une 1h
après il ~~ne~~ ~~m'a~~ ~~pas~~ ~~répondu~~ même pas.

Je commençais à me dire que j'avais vraiment
exagéré, que j'étais trop-exigeante... Moi aussi
j'avais des défauts après tout !

C'est alors qu'on sonna à la porte.

C'était lui j'étais la plus ~~heureuse~~ heureuse



Il avait un gros bouquet de carottes et de
navets à la main et il bafouilla :

^ vio... vio... violette, veux tu m'épouser? ^

~~Ou~~ Ou ! avec grand plaisir

on tiscuter même pas je prise les carottes
et on e'ai mangé ensemble c'était le
plus beau jour de ma vie !

Depuis, nous avons eu une petite lapine qui
s'appelle Lucie !

La plus mignonne de toute !

Un amour de lapine

Je suis la lapine de l'amour. Vous vous demandez pourquoi on m'appelle ainsi ? Tout a commencé un soir d'hiver où je me suis disputée avec mon meilleur ami que j'appelais « LULU » !

Lulu est très gentil mais il ne fait attention à rien. Je lui avais confié une botte de carottes toutes fraîches et cet étourdi l'avait oubliée dans le tramway. Ok, je suis un peu ^^ 🤔 stricte avec lui mais ... ce n'était pas la première fois qu'il trahissait ma confiance. Alors, je lui ai dit ses 4 vérités et il est parti fâché.

Donc, j'ai décidé de prendre une décision Je lui ai dit : « Pendant une semaine je veux plus te voir ! PARS. » et il a pleuré comme un bébé!

Evidemment, quelques heures après, j'ai regretté mes paroles parce que Lulu, je l'aime et il me manquait déjà ! Pfou lala !!! Je lui ai envoyé un message. Une heure après il ne m'avait même pas répondu.

Je commençais à me dire que j'avais vraiment exagéré, que j'étais trop exigeante...moi aussi j'avais des défauts après tout !

C'est alors qu'on sonna à la porte. C'était lui ! J'étais la plus heureuse. 🥰

Il avait un gros bouquet de carottes et de navets à la main et il bafouilla :

- « Vio...Vio...Violette, veux-tu m'épouser ?! »

-« OUI, avec grand plaisir ! »

On ne discuta même pas. Je pris les carottes et on les mangea ensemble.

C'était le plus beau jour de ma vie !

Depuis, nous avons eu une petite lapine qui s'appelle Lucie.

La plus mignone de toutes !

NOËL chez mes grands-parents

Voilà enfin les vacances de Noël. Plus que 4 jours avant les cadeaux!
Voilà nous sommes le 24 décembre ce soir je vais avoir mes cadeaux mais grand-mère dit que c'est plus amusant de faire une chasse aux cadeaux.
(Je m'appelle Timoté.) J'adore les chasses aux cadeaux et en général je trouve avant tout le monde. Heu tous le monde c'est mamie et papou et mes cousins qui me donne des bonbons.
Nous nous sommes donc tous assis dans le grand canapé du salon et grand-mère nous a donné des indices puis a sonné le départ avec une grosse cloche.
Au départ je voulais le faire avec ^{mon} préféré cousins Nathanaël mais je me suis dit non c'est plus amusant tous seul.
J'ai trouvé le premier cadeau dans la machine à laver : sacré grand-mère, je n'aurais jamais pensé à une cachette pareille!
grand-mère dit : toi je sais où son les cadeaux mais les autres non, j'ai oublié ! s'exclame t-elle.
- C'est pas grave ils les auront le 31.
Mais Nathanaël et les autres n'apprécient pas mon humour. Alors, je décide

Noël chez mes grands parents!

de partir avec eux à la recherche des cadeaux disparus.

- Nathanaël: je crois que ma petite sœur me va pas avoir de cadeau elle va s'énerver toute la soirée !! 7

Zoé se met à pleurer de plus belle.

Heureusement, grand-père arrive avec une enveloppe.

Où grand-mère avait mit, les indices!
Le grand frère de Nathanaël qui s'appelait:

Maher avait vu l'enveloppe et partie en courant!

Je trouvais qu'il était vraiment cruel... Mais Nathanaël se leva d'un bond et courut tellement vite qu'il le rattrapa en un clin d'œil.

Et Maher dit je vais le jeter!

une chance c'est sans indices! o'esclama Maher - Mais Mami a oublié les emplacements des cadeaux de Zoé! 7

" - Donne-moi l'enveloppe, j'avais lire les indices et la mémoire me reviendra" dit Mamie.

Zoé avec sa peluche si mignone dit à mamie sinon on fait les cadeaux demain matin !

Zoé est vraiment très raisonnable ! Je ne sais pas si j'aurais eu la même sagesse à sa place...

Alors là il est minuit tous le monde resta pétrifié et dit après de long minutes
JOUEUX NOËL !

Annexe 41 : Célia – Histoire : « Un jour un pêcheur... »

Un jour, un pêcheur prit sa barque et partit sur la rivière.

Le ^{pêcheur} ~~pêcheur~~ appela Marco sur son chemin et ~~croisa~~ croisa des sirènes qui chantaient (le chant des sirènes) croisa

Il s'allongea au fond de sa barque et se laissa porter par les flots, les yeux fermés. regarda

Il ~~se regarda~~ ^{regarda} autour de lui et vit des palmiers et un monsieur et lui demanda où sommes nous.

- Nous sommes à Ithaque.

Marco n'en croyait ni ses yeux ni ses oreilles... Ithaque était bien loin de chez lui et il avait l'impression que son voyage n'avait duré que quelques minutes.

Annexe 42 : Célia – Histoire : Le cauchemar en bateau

- JP était une fois une petite fille qui s'appelait Naomie et qui attend les grandes vacances !
Le cauchemar en bateau

Elle adorait cette période de l'année, comme tous les enfants, car plus rien n'était pareil.

- Cette petite fille partait en vacances dans 5 jours.

en (Corse) bref elle voulait faire sa valise et choisir ce qui serait important d'emmener avec elle.

Mais elle aller en bateau mais elle avait peur du bateau

Alors, elle décida d'emmener des jeux pour passer le temps, de la musique et l'énorme roman qu'elle était en train de lire.

~~c'était le jour où elle arriva
tous va bien... ses parents lui disaient
nous allons au restaurant alors j'avais
d'emmener chez Pannou ou mais Naomie
se dit quand je vais être chez Pannou
je vais partir et aller à l'épicerie.~~

C'était le jour J elle arriva en course

c'était au croisière (tout va bien) Ses

parents lui dirent nous allons au restaurant

alors j'avais d'embarquer chez le nounou du

bateau - Mais Naomie se dit quand j'avais

être chez la nounou j'avais parti et aller à la

piscine ! 15

Le soir venu, Naomie se retrouva chez le nounou avec 6 autres enfants. Elle était la plus grande.

La nounou tourna la tête alors elle emprofita pour se sauver.

Elle avait déjà son maillot sur elle, alors ce fut très simple : elle se glissa discrètement parmi les personnes installés et entra dans l'eau sans que personne ne la remarque.

et à ce moment là elle coulent !

Heureusement, un nageur qui passait près d'elle la rattrapa par le bras et la sortit de l'eau.

Et le restaurant où étaient ses parents avait
sur la piscine.

Brusquement, sa mère se retourna, attirée
par l'agitation qui régnait autour
de la piscine.

Sa Maman dit «mais c'est notre

Bille» la Maman prie Naomie et lui dit
c'est la fin des vacances pour toi !!

C'est à ce moment là que Naomie
se réveilla en sursaut, le cœur battant.
Elle venait de faire un cauchemar
alors qu'elle s'était endormie sur le
canapé de la nounou.

Fin
de
l'histoire



Annexe 43 : Célia – Histoire : Histoire de la petite fille riche

Il était une fois, une petite fille riche. Elle vivait dans ⁽¹⁾ une grande maison avec un immense jardin. Elle avait deux grands frères, une petite sœur et un chat. Cette petite fille était tellement riche qu'elle ne va pas à l'école elle a un professeur à elle.

Elle a même plusieurs professeurs : un pour le français, un pour les mathématiques et les sciences et même un pour l'équitation.

Son plus grand rêve serait de devenir elle aussi professeur d'équitation et d'avoir la plus grande écurie de la région.

Elle grandit, grandit, aujourd'hui est le jour de son anniversaire, elle a 20 ans.

Elle a 20 ans et ses rêves de petite fille ont bien changé.

La voilà assise dans le salon, à partager son gâteau d'anniversaire avec toute sa famille et ses amis.

Sa meilleure amie lui avait offert :

- un speed dating
- et une magnifique robe de soirée.

Son rêve était en effet de trouver son prince charmant !

Elle était très exigeante et savait parfaitement à quoi il devait ressembler.

Il devait être ~~beau~~ :
blond, mignon, riche ; de bonne famille, musclé.

Mais le destin en décida autrement...

Elle eut en effet un véritable coup de foudre pour Léo.

Tous l'inverse de ce qu'elle voulait.

Enfin presque, Léo était brun, pas très riche, d'une famille modeste, pas très musclé ~~mais~~ mais très charmant et plein d'humour.

Quelque chose d'autre perturbait la jeune fille: Léo avait les cheveux longs, et elle n'arrivait pas à savoir si elle aimait bien cela ou non.

Elle demande à sa meilleur amie:

Si ce garçon était assez bien pour elle et Naomie.

~~Elle~~ ~~trouvait~~ ~~que~~ ~~Léo~~ ~~était~~ ~~parfait~~ ~~pour~~ ~~son~~ ~~amie~~.

~~Elle~~ ~~dit~~ ~~à~~ ~~son~~ ~~amie~~.

Son amie lui répondit "oui" sans hésiter.

Naomie était satisfaite de cette réponse car elle faisait entièrement confiance à son amie.

Elle le prend et elle l'embrasse ...

Ils se mirent en couple ... et tout tour à la catastrophe.

Léo se coupa les cheveux!

Cela le changeait tellement qu'elle avait du mal à le reconnaître ...

Alors Léo fait sa demande en mariage.

Naomie accepte car finalement, elle l'aime toujours autant avec ses cheveux courts.

Le grand jour arrive enfin, tout le monde est réuni dans le grand jardin des parents de Naomie.

(2)

Naomie sort pour le baptême la robe qu'elle avait eue pour son anniversaire ?

Tout se déroule à merveille. Ils vie heureuse et eurent beaucoup d'enfants

Fin.

Annexe 44 : Célia – Proposition d'écriture : « Si j'étais... »

- Le soir de l'élection je me sentais pas bien. La soirée c'est déroulée très bien. Je pensais que j'allais pas gagner mais j'ai été d'abord dans les 21. # après on m'a annoncé que j'étais dans les 5 dernière. Avec ma superbe robe et mes talons hauts, j'ai failli tomber. Mais avant tout ^{de soirée} nous sommes parties à Tahiti. C'était magnifique... On voyait les photographes, celles ils prenaient pour voir qui avait sa chance, de faire sont photo... Au moment où j'ai vu que j'étais toutes mes chances, j'ai pensé que j'avais toutes mes chances. Aujourd'hui mes rêves se sont exaucés en voyant ma famille me soutenir c'était énorme, comme ça de cout j'ai eu, un portable, un appartement à Paris et un objet ^{de valeur}. ~~Et vous le dit vous allez devenir qd je suis?~~ Quand je suis retournée au ^{dans ma région} je comptais pas à leurs yeux... ~~Mais~~ Maintenant ^{en 2016} je crois que ^{j'ai donné la couronne}

J'ai vécu la plus belle année de ma vie mais maintenant

je reprends ~~mais~~ mes études. ~~mes~~ ~~copines~~ ~~sont~~ ~~à~~ ~~de~~ ~~plus~~

Mes copines. ~~sont~~ ~~à~~ ~~de~~ ~~plus~~
dans l'année ~~supérieure~~
passée ~~à~~ ~~de~~ ~~plus~~
Animal année
indice: ♀



mais je les vois toujours. Merci ~

mon personnage est
=> Famille Verb.
=> Famille Verb. !!

Le soir de l'élection, je me sentais pas bien. La soirée
s'est déroulée à merveille. J'avais le pressentiment que je n'allais
^{pas} ~~pas~~ ^{être} gagner mais j'ai d'abord été surprise d'être dans les
vingt et une sélectionnées, et puis, on m'a annoncé que j'étais
dans les cinq ~~deux~~ finalistes. Avec ma superbe robe de
soie et mes talons hauts, j'ai failli tomber. Mais avant ça,
nous sommes parties à Tahiti. C'était magnifique... ^{↑ tout}

On voyait les photographes qui prennent en photo les filles
qui avaient leurs chances de réaliser leurs projets.

Au moment du discours, j'ai regardé le jury et j'ai
pensé que j'avais toutes mes chances.

Aujourd'hui mes rêves se sont ~~exaucés~~ ^{réalisés}, en voyant ma
famille me soutenir, c'était énorme! Comme cadeaux

j'ai eu : un portable, un appartement à Paris

et un objet de valeur. Quand je suis retournée

dans ma région, j'en avais ~~pas~~ pas avoir autant de valeur à leurs
yeux... Maintenant, en 2016 j'ai donné la

couronne à la suivante. J'ai reçu la plus belle année

de ma vie, et maintenant je reprends mes études.

Mes copines sont passées dans l'année

supérieure mais je les vois toujours.

Loïse Nicolas-Cabane (Auteur)

**DE L'ANGOISSE DE LA PAGE BLANCHE AU PLAISIR DE L'ECRITURE :
Les effets thérapeutiques de l'espace d'écriture partagé en orthophonie**

79 pages, 59 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2016

RESUME

Pour certains enfants présentant des troubles du langage écrit, l'écriture spontanée peut être très difficile, voire impossible. Face à la feuille blanche, ces enfants peuvent ne pas avoir d'impulsion et se trouver en panne d'écriture. L'écriture « partagée » entre le patient et l'orthophoniste, à deux sur une même feuille, peut-elle les aider à dépasser leur blocage et à cheminer vers leur propre parole écrite ? A partir d'observations effectuées dans le cadre de trois études de cas, nous avons cherché à déterminer si la feuille blanche, en tant qu'espace délimité, pouvait être pensée comme espace transitionnel au sens de Winnicott et si l'écriture partagée, en permettant à ces enfants d'évoquer et de créer des associations, pouvait progressivement les mener à une écriture personnelle, une écriture plaisir.

MOTS-CLES

Langage écrit – Expression – Thérapie – Etude de cas – Enfant – Ecriture partagée – Etayage – Evocation

SUMMARY

For some children with written language difficulties, spontaneous writing can be very difficult or even impossible. Faced with a blank sheet, these children may show no impulse and fail in writing. Can « shared » writing between the patient and the speech therapist, the two of them writing on a same sheet, help them overcome the mental block and move forward towards their own written words? From observations recorded through three case studies, we have focused on determining whether the blank sheet, as a delimited space, could be defined as a transitional space as stated by Winnicott, and whether shared writing, by enabling these children to evoke and generate associations, could gradually lead them to a personal writing, and the enjoyment of writing.

KEY WORDS

Written language – Expression – Therapy – Case study – Child – Shared writing – Scaffolding – Evocation

Directeur de mémoire :
Sandrine Jaubert

Co-Directeur de mémoire :
José Wronke