



HAL
open science

Effets thérapeutiques des ateliers d'écriture auprès d'enfants et d'adolescents psychotiques : expériences au sein d'un Centre Médico-Psychologique

Cendrine Herbeaux

► **To cite this version:**

Cendrine Herbeaux. Effets thérapeutiques des ateliers d'écriture auprès d'enfants et d'adolescents psychotiques : expériences au sein d'un Centre Médico-Psychologique. Médecine humaine et pathologie. 2015. dumas-01497363

HAL Id: dumas-01497363

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01497363>

Submitted on 28 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Par

HERBEAUX Cendrine

Née le 03 septembre 1982 à Cormeilles-en-Parisis

EFFETS THERAPEUTIQUES DES ATELIERS
D'ECRITURE AUPRES D'ENFANTS ET
D'ADOLESCENTS PSYCHOTIQUES

Expériences au sein d'un Centre Médico-Psychologique

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

Co-directrices de Mémoire : **GENEST Elisabeth**, Orthophoniste

DE GEORGES Christine, Pédopsychiatre

Nice

2015

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

Par

HERBEAUX Cendrine

Née le 03 septembre 1982 à Cormeilles-en-Parisis

**EFFETS THERAPEUTIQUES DES ATELIERS
D'ECRITURE AUPRES D'ENFANTS ET
D'ADOLESCENTS PSYCHOTIQUES**

Expériences au sein d'un Centre Médico-Psychologique

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

Co-directrices de Mémoire : **GENEST Elisabeth**, Orthophoniste

DE GEORGES Christine, Pédopsychiatre

Membres du jury : **Pr. ROBERT Philippe**, Psychiatre

ASSO Francine, Orthophoniste

BELLONE Christian, Orthophoniste

DEMEURE Elisabeth, Orthophoniste

GENEST Elisabeth, Orthophoniste

JAUBERT Sandrine, Orthophoniste

De LOMOS Anne-Lise, Conservatrice

ZANGHELLINI Gilbert, Orthophoniste

Nice

2015

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement Mme Sandrine Jaubert pour m'avoir proposé le champ de recherche de ce mémoire, m'avoir permis de rencontrer les enfants d' « Anagramme », et m'avoir soutenue dans ce projet. Merci pour sa bienveillance, nos discussions intéressantes enrichies de son expérience et de sa pratique, et pour sa disponibilité jusqu'à la dernière minute.

Mes remerciements s'adressent ensuite à Madame Elisabeth Genest pour son accompagnement tout au long de cette année de travail, son aide compétente et ses conseils avisés ont été un soutien précieux. La pertinence de ses remarques a nourri notre mémoire. Merci également de m'avoir permis de rencontrer les enfants de « Chemins d'écriture ».

Je souhaite remercier le Dr Christine de Georges pour ses conseils judicieux.

Je tiens également à remercier Madame Francine Asso pour avoir pris le temps de lire ce travail et de m'avoir ainsi aidée à l'améliorer.

Un grand merci à toute l'équipe du CMP du Parc pour son accueil chaleureux et sa dynamique de travail. Merci de m'avoir donné le goût de la pédopsychiatrie.

Je remercie tout particulièrement les cinq enfants qui ont participé à cette expérience et ont donné à cette étude toute sa substance.

Merci à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenue durant cette année et les trois précédentes.

Je dédie ce modeste travail à mes deux « phoenix » qui renaissent chaque jour un peu plus de leurs cendres : Etienne et Marco, ne faiblissez pas.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
Introduction	5
PARTIE THÉORIQUE	7
I. LE LANGAGE ET L'ENFANT : AVENEMENT DU LANGAGE ET DE LA SUBJECTIVITE.....	8
1. Langue et langage, définitions préalables	9
2. Le développement de l'enfant : de la vie utérine à l'écriture, le cheminement des acquisitions ouvrant la voie au langage écrit.....	13
3. L'acquisition de l'écriture	24
II. LES PSYCHOSES.....	29
1. La psychose, un concept controversé.....	29
2. Les différentes approches théoriques des psychoses	32
3. Les spécificités des psychoses de l'enfant.....	39
4. Devenir des psychoses infantiles : le projet de soin.....	43
III. LES ATELIERS D'ECRITURE	53
1. Ateliers d'écriture, la conception d'Élisabeth BING	55
2. Les vertus thérapeutiques du groupe.....	68
3. Le rôle de l'institution en psychiatrie.....	71
4. Atelier d'écriture et psychoses : une médiation thérapeutique ?	72
PARTIE PRATIQUE	76
I. OBJET DE L'ETUDE.....	77
II. PRESENTATION DES ATELIERS D'ECRITURE DU CMP DU PARC	78
1. L'atelier « Anagramme ».....	78
2. L'atelier « Chemins d'écriture ».....	79
III. ETUDE CLINIQUE	81
1. « Anagramme ».....	81
2. « Chemins d'écriture »	120
IV. SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	144
Conclusion	150
Bibliographie.....	152
ANNEXES.....	156

ANNEXE I : TABLEAU RECAPITULATIF DES ETAPES DE L'AVENEMENT DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION.....	157
ANNEXE II : EQUIVALENCE ENTRE LA CFTMEA R2012 ET LA CIM 10.	159
ANNEXE III : LETTRE POUR UNE ETHIQUE DES ATELIERS D'ECRITURE, E. BING.....	161
ANNEXE IV : PRODUCTIONS D'IPTISSEM.....	163
1. Le portrait chinois.....	163
2. Madame Corde à sauter.....	164
3. Petite Porte.....	167
4. Plumail (les mots de l'ancien français).....	169
ANNEXE V : PRODUCTIONS DE SADDAM	170
1. Devine !.....	170
2. Voyage à New York.....	172
3. Les monstres extra-terrestres.....	173
4. Le monsieur Patate.....	174
ANNEXE VI PRODUCTIONS DE MARC	175
1. Le fainéant de Paris tient ses résolutions.....	175
2. Récit mythologique.....	176
3. Le rêve.....	178
4. L'homme qui ne sait pas se raser.....	179
5. Du crépuscule de l'hiver à l'aube du printemps.....	181
6. La venue de la mort.....	183
7. Un peu de soleil sous la mer.....	184
ANNEXE VII PRODUCTION DE MAJID	187

« J'écris pour des raisons de santé. » Daniel Pennac

“ Ces mots-là parlent en votre nom, défendez-les, défendez-vous. Si le texte ne vous ressemble pas, travaillez-le, qu'il soit “vous ” davantage, nous sommes partis en voyage pour trouver parmi ces luttes et ces décombres, sur les places fumantes, votre propre langage. ” Elisabeth Bing

INTRODUCTION

Je savais qu'en débutant ma formation au métier d'orthophoniste, je n'étais pas au bout de mes surprises. L'une d'elles fut sans aucun doute la découverte, lors de mes stages de troisième année, d'ateliers d'écriture dans le cadre de la prise en charge orthophonique. Intriguée, je me suis penchée sur les travaux de mes collègues à la bibliothèque universitaire. Attachée à l'écriture, depuis ma plus tendre enfance, cette perspective de travail résonnait particulièrement en moi. Toujours au gré de mes stages, j'ai « rencontré » mes premiers patients psychotiques et ai été touchée par leur singularité. Leur langage se caractérise notamment par une difficulté dans la constitution du signe, autrement dit dans le lien entre signifiant et signifié. La relation à l'autre paraît ainsi troublée, tant le sens fait défaut. La question de l'association des ateliers d'écriture avec des sujets présentant cette pathologie s'est naturellement soulevée, d'autant plus que leur structure induit généralement un défaut d'accès à la symbolisation. Mes questionnements en la matière ont eu la chance de rencontrer des réponses au sein du CMP du Parc où plusieurs sujets psychotiques participaient à un atelier d'écriture animé par des orthophonistes. C'est ainsi, entre le hasard des rencontres et la résonance de certaines interrogations, que ce mémoire est né.

Notre hypothèse de travail est la suivante : l'atelier d'écriture est un outil thérapeutique permettant d'une part à la pensée de mieux s'organiser et d'autre part aux facultés de communication et de socialisation de se développer. Nous verrons comment cet outil apporte à chaque enfant et adolescent psychotique un étayage dans l'appréhension des deux facettes du trouble qui leur est propre : défaut d'organisation (de la pensée et du langage notamment), ou à l'inverse, envahissement (émotionnel, psychique, ou encore pulsionnel).

Nous commencerons la partie théorique de ce mémoire par l'étude du développement de l'enfant, en particulier le cheminement des acquisitions ouvrant la voie au langage (oral puis écrit) ; nous approfondirons ensuite les différentes approches des psychoses ainsi que les spécificités des psychoses infantiles, avant de terminer les développements théoriques par la présentation des ateliers d'écriture, leur dimension thérapeutique et les enjeux soulevés par la participation de sujets psychotiques à ces ateliers.

La seconde partie de cette étude sera consacrée à la recherche clinique. Après avoir introduit les deux ateliers d'écriture au sein desquels s'est déroulée notre observation, nous présenterons cinq études de cas. Nous y rechercherons des éléments de réponse à nos interrogations, permettant ou non de corroborer notre hypothèse de départ. Nous discuterons enfin ces résultats, pour ouvrir la voie à de nouvelles pistes de réflexion.

PARTIE THEORIQUE

I. Le langage et l'enfant : avènement du langage et de la subjectivité

L'enfant naît dans un état d'inachèvement neurophysiologique. Son développement est indispensable pour qu'il puisse vivre de manière autonome. Il se fait progressivement, à travers l'acquisition de potentialités croissantes, lui permettant de satisfaire ses besoins et de s'adapter aux exigences du monde extérieur. La capacité d'interagir avec son entourage en est l'une des premières et des plus importantes.

En grandissant, l'enfant (tout venant) acquiert pas à pas les mécanismes et les codes lui permettant de communiquer avec son entourage, à travers le langage oral comme écrit. Ces acquisitions s'imbriquent entre elles et s'inscrivent dans la construction subjective de l'enfant depuis le tout début de sa vie. Pour pouvoir accéder à l'écriture, il doit auparavant avoir suivi un chemin parcellé de nombreuses étapes, parfois successives ou simultanées, l'amenant progressivement à maîtriser les outils indispensables au maniement du langage écrit. C'est pourquoi nous étudierons le développement de l'enfant, à travers une approche globale, prenant en compte la construction subjective et l'acquisition du langage. Parmi les innombrables écrits concernant le développement de l'enfant, nous avons choisi de présenter, de manière synthétique, uniquement certaines approches qui nous sont apparues les plus à même de répondre aux enjeux et questionnements relatifs aux troubles psychotiques. Précisons en outre, qu'en raison des disparités rencontrées dans la littérature, les âges présentés pour les différentes acquisitions de l'enfant correspondent à des données moyennes et non à un modèle absolu.

Après avoir défini la notion de langage, préalable indispensable au suivi des développements de ce mémoire, nous suivrons ensuite, de manière chronologique, le développement de l'enfant tout venant, à travers la construction de sa subjectivité, au gré des étapes de son acquisition du langage.

1. Langue et langage, définitions préalables

1.1. Définitions

Le terme langage recouvre un vaste champ théorique et a suscité un vif intérêt auprès de nombreux auteurs. Sans en restituer l'intégralité, ce qui ne saurait être l'objet de ce mémoire, nous pouvons cependant retenir certaines définitions qui serviront notre propos. Le **langage** est un acte complexe, regroupant une dimension physiologique (il se réalise au moyen des organes du corps humain), psychologique (basé sur l'activité volontaire de la pensée), et social (permettant la communication entre les hommes)¹. D'un point de vue académique, le langage correspond à la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue². »

Selon le linguiste E. BENVENISTE, « le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser », autrement dit, « la faculté de représenter le réel par un "signe" et de comprendre le "signe" comme représentant du réel³ ». F. de SAUSSURE, linguiste également, définit le langage comme la faculté générale de pouvoir s'exprimer au moyen de signes, qui caractérise toute forme de communication humaine⁴. Pour ces auteurs, le langage est une faculté innée propre à l'espèce humaine.

Distincte du langage, la **langue** se définit comme le « produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus⁵. » La langue est donc un code, un ensemble de signes servant à exprimer des idées. Pour F. de SAUSSURE, cette caractéristique de la langue la rendrait « comparable à l'écriture ».

Enfin, la **parole** est également à différencier de la langue et du langage, elle constitue un usage spécifique de la langue par un sujet, une réalisation individuelle et volontaire. F. de

¹ Dictionnaire d'orthophonie

² Trésor de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/>, Consulté le 12/09/2014

³ BENVENISTE Émile, Problèmes de linguistique générale

⁴ BATELLIER Clémence, La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique

⁵ De SAUSSURE Ferdinand, Cours de linguistique générale

SAUSSURE résume ces définitions par la formule suivante : « la langue est pour nous le langage moins la parole⁶ ».

1.2. La structure de la langue

Selon F. de SAUSSURE, la langue est un système de signes linguistiques, un code, dont les règles s'imposent à l'ensemble de ses usagers. Le signe linguistique est une entité à deux faces que sont le signifiant (l'image acoustique) et le signifié (le concept). Le lien entre ces deux composantes s'inscrit dans un rapport d'association. Au sein de système, les signes linguistiques s'articulent selon deux axes :

- l'axe paradigmatique concerne les unités linguistiques appartenant à une même catégorie. Elles peuvent ainsi se substituer entre elles, grâce à la relation de similarité qui les unit : ce mécanisme est appelé processus métaphorique ;
- l'axe syntagmatique représente la succession des éléments dans la phrase, les différentes combinaisons offertes par les règles syntaxiques. Ces éléments significatifs entretiennent une relation de contiguïté : un terme peut en amener un autre par contiguïté, c'est le processus métonymique.

Le signe comporte les caractéristiques suivantes :

- il est **arbitraire** (il n'existe pas de lien entre l'image acoustique du mot et le concept qu'elle représente, c'est pourquoi un même concept peut être défini par des images acoustiques distinctes selon les langues).
- il est **immuable** (le lien signifiant-signifié est conventionnellement admis par la société et ne peut être changé arbitrairement par un de ses membres) ;
- il est également **altérable** dans le temps (en raison de l'usage qui en est fait par la société ; le signifiant, le signifié ou encore le rapport les unissant peuvent évoluer dans le temps) ;
- enfin, le signifiant est **linéaire** (il se présente sous la forme d'une suite de phonèmes dont l'ordre prédéterminé ne peut être modifié sans en altérer le sens. Le signe possède donc également une dimension temporelle primordiale).

⁶ SAUSSURE Ferdinand de, Cours de linguistique générale

Ainsi, selon F. de SAUSSURE, la langue est « structurée » en raison des caractéristiques des signes qui la composent ainsi que des règles régissant leur emploi.

Après ces quelques éléments de définition, intéressons nous aux fonctions du langage.

1.3. Les fonctions du langage

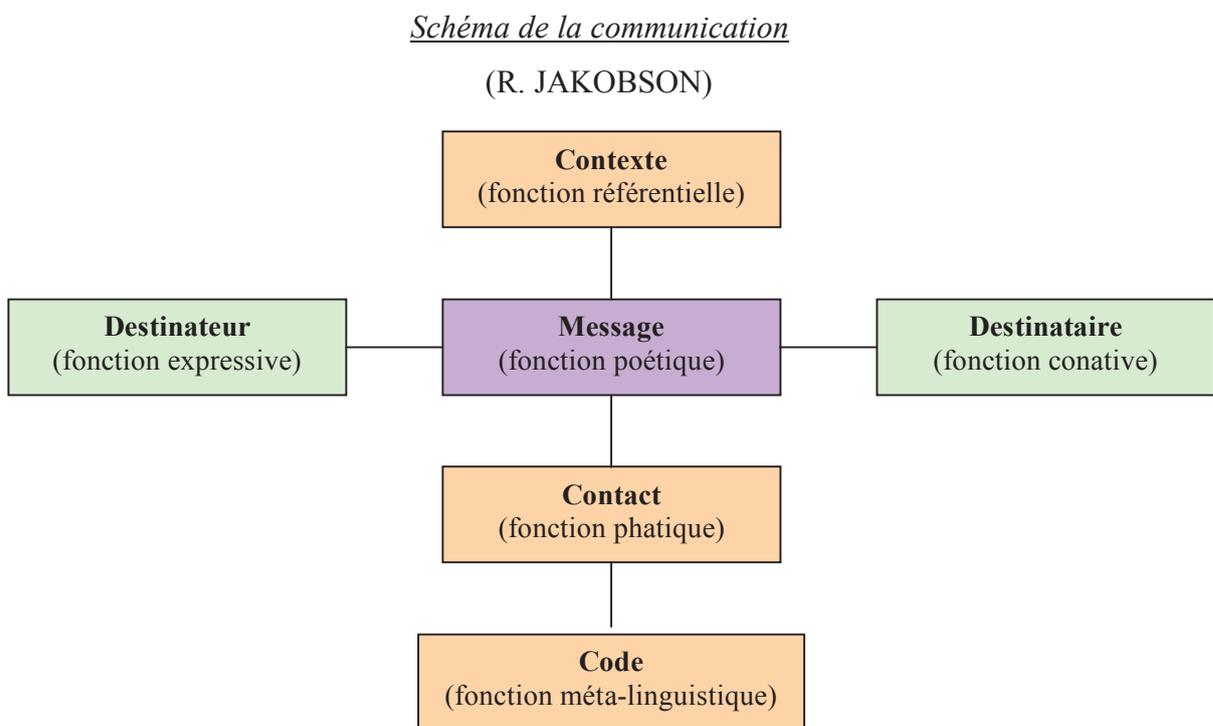
Le linguiste R. JAKOBSON définit six éléments présents dans toute communication verbale⁷ : le *contexte*, autrement dit le monde dans lequel le message prend place, le *destinateur* ou émetteur du message, le *destinataire* ou récepteur du message, le *contact* entre ces deux partenaires communicants, le *code* commun (la langue), enfin, le *message*, l'information transmise lors de l'échange. À chacun de ces éléments, correspond une fonction :

- la **fonction référentielle**, relative au contexte, au sujet même du message, le "réfèrent". Ce contexte est saisissable par le destinataire (par exemple : « la terre est ronde. ») ;
- la **fonction expressive**, orientée vers le destinateur, la personne émettant le message (par exemple: « Beurk ! », « Je rougis de honte. ») ;
- la **fonction conative**, centrée sur le destinataire, la personne recevant le message (par exemple : « Suivez moi ! », « Avoue ! ») ;
- la **fonction poétique**, l'accent est mis sur la forme du texte, qui devient l'essentiel du message (par exemple « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? ») ;
- la **fonction phatique**, visant à établir et prolonger la communication à l'aide du contact, canal physique et psychologique reliant le destinateur et le destinataire (par exemple : « Allô ? », « N'est-ce pas ? ») ;
- la **fonction métalinguistique** : assurant une entente commune du code, en totalité ou au moins en partie, entre le destinateur et le destinataire. Le message est centré sur le langage (par exemple « en d'autres termes », « que signifie triskaïdékaphobie ? »). Les linguistes et les orthophonistes sont des usagers habituels de cette fonction.

R. JAKOBSON précise que ces fonctions se superposent les unes aux autres, permettant

⁷ JAKOBSON Roman, Essais de linguistique générale

au langage de jouer plusieurs rôles simultanément. Les campagnes publicitaires en sont un bon exemple : elles ont pour objet d'attirer l'attention du client potentiel (fonction phatique), de le convaincre de l'intérêt d'acheter le produit présenté (fonction conative et référentielle) pour enfin déclencher une action : l'achat (fonction conative). Il a également illustré les rapports entre ces différentes fonctions dans son schéma de la communication.



Au-delà de la fonction principale du langage qu'est la communication avec autrui, la psychologue clinicienne et psychanalyste G. WYATT apporte d'autres éléments concernant le rôle du langage, en particulier dans le développement de l'enfant⁸. Le langage lui permet notamment d'exprimer ses désirs et ses souhaits, d'amener les adultes à agir pour lui, il l'aide également à surmonter les expériences anxiogènes, enfin, le langage l'amène à structurer la réalité de manière sélective (afin de lui éviter d'être débordé par des stimulations sensori-motrices).

⁸ WYATT Gertrud L., La relation mère - enfant et l'acquisition du langage

Ces éléments de définitions étant posés, laissons maintenant la place au développement de l'enfant tout venant, à travers l'avènement du langage et les enjeux soulevés lors de ce long cheminement. L'objet de ce chapitre est d'en présenter succinctement les enjeux et les principaux repères.

Le développement du langage chez l'enfant est un processus lié à l'imbrication de plusieurs facteurs : son degré de maturation et le fonctionnement physiologique de son organisme, ses aptitudes à symboliser, le contexte socioculturel dans lequel il évolue, ainsi que la nature et la fréquence des stimulations extérieures qu'il reçoit⁹. Ainsi, plusieurs éléments sont nécessaires dans l'acquisition des facultés langagières : une attention et une mémoire suffisantes, une appétence à la communication globale ainsi qu'à l'utilisation du langage pour communiquer, enfin un bon fonctionnement des organes impliqués (auditifs, cognitifs, moteurs). L'avènement du langage se joue ainsi à travers la structuration intellectuelle, motrice, perceptive, et psychoaffective de l'enfant.

2. Le développement de l'enfant : de la vie utérine à l'écriture, le cheminement des acquisitions ouvrant la voie au langage écrit

2.1. La vie intra-utérine, lieu des premières traces

« L'enfant s'écrit avant que d'écrire, quand ses mouvements se font voix et parole pour un Autre avant que de naître, puis une fois né¹⁰. »

Les interactions entre la mère et son enfant naissent dès la vie intra-utérine, grâce à la voix de la mère, à son rythme corporel et aux mouvements de l'enfant bercé par cet ensemble. Pour le psychanalyste J. CLERGET, dès la vie fœtale, « la part musicale de la voix maternelle fait danser le corps du bébé (...) elle le porte dans un rythme et dans des pulsations¹¹. » Au sein de cet environnement sonore et sensoriel, les mouvements de l'enfant à naître s'inscrivent déjà comme esquisses d'une communication à venir. Selon

⁹ Ibid.

¹⁰ CLERGET Joël, *Mouvements d'écriture en gésine*, in *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*, ESTIENNE Françoise, MARCILHACY Charlotte, p.27

¹¹ Ibid. p.27

cet auteur, ces mouvements constituent l'entrée dans l'écriture de l'enfant : « sous la surface du ventre maternel où ils s'expriment, sans toutefois s'imprimer, bien qu'imprimant au ventre sensations et reliefs mouvants, **ils signent la présence vivante du bébé attendu**. Ces mouvements, signifiants de la vie du bébé, sont dans les eaux amniotiques, le sillage écrit de sa présence¹² ».

Ces mouvements « de l'enfant au ventre de sa mère sont les prémices de l'écriture quand ils sont reçus et constitués comme étant lisibles, par la mère elle-même et par ceux qui l'entourent. (...) Lisibles, cela veut dire qu'ils nous font parler, qu'ils nous meuvent et nous émeuvent¹³. » Ainsi, dans ce cocon rythmique et vocal, l'enfant à naître vit ses premiers pas d'être communicant : il perçoit les impulsions de sa mère et, à travers ses mouvements signant sa présence, émet ses premières traces.

Au sein de ce cocon rythmique et musical qui deviendra à la naissance un véritable bain de langage, puis un lieu d'échanges et de réponses mutuelles, l'enfant suivra un parcours délicat. Il y cheminera pas à pas, au rythme de ses acquisitions. Parallèlement, son univers relationnel s'élargira, passant d'un lien maternel quasi-exclusif à un environnement physique et social plus général, au sein de sa famille d'abord, puis de son école.

2.2. Les interactions mère - enfant à la naissance : à l'orée de la construction psychique et subjective

La mère (ou la personne assumant le rôle maternel) est le partenaire privilégié du nourrisson au cours des premiers mois de sa vie. Les premiers échanges entre ces deux partenaires sont déterminants dans l'évolution de l'enfant. Ils lui permettent notamment d'appréhender son unité psychique et corporelle mais aussi de considérer le monde extérieur avec bienveillance. Nous avons choisi de présenter trois approches illustrant l'importance de ces interactions.

¹² CLERGET, Joël, L'enfant et l'écriture, p.45

¹³ Ibid, p.45

2.2.1 Contenants physique et psychique selon D. ANZIEU

À la naissance, dès les premières heures de vie, le nourrisson est en proie à une multitude de sensations qu'il ne sait ni reconnaître ni comprendre. Il ne peut distinguer ce qui émane de son corps propre des éléments apportés par le milieu environnant. À partir des expériences quotidiennes d'échange et de contact avec sa mère (en particulier les tétées, le bercement, la toilette et les soins) il va progressivement ressentir l'existence d'une séparation entre le monde extérieur et lui-même : « ces activités conduisent l'enfant à différencier une surface comportant une face interne et une face externe, c'est à dire une surface permettant la distinction du dehors et du dedans, et un volume ambiant dans lequel il se sent baigné, surface et volume qui lui apportent l'expérience d'un contenant¹⁴. » Cette surface sensorielle offrant à l'enfant la sensation d'être unifié est la peau. Pour le psychanalyste D. ANZIEU, elle revêt trois fonctions :

- la première fonction de la peau est d'être « le sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de parole y ont accumulés¹⁵ » ;
- sa deuxième fonction est d'être « la barrière qui protège de la pénétration par les avidités et les agressions en provenance des autres, être ou objet¹⁶ » ;
- enfin, la troisième fonction de la peau « en même temps que la bouche et au moins autant qu'elle, est (d'être) un moyen primaire de communication avec autrui, d'établissement de relations signifiantes ; elle est, de plus, une surface d'inscription des traces laissées par ceux-ci.¹⁷ »

En miroir avec ce rôle de contenant physique peaucier, l'auteur ajoute un autre élément contenant, sur le plan psychique, qu'il appelle « Moi-peau » : la fonction du Moi-peau est d'envelopper tout l'appareil psychique, c'est « une structure virtuelle à la naissance, qui s'actualise au cours de la relation entre le nourrisson et l'environnement¹⁸ ». Il « assure une fonction d'individuation du soi qui apporte à celui-ci le sentiment d'être un être

¹⁴ ANZIEU, Didier, Le Moi-peau, p. 58

¹⁵ Ibid. p. 61

¹⁶ Ibid, p. 61

¹⁷ Ibid. p. 61

¹⁸ Ibid, p. 125

unique¹⁹. » Ainsi, l'enfant prend progressivement conscience de ses limites corporelles, de l'existence d'un monde extérieur, tout en construisant son identité psychique.

Simultanément, et toujours en lien avec l'environnement maternel, le nourrisson va apprendre à percevoir et identifier les sensations qui l'assaillent. Le rôle interprétatif de la mère dans ces échanges avec le nourrisson a été décrit par le pédiatre, psychiatre et psychanalyste D. W. WINNICOTT.

2.2.2 La notion de mère suffisamment bonne selon D.W. WINNICOTT

Lorsqu'il vient au monde, l'enfant est dans un état de dépendance absolue. Ses productions sonores correspondent uniquement à des phénomènes végétatifs, « il ne peut subvenir à ses besoins ni gérer les tensions qui l'habitent²⁰. » Il vit alors dans un état de toute puissance ou de toute détresse (selon les sensations internes du moment), dans lequel il se sent seul maître de la vie environnante, sa mère n'étant qu'un prolongement de lui-même. Ce sont les échanges répétés avec son environnement (sa mère principalement) qui lui permettront progressivement d'y mettre du sens. Ainsi, le cri deviendra l'expression d'un besoin (faim, sommeil, douleur, gêne, demande de compagnie...).

Selon D. W. WINNICOTT, au tout début de la vie du nourrisson, son environnement doit s'adapter parfaitement à ses besoins, afin qu'il puisse préserver son « sentiment continu d'exister ». C'est durant cette période de sa vie que le nourrisson fait l'expérience de son omnipotence (illusoire). Les ajustements progressifs de sa mère lui permettront ensuite de se construire en tant que sujet unifié. D. W. WINNICOTT, définit ce rôle interprétatif maternel à travers le terme « good enough mother » (traduit par « mère suffisamment bonne »). La notion de « mère suffisamment bonne » reflète la nécessaire qualité de la relation entre la mère et son enfant²¹. Elle comprend les caractéristiques suivantes :

- le terme « mère » désigne l'environnement maternant au sens large ;
- celui de « bonne » signifie qu'elle perçoit les besoins de son enfant, et sait comment y répondre ;

¹⁹ Ibid., p. 126

²⁰ ROUSSILLON, René, Manuel de psychologie et de psychopathologie, p. 53

²¹ WINNICOTT, Donald W., Jeu et réalité

- le terme « suffisamment » apporte la nuance fondamentale selon laquelle la mère répond à ces besoins au moment opportun : ni trop précocement, ni trop tardivement. L'enfant a ainsi le temps de ressentir le manque, de percevoir l'illusion qu'il crée ce dont il a besoin pour combler ce manque.

« Chaque moment de la structuration de la psyché et de la subjectivité de l'enfant implique que l'environnement lui fournisse les éléments spécifiques dont il a besoin pour s'organiser et trouver ses "solutions". Ces éléments, l'enfant les "préconçoit", les "pressent", il nourrit une forme d'attente diffuse mais orientée à l'égard de son environnement. S'il "trouve" ce qu'il "pressent", (...) alors, l'intégration peut s'effectuer et l'enfant va découvrir-inventer ses solutions propres et personnelles, il va pouvoir s'approprier ses potentiels²². »

Progressivement, par ce décalage entre le manque ressenti par le nourrisson et la réponse apportée par la mère, l'enfant apprend à identifier et reconnaître ses différentes sensations (faim, froid, fatigue..). (À la condition sine qua non que celle-ci sache interpréter correctement les besoins de son enfant et y apporter une réponse adaptée : sein/biberon, couverture, bercement). Ce mécanisme permet également à l'enfant de prendre conscience que sa satisfaction ne dépend pas de lui mais bien de son environnement maternel. Cette blessure narcissique résultant de la perte du sentiment de toute puissance signe pour D.W. WINNICOTT l'entrée de l'enfant dans la symbolisation. Il va pouvoir progressivement, à travers la répétition de ces expériences, mettre en place un travail psychique pour se représenter sa mère, se souvenir d'une bonne expérience avec elle et s'en servir pour supporter l'absence de celle-ci en attendant sa réapparition future. « La capacité à se représenter l'autre en son absence provoquera la capacité de penser, de s'extraire du monde concret pour s'imaginer et réussir à transformer l'expérience douloureuse afin d'en faire sens²³ ».

Lors de la répétition de ces échanges, la régularité temporelle et matérielle des réponses maternelles fonde la réussite de cette étape cruciale de la construction psychique du nourrisson.

²² ROUSSILLON, René, op. cit., p. 51

²³ LINTEAU Marie-Andrée, Soigner son âme

En revanche, s'il appartient à l'enfant de s'adapter aux contraintes de l'environnement, au détriment de ses propres besoins, alors les solutions psychopathologiques commencent à se mettre en place²⁴.

2.2.3 L'intention communicative selon J.S. BRUNER

Le psychologue américain J.S. BRUNER a également étudié le rôle primordial de la mère lors de ses premières interactions avec son enfant. Selon cet auteur, l'intention communicative de l'enfant est présente avant l'avènement du langage. Lors des premiers mois de vie, cette intention communicative est difficile à saisir et à comprendre. L'interprétation de ce qui est exprimé par l'enfant revient à la mère. Selon cet auteur, trois groupes d'indices lui permettent d'ajuster son interprétation : les contours d'intonation (qui suggèrent l'insistance, le plaisir, la protestation...), les accompagnants de l'énoncé (tels que le pointage du doigt, l'objet utilisé ou convoité) et les circonstances de l'énoncé (le contexte de l'acte de communication).

Ainsi, progressivement, « l'enfant acquiert des savoir-faire qui jouent un rôle au moins aussi important dans l'utilisation du langage que ne joue la maîtrise de la grammaire. Cet apprentissage repose pour une large part sur le fait qu'il y a interprétation par la mère des intentions de l'enfant, celui-ci acceptant ou refusant cette interprétation mais apprenant en chemin quelles sont les interprétations que suscitent ces tentatives et comment ces interprétations peuvent être modifiées²⁵. »

Ainsi, par le jeu des sollicitations mutuelles entre la mère et son enfant, ce dernier apprend non seulement à identifier ses sensations corporelles mais également à discerner comment les lui communiquer.

²⁴ ROUSSILLON, René, op. cit., p. 51

²⁵ BRUNER, Jérôme Seymour, *Savoir faire, savoir dire*, p.171 citant DORE J. in *Holophrases, speech acts and language universals*, J. Child Lang, 1975, 21-40

2.3. Le rôle de la séparation dans la construction psychique et l'avènement du langage

2.3.1. Individuation et aire transitionnelle

À travers ce mécanisme de réponses ajustées aux besoins de l'enfant, un lien d'attachement va se construire entre la mère et son enfant. Le processus d'individuation se met en place presque simultanément : l'enfant commence « à accepter et à représenter progressivement la différenciation d'avec elle. (...) Il va devoir s'attacher à la mère mais sans se confondre avec elle.²⁶ » L'enfant commence à sentir les limites entre le soi et le non-soi et à quitter son état de toute puissance originel. Cette autonomisation s'élabore à travers la création d'une aire intermédiaire, ni tout à fait dedans ni tout à fait dehors, située entre la mère et son enfant, entre la réalité interne et externe, « entre le subjectivement conçu et l'objectivement perçu » : autrement dit, au sein de l'espace transitionnel selon D.W. WINNICOTT. Cet espace permet à l'enfant de prendre conscience de l'existence du monde extérieur, de réaliser que le monde ne se limite pas à lui seul. Cette prise de conscience le place face à deux difficultés : il doit pouvoir être suffisamment autonome pour ne pas vivre la séparation comme un déchirement, d'une part, et ne pas subir les rencontres (avec autrui) comme des agressions, d'autre part. L'aire transitionnelle permet de poser les bases de la capacité de l'enfant à vivre séparation et rencontre sereinement, de se construire à travers ces échanges au lieu de les vivre comme des intrusions.

2.3.2. Séparation et symbolisation

Cette étape de la séparation est également primordiale en ce qu'elle permet l'accès à la symbolisation, fondement du langage. Selon le philosophe et psychologue J. PIAGET, la fonction symbolique est « la capacité d'évoquer un objet ou une personne en son absence ».

À travers le jeu du « coucou-caché » l'enfant acquiert les fondements de la capacité à symboliser. Ce jeu ouvre la voie de la permanence de l'objet. Dans ce jeu de disparition-

²⁶ ROUSSILLON, René, op. cit., p. 53

apparition (où le partenaire se cache sous une couverture) la personne disparue reste présente dans la pensée de l'enfant, ce qui lui permet d'en supporter l'absence. Ce processus psychique marque l'entrée de l'enfant dans la symbolisation à travers l'acquisition de la notion de la permanence de l'objet qui disparaît du champ de vision. Cette capacité lui permettra ensuite d'attribuer un nom à cet objet absent afin de pouvoir attirer l'attention de sa mère sur cet objet en le nommant. Il accède ainsi au mécanisme premier du langage, à la fonction symbolique. Cette capacité d'évocation ou de représentation suppose la distinction par l'enfant entre un signifié (l'objet ou le sujet évoqué) et un signifiant (le symbole qui le représente). Celle-ci est acquise vers 18 mois.

2.3.3. L'importance du « non »

L'apparition de la négation est une étape primordiale dans la construction de la subjectivité de l'enfant. Le « non » marque en effet la possibilité pour l'enfant d'affirmer sa volonté et ses propres désirs. La négation lui permet de trouver ses limites et de prendre conscience de lui-même. « Un enfant incapable de s'opposer risque de souffrir d'un trouble sévère de l'individuation²⁷ ». D'un point de vue chronologique, l'enfant est d'abord capable de signifier son désaccord à travers le geste dès 6-7 mois (faire « non » de la tête), puis, vers 18 mois, il commence à le verbaliser.

La capacité de représentation se construit dès les premiers mois de vie de l'enfant, à travers les expériences vitales de satisfaction des besoins, les premières images mnésiques qu'il en tire, les premières impressions sensorielles, les affects et les paroles les accompagnant. « Toute la construction du rapport aux autres et au langage s'élabore en ces temps archaïques et le psychisme va en garder trace »²⁸.

²⁷ HOUZEL, Didier, Psychopathologie de l'enfant jeune, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, p. 2117

²⁸ STRAUSS RAFY Carmen, Le rapport à l'écriture est intriqué dans l'histoire personnelle in Apprendre à écrire aujourd'hui, p.123

2.4. Des premières productions vocales à la combinatoire

2.4.1. La période pré-linguistique

Dès son plus jeune âge, l'enfant communique à travers ses productions vocales. Ses premiers cris se transforment en messages orientés vers la mère, ses premières émissions, d'une grande variété (selon les auteurs, jasis, vagissements, lallations), se restreignent progressivement aux uniques sons appartenant à sa langue maternelle. Ses vocalisations gagnent en maîtrise, puis l'enfant produit des séquences de syllabes variées avec des intonations de plus en plus proches de sa langue maternelle, variant en fréquence et en intensité (babillage). Cette communication pré-linguistique le prépare à l'acquisition du langage et à l'accès au dialogue. Elle signe l'aptitude de l'enfant à entrer en relation avec son entourage. Les regards, sourires et les manifestations gestuelles font partie de cette communication pré-linguistique. Notons enfin l'aptitude de l'enfant à comprendre de nombreux éléments bien avant l'apparition de ses premiers mots.

2.4.2. La période linguistique

L'enfant commence à parler vers un an. Ses premiers mots sont très attendus par son entourage et leur production chaleureusement encouragée. Il commence par utiliser les mots isolément, et forme ainsi des « mots-phrases » ou holophrases. Autour de sa deuxième année, en associant plusieurs mots entre eux, il signe son entrée dans la combinatoire. Parallèlement à l'accroissement quantitatif de son stock lexical par imprégnation, il prendra progressivement conscience de l'importance de l'ordre des mots, de l'existence de marqueurs grammaticaux, de la temporalité, de la possession... Ses acquisitions suivent un procédé spécifique basé sur la déduction : « essai / erreurs / corrections ».

À 3 ans, l'enfant qui « papote comme un petit adulte n'est pas au bout de ses découvertes. Il va acquérir des mots nouveaux, des tournures, achever sa tâche pendant plusieurs années. Il aura au bout du compte un langage plus ou moins riche, facile, expressif,

correct, drôle. Du plaisir à parler souvent. C'est en apprenant le français, la grammaire, pendant sa scolarité que l'enfant va définitivement normaliser et fixer la connaissance de la langue qu'il a construite spontanément²⁹ ».

2.4.3. L'accès à la théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit désigne la capacité à attribuer des états mentaux (pensées, croyances, sentiments, désirs) à soi-même et aux autres, en vue d'interpréter et prédire le comportement d'autrui³⁰. Elle permet de donner un sens aux comportements sociaux ainsi qu'aux intentions communicatives d'autrui.

Les bases de cette habileté sociale s'acquièrent dès la petite enfance notamment avec l'attention conjointe et le pointage protodéclaratif permettant à l'enfant de développer une représentation triadique entre un objet, un adulte et lui-même. L'accès au jeu symbolique, qui nécessite la capacité à distinguer le « faire semblant » de la réalité, soutient également le développement de l'enfant dans son élaboration de la théorie de l'esprit. Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant commence à s'ouvrir aux autres, il sort petit à petit de son système égocentrique et tente de comprendre son entourage. Il va réaliser que les autres pensent et désirent différemment de lui. En construisant cette capacité, il accède à la socialisation : il pourra se faire des amis puisqu'il sera en mesure de prédire leurs comportements, leurs désirs, leurs attentes.

Vers 3-4 ans, l'enfant est capable d'attribuer des désirs et des intentions à autrui. Il interprète cependant la situation à partir de son unique point de vue qu'il considère partagé par autrui. Vers 5 ans, l'enfant entame une nouvelle étape dans son développement langagier : la sortie du langage égocentrique. À ce stade, il formule toujours beaucoup de monologues et éprouve encore des difficultés à envisager le point de vue de son interlocuteur différemment du sien, mais il commence à pouvoir imaginer une pensée différente de la sienne à propos d'un sujet déterminé. Il comprend également que l'apparence d'un objet peut être différente de la réalité. (Cette théorie de l'esprit de

²⁹ AIMARD, Paule, L'enfant et la magie du langage, p. 230

³⁰ ROUBAUD Fiona, Théorie de l'esprit et trouble de la communication dans la schizophrénie, p. 64

premier ordre doit en tout état de cause être acquise à 6 ans.) À 7 ans, l'enfant a acquis la notion de réversibilité des actions et possède une théorie de l'esprit de second ordre : il est capable d'attribuer à autrui des états mentaux en fonction de la pensée d'une autre personne (par exemple : Sophie pense que Jean pense que...). Cette capacité lui permet de comprendre ou anticiper les comportements d'autrui. Elle lui permet par conséquent de guider ses propres interactions afin de se comporter conformément aux attentes de son environnement social. La construction de cette théorie de l'esprit est capitale pour le développement de l'enfant.

Tout au long de ses acquisitions langagières, l'enfant accède à la communication à l'aide de signes paraverbaux qui complètent et accompagnent le langage. Ces accompagnements peuvent se situer aussi bien dans les propriétés vocales (timbre et intensité), et prosodiques (modulation d'intonation, pauses), dans les expressions faciales véhiculant les émotions (colère tristesse, joie...), ou encore à dans le regard, les gestes et les postures.

L'environnement langagier de l'enfant joue un rôle primordial dans l'évolution de son langage. L'adulte assume dans la communication une place centrale : grâce aux habitudes communes, au contexte, aux gestes, il devine ce que l'enfant souhaite dire. Il donne sens à de vagues formes, il reformule et répète le mot cherché par l'enfant. La qualité affective de la relation mère-enfant est donc d'une importance primordiale pour l'événement et le développement du langage. Elle « agit comme un miroir sélectif améliorant qui aurait la propriété magique de transformer une image floue en lui donnant des contours nets, bien visibles, puis de renvoyer l'image plusieurs fois³¹ ». Par ces sollicitations mutuelles et le jeu des verbalisations qui en découle, l'enfant découvre le monde et les mots pour le nommer. Ces mots lui servent à organiser sa conception du monde qui l'entoure, de mieux saisir ce qu'il découvre, de pouvoir en parler, le mettre en mémoire et l'évoquer par la suite. Progressivement, il quitte un monde flou et intuitif pour un univers organisé dans le langage. Chacune de ces étapes est marquée par le plaisir de la découverte et par les jeux qui en résultent, tels les répétitions et échanges de vocalises entre le tout-petit et

³¹ AIMARD, Paule, op. cit, p. 80-81

l'adulte, les jeux de polysémie, les jeux avec les sons et les formes des mots... « Dès que l'enfant saisit les mécanismes de la langue, il en joue³² ». Le plaisir de la découverte du langage se prolongera à travers l'entrée dans l'écriture, où de nouveaux jeux viendront développer l'émerveillement de l'enfant face à la langue ainsi que son imaginaire.

3. L'acquisition de l'écriture

3.1. Définition de l'écriture

L'écriture peut se définir par la représentation de la pensée et du langage par des caractères graphiques conventionnels, propres à une communauté linguistique donnée³³. Mais au-delà du simple acte graphique, transcripteur du langage oral, l'écriture engage le sujet dans son identité psychique et corporelle.

L'écriture « est le fait d'un acte psychomoteur qui sollicite notamment les fonctions oculomotrices, tonicomotrices et gnosopraxiques ; mais le rôle qu'elle joue en tant que vecteur de la communication et plus particulièrement sa double appartenance au corps (dont elle est la trace et le prolongement) et au langage (dont elle peut être fixateur et véhicule) lui confère un statut beaucoup plus élaboré que celui du simple acte graphomoteur : (c'est une) synthèse équilibrée entre le corps et la pensée, le tonus et le verbe, l'agir et le dire³⁴. »

L'écriture est donc un acte individuel porteur d'affects dont le caractère signifiant s'étend bien au-delà du mot. L'acte d'écrire « engage son auteur en même temps qu'il lui confère la reconnaissance du groupe.³⁵ »

À la différence du langage oral, formulé au fur et à mesure que l'on parle, l'écrit « ne se réalise qu'en contraignant le parlé à des exigences qui affectent la manière de penser elle-même.³⁶ » En effet, à l'oral, l'interlocuteur est présent, contrairement à l'écrit où le langage paraverbal (gestes et expressions visuelles) disparaît et doit être transcrit ou

³² AIMARD, Paule, op. cit., p. 137

³³ Dictionnaire d'orthophonie

³⁴ DEITTE Jacques, Les maux et l'écrit, p. 9-10

³⁵ Ibid., p. 10

³⁶ MIFFRE Léon, Expression écrite chez l'enfant et l'adolescent, p. 221

explicité par l'écrivain. Ainsi, l'écriture dépasse et transpose le langage oral dans un nouveau contexte.

Enfin, l'écriture est également une mise à nu, elle nous dévoile et parle de nous à notre insu, à travers sa forme, son style et son contenu.

3.2. Prérequis ou conditions d'accès à l'écrit

« On n'apprend pas à écrire, on en vient à écrire.³⁷ »

En grandissant, l'enfant acquiert des compétences motrices qui lui ouvrent l'accès au chemin de l'écriture. La trace graphique se déploie spontanément dès un an « chez l'enfant ordinaire de toute culture et éducation³⁸ ». La station assise (vers 6 mois) lui permet de pouvoir diriger son regard dans un champ plus large et d'attraper les objets qui sont à sa portée. Les premiers tracés se feront par hasard, à l'aide de la main et du doigt dans les différentes textures qui se présentent à lui. Puis, avec la préhension, les premiers gribouillages au crayon/feutre suivront rapidement. Au fur et à mesure des répétitions, l'enfant pourra faire le lien entre la trace et geste, se l'approprier. Il apprend à respecter les limites de la feuille, à diversifier et affiner son geste graphique (lignes horizontales d'abord puis courbes, cercles fermés ensuite, arabesques et enfin carrés).

Afin de pouvoir accéder à l'écriture, l'enfant doit préalablement avoir acquis un certain nombre d'éléments appelés « prérequis ». Nous proposons d'en expliciter les principaux ci-après :

- *Schéma corporel*

L'enfant doit avoir une bonne conscience de son schéma corporel pour accéder à une mise en page correcte et intégrer les différentes zones de l'écriture. Le schéma corporel se structure grâce aux soins maternels (portage, habillage, caresses), à l'éducation perceptivo-motrice (jeux corporels, comptines, mimes) ainsi qu'avec le développement de la représentation mentale que l'enfant a de son corps et qu'il peut traduire en le verbalisant par le langage ou en le transcrivant sur des surfaces.

³⁷ CLERGET Joël, op.cit., p. 80

³⁸ STERNIS Claude, Trace et symbolisation in Apprendre à écrire aujourd'hui, p. 4

- Spatialisation

L'enfant appréhende le corps dans son rapport à l'espace et à l'environnement. Il acquiert des notions de topologies au gré de ses découvertes et de ses déambulations : il apprend à marcher, à tourner autour d'un objet, à faire demi-tour... La verbalisation de ces expériences lui permet d'intégrer une connaissance des notions spatiales indispensables à l'acquisition de l'écriture : haut/bas, droite/gauche, verticale/horizontale, grand/petit, à l'intérieur/à l'extérieur, près/loin, ainsi que la position des objets les uns par rapport aux autres.

- Organisation spatio-temporelle

Dans la réalisation du geste d'écriture, chaque lettre succède à la précédente, ce qui suppose une organisation dans l'espace et dans le temps. L'enfant doit par conséquent posséder une bonne représentation des notions temporelles (hier, demain...), une bonne conscience de l'ordre des actions et de la succession logique des faits.

- Maturation du système nerveux

L'écriture est une activité motrice complexe et fragile à construire. Tout le développement psychomoteur va influencer son acquisition. Ce développement repose en partie sur la maturation générale du système nerveux. Elle permet également à l'enfant de disposer de capacités mnésiques et intellectuelles suffisantes pour permettre l'acquisition de l'écriture.

- Développement affectif et social

Le développement affectif et social de l'enfant est tout aussi crucial que la maturation cérébrale. En effet, le degré d'écriture dépend autant du développement affectif que mental. Ainsi, la pédagogie utilisée, le bien-être de l'enfant au sein de sa famille et de l'école jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de l'écriture.

- Niveau de langage

Le niveau de langage est souvent le témoin de l'environnement social de l'enfant. Tant que le langage oral sera mal maîtrisé, l'accès à l'écriture sera difficile et limité.

- Dimension symbolique du langage

Pour entrer dans l'écrit, il est préalablement nécessaire que l'écrit « parle » à l'enfant. Il doit avoir pris conscience de l'aspect symbolique du langage. Or, lorsque la langue est réduite à simple usage instrumental, à un discours fait d'injonctions, le rapport au langage

risque d'être désinvesti et de s'appauvrir. Pour que l'écrit devienne porteur de sens et de richesses aux yeux de l'enfant, la ritualisation des lectures du soir est capitale. Cette acculturation au texte, dès le plus jeune âge, permet à l'enfant de percevoir les particularités de la langue écrite, des structures du récit, mais également de développer son imaginaire et de recevoir la polysémie de la langue dans un contexte plus riche que celui de la vie quotidienne.

- Maîtrise de soi, auto-discipline

L'écriture exige une auto-discipline suffisamment contraignante pour dépasser le stade d'une trace uniquement compréhensible par soi-même. Elle requiert également une inhibition de la pensée, trop vélocité pour permettre aux mouvements graphiques d'en suivre le rythme et de ne pas en perdre le fil.

3.3. Enjeux et fonctions de l'écriture

- Écriture et mémoire

En raison des différences existant entre le parlé et le langage écrit, l'écriture n'est pas une simple reproduction du flux de la parole sur un support durable. Cependant cette pérennisation des données fut une des premières fonctions attribuée à l'écriture. Le langage écrit s'établit à l'origine en raison de nécessités d'ordre économique, à des fins d'enregistrement comptable. Le recours à l'écriture substituant la mémoire des hommes se développe, et s'étoffe. Progressivement, l'écriture dépasse le registre purement administratif, elle fait mémoire et devient « suppléance de la parole à l'usage des personnes absentes³⁹. »

- Écriture et séparations

« Celui qui laisse sa trace fait la preuve de son passage, se marque et se démarque, inscrit sa présence au monde en même temps qu'il s'en sépare⁴⁰. » L'écriture naît de séparations multiples qui se superposent et se complètent :

- Selon J. Clerget « l'écriture est le fruit de la séparation.⁴¹ » Le geste graphique devient signifiant par la trace qu'il laisse au support. (La trace

³⁹ LAVELLE Louis, La parole et l'écriture, p. 176

⁴⁰ CADOUX Bernard, La trace et le psychotique in Apprendre à écrire aujourd'hui, p.112

correspond à l'intention de laisser une marque signant notre présence et pouvant être lue comme telle⁴².) Écrire suppose ainsi d'accepter la séparation d'avec cette trace émise par nous, au moment même de sa création.

- Écrire requiert également de pouvoir se retrancher du monde environnant « pour se tourner vers son monde intérieur, mobiliser sa pensée, se concentrer, assurer une présence à la trace qui s'élabore⁴³ ».
- L'écriture est aussi fondée sur la séparation entre l'écrivain et le destinataire : écrire implique que l'autre est absent, on s'y adresse à distance (spatiale et temporelle).
- Écrire suppose enfin pouvoir prendre de la distance avec l'aspect figuratif des lettres (qui prédomine chez le jeune enfant) pour percevoir dans le tracé la dimension symbolique du langage⁴⁴.

- Écriture, pensée et subjectivité

L'écriture organise la pensée en favorisant l'abstraction. Elle permet la mémorisation, la transformation des connaissances et des expériences, et fait germer des idées nouvelles⁴⁵.

En raison de son caractère symbolique, l'acquisition de l'écriture remonte au tout début de l'histoire de chacun ; l'écriture « accompagne l'émergence du sujet dans son accès à la subjectivité, à la pensée et aux autres⁴⁶. » Intrinsèquement au développement de l'enfant et à sa construction de sujet pensant, l'écriture se noue également autour du lien social. Offert à autrui, l'écrit peut présenter un risque de dépossession de soi, c'est pourquoi l'écriture nécessite une existence subjective suffisante, un sentiment de « sujet unifié » qui se construit depuis les premiers jours de vie de l'enfant.

Un tableau récapitulatif des étapes de l'avènement du langage et de la communication est joint à l'annexe I de ce mémoire.

⁴¹ CLERGET Joël, L'adresse *in* Apprendre à écrire aujourd'hui, p. 29

⁴² DUPRESSY Jacques, La trace, quelques réflexions autour de la trace dans son rapport à l'écriture

⁴³ STRAUSS RAFY Carmen, Le rapport à l'écriture est intriqué dans l'histoire personnelle *in* Apprendre à écrire aujourd'hui. p.123

⁴⁴ du PASQUIER Marie-Alice, Comment l'écriture vient à l'enfant p. 25

⁴⁵ PERDRIault Marguerite, L'écriture créative, p.12

⁴⁶ MARCILHACY Charlotte, Les apports de l'écriture *in* Apprendre à écrire aujourd'hui, p. 202

II. Les psychoses

Délicates à appréhender et loin de faire l'unanimité, les psychoses font naturellement l'objet de d'approches théoriques diverses et variées. Après avoir introduit la notion de psychose et son évolution, nous présenterons synthétiquement les principales conceptions des psychoses, nous développerons ensuite les spécificités des psychoses de l'enfant, pour terminer ce chapitre par l'étude des solutions de soins actuelles.

1. La psychose, un concept controversé

« Oser aujourd'hui parler de psychose de l'enfant peut paraître incongru sinon quasi obscène.⁴⁷ » La vigueur de la formule du psychiatre et psychanalyste J. HOCHMANN illustre parfaitement le climat actuel régnant autour de la notion de psychose. Retirée des classifications de la CIM 10 et du DSM V au profit des « troubles envahissants du développement », les psychoses sont au cœur de la tourmente. Notamment pointé du doigt par des associations de parents afin de faire sortir l'autisme du champ des psychoses infantiles, et en raison de sa connotation stigmatisante, le terme de psychose a été écarté de la nomenclature. Le qualificatif psychotique est en revanche maintenu. Sans s'engouffrer dans les débats houleux concernant l'évolution de la notion de psychose, nous pouvons cependant noter que certains praticiens regrettent cette suppression. Ils considèrent que le concept de psychose de l'enfant et l'individualisation des formes cliniques des psychoses infantiles avaient pour intérêts majeurs de permettre la pose des indications de prise en charge, l'établissement d'un pronostic ainsi que la constitution de populations pour la recherche⁴⁸.

1.1. Historique de la notion de psychose

Le terme de psychose date de 1845, il désignait à l'origine une maladie de l'esprit (Van FEUCHTERSLEBEN) et visait alors uniquement les adultes. La psychiatrie infantile s'est en effet longtemps limitée aux mesures du déficit intellectuel de l'enfant. En outre,

⁴⁷ HOCHMANN, Jacques, op. cit, p. 227

⁴⁸ HOCHMANN, op. cit.

les pathologies du sujet adulte restaient indifférenciées de leurs manifestations infantiles. La découverte de l'enfant sauvage d'Aveyron au début du XIX^{ème} siècle marque un tournant dans l'histoire de la psychiatrie française. Les observations d'Itard, relatant sa tentative de rééducation de cet enfant, constituent un des premiers modèles d'analyse psychiatrique. Le début du XX^{ème} siècle, avec l'avènement freudien, instaure une nouvelle vision de la folie infantile. Son analyse novatrice du psychisme et de ses mécanismes bouleverse les considérations établies jusqu'alors. L'enfant devient un être complexe, « ses symptômes, s'il en présente, ne sont plus seulement l'expression d'une lésion ou d'un déficit fonctionnel, ils sont aussi la tentative de communication d'une angoisse ou d'une douleur psychique ainsi qu'un mode d'adaptation ou un mécanisme de défense.⁴⁹ » Le concept évolue progressivement grâce aux apports de nombreux théoriciens (L. KANNER, M. MAHLER, M. KLEIN, A. FREUD, W. BION, D. WINNICOTT, F. TUSTIN, D. MELTZER, R. DIATKINE, S. LEBOVICI, J. de AJURIAGUERRA, R. MISES et tant d'autres). L'évolution est également terminologique : la folie infantile devient la « démence précocissime » (Sante de SANCTIS), la « schizophrénie infantile » (BLEULER), puis la « psychose infantile » (MAHLER). À la lumière de ces avancées psychopathologiques, l'enfant passe d'un simple « dégénéré incurable » à un individu en souffrance susceptible d'être soigné. En 1987 est établie la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent. Les psychoses infantiles font partie des principales catégories de cette classification. Elle a l'avantage de mettre l'accent sur le fonctionnement psychique d'un sujet face aux difficultés environnementales et/ou organiques qu'il rencontre.

En raison du succès rencontré par un autre mouvement d'idées plus radical, mettant en cause la responsabilité maternelle dans l'étiologie des psychoses infantiles, des associations de parents ont vigoureusement milité pour la suppression de ce terme « chargé, à leurs yeux, de présupposés psychogénétiques et qui, peut être plus profondément, renvoyait au spectre angoissant et difficilement acceptable de la folie⁵⁰ ». Parallèlement, la psychiatrie américaine subissait les foudres de mouvements anti-psychiatriques lui déniaient toute valeur scientifique et réduisant ses traitements à « une

⁴⁹ HOCHMAN, Jacques, Histoire et actualité du concept de psychose de l'enfant *in* L'information psychiatrique p. 229

⁵⁰ HOCHMANN, Jacques, *op. cit.* p 232

entreprise de mise au pas des déviants ». Face à de telles attaques, les psychiatres américains ont cherché à prouver la validité et la fiabilité de leurs diagnostics à travers l'élaboration successive de manuels diagnostiques et statistiques des troubles mentaux (DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Ces ouvrages ont influencé l'évolution de la classification internationale des maladies de l'OMS (CIM). Ainsi, les psychoses infantiles ont progressivement été remplacées par les troubles globaux du développement (devenus troubles envahissant du développement) dans le DSM IV TR (2000) puis dans la version parue en 2013 (DSM V) ainsi que dans le chapitre V relatif à la psychiatrie de la CIM 10⁵¹.

À l'instar des patients psychotiques qui ne laissent pas leurs interlocuteurs indifférents, il semblerait que la terminologie en elle-même soit la source de vives réactions chez les praticiens, soignants, théoriciens comme chez les familles concernées. Il est vrai que les psychoses ont de tout temps suscité une appréhension sociale. Ce terme renvoie naturellement à la folie et aux comportements, attitudes et émotions qui lui sont propres, autrement dit qui sont en rupture avec la société moyenne, saine ou normale. Cette différence et l'incompréhension qui en résulte sont à l'origine du sentiment d'angoisse et de menace suscité par les psychoses. C'est pourquoi les patients psychotiques sont fréquemment stigmatisés et les psychoses restent, de nos jours encore, négativement perçues par la société⁵².

1.2. Les signes cliniques prédominants des troubles psychotiques

« Sans être univoque, la psychose constitue un univers psychique étrange inhabituel et inconnu⁵³ ».

⁵¹ La classification de la CIM 10 a été reprise dans la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA R-2012). Le tableau des équivalences entre ces classifications est joint en Annexe II

⁵² SALOME Franck, Qu'est-ce que les psychoses ?, citant l'étude de REAVLEY Nicola J. & JORM Anthony F. (2011). "The quality of mental disorder information websites: A review", *Patient Education and Counseling*, 85 (2), pp. 16-25.

⁵³ CHARTIER, Jean-Paul, L'univers psychotique in *Psychologie pathologique théorique et clinique*, p. 211

Bien qu'il n'existe pas actuellement de consensus concernant l'ensemble des signes cliniques relatifs aux psychoses, un certain nombre de symptômes sont majoritairement reconnus comme représentatifs des troubles psychotiques. Ils sont les suivants :

- le délire : il correspond à une perception erronée de la réalité extérieure associée d'une croyance inébranlable du sujet dans cette perception. Il se caractérise par ses thèmes (persécution, grandeur), ses mécanismes (hallucinatoire, interprétatif, imaginatif...) son organisation (délire systématisé ou non) et son évolution (aiguë, subaiguë ou chronique) ;
- les hallucinations : elles sont définies par la perception, par le sujet, d'un objet qui n'existe pas ;
- la perte de contact avec la réalité : elle consiste en une altération du lien que le sujet entretient avec la réalité objective, avec le monde extérieur ;
- l'anosognosie : elle signifie que le sujet n'est pas conscient de son état morbide ;
- la désorganisation : elle se manifeste par une perturbation majeure pouvant toucher toutes les activités cognitives, émotionnelles et comportementales ;
- les conduites autistiques : elles correspondent à la rupture des contacts et échanges avec autrui et peuvent être accompagnées de rêveries et ruminations ;
- les difficultés d'insertion sociale ;
- les troubles de l'humeur : ils se caractérisent par l'intensité des manifestations affectives du sujet ou par le décalage de ces manifestations par rapport à la situation ;
- l'angoisse : elle se définit par une sensation pénible de malaise profond, déterminé par l'impression diffuse d'un danger vague et imminent face auquel le sujet est impuissant. Elle s'accompagne de manifestations somatiques (palpitations, sensations d'étouffement, douleurs diverses, vertiges...).

2. Les différentes approches théoriques des psychoses

La notion de psychose est polymorphe, il n'existe pas une psychose mais des troubles psychotiques comportant des signes cliniques communs ou à l'inverse distinctifs. Pour F.

SALOME⁵⁴, il existe au moins trois définitions du terme psychotique : une définition étroite se basant sur l'existence d'idées délirantes ou d'hallucinations non critiquées par le patient ; une définition moyenne visant ces mêmes symptômes lorsqu'ils sont reconnus par le patient mais avec une conscience critique partielle ou incomplète ; une définition large englobant les hallucinations, les idées délirantes et la désorganisation⁵⁵. La psychose peut également se définir, par opposition à la névrose, comme l'absence ou l'impossibilité de conflit intrapsychique (conception freudienne).

Il n'existe pas non plus de consensus concernant l'étiologie des troubles psychotiques. En revanche, différentes approches théoriques proposent leurs hypothèses concernant les origines de ces troubles ainsi que les interventions thérapeutiques correspondantes. Parmi elles, nous allons maintenant aborder quatre des principaux modèles théoriques.

2.1. Les modèles biologiques

Selon les modèles biologiques, toute maladie mentale correspond à une anomalie cérébrale précise. La guérison s'obtient par une intervention médicamenteuse sur l'anomalie responsable du trouble. Ainsi, les troubles psychotiques affectent le développement neurobiologique du sujet et constituent par conséquent une maladie neurodéveloppementale. Cette approche met en évidence plusieurs facteurs de risques :

- la période pré et périnatale (hypoxie foetale⁵⁶, petit poids de naissance),
- l'immaturation neurologique dans l'enfance (trouble de l'intégration motrice et sensorielle),
- les perturbations cognitives à l'adolescence (déficits attentionnels et langagiers),
- les anomalies neuroanatomiques lors du premier épisode psychotique (atrophie corticale, élargissement ventriculaire...)⁵⁷.

Il a été avancé par certains auteurs, qu'il pourrait exister des « gènes de susceptibilité à la schizophrénie ». Cependant, la complexité de ce trouble associée aux difficultés

⁵⁴ SALOME Frank, op. cit., (citant différentes études : Bourgeois, 2001 ; Llorca, Chéreau-Boudet, Lachaux, Lançon Lombertie, et Trarieux, 2005)

⁵⁵ SALOMÉ, F, op. cit.

⁵⁶ Diminution de l'oxygénation du fœtus

⁵⁷ SALOMÉ, F, op. cit.

d'identification du phénotype relatif à cette pathologie n'ont pas permis d'apporter de réponse définitive sur ce point⁵⁸.

Les prises en charge préconisées par ce modèle sont principalement de nature médicamenteuse. Notamment, les traitements neuroleptiques permettent de réduire les symptômes psychotiques et en particulier les symptômes négatifs (retrait social, apragmatisme...). Il existe également des thérapeutiques dites non-invasives telles que la sismothérapie.

Si l'existence d'un facteur biologique dans l'apparition et le développement des troubles psychotiques semble aujourd'hui admise par la plupart des auteurs et praticiens, leur origine, en revanche, reste inconnue. Se pose alors la question du poids de cette composante biologique parmi les autres facteurs de survenance du trouble⁵⁹.

2.2. Les modèles psychanalytiques

Pour FREUD, la psychose est une perturbation du rapport à la réalité. Selon cet auteur, il existerait une faille dans la relation du Moi⁶⁰ avec l'extérieur que le délire viendrait combler. La domination du Ça⁶¹ sur le Moi engendrerait un conflit entre le Moi et le monde extérieur. Ce mécanisme interviendrait en deux étapes : une coupure entre le Moi et la réalité, suivie d'une tentative de remplacement du lien perdu. Cependant, cette tentative suivrait un mode pathologique qui déboucherait sur la création d'une nouvelle réalité (univers délirant et hallucinatoire). Les troubles de la pensée résulteraient ainsi de la pression effectuée par les processus primaires : inconscients et régis par le principe de plaisir, ils seraient à la recherche de la satisfaction immédiate. Ignorant la réalité, la logique et la temporalité, ils expliqueraient notamment les libertés discursives prises par les patients psychotiques. Ceux-ci ne pourraient en effet tenir compte des règles linguistiques communes assurant une production verbale cohérente et adaptée au contexte interlocutoire.

⁵⁸ SALOMÉ, F, op. cit.(citant une étude de Beltino et Blasi 2009)

⁵⁹ SALOMÉ, F, op. cit.

⁶⁰ Le « Moi » correspond à la partie de la personnalité la plus consciente du sujet, toujours en contact avec la réalité extérieure. Il est soumis au principe de réalité, et a un rôle de régulateur et de médiateur.

⁶¹ L'instance psychique « Ça » représente les intérêts pulsionnels de l'individu. Il est soumis au principe de plaisir (satisfaction immédiate).

Toujours selon FREUD, le patient désinvestirait les objets de la réalité extérieure pour se restreindre à un investissement exclusif de son Moi. Cette régression vers ce qu'il appelle le narcissisme primaire s'exprimerait par les symptômes psychotiques négatifs (retrait social, apragmatisme). Cet auteur détaille les processus du développement subjectif en opposant deux cas de figure : la structure du sujet névrotique et la structure du sujet psychotique. Pour illustrer la notion de structure, Freud la compare à un bloc de minéral cristallisé⁶². Si un bloc de cristal tombe, il se brise. Ces cassures et fissures ne sont pas aléatoires, mais résultent de lignes originelles et immuables. Bien qu'invisibles, ces lignes sont prédéterminées à l'origine par le mode de structure de ce cristal. Le psychisme d'un sujet s'organiserait dès le tout début de son existence de façon similaire, en fonction de multiples facteurs (principalement des relations avec l'environnement et des frustrations, traumatismes et conflits rencontrés par l'enfant). « Le psychisme se cristallise, tout comme un corps chimique complexe, tout comme un cristal minéral avec des lignes de clivage originales ne pouvant plus varier par la suite⁶³. » Ainsi, une fois que le Moi serait organisé, il serait impossible pour le sujet de passer d'une structure à l'autre. Le sujet de structure psychotique serait contraint à développer une psychose (tout comme le sujet névrotique le serait pour la névrose).

FREUD précise que l'existence de cette structure n'impliquerait pas automatiquement la présence de la maladie. Ce serait à la suite de traumatismes, de frustrations ou de conflits trop intenses que le cristal pourrait se briser et révéler de ce fait la structure psychotique du sujet. S'il fait l'objet d'un traitement à temps, le sujet pourrait recouvrer sa santé psychique mais en restant immuablement dans sa structure. Le médecin et psychanalyste J. BERGERET utilise l'expression « structure psychotique bien compensée » pour désigner ce type de situation.

LACAN a également étudié la notion de psychoses. Il considère que le sujet ne peut se constituer psychologiquement qu'en acceptant un signifiant fondamental (le « nom du père »). Ce signifiant lui permettrait d'accéder à la symbolisation et d'organiser sa vie

⁶² FREUD, Nouvelles conférences sur la psychanalyse p. 38

⁶³ BERGERET Jean, Notion de structure in Psychologie pathologique, théorique et clinique, p. 154

psychique. Pour cet auteur, c'est le défaut d'accès à ce signifiant fondamental (« forclusion du nom du père ») qui ferait basculer le sujet dans la psychose.

D'autres auteurs ont ensuite proposé des hypothèses pour préciser la nature de l'angoisse propre au sujet psychotique (travaux de M. KLEIN, relatifs à l'angoisse de morcellement, 1946 et de H. SEARLES portant sur l'angoisse de désintégration, 1965), le déni de la réalité et l'émergence des hallucinations.

La psychanalyse a élaboré des modèles locaux pour expliquer certains symptômes psychotiques (retrait social, hallucinations, délire), ainsi que des modèles généraux abordant la pathologie en soi (conflit entre le Moi et la réalité, forclusion du nom du père). Cependant, des contradictions demeurent entre ces différentes approches. En outre, ces hypothèses ont chacune tendance à privilégier un mécanisme psychologique spécifique comme étant à l'origine du trouble, au détriment des autres mécanismes existants et pouvant entrer en jeu dans l'émergence de la psychose.

Selon ce modèle, la prise en charge des patients psychotiques repose sur la réalisation d'une thérapie analytique. Son efficacité reste délicate à évaluer malgré le développement d'outils spécifiques au cadre analytique (tels que la Clinique organisée des psychoses, COP 13). Il semblerait que ce moyen thérapeutique ait une efficacité limitée, en particulier concernant les psychoses schizophréniques⁶⁴, sa mise en place serait néanmoins plus opportune dans le cas des psychoses infantiles.

2.3. Les modèles systémiques

Comme leur nom l'indique, les hypothèses systémiques reposent sur la notion de « système ». Le système se définit comme un ensemble d'éléments en interaction, liés entre eux par des relations telles que, si l'une d'elles est modifiée, les autres le sont aussi et par conséquent tout l'ensemble du système est transformé⁶⁵.

Il fonctionne selon des règles fixes :

⁶⁴ SALOMÉ F. op. cit, p 73

⁶⁵ SALOMÉ F. op. cit., citant Ludwig Von Bertalanffy dans *La Théorie générale des systèmes* (1968)

- Tout changement au niveau d'un des éléments du système entraîne un changement dans le fonctionnement du système.
- Tout système cherche à maintenir son équilibre (homéostasie).

Selon l'école de Palo Alto, la famille pourrait être pensée comme un système. Elle chercherait à maintenir son équilibre en gérant les symptômes qui apparaîtraient chez l'un de ses membres. Ce système pourrait parfois présenter des dysfonctionnements, en particulier à travers la production répétée de paradoxes et de doubles contraintes. Le paradoxe est un message langagier ne pouvant être satisfait (par exemple : « Sois spontané ! »). La double contrainte correspond à la production simultanée de deux injonctions contraires. Selon cette approche, toute personne évoluant durablement au sein de ce type de système subirait une perturbation de son fonctionnement psychique et serait amenée à présenter des troubles psychotiques. Ce modèle fonde ainsi l'origine de la psychose sur la présence durable d'une communication déviante au sein du système familial.

Le projet de soin des modèles systémiques consiste en la mise en place d'une thérapie familiale. L'objectif est de favoriser une évolution du système (familial) pour supprimer ou atténuer les symptômes. En repérant les communications dysfonctionnelles, le thérapeute pourrait aider les membres de la famille à modifier leurs modes d'interaction.

En pratique, ces thérapies peuvent contribuer à soulager les souffrances ainsi qu'à apaiser les tensions. Il paraît néanmoins difficile de considérer la communication déviante comme facteur unique d'émergence des troubles psychotiques.

2.4. Les modèles cognitifs

Selon cette approche, les troubles psychiques sont perçus comme des perturbations intervenant dans le traitement de l'information. Ils affectent par conséquent toute l'activité psychique en perturbant les processus cognitifs de base tels que la perception, l'attention, le langage, la mémoire, les fonctions exécutives...

En évaluant les performances cognitives de jeunes patients schizophrènes, les auteurs s'inscrivant dans ce courant ont mis en évidence des déficits divers et variés touchant aussi bien le quotient intellectuel que l'attention sélective et soutenue, ainsi que les fonctions exécutives. Ces déficits auraient tendance à s'accroître avec l'âge. Ces auteurs

ont également établi l'existence d'importants déficits cognitifs dès le premier épisode psychotique franc⁶⁶. Ils considèrent enfin, que les patients présentant des psychoses chroniques souffrent également de déficits cognitifs majeurs.

Ces troubles du traitement de l'information brouilleraient ainsi la vision que ces patients ont des autres et du monde extérieur. Il leur serait par conséquent particulièrement difficile de se représenter leurs propres intentions et celles d'autrui. Leurs symptômes pourraient ainsi résulter d'un déficit de régulation cognitive.

L'intervention thérapeutique prévue par ces modèles est centrée sur les aspects cognitifs, comportementaux et émotionnels du sujet. Deux types de prise en charge sont possibles : la remédiation cognitive (focalisée sur les processus cognitifs de base : capacités attentionnelles, mnésiques et langagières du patient) et les thérapies cognitives (visant à permettre au patient de prendre de la distance vis-à-vis des croyances influençant son fonctionnement cognitif). Ces thérapies ont prouvé leur efficacité en particulier pour les patients schizophrènes. Elles contribuent à diminuer la conviction du patient aux idées délirantes en réduisant l'angoisse associée à celles-ci⁶⁷.

Ces travaux ont l'avantage d'éclairer les difficultés que ces patients rencontrent au quotidien notamment dans leurs interactions sociales et leur vécu subjectif. Cependant, à l'instar de chacune des autres approches, la prise en charge proposée par ce modèle semble être trop spécifique pour soutenir seule un projet de soin efficace.

À travers l'étude de ces différents modèles, il apparaît que de multiples facteurs interviennent dans le développement et le maintien des troubles psychotiques. Il est par conséquent primordial de prendre chacun de ces éléments (biologiques, cognitifs, sociaux, psychiques, environnementaux...) en compte dans le projet de soin, afin de garantir aux patients la meilleure évolution possible. La pluridisciplinarité thérapeutique est une réponse à la complexité des troubles psychotiques.

⁶⁶ SALOMÉ Franck. op. cit, (citant une étude de Mescholam. Giuliano. Goff and co 2009)

⁶⁷ SALOMÉ F. op. cit,

3. Les spécificités des psychoses de l'enfant

3.1. Définitions de la psychose infantile

En psychanalyse, la psychose infantile correspond à l'achoppement du développement optimal de l'enfant, à travers la fragilité de l'instauration de limites entre le dedans et le dehors, le tout et la partie, le présent et le passé. Il s'agit ainsi de troubles de la différenciation entre soi et non soi⁶⁸.

Selon le médecin psychiatre J.J. LUSTIN, les psychoses de l'enfant se définissent comme étant « les diverses organisations dynamiques, qui, à la faveur d'une carence précoce d'apport narcissique, se traduisent un jour ou l'autre, de façon immédiate ou progressive, par l'indistinction du sujet et de l'objet, l'absence des limites du Moi, par l'indistinction entre pulsion, réalité, fantasme⁶⁹ ». La plupart du temps, ces organisations mentales se construisent en deux temps : la structuration muette et précoce puis l'apparition de la pathologie.

Malgré la disparité des tableaux cliniques des psychoses infantiles, certains éléments permettent de rassembler les différentes formes de cette psychopathologie :

- l'organisation des troubles les uns par rapport aux autres,
- leur valeur relationnelle dans l'économie du sujet,
- la gravité des perturbations et de l'évolution ultérieure du patient.

3.2. Tableau clinique des psychoses infantiles

Les psychoses infantiles sont classiquement définies comme l'absence ou la perte du contact avec la réalité. Elles consistent en une non-accession au système symbolique, en particulier linguistique, comme en témoignent l'indifférenciation du Moi de l'enfant psychotique et les manifestations linguistiques correspondantes (apparaissant dans les cas où le langage a pu être acquis) : non accès au « je », autodésignation par les pronoms

⁶⁸ BIRRAUX Annie, Psychopathologie de l'enfant

⁶⁹ LUSTIN, Jean-Jacques, Organisations psychotiques in Psychologie pathologique théorique et clinique, p. 312

« tu » ou « il », répétitions de phrases stéréotypées plus ou moins inadaptées à la situation, néologismes...

Les psychoses infantiles ont la particularité de se décliner en une grande palette de signes cliniques, très variables d'un individu à l'autre. Ce polymorphisme est tel qu'il pourrait faire douter de leur unité. Néanmoins, la combinaison de ces manifestations diverses donnent à l'enfant psychotique une « manière d'être spécifique », qui provoque chez l'autre un sentiment d'étrangeté, de malaise et d'incompréhension. C'est à partir de la constance de ces réactions (que les enfants psychotiques induisent chez tous ceux qu'ils rencontrent) que l'unité de cette pathologie se devine⁷⁰. Voici une liste non exhaustive de ces signes cliniques :

- arrêt ou régression des acquisitions psychosensorielles, psychomotrices, et intellectuelles,
- difficultés d'alimentation,
- troubles sphinctériens,
- masturbation,
- perte ou diminution de la sensibilité à la douleur,
- anxiété massive (troubles associés du sommeil, bouffées anxieuses ou furieuses, auto ou hétéro agressives),
- pleurs et rires apparemment immotivés,
- indifférence apparente à l'entourage,
- regard vide,
- appréhension fragmentaire ou réduction de l'autre à une sorte d'objet,
- « raccrochage » à des objets habituels, élus, dont le retrait peut soulever l'angoisse ou la fureur,
- conduites rituelles et refus anxieux des situations nouvelles,
- non reconnaissance ou angoisse devant le miroir,
- concernant le langage : mutisme, répétitions stéréotypées de mots ou phrases, répétition en écho des mots ou des questions, absence de réponse, agrammatisme, confusion des pronoms personnels, indistinction oui / non, féminin / masculin,

⁷⁰ LUSTIN, Jean-Jacques, Organisations psychotiques *in* Psychologie pathologique théorique et clinique, p. 318

détachement du signifiant de tout signifié ou accolement d'un signifiant à un signifié fixe, néologisme, schizophasie.⁷¹

Ainsi, les signes des psychoses infantiles se manifestent dans le comportement du sujet, dans son fonctionnement intellectuel ainsi que dans son relationnel. Concernant le premier point, on retrouve souvent chez les enfants psychotiques un comportement inadapté à la réalité avec un retrait autistique, une restriction du champ d'utilisation des objets ou des investissements rigides. Leur fonctionnement intellectuel peut être altéré par ces bizarreries ou ces dysharmonies. Ils peuvent ainsi avoir une pensée très abstraite mais improductive ou à l'inverse très concrète mais peu mobile, des investissements cognitifs obsessifs ou inconsistants, éparpillés ou très ciblés. Ils peuvent encore posséder une vie fantasmatique pauvre ou au contraire hallucinatoire. Ses troubles relationnels l'amènent à se situer dans des échanges limités ou inappropriés, aussi bien au niveau de la communication verbale qu'émotionnelle.

3.3. Principales formes de psychose selon l'âge d'apparition

3.3.1 Psychoses précoces

Les psychoses précoces surviennent avant la fin de la troisième année de l'enfant. Elles traduisent une non-intégration primaire, autrement dit, l'enfant n'a jamais eu une personnalité bien intégrée et bien différenciée. Par le blocage de certaines fonctions ou par la régression, l'individuation ne peut se réaliser pleinement. La mise en place des processus de pensée nécessaires aux apprentissages est alors en danger. Ces psychoses peuvent être symbiotiques ou à expression mixte. La classification et les caractéristiques des différentes psychoses précoces varient en fonction des auteurs.

Les psychoses symbiotiques résultent d'un hyperinvestissement ambivalent entre la mère et l'enfant : si l'enfant ne peut élaborer l'absence, l'invasion des affects désagréables le désorganise et intensifie ses difficultés à produire des représentations joyeuses. Aucun travail psychique ne vient contrebalancer cette situation douloureuse, l'enfant n'est que

⁷¹ Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Robert Lafon, 1969

pleurs et cris. Face à cette souffrance, sa mère se sent obligée de garder l'enfant à ses côtés à toute heure du jour et de la nuit. C'est notamment en raison de cette promiscuité que M. MAHLER a nommé cet état « psychose symbiotique ».

Les psychoses à expression mixte présentent des signes déficitaires (retard intellectuel avec dysharmonie des acquisitions) et des troubles psychomoteurs importants. Ces derniers expriment une carence narcissique au niveau de l'image corporelle et reflètent une lutte contre des fantasmes de morcellement projetés dans le corps. À ces signes s'ajoutent des troubles langagiers qui permettent néanmoins, la plupart du temps, une communication avec certains interlocuteurs privilégiés. Des troubles instinctuels font également partie du tableau clinique de ces psychoses, ils privilégient une zone érogène ou une sensorialité archaïque (encoprésie, anorexie). Enfin, l'angoisse peut se révéler extrêmement envahissante pour ces sujets (terreur panique, crise d'automutilation), ou rester latente au contraire (repli et rituels).

D'une manière générale, les lourdes difficultés d'adaptation de ces enfants aux lieux et rythmes de vie de l'enfance ainsi qu'aux contraintes familiales et éducatives induisent un sentiment de malaise ou de découragement chez les différents adultes qu'ils côtoient.

3.3.2 Psychoses de la fin de la première enfance

Les psychoses de la fin de la première enfance se scindent en quatre catégories principales :

- Les psychoses post-autistiques qui constituent une évolution favorable puisque résultant de la sortie du sujet de l'état autistique.
- Les dysharmonies évolutives sont caractéristiques d'un morcellement du Moi. Cette dysharmonie s'exprime à travers les différentes fonctions instrumentales : langage riche mais peu utilisé pour communiquer, investissement anarchique et intentionnel du corps et de la psychomotricité (maniérisme). Les fonctions cognitives sont parfois d'apparence normale. En revanche, de profondes angoisses envahissent la vie du sujet (terreur nocturne, phobies d'intrusion corporelle...).
- Les prépsychoses ou parapsychoses surviennent lorsque l'éclatement psychotique du Moi n'a pas eu lieu. Leurs symptômes sont principalement une instabilité incoercible et fantasmatisation incessante sans anxiété apparente.

- Les dysthymies graves ou psychoses affectives sont caractérisées par l'alternance brutale d'états affectifs extrêmes et opposés.

3.3.3 Psychoses de la phase de latence

Les psychoses de la phase de latence apparaissent plus tardivement, après une période de développement normal, en apparence tout du moins. Elles se révèlent au moment de l'entrée à l'école. Elles comprennent des formes cliniques extrêmement diversifiées, toujours associées à une angoisse intense. Cette angoisse, présente en permanence, empêche l'enfant d'investir toute activité autrement que dans un but défensif.

Dans la première de ces formes cliniques s'opposent une excitation et une instabilité psychomotrice à une inhibition de la pensée et du contact avec autrui. Une deuxième forme clinique est caractérisée par la régression (retrait, isolement, troubles complexes du langage). D'autres formes ont une expression déficitaire évolutive (effondrement intellectuel et perte des acquisitions). Enfin, des angoisses, peurs ou obsessions peuvent se retrouver chez certains enfants psychotiques.

4. Devenir des psychoses infantiles : le projet de soin

L'apparition de troubles psychotiques précoces ne se solde pas systématiquement par une aggravation des troubles avec l'âge. Un certain nombre d'organisations psychotiques sont en effet susceptibles d'aménagements favorables et de « cicatrisation ». Elles peuvent évoluer vers une organisation pseudo-névrotique, mais ce cheminement reste très fragile et le risque de décompensation est omniprésent⁷². Ces patients peuvent ainsi faire des études, exercer un métier et fonder une famille. Les seules séquelles de leur psychose infantile peuvent se réduire à un manque de souplesse, une personnalité bizarre en particulier dans la répartition de leurs intérêts (opposition entre des secteurs surinvestis permettant des performances singulières et d'étonnantes lacunes praxiques ou cognitives). D'autres s'organisent sur un mode psychotique chronique, avec des troubles relationnels relativement bien compensés mais faisant preuve d'un manque de souplesse et d'adaptabilité dans leur fonctionnement psychique. La plupart du temps, ces patients

⁷² BIRRAUX Annie, Psychopathologie de l'enfant

s'isolent et s'installent dans une pauvreté affective. Une insertion professionnelle reste envisageable en milieu protégé.

Une majeure partie des psychoses infantiles évolue vers un état déficitaire souvent irréversible, comportant des difficultés d'adaptation sur le plan social, des carences dans les possibilités de relation authentique à autrui. L'organisation de perversions ou l'apparition de conduites délinquantes ou addictives y sont fréquemment associées.

Dans toute pathologie mettant en cause des troubles organiques, corporels, l'objectif de la prise en charge est d'amener le patient vers la guérison. Mais peut-on véritablement guérir d'une maladie mentale ? La guérison n'est pas uniquement la disparition des symptômes ni le retour à un état antérieur, précédant l'apparition de la pathologie. Elle nécessite la réunion de trois types de modifications pour être avérée : une évolution des symptômes, de l'image de soi et des rapports à l'environnement social⁷³. À travers l'étude des différents moyens thérapeutiques existants de nos jours pour soigner les psychoses infantiles, nous envisagerons comment favoriser une guérison la plus complète possible.

4.1 La cure psychanalytique

À la condition de l'adapter à la situation particulière qu'est la prise en charge d'un enfant psychotique et de ne pas plaquer les modalités existantes pour les sujets névrosés, une cure psychanalytique peut être envisagée. Il n'existe pas de critères objectifs permettant de déterminer la pertinence d'une telle cure. L'intérêt de ce type de prise en charge se décide suite à l'examen minutieux d'un certain nombre d'éléments et toujours au plus près de la situation d'espèce, autrement dit, le contexte général dans lequel évolue l'enfant mais également sa personnalité et son fonctionnement psychique propre. Parmi les éléments principaux déterminant la pérennité sinon le succès du travail analytique peuvent être cités : la qualité de la première rencontre (entre l'enfant et l'analyste), l'acceptation de l'analyse par les parents, l'absence de crainte, pour l'enfant, que l'analyse puisse perturber l'équilibre parental. Une des particularités du travail analytique avec un enfant psychotique réside dans la rencontre de deux modes de

⁷³ ZARIFIAN Édouard, Les jardiniers de la folie p.74

fonctionnements psychiques opposés : celui de l'analyste et celui du patient. Il appartient à l'analyste, et c'est là toute la difficulté, de permettre cette rencontre en estompant ces différences sans les faire disparaître⁷⁴. L'objectif de la cure analytique est d'éviter à l'enfant de figer le développement de son psychisme. Pour ce faire, l'analyste doit « détecter (à travers son contre transfert) l'existence de souffrances psychiques éventuellement mobilisables derrière les carapaces comportementales, l'agitation, les confusions (...). Cela peut entraîner chez l'enfant des crises de désespoir, des vécus dramatiques à partir desquels un travail sera possible via la reconnaissance, la nomination et la mise en scène de souffrances transformant la brutalité non perçue du vécu, ou encore le déploiement d'ensembles dépressifs.⁷⁵ »

Bien qu'il soit impossible de déterminer à l'avance la longueur d'une cure analytique, ce travail s'inscrit naturellement dans la durée. Cette lenteur de l'évolution de l'enfant peut par ailleurs mettre à mal la patience et la confiance parentales envers ce processus. Il s'expose également aux aléas des changements professionnels et personnels survenant au long de la vie du thérapeute comme du patient.

Malgré les nombreuses difficultés inhérentes à ce type de travail ainsi que les échecs rencontrés dans certaines situations, il a été démontré que le suivi d'une cure analytique peut soutenir une évolution positive de l'enfant psychotique⁷⁶. Ce type de travail peut par conséquent être valablement envisagé comme partie intégrante du vaste champ des techniques thérapeutiques préconisées pour des jeunes sujets psychotiques.

4.2 Les thérapies familiales

Les thérapies familiales concernent les groupes humains « naturels », qui ont la spécificité de tirer leur origine de liens familiaux, à la différence des groupes « artificiels » dont l'existence se fonde uniquement sur l'existence d'un projet commun. Ces groupes

⁷⁴ BOLLAERT S., DRUON C., LUQUET M. et al., L'abord psychanalytique individuel, *in*, Les traitements des psychoses de l'enfant et de l'adolescent, SOULÉ, Michel et GOLSE, Bernard p.103

⁷⁵ BOLLAERT S., DRUON C., LUQUET M. et al., L'abord psychanalytique individuel, *op. cit.*, p.117

⁷⁶ BOLLAERT S., DRUON C., LUQUET M. et al., L'abord psychanalytique individuel, *op. cit.*, p.122

naturels peuvent être des familles nucléaires ou bien des groupements familiaux plus complexes.

Sous le nom de thérapies familiales se retrouvent de nombreuses pratiques fort diversifiées. Elles présentent néanmoins un certain nombre de points communs :

- Le travail thérapeutique concerne la famille « en tant qu'unité biopsychologique douée d'un fonctionnement spécifique ne se réduisant pas à la seule articulation des fonctionnements individuels, mais supposant le partage par tous d'un ensemble de représentations ou d'éléments psychiques communs et liés à l'appartenance familiale⁷⁷ ».
- La souffrance et/ou les symptômes du patient font partie des éléments du fonctionnement familial. Le travail porte sur les significations profondes de ces symptômes dans la dynamique de l'ensemble du groupe familial.
- Comme dans tout processus thérapeutique, le cadre joue un rôle primordial.
- Chaque message livré en séance (verbal, gestuel, mimique, attitude...) est reçu comme apportant une information relative aux interactions familiales qu'il met en jeu. Le contenu du message est considéré comme secondaire.
- Les thérapies familiales ne déterminent pas d'objectifs à l'avance, mais ont pour objectif de permettre l'avènement des conditions nécessaires à une évolution au sein du groupe familial.

Ces méthodes thérapeutiques rencontrent de nombreuses difficultés dans leur mise en œuvre. La première de ces difficultés est de pouvoir délimiter ce qui relève de la thérapie familiale de ce qui n'y appartient pas. En pédopsychiatrie, la famille est systématiquement impliquée dans la prise en charge de l'enfant. En effet, le succès du processus thérapeutique en dépend. Si la famille rejette ou s'investit trop peu dans le projet de soin, il sera voué à l'échec. Au-delà de l'accompagnement et du soutien apportés par l'environnement familial de l'enfant à son projet thérapeutique individuel, les thérapies familiales visent à soutenir la famille dans son ensemble. L'objectif n'est pas

⁷⁷ SCHMIDT Gérard, Les thérapies familiales *in* Les traitements des psychoses de l'enfant et de l'adolescent SOULÉ, Michel et GOLSE, Bernard, p.170

de traiter l'enfant psychotique en tant que tel, mais d'intervenir sur le fonctionnement groupal de sa famille, afin que chacun des membres de ce groupe puisse en tirer profit (lui compris). La délimitation du groupe à prendre en charge peut être un problème en soi. Il arrive fréquemment que la famille de l'enfant psychotique n'ait pu acquérir ou conserver son identité en raison de la densité du réseau interactif auquel elle appartient. Dans ce cas, la question se pose de savoir s'il est opportun d'élargir les séances à ces divers intervenants.

Une seconde difficulté propre au soin apporté à la famille de l'enfant psychotique provient de la rigidité propre à ces systèmes familiaux. Pour aboutir, la thérapie familiale doit pouvoir faire évoluer la famille. Elle doit en premier lieu surmonter ses éventuelles résistances relatives à l'instauration même du traitement, ce qui n'est pas chose aisée. Le thérapeute doit également veiller à la possibilité, pour la famille, d'accepter la nouvelle représentation d'elle-même qui lui est proposée comme résultat du processus de soin. Il s'agit notamment d'éviter à ce stade qu'un écart trop grand entre le projet du thérapeute et les capacités réelles d'adaptation de la famille ne transforme ce dernier en persécuteur aux yeux de celle-ci. Persécuteur qui la désignerait ainsi comme « mauvaise famille », renforçant de ce fait l'immobilisme familial et justifiant le fait de garder son fonctionnement inchangé.

Lorsque ces écueils peuvent être évités, la thérapie familiale peut conduire à une évolution positive du fonctionnement familial, une autonomisation progressive de ses membres. L'enfant psychotique peut ou non voir ses symptômes atténués. Parfois, la thérapie bénéficie davantage aux autres enfants de la fratrie qu'à lui-même. Cependant, dans la mesure où elle a permis à la fratrie de se libérer de ses difficultés, cette éventualité ne peut être uniquement regardée comme un échec. Il est en effet également crucial de soutenir les familles confrontées à ces lourdes pathologies, de les accompagner dans la gestion quotidienne des tensions qu'elles rencontrent. Enfin, il est indéniable qu'un environnement familial apaisé, ne serait-ce que partiellement, est déjà en soi un bénéfice pour l'enfant psychotique.

À l'inverse, la thérapie familiale peut se retrouver dans l'impasse. Cela peut être dû aussi bien aux spécificités de la famille, qu'aux insuffisances des thérapeutes ou encore au contexte de la rencontre. Il est toutefois important de présenter positivement cette

situation au groupe familial. Paradoxalement, il arrive parfois que cet échec induise un mouvement au sein de la cellule familiale.

Si les thérapies familiales n'apparaissent pas comme le mode de soin le plus efficace pour les enfants psychotiques, elles restent néanmoins un complément utile, en ce qu'elles apportent une fluidité de fonctionnement à la famille, trop souvent enfermée dans un carcan relationnel.

4.3 Le traitement chimiothérapique

En raison de la forte prévalence des troubles psychiatriques invalidant chez l'enfant, les antipsychotiques (ou neuroleptiques) sont communément prescrits en France comme en Europe. Ces traitements ont une visée essentiellement symptomatique. On distingue les antipsychotiques dits de « première génération » (Chlorpromazine, Halopéridol, Cyamémazine, Lévomépromazine, Flupentixol, Loxapine et Zuclopenthixol) de ceux de dits de « deuxième génération » (Clozapine, Amisulpride, Risperidone, Olanzapine, Aripiprazole et Asenapine)⁷⁸. Ces chimiothérapies agissent sur les troubles positifs : action antihallucinatoire, antidélirante, sédatrice (pour réduire angoisse agitation et agressivité) et désinhibitrice (pour améliorer le contact du patient). Elles ont également des effets sur les signes négatifs (retrait affectif et ralentissement notamment) et sur les troubles cognitifs (mémoire, attention, concentration, apprentissages...).

Des traitements complémentaires peuvent parfois s'avérer nécessaires pour régler les effets d'autres symptômes accompagnant les troubles psychotiques : antidépresseurs, régulateurs thymiques, anxiolytiques... Des médicaments correcteurs permettent également de traiter les effets neurologiques (tels que la raideur, les tremblements ou contractures) ou neurovégétatifs (hypotension).

Les connaissances des substances psycho-actives chez l'enfant se sont essentiellement inspirées de celles acquises chez l'adulte. Il n'existe pas actuellement d'études permettant de favoriser de façon systématique l'une ou l'autre catégorie d'antipsychotiques. Il

⁷⁸ <http://www.psycom.org/Medicaments/Neuroleptiques> site consulté le 10/01/2015

semblerait cependant, selon des études récentes, que les enfants soient particulièrement sensibles aux effets indésirables de ces traitements (prise de poids, somnolence, asthénie, syndrome métabolique et hyperprolactinémie)⁷⁹.

En raison des conséquences engendrées par la prise de tels traitements et le manque d'étude concernant leurs effets pour les enfants, il est primordial de prendre en compte le profil de tolérance de chaque patient dans la décision de prescription. Ce profil varie en fonction de l'âge des sujets et des produits utilisés. La tolérance biologique à forte dose de l'enfant semble être supérieure à celle de l'adulte, en revanche, la tolérance psychologique varie considérablement en fonction des patients⁸⁰. L'apparition d'effets indésirables peut déclencher des réactions de rejet du traitement. Cela est dû, notamment, à l'absence de compréhension du traitement par l'enfant, aux difficultés qu'il peut éprouver à verbaliser ses ressentis désagréables ainsi qu'à la variabilité de la tolérance familiale à l'égard des effets secondaires des traitements. La réalisation d'études scientifiques sur ce point est actuellement demandée par les soignants, afin de pouvoir valablement conclure sur le rapport entre les bénéfices apportés et les risques engendrés par ces traitements⁸¹.

4.4 Les groupes pluridisciplinaires

La prise en charge groupale des enfants psychotiques se révèle utile pour de multiples raisons. Le groupe semble faciliter la possibilité d'élaboration et de symbolisation. Les enfants s'entraident et se fondent sur la sensorialité (tactile, sonore, visuelle : regard) pour organiser leur mode de pensée. En outre, l'effet de groupe joue un rôle de contenant permettant à ces enfants de renforcer leur unité souvent trop précaire. Le groupe peut s'organiser autour de diverses activités médiatrices telles que la musique, les activités manuelles, les contes, la rencontre avec des animaux (les chevaux notamment) et bien

⁷⁹ SALOME Frank, op. cit. citant les études de : Woods SW, Martin A, Spector SG, McGlashan TH. Effects of development on olanzapine-associated adverse events ; Bonnot O, Inaoui R, Lloret C, Cohen D. Surveillance of metabolic syndrome, hyperprolactinemia and cardiac side effects in children and adolescent treated with antipsychotic ; Correll CU, Manu P, Olshanskiy V, Napolitano B, Kane JM, Malhotra AK. Cardiometabolic risk of second-generation antipsychotic medications during first-time use in children and adolescents

⁸⁰ BOUVARD, Manuel, DUGAS, Michel, Les chimiothérapies, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, p. 2909

⁸¹ BONNOT, Olivier et HOLZER, Laurent, Utilisation des antipsychotiques chez l'enfant et l'adolescent

évidemment l'écriture, objet des développements de la partie pratique de ce mémoire. Ces activités présentent également l'avantage de permettre aux enfants de matérialiser et de figurer leurs représentations, et d'y lier des affects dans une intersubjectivité suscitée par les soignants.

Les ateliers musicaux, à travers la perception auditive, la motricité et la créativité qu'ils induisent, permettent structuration, socialisation et revalorisation du sujet. La combinaison du plaisir que l'enfant peut tirer de ces expériences mélodiques et de la rigueur musicale est un des éléments clés du succès de ces ateliers.

L'équithérapie a été expérimentée auprès d'enfants psychotiques, en tant qu'extension des moyens de soins présentés à ces enfants⁸². Animées par des thérapeutes dotés de connaissances équinnes, équestres et pédopsychiatriques, les séances d'équithérapie présentent les avantages suivants : elles mettent en place une dynamique sociale groupale mais également un contact privilégié avec l'animal. Pendant un certain temps, ce sont en effet les perceptions proprioceptives et extéroceptives qui occupent une place primordiale dans la séance. L'enfant psychotique se trouve confronté à un autre corps, non symbiotique, possédant ses lois propres. Il peut apprendre à maîtriser sa motricité et celle de l'animal. Il est important de maintenir le désir de l'enfant au premier rang de ces échanges équins, afin qu'il ne se situe pas dans un rapport de soumission ni d'obligation face à ces apprentissages. Cet outil thérapeutique est naturellement limité par ses propres modalités (présence d'un centre équestre et de thérapeutes compétents en ce domaine). Il peut néanmoins être valablement envisagé pour enrichir le projet de soin.

Les ateliers thérapeutiques utilisant les activités créatrices manuelles (modelage, dessin, terre) comme médiateurs ont également soutenu des évolutions positives avec des enfants psychotiques. Ces médiations thérapeutiques présentent l'avantage de permettre à ces enfants d'accéder aux processus de symbolisation à partir de la sensorialité (cénesthésique et kinesthésique)⁸³. En effet, la rencontre avec la matérialité du cadre ainsi que les matériaux supports de l'atelier leur permet de réactiver des expériences

⁸² LUBERSAC Renée de, *Thérapie avec le cheval*, in *Traitements des psychoses de l'enfant et de l'adolescent* p.237

⁸³ BRUN Anne, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, p. 7

sensorielles primitives qui n'ont jamais pu être mises en image ou en mot. C'est parce qu'elles n'ont pas pu être réfléchies par l'environnement de l'enfant que ces expériences n'ont pu être représentées ni appropriées par lui. L'objectif de ces ateliers est de rendre signifiant les mouvements, les sensations corporelles, de les doter d'un sens partageable avec les thérapeutes comme avec le groupe, de passer « d'une mise en forme (voir d'une mise en scène) à une mise en sens ⁸⁴ ».

Les contes sont également un médiateur thérapeutique pertinent pour les enfants psychotiques, en particulier en situation groupale. Leur fonctionnement psychique et leur structure ne leur permettent pas toujours d'accéder entièrement à l'histoire, ni de construire des identifications secondaires. En revanche, ils peuvent garder en mémoire certains détails qui les auront touchés pendant l'écoute. La forme sonore du conte présente un environnement contenant (contact vocal), propre à apaiser les tensions psychiques qui les habitent (souvent complété par le contact corporel d'avec le livre). Les illustrations permettent à ces enfants de faire le lien entre le signifiant et le signifié, entre la production vocale du conteur (message oral) et le sens qui y est associé. À travers la voix du conteur, le rythme et la musique des mots, les enfants psychotiques éprouvent à la fois le plaisir de cette expérience et ses effets structurants. La valeur thérapeutique du conte se situe donc, pour ces enfants, à un niveau très archaïque⁸⁵.

Parmi le large éventail de solutions de soins présentées, il apparaît primordial de saisir que c'est à travers l'articulation de ces différentes méthodes que l'on offre à l'enfant psychotique les meilleures chances d'évolution. La guérison est « un processus complexe qui intéresse l'homme dans sa globalité physique, psychique et sociale⁸⁶ » d'où l'importance de proposer un suivi pluridimensionnel et pluridisciplinaire. En simplifiant à l'extrême, on pourrait ainsi considérer que les médicaments seront prescrits pour contrôler les symptômes, que les psychothérapies seront envisagées pour permettre au sujet d'affronter les agressions du monde extérieur et de supporter les frustrations (sans trop d'anxiété ni de perturbations intérieures), et que les thérapies de groupe pourront lui permettre de réaménager ses rapports avec l'autre, de revaloriser l'image qu'il a de lui-

⁸⁴ BRUN Anne, Ibid., p. 8

⁸⁵ GRIMBERGER JAUBERT Sandrine, *Valeur thérapeutique du conte*

⁸⁶ ZARIFIAN Édouard, *Les jardiniers de la folie*, p.75

même. Guérir, c'est aussi accepter sa différence et ne plus se sentir inférieur. Ainsi, la pluridisciplinarité du projet de soin permet de mieux répondre à la complexité de ces pathologies et des situations dans lesquelles évolue chacun de ces enfants.

Le projet thérapeutique englobe quatre objectifs principaux :

- favoriser la communication et l'individuation de l'enfant (notamment à travers le partage d'expériences permettant de donner un sens aux affects et expériences sensorielles de l'enfant) ;
- renforcer le développement de sa personnalité, de son organisation interne (en l'aidant à dépasser les défenses psychotiques, clivage et déni de la réalité) ;
- permettre à l'enfant d'accéder aux apprentissages (lorsque son état le lui permet : acquisition d'une relation d'objet suffisamment stable) ;
- soutenir et dynamiser la famille (souvent angoissés et découragés face aux difficultés de l'enfant, les parents se sentent impuissants. L'objectif est de les aider à comprendre les particularités de leur enfant et à ajuster leurs conduites éducatives).

Ce projet est établi en fonction de la pathologie propre de l'enfant, de la dynamique familiale et des moyens thérapeutiques disponibles. Dans la mesure du possible, ce projet s'efforce de maintenir l'enfant dans son cadre de vie familial. Néanmoins, suivant la spécificité comme la gravité des situations, l'action thérapeutique peut nécessiter que l'enfant soit placé dans une institution thérapeutique spécialisée, notamment lorsque l'angoisse ou les troubles du comportement nécessitent un environnement hautement contenant et sécurisant, et/ou lorsque l'inadéquation du milieu familial ou éducatif risque d'aggraver le mal-être de l'enfant.

Au cours de ces prises en charge de longue durée qui impliquent de nombreux et divers intervenants, des confusions peuvent parfois survenir entre le rôle des différents soignants. Il appartient à chacun de prendre en compte le contexte du projet de soin de l'enfant dans son ensemble et de savoir appréhender ces difficultés en amont. Il est également primordial de soutenir l'entourage de l'enfant tout au long de la prise en charge, puisque l'engagement dans la durée est particulièrement difficile pour ces familles. Il convient également de faciliter les périodes de transitions découlant de l'évolution naturelle de l'enfant (changement d'école et/ou d'institution de soin, déménagement...).

III. Les ateliers d'écriture

*Par la magie des mots renaître
Écrire pour ne pas disparaître
Pour la musique des mots peut être
Pour le néant tiré de l'être*

*Écrire pour toi sans te connaître
Écrire sans toi pour te connaître*

*De l'arc abscons de la folie
Décocher le trait de génie*

*Ouvrer dans le circuit fermé
De soi au miroir de papier*

*J'écris pour moi sans me connaître
J'écris sans moi pour me connaître*

Écriture, Jacques Nimsgerns

Dès le XVIII^{ème} siècle, des expériences isolées d'écriture en atelier peuvent être citées : dans les universités du Wisconsin et de l'Iowa notamment, mais également au sein du Pennsylvania Hospital (fondé par Benjamin FRANKLIN en 1751) où les écrits des patients étaient intégrés au projet thérapeutique et pouvaient être publiés. En France, cette approche thérapeutique sera étudiée par quelques chercheurs tout au long du XX^{ème} siècle (publication d'études portant sur « les délires et leurs formes psychomotrices, le rythme et la variation de l'écriture chez les aliénés » début 1900, et d'un article écrit par W. STERLING en 1926 publié dans la revue médicale l'Encéphale⁸⁷).

La pratique des ateliers d'écriture, telle qu'on la rencontre de nos jours, semble issue des universités américaines du début du XX^{ème} siècle. Il s'agit à l'origine, d'un enseignement universitaire dispensé par des écrivains à des étudiants. Cette pratique se développe dès les années 1960, où les *creative writing* ou *workshops* se multiplient dans les facultés

⁸⁷ CHIDIAC Nayla, Ateliers d'écriture thérapeutiques

américaines. Trente ans plus tard naît l'Associated Writing Programs qui représente aujourd'hui une véritable référence en la matière. L'objectif de ces ateliers est la publication des textes écrits (au préalable) par les participants. La séance est ainsi centrée sur le temps de lecture de ces écrits et non sur leur production (contrairement aux ateliers d'écriture de tradition française). Les animateurs sont nommés « professeurs d'écriture » et assurent à ce titre l'enseignement d'un « savoir sur l'écriture » aux participants à partir de l'analyse de leurs textes. Cette pratique est aujourd'hui largement répandue et parfaitement intégrée au quotidien des Américains qui peuvent trouver dans leurs journaux, parmi les petites annonces, de nombreuses publications concernant les *writing workshops*.

En France, les ateliers d'écriture se sont développés plus tardivement et pour des finalités différentes : soutenir une réappropriation de la langue pour des publics en difficulté. Dans les années 1920, Célestin FREINET introduit des « incitations à l'écriture d'invention » afin de mettre à distance l'enseignement rigidifié tel qu'il est alors institutionnalisé à l'école. Plus tard, des « instituteurs-poètes » proposent divers jeux d'écriture, mais en dehors du cadre de l'atelier (J.H. MALINEAU, G. JEAN, C. POSLANIEC⁸⁸). Des ateliers pédagogiques d'écriture se développent en France vers les années 1960-70, notamment avec la création du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFNE). Ce courant définit les ateliers « comme un outil de création, comme un lieu de mise en travail de l'écriture et comme mise en jeu de l'imagination⁸⁹ ». La naissance de l'OuLiPo, dans la mouvance de mai 68, développe la pratique des ateliers d'écriture dans le monde de l'éducation. Parallèlement, la mise en exergue du rôle thérapeutique des ateliers d'écriture est exposée par Élisabeth BING, à travers sa propre expérience au sein d'un institut médico-pédagogique en 1969. Cette nouvelle dimension prendra rapidement son essor : il existe un vaste éventail d'ateliers ainsi que de formations proposées au public, de nombreux groupes se sont inspirés des ateliers Bing (notamment le groupe Aleph-Ecriture).

⁸⁸ PERDRIault Marguerite, L'écriture créative

⁸⁹ PERDRIault Marguerite, Ibid., p. 6

Dans ce chapitre, nous développerons tout d'abord l'approche des ateliers d'écriture selon Élisabeth Bing, puis les enjeux de la dimension groupale. Nous étudierons ensuite le rôle de l'institution dans la prise en charge pour terminer ce chapitre en tentant d'appréhender les questions soulevées par la médiation par les ateliers d'écriture dans le projet thérapeutique des enfants et adolescents psychotiques.

1. Ateliers d'écriture, la conception d'Élisabeth BING

Nous aborderons dans ce paragraphe, les caractéristiques et le fonctionnement des ateliers d'écriture à travers la conception d'Élisabeth BING. Cette conception s'inscrit dans une pratique des ateliers d'écriture plus générale. Naturellement, des points communs (concernant le cadre, le déroulement des ateliers) avec d'autres « écoles » peuvent ainsi apparaître. (Précisons qu'il ne sera pas présenté dans ce mémoire une étude comparative des spécificités propres à chaque courant d'atelier d'écriture.)

En 1969, E. BING, est une pionnière du développement personnel de l'individu à travers l'écriture libre. Professeur de français dans une école pour « enfants caractériels », elle se heurte à la difficulté de travailler avec ces enfants en grande difficulté (scolaire et psychique). Délaissant les méthodes scolaires traditionnelles qui inhiberaient la créativité, elle met en place une méthode d'incitation à l'écriture, en trois temps : susciter la motivation, écrire, puis lire la production à voix haute. Elle raconte son expérience dans le livre « ...et je nageais jusqu'à la page ».

1.1. Les objectifs de l'atelier d'écriture

Selon E. BING, le but premier de l'atelier d'écriture est de permettre à toute personne de s'exprimer à travers une parole personnelle, singulière. L'atelier respecte le processus de création de chaque participant. Le travail est basé sur « l'écriture de chaque personne telle qu'elle est, dans le respect de la voix, des mots et des influences particulières de chacun, jusqu'à l'amener par le patient cheminement de l'atelier à sa propre écriture⁹⁰. »

⁹⁰ BING Élisabeth, ...et je nageais jusqu'à la page, p. 306

Un autre objectif déterminant pour E. BING est de rattacher ces écrits personnels à des courants de la littérature : l'atelier est un outil de création littéraire. Son objectif est également de « créer une dynamique au sein du groupe qui libèrera la communication tout en la mettant en forme par un travail relationnel qui contribuera à l'organisation psychique de chacun⁹¹ » des participants.

Ainsi, l'atelier d'écriture doit permettre à l'écrivain de à **(re)trouver le plaisir d'écrire en allant à la rencontre de ses propres mots, de son propre style et de sa créativité** par une expérimentation patiente et une pratique régulière⁹².

1.2. Principes généraux de fonctionnement

1.2.1. Le cadre

Indispensable pour le processus thérapeutique, le cadre, à la fois contenant, source d'élaboration et de création, se décline en plusieurs composantes :

- le cadre spatial : le lieu de l'atelier, où le groupe se réunit c'est également le lieu de l'institution pour les prises en charges thérapeutiques ;
- le cadre temporel : il est multiple. Il comprend le jour et la durée de la séance, les différents temps d'écriture, de lecture, de discussion, également le temps de la séparation (fin de la séance), ainsi que l'aspect cyclique des chantiers d'écriture (rythmés par la succession de la proposition, l'écriture, l'écoute, la réécriture, la mise au propre, la proposition suivante...) ;
- l'animateur : il est celui qui se porte garant du respect du cadre, sa présence en tant que telle influe sur chaque participant et sur le groupe dans son ensemble, car c'est lui qui élabore et propose au groupe les motifs d'écriture ;
- la contrainte littéraire : amenée par la proposition d'écriture, elle détermine notamment la forme du texte (monologue, discours, dialogue, récit...), la personne à laquelle il s'écrit (« je », « tu »...).

⁹¹ CHIDIAC Nayla, Ateliers d'écriture thérapeutiques, p. 43

⁹² BING Elisabeth, <http://www.ateliersdeécriture.net/>, consulté le 12/07/2014

Le cadre est un espace de liberté (de dire, d'écrire, de faire, de penser) et de limites (respect de l'autre, du matériel, des règles de fonctionnement). Il renvoie aux participants un sentiment de contenance et de réassurance face aux angoisses et aux tensions internes. Selon le psychiatre et psychanalyste Jean BROUSTA, le cadre met également « en tension des modes d'investissement personnels (se ressentir vivant et créateur) mais aussi la référence en une idéalité soignante⁹³ ». L'atelier doit avoir été préalablement envisagé par les animateurs, il ne doit pas être un espace prédéfini livré « clé en main ».

1.2.2. Les intervenants

a. Rôle des animateurs

Contrairement à la tradition américaine, l'animateur n'est pas un professeur. Il est à la fois le garant du cadre et celui qui apporte l'élan de l'écriture. Il présente les propositions d'écriture aux participants, qui s'en saisissent à leur manière pour se tourner vers l'écrit. Il prête également son oreille lors de l'écoute des productions. Il les accueille avec bienveillance et se doit de mettre en valeur chacun des écrits qui lui est ainsi présenté, offert. Il apporte son ressenti sur le texte, souligne les effets de style (volontaires ou non), les émotions qu'il provoque et étaye les réflexions des autres participants. C'est à travers cette stimulation et cette reconnaissance des qualités littéraires de leurs écrits, que les participants se visualisent et se reconnaissent écrivains. Face aux participants très en difficulté avec le langage, il est également celui qui fait le lien et met du sens sur les écrits.

L'animateur doit s'attacher à cultiver les qualités suivantes⁹⁴:

- l'écoute,
- la disponibilité silencieuse,
- la vacance (ne pas avoir de désir par rapport à ce que l'autre va écrire),
- la congruence (ni trop à distance, ni trop présent),

⁹³ BROUSTA Jean, Abécédaire de l'expression, p. 54

⁹⁴ Propos tirés de la formation pour les animateurs d'ateliers d'écriture en institution, réalisée par l'association Elisabeth Bing, suivie en mai 2014

- l'empathie (accepter l'autre sans jugement de valeur, savoir ce qui peut lui être dit ou non),
- l'acceptation de ses propres limites.

Il doit également avoir des compétences techniques (capacités d'analyse, culture littéraire, maîtrise de l'animation) ainsi qu'une riche expérience de l'écrit (pratique de la lecture et de l'écriture)⁹⁵.

Il est possible pour les animateurs de partager le temps d'écriture avec les participants. Cette stratégie présente l'avantage de dynamiser l'apprentissage en plaçant tous les intervenants au même niveau. Néanmoins, cela réduit leur disponibilité et peut amener un décalage important avec les écrits des participants. Cette alternative est ainsi déconseillée avec un public en difficulté avec le langage écrit.

L'animateur est celui qui conduit le groupe : il pose et tient le cadre permettant à chacun d'avancer vers sa création. « Conduire ces groupes (...) c'est connaître ce que, de soi, on met en jeu dans le travail, et l'entendre dans ce que les autres en relatent. Conduire ces groupes c'est savoir qu'on entreprend la traversée sans pouvoir présumer de ce qu'on en rapportera⁹⁶ ».

b. Diversité des participants

L'atelier d'écriture s'adresse à toute personne souhaitant y participer. Il s'inscrit généralement dans les loisirs, mais il peut également relever du domaine du soin. En psychiatrie notamment, la diversification des expériences d'art-thérapie ont permis de démontrer leur apport thérapeutique réel⁹⁷.

La demande naît d'un désir d'écrire, d'une insatisfaction voire d'une souffrance. Les ateliers s'adressent à des publics variés :

- à des enfants : l'atelier tiendra un rôle de cadre maternel de holding (selon WINNICOTT),
- à des adolescents : il pourra avoir un effet cathartique si le cadre est suffisamment contenant ;

⁹⁵ BATELLIER Clémence, La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique

⁹⁶ LECOEUR Claire, Accompagner dans l'écriture, une traversée, p. 7

⁹⁷ BRUN Anne, Médiations thérapeutiques et psychoses infantiles

- à des adultes : tout un chacun peut s'inscrire à un atelier d'écriture,
- aux sujets âgés : l'objectif sera de favoriser l'émergence de souvenirs et d'affects.

Notons qu'il est recommandé de maintenir un cadre très contenant pour les enfants et adolescents, en favorisant notamment les propositions d'écritures avec un support extérieur (photographie, tableau, musique...). Ce support autorise en effet « une projection de pensées et d'émotions sur lesquelles l'écrit peut ensuite s'étayer⁹⁸ ». Ce mouvement ainsi permis, du dedans vers le dehors, permet d'amener un travail d'élaboration et de distanciation. L'objectif est alors de permettre au participant de se réapproprier ces éléments, suite à leur élaboration effectuée au sein du groupe.

La qualification des participants fait débat : « écrivain » serait une qualification erronée dans la mesure où les ateliers n'ont nullement pour objectif la publication des écrits, « écrivain » aurait une connotation trop passive, seuls les termes « auteurs » ou « participants » semblent être majoritairement acceptés.

1.2.3. Déroulement des ateliers

« Écrire et accompagner l'écriture sont, l'un et l'autre, un travail de création : création de textes et création de l'entourage inter-subjectif qui permet d'accompagner l'écriture. Co - construction de sens entre écritures adressées et accompagnement dans l'écoute. »

Claire LECOEUR

Les ateliers d'écriture ont un déroulement cyclique, rythmé par la succession des différentes étapes constituant le « chantier d'écriture » : proposition d'écriture, temps d'écriture, écoute des textes, retour sur les textes, travail de réécriture et mise au propre des écrits.

⁹⁸ CHIDIAC Nayla, Ateliers d'écriture thérapeutiques, p. 53

a. La proposition d'écriture

La proposition d'écriture est élaborée et énoncée par l'animateur. Elle offre aux participants une impulsion, un élan pour écrire. Elle doit être suffisamment ouverte, pour inciter à l'écriture, tout en étant suffisamment « cadrante » pour rassurer le participant et lui éviter le blocage de la page blanche. Elle doit également être adaptée à son public (enfants, adolescents, patients...).

Elle se situe dans l'un des quatre champs que sont le réel, l'imaginaire, la mémoire et le ludique. Elle peut s'appuyer sur différents supports (photographie, tableau, texte littéraire classique ou contemporain, œuvre musicale) ou bien se présenter sous forme de défis : mots à intégrer dans un récit, acrostiche... Si un support littéraire est utilisé, il importe de le mettre en valeur, par sa lecture à voix haute aux participants, ainsi qu'à travers la présentation du contexte dans lequel il a été écrit, afin que les participants perçoivent ce qui a amené l'auteur à écrire ce texte.

L'annonce de la proposition est à la fois source d'excitation liée au suspense et de déception (il arrive parfois qu'une fois énoncée, elle ne plaise pas aux participants). Il est important pour l'animateur de percevoir ce mécontentement ou cette angoisse et de l'apaiser (en relisant la proposition, en expliquant ce qui n'a pas été compris, en donnant des pistes d'écriture le cas échéant).

Comme son nom l'indique, la proposition n'impose rien aux participants. Elle constitue une suggestion, un tremplin vers l'écriture, une source de motivation. Ce n'est en aucun cas un sujet de dissertation et il n'existe aucune sanction vis-à-vis de toute prise de liberté par rapport à la proposition. Au contraire, l'écriture doit rester « un espace d'invention et de subversion dont la liberté est la condition⁹⁹ ».

⁹⁹ BING Élisabeth, Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture, <http://www.ateliersdecriture.net/asso-historique>, jointe en Annexe III

b. Le temps d'écriture

Une fois l'agitation passée, les participants se mettent à la recherche de l'inspiration, par introspection ou à l'inverse par l'observation des éléments autour d'eux. Puis, ils commencent à écrire, plus ou moins rapidement selon leurs habitudes et leur rapport à l'écrit. Le passage à l'écrit nécessite des capacités de mise en ordre et de mise en mots des idées faisant appel à l'idéation et la mobilisation du champ lexical notamment¹⁰⁰. Bien que ce soit une étape individuelle, l'écriture se fait au sein du groupe, où il n'est pas toujours aisé de maintenir sa concentration.

La prise en compte de l'orthographe est délicate, une approche trop systématique risque de bloquer les participants, à l'inverse, une élision totale les laisse dans la confusion. La solution retenue est souvent d'aborder ces aspects formels de l'écriture lors du travail du texte.

La gestion du temps d'écriture peut se révéler difficile pour les débutants et source d'angoisse : la crainte de ne pas avoir le temps d'écrire tout ce qu'ils souhaitent, ou à l'inverse, la crainte d'avoir fini trop tôt et de se retrouver face à un temps libre potentiellement angoissant. Lorsque le passage à l'écrit est trop difficile, l'animateur peut se proposer scripteur, afin de laisser au participant le temps de dépasser ce blocage.

c. Le partage des textes

- Le temps de l'écoute

Une fois que les participants ont fini d'écrire, ils lisent chacun leur texte à voix haute. L'écoute est un accueil bienveillant à la diversité des productions, « elle montre les pics dans la langue, le rythme dans les phrases, la force des images et le musical des mots¹⁰¹ ». Ce moment de partage est l'occasion de rencontrer les écrits des autres membres du groupe. En principe, le texte est lu par son auteur, à moins qu'il n'ose le lire et demande à un autre de devenir lecteur à sa place. Parfois le lecteur prend des libertés

¹⁰⁰ ESTIENNE Françoise, L'écriture en chantier

¹⁰¹ LECOEUR Claire, Accompagner dans l'écriture, une traversée, p. 6

face à son écrit lors de l'oralisation (pour corriger une maladresse, ajouter un mot oublié ou encore modifier un passage incohérent).

C'est lors de la lecture orale que l'émotion se manifeste envers l'écriture, « l'accès au texte est brouillé par le corps¹⁰² » : la voix peut trembler, le texte peut être marmonné à toute allure, sans prosodie. Selon Claire BONIFACE, les difficultés de déchiffrage, l'intonation monotone, le non-respect de la ponctuation peuvent venir envelopper le texte d'un « voile de subjectivité » nous entravant dans la réception du texte en lui-même. C'est à travers la transcription via l'outil informatique que ce voile pourra en partie être levé.

Cette étape nécessite enfin des capacités attentionnelles et une concentration qui peuvent faire défaut chez certains participants.

- Les retours portant sur le texte lu

Chacun des participants est invité à commenter le texte qui vient d'être lu. C'est un moment renforçant la cohésion du groupe, à travers les encouragements et débats que le texte soulève. Les retours permettent à l'auteur de saisir les effets de son écrit. Un événement personnel en rapport avec le texte peut être partagé, apportant ainsi un enrichissement socioculturel imprévu aux participants. C'est également l'occasion de questionner l'auteur sur certains points porteurs de confusion ou d'incompréhension. Les participants prennent conscience à travers cette étape de l'intérêt des règles du langage et de l'importance de se plier au code linguistique commun pour pouvoir être compris.

L'animateur veille à la nature des propos échangés, les commentaires doivent s'inscrire dans le respect de l'autre et de son écrit. Les questions portent sur le texte, non sur l'auteur. La critique est constructive, non destructive.

L'animateur a également la responsabilité « d'accuser réception » du texte offert par son auteur. Par son attitude bienveillante, son écoute attentive, son regard adressé au lecteur, il prend en compte la dimension émotionnelle de la lecture et de l'écriture. Il exprime ensuite ce qu'il a perçu du texte, quelles sont ses richesses, il compare éventuellement son style littéraire à celui d'écrivains renommés. L'important est de valoriser l'auteur et sa

¹⁰² BONIFACE Claire, PIMET Odile, Ateliers d'écriture : mode d'emploi, p.21

production et d'opérer ainsi un renforcement narcissique. Cet aspect est fondamental pour les « nouveaux participants » (phase de réassurance).

Cette étape permet aux participants d'apprendre à s'écouter les uns les autres. Elle leur permet également de se découvrir entre eux tout en se découvrant eux-mêmes. Les participants prennent une place d'auditeur, ils doivent pouvoir mettre leur propre production entre parenthèses, se décentrer pour développer leur esprit critique et faire part de leur opinion. Lorsqu'un participant a acquis ces capacités de décentration, il a franchi une étape importante dans l'organisation de sa pensée, dans son rapport à l'écriture, aux autres et à lui-même¹⁰³.

Enfin, c'est à partir de ces retours que s'élève la possibilité d'aller plus loin : les commentaires de l'animateur visent à « mettre à jour des processus d'écriture non conscients, pour donner (à l'auteur) des informations sur le fonctionnement de son texte, pointer les formules heureuses, d'autres moins ; il nommera les points forts et les points faibles, tout en le laissant libre de modifier ce texte en tenant compte ou non des suggestions de l'animateur. Il convient de rechercher les potentialités d'un texte¹⁰⁴ ».

Ainsi, l'animateur, par son intervention ; propose des suggestions et des pistes de travail sur le texte, ouvrant la voie à la réécriture.

d. Le travail du texte ou la réécriture

Cette étape facultative peut s'effectuer dans une relation duelle entre un participant et un animateur ou bien de façon collective, en impliquant le groupe dans son ensemble à travers le travail d'un texte choisi. C'est l'auteur du texte qui effectue la réécriture. Ce travail est uniquement envisageable pour des auteurs capables de prendre suffisamment de distance face à leurs écrits et de se remettre en question. Ils doivent également se situer dans l'altérité pour prendre en compte les remarques. La réécriture est le moment privilégié des « corrections » orthographiques et grammaticales ainsi que des ajustements des maladresses morphosyntaxiques. Elle offre à l'écrivain la possibilité d'améliorer son

¹⁰³ BATELLIER Clémence, La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique

¹⁰⁴ BONIFACE Claire, PIMET Odile, Ateliers d'écriture : mode d'emploi, p. 60

texte, par petites touches, ou encore d'en écrire un nouveau s'il est insatisfait du premier. Elle lui permet de dépasser les imperfections du premier jet et de se projeter vers un écrit qui lui plaît davantage, d'amener son texte au plus près de l'idée qu'il a voulu initialement exprimer¹⁰⁵. Elle débouche fréquemment sur une mise en forme du texte retravaillé.

e. La mise en forme

La mise en forme intervient soit par une réécriture manuscrite, soit par le biais de l'informatique. La transcription du texte permet une distanciation tout en écartant la part d'affects que porte l'écriture manuscrite¹⁰⁶. Le texte s'émancipe des ratures et erreurs diverses, il s'ouvre davantage au partage grâce à la lisibilité que le graphisme informatique apporte.

La transcription est effectuée par l'auteur ou par un animateur. Le temps de frappe est bien supérieur mais la fierté de l'auteur s'accroît également lorsqu'il est en charge de transcrire lui-même son écrit. L'outil informatique étant souvent très investi par les jeunes, c'est une motivation supplémentaire pour appréhender les règles du langage écrit.

Pour Elisabeth BING, c'est dans le travail sur l'écriture elle-même que réside la vertu thérapeutique de l'écriture. L'obtention de l'objet fini en fait partie : « parvenir au texte distancié qui prend une existence propre, indépendante du scripteur mais en face de lui comme production moulée et rassurante¹⁰⁷. »

La question du devenir de ces textes reste ouverte : conservation par l'auteur ou par les animateurs, création d'un recueil commun des écrits du groupe, affichage (au sein de l'institution ou d'une exposition temporaire), publication, support de création théâtrale ?... Cela dépend des objectifs de l'atelier en lui-même, et naturellement de la volonté des participants.

¹⁰⁵ BATELLIER Clémence, La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique

¹⁰⁶ ARCHIVOLTI Flora, Les effets d'un atelier d'écriture thérapeutique auprès d'adolescents

¹⁰⁷ BING Elisabeth, ...et je nageais jusqu'à la page, p. 158

f. La reprise

Dans le cadre des ateliers d'écriture thérapeutiques, le travail de reprise est essentiel à l'évolution des différents projets de soin soutenus par l'atelier, ainsi qu'à la pérennité de l'atelier en lui-même. Les animateurs se réunissent avec un intervenant extérieur : un psychologue, pour une mise en perspective du travail (du contenu des séances comme de leur fonctionnement). C'est un temps de réflexion et d'élaboration prenant place à distance de l'atelier.

La fonction de l'intervenant extérieur est celle de « tiers interprète ». Il est le dépositaire des questions et éprouvés des animateurs. La neutralité de ses interventions permet d'apporter un éclairage nouveau sur l'atelier, de mieux comprendre la problématique psychique d'un enfant pour pouvoir mieux y répondre, de révéler un éventuel dysfonctionnement, préciser une démarche...

À cette dimension temporelle (et cyclique) des ateliers d'écriture s'ajoute un autre aspect s'inscrivant dans la temporalité : l'évolution du participant au sein de l'atelier.

1.2.4. L'évolution au sein de l'atelier

À travers la permanence du cadre et la présence bienveillante de l'animateur qui insuffle l'inspiration, l'atelier d'écriture produit des effets importants sur le rapport des participants à l'écrit.

Lorsqu'un nouveau participant intègre l'atelier d'écriture, il est primordial de mettre en valeur ses écrits afin qu'il réalise qu'il est capable d'intéresser et d'inventer. Par la médiation de l'écriture, il découvre le plaisir de créer et de partager cette création (lors de la lecture de son texte). Ses écrits sont en effet attendus par le groupe. Chaque membre reçoit des mots, des émotions, des surprises et entre ainsi dans l'échange. Toutes les remarques positives sur ses textes lui permettent de continuer à écrire. Cette phase de

réassurance, de renforcement narcissique (plus ou moins longue selon les sujets)
« fertilise et libère son imagination tout comme l'eau irrigue la plante¹⁰⁸.»

Progressivement et au fil des textes, le participant novice prend confiance et les retours peuvent s'élargir et également porter sur les maladresses à ajuster, les demandes d'explications. Ces éléments sont une aide précieuse pour l'amener ensuite à retravailler ses textes, une fois que la phase de réassurance est dépassée.

Le ratage fait partie intégrante de l'écriture, il permet la mise en travail d'une pensée profonde. Ces trébuchements et boitillements permettent également de mettre la pensée en suspens, apprentissage nécessaire à l'évolution des participants. L'objectif est qu'ils parviennent à mettre en mots leurs idées, tout en prenant en compte ce qui sera reçu par les auditeurs, ce qui sera transmis par le texte.

L'attitude du participant lors du temps de lecture est révélatrice du parcours de celui-ci au sein de l'atelier : lorsque la lecture de son texte s'envisage facilement (quand il se porte volontaire pour lire son écrit en premier par exemple), il a gravi une importante marche dans son rapport à l'écrit, mais aussi dans son rapport à l'autre.

1.3. Atelier d'écriture et orthophonie

L'atelier d'écriture est un outil de travail particulièrement intéressant en orthophonie. Il permet « d'envisager le langage écrit de manière holistique comme un outil créatif, fonctionnel et esthétique, sans en séparer par avance les différents aspects (phonologique, lexical morphologique et syntaxique) même s'ils peuvent ensuite être approfondis de manière dissociée¹⁰⁹ ». Cette approche originale permet d'allier créativité et plaisir pour accéder aux rouages du langage écrit. Les effets positifs de l'art-thérapie sont aujourd'hui reconnus et elle est régulièrement utilisée en pédiatrie ou auprès de personnes âgées atteintes de démences notamment¹¹⁰. Les propositions d'écriture permettent le travail du

¹⁰⁸ MARINOLLI-LEON Danielle, Orthophonie et atelier d'écriture ?, p. 209

¹⁰⁹ PINGAULT FERRAND Gaëlle, Écrire et faire écrire, une proposition de réflexion clinique autour de la créativité écrite en orthophonie, p.1

¹¹⁰ PINGAULT FERRAND G., Ibid., citant les travaux de JP Klein (2012) et BT Hannemann (2006), p.3

langage écrit sous toutes ses fonctions (cf. les six fonctions du langage selon JAKOBSON, chapitre 1).

L'objectif est d'amener le patient à maîtriser les activités de décodage et d'encodage tout en y trouvant un sens. C'est en s'appropriant les mots et en apprenant à les agencer librement qu'il entre dans le langage écrit¹¹¹. L'atelier d'écriture invite le patient à envisager le langage différemment. En dissociant écriture et orthographe, il apprend à écrire sans être jugé, il découvre qu'il peut être créateur et valorise ainsi l'image qu'il a de lui-même. L'erreur n'est plus une transgression d'une norme sociale mais un tremplin vers une meilleure communication et une meilleure appréhension de la résonance des mots¹¹². Au sein de l'espace sécurisant de l'atelier, le patient réinvestit peu à peu le langage et s'autonomise. L'atelier permet également de tempérer la solitude générée par l'écriture.

L'écriture permet une mise à distance des émotions, le patient peut ainsi découvrir et enrichir ses modes de pensée personnels. En travaillant sur l'imaginaire, il peut projeter dans un texte des éléments qui le questionnent, les déposer à l'orthophoniste (dont le rôle se limite à la réception de ceux-ci)¹¹³.

En se basant sur ce que le patient amène, sur ses potentialités et non ses failles, le travail orthophonique en atelier d'écriture semble s'inscrire dans la conception du langage de Claude CHASSAGNY, basée sur le sujet et non sur le symptôme : l'orthophoniste, par le biais de l'atelier, prend en charge des patients en difficulté avec langage et la communication, tout en restant centré sur leur subjectivité¹¹⁴.

La richesse de ce support présente l'avantage de pouvoir être travaillé par l'orthophoniste pour s'adapter à son patient. Il peut constituer un axe principal de rééducation ou en être au contraire l'un des différents supports.. Le statut de l'orthophoniste garantit que les textes ne subiront aucun jugement ni aucune interprétation : ils sont reçus en tant que

¹¹¹ MARINOLLI-LEON Danielle, Orthophonie et atelier d'écriture ?

¹¹² MARINOLLI-LEON Danielle, Ibid.

¹¹³ MARINOLLI-LEON Danielle, op. cit.

¹¹⁴ ARCHIVOLTI Flora, Les effets d'un atelier d'écriture thérapeutique auprès d'adolescents

« matière à échange »¹¹⁵. Il est également important de ne pas considérer les écrits uniquement comme révélateurs de la pathologie du patient mais surtout comme des indicateurs de son évolution.

2. Les vertus thérapeutiques du groupe

Dès le début du XX^{ème} siècle, le groupe thérapeutique est utilisé pour améliorer la participation au traitement des malades atteints de tuberculose. Son utilisation s'est depuis largement diversifiée. Le groupe présente en effet de nombreux avantages dans le cadre d'un travail thérapeutique : il fournit un cadre, une structure aux pensées et émotions. C'est un lieu de partage et de communication. Il permet à ses membres de se dépasser et de s'ouvrir aux autres.

2.1. Eléments théoriques et terminologiques

Pour Didier ANZIEU le groupe est soutenu par une « illusion groupale », correspondant en une croyance infaillible (des membres du groupe) dans la coïncidence entre l'attente individuelle et son comblement par le groupe. Le désir commun de ses membres serait ainsi en partie responsable des effets positifs portés par le groupe. Selon ce même auteur, il est de plus contenu par une « enveloppe psychique groupale ». Nous avons vu précédemment la théorie du Moi-peau. Rappelons qu'il s'agit d'une structure psychique contenante, permettant l'élaboration d'un sentiment du sujet unifié. Ce concept a été élargi au fonctionnement groupal par Didier ANZIEU : l'enveloppe psychique groupale assure les mêmes fonctions à l'échelle du groupe. Elle est donc une membrane perméable séparant les échanges entre l'espace interne et l'espace externe. Elle a également une fonction contenante et donne à ses membres l'illusion que le groupe constitue une entité unique ayant une identité propre¹¹⁶.

René KAES reprend la théorie de Didier ANZIEU en précisant que le groupe permet la mise à distance des conflits et émotions. Cet auteur se base sur la notion « d'appareil

¹¹⁵ BOURGAREL VAGANAY Marie-C., En quête de référents communs avec des enfants psychotiques

¹¹⁶ ANZIEU Didier, Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal

psychique groupal », élément commun au sujet et au groupe. Cet appareil est un « dispositif de liaison et de transformation des éléments psychiques. Il accomplit un travail psychique particulier : produire et traiter la réalité psychique de et dans le groupe¹¹⁷ ». Il assume les fonctions suivantes :

- « mobiliser l'énergie pulsionnelle chez chacun des membres du groupe, la transformer et la transmettre dans ses instances et systèmes, la maîtriser en la liant à des représentations » ; cet appareil psychique groupal permet ainsi de gérer ce qui ne peut être traité par l'appareil psychique individuel ;
- assurer la liaison entre les appareils psychiques individuels,
- constituer un espace de régulation.

2.2. Les fonctions du groupe

Selon René KAES, « le groupe existe à partir du moment où plusieurs individus réalisent mieux ensemble qu'isolément ce qu'ils désirent ou doivent réaliser¹¹⁸ ». Il apporte un cadre contenant permettant d'aménager un espace de pensée, une aire de symbolisation, au sein d'une enveloppe pare-excitation. Les participants, curieux du fonctionnement psychique de leurs pairs, éprouveraient alors une certaine excitation accompagnée d'une émulation qui favoriserait la symbolisation, la pensée¹¹⁹.

Selon Didier ANZIEU, le groupe permettrait de :

- mettre à distance les conflits,
- contenir les écrits,
- favoriser les restaurations narcissiques,
- aider à la symbolisation.

Le groupe est ainsi un contenant favorisant la revalorisation narcissique, aidant à la symbolisation et tenant les conflits à distance. En tant que contenant, il permet la mise en place du dispositif d'élaboration psychique à venir. Le groupe est un support à l'expression subjective de chacun. Enfin, dans le cadre d'un atelier d'écriture, le groupe

¹¹⁷ KAES René, Le groupe et le sujet du groupe, p.225

¹¹⁸ KAES René, Les théories psychanalytiques du groupe

¹¹⁹ ANZIEU Didier, Le groupe et l'inconscient

est un support soutenant « l'émergence en soi de l'inattendu déclenché par le travail d'écriture¹²⁰ ».

Nous verrons à la fin de ce chapitre quels sont les enjeux d'un travail de groupe avec des patients psychotiques.

2.3. Les transferts en jeu au sein du groupe

Le transfert est le déplacement des émotions et affects d'un objet sur un autre. Il existe dans toutes les relations interhumaines, hiérarchiques, amicales ou amoureuses, ainsi qu'au sein de toute prise en charge thérapeutique¹²¹. Le contre-transfert est le ressenti transférentiel du thérapeute en réponse au sujet.

Le travail psychique au sein du groupe s'établit à partir de différents types de transferts :

- le transfert sur le groupe : il s'effectue à partir de l'identification de chacun des membres à l'objet du rassemblement : cela englobe la proposition d'écriture ainsi que les éléments sensoriels suscités par le groupe (fond sonore notamment) ;
- le transfert sur l'écriture : « l'écriture devient un objet non plus seulement préexistant mais co-construit et qui va condenser, ramener, imager à partir du déjà là les éléments restés en souffrance chez chacun¹²² » ;
- le transfert sur chacun des animateurs,
- les transferts latéraux sur les autres participants.

Selon René KAES, il existerait des « transferts multilatéraux » portant à la fois sur l'animateur, les membres du groupe et le groupe en lui-même. L'écriture serait favorisée lorsqu'une relation transférentielle est établie entre le groupe et l'animateur¹²³. Notons qu'en atelier les transferts, bien que repérés par les animateurs ne sont pas interprétés.

¹²⁰ CADOUX Bernard, Le group'écriture

¹²¹ CHEMAMA R, VANDERMERSCH B., Dictionnaire de la psychanalyse

¹²² CADOUX Bernard, Écritures de la psychose, p. 199

¹²³ CHIDIAC Nayla, Ateliers d'écriture thérapeutiques

L'identification naît du transfert et peut également constituer un moteur au sein du groupe. Le participant peut s'identifier à l'un de ses pairs, à un animateur, ou encore, dans le cadre d'un atelier d'écriture, à un écrivain ou un personnage prenant vie dans son texte.

3. Le rôle de l'institution en psychiatrie

3.1. Caractéristiques et fonctionnement

L'institution est cadre de travail hiérarchisé, comprenant différents niveaux de division du travail. En psychiatrie, l'institution accueille les pathologies psychiques. La spécificité de ces troubles se répercute à la fois sur les personnes travaillant au sein de l'institution et sur le fonctionnement collectif. À l'inverse, ce système hiérarchisé se noue à la dynamique de l'équipe soignante et porte ses effets sur les patients qui y sont pris en charge.

L'institution ne peut être considérée comme un cadre neutre, simple lieu d'accueil des projets de soin. Au contraire, elle a un impact direct sur la qualité des soins. Lorsque l'équipe soignante est prise dans des conflits ou se sent malmenée par l'institution, elle risque de répercuter le malaise ainsi perçu sur les patients. Pour garantir à l'institution son rôle thérapeutique, il importe de garder suffisamment séparé l'aspect administratif (gestion du personnel notamment) des enjeux médicaux. Dans une institution telle que le CMP (Centre Médico-Psychologique), le psychiatre responsable du centre représente le garant du bon fonctionnement institutionnel.

Selon le psychiatre François TOSQUELLES, quand l'institution thérapeutique « vit ses conflits et peut les assimiler, chaque malade peut investir ceux des siens auxquels il s'était dérobé et par là, les résoudre¹²⁴ ». Cette observation souligne l'importance de la qualité du fonctionnement social au sein de l'institution, en ce qu'elle influe directement sur le fonctionnement psychique de ses patients et sur les projets de soins correspondants.

¹²⁴ TOSQUELLES, François, Education et psychothérapie institutionnelle, p.84

Pour cette raison, le travail de reprise est un élément primordial dans les institutions thérapeutiques. Il permet de garantir le respect de la place, du travail comme de l'intégrité de chacun des membres de l'institution.

3.2. Enjeux d'une prise en charge institutionnelle pour des patients psychotiques

L'identification pathologique des patients psychotiques projette « des fragments dissociés de la psyché de l'enfant dont les contradictions induisent des conflits interpersonnels chez les soignants ». Ainsi, le réel traumatique ou conflictuel des parents, non symbolisé par l'enfant, réapparaît dans la vie institutionnelle¹²⁵.

Des temps de synthèse, d'échanges informatifs sont donc nécessaires pour établir entre les membres de l'institution des communications élaborées capables de préparer des réponses cohérentes aux paradoxes qui surgissent dans les relations.

Notons que pour les patients psychotiques, l'institution, par son fonctionnement basé sur une rythmicité présence / absence des soignants peut être à même de recréer le vécu des premières séparations d'avec la mère¹²⁶.

4. Atelier d'écriture et psychoses : une médiation thérapeutique ?

Quels sont les enjeux soulevés par la mise en place d'un atelier d'écriture avec des enfants ou adolescents psychotiques ? Quels bénéfices ces patients peuvent-ils tirer à la fois du travail de groupe et de la médiation par l'écriture ? Avant de tenter de répondre à ces interrogations dans la partie pratique de ce mémoire, arrêtons-nous un instant sur les spécificités de la rencontre entre pathologies psychotiques et atelier d'écriture.

¹²⁵ DU PASQUIER Yann, Place et singularité des traitements des psychoses infantiles précoces, *in* Traitement des psychoses de l'enfant et de l'adolescent

¹²⁶ FURSTOS Eric, Un « accès à la symbolisation problématique » pour certains enfants présentant des troubles graves du comportement

4.1. Expressions de la psychose dans le langage

L'expérience du réel suppose deux opérations simultanées : d'une part l'objet doit être représenté, autrement dit être visualisable, imaginable ; d'autre part il doit être symbolisé, correspondre à un nom¹²⁷. Tout objet s'inscrit ainsi à la fois sur le plan imaginaire et sur le plan symbolique. Chez le patient psychotique, l'une de ces deux fonctions, symbolique ou imaginaire, fait défaut, signant ainsi sa conception particulière de la réalité, souvent nommée « perte de réalité ».

Cette dissociation a des effets sur la constitution du signe linguistique : les éléments signifié et signifiant sont dissociés, le signe est dit « désolidarisé ». Cependant, le sujet psychotique continue d'utiliser les signes linguistiques et peut notamment employer un mot, selon le sens qu'il lui attribue, indifféremment du signifié qui lui est normalement associé. Cette utilisation trompeuse peut passer inaperçue lorsque le signifiant, même vidé de son contenu, conserve une place cohérente dans le discours.

Les différents glissements qui peuvent survenir entre signifiant et signifié sont les suivants :

- la démétaphorisation du langage : le signifiant au pied de la lettre,
- la déformation de mots : inversion de syllabes ou altérations plus importantes rendant le mot difficilement compréhensible,
- le néologisme : quand un groupe de signifiants comporte pour le patient un poids de signification totale, le monde du patient alors est organisé autour de ce signifiant ;
- la schizophasie : le discours n'est plus informatif, les phrases ont perdu toute signification¹²⁸.

4.2. Le travail de groupe peut-il s'envisager avec des patients psychotiques ?

Le groupe favoriserait chez les patients psychotiques l'émergence de comportements peu propices au travail thérapeutique : excitation, instabilité pour certains, inhibition pour

¹²⁷ BESANCON Virginie, BILLY Anouck, Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques

¹²⁸ BRILLAUD Danielle, Les troubles du langage

d'autres... Cet aspect régressif du groupe semblerait être un argument de poids pour renoncer à la prise en charge groupale et préférer une relation thérapeutique duelle pour ces patients. De plus, le groupe réactive chez les patients psychotiques le désir de fusion et l'angoisse de disparaître ou d'être anéanti dans cette fusion¹²⁹. Enfin, L'arrivée d'un nouveau participant dans le groupe est fréquemment vécue comme une atteinte narcissique pouvant déstabiliser le sujet psychotique.

Il semblerait ainsi que le groupe thérapeutique ne soit pas une indication ajustée aux patients psychotiques. Nous verrons dans la seconde partie de ce mémoire si cette conception se confirme ou s'infirme dans les ateliers d'écriture observés.

4.3. Les processus inhérents à l'écriture sont-ils compatibles avec les pathologies psychotiques ?

Le patient psychotique éprouve des difficultés à accéder à la représentation. Un travail basé sur l'écriture, outil de représentation par excellence, ne risque-t-il pas de déboucher sur une impasse ?

L'écriture nécessite des capacités attentionnelles suffisantes afin de se concentrer à la fois sur le sens de ce que l'on souhaite exprimer et sur la forme de ce que l'on va écrire (graphisme). Pour cela, l'inconscient doit censurer les contenus susceptibles d'envahir la conscience¹³⁰. La capacité d'idéation est également nécessaire pour l'écriture, elle permet l'organisation des idées et s'appuie notamment sur l'évocation, l'imaginaire et la mémoire. Or, les capacités attentionnelles du sujet psychotique sont fréquemment diminuées, il peut de plus lui être difficile de contrôler le flux de sa pensée pour le synchroniser à ses mouvements graphiques.

Une bonne structuration spatio-temporelle est également requise pour maîtriser l'écriture. Un récit se déroule chronologiquement, les différents événements ne peuvent se superposer de façon aléatoire. La concordance des temps soutient également la

¹²⁹ BRUN Anne, Médiations thérapeutiques et psychose infantile

¹³⁰ PEREZ Lauriane, Comment le groupe soutient le travail d'écriture

compréhension du texte par le lecteur. Étant donné que le sujet psychotique est souvent exclu de la temporalité¹³¹, comment peut-il s'inscrire dans la chronologie d'un récit ? Comment peut-il prendre en considération le passé, le présent et le futur dans ses écrits ?

L'écriture implique une séparation. Écrire c'est laisser une trace, se défaire de quelque chose de soi. Cette dimension renvoie à une angoisse propre au sujet psychotique : la peur de se perdre sur le papier, de se vider par le crayon, la hantise de laisser une trace...

Lors de la lecture des textes, la fragilité du participant psychotique est amplifiée en raison de l'homomorphie existant entre le participant et sa production. Pour le sujet psychotique, « lire son texte c'est s'exposer à l'indifférence ou à la férocité supposée des autres¹³² ».

La somme de ces éléments amène un questionnement sur le bien-fondé de l'expérience des ateliers d'écriture avec des patients psychotiques. Nous verrons dans la partie pratique, quelles réponses apporter à ces interrogations.

¹³¹ BESANCON Virginie, BILLY Anouck, Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques

¹³² CADOUX Bernard, Écritures de la psychose

PARTIE PRATIQUE

I. **Objet de l'étude**

« Le sujet, ça ne se chiffre pas, mais ça compte. »
Aspasie Bali

L'objet de ce mémoire est d'étudier les effets thérapeutiques des ateliers d'écriture sur des enfants et adolescents psychotiques, d'apporter une réflexion sur l'intérêt d'un travail médiatisé par l'écriture et effectué au sein d'un groupe pour ces sujets psychotiques. Il s'inscrit dans la poursuite du travail de recherche effectué par Géraldine BRIGANTI (2004) et Flora ARCHIVOLTI (2007) explorant l'évolution de l'expression écrite (orthographe, mise en page, graphisme, organisation du texte, contenu sémantique...) d'enfants de structure névrotique, à travers la participation à un atelier d'écriture. Ce mémoire s'attache à démontrer que les effets thérapeutiques d'un atelier, peuvent s'étendre aux personnalités psychotiques.

Dans la première partie de ce travail, nous avons développé les enjeux du développement de l'enfant et l'importance de l'accès à la fonction symbolique, lui permettant d'entrer dans le langage. Nous avons ensuite présenté les différents types de psychoses et les difficultés que la diversité de ces pathologies soulève. Il en découle que l'étude de sujets psychotiques se prête difficilement à la généralisation. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter notre observation sous forme de cas cliniques, cet outil étant plus à même de présenter le sujet dans sa globalité.

La partie pratique de ce mémoire consiste ainsi en une présentation de 5 cas cliniques permettant de répondre aux interrogations soulevées par la mise en place d'un travail au sein d'un atelier d'écriture pour des sujets psychotiques. Ces patients ont été observés au sein de deux ateliers d'écriture organisés au CMP du Parc.

Notre observation de l'atelier « Anagramme » a eu lieu de février 2013 à novembre 2014, celle de l'atelier « Chemin d'écriture », d'octobre 2014 à avril 2015. Ces expériences complémentaires nous ont permis de découvrir les aléas de la vie du groupe, les différentes dynamiques qui s'y retrouvent ainsi que les enseignements que chacun des participants y trouve, à sa manière.

II. Présentation des ateliers d'écriture du CMP du Parc

Les ateliers d'écriture « Chemin d'écriture » et « Anagramme » existent au sein du centre médico-psychologique du Parc, respectivement depuis 2000 et 2008. Ils sont chacun composés de deux animateurs formés à l'animation d'ateliers d'écriture par l'association Elisabeth BING, et éventuellement accompagnés d'un ou plusieurs stagiaires en orthophonie ou en psychologie. Des séances de « reprise » extérieures au groupe sont réalisées entre les animateurs de l'atelier et un psychologue appartenant à l'équipe soignante du CMP. L'orientation vers ces ateliers est une décision prise au sein de l'équipe du CMP en fonction de plusieurs critères :

- des difficultés rencontrées par ces enfants (trouble d'expression, dysorthographe, désinvestissement de la langue écrite ou des apprentissages...),
- des besoins et des attentes de chacun des enfants,
- de leur goût pour l'écriture,
- de l'intérêt que représente, pour chacun d'entre eux, l'intégration de ce groupe de travail si particulier (prise en compte de la compatibilité entre chacun des membres de l'atelier).

1. L'atelier « Anagramme »

Animé par une orthophoniste et une psychologue, l'atelier d'écriture « Anagramme » s'adresse aux enfants âgés de 8 à 12 ans :

- entrés dans l'apprentissage de la langue écrite mais sans toutefois la maîtriser,
- et /ou présentant des difficultés dans la relation à l'autre,
- et/ou restés dans une pratique de l'écrit très scolaire, ou à l'inverse ayant tendance à n'écrire que des choses personnelles, centrées sur eux-mêmes .

Ces enfants doivent néanmoins posséder un certain attrait pour les mots, des possibilités d'évocation et un accès à l'imaginaire.

« Anagramme » a pour objectifs de permettre un langage écrit adressé à l'autre, dans une idée d'échange et de communication, afin que l'enfant accède à l'expression mais également à la réception de ce qui est amené par l'autre, à « faire avec » les mots et les

idées des autres. Cet atelier place le langage dans une dimension particulière : partage d'expériences d'écriture, désir d'écrire pour soi tout en disant à l'autre, permettant à l'enfant une distanciation.

Les séances durent 45 minutes et rassemblent 4 à 6 enfants en moyenne. Destiné à recevoir tout type de pathologie, l'atelier « Anagramme » s'est néanmoins progressivement retrouvé majoritairement composé d'enfants psychotiques. Les animatrices ont dû s'adapter à cette situation particulière. Une proposition d'écriture est faite en début de séance. Elle a pour but d'amener les enfants à l'écrit, tout en souplesse, laissant la porte ouverte à toute initiative ou créativité de leur part, d'où le nom d'« Anagramme » qui, toujours porteur de sens, peut se modifier au gré des mouvements. Un travail de réécriture est ensuite effectué, ainsi que, selon le désir des enfants, une mise au propre et un affichage en salle d'attente (cette idée d'affichage a d'ailleurs émergé dans l'atelier lui-même). L'écrit peut également s'ouvrir sur d'autres créations, œuvres personnelles reconnues par le groupe, « transformées » par le regard et la parole des autres participants. Un recueil des textes est réalisé en fin d'année afin de rassembler les productions des participants au sein d'une oeuvre commune.

Trois enfants de cet atelier seront étudiés dans notre partie pratique : Teobaldo, Iptissem et Saddam.

2. L'atelier « Chemins d'écriture »

Cet atelier d'écriture s'adresse à un public plus âgé (12-16 ans), correspondant globalement aux enfants et adolescents scolarisés au collège. Il est animé par deux orthophonistes. Les séances hebdomadaires d'une heure rassemblent 5 à 8 participants.

Son fonctionnement diffère de celui d'« Anagramme ». Plus structuré dans son déroulement, il est un lieu de production et de travail de textes. Son objectif est de permettre à chacun des participants d'aller aussi loin que possible dans la découverte de la langue écrite, de ses contraintes et de ses possibilités grâce à l'expérimentation de la réalisation d'un projet d'écriture. L'homogénéité du groupe est un facteur important, elle permet un climat de grande confiance entre les participants leur permettant d'écrire dans les meilleures conditions, tout en s'appuyant sur l'émulation groupale.

Un « contrat » est établi entre le participant et les animateurs afin de préciser le fonctionnement de l'atelier (horaires, règles de présence/absence, présentation des différents temps rythmant le « chantier » d'écriture...). Le « futur participant » intègre l'atelier pour une période d'essai (le temps d'un chantier), si celle-ci est validée, il s'engage à continuer l'atelier jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les propositions d'écritures sont l'occasion de présenter aux participants divers styles littéraires et différentes utilisations de l'écriture. Elles sont ainsi illustrées par la lecture de textes d'écrivains. Les écrits sont retravaillés, de façon duelle ou collective et peuvent être retranscrits à l'ordinateur par l'un des animateurs.

Marc et Majid sont les deux adolescents étudiés dans notre partie pratique.

Pour ces deux ateliers d'écriture que sont « Anagramme » et « Chemins d'écriture », les textes ne sont pas destinés à interprétation. Ils sont reçus, par les animateurs ainsi que par les autres participants, interrogés, commentés. L'analyse des animateurs, portant sur les techniques littéraires, est rarement perçue par les participants. L'objectif commun à ces ateliers est de donner du sens, aussi bien à l'expression de chacun, qu'à leurs pensées et leurs écrits.

III. Etude clinique

1. « Anagramme »

1.1. Teobaldo

1.1.1. Anamnèse

Teobaldo est un garçon de 9 ans d'origine Capverdienne. Il vit à Nice depuis sa naissance avec ses deux parents, sa grande sœur (12 ans) et ses petits frères jumeaux nés en octobre 2014. Il a un demi-frère maternel de 16 ans qui est resté au Cap-Vert. Son père vit en France depuis plus de 25 ans et possède un très bon niveau de français (à l'oral comme à l'écrit). Il s'adresse à ses enfants en français. Sa mère, arrivée en France en 2002, parle le français et le créole capverdien à ses enfants.

Il est adressé au CMP du Parc en janvier 2009 (à l'âge de 3 ans et 5 mois) par le médecin scolaire. Teobaldo est alors scolarisé en petite section de maternelle et présente des difficultés d'intégration telles que le non-respect des consignes, une agressivité envers les autres enfants et les adultes ainsi qu'un retard de langage. Les observations et investigations réalisées par l'équipe médicale du CMP mettent en lumière chez Teobaldo :

- un échange avec l'adulte est possible mais qui ne tient pas toujours dans la durée ;
- un regard globalement adressé, mais parfois hagard ;
- des troubles du comportement à l'école (il casse les verres à la cantine, monte sur les tables, n'écoute pas les consignes, insulte les adultes comme les enfants ; pour l'ensemble de ces raisons il est menacé d'exclusion de la cantine) ;
- un contraste entre son comportement à l'école (agressif et agité) et à la maison (très calme) ;
- un sommeil trop présent depuis sa petite enfance (Teobaldo s'endort en rentrant de l'école, sa mère doit le réveiller pour dîner) ;
- concernant le langage : un jargon et une logorrhée, la présence de bizarreries dans le langage (« tu sais écrire ton prénom ? » « oui , je veux écrire des yeux, des

jambes et des bras » ; un fermier est dénommé : « père Noël ») des propos hors contexte, des confusions de genre, ainsi que des coqs à l'âne.

- une faiblesse du stock lexical (difficultés à nommer les animaux, les couleurs) ;
- enfin, un retard global très important dans les apprentissages.

Sur la base de ces différents éléments, le diagnostic posé par le pédopsychiatre, en référence à la CIM 10, est celui du « trouble envahissant de développement » (classification F84-9¹³³). Sur le plan du langage, il semble se situer vers une structure de type schizophrénique (coqs à l'âne, confusion sur plan sémantique, discours dissociatif, réponses « à côté »).

En décembre 2009, l'institutrice de l'école maternelle note néanmoins un très fort intérêt de Teobaldo pour les apprentissages, ainsi qu'une évolution positive, permise par un recadrage constant. Sa première année de CP se déroule laborieusement. Teobaldo manque d'autonomie et de maturité, il ne donne pas de sens à sa présence en classe et a toujours besoin d'un cadrage permanent. Il éprouve également de grosses difficultés pour les apprentissages scolaires, notamment pour le passage à l'écrit. Il ne comprend pas ce que l'on attend de lui. Ainsi, une demande d'AVSI¹³⁴ est effectuée pour l'aider à se concentrer et à se positionner en tant qu'élève. Malgré ces difficultés, Teobaldo vient très volontiers à l'école.

Suite au défaut de suivi des soins en raison du désinvestissement de la mère de Teobaldo, un courrier est adressé par son institutrice en novembre 2013 pour une prise en charge en urgence au CMP du Parc. Elle souligne les difficultés d'expression de Teobaldo (qu'elle attribue au manque de vocabulaire et aux erreurs morphosyntaxiques), le non-respect des consignes, le comportement perturbateur vis-à-vis de ses camarades, son très faible niveau scolaire, ses troubles du graphisme (écriture illisible) et des troubles du raisonnement logico-mathématique (résolution de problèmes). Elle ajoute que sa mère ne perçoit pas la réalité des troubles de Teobaldo et le punit très sévèrement. Elle se positionne dans un dénigrement permanent de son fils à travers un discours dégradant.

¹³³ Classification CIM 10 jointe en annexe 2

¹³⁴ L'Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel s'occupe de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité et de l'aide à la scolarisation d'enfants en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant dans des classes spécialisées ou dans des classes ordinaires.

Son unique motivation relative à la prise en charge de Teobaldo consiste en une plainte inchangée : « ça va mal à l'école ! ». Une information préoccupante est envoyée par l'école en avril 2014 en raison des absences maternelles répétées aux rendez-vous scolaires ainsi que de son manque d'adhésion aux soins pour son fils. Par conséquent, l'école pointe le risque réel de déscolarisation de Teobaldo découlant de ses problèmes de comportements. Par la même occasion, une demande de suivi orthophonique est émise par l'école en raison des nombreuses difficultés de Teobaldo face aux apprentissages et au langage.

Un bilan orthophonique est ainsi effectué le 24 février 2014 au CMP du Parc. Il met en évidence les éléments suivants :

- une latéralité hétérogène (droitier manuel, œil directeur droit, pied d'appel gauche),
- une dysgraphie (ratures, respect approximatif de la ligne de base, retouches de lettres),
- une vitesse de lecture en correspondance avec son âge et son niveau scolaire,
- des outils logico-mathématiques acquis (numération, dénombrement, mécanismes de l'addition),
- un langage oral situé dans sa moyenne d'âge et son niveau scolaire,
- une production écrite correcte sauf en ce qui concerne les erreurs de genre et de nombre qui se situent dans la zone de pathologie.

Le bilan révèle un profil nettement supérieur à celui perçu en milieu scolaire. Teobaldo présente néanmoins une pathologie du langage écrit. À ce titre, la participation à un atelier d'écriture est conseillée afin de « mettre au travail les dimensions techniques et créatives de l'écriture ainsi que la dimension groupale (qui paraît problématique pour Teobaldo à l'école)¹³⁵». Il intègre par conséquent, en mai 2014, l'atelier d'écriture Anagramme pour soutenir son expression et son envie d'écrire.

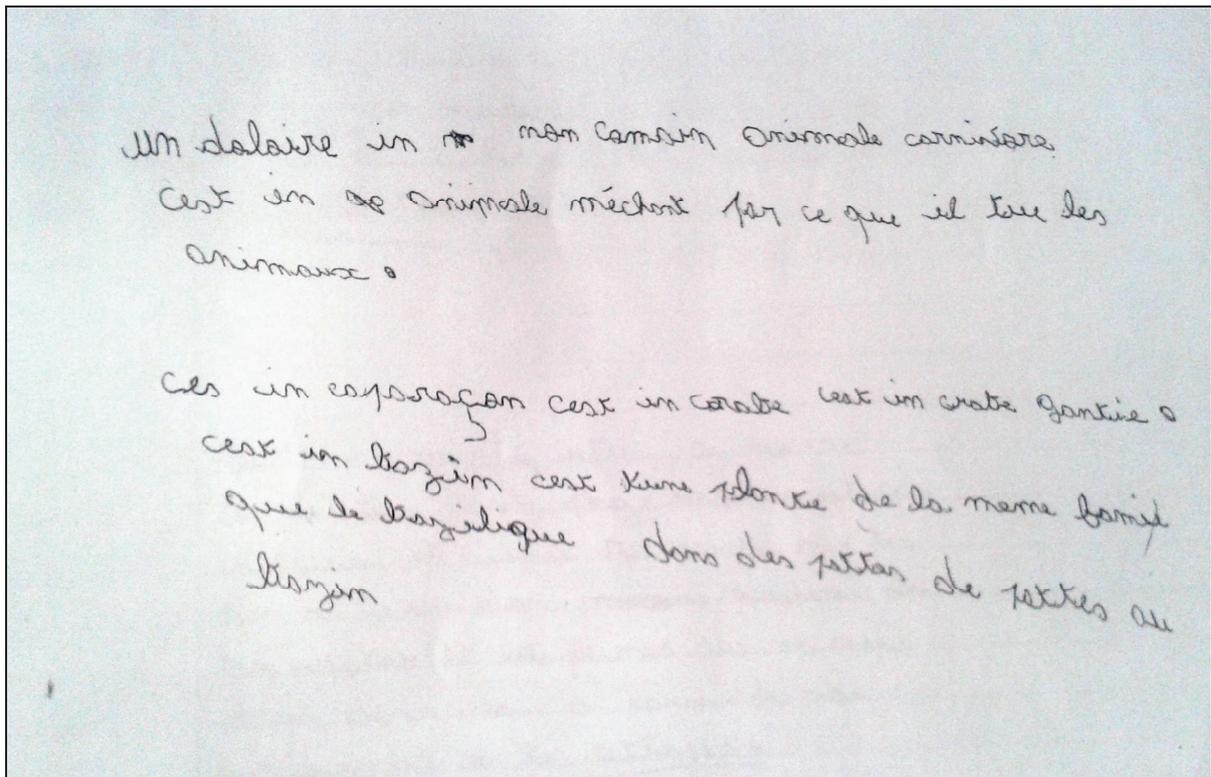
¹³⁵ CRBO du 24/02/2014 effectué par José Wronke

1.1.2. L'atelier d'écriture

Teobaldo débute « Anagramme » en cours d'année scolaire. Autonome, il se rend seul au CMP comme à l'école. Il est alors âgé de 8 ans et est en classe de CE1 (après avoir redoublé son CP). Il sera très assidu pendant sa courte période de participation à l'atelier (de mi-mai à mi-novembre 2014, à l'exclusion de la période des vacances scolaires estivales). En effet, la mère de Teobaldo, toujours peu encline à maintenir un suivi à long terme pour son fils, se lassera de se déplacer à l'école pour venir le chercher et lui permettre d'aller au CMP (les horaires de milieu de journée d'Anagramme nécessitent un accompagnement parental pour la sortie de l'école). Ainsi, malgré un réel investissement du CMP et du travail débuté à « Anagramme », Teobaldo quittera l'atelier en novembre 2014.

La première proposition d'écriture à laquelle Teobaldo participe consiste en l'invention de définition de mots d'ancien français aujourd'hui disparus. Ils sont présentés par les animatrices sous forme d'étiquettes à déplier pour découvrir le mot inscrit à l'intérieur. La présentation ludique de ces mots inconnus plaît aux enfants de l'atelier qui s'amusent à déplier un à un les petits papiers avant de les replier et de les reposer au centre de la table. Cette activité facilite l'intégration de Teobaldo dans le groupe et l'entrée dans la proposition d'écriture se fait ainsi naturellement. Il choisit 3 mots parmi les 7 mots présentés : doloire, caparaçon et bazin. Le passage à l'écrit ne semble pas mettre Teobaldo en difficulté. Il écrit facilement son premier texte et nous le lit volontiers.

La première version du texte de Teobaldo est présentée ci-dessous :



Pour une meilleure lisibilité, nous avons retranscrit le texte de Teobaldo ci-dessous :

« un dolaire in non comain animale carnivore cest in animale méchant par
 ce que il tue les animaux.

ces in caparaçon cest in crabe cest in crabe gantie. (gentil)
 cest un bazine cest une plante de la meme famille que le basilique dans des
 pattes de pattes au bazine »

Ce texte amène différentes remarques et constats quant au rapport à l'écrit de Teobaldo.

Nous pouvons noter :

- une dysgraphie,
- l'absence de majuscule et une ponctuation irrégulière (seulement deux points en fin de phrase, mais pas de ponctuation à l'intérieur de la phrase ni même au sein d'une définition),
- des omissions d'accent (« meme »),
- des confusions entre homophones (« pattes » pour pâtes),
- de nombreuses erreurs d'usage (« comain » « animale », « basilique »),

- des erreurs de segmentation des mots (« cest » sans l’apostrophe séparant le verbe du sujet),
- quelques erreurs phonétiques (« famie » pour famille, « gantine » pour gentil),
- la morphosyntaxe est simple (de type sujet-verbe-complément) et parfois erronée en raison d’omission de mots,
- la répétition de certains mots ou groupes de mots (« cest in crabe », « des pattes de pattes »),
- une « contamination » de « c’est in » qui vient se glisser avant même le mot « ces in caparaçon », « c’est un bazin », montrant le manque de souplesse, une certaine rigidité ou une impossibilité à se détacher de la structure précédente, probablement en lien avec sa structure. La structure psychotique peut en effet expliquer la survenance de répétitions incontrôlées comme de moments de figement.

L’armature du texte apportée par la proposition (définitions de mots) semble avoir offert un support adéquat à Teobaldo qui a pu écrire facilement et s’appuyer sur la construction de type « mot : définition » pour structurer ses phrases et dompter le flux de sa pensée. Nous réaliserons en effet, lors des séances suivantes, à quel point il peut se trouver en situation d’idéation fluctuante en particulier à travers des énumérations sans fin. Il est alors particulièrement difficile pour lui de passer par l’écrit tout en gardant le sens de ses productions.

Le travail de réécriture s’effectue en souplesse et Teobaldo peut expliciter les points confus de ses définitions. Lorsque nous lui demandons d’apporter des éléments supplémentaires pour enrichir son texte, il pourra également compléter son écrit, avec l’étayage des animateurs, l’amenant à se poser les bonnes questions. En effet, la nécessité d’apporter des détails n’apparaît pas d’elle-même à Teobaldo, notamment en raison de son point de vue encore trop égocentré pour pouvoir considérer que les pensées de l’autre puissent différer des siennes. Par conséquent, il ne peut s’imaginer que l’animal qu’il envisage derrière le mot « doloire » n’apparaisse pas de la même façon dans notre esprit que dans le sien. Il n’a pas encore acquis la théorie de l’esprit et ne peut concevoir que le signifiant qu’il choisit à « doloire » lui est propre et n’est pas partagé par les autres.

Suite au travail de réécriture, vient la mise au propre par la transcription du texte à l’ordinateur. Cette étape plaît tout particulièrement à Teobaldo qui tient à l’effectuer lui-même, malgré une extrême lenteur dans la réalisation de cette tâche.

La version finale du texte, retravaillé et tapé à l'ordinateur, est présentée ci-dessous :

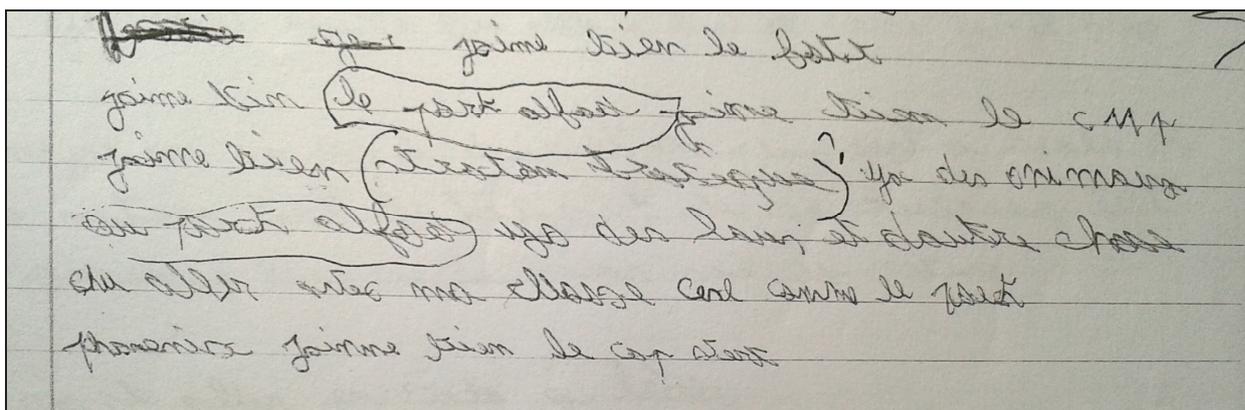
Des animaux méchants et gentils et une plante

Un doloire : Nom commun. Animal carnivore moitié tigre, moitié lion. C'est un animal méchant, il court vite et peut tuer des éléphants.

Un Caparaçon : C'est un crabe gentil.

Un Bazin : C'est une plante de la même famille que le basilic. On peut la mettre dans les pâtes : « des pâtes au bazine ».

Le deuxième texte illustrant ses particularités a été produit lors du dernier chantier auquel a participé Teobaldo. Il a été proposé aux participants de décrire un lieu où ils aimaient se rendre et passer du temps. Malgré sa simplicité, cette proposition d'écriture n'est pas comprise d'emblée par Teobaldo. Pourtant à l'écoute (en apparence tout du moins) lors des explications fournies par les animatrices, il se trouve démuné lorsqu'advient le moment de l'écriture et nous demande alors : « Au fait c'est quoi qu'on doit écrire ? » L'écriture de ce texte a été réalisée en un seul jet. Teobaldo refuse de se relire et préfère centrer son attention sur les jeux présents dans la salle de l'atelier. En revanche, il est fier et impatient de nous lire sa production, reproduite ci-dessous :



Pour une meilleure lisibilité, ce texte a été retranscrit ci-dessous :

« j'aime bien le fott (foot) j'aime bien le park alfa j'aime bien le cMp j'aime bien straction braseque (un jeu vidéo) ya des animaux au park alfaa ya des lous et dautre chose chu aller avec ma classe cest comme le park phoenix jainme bien le cap vert »

Ce texte confirme les difficultés de Teobaldo précédemment constatées :

- absence de ponctuation,
- erreurs d'usage et transcriptions phonétiques nombreuses,
- erreurs de segmentation (« j aime », « ya », « dautre » « cest »)
- ajout de lettres pouvant modifier ou non la phonétique du mot (« alfaa », « jainme »),
- mélange entre lettres minuscules et majuscules.

Les idées sont jetées sur le papier sans organisation, hiérarchisation ou liens. La pensée est écrite telle quelle.

La réécriture a été difficile pour lui, notamment en raison de ses difficultés à développer ses idées et à nous décrire le « parc alpha » en particulier. Teobaldo ne peut concevoir que ses interlocuteurs ne connaissent pas ce parc, toujours pour les mêmes raisons : un défaut de théorie de l'esprit et une vision du monde encore égocentrée. Le travail de réécriture nécessite un questionnement fourni de la part des animatrices et il lui est difficile d'ajouter lui-même les quelques éléments qu'il réussit à exprimer. Pour sortir de l'impasse, une animatrice proposera d'écrire sous la dictée de Teobaldo.

Il reste en revanche très investi dans le passage à l'ordinateur, et particulièrement exigeant quant au rendu de son texte, une fois imprimé. Il est par ailleurs déçu que celui-ci soit « écrit trop petit » sur la feuille. Malgré un investissement réduit lors de l'écriture comme de la réécriture, la retranscription du texte à l'ordinateur mobilise fortement Teobaldo, qui veille au respect de « son produit ».

1.1.3. Les effets du groupe

Au sein du groupe (réduit à deux ou trois participants quand Teobaldo participe à l'atelier), il se présente comme un garçon discret en début de séance qui prend progressivement confiance en lui et ose ensuite participer. Il nous fait alors souvent part de ses questionnements, concernant les différences entre deux éléments par exemple, et commence ensuite une énumération des caractéristiques correspondant à ces objets. Il est peu aisé de le sortir de cette énumération, proche d'un envahissement, qu'il peut même prolonger lors de la séance suivante.

Extrêmement distractible, un étayage est souvent nécessaire lors du temps de l'écriture. De plus Teobaldo est facilement « contaminé » par l'agitation de ses pairs, rendant ainsi nécessaire un recadrage par les animatrices. Le temps d'écoute des textes des autres participants est peu investi par Teobaldo (volontairement ou non). Sa distractibilité et son rapport au monde particulier rendent difficile pour lui la compréhension des récits de ses pairs. Il peut de ce fait en transformer radicalement la teneur et nous restituer quelque chose de totalement différent sans ciller.

1.1.4. Conclusion

L'exemple de Teobaldo, seul patient dont j'ai pu observer l'entrée dans l'atelier d'écriture, permet de saisir les enjeux des premiers instants de cette prise en charge particulière. Pour cet enfant, l'adhésion au projet est immédiate. Son investissement instantané permet de commencer le travail tout aussi rapidement. La revalorisation narcissique appartient aux premiers aspects envisagés dans le projet de soin. Les interactions au sein du groupe s'inscrivent dans cette dynamique. L'importance de ses écrits et la fierté de les lire, de les afficher en salle d'attente et de les ramener chez lui participent également à ce travail dès les premières séances.

À plus long terme, les exigences du passage à l'écrit seront fort probablement porteuses de progression pour Teobaldo, notamment concernant la mise à distance et le temps de réflexion qu'il implique. Ce travail sera permis par la reprise d'« Anagramme » en septembre 2015, reprise à laquelle Teobaldo nous a maintes fois signifié le désir de participer.

Cette étude de cas nous permet également d'envisager l'extrême complexité du travail avec la famille des patients psychotiques, et l'ampleur de leur rôle dans le (bon) déroulement du projet de soin. Le poids du contexte familial ne grève pas seulement le développement de l'enfant mais touche également tous les aspects de sa vie, et en particulier, l'existence même de la prise en charge (irrégularité du suivi dû à l'absence d'investissement de la mère).

Nous concluons cet exemple par un texte écrit par Teobaldo expliquant ce qu'Anagramme représente pour lui. Il nous semble refléter la qualité de son investissement et introduire une perspective favorable pour la suite de sa prise en charge :

Quand je suis arrivé c'était bien. J'ai appris des choses mais c'est un peu fatigant, mais j'aime bien le cmp.

1.2. Iptissem

1.2.1. Anamnèse

Iptissem est une jeune adolescente de 13 ans, née en janvier 2002. Elle a un grand frère de 2 ans et demi son aîné, également suivi au CMP du Parc (pour retard de langage et troubles psychotiques). Iptissem et son frère sont issus d'un mariage mixte : la mère est d'origine marocaine (installée en France depuis 1998), le père est franco-hollandais. La langue familiale est le français, la mère précise lors d'un entretien avoir peu parlé en arabe à ses enfants. Le développement psychomoteur d'Iptissem ne présente pas de franc décalage avec les courbes classiques : assise à 6 mois, début de langage à 1 an, marche à 18 mois (un peu tard mais non pathologique). Elle a été repérée par l'équipe soignante du CMP en raison de son comportement inadapté en salle d'attente lorsqu'elle y accompagnait son frère. Iptissem adressait la parole indifféremment aux personnes de sa connaissance comme aux inconnus ou même aux objets inanimés (elle pouvait notamment parler aux murs). En 2010, ses parents se séparent, la situation est très conflictuelle et Iptissem prend du poids. À compter de cette séparation, Iptissem ne verra son père qu'un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Le divorce est prononcé en mars 2011, mais la situation ne s'apaisera que plus tard (au cours de l'année 2013).

Iptissem a été orientée au CMP du Parc sur le conseil de son école à l'âge de 5 ans. L'institutrice de moyenne section de maternelle pointe à l'époque des comportements bizarres, des rires immotivés et des propos incohérents. Elle précise qu'Iptissem était très agitée en classe, comprenait mal les consignes et avait des difficultés à compter et à se repérer dans le temps. La mère d'Iptissem la décrit comme une enfant « à la parole éparpillée », réfractaire au cadre scolaire (elle refuse de céder sa place dans les activités et les jeux). Un bilan orthophonique a été réalisé dans le cadre de cette prise en charge au CMP du Parc (en juin 2007). Il relève les points suivants :

- absence de trouble ou retard concernant l'articulation,
- graphisme assuré, productions figuratives et polychromes, plusieurs tentatives d'écriture du prénom (se rapprochant de l'image globale du mot),

- séquelles de retard de parole ne nuisant pas à l'intelligibilité du discours oral (simplifications phonémiques),
- profil homogène situé dans la plage de référence correspondant à son niveau scolaire, mais comportant de nombreux éléments atypiques :
 - o tournures de phrases erronées ou maladroitement (« y a boucou de zeu » pour il y a beaucoup d'oeufs, « il donne a le chat », pour il donne au chat),
 - o instabilité des marques de genre (« le cartable de la garçon », « une bonbon »),
- différentiel notable entre l'épreuve de lexique en réception et l'épreuve de lexique en production, ce qui indique qu'elle semble pouvoir produire plus de mots qu'elle ne peut en traiter. Cet élément est généralement interprété comme un signe significatif de pathologie du langage.
- discours très fluide mais comportant des ruptures de sens et des incohérences (anachronismes, coqs à l'âne, idées bizarres : « Ma maîtresse elle s'appelle TRISTINE, elle habite avec David, Théo et Lion... David c'est une petit, elle habite dans la classe de Tristine... J'aime pas que les garçons se transforment en fille, mon frère il s'est pas transformé en garçon... Tu vois, dans notre maîtresse il y a une petit, il a mangé un bonbon, ça fait mal aux dents... c'était chez le dentiste... il y a un bébé qui était sorti de ma maman... »).

Ainsi, ses performances concernant l'articulation, la parole, la compréhension et la structure syntaxique sont en rapport avec son âge et son niveau scolaire. Néanmoins, il existe des ruptures notables dans la chaîne signifiante de ses énoncés. La distorsion du sens dans le discours spontané apparaît comme un signe inquiétant par son intensité et sa constance. Un suivi orthophonique est par conséquent préconisé afin de lui permettre de fixer certains repères, de s'insérer dans une temporalité structurante, et de rassembler les différents éléments de son discours.

Suite au bilan, Iptissem bénéficie d'un suivi orthophonique hebdomadaire pendant un an. L'écriture de son prénom se met en place progressivement : elle est capable de l'écrire sans erreur à la fin du mois de juillet. En août 2008, la mère d'Iptissem cesse de l'accompagner au CMP, elle justifiera plus tard cette interruption de prise en charge de la manière suivante : « Je travaillais la nuit, j'avais des problèmes avec mon ex-mari. »

En 2012, la prise en charge reprend. Iptissem est alors âgée de 12 ans. Un nouveau bilan orthophonique est réalisé au mois de mars, les éléments suivants sont mis en évidence :

- latéralité hétérogène (droitière manuelle, œil directeur gauche, pied d'appel droit),
- légère dysgraphie (respect de la ligne de base approximatif, retouches de lettres, points de contact, ratures),
- les composantes instrumentales de l'écriture sont relativement maîtrisées,
- les compétences logico-mathématiques sont inconstantes et en décalage par rapport à son niveau scolaire (conservation de la quantité non acquise, mécanismes opératoires de base non connus, stratégies de résolution de problèmes concrets peu efficaces),
- son attitude et ses expressions bizarres sont toujours présentes (« la poupée coiffe sa poupée », ou « maintenant je vais être la statue » pour ne plus répondre aux questions du bilan).

Les conclusions du bilan déconseillent la reprise du suivi orthophonique individuel en raison du désengagement de l'enfant. Elles suggèrent une prise en charge en groupe, afin de lui permettre d'ajuster ses liens aux autres. En raison des compétences d'Iptissem à l'écrit, elles proposent d'opter pour un groupe médiatisé par l'écriture. C'est ainsi qu'Iptissem est orientée vers « Anagramme ».

1.2.2. L'atelier d'écriture

Iptissem se présente comme une adolescente qui peut être tout aussi bien « fermée » et en retrait comme spontanée et souriante. Comme la plupart des jeunes filles de son âge, Iptissem aime le rose et les accessoires « girly », ce qui n'est pas toujours facile à défendre dans le groupe exclusivement composé de garçons. Au cours de mon observation, j'ai pu la voir s'affirmer progressivement dans son corps et sa féminité, à sa façon d'évoluer aussi bien dans la salle d'attente qu'au sein de l'atelier ainsi qu'à travers son style vestimentaire. Iptissem a toujours été très à l'aise avec le dessin, ce talent sera remarqué par les autres enfants du groupe et la placera en position d'exception. Ce sera également un moyen utilisé par les animatrices pour « propulser » Iptissem vers l'écriture, à travers la création d'une bande dessinée.

- *Débuts à « Anagramme »*

Iptissem a intégré Anagramme en novembre 2012. Elle est en classe de CM2 mais son niveau scolaire réel se situe plutôt entre le CE1 et le CE2 (consciente de ces difficultés, son institutrice lui donne des exercices pour CE1/CE2 en mathématiques et en français).

Iptissem a su utiliser la moitié des mots de la proposition (en orange) pour créer une petite histoire. La trame est confuse et les erreurs morphosyntaxiques nuisent à l'intelligibilité du texte. Il apparaît également que le respect de la consigne prend le pas sur la cohésion des éléments narrés. Les idées d'Iptissem ne sont pas organisées, elles semblent survenir par à-coup, et être retranscrites telles quelles.

Ce texte présente les erreurs suivantes :

- absence de majuscules (à l'exception du premier mot du texte),
- erreurs de segmentation («elle sennui »),
- erreurs d'usage (« falèse »),
- certains mots ont une orthographe variable (grote/grotte),
- nombreuses erreurs concernant les flexions verbales (elle « vas », il « et tomber »),
- répétitions de mots ou groupe nominaux,
- structure morphosyntaxique incorrecte.

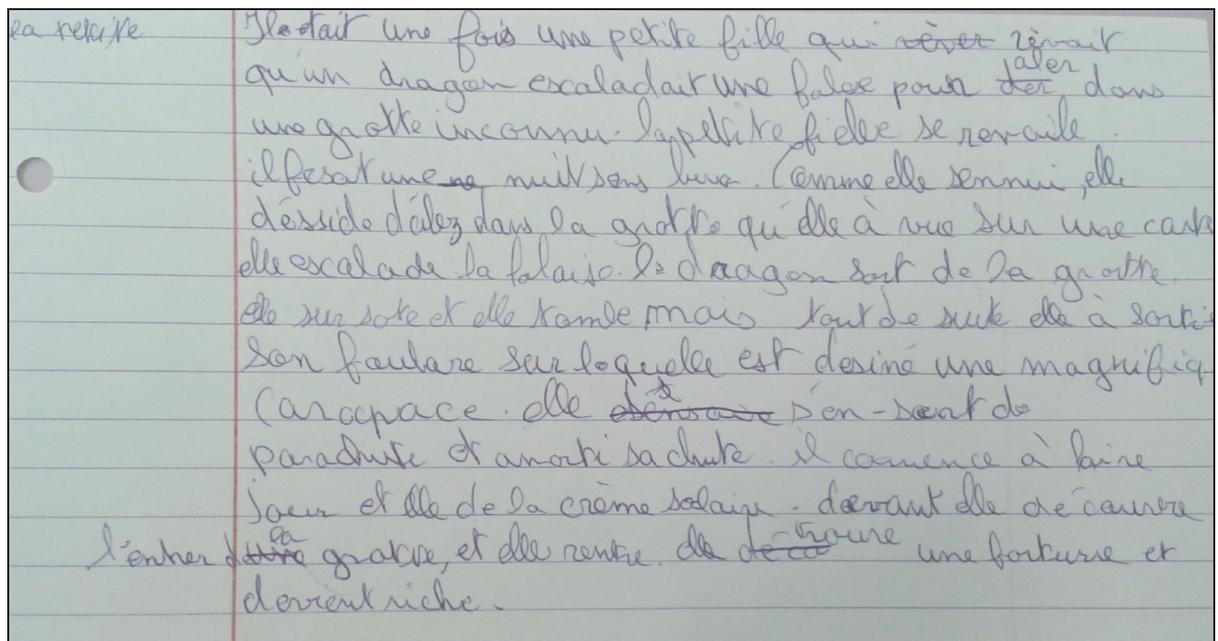
Suite à l'écoute de sa production, les animatrices tentent d'apporter des éléments à Iptissem afin de lui permettre de développer son récit tout en lui donnant un sens. Elle modifie et complète ainsi son texte à plusieurs reprises, rayant certains passages, insérant certains éléments aux phrases déjà rédigées et écrivant la suite du récit (les éléments surlignés en gris ont été insérés suite à une relecture et n'ont pas été écrits d'emblée) :

« Il était une fois une *petite fille* ~~une petite fille~~ qui rêver d'un *dragon* qui *escalader* une falèse pour allez a la *grote*. la petite fille se réveille ~~filte~~ *sennui* et elle vas dans la grotte *quelle à vue* . et elle escalade la falaise . ~~et le dragon et sort la carte de la grotte.~~ *venue et elle et tomber fin*
 . Et elle *sursote* et elle tombe , et elle à tout ~~elle et~~ sortie son foulare *sur le quelle* et dessiner une (tortue ?) *et elle s'en sert comme parachute* et il faisait nuit sans la *lune* et elle a sorti sa *carapace* ~~et elle elle~~ et à amortie sa chute et . il commence à faire jour et elle mais de la *crème* et elle à trouver ~~la trouver une~~ grotte et y a vaît de la *faurtune* et elle est devenue riche et le dragon et ~~n~~ tomber Fin. , *sa carapace enfaite elle à ahecté dans un magasin ses quome une* *tortue sauf que ses un foulare* »

Suite à ces nombreuses modifications et ajouts, le texte d'Iptissem intègre les 9 mots de la proposition. Malgré l'étayage apporté par les animatrices, le récit manque toujours de cohésion. Le lien entre le foulard et la carapace n'est pas amené explicitement par

Itpissem, c'est en effet lors de l'interrogation d'une animatrice, proposant cette interprétation, qu'Itpissem se saisira de cette explication. Nul ne sait quelle était pour elle la connexion initiale entre ces deux éléments, si toutefois il en existait une.

Le travail de ce texte est laborieux pour Itpissem. Elle éprouve des difficultés pour reprendre sa production, un étayage est nécessaire tout autant pour affiner la cohésion du récit que pour ajuster la morphosyntaxe. Elle a également tendance à reprendre des éléments des écrits des autres enfants pour les insérer dans le sien sans ajustement (collage). Le texte initial se retrouve ainsi modifié :



Pour une meilleure lisibilité, ce texte a été transcrit ci-dessous :

« Il était une fois une petite fille qui rêver qu'un dragon escaladait une falaise pour aller ~~der~~ dans une grotte inconnu. la petite fi elle se reveille. il fesait une ~~ne~~ nuit sans lune. Comme elle sennui, elle désside d'alez dans la grotte qu'elle à vue sur une carte elle escalade la falaise. le dragon sort de la grotte. elle sur sote et elle tombe mais tout de suite elle à sorti son foulare sur laquelle est desiné une magnifique carapace. Elle ~~essaire~~ s'en - sert de parachute et amorti sa chute. Il commence à faire jour et elle de la crème solaire. Devant elle découvre l'entree ~~de une~~ la grotte et elle rentre. Elle ~~déc~~ trouve une fortune et devient riche. »

Parmi les propositions qui ont suivi, une s'est révélée singulièrement porteuse pour Itpissem, en particulier en raison de la structure qu'elle implique : le portrait chinois.

Deux mois après son intégration à « Anagramme », les animatrices proposent en effet aux enfants la rédaction d'un portrait chinois. Ce type de proposition suppose le respect d'une trame spécifique et répétitive ouvrant la voie aux images métaphoriques et à la découverte de soi. L'objectif est en effet de décrire ses goûts et sa personnalité à travers des identifications à des objets ou à des éléments. Cette proposition inspire Iptissem qui amène des idées intéressantes tout en se fondant dans le cadre formel du portrait chinois (présenté en annexe IV.1).

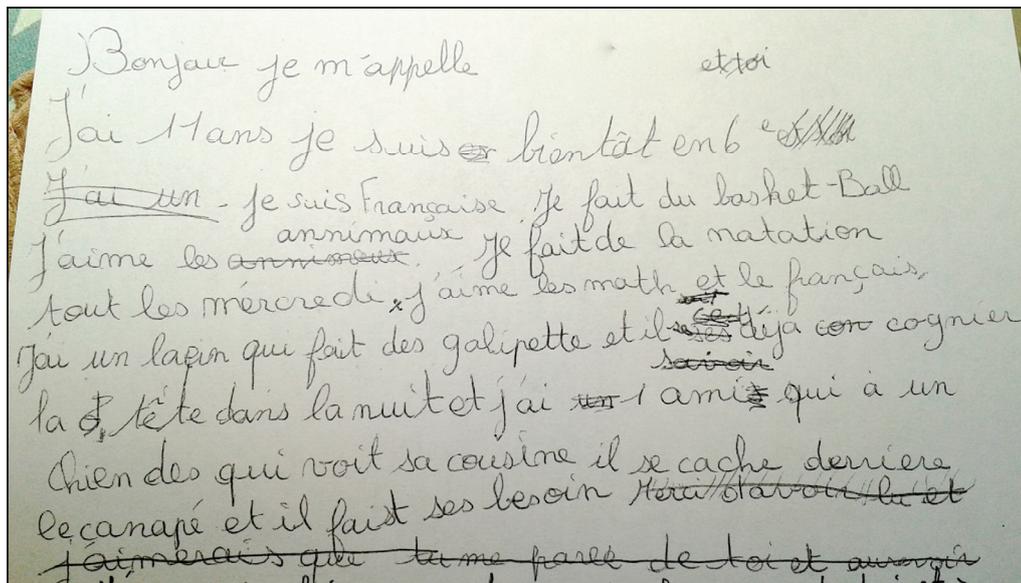
La plupart des propositions d'écriture restent néanmoins difficiles d'accès pour Iptissem, les « consignes » ont davantage valeur d'obstacles que d'impulsion créative, l'écriture d'Iptissem pèse sous le poids de ces contraintes au lieu d'y prendre appui pour s'évader vers le plaisir de la création. Sa pensée reste figée (textes répétitifs : « j'aime pas personne personne personne ») ou au contraire trop fluide et inorganisée, l'écriture suit alors l'arrivée en flot d'idées non structurées entre elles (« et elle est morte parce que elle à était tirer dessus mais elle n'est pas morte », ou « le dimanche j'aime parce que je rentre chez moi, le mercredi j'aime parce que je sors »). Enfin, la confusion entre réalité et imaginaire est parfois telle que les écrits en deviennent totalement déconcertants : « c'est bien les jours férié quand il ya pas écoles. Parce qu'en se reveille tard. en fait de la plonger sous marine dans les océans avec des animateurs. »

- *Une impulsion d'évolution*

Il semble essentiel pour Iptissem d'associer des dessins à ses écrits. Ils sont toujours illustrés et ce, à chacune des étapes du travail du texte (premier jet, texte retravaillé, texte tapé et imprimé...). C'est pourquoi, afin de soutenir Iptissem dans l'organisation des idées supportant ses écrits, les animatrices partent de son attrait et de son talent pour le dessin. Elles lui conseillent de commencer par visualiser dans sa tête les images composant son récit avant de passer à l'écriture. Ce travail sera amorcé par la création collective d'une bande dessinée. Les enfants du groupe se joignent à Iptissem pour faire vivre ses personnages à travers la ville, à l'occasion de la semaine de la santé mentale. La bande-dessinée sera affichée en salle d'attente à la grande fierté des participants

d'« Anagramme ». Iptissem investira particulièrement cette proposition et souhaitera ramener chez elle le panneau ainsi réalisé¹³⁷.

D'autres propositions ultérieures semblent refléter le changement dans la structure des écrits d'Iptissem. La proposition relative à la rédaction d'un texte pour se présenter par écrit en est un premier exemple :



Le texte d'Iptissem est cohérent, compréhensible et imagé. La morphosyntaxe est mieux structurée, l'écriture est plus fluide. Enfin, la proposition est parfaitement « respectée ».

L'histoire imaginée par Iptissem prenant la suite d'une phrase introductive, support de la proposition d'écriture, est également riche et beaucoup plus élaborée que ses anciens écrits¹³⁸.

¹³⁷ Raison pour laquelle la bande-dessinée ne peut être présentée en annexe.

¹³⁸ « Un matin, dans la grande maison de famille, deux enfants montent sans bruit au grenier... Racontez la suite »

Mardi 14 février 2014



le grenier de la famille
Un matin, dans la grande maison de famille, deux enfants Monick et Carole montent sans faire de bruit au grenier, l'un d'eux chutes et se tor la cheville l'autre à réussi à y monter. Elle s Monick qui ses tordu la cheville aller bien. Carole voit des livres, des chaise, et des toil d'arraigner et des vitres, casser. au bout d'une semaine Carole alla au grenier et tout à disparu les vitre cassé les chaisse et les toil d'arraigner Mes se qui reste ses les livres tout neuf et ses devenu le coin le plus fréquanter de la famille.



Pour une meilleure lisibilité, ce texte a été transcrit ci-dessous :

« Le grenier de la famille »

« Un matin, dans la grande maison de famille, deux enfants Monick et Carole. Ils Montent sans faire de bruit au grenier. l'un d'eux chutes et se tor la cheville l'autre à réussi à y monter. Elle Monick qui ses tordu la cheville aller bien. Carole voit des livres tout neuf des chaise, e des toil d'arraigner et des vitres casser. au bout d'une semaine, Carole alla au grenier et tout à disparu les vitre cassé les chaisse et les toil d'arraigner Mes se qui reste ses les livres tout neuf et ses devenu le coin le plus fréquanter de la famille. »

Si de nombreuses erreurs sont encore présentes (en particulier concernant les accords en genre et en nombre des noms comme des verbes, mais également des erreurs d'usage « fréquanter », « arraigner », « toil » et lexicales « chaisse »), elle n'entravent plus l'intelligibilité globale du texte. Autrement dit, la chaîne signifiante n'est plus rompue par les incohérences et erreurs d'Iptissem. La description détaillée du grenier permet au lecteur de visualiser l'endroit aisément. Enfin, les écrits d'Iptissem se décollent du haut de la page et se présentent de façon plus espacée : **une organisation spatiale équilibrée se met en place au sein de la feuille.**

Le travail de réécriture évolue aussi favorablement : Iptissem présente plus de flexibilité par rapport à ses écrits, elle peut intégrer les propositions d'autrui et également compléter d'elle-même son texte. L'évolution du récit de « Madame corde à sauter » en est une illustration (Annexe IV.2). Iptissem étoffe le récit en précisant notamment le nom de la maladie de son héroïne (« cordamaladie ») ainsi qu'en ajoutant la réaction de ses amies. Elle modifie également le dénouement en le renversant (Mme corde à sauter s'arrête de faire de la corde au lieu de continuer inlassablement). **Iptissem prend ainsi conscience de l'intérêt que peut présenter la réécriture, de la richesse qu'elle peut apporter.** Cette évolution s'observe également à travers « Petite porte », récit réalisé sur la base d'une proposition favorisant les allitérations. Iptissem choisit le phonème /p/ et écrit l'histoire d'une petite porte voulant participer à un concours de « porte-beauté » (Annexe IV.3). La réécriture permet à Iptissem d'enrichir les mésaventures de cette « petite porte » qui ira se faire opérer pour pouvoir participer au concours, vaine tentative pour cette « porte moche » qui aura néanmoins « le privilège de partir » (du concours). Iptissem a parfaitement saisi l'intérêt de la proposition et le jeu qui est proposé sur les phonèmes. Ce texte nous permet également de remarquer qu'Iptissem commence à **systematiser l'utilisation de majuscules en début de phrases.**

Des propos incohérents subsistent dans le discours d'Iptissem. Elle peut par exemple préciser après avoir lu son texte : « tout ce que j'ai écrit je l'ai mis au pif ! ». Elle éprouve également des difficultés à distinguer les limites entre réel et imaginaire et peut ainsi se cacher la tête entre les bras en étendant un récit mentionnant des araignées, ou encore, constater à voix haute, après avoir lu son propre texte au sujet d'un conflit entre extra-terrestres : « j'espère que ça va pas créer une guerre ! ». Enfin, tout comme Teobaldo, Iptissem n'a pas encore acquis la théorie de l'esprit et a par exemple du mal à se

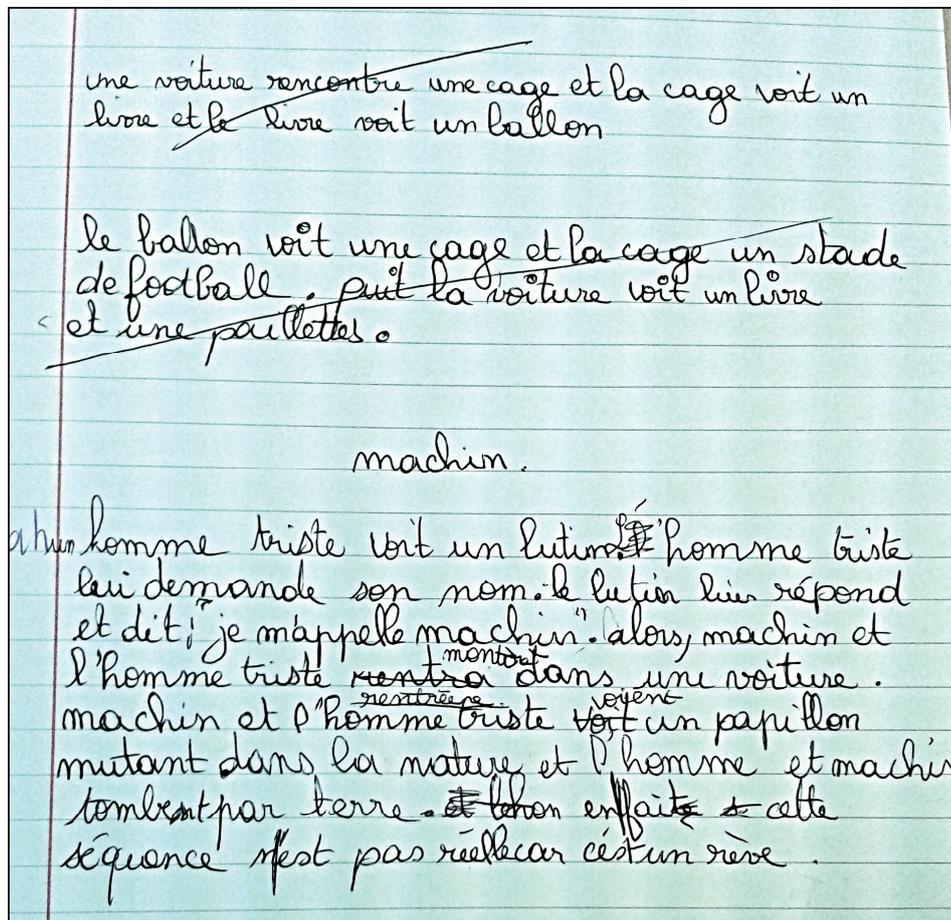
représenter qu'un des enfants du groupe, qui fréquente son ancienne école, ne connaisse pas son institutrice.

La proposition d'écriture portant sur les définitions de mots en ancien français met Iptissem en difficulté. Il est délicat pour elle de réussir à imaginer un sens à ce mot sans signifié. Cet exercice est en effet laborieux pour ces enfants possédant déjà des « lacunes » vis-à-vis du lien signifiant - signifié. L'astuce est d'attraper au vol les différents signifiés que ce mot fait naître dans notre esprit pour s'en inspirer et créer un signifiant nouveau. La première tentative d'Iptissem se réduit à un collage entre les anciens mots proposés le mot français qui s'en approche. Elle n'a d'ailleurs choisi que les mots pouvant amener ce type d'association. Ainsi, « idio » (pour « idiophone », séparé en deux mots par Iptissem) devient : « quelqu'un d'idio », « phone » est « un téléphone tactile » et « plumail », « un plumage d'oiseaux ».

Un étayage est nécessaire pour l'amener à quitter cette impasse. Nous lui expliquons tout d'abord que ce plumage doit être particulier, différent des autres plumages, puisqu'il possède son propre nom. Cette notion, au début saugrenue pour Iptissem, finit par prendre du sens. À l'aide d'un questionnement soutenu, nous l'aidons à visualiser les détails de ce plumage (quel type d'oiseau, comment sont ses ailes ?...) qu'elle élabore au fil de nos interrogations. Cette évolution apparaît nettement dans ses écrits successifs qui affinent sa définition du « plumail » (Annexe IV.4).

Le dernier texte d'Iptissem date du 9 décembre 2014. Le hasard veut que la proposition soit, comme à son arrivée, d'inventer un récit à partir d'une liste de mots imposés. Ces mots ont été choisis à tour de rôle par les animatrices et les deux garçons présents lors de la séance précédente (à laquelle Iptissem était absente) : voiture, football, paillettes, cage, ballon, livre. Largement dominée par des champs lexicaux « de garçon », cette liste n'inspire aucunement Iptissem qui nous exprime son embarras à plusieurs reprises et met de longues minutes à rédiger les deux premiers textes. Ses difficultés s'illustrent parfaitement dans ces deux écrits, constitués en une énumération d'éléments « voyant » l'élément suivant : « une voiture rencontre une cage et la cage voit un livre et le livre voit un ballon ». Le scénario, tout comme le sens, semblent défailants, mais nous pouvons d'ores et déjà noter l'absence d'erreurs. Une autre liste de mots, est alors élaborée en collaboration avec Iptissem. Elle se trouve dans l'impossibilité de constituer la liste elle-même : mise en difficulté par cette proposition, ses capacités d'évocation semblent

momentanément gelées. Les mots sont finalement proposés par une animatrice puis acceptés ou rejetés par Iptissem. La liste finale est la suivante : papillon, nature, machin, lutin, voiture. Le passage à l'écriture se fait naturellement, Iptissem écrit aisément et rapidement le récit suivant en un seul jet :



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été transcrit ci dessous :

« machin. »

« Un homme triste voit un **lutin**. l'homme triste lui demande son nom. le lutin lui répond et dit : « je m'appelle **machin**. » alors, machin et l'homme triste **rentre** dans une **voiture**. machin et l'homme triste voit un **papillon** mutant dans la **nature** et l'homme et machin tombent par terre et ~~l'homme~~ enfait ~~se~~ cette séquence n'est pas réelle car c'est un rêve. »

Une fois de plus, les progrès concernant la morphosyntaxe et l'orthographe sont saisissants. En outre, un nouvel élément apparaît dans ce texte. Le dénouement pointe la curiosité du récit tout en l'expliquant : « en fait cette séquence n'est pas réelle car c'est un rêve. » Connaissant la difficulté pour les enfants psychotiques à distinguer l'imaginaire de

la réalité, nous ne pouvons qu'apprécier l'importance de l'avancée d'Iptissem et le chemin parcouru depuis son entrée à Anagramme.

Lors des deux dernières propositions d'écriture, Iptissem n'accompagne plus ses écrits par ses illustrations. Elle nous précise d'ailleurs ne pas avoir besoin de visualiser intérieurement avant de passer à l'écriture. Ce support imagé ne serait plus indispensable à Iptissem qui semble avoir dépassé ses difficultés initiales concernant la mise en place d'une trame à ses histoires, l'élaboration d'un scénario construit, plausible, et intelligible. Une fois encore, son avancée sur le chemin de l'écriture est considérable.

1.2.3. Les effets du groupe

À ses débuts à « Anagramme », Iptissem exprime beaucoup d'agressivité envers les participants et en particulier à l'égard des nouveaux. Le petit Saddam, que nous présenterons ci après, en souffrira notamment. Au fur et à mesure des ateliers, son agressivité disparaîtra au profit d'une curiosité envers l'autre. Extrêmement distractible, Iptissem s'éparpille facilement et l'intervention des animatrices est souvent nécessaire pour la recentrer sur l'écriture. À l'inverse, elle peut parfois rester parfaitement concentrée alors que le reste du groupe s'agite autour d'elle. Ce décalage semble appartenir aux traits caractéristiques des troubles d'Iptissem, dont l'état peut varier du tout au tout selon les jours et les moments. Tout au long de sa participation aux ateliers, Iptissem reste particulièrement réticente quant à la lecture de ses écrits. Elle souhaite systématiquement « passer en dernier » et demande régulièrement aux animatrices de lire à sa place. Ni sa position « d'ancienne » ni ses progrès ne suffiront pour dépasser cette appréhension. De plus, lorsqu'il lui est demandé de relire son texte la semaine suivante, elle éprouve davantage de difficultés à se comprendre : elle bloque sur certains mots, la prosodie est faible, le plaisir de la création semble avoir disparu.

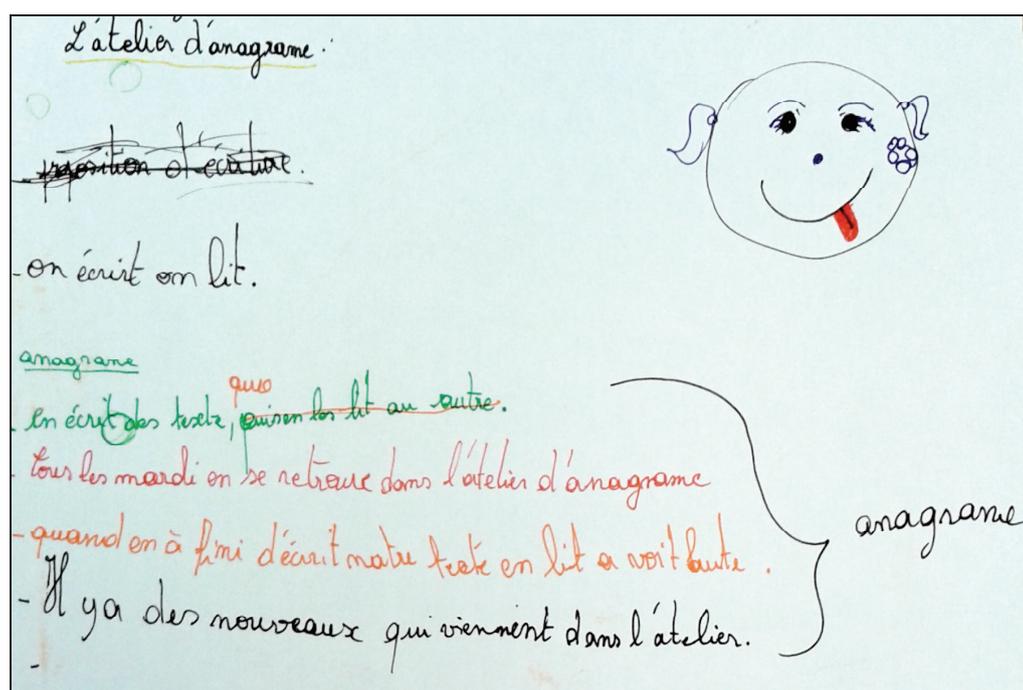
Iptissem est devenue un élément moteur dans le groupe « Anagramme » du fait de son ancienneté et de sa rapidité à commencer à écrire. La différence est nette pour les propositions effectuées en son absence où un certain immobilisme, une lenteur se fait sentir au moment du passage à l'écriture.

1.2.4. Conclusion

L'évolution d'Iptissem au fur et à mesure de sa participation à Anagramme est remarquable. Durant ces trois années, une **transformation radicale de son rapport à l'écriture** a pu être observée, une **évolution est également à noter concernant son rapport à l'autre** (réduction de l'agressivité au sein d'« Anagramme » et développement de relations amicales au sein de l'école), enfin, des progrès scolaires sont à constater (après avoir redoublé, son second CM2 sera nettement meilleur), Iptissem intègre une 6^e SEGPA et nous annonce fièrement avoir eu de très bonnes notes (18/20 en dictée, 19/20 en conjugaison, des progrès en mathématiques également) : « Depuis que je suis en 6^e, ça commence à aller mieux. »

Néanmoins, du fait de sa structure probablement, Iptissem éprouve toujours des difficultés, en particulier concernant les repères temporo-spatiaux (absence de concordance des temps dans ses écrits, vocabulaire spatial non acquis : « j'ai mis un pied *dans* le sol »), l'instabilité des marques de genre persiste à l'oral (« il me manque une mot » (février 2014), « au moins, il est franche » (novembre 2014)). **Le passage à l'écrit semble offrir à Iptissem le recul nécessaire pour contrôler, corriger, et inhiber les erreurs et bizarreries qui perdurent dans son discours oral.**

Terminons ce développement par un texte écrit par Iptissem en mai 2014 au sujet de l'atelier d'écriture. Il nous éclaire sur ce que représente « Anagramme » pour elle :



L'atelier d'anagramme

~~- proposition d'écriture~~

- on écrit on lit.

Anagramme

- en écrit des texte, puis en les lit au autre.

- tous les mardi en se etrouve dans l'atelier d'anagramme

- quand en a fini d'écrit notre texte en lit a voí haute.

- Il y a des nouveaux qui viennent dans l'atelier.

1.3. Saddam

1.3.1. Anamnèse

Saddam est un pré-adolescent de 12 ans aujourd'hui, né en juillet 2002. Il porte le nom d'un dictateur célèbre pour sa barbarie et les atrocités commises en son nom. Nous ne pouvons pas éluder l'impact d'un tel fardeau sur le développement d'un enfant, en particulier dans la cour de l'école. Au milieu de la fratrie, il a un grand frère de 3 ans son aîné et un petit frère de 4 ans son cadet, tous issus du couple parental. La famille est d'origine modeste, le père est cuisinier et la mère agent d'entretien.

La grossesse et l'accouchement n'ont pas présenté de difficultés particulières. La petite enfance de Saddam s'est déroulée sans incident ni pathologies. Les langues familiales sont le français et l'arabe. Dès la maternelle, un retard de langage est repéré (il ne produit pas de phrases ni en français ni en arabe). Il présente également des troubles du comportement, a du mal à se contrôler et rencontre des difficultés relationnelles auprès de ses deux frères. Une labilité dans les jeux est également constatée. Souffrant d'un retard important dans ses apprentissages, il redouble son CE1 et commence un suivi orthophonique en libéral en 2010. Il passe en CE2 l'année suivante et change d'orthophoniste (toujours en libéral). Il débute le suivi au CMP du Parc en 2011 avec un psychologue, qui décèle un trouble envahissant du développement. Saddam est un enfant très limité sur le plan des capacités cognitives. La mère est soucieuse du mieux être de son enfant et consciente de ce qu'elle nomme « ses particularités ». Au début de l'année 2013, le suivi individuel est en stagnation. Le psychologue, comme alternative à la prise en charge, propose à Saddam d'intégrer l'atelier d'écriture « Anagramme ».

1.3.2. L'atelier d'écriture « Anagramme »

Saddam débute l'atelier « Anagramme » fin avril 2013, à l'âge de 10 ans et demi. Son intégration est particulièrement difficile : il doit faire face à un groupe déjà bien constitué et se heurte à l'agressivité d'Iptissem envers les nouveaux participants. Son prénom fait l'objet de moqueries qui sont immédiatement stoppées par les animatrices. Dès sa première séance, la tension est telle qu'il se réfugie auprès des animatrices les larmes aux yeux.

La première proposition d'écriture à laquelle il participe avec envie (dès son arrivée) porte sur les jours de la semaine. Il écrit un petit texte. Ne disposant pas de la version originale mais uniquement du texte retravaillé, nous ne pouvons l'utiliser dans notre étude. Le reste des séances de l'année scolaire est consacré à la création d'un recueil des textes. Saddam, en raison de son arrivée récente au sein de l'atelier, n'est que partiellement concerné par cet ouvrage.

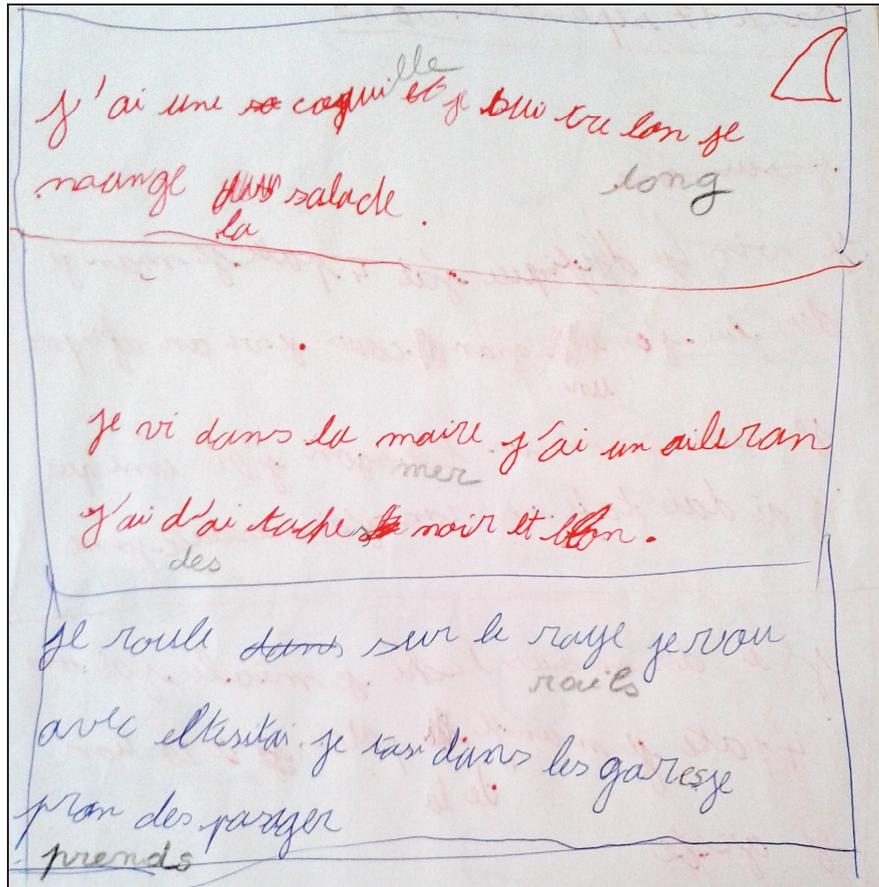
En septembre 2013, suite à une proposition d'écriture portant sur les devinettes, Saddam écrit le texte suivant :

Mardi 17 septembre 2013

je suis ~~une~~
je vin # Afrique j'ai 4 pate je mange
des feu. j'ai ~~un~~ grand ~~un~~ ceux je vi an afrique
un
je suis come im tobogon j'ai une que
j'ai dai tafe mason j'ai une seule jone

j'ai des rous kache je miale j'ai ~~une~~
4 pate je mange ~~de~~ potai, # a kention
de la
je grife

je vin d'afrique j'ai 4 pate, j'ai une
que noire et bonde j'ai d' ^{une} ai ~~chou~~ ^{criniere} noire
des brai noires et bonbon et je boi de ~~la~~ l'auoc
leur ^{razures}



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« Je suis une

je vin p dafrique j'ai 4 pate je mange des fui. j'ai une gran de cous .je vis an afrique je suis come in tobogon j'ai une que j'ai dai taje maron j'ai une coule. jone

j'ai des mous tache je miaule j'ai une 4 pate je manje la patai je atontion je grife

je vin dafrique j'ai 4 pate . j'ai une que noire et bonc j'ai d'ai cheveu noir des trai noir et bonb et je bois de bo l'aux

j'ai une ~~so~~ coquil et je sui tre lon je mange du salade

je vi dans la maire j'ai un aileron j'ai d'ai tache de noir et blanc.

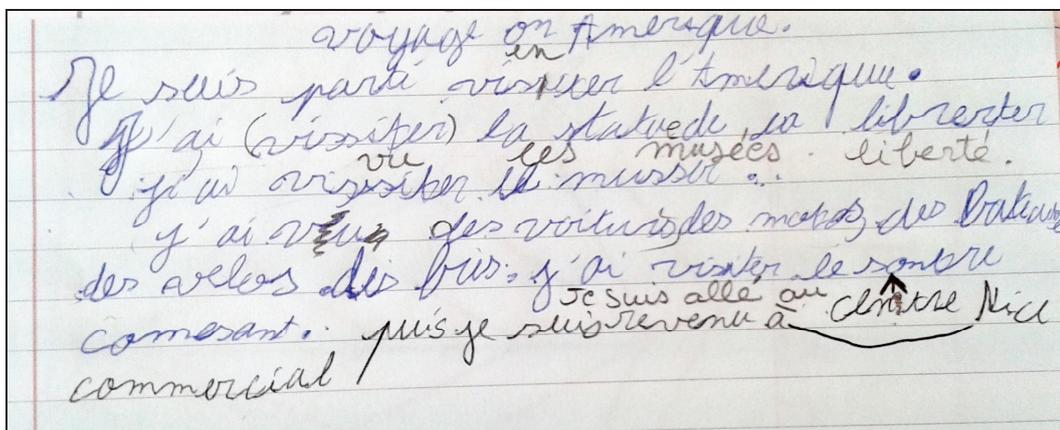
je roule dans sur le rai je rou avec eltesitai je tasi dans les gares je pron des pasager »

Nous pouvons constater que cette proposition a inspiré Saddam qui a souhaité écrire de nombreuses devinettes. Il lui est cependant difficile de se détacher du thème des animaux malgré les tentatives d'ouverture des animatrices. Nous observons notamment dans son texte :

- une organisation spatiale des devinettes sur la feuille,
- la présence de ratures,
- l'absence de majuscules,
- une ponctuation irrégulière,
- des erreurs de segmentation (« dafrique »)
- des erreurs d'usage (« an » pour « en », « maire » pour « mer », « aux » pour « eau »),
- des erreurs phonétiques (« blon » pour « blanc », « taje » pour « tache » « eltesitai » pour « électricité »),
- une orthographe variable pour certains mots (« mange » ou « manje », « tache » ou « taje »),
- des erreurs de genre,
- l'absence de titre.

Ces devinettes sont retravaillées avec un animateur. Saddam ajoute alors un titre (« Devine ») et intègre les diverses corrections orthographiques et grammaticales. La structure de ses devinettes, reste inchangée. Il effectue lui-même la réécriture, quelques erreurs persistent malgré la présence de l'animateur (texte en annexe V.1).

Le fort investissement par Saddam de ses productions réalisées suite à la proposition du mois de décembre 2013 entraîne un tournant dans l'atelier « Anagramme ». Cette proposition porte sur le thème du voyage. Trois photographies, supports de la proposition, sont présentées aux enfants. Ils doivent en sélectionner une et écrire une lettre de cet endroit. Saddam choisit la photographie de New York et écrit le texte suivant avec une certaine fluidité :



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

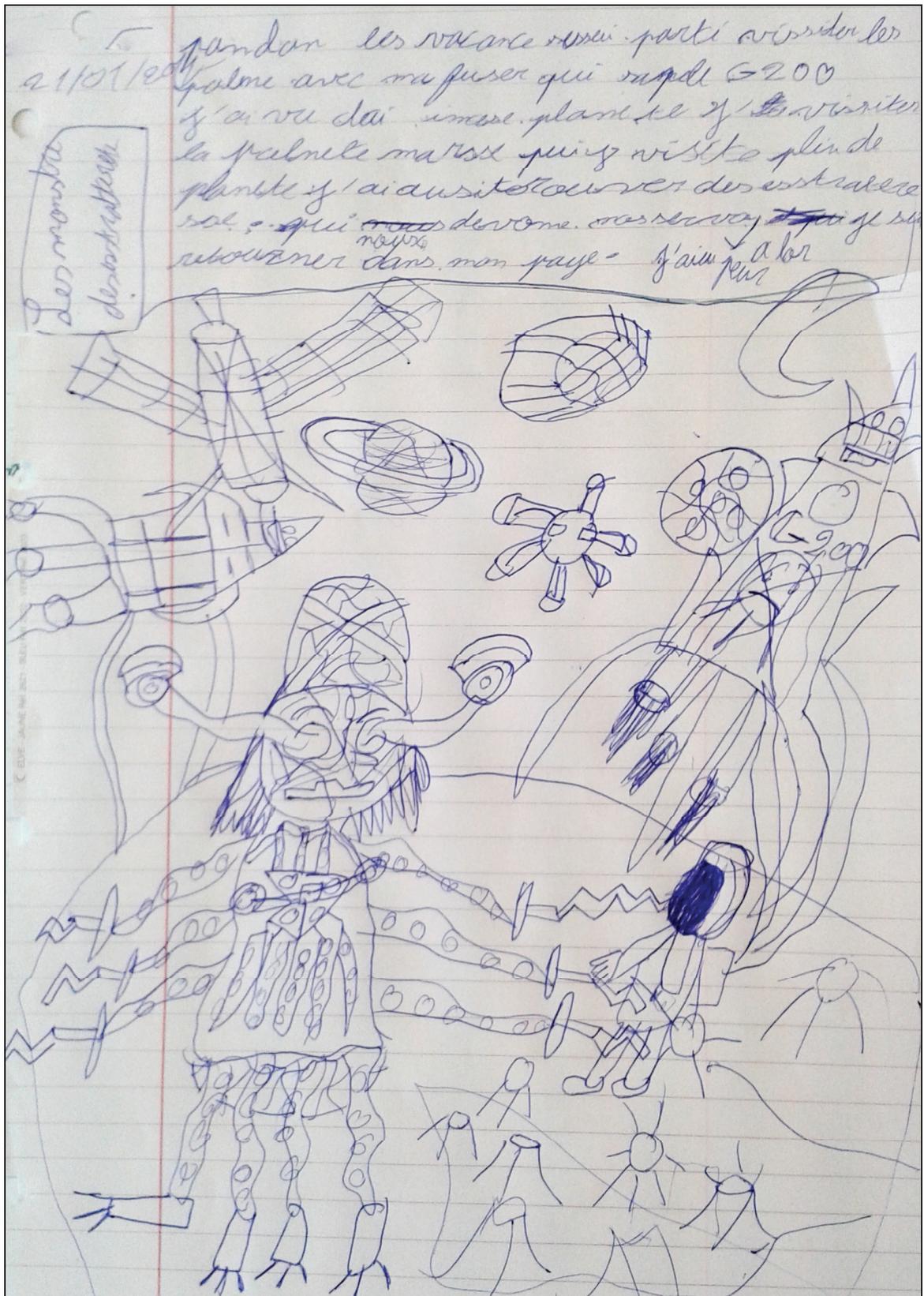
« voyage on Amerique »

« Je suis parti vissiter l'Amerique. j'ai vissiter la statu de la librerter, j'ai vissiter le musser.

j'ai vu les voitures des moto des bateaux des velos. des bus. j'ai visiter le sontre comesant. »

Nous retrouvons dans ce texte les mêmes erreurs que précédemment auxquelles s'ajoutent des erreurs portant sur les accords des noms comme des verbes ainsi que l'absence des accents. En revanche, les majuscules commencent à se mettre en place pour les noms propres. Il est important de noter l'apparition d'une confusion entre le récit de fiction du voyage en Amérique et le vécu de Saddam (la journée au centre commercial niçois). Ce type de confusion entre le réel et l'imaginaire est fort probablement dû à la pathologie de Saddam et réapparaît à fréquemment dans ses écrits. Pour accompagner ce texte, Saddam souhaite dessiner une illustration de son voyage (la statue de la liberté). Il attache beaucoup d'importance à la réalisation de ce dessin et demande à le continuer lors de la séance suivante (dessin en annexe V.2). Une fois terminé, il fait part aux animatrices de son désir de l'afficher. De cette envie est née l'idée de réaliser un panneau d'affichage en salle d'attente pour présenter les productions des participants. **C'est le seul travail de groupe qui sera véritablement investi par tous ses membres**, contrairement au recueil qui reste la proposition des animatrices. Suite à cet événement, les textes des enfants seront régulièrement affichés au tableau, à la grande fierté des participants d'« Anagramme ».

Au commencement de notre observation, les participants sont en cours d'écriture autour d'une proposition portant sur le récit d'un voyage dans l'espace. Saddam a fini d'écrire son texte et est absorbé dans son dessin qui envahit toute la page.



Son écrit comporte une fois de plus une confusion entre le réel et la fiction. Ce voyage dans l'espace devient un souvenir de vacances, raconté à la première personne. Il semble également révéler une persévérance de la pensée chez Saddam (il reprend la thématique

Pour une meilleure lisibilité, il a été retranscrit ci-dessous :

un bon matin dans la
grande maison

*il estai une foi une grande maison ouse vivait une famille. il ont
deu enfants une fois les deux enfants sont partis se cachai au
grenier. il ont prétaient des sorsllerie que notre mère ne le savais
pas. pourton on ne parti atable pour manger papa est maman se
discute pour etre sorssiere*

*toute acou maman transforme papa on chat. Toute acout les
enfants sont reparti dans le grenier toute acou maman rtrouv les
deux anfangts qui fessai des formule maje*

Nous retrouvons toujours l'absence de majuscules et d'accents, la ponctuation irrégulière et les nombreuses erreurs d'accords. Ce texte nous apporte également de nouveaux éléments (probablement en lien avec la structure de Saddam) :

- des oublis de mots,
- des confusions entre des mots phonologiquement proches : « papa et maman se discute » pour « se disputent », « il ont prêté des sorsllerie » pour « ils ont emprunter (des livres) de sorcellerie »),
- des persévérations (« toute acou » employé trois fois de suite),
- des confusions entre sa position d'auteur et le « je » du narrateur (« notre mère », « on ne (est) parti », « maman », « papa »).

Il est difficile pour Saddam de se détacher de l'histoire qu'il écrit et de prendre de la distance.

La proposition suivante est révélatrice d'une forte persévération de Saddam dans son écrit. Il est demandé aux participants d'inventer un petit récit à l'image de la célèbre série des « Monsieur, Madame ». Une fois de plus Saddam est très enthousiaste à l'annonce de la proposition. Il est le premier à commencer et terminer son récit. Comme à son habitude, il ne se relit pas et dessine. Lors du temps de l'écoute des textes, il souhaite cette fois passer en dernier. Il semble être conscient d'avoir été en difficulté.

Son texte est le suivant :

Le monsieur patate

il et une fois un patate qui fai des patate pour les
fille .il a une semene pour faire des patate
toute accu il fossai plin de faire du colle il avou
ms mpa lu de tan de ~~patate~~ ^{carottes} des frill .srate
sore .koubite :l'aulta colle il avec la machine
pour fais des patate .toute accu .it va repare

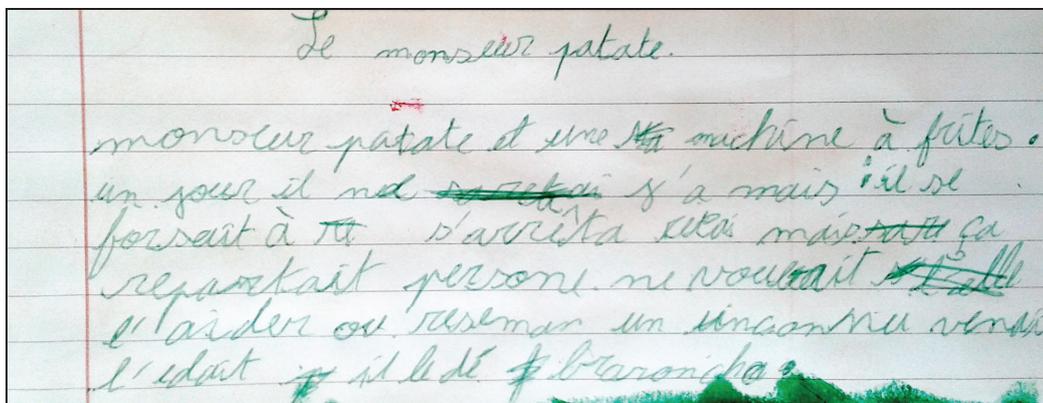


Pour une meilleure lisibilité, il a été retranscrit ci-dessous :

« Le monsieur patate »

« il et une fois un patate qui fai des patate pour les frite. Il a une semene pour faire des patate toute acou il fessai plin de frite du cous il avai memepa eu le tan de faire des frite. Esare sore. ~~touta~~ tauta cous il arete la ma pour fais des patate. toute acou ~~it~~ sa repare »

Une grande confusion règne dans ce texte. Saddam, à l'image de son personnage, semble être envahi par les « patate » et les « frite ». Nous retrouvons les défauts de marques du pluriel et les variations d'orthographe. La réunion de tous ces éléments nuit fortement à l'intelligibilité du texte. Saddam se trouve dans l'impossibilité de nous expliquer le sens de son récit. Il semble avoir transcrit le fil de sa pensée sans possibilité de le filtrer ni de le dompter, sans réussir à organiser ce flux d'idées. Un autre participant propose une interprétation que Saddam accepte (le personnage aurait tellement de frites à préparer pour les autres qu'il ne lui resterait plus le temps d'en cuisiner pour lui). Gêné par ce récit confus, Saddam souhaite réécrire un texte. Il colle une feuille sur son récit et commence une deuxième version de son histoire :



Pour une meilleure lisibilité, il a été retranscrit ci-dessous :

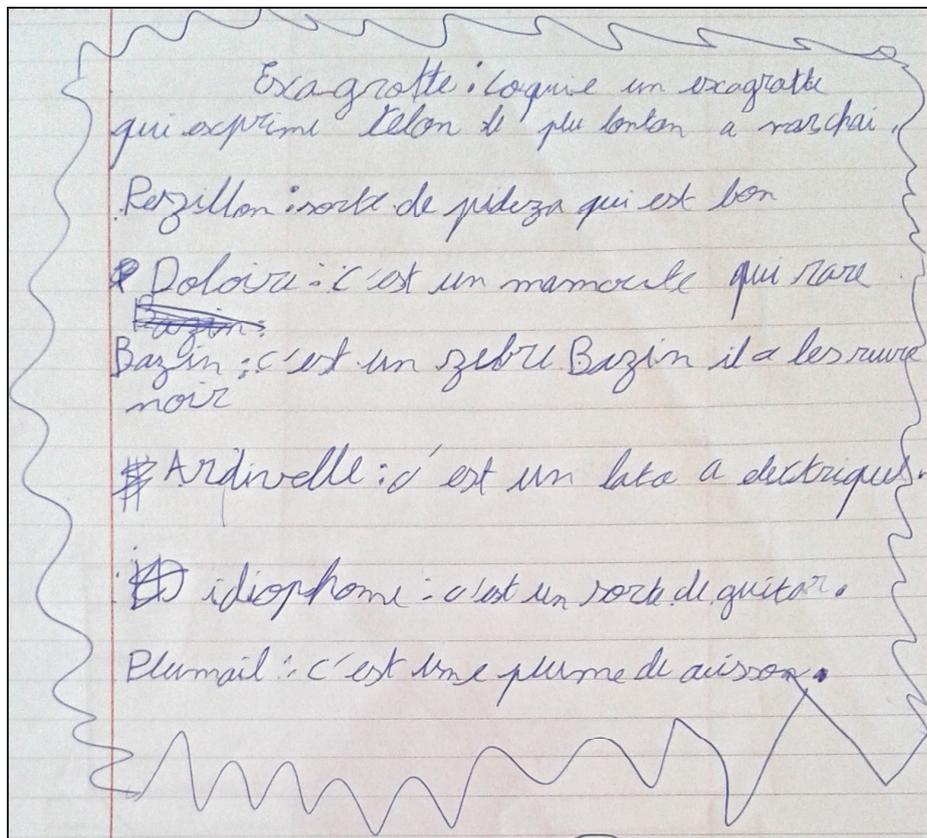
« Le monsieur patate »

« Monsieur patate est une machine à frites. un jour il ne saretai j'a mais il se forsait à ne cetai mais ~~sore~~ ça repartait personne ne voullait l'aider ou resemen (heureusement) un unconnu vene l'aidait p il le dé brancha. »

Saddam a su intégrer certaines de nos remarques et commence son écrit par une description succincte du personnage principal (qui est une machine à frites). Néanmoins,

la suite du texte reste peu intelligible. Nous pouvons constater à travers cet exemple à quel point l'idéation peut s'altérer chez cet enfant, en particulier lorsque la proposition n'est pas suffisamment contenante pour lui. Il semble alors ne pouvoir dépasser le stade d'une écriture soumise au flux chaotique de ses pensées. Ce texte est ensuite mis au propre à l'ordinateur, imprimé et accompagné d'une illustration de Saddam (en annexe V.4). À sa demande, la version finale est affichée en salle d'attente sur le panneau d'« Anagramme ».

La dernière proposition à laquelle Saddam participe est celle des définitions de mots de l'ancien français. Une fois de plus très motivé par l'annonce de la proposition, il se prend au jeu et écrit la définition de la quasi-totalité des mots proposés. Il manifeste beaucoup de plaisir lors de l'écriture et souhaite lire sa production en premier.



Pour une meilleure lisibilité, les définitions ont été retranscrites ci-dessous :

« Escagrotte : coquil un escagrotte qui exprime selon le plu lontan a marchai
Rezillon : sorte de padezan (parmesan) qui est bon
Doloire : c'est un mamoute qui (est) rare
Bazin : c'est un zèbre Bazin il a les reur (rayures) noir

Ardivelle : c'est un loto a électrique
idiophone : c'est un sorte de guitar.
Plumail : c'est une plume de aïsson. »

À la lecture de ce texte nous pouvons constater que les majuscules ainsi que la ponctuation sont davantage présentes. La structure répétitive des définitions semble aider Saddam à organiser ses idées et à canaliser le flux de sa pensée. Seule la première définition reste obscure. Nous comprenons suite à nos questionnements que le sens du verbe « exprime » ne correspond pas pour Saddam à ce que nous entendons communément. Il y associe un signifiant différent qu'il ne peut nous restituer. À travers cet exemple, nous pouvons constater que l'écriture de Saddam semble encore tributaire des élans de sa pensée (première définition inintelligible, persévération de « Bazin »). Cependant, au fur et à mesure qu'il écrit, il semble s'appuyer sur la structure des définitions pour s'organiser.

La séance suivante se déroule péniblement pour Saddam qui n'est pas bien ce jour là. Elle sera révélatrice de la nécessité d'arrêter temporairement cette prise en charge pour reprendre un suivi individuel.

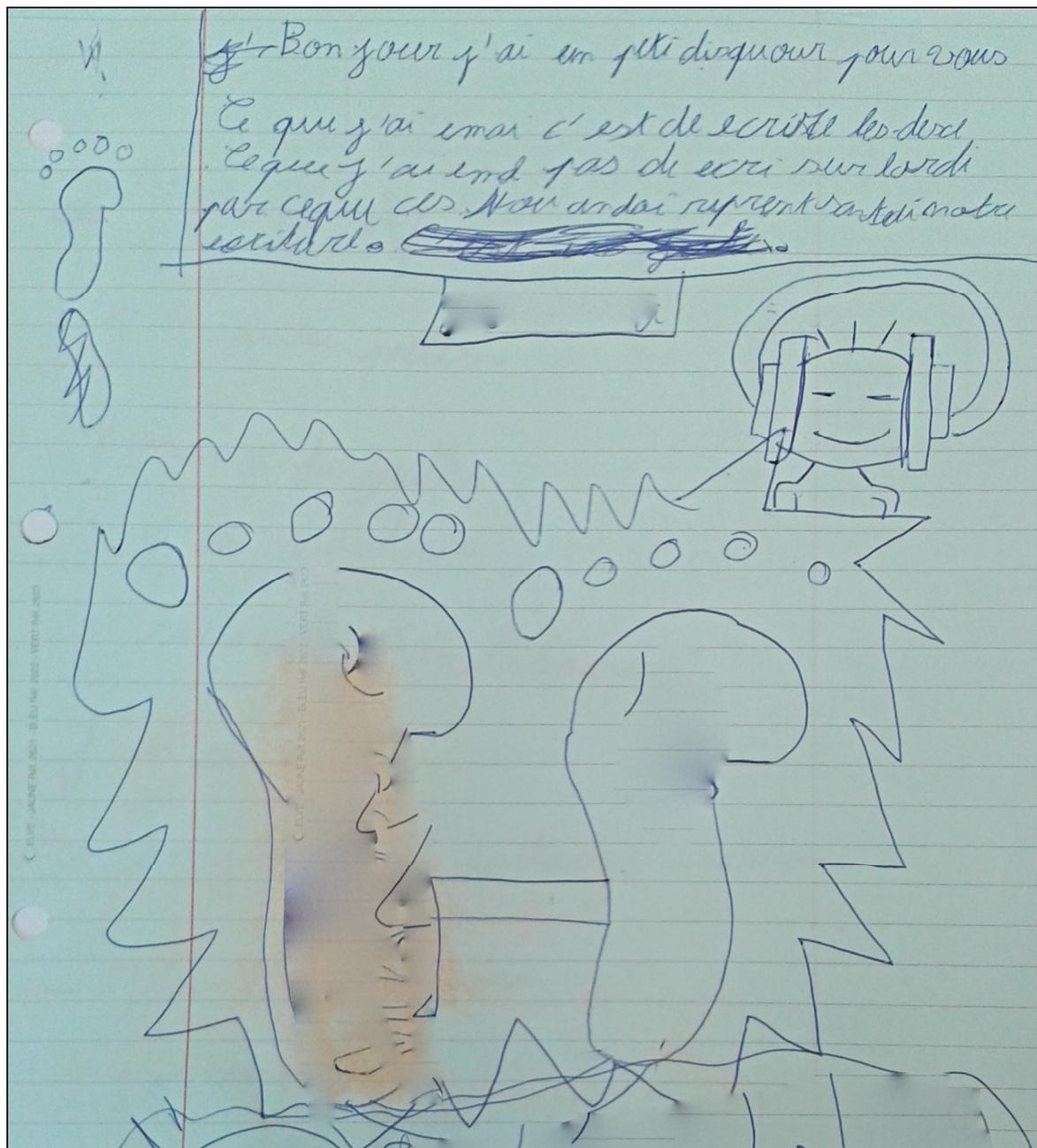
1.3.3. Les effets du groupe

Dès les premières séances, Saddam a souffert des réactions de ses pairs à son arrivée. Il a dû faire face à l'agressivité des participants qui percevaient la différence de Saddam (très désorganisé) et rejetaient ce nouveau. À notre arrivée dans l'atelier, cette tension avait disparu, Saddam semblait intégré dans le groupe et se réjouissait d'écrire à toutes les propositions (ou presque). Il réussit là où les tentatives des animatrices semblaient vaines : rassembler le groupe autour d'un projet commun (la création du panneau d'affichage). Lors de la séance portant sur les mots anciens, il se bloque soudainement et enfouit sa tête dans ses bras croisés. Il reste ainsi, au bord des larmes mais impassible aux suggestions des animatrices, jusqu'à la fin de la séance d'où il sort en trombe. Il expliquera ensuite ne plus vouloir venir à l'atelier « parce que les autres se moquent » de lui. Il reviendra néanmoins une dernière fois en juin, cette séance sera l'occasion pour lui de dépasser le blocage et de nous exprimer spontanément son ressenti dans un petit

discours qu'il nous adresse et nous lit. Nous joignons ce texte en conclusion de cette étude de cas.

1.3.4. Conclusion

L'expérience de l'atelier d'écriture pour Saddam est riche en enseignements. Notons tout d'abord que même face à une intégration houleuse et en tension Saddam prend progressivement place au sein du groupe. **Très impliqué dans l'écriture, il éprouve un plaisir réel à découvrir les propositions.** Fier de ses écrits, il souhaite les partager avec ses pairs et demande fréquemment à les lire en premier. Il est d'ailleurs « l'instigateur » de la création du panneau d'affichage. Il y affiche ses productions également avec beaucoup de plaisir et de fierté. Nous avons pu observer que la structure des propositions influe sur les écrits de Saddam : **les propositions contenant, amenant un cadre suffisamment fort, l'aident à se canaliser et à s'organiser** (notamment celles des devinettes et des définitions). Devant faire face à l'arrivée de l'adolescence et de ses conflits, Saddam est trop désorganisé pour continuer l'atelier d' « Anagramme ». Il serait néanmoins intéressant de poursuivre ce travail, au moment opportun. Notons qu'en février 2014 (un an après son intégration de l'atelier d'écriture) Saddam se rend à l'école avec plaisir, il y est motivé et respecte le cadre et obtient de bons résultats scolaires. Son dernier texte, qu'il intitule lui-même « discours » semble signer l'entrée de Saddam dans l'écriture comme véritable outil de communication.



« Bonjour, j'ai un petit disquour pour vous

Ce que j'ai emai c'est de écrire les dexce

Ce que j'ai emai pas de ecri sur lordi par ceque ces nou andoi
représentai notre écriture »

2. « Chemins d'écriture »

2.1. Marc

2.1.1. Anamnèse

Marc est un adolescent calme âgé de 15 ans. Il a un frère de 10 ans son aîné. Il naît en France en octobre 2000. Sa mère a quitté la Roumanie pour s'installer clandestinement en France à 6 mois de grossesse. Les langues familiales sont ainsi le français et le roumain. C'est un bébé très sage qui dort bien et ne pleure pas. Il aime jouer avec les sons. Marc n'acquiert la marche qu'à 18 mois. Il est orienté vers le CMP du Parc en 2004 car il ne parle presque pas à l'âge de 3 ans. Lors de la première consultation médicale (avril 2004), Marc présente un contact et des mimiques adaptés, le regard est adressé. Malgré le retard de parole et d'articulation, il tente de se faire comprendre et de communiquer. Il ne peut cependant désigner les couleurs et ne répond pas aux questions simples. Il peut formuler des phrases en combinant deux mots mais il produit majoritairement des babillages et vocalisations. L'entrée à la maternelle (en septembre 2003) s'est bien déroulée mais, au jour de la consultation, il refuse d'y aller et ne joue plus avec les autres enfants. Il bénéficie d'une prise en charge bi-hebdomadaire avec une orthophoniste en libéral depuis 2003. Le suivi au CMP tient pendant 18 mois puis la mère interrompt la prise en charge car, selon ses propres termes « ça semblait aller ». La prise en charge orthophonique est plus ou moins maintenue jusqu'aux 6 ans de Marc, qui connaîtra trois orthophonistes différentes. Un bilan orthophonique est réalisé en juin 2009 au CMP du Parc en raison de l'immaturation, du défaut de concentration ainsi que des difficultés relatives à l'écriture de Marc. Ce bilan permet de constater la conformité des résultats de Marc à sa tranche d'âge et à son niveau scolaire. Il se situe dans l'altérité bien qu'il puisse momentanément être en retrait. Ainsi, la reprise d'un suivi orthophonique n'est pas conseillée.

En octobre 2010, l'école demande une reprise du suivi au CMP. Marc est alors en classe de CM2 et est en difficulté à l'école. Il y est distrait et lent mais se maintient dans la moyenne. Marc aime aller à l'école, il a des amis qu'il n'invite pas à la maison. Il s'intéresse au ping-pong, au théâtre et aux jeux vidéos. Parfois surviennent des céphalées à l'école qu'il attribue au stress. Cette demande est entendue par la famille, qui reprend les consultations auprès du pédopsychiatre. Les difficultés de Marc sont ainsi identifiées

comme relevant de la catégorie F84.9 de la CIM (« psychose précoce ou trouble envahissant du développement non spécifié »).

Un nouveau bilan orthophonique est ainsi réalisé en février 2011 afin d'établir un nouvel état des lieux des compétences de Marc, en particulier pour la lecture et l'écriture. Sa mère précise à cette occasion que Marc fait preuve d'une lenteur importante à l'école et d'un manque d'autonomie. Elle associe les deux dents de lait qu'il possède encore à l'attachement démesuré qu'il aurait vis-à-vis d'elle. Elle ajoute qu'il éprouve des difficultés à accepter les changements (déménagements, passage au collège).

Le bilan met en évidence :

- un déchiffrage de bonne qualité ainsi qu'une vitesse de lecture correcte,
- un très bon niveau de compréhension globale,
- une bonne intelligibilité de ses productions écrites pour lesquelles des associations et évocations sont mobilisables, bien que collées aux thèmes télévisuels,
- des oublis de mots en lecture orale comme en production écrite.

Les conclusions du bilan soulignent un niveau global correct. Les difficultés annoncées pourraient être dues au manque de souplesse et à l'imaginaire inhibé de Marc. Par conséquent, la participation à un atelier d'écriture est préconisée, également afin de préciser la question de ces oublis de mots en lecture comme en écriture.

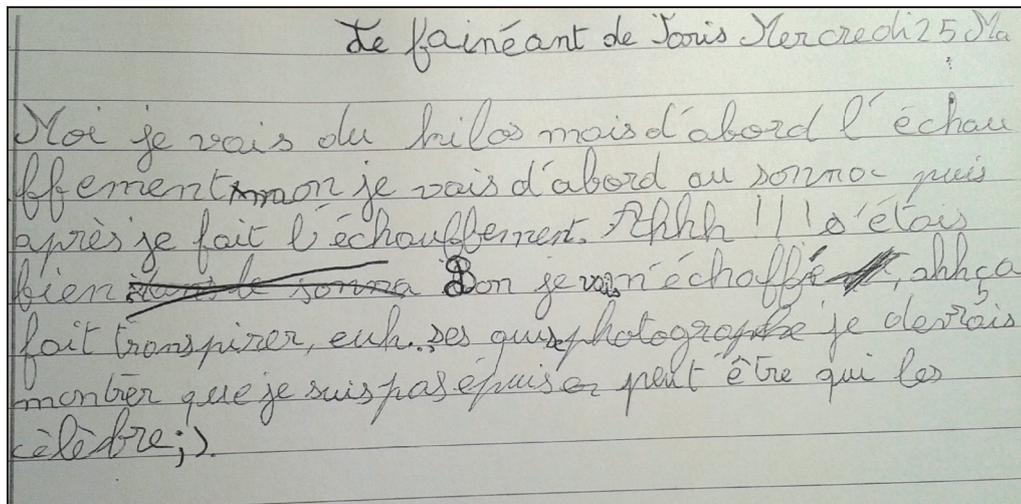
2.1.2. L'atelier « Chemins d'écriture »

Marc intègre l'atelier « Chemins d'écriture » en mars 2011 à l'âge de 10 ans. Dès son arrivée, il investit l'atelier d'Écriture et sa présence y est très régulière. Il est l'un des plus jeunes du groupe, ce qui ne semble pas le gêner outre mesure. Marc répond aux propositions mais a besoin d'un support imagé ou concret pour étayer ses écrits.

Une proposition d'écriture, s'appuyant sur une série de portrait du célèbre photographe R. Doisneau¹⁴⁰, donne lieu à un de ses premiers écrits, qui se révèle être une véritable pierre

¹⁴⁰ « Je vais vous présenter certains clichés de Doisneau, sur lesquels vous découvrirez des personnages, non pas en pleine action mais en « pleine pensée ». Sur l'un de ces clichés, vous choisirez un personnage et vous écrirez un monologue intérieur le concernant. »

angulaire de son travail à l'atelier. Marc choisit la photographie d'un boucher devant son étal qui lui inspire le texte suivant :



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« Le fainéant de Paris »
« Moi je vais du kilos mais d'abord l'échauffement mon je vais d'abord au sonna puis après je fait l'échauffement. Ahhhh !!! s'étais bien dans le sonna bon je m'échauffe , ahhh ça fait transpirer, euh ses qui photographe je devrais montrer que je suis pas épuiser peut être qui les célèbre;) »

La lecture de ce texte déclenche rires et moqueries de ses pairs, en raison de l'important décalage entre le cliché du boucher et le monologue du « fainéant de Paris ». Les animateurs (après avoir naturellement mis fin à ces moqueries) s'appliquent à valoriser ce texte et à en souligner les qualités : monologue très « vivant » et tout à fait dans la proposition. Ces critiques positives, ressenties comme des éloges par Marc ont eu un effet très renarcissant sur lui, ce qui explique, la résurgence de ce personnage lors de propositions ultérieures.

À la rentrée de septembre 2011, la première proposition d'écriture de l'année scolaire porte sur « les premières fois ». Marc écrit deux textes en écho à son récent déménagement.

28/09/2011

La première fois que je suis ^{allé} allés à ma nouvelle maison
j'étais triste, il fallait que j'oublie ma vieille maison. je l'adorais mais
c'est comme ça la vie on déménage toujours 1 fois dans une nouvelle maison
ou bien 2 ou 3
mais il faut si faire on ne peut faire marche arrière, c'est comme ça
la vie!

La première fois que je suis aller au collège je connaissais personne
c'était comme ça on ne peut rien y faire petit à petit j'allais
avoir des amis mais ses comme ça les première on connaît
mais dans la vie ^{il y} une infinité de première fois

Pour une meilleure lisibilité, les textes ont été retranscrits ci-dessous :

« La première fois que je suis allés à ma nouvelle maison
j'étais triste, il fallait que j'oublie ma vieille maison. je l'adorais mais
c'est comme ça la vie on déménage toujours 1 fois dans une nouvelle maison
ou bien 2 ou 3
mais il faut si faire on ne peut faire marche arrière, c'est comme ça
la vie !

La première fois que je suis aller au collège, je ne connaissais personne
c'était comme ça on ne peut rien y faire petit à petit j'allais
avoir des amis mais ses comme ça les première on connaît
mais dans la vie une infinité de première fois »

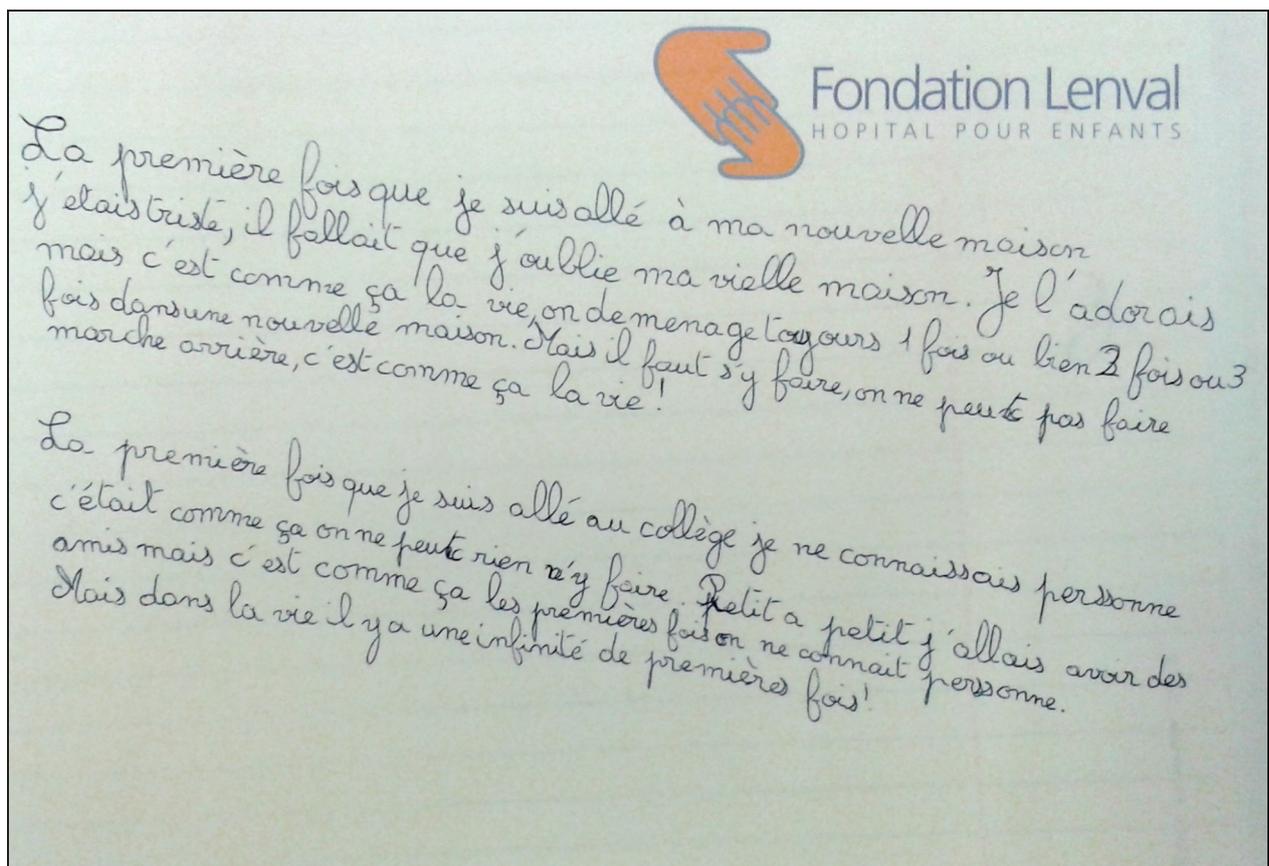
Ces textes transmettent parfaitement son amertume face à son propre vécu. Les deux paragraphes sont si proches dans leur structure qu'ils pourraient être deux couplets d'une

même chanson (répétitions de « la première fois que », de « c'est comme ça »). Ces répétitions peuvent également révéler un manque de souplesse et de flexibilité mentale. Le second texte se termine par une prise de recul sur la situation décrite, comme une petite morale.

Ces textes présentent également les caractéristiques suivantes :

- graphisme régulier et lisible,
- peu d'erreurs modifiant la phonologie des mots,
- absence de majuscules à l'exception du premier mot du paragraphe,
- erreurs de flexions verbales (« je suis allais », « je suis aller », « je connaisser »),
- absence d'accents (« demenage », « c'était »),
- mots manquants nuisant à l'intelligibilité du texte.

Le travail de réécriture de ces écrits est minimal. Les erreurs sont corrigées, les mots oubliés réinsérés. Mais le reste semble figé et n'est pas modifié :



La plupart des textes de Marc souffrent d'un défaut d'organisation. Les éléments manquent de cohérence et le texte laisse une impression de confusion aux auditeurs. C'est notamment le cas des récits relatant les aventures du « fainéant de Paris » (en annexe VI.1). Ce personnage, repris dans plusieurs propositions suite aux « éloges » des

animateurs, provoque la lassitude du groupe face à cette « série » de textes confus. La résurgence de ce personnage semble également témoigner de son manque de flexibilité et d'une tendance à la persévération de la pensée.

Le récit écrit lors de la proposition relative à la narration d'un souvenir marquant, illustre également ce défaut d'organisation :

En Roumanie en 2011 (il y a pas très longtemps)
 J'étais dans ^{mon} appartement avec ma tante et ma mère. Je sortis
 et j'aperçus un parc. Je disais à ma mère que je connaissais ^{le}
 le chemin de chez ma tante car elle allait ^{ait} là-bas. * * *
 Je suis ^{sur} au parc et je voulais ^{aller} revenir ^à chez ma tante
 dans mon chemin, je me perdais et ~~pendant mon trajet~~
~~j'étais~~ je voyais des jeunes de mon ^{âge} entrain de fumer ^à
 et ils me regardent ~~et~~ je commence à ^{par} partir vite j'allais pleurer
 de ^{en} goïsse puis je ^{suivais} un groupe d'hommes puis je vis le parc
 de ma tante qui est près de ^{ma} tante j'arrive à la porte de l'appartement
 ma tante et je vois que mon oncle ^{est} et comme j'avais des bonbons ^{et}
 et tombait ^{durant} mon trajet c'est ^{là} qu'elle arrive mes au
 un bonbon ^{et} en plus c'était ^{le} mien alors je me ^{ballade} et j'allais pleurer
 que j'avais plus ^{de} bon chemin

Pour une meilleure lisibilité, le texte e été retranscrit ci-dessous :

« En Roumanie en 2011 il y a pas très longtemps J'étais dans appartement avec ma tante et ma mère je sortis et j'aperçu un parc je disais a ma mère que je connaître le chemin de chez ma tante car elle aller la bas et je joue au parc et je voulais revenir chémoi dans mon chemin je me perdais et pendant mon trajet ou je me perdais je voyais des jeune de mon age entrain de fumer sa me m'était encore plus la goïsse il me regarder et ils me regardent et je commence a partir vite j'allais pleurer de en goïsse puis je suivais un groupe d'homme puis je vis le parc de ma tante qui est près de ma tante j'arrive a la porte de ma tante et je vois que mon oncle et comme j'avais un bonbon et tombait durant mon trajet cest la elle arrive mes au

elle a vu un bonbon et en plus c'était mien alors je me soulage et j'allais pleurer alors que j'avais pris le bon chemin »

Une confusion générale règne à la lecture de ce texte. Bien qu'elle reflète l'état d'esprit du narrateur, perdu dans ce parc, nous ne pouvons affirmer qu'elle résulte d'un choix de la part de l'auteur. Au contraire, le défaut d'organisation spatio-temporelle apparaît ici nettement. Marc peut expliciter ses difficultés et évoquer le « trop plein » d'idées qui l'empêcherait d'organiser ses écrits. Nous retrouvons les mêmes types d'erreurs que dans le premier texte étudié (flexions verbales incorrectes, absence d'accents, morphosyntaxe défaillante), accompagnées de nouvelles : absence de ponctuation, erreurs d'usage et de segmentation (« entrun », « en goisse », « trajei »). Nous constatons également des télescopages, raccourcis et des mots manquants.

Pour cet écrit, le travail de réécriture est plus conséquent car soutenu par l'orthophoniste à ses côtés. De nombreux éléments sont apportés pour éclairer le déroulement du récit. D'autres sont supprimés (les jeunes fumeurs notamment). Le nouveau texte ainsi élaboré à l'aide des animateurs est ensuite retranscrit à l'ordinateur puis imprimé :

En Roumanie en 2011, (il n'y a pas très longtemps)
j'étais dans mon appartement avec ma tante et ma
mère.
Je sortis et j'aperçus un parc !
Je dis à ma mère que je connaissais le chemin pour
aller chez ma tante car elles allaient là bas, et que
je les rejoindrai après avoir joué.
Je jouais au parc, puis je voulus rentrer.
Sur mon chemin je n'étais pas très sûr de moi et à
la moitié du chemin je me perdis.
Je commençais à marcher plus vite, j'allais pleurer
d'angoisse et je suivis un groupe d'hommes qui
passait là par hasard.
Je vis un parc, puis à côté un parking et la voiture
de mon oncle ; je me sentis soulagé.
Ensuite je retrouvais la porte de l'appartement de
ma tante. Je rentrais et je demandais à mon oncle si
ma mère et ma tante étaient arrivées. Oui.
Ma mère avait vu un bonbon sur le chemin, ma
tante l'avait ramassé, il ressemblait beaucoup à
celui que j'avais perdu en chemin.
Dire que j'allais pleurer pour rien !

Le texte écrit lors de la proposition de décembre 2013 reflète également ce défaut d'organisation des productions écrites de Marc. Il est suggéré aux participants, d'inventer un récit mythologique à propos de la faute originelle lors de la création du Monde. Le premier texte est très confus, il est difficile de faire le lien entre les boules de sable qui échappent à Dieu et la création de la Terre. Le travail de réécriture permettra d'explicitier ce lien (en annexe VI.2 les deux versions du texte portant sur la création de la planète terre). Un autre texte, écrit à l'occasion de la proposition portant sur la rêverie permet de saisir la complexité pour Marc d'élaborer un écrit structuré à partir de concepts abstraits tels que le réel et l'irréel (en annexe VI.3).

En revanche, les textes offrant un support concret ou imagé sont davantage porteurs et présentent un effet structurant pour Marc. C'est notamment le cas de la proposition concernant la description d'une ambiance sonore (au choix parmi le hall de gare, la salle de classe ou un match de football).

Dans une salle de classe on entend :

- des bruit de sarbacane touché la cible
qui ou avait
- La prof qui ^{aussi} celui qui a tire à la sarbacane
- L'élève qui cri "moi, moi" mais qui se fait ignore par la prof
- L'élève qui par le à son voisin
- L'élève qui est en rû mé
- L'élève qui joue avec son quatrz couleur
- Le Prof qui fait la morale aux élèves
- La surveillante qui toc a la porte pour demander le carnet de l'élève
- L'élève qui se balance au bout de sa chaise qui grince

en Fin au final c'est les élèves qui fait le plus de bruit

Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« Dans une ~~classe~~ salle de classe on entend :

- des bruit de sarbacane qui avait touché la cible*
- La prof qui celui qui a tire de la sarbacane*
- L'élève qui cri « moi, moi » mais qui se fait ignorer par la prof*
- L'élève qui parle à son voisin*
- L'élève qui est en rumé*
- L'élève qui joue avec son quatre couleur*
- Le prof qui fait la morale aux élèves*
- La surveillante qui toc à la porte pour demander le carnet de l'élève*
- L'élève qui se balance au bout de sa chaise qui grince*

enfin au final c'est les élèves qui fait le plus de bruit »

L'ambiance sonore est détaillée et l'auditeur peut s'imaginer la scène aisément. Ce texte présente les mêmes types d'erreurs que précédemment. Cependant, les majuscules commencent à se mettre en place, ainsi que l'organisation spatiale du texte sur la feuille.

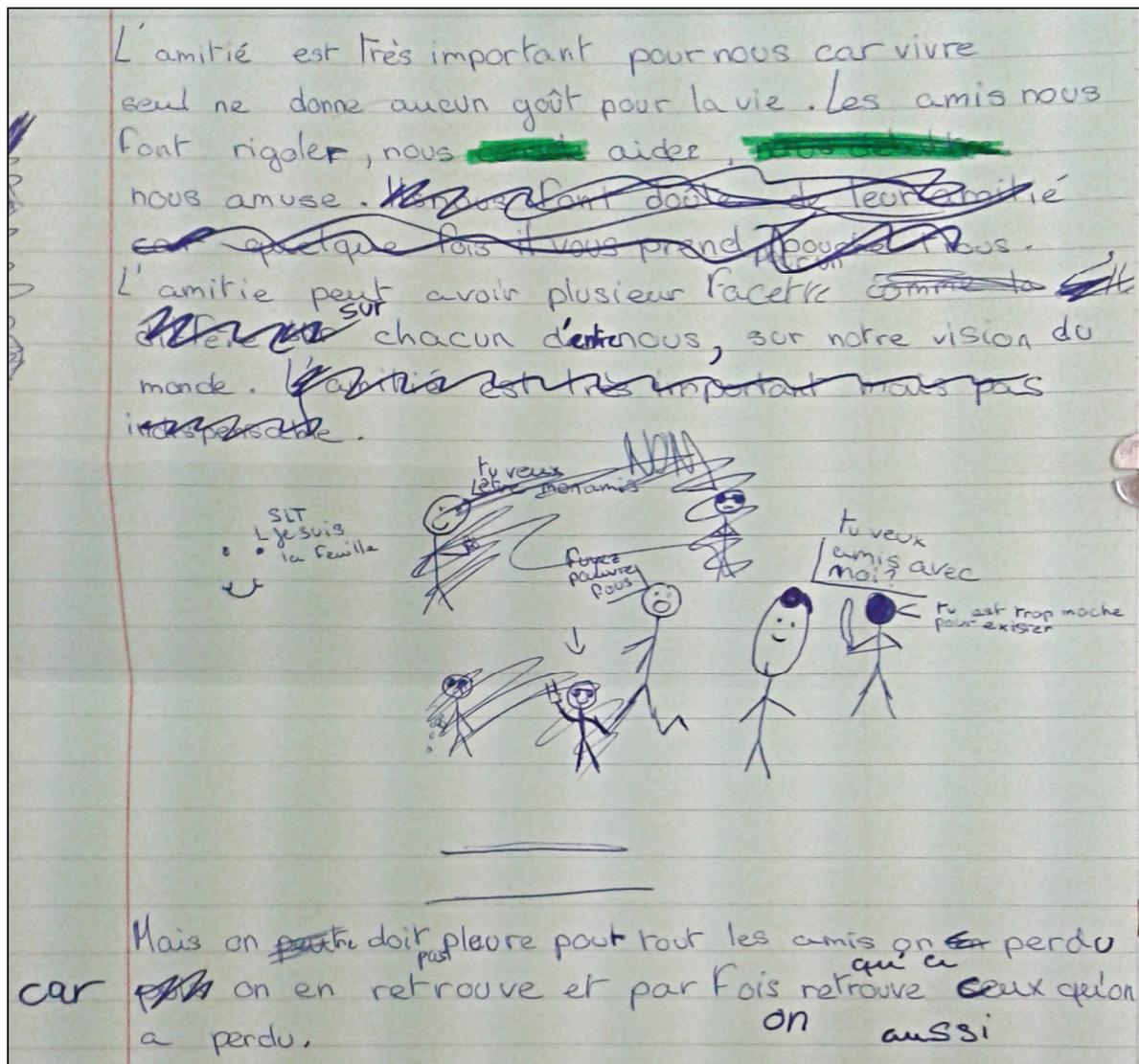
Marc enrichit progressivement sa maîtrise de l'écrit et peut s'aventurer dans différents styles littéraires : humoristique (l'homme qui ne savait pas se raser, en annexe VI.4), poétique (poème écrit en lien avec l'écoute d'une oeuvre musicale, en annexe VI.5), horreur (la venue de la mort, en annexe VI.6). Notons concernant le texte l'homme qui ne savait pas se raser, le décalage entre la photo à l'appui de la proposition (portrait d'un sportif blessé), et l'interprétation de Marc quant à ses blessures (« il ne sais pas se raser »).

Lors de mon arrivée en observation à l'atelier d'écriture (en octobre 2014), Marc a déjà beaucoup progressé. En témoigne le texte décrivant le trajet qu'il effectue chaque matin pour se rendre à son collège, ou encore son discours sur l'amitié à la façon de Khalil Gibran. Marc était absent lors de la proposition d'écriture relative à la description du trajet entre le domicile et l'école. Il revient à l'atelier la séance suivante, et entend les textes des autres participants. Au fur et à mesure de l'écoute, il se sent inspiré, attrape une feuille et se met à écrire sur ses genoux. Son texte, écrit en un seul jet est le suivant :

Je me reveille a 6,7 ou 7h 10 ~~pas~~ maximum sinon
je m'endort. Je prend ma douche me lave les
dents puis je vais ^{prendre} un p'ti jus d'orange
je pars, je ferme la porte prenant mon écouteur
et mon téléphone et la route commence
je monte l'avenue Bellevue soit je monte soit
je ~~prend~~ la rue privée qui se trouve juste
~~à droite~~ je monte la colline quelque fois
j'appergois mon amis et mon voisin
a 100m de là mais je l'ai vu rarement
car je pars tout le temps en retard je tourne ma
tête vers le mont chauve puis juste a droite le
soleil. je prend les escaliers qui permettent
de descendre puis je passe en face de
la rue que je prenais en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}
j'arrive devant la station Valrose Université
je prend le journal et je regarde la Une
mais en 2 seconde je la jette dans la poubelle
de tri je ~~dit~~ salut tous mes amis j'arrive
^{devant} collège la sonnerie ou la surveillance
qui gueule parce qu'on est retard j'arrive
au rang saluant mes collègue puis le voyage
se termine en même temps que ma musique

Sa description est fournie, vivante et imagée. Le chemin de Marc se déroule sous nos yeux. La confusion des éléments spatio-temporels qui régnait auparavant semble avoir été dépassée.

Le texte écrit à l'occasion de la proposition portant sur l'écriture d'un discours sur l'amitié, illustrée par la lecture d'un extrait du Prophète de Khalil Gibran, est également révélateur des progrès de Marc.



Pour plus de lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« L'amitié est très important pour nous car vivre seul ne donne aucun goût pour la vie. Les amis nous font rigoler, nous aident nous amuse. L'amitié peut avoir plusieurs facettes sur chacun d'entre nous, sur notre vision du monde.

Mais on doit pas pleurer pour tous les amis qu'on a perdu car on en retrouve et par fois on retrouve ceux qu'on a perdu. »

Nous pouvons noter que Marc a intégré la ponctuation à son texte, ainsi que les majuscules. Toutefois, il nous surprend tout particulièrement par l'aisance avec laquelle il s'inscrit dans la lignée de Khalil Gibran. Son écrit reprend en effet la coloration philosophique du Prophète, donne des principes de vie et se termine par une morale.

Au fur à mesure des ateliers, Marc prend progressivement conscience des incohérences et bizarreries de ses écrits qu'il peut alors corriger de lui-même lors de la lecture à voix haute. **Ce recul sur ses productions lui permet plus tard de réécrire seul son récit**, le recopiant et l'améliorant, en profitant de la rapidité d'écriture dont il fait preuve. (Il réécrit ainsi la suite du conte « un peu de soleil sous la mer », en annexe VI.7, alors que les autres participants rédigent encore leur premier jet).

2.1.3. Les effets du groupe

L'évolution de Marc se révèle également à travers le groupe. À ses débuts dans l'atelier d'écriture, il provoque l'incrédulité et fait l'objet de moqueries. Les autres participants ne comprennent pas ses textes, il est « le bizarre » du groupe, presque le bouc émissaire. Très attaché à sa singularité, il alimente cette tendance, plutôt que de chercher à s'intégrer au groupe ; d'autant plus qu'il ne semble pas saisir les moqueries qui lui sont adressées. Au fur et à mesure de l'évolution du groupe, qu'il suit pendant 5 ans, il devient l'ancien. Il prend par ses retards systématiques une position d'exception et ne suscite plus de moqueries de ses pairs. Il est également devenu un élément moteur de part l'expérience acquise à travers ces années d'atelier d'écriture : le passage à l'écrit est fluide, les idées lui viennent rapidement, il se propose aisément pour lire son texte en premier quand les autres sont réticents. La qualité et la finesse de ses remarques renforcent aussi ce statut d'ancien. À titre d'exemple, c'est lui qui explique à ses camarades la signification de « métaphore », terme employé lors d'une proposition d'écriture.

Lors des temps d'écoute, Marc est très impliqué. Particulièrement attentif aux écrits des autres participants, il intervient avec beaucoup de pertinence, tout autant sur le fond que sur la forme des textes. Il relève les maladresses, confusions et défaut de structure qui le gênent tout particulièrement (il se trouve déstabilisé lorsque les actions ne sont pas clairement articulées, et ce bien que ses propres écrits souffrent d'un défaut d'organisation manifeste). Il est également capable de corriger les erreurs de ses pairs. Le travail de mise au propre collective, régulièrement effectué au sein de l'atelier, est l'occasion pour lui d'entrer amicalement en compétition avec un autre participant pour savoir qui sera le premier à proposer la bonne formulation. Il semble également plus à l'aise pour repérer et corriger les erreurs présentes dans les écrits des autres participants que dans les siens.

Bien qu'atténué, son attachement à sa singularité est toujours présent. Lors de la lecture d'un écrit publicitaire (proposition en date du mois d'avril 2015), il éprouve une grande difficulté à se détacher de son slogan « l'arôme du parfait ! » qu'il refuse de modifier, malgré l'aspect incorrect de cette formule, que les animateurs ont pointé et expliqué. La seule alternative acceptable pour lui est d'écrire l'adjectif parfait entre guillemets.

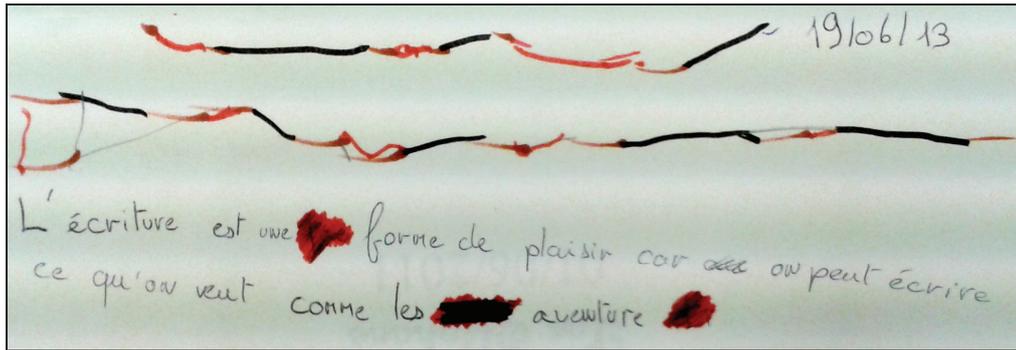
2.1.4. Conclusion

Marc constitue un bon exemple d'une prise en charge fructueuse : son évolution est très importante et touche différents plans. Physiquement tout d'abord, il se présente aujourd'hui comme un jeune homme soigné et a perdu son embonpoint enfantin. Ensuite, il a intégré les retours sur ses écrits et peut aujourd'hui les développer en suivant une trame plus logique et selon une plus grande cohérence spatio-temporelle. Des difficultés résiduelles persistent en orthographe (registre grammatical et phonétique), mais d'importants progrès sont à constater sur ce point. Il a pu se maintenir dans le régime scolaire général et réalise une 3^{ème} correcte après une bonne année de 4^{ème}. Enfin, il a su tirer profit du groupe pour se hisser à une place singulière définie, non plus par ses bizarreries mais par sa qualité d'ancien, ses retards délibérés à l'atelier, et son « savoir » en matière d'écriture.

L'atelier semble lui avoir permis d'obtenir des éléments de réponses sur des questionnements qu'il portait en lui (consciemment ou non).

Cette étude de cas nous permet également de saisir l'importance de la renarcissisation (la séance du « fainéant de Paris » a été déterminante), de la motivation et du désir dans la réussite d'une prise en charge. Marc a très rapidement investi l'atelier, il y a été extrêmement régulier et a toujours exprimé son désir de poursuivre ce travail.

Terminons son étude par un de ses écrits, amené par une proposition de juin 2013, intitulé « l'écriture et moi » :



« L'écriture est une forme de plaisir car on peut écrire ce qu'on veut comme les aventures »

2.2. Majid

2.2.1. Anamnèse

Majid est un adolescent de 15 ans qui se présente en retrait et mal à l'aise dans son corps. Au centre d'une fratrie de 3 garçons, il est né en janvier 2000. Son grand frère est âgé de 22 ans et son petit frère de 7 ans. Le couple parental est marié.

La grossesse et la petite enfance de Majid se déroulent globalement sans encombre : accouchement à terme, marche à 12 mois, propreté à 24 mois. Néanmoins, il souffre de troubles du sommeil et ne fait pas ses nuits avant l'âge de 4 ans. En outre, il n'apprend les couleurs qu'en grande section de maternelle, où il éprouve des difficultés à maintenir son attention. Il est suivi en psychomotricité pendant 4 ans pour une dyspraxie et une lenteur de réalisation des gestes. Il est également suivi par une orthophoniste libérale depuis ses 6 ans (pour troubles d'articulation puis de l'orthographe dès le CP). Il débute un suivi à l'hôpital pour enfant de Lenval également à ses 6 ans en raison de ses troubles comportementaux.

Il a des difficultés scolaires dès le CP (selon sa mère, il ne se concentre que quand il en a envie) et des troubles du comportement (hétéro agressivité). Il a également des difficultés d'accès à l'imaginaire. En raison de son agressivité, il est victime d'une mauvaise réputation à l'école. Par chance, son institutrice de CM1 et de CM2 veille sur lui et la situation s'apaise relativement. Selon elle, Majid est en perpétuelle recherche de limites et d'encouragements. Il se décourage rapidement, vit l'avertissement comme un échec et l'injustice devient une souffrance. Majid redouble son CM1 puis intègre deux ans plus tard une classe de 6^{ème} (en septembre 2012). Cette même institutrice informe l'équipe éducative du collège des particularités de Majid. Très attentive à ces éléments, l'équipe intègre Majid dans une classe à faible effectif afin de le soutenir dans ses efforts et de le guider dans sa scolarité. La mère de Majid craint en effet qu'il ne soit orienté « dans une voie de garage ». À son entrée au collège, le suivi thérapeutique de Majid au CMP est interrompu en raison d'un fort investissement des activités scolaires et extra-scolaires (sportives) ainsi que d'une amélioration de son comportement.

En février 2013, son orthophoniste dresse un état des lieux. Elle souligne les éléments suivants :

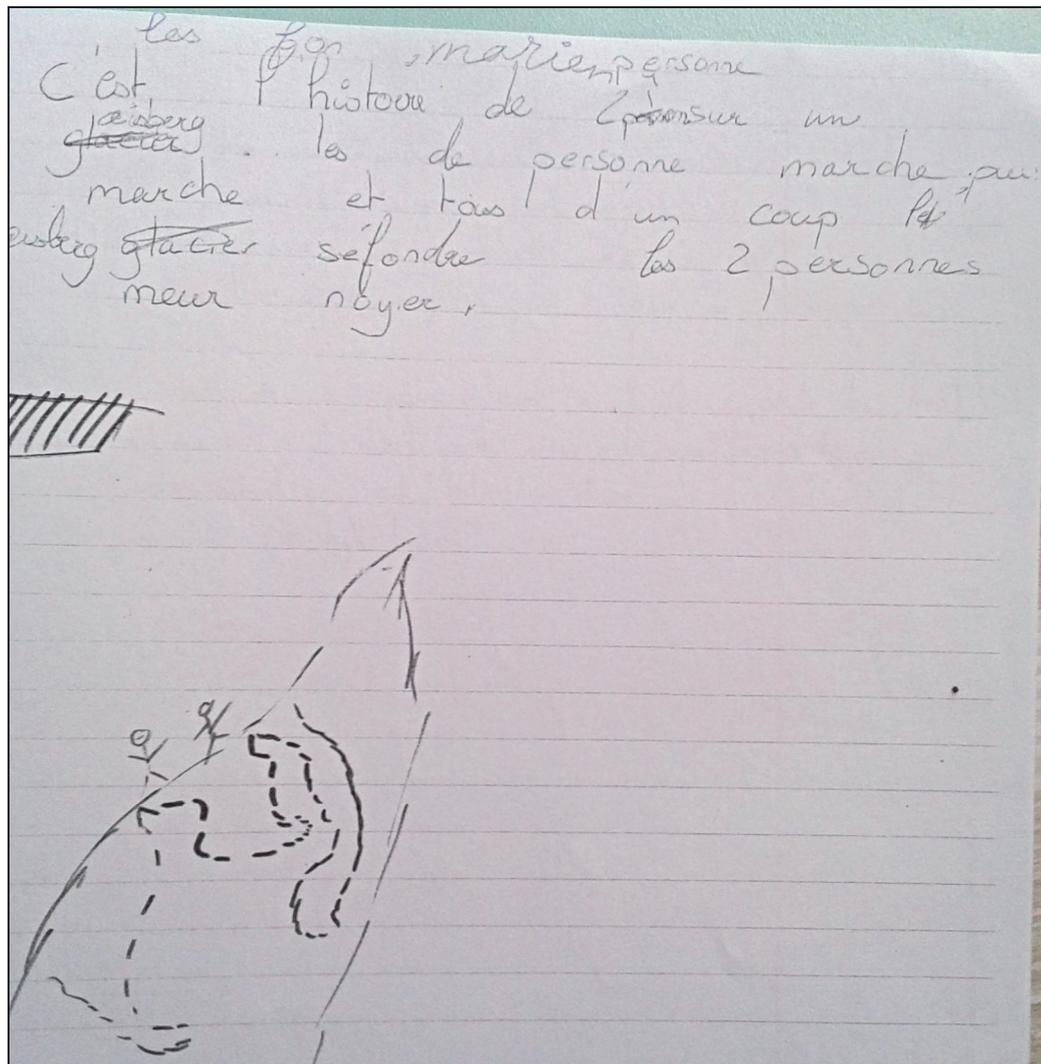
- concernant l'expression orale : la parole de Majid est peu articulée, quelques erreurs sémantiques et syntaxiques sont observées, sa fluence verbale est correcte, il éprouve en revanche des difficultés à répéter les mots complexes ;
- concernant l'expression écrite : dysorthographe et confusions phonétiques, ses récits manquent de structure mais pas d'idées ;
- Majid est très sensible et perd facilement ses moyens, il accepte mal les échecs ;
- Ses compétences logico-mathématiques semblent correctes.

La situation se détériore en cours d'année et une demande de PAI (Projet d'Accueil Individualisé) est effectuée début 2013. Il souffre toujours de troubles du sommeil (cauchemars fréquents, nuits très agitées). Le passage en 5^{ème} s'opère dans un apaisement relatif : ses relations sociales s'améliorent, selon sa mère, « il arrive à contenir son agressivité ». Il éprouve néanmoins des difficultés importantes à travailler en présence des autres élèves (« j'ai jamais pu travailler quand d'autres parlent derrière moi »). Il se sent persécuté et n'a pas confiance en ses professeurs (« j'ai peur que les profs me mentent »), seuls les professeurs d'histoire et de mathématiques font exception. Son comportement est à nouveau la source de reproches et de sanctions (avertissement). Il y a également beaucoup de tensions à la maison, où Majid est en conflit avec sa mère. Après deux bons premiers trimestres, ses résultats s'écroulent en fin d'année. Il reçoit une multitude de blâmes pour bavardage et d'avertissements de travail. Son passage en 4^{ème} est accepté au bénéfice de son âge (pour la rentrée de septembre 2014). À sa demande, il reste dans le même établissement où il est bien intégré parmi ses pairs. Les périodes d'extrême tension avec sa mère s'espacent progressivement. Il est alors collé à elle, en particulier en fin de journée où il regarde la télévision dans le lit parental avec sa mère. Ses relations avec son père se sont dégradées depuis que celui-ci est au chômage. Le père se sent exclu face au lien fusionnel mère-fils. Majid admet éprouver des difficultés face au langage : « j'ai des blocs », mais se lasse de son suivi orthophonique qui dure depuis 2006 et souhaite l'interrompre. L'orientation vers l'atelier d'écriture est alors envisagée.

2.2.2. L'atelier « Chemins d'écriture »

Majid intègre l'atelier en juin 2014, à l'âge de 14 ans. Son premier texte fait suite à une proposition située dans le champ de l'imaginaire. Il est demandé aux participants d'écrire

un bref récit surréaliste, à l'image des Contes glacés de Jacques Sternberg (petit récits fantastiques, absurdes et emprunts d'humour noir). Majid écrit le texte suivant :



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« les fon marien »

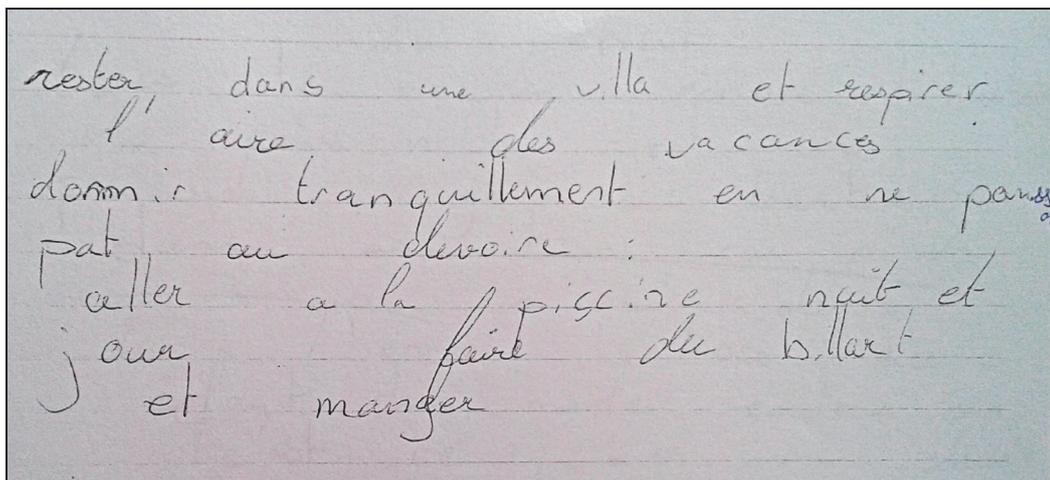
personne

« C'est l'histoire de 2 ~~person~~ sur un ~~glacier~~ aisberg. les de personne marche puis marche et tous d'un coup le'aisberg ~~glacier~~ séfondre les 2 personnes meur noyer. »

Le récit de Majid ne reprend pas l'aspect surréaliste souhaité et se limite au champ tragique. La dysorthographie apparaît nettement avec des erreurs d'usage (« fon » pour « fonds »), de segmentation (« séfondre ») mais également des erreurs phonologiques (« aisberg » pour « iceberg », « marien » pour « marin ») ainsi que des irrégularités dans les accords des noms comme des verbes (« meur » pour « meurent », « noyées » pour

« noyées »). La brièveté du texte nous permet de supposer la difficulté pour Majid d'élaborer une histoire relevant de l'imaginaire, ou sans un support concret.

La proposition suivante, présentée au retour des vacances estivales, semble en effet mieux convenir à Majid. Il y est demandé d'écrire la liste de ses petits bonheurs de l'été. Son texte est davantage développé. Il suit la « consigne » en écrivant une liste, mais ce choix n'apparaît pas clairement dans l'organisation spatiale de son texte.

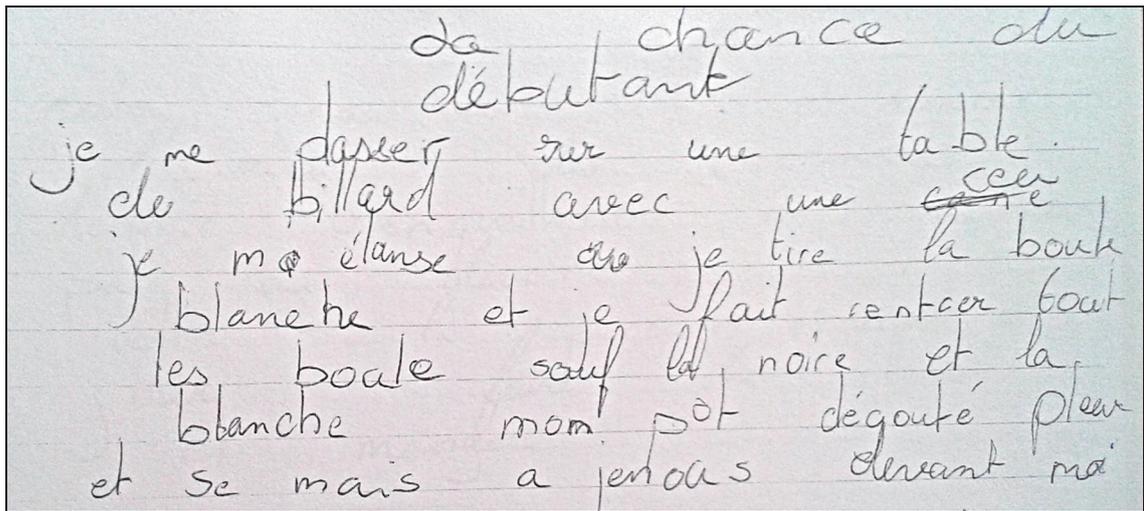


Pour une meilleure lisibilité, le texte a été retranscrit ci-dessous :

« Rester dans une villa et respirer
l'aire des vacances
dormir tranquillement en ne panssent
pat au devoire :
aller à la piscine nuit et
jour faire du billart
et manger »

De nombreuses erreurs d'usage sont encore présentes (« l'aire », « panssent » pour « pensant », « billart »...) mais ne nuisent pas outre mesure à l'intelligibilité du texte. La liste de Majid est imagée, ses petits bonheurs sont bien décrits et emmènent ainsi l'auditoire en vacances avec lui.

Il est ensuite demandé aux participants de développer un des éléments de leur liste. Majid choisit de raconter une partie de billard :



Pour une meilleure lisibilité, le texte a été transcrit ci-dessous :

« La chance du débutant »

« Je me classer sur une table du billard avec une ~~cane~~ ceue
Je m'élance et je tire la boule blanche et je fait rentrer
tout les boules sauf la noire et la blanche mon pot dégouté pleur
et se mais a jenous devant moi »

Ce bref écrit attise la curiosité des auditeurs. Une fois de plus la concision du texte nous amène à nous interroger sur les difficultés de Majid à développer davantage le fil de sa pensée comme la trame de son récit. Il n'a malheureusement pas fait l'objet d'une réécriture.

En miroir par rapport à la liste des petits bonheurs, la proposition du 8 octobre 2014 est centrée sur la narration des malheurs de l'été, sous un angle humoristique. En ce qui concerne sa longueur, le récit de Majid se situe dans la lignée de ses premiers textes (en annexe VII). Il crée le mot « dépuni » pour exprimer le contraire de « puni ». La note d'humour attendue ne semble pas présente. Nous verrons plus bas (texte suivant) que Majid éprouve des difficultés vis-à-vis du maniement de l'humour.

La proposition suivante s'appuie sur plusieurs photographies surprenantes. La proposition suggère d'écrire une histoire à partir de l'un de ces supports visuels. Majid choisit une image du Père Noël fouillant dans les poubelles et écrit le texte suivant :

La chut
 tous le monde conner l'histoire
 du père Noël c'est une
 personne rouge a barbe
 blanc en tous cas c'est
~~ce que~~ qui donne
 du bonheur a tous les
 enfant du monde en tous cas
 c'est ce qu'en me disée
 jusqu' au jour ou en marchant
 tranquillement dans la rue
 je veue le père Noël dans
 une ruelle en fêt train de
 fouiller des poubel je lui
 demander et la a partir
 de se jour la je deman
 der plus rien au père
 Noël c'est moi qui lui
 donne.

Pour une meilleure lisibilité, ce texte a été retranscrit ci-dessous :

« La chute »

« Tous le monde conner l'histoire du père Noël c'est une personne
 rouge a barbe blanc en tous cas c'est ce que qui donne du
 bonheur a tous les enfant du monde en tous cas c'est ce qu'en
 me disée jusqu' au jour ou en marchant tranquillement dans la
 rue je veue le père Noël dans une ruelle en fêt train de fouiller
 des poubel je lui demander et la a partir de se jour la je
 demander plus rien au père Noël c'est moi qui lui donné. »

Ce texte est le plus long des écrits de Majid jusqu'alors. Il est également davantage élaboré. Le support photographique pourrait lui avoir permis de mieux se projeter dans son récit. Ses ratures nous montrent qu'il a modifié la trame en cours d'écriture. Il a pu prendre du recul et ajuster sa production, ce qui nécessite un minimum de flexibilité et de mise à distance. Ayant terminé d'écrire avant les autres, il dessine sur sa feuille des portraits sans liens apparents avec son histoire. Lors de la lecture, la chute du récit

provoque le rire de l'auditoire, ce qui semble surprendre Majid. Il n'aurait pas saisi l'ironie du renversement de situation.

Le seul texte de Majid ayant fait l'objet d'un travail de réécriture est celui inventant la suite d'un conte intitulé « un peu de soleil sous la mer ». Cette proposition se situe dans le champ de l'imaginaire tout en apportant un support sur lequel démarrer : le début du conte. Il est également demandé de finir le texte par une morale. Il s'agit d'une histoire de pêcheurs tahitiens dans une pirogue repérant quelque chose qui brille sous l'eau...

Majid écrit le texte suivant :

19/11/14

un peu de soleil sous la mer

alors qui pris le caillou
 pour aller dans l'eau
 et lui donna 3 soues
 le pêcheur monney dit soit
 un tréson en pensant
 qu'il crue que qu'on
 il y'a dans l'eau de tréson
 sera la b b zème
 il demanda un bateau
 la pêche et
 en 3ème il demanda
 d'être riche qui de
 genre partie et monney reparti
 dans l'eau il trouve
 pas son tréson donc
 il regarda dans la
 surface il regarda
 si son tréson et que
 le genre lui donna
 y'avais rien dans le
 coffre qui alla dans
 son bateau mes il
 marcha pas il apela
 soit conseiller financier
 et lui dit de
 son d'compt son conseil
 lui dit oemo

Pour une meilleure lisibilité, ce texte a été retranscrit ci-dessous :

« Un peu de soleil sous La mère »

« Alors qui posais Le cailloux pour aller dans L'eau y a un génie aparue et lui donne 3 souët Le pêcheur monoay dit sort 1 souët . C'est d'avoir un trésor en pan sent sa il crue que qu' en il ira dans L'eau le trésor sera La le 2ème il demanda un bateau du pêche et en 3ème il demanda d'être riche puis Le génie partie et monaoy reparti dans L'eau il trouva pas son trésor donc il remonte dans La surface il re gar da son trésort et que Le génie lui dona y avais rien dans Le cofre puis alla dans son bateau mes il mar ché pas il apela sont conseiller financier et Lui dit de prendre son compt son cnseill Lui dit 0 euro «

Ce texte, également plus long que la majorité de ses écrits, est particulièrement confus. Des erreurs de segmentation apparaissent (« marc hé, » « re gar da »), la morphosyntaxe est incorrecte. Ces éléments nuisent à l'intelligibilité du récit. En outre, l'apparition du conseiller financier dans ce contexte est hors de propos et déstabilise davantage l'auditoire, tout en provoquant un effet humoristique.

Majid a éprouvé des difficultés pour lire le texte à voix haute : il y a « trop de grabouillages ». Il invente certaines phrases pour y remédier et ne lit pas tout ce qui est écrit. Il nous précise, que face à un génie, « il faut bien formuler son souhait » car tous les génies sont malfaisants selon lui. Il ajoute qu'il ne savait pas que l'idée d'amener un conseiller financier « serait marrant ». Il ne sait pas nous expliquer pourquoi ni comment cette idée lui est venue. Majid semble ainsi être dans l'immédiateté, transcrire ses idées telles qu'elles lui viennent mais ne pas maîtriser la prise de distance et le recul qu'implique le passage à l'écrit.

Lors de la séance suivante, ce texte fait l'objet d'un travail de réécriture individuel avec un animateur. Majid refuse de relire son écrit en raison du manque de lisibilité qui l'avait déjà mis en difficulté la semaine précédente. La réécriture commence ainsi directement. Il préfère que ce soit l'animateur qui écrive le nouveau texte. Majid accepte très difficilement les suggestions et idées venant d'un autre : « non ce n'est pas comme ça que ça se passe ». En revanche, il accepte totalement les reformulations proposées par l'animatrice quand elles restent fidèles à ses propres idées.

Le récit ainsi modifié est présenté ci-dessous :

« Un peu de soleil sous la mer »

« Alors que Monoye attachait un lourd caillou à ses pieds pour plonger dans l'eau, un génie apparut et lui dit :

- « Je peux t'exaucer 3 souhaits mais tu dois bien formuler tes phrases ! »

Monoye tout content, lui demanda comme 1^{er} souhait un trésor (en espérant en avoir deux).

Comme 2^{ème} souhait il demanda un grand bateau de pêche.

Comme 3^{ème} souhait il demanda la richesse matérielle.

Puis Monoye se laissa couler pour aller chercher l'objet mystérieux sous l'eau (en pensant que c'était un trésor).

Enfin descendu au fond, il ne trouva rien. Il lâcha son gros caillou et remonta à la surface. En surface, il ne vit aucun bateau.

Il retourna à son village et alla à sa banque et demanda un relevé de compte. Il s'aperçut que son compte était à zéro.

Moralité : Ne jamais faire confiance à un génie. »

2.2.3. Les effets du groupe

Au sein du groupe Majid semble être à l'aise, il communique avec ses pairs, écoute attentivement la lecture de leurs textes, participe lors des retours. Il peut notamment proposer des ajustements ou ajouts : il propose ainsi une morale juste et pertinente au texte de Marc, qui n'avait pu en trouver une (« chacun pour sa peau »). Il ne semble pas en difficulté comme au collège face à la présence des autres lors des temps d'écriture.

Sa participation régulière et active nous induit en erreur quant à son intérêt réel vis-à-vis de l'atelier. Majid quitte en effet « Chemins d'Écriture » prématurément.

2.2.4. Conclusion

Lors du premier entretien avec les animateurs, le fonctionnement de l'atelier a été expliqué à Majid : afin de décider si l'indication est adaptée, il participerait à un chantier d'écriture entier (3 ou 4 séances). À la fin du chantier, un point serait effectué, pour s'assurer de l'intérêt de la poursuite de l'atelier, tant du point de vue de Majid que de celui des animateurs. Le cadre était ainsi posé.

Néanmoins, à la fin du premier chantier, ce point a été omis. Le temps passant et l'attitude de Majid laissant à penser son réel intérêt pour l'atelier, la question de la poursuite de l'atelier ne fut jamais abordée. La réponse semblait couler de source. Cependant, à l'occasion du cinquième chantier, Majid, n'aimant pas écrire et étant particulièrement vigilant sur le cadre, a saisi cette opportunité pour nous annoncer son intention d'arrêter l'atelier, prétextant un surcroît de travail scolaire. Notons que les patients psychotiques ont tendance à malmener le cadre, Majid, plutôt que de l'attaquer frontalement, s'est immiscé dans la première faille trouvée pour s'échapper de l'atelier d'écriture.

Nous ne pouvons que regretter l'arrêt de cette prise en charge, tant l'indication semblait justifiée. Majid semble en effet souvent être dans l'immédiateté et ne pouvoir prendre de la distance lors du passage à l'écrit. (Il nous dira d'ailleurs : « je réfléchis pas quand j'écris, si je m'arrête en écrivant j'arrive plus à retrouver ce que je veux dire ».) En outre, il semble qu'il lui soit difficile d'élaborer une histoire en l'absence de support. Sa dysorthographe et ses difficultés morphosyntaxiques auraient également pu faire l'objet d'un travail direct et indirect au sein de l'atelier.

Notons enfin que les problèmes de discipline récurrents au collège ne surviennent nullement au CMP. Au contraire, il se plie volontiers aux règles (ponctualité, présence régulière). Après s'être accordé avec les animateurs sur la date de la dernière séance, correspondant à une fin de chantier, il se trouve, à titre exceptionnel, que la proposition d'écriture suivante est faite durant cette même séance. Majid, respecte le cadre horaire et, plutôt que de quitter le groupe au milieu de la séance, il écrit un petit texte, qu'il propose de lire spontanément en fin de séance, avant de quitter définitivement l'atelier.

IV. Synthèse et discussion des résultats

« Je ne puis pas donner la réalité des faits, je n'en puis présenter que l'ombre. »

Stendhal

Au cours de notre observation des ateliers « Anagramme » et « Chemins d'écriture », nous avons vu évoluer cinq patients présentant des troubles psychotiques. Conscients de la subjectivité et de la particularité de cette expérience, rappelons que l'objet de ce travail n'est nullement de présenter un modèle idéal de prise en charge des patients psychotiques, ni d'en tirer une évaluation statistique. Il est d'ailleurs à noter qu'au départ, ces groupes n'ont pas été créés spécifiquement dans l'idée de recevoir des enfants psychotiques, mais il se trouve que la population reçue en CMP a tendance à se situer de plus en plus fréquemment dans le champ de la psychose. Nous limiterons nos conclusions au cadre de notre étude : témoignage de ces différentes expériences.

Les effets thérapeutiques du groupe peuvent s'étendre aux sujets psychotiques

Pour reprendre nos questionnements concernant les potentialités d'une prise en charge groupale auprès de sujets psychotiques, notons, dans le cadre de notre étude, que les avantages présentés par ce travail semblent amplement dépasser les effets négatifs que certains pouvaient lui prêter.

En effet, en raison de la puissance aliénante des psychoses, la souplesse des échanges se trouve altérée, la relation duelle risque de ne pas tenir dans la durée et d'enclencher l'alternance de phases d'exaltation mégalomaniaques ou persécutives. Le travail en groupe apporte une atténuation dans la relation : la présence de ses pairs évite au patient de se sentir toujours en première ligne, il peut choisir le moment et la durée de ses interventions et trouver des modalités de repli¹⁴¹.

¹⁴¹ BROUSTA Jean, Abécédaire de l'expression

Le travail thérapeutique groupal permet au patient de mettre en place un processus d'introjection de la fonction contenante du groupe pour pouvoir instaurer ou restaurer les enveloppes psychiques. Le groupe permet de mettre en travail, dans la réalité psychique de groupe, le lien primaire de l'enfant à son environnement¹⁴². Le groupe est également le lieu des identifications projectives, permettant au patient de construire progressivement sa subjectivité. Être reconnu par les autres et être compris par eux structure la pensée exprimée et la contient¹⁴³. Le groupe permet ainsi de soutenir l'émergence du soi.

Nous avons pu constater que pour la majorité des patients de notre étude, la situation groupale ne s'est pas présentée comme un obstacle à la prise en charge. Pour deux d'entre eux (Iptissem et Marc), cette indication s'est avérée porteuse d'une réelle évolution. Teobaldo et Majid, en raison de la brièveté de leur prise en charge, n'ont pu à ce jour réellement bénéficier des effets thérapeutiques du groupe. Néanmoins, le temps de leur présence à l'atelier, leur intégration dans le groupe fut réussie. Majid a notamment su s'adapter aux différents temps ponctuant l'atelier et écouter les textes de ses pairs avec attention. Ses remarques et commentaires étaient judicieux et pertinents. Pour Teobaldo, l'écoute représentait pour lui un effort encore trop important pour comprendre et retenir les textes dans leur intégralité. Il pouvait néanmoins commencer à saisir, partiellement, les récits de ses pairs.

Si le travail en groupe peut avoir des effets positifs, le travail *de* groupe semble être difficilement investi par les sujets psychotiques que nous avons pu observer : cet aspect est particulièrement saillant au sein d'« Anagramme » où les patients ont tendance à rester « seuls dans le groupe ». À l'exception de la réalisation du panneau d'affichage, les projets censés rassembler les participants autour d'un travail commun proposé à « Anagramme » ne sont investis par aucun des participants. Pour la création du recueil des textes notamment, chacun se contente de s'atteler à la tâche de dessiner et décorer sa feuille de présentation. Ce travail individuel est d'ailleurs plus porteur pour Iptissem et Saddam qui s'y appliquent et perfectionnent leurs dessins que pour Teobaldo qui délaisse cette activité après avoir simplement écrit son prénom.

¹⁴² BRUN Anne, Médiations thérapeutiques et psychose infantile

¹⁴³ RIOT VIARD Julia, Ecriture de soi, de soin

Quant à l'atteinte narcissique provoquée par un nouvel arrivant, nous avons pu observer, chez Iptissem, qu'elle se traduisait par une forte agressivité tournée vers ce nouveau venu. Cette réaction a cependant pu être dépassée, après un certain temps. Elle signe une évolution positive dans le rapport aux autres d'Iptissem.

Enfin, le travail de renforcement narcissique est démultiplié en situation groupale : la reconnaissance intervient à la fois par le biais de l'animateur et par les interventions des membres du groupe. Ce point a pu être constaté chez tous les enfants et adolescents observés. Cette renarcissisation permet aux participants engagés dans un travail à long terme de devenir des éléments moteurs au sein du groupe, tant lors du passage à l'écrit, stimulé par la rapidité d'Iptissem et sa concentration, qu'au moment des retours, où les commentaires pertinents de Marc amènent des réactions et des échanges intéressants chez ses pairs.

Nous avons pu observer, à travers nos études de cas, que l'indication de prise en charge groupale reste une réflexion centrée sur le patient, et qu'elle peut parfois se révéler inadaptée, comme ce fut le cas pour Saddam, alors trop désorganisé pour bénéficier des effets thérapeutiques du groupe. Pour les autres patients, le travail en groupe a été au contraire tout à fait fructueux.

La médiation par l'écriture peut constituer un support thérapeutique pour les enfants et adolescents psychotiques

- La sensorialité de l'écriture permet la différenciation entre le soi et le non- soi

L'écriture provient du corps comme de l'esprit, l'atelier d'écriture permet de relier ces deux pôles. L'acte d'écrire dans sa dimension corporelle et rythmique établit une première démarcation entre le dedans et le dehors¹⁴⁴. Ce travail est primordial pour le sujet psychotique qui éprouve une grande difficulté à séparer le soi du non-soi.

- L'écriture est un lieu

¹⁴⁴ DAHMOUNE Le JEANNIC S., L'espace d'écriture : de l'expression à la symbolisation *in*, Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique, p. 207

Le vécu du sujet psychotique n'a pu s'écrire en lui, il n'a pas eu lieu. L'écriture permet de donner un lieu où déposer ce vécu. Il devient ainsi lisible, pour le sujet psychotique d'abord, mais également lisible par les autres. Par la mise à distance qu'elle implique, l'écriture permet de se voir et de voir l'autre en soi. En cela, elle peut amener une évolution psychique.

- L'écriture est une mise à distance du vécu, un dépôt des souffrances

L'écriture permet de se décharger d'un poids, de déposer une souffrance. Elle favoriserait ainsi la mise en mots de ce qui a été mis de côté, garantissant une trace déposée sur laquelle on peut revenir plus tard en vue d'une élaboration constructive¹⁴⁵. L'écriture permettrait ainsi de se reconnaître sujet parmi les autres, de construire sa subjectivité.

Si ces éléments ne peuvent être objectivement démontrés ni chiffrés, auprès de « nos » patients, ils ont sans doute étayé leurs évolutions et progressions. Notamment à travers la prise en compte de l'autre lors du travail de réécriture, qui s'est faite progressivement pour Marc et Iptissem, mais également par l'ajustement progressif spontané de leurs productions écrites (réécriture d'« Un peu de soleil sous la mer » par Marc et conclusion d'Iptissem justifiant les bizarreries de son texte : « c'est un rêve » dans son texte intitulé « Machin »).

- La créativité soutient l'évolution du sujet

« C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi¹⁴⁶ ». L'écriture participe à la construction identitaire : écrire, c'est revoir inlassablement des conceptions du réel et de soi, c'est se transformer¹⁴⁷. À travers le jeu des échanges issus de l'atelier d'écriture, le sujet psychotique prend progressivement conscience de lui-même et des similitudes comme des différences que présentent ses pairs.

- La trace écrite est permanente et procure un sentiment d'existence

L'écriture permet de s'inscrire dans la durée, de garder une trace. Par cette trace, le sujet psychotique peut prendre conscience de la permanence de son existence. Ce sentiment

¹⁴⁵ RIOT VIARD Julia, *Ecriture de soi, de soin*

¹⁴⁶ WINNICOTT Daniel W, *Jeu et réalité*, p. 110

¹⁴⁷ PEREZ Lauriane, *op. cit.*, citant les travaux de VANHULLE et DEUM, 2006

d'existence est renforcé par la présence des autres membres de l'atelier d'écriture par leur écoute et leurs retours. Le sujet peut ainsi compenser la faillite du raconter maternel qui entraîne chez lui « un vacillement existentiel entre l'incertitude d'être et la peur de ne pas être »¹⁴⁸.

- À travers l'exploration de l'imaginaire, l'écriture soutient la construction de la subjectivité

Les propositions d'écriture situées dans le champ de l'imaginaire nécessitent, chez l'auteur, une capacité de distinction entre « le moi réel » et « le moi de fiction ». Lorsque le va-et-vient entre ces deux positions est difficile, ce type de proposition pourra être utilisé comme levier afin d'amener un travail sur ce point. Nous avons notamment pu observer, à travers les écrits de Saddam, la confusion entre ces positions d'énonciation.

Arrivant au terme de ce travail d'observation, nous suggérons quelques « pistes de recherche et améliorations à apporter si cette réflexion devait être prolongée à travers d'autres études :

- une étude concernant plus d'enfants présenterait l'avantage d'être plus représentative ;
- un temps d'observation plus important permettrait une meilleure mise en perspective des évolutions, l'idéal étant de suivre les patients de leur entrée à l'atelier jusqu'à leur sortie ;
- la réalisation d'une évaluation du langage (oral et écrit), en début et en fin de prise en charge apporterait des éléments de réflexion supplémentaires, notamment pour « objectiver » l'évolution de la fonction symbolique chez les sujets psychotiques grâce au travail de l'atelier d'écriture ;
- il pourrait être intéressant de prolonger ce travail en étudiant les effets du groupe en général sur les enfants et adolescents psychotiques : une étude transversale des différents groupes thérapeutiques proposés à ces patients pourraient être envisagée afin de mettre en évidence quel type de travail de groupe serait le mieux adapté à la structure des sujets psychotiques ;

¹⁴⁸ CADOUX Bernard, *Écritures de la psychose*, p. 192

- enfin, ce sujet pourrait faire l'objet d'une étude réalisée par des professionnels, dans le cadre d'analyse des pratiques. Leurs connaissances concernant les sujets psychotiques et la pratique des ateliers d'écriture avec des participants « tout venant » permettraient d'apporter un recul nécessaire à l'analyse et au repérage des éléments cliniques.

CONCLUSION

*« L'atelier d'écriture, c'est cela : apprendre à choisir ses mots.
C'est énorme de choisir ses mots. C'est le début d'une existence ».*

Jeanne Benameur

Arrivés au terme de notre étude, reprenons pour conclure, le cheminement de notre réflexion. Nous avons parcouru les différentes étapes du développement de l'enfant, de son accession au langage et de la construction de sa subjectivité : nous avons compris à quel point le langage, manifestation de nos représentations et réflexions, y tient un rôle essentiel. Nous avons également approfondi la notion de psychose et présenté la diversité des pathologies qu'elle recouvre : nous avons saisi la perturbation de la fonction symbolique qui en découle à travers la dissolution du lien entre signifiant et signifié. Nous nous sommes arrêtés sur les différentes modalités des ateliers d'écriture ainsi que sur les effets thérapeutiques qu'ils peuvent présenter.

À travers notre observation clinique, nous avons constaté que chacun des enfants et adolescents choisis pour notre étude, à l'exception de Majid qui n'a pas souhaité continuer l'expérience, a pu tirer des bénéfices de sa participation aux ateliers d'écriture. Nous avons ainsi pu confirmer notre hypothèse et constater que l'atelier d'écriture, par le respect des règles inhérentes au langage écrit, permet au sujet psychotique de se structurer, de construire sa subjectivité. En effet : l'écriture engage le corps par son implication rythmique et sensorielle, elle établit ainsi une première délimitation entre le soi et le non-soi. Elle lui permet également de se reconnaître en tant que sujet. La créativité impulsée par les propositions d'écriture semble soutenir l'évolution du sujet psychotique. Enfin, la permanence de la trace écrite objective l'inscription de ses créations dans la durée, et lui procure ainsi un sentiment d'existence.

Parallèlement, par les relations groupales en jeu au sein de l'atelier, les échanges qui y sont engagés permettent au sujet psychotique de se situer dans l'altérité, de prendre en compte ce qui est amené par l'autre tout en se voyant lui-même reconnu en tant que sujet. Le cadre amené par l'atelier et les propositions d'écriture semble apporter au sujet psychotique un support extérieur pour y projeter pensées et émotions qui, par le travail de

mise à distance et d'élaboration effectué au sein du groupe, pourront ensuite être réappropriées.

À travers la synergie de tous ces éléments, nous pouvons conclure que les ateliers d'écriture peuvent avoir des effets thérapeutiques sur les sujets psychotiques. Pour reprendre les mots du psychologue clinicien Bernard CADOUX, l'atelier d'écriture peut ainsi constituer, pour ces sujets, « le berceau de la subjectivation ».

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGE

- **AIMARD Paule**, *L'enfant et la magie du langage*, Robert Laffont, Paris, 1984, 238p.
- **ANZIEU Didier**, *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1984, 234 p.
- **ANZIEU Didier**, *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1985, 254 p.
- **BENVENISTE Emile**, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, 368 p.
- **BERGERET Jean** (sous la direction de), *Psychologie pathologique théorique et clinique*, Paris, Elsevier Masson, 2008, 370 p.
- **BING Élisabeth**, *...et je nageais jusqu'à la page*, Paris, des femmes, 1976, 312 p.
- **BIRRAUX Annie**, *Psychopathologie de l'enfant*, Paris, In Press, 2011, 240 p.
- **BONIFACE Claire**, **PIMET Odile**, *Les ateliers d'écriture : mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2013, 233 p.
- **BROUSTA Jean**, *Abécédaire de l'expression*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2011, 262 p.
- **BRUN Anne**, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod, 2014, 352 p.
- **CADOUX Bernard**, *Écritures de la psychose*, Varreilles La rumeur libre, 2013, 282 p.
- **CHIDIAC Nayla**, *Ateliers d'écriture thérapeutiques*, Paris, Elsevier Masson, 2010, 184 p.
- **CLERGET Joël**, *L'enfant et l'écriture*, Ramonville Saint-Agne : Erès, 2002, 234 p.
- **DEITTE Jacques**, *Les maux et l'écrit, la trace écrite et ses désordres en thérapie psychomotrice*, Paris Milan Barcelone, Masson, 1993, 98 p.
- **ESTIENNE Françoise**, *L'écriture en chantier*, Paris, Masson, 2000, 180 p.
- **ESTIENNE Françoise**, **MARCILHACY Charlotte** (sous la direction de), *Apprendre à écrire aujourd'hui ? Les enjeux de l'écriture*, Bruxelles, De Boeck, 2013, 212 p.
- **FREUD**, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1971, 246 p.
- **FRIARD Dominique**, *Le groupe de lecture : une approche thérapeutique de la psychose*, Vincennes, Éditions hospitalières, 1997, 226 p.
- **HOCHMANN Jacques**, *Pour soigner l'enfant psychotique*, Privat, 1989, 334 p.
- **KAES René**, *Le groupe et le sujet du groupe : éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*, Paris, Dunod, 1993, 352 p.
- **KAES René**, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, Presses universitaires de France, 2011, 127 p.
- **LAVELLE Louis**, *La parole et l'écriture*, Paris, L'Artisan du livre, 1947, 250 p.

- **LEBOVICI Serge, DIATKINE René, SOULE Michel** et al., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Presses universitaires de France 2004, 3141 p.
- **MARCILHARCY Charlotte** (coordonné par), *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2011, 232 p.
- **PERDRIault Marguerite**, *L'écriture créative*, Erès, 2014, 150 p.
- **ROUSSILLON René**, *Manuel de psychologie et de psychopathologie*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier, Masson, 2007, 702 p.
- **SALOME Franck**, *Qu'est-ce que les psychoses ?*, Paris, Dunod, 2012, 128 p.
- **SAUSSURE Ferdinand de**, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1968, 331 p.
- **SOULÉ Michel et GOLSE Bernard** (sous la direction de), *Les traitements des psychoses de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Bayard, 1992, 451 p.
- **TOSQUELLES François**, *Education et psychothérapie institutionnelle*, Matrice, 2001, 220 p.
- **WINNICOTT Donald Woods**, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, 276 p.
- **WYATT Gertrud L.**, *La relation mère - enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, P. Mardaga, 1973, 422 p.
- **ZARIFIAN Édouard**, *Les jardiniers de la folie*, Paris, Odile Jacob, 2000, 295 p.

ARTICLES DE REVUE

- **BONNOT Olivier, HOLZER Laurent**, *Utilisation des antipsychotiques chez l'enfant et l'adolescent*, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2012, 60, pp. 12-19
- **BOURGAREL VAGANAY Marie-Christine**, *En quête de référents communs avec enfants psychotiques*, *Rééducation orthophonique* n° 181, Février 1995
- **BRILLAUD Danielle**, *Les troubles du langage*, 2013, Consulté le 18/07/2014 à l'adresse suivante : <http://www.ephep.com/fr/content/conf-ecrite/d-brillaud-les-troubles-du-langage>
- **CADOUX Bernard**, *Le group'écriture : une petite fabrique de subjectivité*, Erès, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2003/2 n°41, pp 139-150
- **DUPRESSY Jacques**, *La trace, quelques réflexions autour de la trace dans son rapport à l'écriture*, Disponible sur : http://itecc.free.fr/Site_02/archives.htm, Consulté le 15/09/2014
- **FURSTOS Eric**, *Un « accès à la symbolisation problématique » pour certains enfants présentant des troubles graves du comportement*, 2006, consultable à l'adresse suivante : <http://www.psychasoc.com/Textes/Un-acces-a-la-symbolisation-problematique-pour-certains-enfants-presentant-des-troubles-graves-du-comportement#sdfootnote15anc>
- **HOCHMANN Jacques**, *Histoire et actualité du concept de psychose de l'enfant*, *L'information psychiatrique*, 2010/3 Volume 86, pp. 227-235.

- **LECOEUR Claire**, *Accompagner dans l'écriture, une traversée*, numéro spécial de la revue Education permanente, Etre là avec... Les savoirs infirmiers en Psychiatrie, Edition Maison Blanche – CNAM, 2006
- **LINTEAU Marie-Andrée**, *Soigner son âme*, Le Bulletin VIE-A-VIE / Bibliothèque nationale du Québec - Vol. 15, N° 4, 2003
- **MARINOLLI-LEON Danielle**, *Orthophonie et atelier d'écriture ?*, Rééducation orthophonique n° 174, juin 1993, pp 207-226
- **PASQUIER, Marie Alice du**, *Comment l'écriture vient à l'enfant*, Le journal des psychologues, 2009/9 n°272, pp 22- 25
- **PINGAULT FERRAND Gaëlle**, *Écrire et faire écrire, une proposition de réflexion clinique autour de la créativité écrite en orthophonie*, Les entretiens de Bichat, 2014, disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesentretiensdebichat.com/>
- **RIOT VIARD Julia**, *Ecriture de soi, écritures de soin*, publié le 31/03/2010, consultable à l'adresse suivante : http://www.etude-psy.fr/63-Ecriture_Soi_Ecriture_Soin.html

THESE, MEMOIRE

- **ARCHIVOLTI Flora**, *Les effets d'un atelier d'écriture thérapeutique auprès d'adolescents : expérience au sein d'un centre médico-psychologique*, Mémoire d'orthophonie, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis, 2007, 130 p.
- **BATELLIER Clémence**, *La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique*, Mémoire d'orthophonie, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis, 2011, 163 p.
- **BESANCON Virginie, BILLY Anouck**, *Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques*, mémoire d'orthophonie, Université Henri Poincaré, École d'orthophonie de Lorraine, 2010, 228 p.
- **GRIMBERGER Sandrine**, *Valeur thérapeutique du conte*, Mémoire d'orthophonie, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis, 1993, 121 p.
- **MAZENC Amandine**, *L'Autre dans l'écriture chez des enfants présentant des troubles de la relation*, Mémoire d'orthophonie, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis, 2011, 217 p.
- **MIFFRE Léon**, *L'expression écrite chez l'enfant et l'adolescent : éléments pour une pédagogie rationnelle de l'expression écrite*, Thèse de Lettres, Toulouse, 1979, 817 p.
- **PEREZ Lauriane**, *Comment le groupe soutient le travail d'écriture*, Université Pierre Mendès France, Grenoble 2 UFR de Psychologie, 2012, 44 p.
- **ROUBAUD Fiona**, *Théorie de l'esprit et trouble de la communication dans la schizophrénie*, Mémoire d'orthophonie, Nice : Université de Nice Sophia-Antipolis, 2012, 101 p.

DICTIONNAIRE

- Dictionnaire d'orthophonie
- Trésor de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/>, consulté le 12/09/2014

- Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, LAFON R., 1969
- Dictionnaire de la psychanalyse, CHEMAMA R, VANDERMERSCH B, Larousse, 2003

SITES INTERNET

- <http://www.psycom.org/Medicaments/Neuroleptiques>, consulté le 10/01/2014
- www.em-consulte.com, consulté le 10/09/2014
- <http://www.ateliersdecriture.net/>, consulté le 12/07/2014
- <http://www.lesentretiensdebichat.com/>, consulté le 15/05/2014
- <http://www.psychasoc.com/>, consulté le 09/04/2014
- <http://www.ephep.com>, consulté le 18/07/2014

ANNEXES

Annexe I : Tableau récapitulatif des étapes de l'avènement du langage et de la communication

	Communication et langage (versant expressif, versant réceptif)	Capacités motrices et instrumentales
Vie utérine	Premières traces de l'enfant au ventre de la mère	Toucher actif dès la 7 ^e semaine Audition identique à celle de l'adulte dès la 35 ^e semaine
Dès les premiers jours	Le nourrisson manifeste davantage d'intérêt pour la voix humaine que pour d'autres sons Contact des regards, notamment lors de la tétée : regard mutuel	Cris modulés en fonction de l'état de tension ou de bien être du nourrisson
Dès 5 ou 6 semaines Dès 3 mois	Le sourire répond à certaines stimulations : il indique le plaisir (voix familière, chatouilles..) Sourire social et sélectif, il signe l'entrée en relation (1 ^{er} organisateur selon Spitz)	Préhension d'objet (qu'il peut secouer) Babil : l'enfant découvre l'usage qu'il peut faire de ses organes phonateurs
Dès 4 ou 5 mois	« Areuh » : mise en place du tour de parole Il perçoit la différence entre les intonations (ton interrogatif, impératif, cajoleur...) Il comprend des mots dans leur contexte (non, attends, viens, bain..) Il peut différencier sa propre langue de toute autre Si l'adulte fixe des yeux un objet, le regard de l'enfant se déplace dans cette direction (attention conjointe)	Coordination oculo-manuelle
Dès 6 ou 7 mois	Il dit « non » avec des mouvements de la tête	Posture assise, déplacements par reptation, Il tend le bras vers les objets pour essayer de les attraper Il trace des traits avec le doigt (dans la purée, le sable), involontairement puis volontairement
Vers 7-8 mois	Il reconnaît dans la phrase des mots qu'il a repérés isolément Angoisse du 8 ^e mois (2 ^e organisateur du psychisme selon Spitz) l'absence de la mère est source d'une grande angoisse, le langage permettra à l'enfant de combler partiellement ce manque	
8-10 mois	Écholalies : l'enfant imite la phrase ou le dernier mot entendu sans nécessairement percevoir le sens de ce qu'il dit Permanence de l'objet : les objets hors de la vue ont une permanence et sont activement recherchés (jeu du coucou-caché)	
Un an	Pointage = 1 ^e geste sémiotique (qui fait sens) Premiers mots : « mot-phrase » (l'enfant possède quelques mots dont il sait faire usage : tiens donne dodo)	Marche L'enfant se déplace avec plaisir dans un espace familier
A partir de 18 mois	Les 50 premiers mots Verbalisation de la négation : Il dit non (3 ^e organisateur selon Spitz), souvent accompagnée de gestes Premières combinaisons de mots	Premiers gribouillis : il trace des traits horizontaux (productions incontrôlées, impulsives)
Entre 2 et 3 ans	Assemblage de 2-3 mots, dont la négation « pas dodo », l'ordre d'énonciation se fixe Début de jeux symboliques (faire semblant)	Vers 2 ans : début du contrôle du mouvement graphique (coordination oculo-manuelle s'affine : l'œil suit la main et la dirige)

	<p>Apparition des marques grammaticales (singulier/pluriel, masculin/féminin) des articles et pronoms (je/tu : il se découvre à la fois identique et distinct de l'autre sujet parlant)</p> <p>Acquisition des adjectifs possessifs</p> <p>Explosion lexicale (il acquiert 4 à 10 nouveaux mots par jour)</p>	<p>Il trace des figures fermées</p> <p>La représentation est intentionnelle : l'enfant produit des idéogrammes</p>
Vers 3 ans	<p>Production de phrases</p> <p>Acquisition de la structure du langage terminée, enrichissement du vocabulaire et perception plus fine des outils grammaticaux</p>	<p>Il trace des traits verticaux</p> <p>Il dessine un bonhomme têtard</p>
3-4 ans	<p>Acquisition des notions de causalité et de temporalité (questions pourquoi ?, quand ?)</p> <p>Langage constitué : l'enfant peut exprimer tout ce qu'il a à dire sans incorrection majeure. Il est compris par tous, Il lui reste à enrichir son vocabulaire, sa syntaxe et son articulation.</p>	
4 ans 5 ans	<p>Possède 2000 mots</p> <p>Sortie du langage égocentrique</p> <p>Juxtaposition de phrases indépendantes</p> <p>Phrases complexes</p>	<p>Coordination progressive des mouvements graphiques</p> <p>Réalisme intellectuel (enfant ne dessine pas ce qu'il voit mais ce qu'il sait)</p>
6-7 ans	<p>Réversibilité des actions (7 ans)</p> <p>Théorie de l'esprit lui permet d'interpréter les comportements des autres mais aussi de les anticiper</p>	<p>Stade pré-calligraphique : difficultés motrices importantes (tracé des lettres mal contrôlé, ligne de base non droite)</p>
8-10 ans		<p>Stade calligraphique : l'écriture se régularise et s'assouplit, disparition des maladresses</p>
Vers 10-12 ans		<p>Stade post-calligraphique : personnalisation de l'écriture</p>

Annexe II : Équivalence entre la CFTMEA R2012 et la CIM 10

	Intitulés CFTMEA-2012	Codes CIM	Intitulés CIM
AXE I GÉNÉRAL : CATÉGORIES CLINIQUES DE BASE			
1	Les troubles envahissants du développement (TED), schizophrénies, troubles psychotiques de l'enfance et de l'adolescence		
1.0	Autisme et TED	F84	TED
	1.00 Autisme infantile précoce – type Kanner	F84.0	Autisme infantile
	1.01 Autres formes de l'autisme	F84.1	Autisme atypique
	1.02 Autisme ou TED avec retard mental précoce (<i>pour préciser le retard mental cf. catégorie 5,</i>	F84.1 + F70 à F79	Autisme atypique Retard mental
	1.03 Syndrome d'Asperger	F84.5	Syndrome d'Asperger
	1.04 Dysharmonies multiples et complexes du développement, dysharmonies psychotiques	F84.8	Autres TED
	1.05 Troubles désintégratifs de l'enfance	F84.3	Autres troubles désintégratifs de l'enfance
	1.08 Autres TED	F84.8	Autres TED
	1.09 TED non spécifiés	F84.9	TED, sans précision
1.1	Schizophrénies	F20	Schizophrénies
	1.10 Schizophrénie de l'enfant	F20	Schizophrénie
	1.11 Trouble schizophrénique à l'adolescence	F20.9	Schizophrénie, sans précision
	1.110 Aspects prodromiques	F21	Trouble schizotypique
	1.111 Schizophrénie paranoïde	F20.0	Schizophrénie paranoïde
	1.112 Schizophrénie hétéroforme	F20.1	Schizophrénie hétéroforme
	1.113 Schizophrénie catatonique	F20.2	Schizophrénie catatonique
	1.114 Schizophrénie indifférenciée	F20.3	Schizophrénie indifférenciée
	1.115 Dépression post-schizophrénique	F20.4	Dépression post-schizophrénique
	1.116 Schizophrénie résiduelle	F20.5	Schizophrénie résiduelle
	1.117 Schizophrénie simple	F20.6	Schizophrénie simple
	1.118 Autres formes de schizophrénie	F20.8	Autres formes de schizophrénie
	1.119 Schizophrénie, sans précision	F20.9	Schizophrénie, sans précision
1.2	Troubles délirants persistants	F22.9	Troubles délirants persistants, sans précision
1.3	Troubles psychotiques aigus	F23	Troubles psychotiques aigus et transitoires

	Intitulés CFTMEA-2012	Codes CIM	Intitulés CIM
	1.30 Trouble psychotique aigu polymorphe sans symptômes schizophréniques	F23.0	Trouble psychotique aigu polymorphe, sans symptômes schizophréniques
	1.31 Trouble psychotique aigu polymorphe avec symptômes schizophréniques	F23.1	Trouble psychotique aigu polymorphe avec symptômes schizophréniques
	1.38 Autres troubles psychotiques aigus	F23.8	Troubles psychotiques aigus et transitoires
1.4	Troubles thymiques	F34	Troubles de l'humeur [affectifs] persistants
	1.40 Psychoses dysthymiques de l'enfant	F84.8 + F34.0	Autres TED Cyclothymie
	1.41 Troubles thymiques de l'adolescent	F25.9	Trouble schizo-affectif, sans précision
	1.410 Épisode maniaque (EM)	F30.9	EM, sans précision
	1.4100 EM actuel s'inscrivant dans un trouble affectif bipolaire	F31.0	Trouble affectif bipolaire, épisode actuel hypomaniaque
	1.4101 EM sans symptômes psychotiques	F30.1	Manie sans symptômes psychotiques
	1.4102 EM avec symptômes psychotiques	F30.2	Manie avec symptômes psychotiques
	1.4103 État mixte	F38.8	Autres troubles de l'humeur [affectifs] précisés
	1.4104 Hypomanie	F30.0	Hypomanie
	1.411 Épisode dépressif (ED)	F32.9	Épisode dépressif, sans précision
	1.4110 ED actuel s'inscrivant dans un trouble affectif bipolaire	F31.4	Trouble affectif bipolaire, épisode actuel de dépression sévère sans symptômes psychotiques
	1.4111 ED sévère sans dimension mélancolique manifeste	F32.8	Autres épisodes dépressifs
	1.4112 ED sévère sans dimension mélancolique manifeste avec symptômes psychotiques	F32.3	Épisode dépressif sévère avec sympt. psychotiques
	1.4113 ED sévère avec dimension mélancolique	F32.2	Épisode dépressif sévère sans sympt. psychotiques
	1.4114 ED sévère avec mélancolie délirante	F32.3	Épisode dépressif sévère avec sympt. psychotiques
1.5	États dépressifs après épisode psychotique	F20.4	Dépression post-schizophrénique
1.8	Autres troubles psychotiques	F28	Autres troubles psychotiques non organiques
1.9	Troubles psychotiques non spécifiés	F29	Psychose non organique, sans précision

Annexe III : Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture, E.

BING

Si le fondement des ateliers d'écriture fut mon amour de la littérature et la mise en question de la parole enseignée, c'est aujourd'hui de la défense de la littérature au sens le plus exigeant du terme qu'il s'agit. C'est aussi la mise en cause, par leurs effets sur l'écriture et sur nos vies, des paroles et des images « assignées » que véhicule notre temps.

L'attitude est éthique autant que politique, elle éveille à une lecture critique, elle est une force, une arme intellectuelle. Chacun peut, par ses propres moyens, parvenir à jouir librement de la beauté de la langue, fabriquer de la beauté et de la pensée. L'expérience initiale que j'ai menée jadis auprès d'enfants exclus du système scolaire et culturellement démunis, fut radicale en ce sens qu'elle fut portée par le désir de les faire écrire comme s'ils devaient un jour devenir écrivains. Je n'ai pas dérogé à cette posture. Chacun peut, par la qualité du travail que l'écriture foment en lui, se découvrir lui-même, changer son rapport avec sa propre langue. Dans le monde où nous vivons, l'acte d'écrire est un acte de résistance, une respiration.

Provoquer une réunion de personnes autour de la question de la création et de son apprentissage, approcher l'écriture comme la pratique d'un art furent donc les impulsions fondatrices. Artisan d'une aventure humaine et intellectuelle que je vivais fortement mais dont je ne saisis pas l'importance, c'est à la faveur d'une demande de formation, et sollicitée pour une communication au Colloque de Cerisy en 1983 que j'ai découvert à mon grand étonnement, me mettant à l'écriture, que je n'avais plus en quelque sorte qu'un fil à tirer : une démarche existait, elle était théorisable.

La démarche a profondément évolué au fil du temps, tout en restant fidèle aux intuitions initiales. Car, même si nous disposons actuellement d'une richesse d'ouvertures et de techniques éprouvées, celles-ci ne peuvent prendre sens que dans une invention toujours renouvelée, et grâce aux liens nécessaires qui tissent en profondeur l'avancée du travail, loin des recettes, et qui seuls construisent un parcours qui sait ce qu'il veut et où il va.

Nos ateliers accueillent tous ceux que l'écriture concerne, ceux que l'écriture attire, mais auxquels elle fait défaut, aussi bien que ceux qui écrivent depuis longtemps et qui désirent sortir de la solitude, se confronter à d'autres écritures, à de nouvelles incitations, trouver des lecteurs plus distancés qu'eux-mêmes et qui sauront dans le texte réclamer leur place, celle précisément du lecteur. Ils mèneront ainsi plus loin leur propre recherche.

Le mouvement de l'écriture peut être stimulé, il n'en reste pas moins vrai qu'il relève du désir intime, et que toute infraction en ce domaine risque de troubler l'évolution de chacun. La notion de respect est fondamentale. Il ne s'agit ni de détruire, ni de mentir.

Par delà le plaisir d'écrire et de découvrir des territoires que nous élargissons sans cesse, les commentaires sur les textes s'échangent dans une juste distance, chaleureuse mais exigeante. Ainsi les paroles deviennent-elles de plus en plus précises, ainsi permettent-elles de s'approcher d'une parole vraie qui d'aucune manière ne doit contraindre l'autre. Notre but est d'aider nos compagnons d'aventure à découvrir ou affirmer leur propre

écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie d'écrire. On écrit avec ce que l'on est.

Toute critique destructrice, tout jugement de valeur à l'emporte-pièce sont écartés. Tout discours sur le texte est d'emblée ramené à l'écriture elle-même, à son avancée tâtonnante hors des chemins convenus du seul « bien écrire », et sans terrorisme théorique. Nous ne concédons rien aux modes : dans un récit par exemple, ce n'est pas seulement l'histoire qui nous importe, mais l'invention de sa structure, la manière dont elle est écrite, le plaisir de la langue, la recherche, l'invention de nouvelles formes. L'écriture n'est pas une science exacte sanglée dans des règles imparables, elle se doit au contraire de transgresser les mythes technicistes. Barthes lui-même ironisait en disant que nous sommes scientifiques par manque de subtilité !

Le risque de tout bavardage théoricien est de donner à penser que les choses peuvent se transmettre en dehors de la poésie singulière du groupe humain que constitue un atelier, car toutes les plus savantes techniques et ruses ne peuvent remplacer cette force vivante qui réside dans l'invention que permettent l'échange et la relation. Il ne faut pas oublier que cette force ne peut agir que dans l'écart, le silence, j'oserais même dire le secret... Car chaque atelier est un lieu singulier qui réunit un nombre déterminé de personnes dans des conditions singulières, animé et régulé par une personne singulière... Je suis toujours éblouie de voir ce qui passe de tendresse et d'exigence entre ces gens qui, pendant un, deux et parfois même trois ans, se lisent et s'écoutent. Et la parole tâtonnante qui se risque lors des séances de travail du texte, les questions et débats qu'il suscite, par le rebond même des idées d'une sensibilité à l'autre et d'une intelligence à l'autre, libère précisément l'intelligence.

C'est aussi le lieu possible de la parole vraie, et la souveraineté de cette parole dont on ne peut d'aucune manière rendre compte est essentielle.

Les animateurs et moi-même sommes tous passionnés d'écriture et de littérature : auteurs, personnes issues du monde de l'art, linguistes, enseignants souvent largement lestés de diplômes universitaires, mais qui ont choisi la libre aventure des ateliers d'écriture, réunis par la conviction que l'écriture appartient à chacun. Ils ont été amenés au cours d'une formation de longue durée à préciser leur recherche. L'apport de la personnalité et de la culture de chacun, le partage des divers approfondissements et découvertes contribuent à la remise en cause permanente de la démarche, ils permettent au travail mené régulièrement au sein de l'Association de se renouveler tout en garantissant l'éthique que nous défendons.

Je tiens enfin à préciser que nous ne sommes pas une école d'écrivains : si un écrivain se découvre en vous, c'est vous qui le découvrirez. Nous ne voulons pas d'une écriture d'École qui, par exemple, obéirait à une seule théorie du texte. Il ne s'agit pas non plus, et vous l'aurez compris, de groupes d'expression libre où se fourvoient parfois des demandes thérapeutiques masquées. Notre objectif est l'écriture et le travail qu'elle impose. S'il y a des effets positifs sur la personne, c'est à l'écriture et à son avancée que nous les devons. Et bien sûr nous fêtons les publications !

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

Annexe IV : Productions d'Iptissem

1. Le portrait chinois

Si j'étais un arbre, je serais...

Si j'étais une couleur, je serais...

Si j'étais une musique... Si j'étais un animal... Si j'étais un objet...

Choisissez un échantillon de portrait et racontez ce qui se passerait, ce que vous verriez, ce que vous entendriez, si vous étiez ceci ou cela.

Si j'étais

Si j'étais une couleur, je serais ROUGE

Si j'étais une musique, je serais POP

Si j'étais un animal, je serais LYNX

Si j'étais un objet, je serais MICRO

Je pourrais entendre Rihanna chanter

Si j'étais un ange, je pourrais voler avec mes ailes

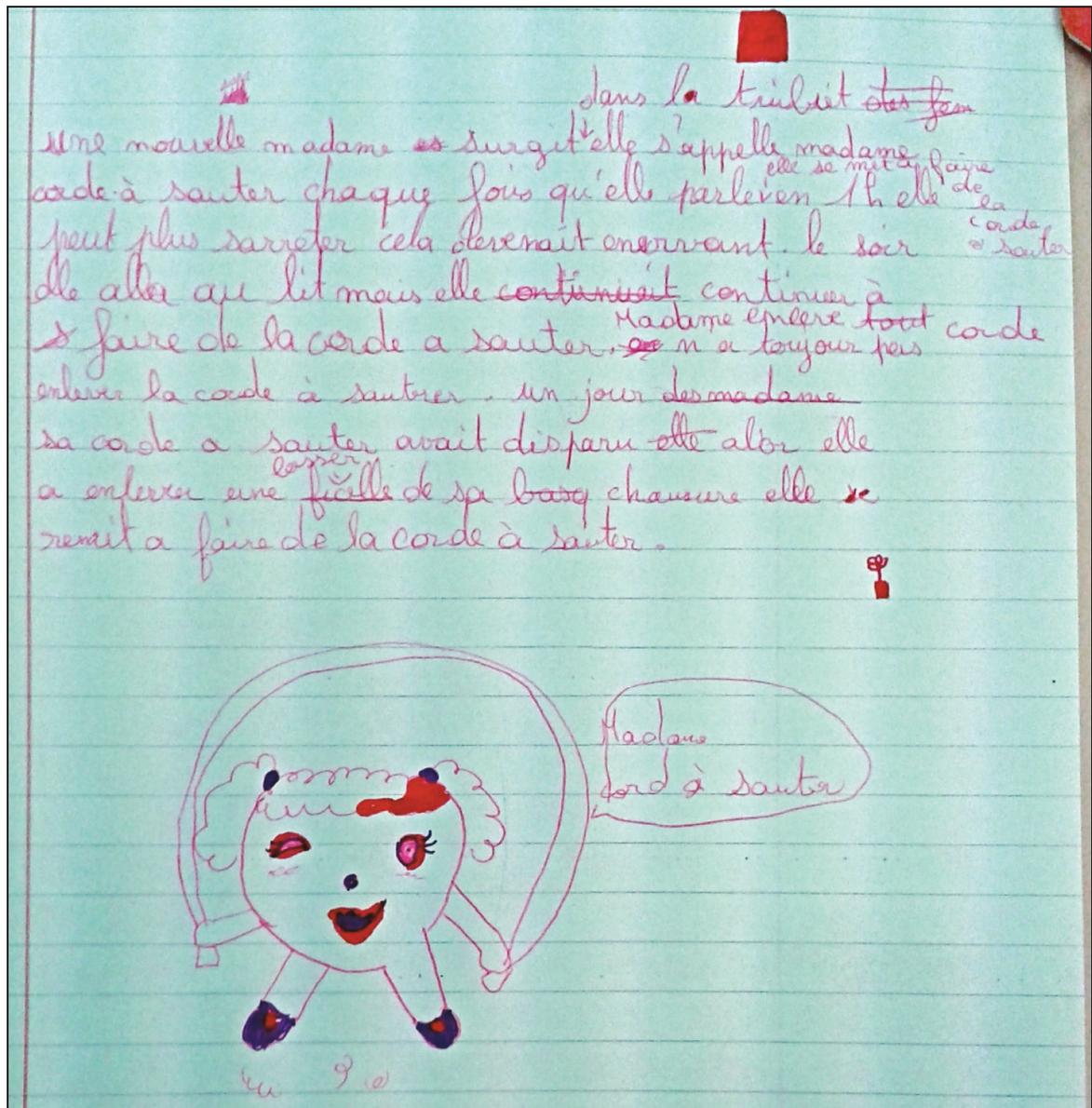
2. Madame Corde à sauter

Vous connaissez tous ces drôles de bonhommes qui parfois nous ressemblent un peu... et parfois pas du tout.

Ils sont déjà nombreux mais vous en trouverez bien un dont on a encore jamais parlé...

Imaginez une nouveau Monsieur... ou une nouvelle Madame... et faites le vivre à travers une petite histoire.

Premier texte d'Ipitisssem :



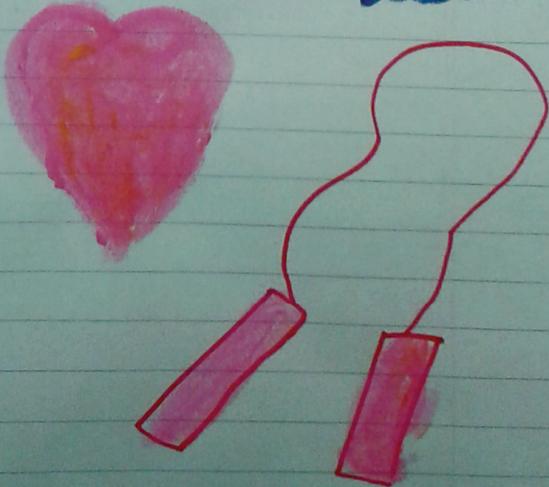
Deuxième texte d'Itpissem :

Madame cord à sauter

~~Jadis une nouvelle madame surgit de~~

Une nouvelle madame surgit dans la tribu
elle s'appelle Madame cord à sauter. chaque fois
qu'elle parle ~~en~~ elle se met à faire de la corde à sauter
~~un~~ ^{car ça devient enroulé} ~~en~~ elle se remet à faire de la corde. elle ne
peut plus s'arrêter la maladie s'appelle "corda maladie".
Elle pleura ses amis la rassura mais rien ne
Marche!! elle alla dans sa chambre elle pleura
très fort jusqu'à qu'elle s'endormi. le lendemain
matin elle continuait de pleurer parce qu'elle
n'a plus sa corde. elle espère elle s'arrête de faire
de la corde Mais son nom ne toujours pas
changer.

**Madame
cord-à sauter**



Version finale :

Madame corde à sauter

Madame corde-
à sauter

Une nouvelle madame surgit dans la tribu. Elle s'appelle madame corde à sauter. Chaque fois qu'elle parle, elle se met à faire de la corde à sauter. Cela devenait énervant. Elle ne pouvait plus s'arrêter : sa maladie s'appelait « cordamaladie ».

Elle pleura. Ses amis la rassurent mais rien ne marche !! Elle alla dans sa chambre et pleura très fort, jusqu'à ce qu'elle s'endorme.

Le lendemain matin, elle continua à pleurer parce qu'elle n'avait plus sa corde.

De désespoir, elle arrêta de sauter à la corde mais son nom n'a toujours pas changé.



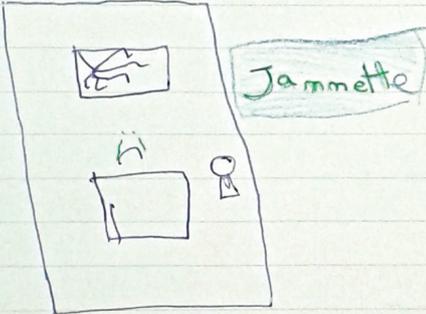
3. Petite Porte

Proposition portant sur le travail des allitérations, Ipitsem choisit le son /p/.

Petite porte



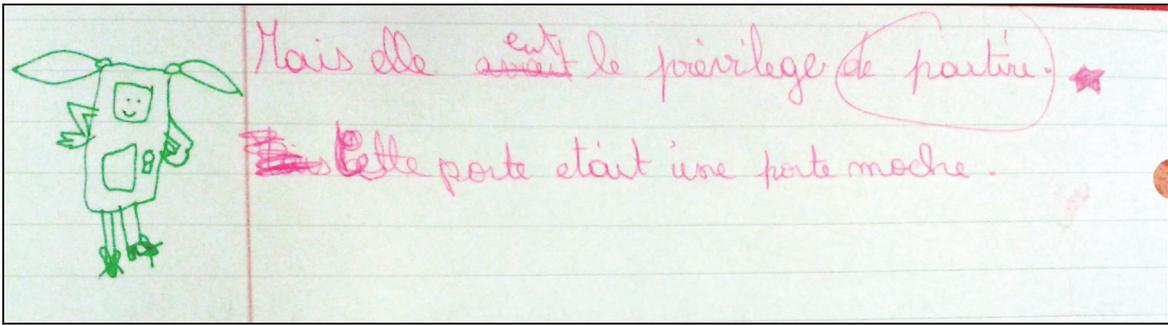
^{fois}
 Il était une porte qui passa par Paris et cette porte était petite elle ~~se~~ parti vite à Paris ^{mais} elle doit pour portegurgie pour se refaire la vitre. Elle par ^{porte} ~~part~~ ^{mag} Mais elle ne peut pas participer à porte concours de beauté ^{porte} de beauté. Mais elle a privilège de parler.



^{fois une} ^{venait}
 Il était une porte qui passait par Paris. ~~elle~~
~~porte~~ ^{porte} était petite. Elle partit vite à Pasteur pour ^{faire une} ^{chirurgie} portegurgie ~~pour~~ ^{refaire} la vitre. ^{elle} Elle passa par une porte magique mais elle ^{était} ~~était~~ trop grande. Alors elle partit vite à Pasteur pour se faire plus petite. ~~elle~~ Elle passa par la porte magique pour participer au ~~au~~ porte concours de beauté.

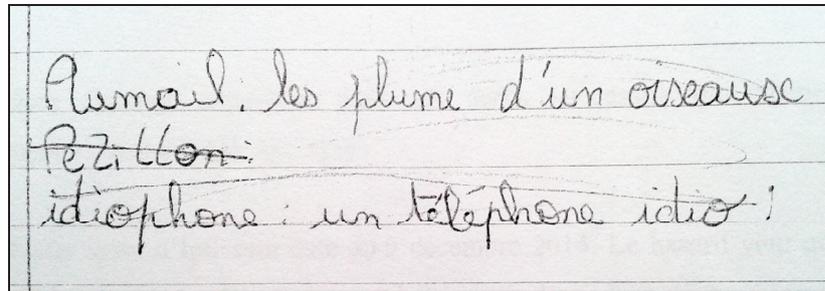
Elle



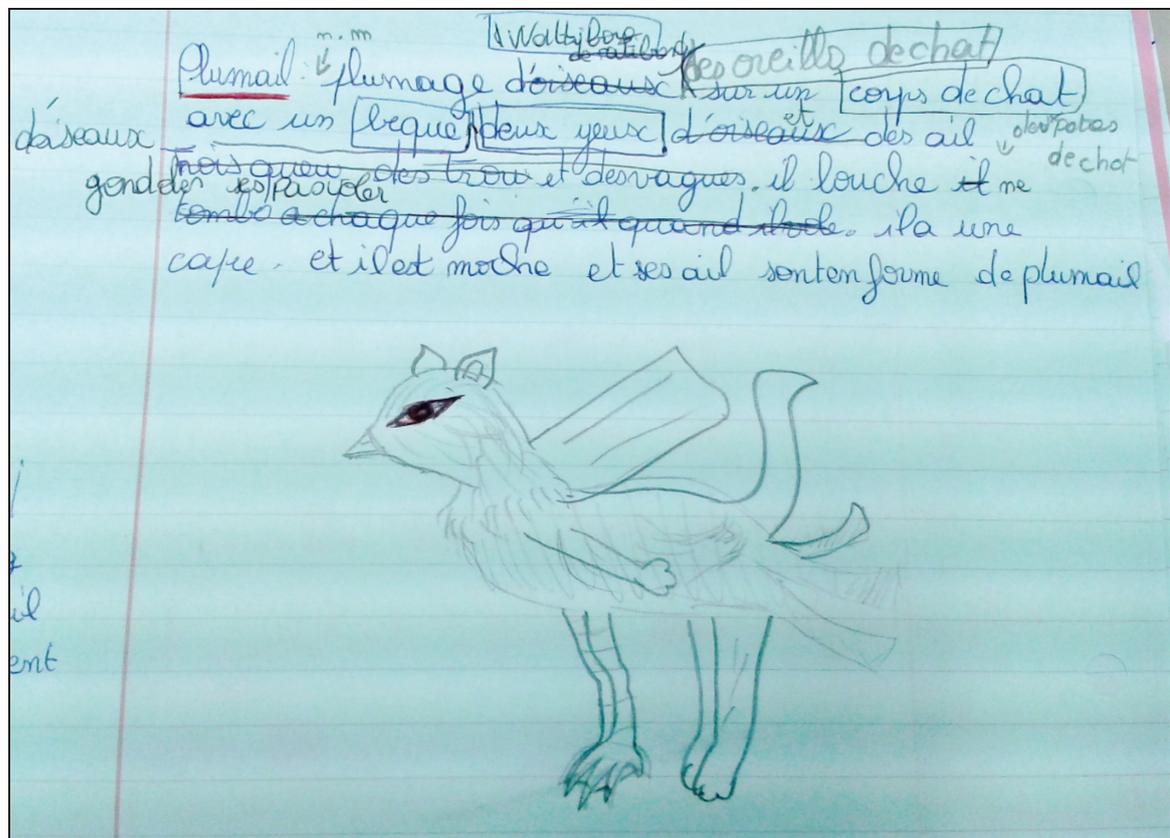



4. Plumail (les mots de l'ancien français)

Première version :



Deuxième version :



Troisième version (dictée à un animateur) :

« Plumail : Plumage de WATTIBORG. Créature aux corps, pattes et oreilles de chat avec un bec et des yeux d'oiseaux. Ses ailes gondolées ne lui servent pas à voler. Cette créature a une cape, elle louche et elle est moche.

Exemple : Les plumails de Wattiborg font de beaux colliers. »

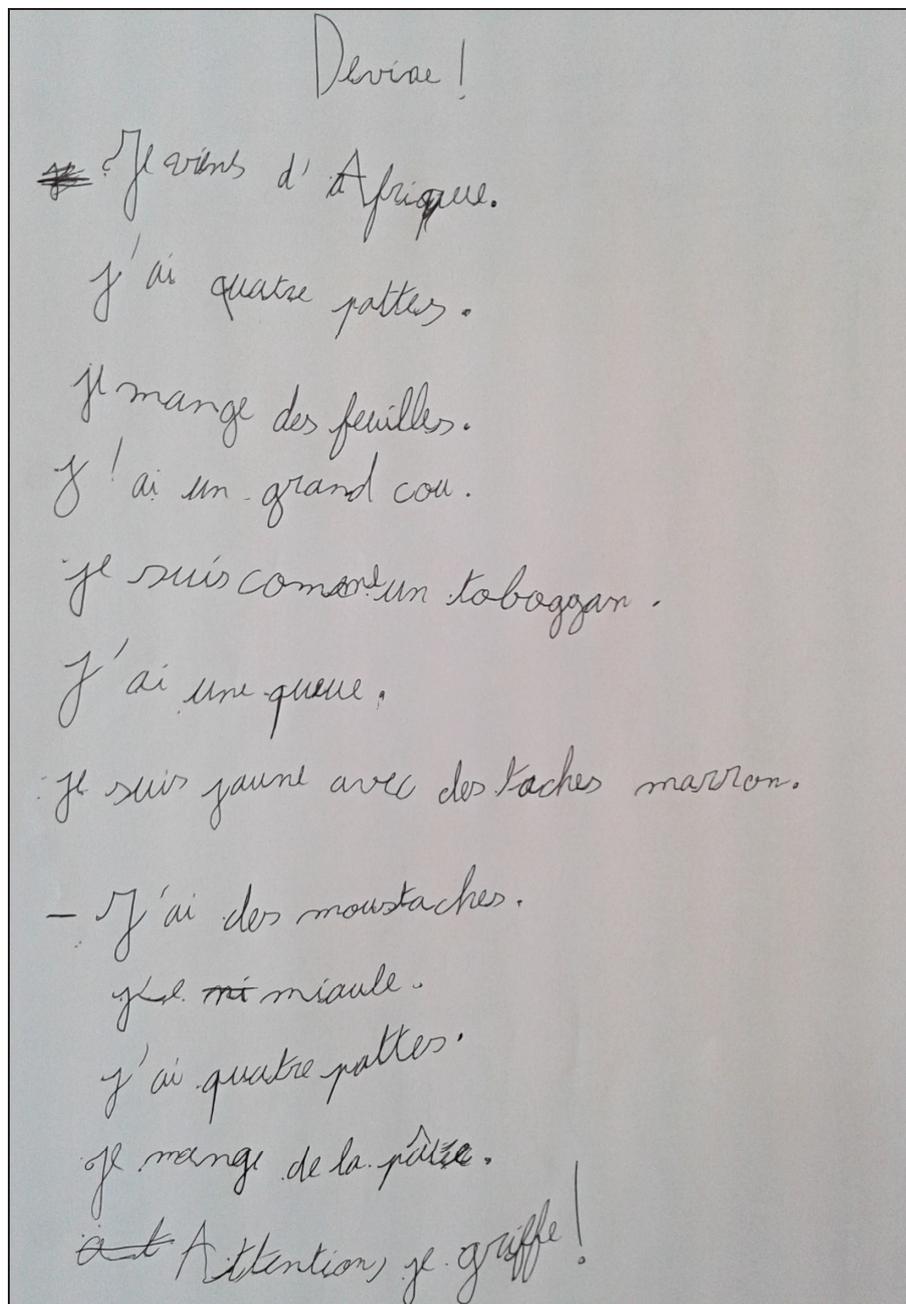
Annexe V : Productions de Saddam

1. Devine !

*Il est immense gris et lourd et on dit pourtant qu'il aurait peur des minuscules souris.
Ses pas font trembler le sol et son barrissement résonne comme une trompette.
Il n'y en a pas chez nous, sauf dans les zoos ou dans les cirques.
Lorsqu'on monte sur son dos, il paraît que ça balance lentement, comme si on était en haut d'un palmier.
Sa peau est rugueuse et ses oreilles ressemblent à des éventails.*

Vous avez trouvé à qui je pensais ?

Maintenant, à votre tour de nous faire deviner quelque chose ou quelqu'un de votre choix !



- Je viens de Afrique.

J'ai quatre pattes.

J'ai une queue noire et blanche.

J'ai une crinière ^{noire} des rayures ^{noires}
et blanches.

Je bois de l'eau.

- J'ai une coquille et je suis très long.

Je mange de la salade.

- Je ~~vis~~ vis dans la mer.

J'ai un aileron.

J'ai ~~des~~ des taches noires et blanches.

- Je roule sur les rails avec l'électricité

Je stationne dans les gares.

Je prends des passagers.

2. Voyage à New York

Vous partez en voyage et décidez de vous installer dans un de ces endroits (3 photographies sont présentées aux enfants).

Quelques jours après votre arrivée, vous écrivez à un ami ou une personne de votre famille.

Saddam choisit la photographie de New York et investit tout particulièrement l'illustration accompagnant son texte :



3. Les monstres extra-terrestres

LES MONSTRES EXTRA-TERRESTRES

Pendant les vacances, je suis parti visiter les planètes avec ma fusée qui s'appelle G 200.

J'ai vu des immenses planètes. J'ai visité la planète Mars, puis plein d'autres planètes.

J'ai aussi trouvé des extra-terrestres qui nous dévorent le cerveau.

J'ai eu peur, alors je suis retourné dans mon pays.

4. Le monsieur Patate

Vous connaissez tous ces drôles de bonhommes qui parfois nous ressemblent un peu... et parfois pas du tout.

Ils sont déjà nombreux mais vous en trouverez bien un dont on a encore jamais parlé...

Imaginez une nouveau Monsieur... ou une nouvelle Madame... et faites le vivre à travers une petite histoire.



Annexe VI Productions de Marc

1. Le fainéant de Paris tient ses résolutions

Le fainéant de Paris 09/01/2013
tient ses résolutions

Un jour quand le fainéant passe devant KFC
Il se rappelle de la ~~première~~ résolution qu'il
n'a pu tenir, alors il essaye d'aller à la salle de
sport et trouve un magazine qui s'appelle
2012. "philosophie" ²¹ et dans ^{la} rubrique "Au fil d'une
idée" p.22 pour être précis, il se souvient que la deuxième ^{est}
la plus demandée résolution ^{est} de maigrir et il ^{est} qu'après les
2 mois du nouveau ^{80%} abandonner leur résolution
et il dit "Je ^{fais} partie des 20% qui n'abandonne
pas leur résolution" ^{alors} il ^{est} tenu de sa résolution
et maigrir depuis l'enfant qui ^{lui} ^{peut} ^{être} ^{se} ^{mer} ^{de}
il - encore du fainéant il espère car il est trop jeune
pour perdre son public.

2. Récit mythologique

Je viens de vous lire trois textes très différents. Le premier est issu de la Genèse de l'Ancien Testament, le deuxième d'un livre de vulgarisation scientifique à l'adresse de la jeunesse, et le troisième est celui d'un adolescent qui vous a précédé dans cet Atelier. Pourtant, tous trois traitent de la question de la création de la Terre, de l'homme et de la femme, de leur rencontre.

Eh bien je vous propose de donner à votre tour et de manière originale, votre version de la création de la Terre et de l'apparition de l'humanité à sa surface. Vous détaillerez comment, toujours selon vous, l'homme et la femme sont entrés en scène dans ce nouvel espace...

Première version

11/12/13

Un Jour ~~il~~ essayait de faire une boule, il prit de l'eau
Dieu ↑ alors

usable et de la terre il en fesa une boule qui était

pas tres rond sur les bords, alors Dieu le fesaient chauffer mais

mais il n'allait pas getais la boule pour ça

avec du feu mais la etais tellement que il le lacha et le

↑ boule ↑ chaude

perda. il etait degu d'avoir perdu la boule mais il voulait

se representait a l'aide ^{ce n'est pas pour ça qu'il veut arreter} ^{de faire des formes de boules de representation} ^{alors} 3 element qu'il avait cree

des

sa boule alors ~~il prit plus~~ il fallait qu'il se voit alors

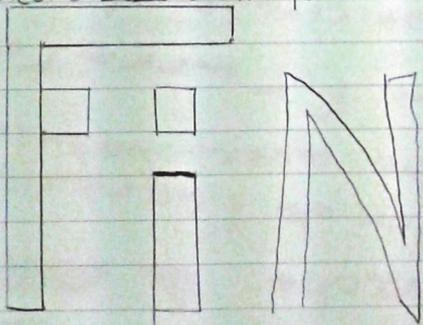
il crea un mirrair pour se voir il reussi a faire sa statuette

mais il etait trop mou alors le chauffa et le perd encore

une fois et il réessaya a faire une deuxième fois mais il le

alors il arrêta de faire des statuette

perd encore **↓ mais** s'en qu'il le sache il crea la vie



Texte retravaillé :

11/12/13

Un jour Dieu essayait de créer la planète Terre.

Il prit de l'eau, du sable, et de la terre; il en fit une boule qui n'était pas très ronde sur les bords, mais il n'allait pas jeter la boule pour ça ! Alors Dieu la fit chauffer mais après la boule était tellement chaude qu'il la lâcha et la perdit. Il était déçu d'avoir perdu la boule mais ~~pas pour ça~~ il ne se découragea pas.

Il voulait se représenter lui-même à l'aide des 3 éléments avec lesquels il avait créé la boule. Il fallait donc qu'il se voit lui-même, alors il créa un miroir. Il réussit à faire sa statue mais elle était trop molle, alors il la chauffa et la perdit encore une fois. Il réessaya une deuxième fois et perdit encore la statue. Du coup, il arrêta ses créations, mais sans qu'il le sache, il créa la Vie.

4. L'homme qui ne sait pas se raser

Vous avez dernièrement imaginé à votre façon l'issue des retrouvailles entre Carmen et Don José, et nous avons apprécié la qualité de vos textes... Nous avons entendu que chacun des personnages avait en lui des sentiments bien différents et que chacun d'eux envisageait l'avenir à sa façon... Eh bien ce qui se passe à l'intérieur de soi, sa pensée, la façon dont on envisage l'avenir ou dont on relate le passé, pour soi, peut prendre à certains moments la forme d'un monologue intérieur.

Le monologue intérieur, c'est ce que l'on se dit à soi-même, comment on commente pour soi ses propres sentiments ou ses propres actions...

Je vous propose donc quatre photos sur lesquelles figurent des personnes très différentes, deux hommes et deux femmes...

Vous allez choisir l'une d'entre elles et écrire son monologue intérieur. Voilà, c'est aussi simple que cela !...

L'image choisie par Marc est la suivante :



Première version :

8/12/2010

L'homme qui ^{ne sait} ~~est~~ pas se raser

Ooh ! Ouch ! Bon, comment j'vais faire ?
J'sais faire du tennis, j' sais toujours pas me raser, ça c'est le scoop du siècle !
J'ai 30 ans et j'sais toujours pas me raser, ma femme va me plaquer, c'est sûr !
Mon p'tit frère, 18 ans débutant du rasage, sait déjà comment faire, et moi, 30 ans, j'sais toujours pas me raser, j'suis nul !
Bref, j'en ai marre, en plus j'ai un match de tennis...

Texte retravaillé :

L'homme qui ne sait pas se raser

*Ooh ! Ouch ! Bon, comment j'vais faire ?
J'sais faire du tennis, j' sais toujours pas me raser, ça c'est le scoop du siècle !
J'ai 30 ans et j'sais toujours pas me raser, ma femme va me plaquer, c'est sûr !
Mon p'tit frère, 18 ans débutant du rasage, sait déjà comment faire, et moi, 30 ans, j'sais toujours pas me raser, j'suis nul !
Bref, j'en ai marre, en plus j'ai un match de tennis...*

5. Du crépuscule de l'hiver à l'aube du printemps

Ecrire à partir d'une musique

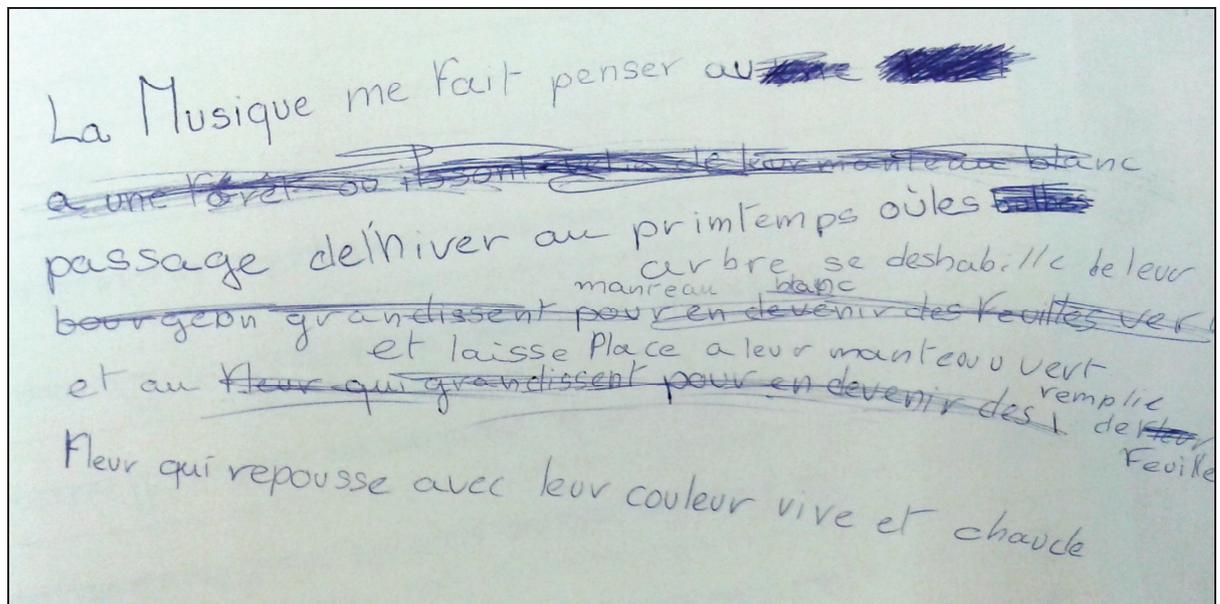
Ecoute de « l'Ave verum corpus » de Mozart.

Lecture d'un extrait de « Ma vie avec Mozart » de Eric Emmanuel Schmitt. Ce texte illustre comment une musique peut déclencher, à son écoute, une émotion forte. Eric Emmanuel Schmitt, un grand amoureux de Mozart depuis son adolescence, et un bon romancier contemporain aussi, par la magie de son écriture, nous fait revivre ce moment émouvant, à Lyon, dans la frénésie des courses de Noël, où, soudain, une musique le fait s'arrêter, écouter, regarder et pleurer.

Je vais vous faire entendre un morceau de musique célèbre des années 70 (« The boxer » de Simon and Garfunkel).

Vous allez l'écouter attentivement en laissant la musique vous imprégner profondément. Vous allez être attentifs à ce que vous ressentez. Peut-être des images mentales vont se créer dans votre tête, peut-être allez vous avoir envie de chanter, de danser, peut-être que cette musique va éveiller en vous un sentiment, peut-être qu'elle va vous faire penser à une autre musique ou à un événement. Bref, à la façon d'Eric Emmanuel Schmitt, laissez vous aller et écrivez tout ce qui vous vient.

Première version :



Texte retravaillé :

du Crépuscule de l'hiver à l'aube du printemps

15/01/14 La Musique me fait penser au passage
de l'hiver au printemps où les arbres se débarrassent
de leur manteau blanc et laissent place à leur
manteau ~~blanc~~ vert rempli de feuilles et aux
fleurs qui poussent pour décorer le printemps
de leur couleur chaude et vivifiante

6. La venue de la mort

07/05/14 La venue de la mort

L'histoire se passe aux Etats Unis dans un village de la nouvelle mexique un jour un homme appeait stanley travaille a la station service du village. stanley sortant de la station service entre dans sa voiture et "boom" la station a explose il voit des flammes et dans le feu un homme il le pointe doigt puis d'un seul coup il entend des cris, hurlement etc...

il rentre chez ^{lui} a peur il ^{se cache} ~~se cache~~ car il croit que c'est un rève mais _{vous} sera ça dans le film

7. Un peu de soleil sous la mer

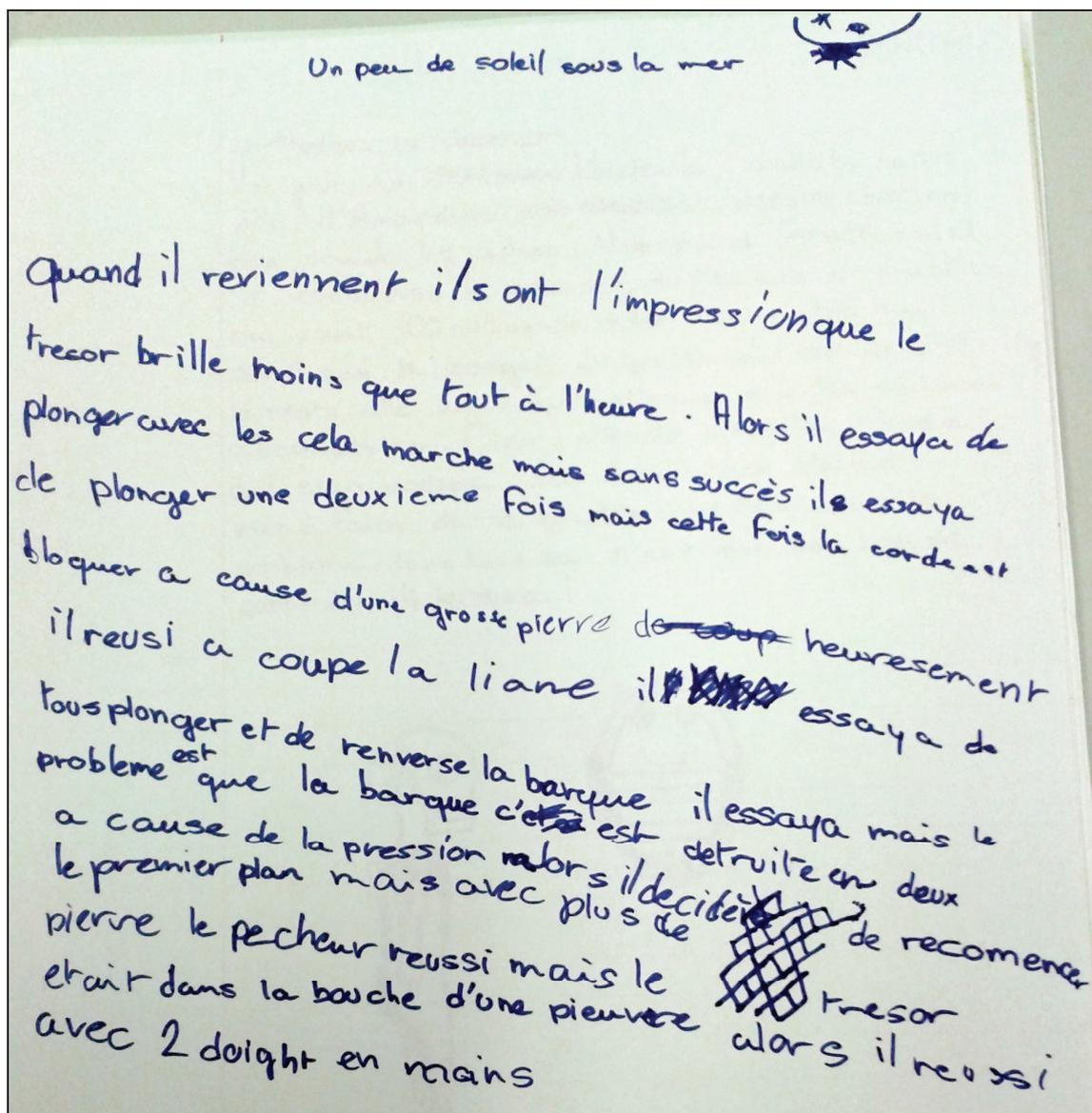
Lecture d'un extrait du conte « Un peu de soleil sous la mer » (extrait des Contes du Pacifique, H. Gougoud) où un groupe de pêcheurs aperçoivent, de leur pirogue, quelque chose qui brille sous la mer...

Je vais maintenant vous demander d'imaginer la suite de cette histoire en essayant de décrire au moins 3 difficultés ou 3 obstacles rencontrés par les pêcheurs pour atteindre le trésor.

Vous tenterez aussi d'en faire un récit moralisateur (comme souvent les contes le sont) en formulant une morale à la fin de votre développement.

Ainsi les pêcheurs seront-ils récompensés pour leur courage et leur ténacité ou au contraire punis pour leur cupidité ?

Première version :



Deuxième version :

Un peu de soleil sous la mer

Quand il revint à côté du nacre ils ont l'impression
~~que~~ ^{reviennent} que le trésor, de moins en moins. Il ~~se~~ essaya de me-
trre en plan leur ^{brille} idée, alors il essaya mais
sans succès il ~~se~~ essaya une 2ème fois la
corde se bloque à cause d'une grosse
Pierre, heureusement il coupe la liane à temps.

il renversa la barque pour qu'elle fasse un genre
de ~~voûte~~ ^{elle fasse} un poche d'air le problème était qu'ils
étaient six et la ~~le~~ barque n'était pas profonde
du coup ils suffoquaient alors ils essayèrent de remonter
avec la barque ils réussirent mais ils allaient tenter une
troisième tentative ils allaient faire une corde humaine

ils réussirent mais un des pêcheurs ~~est~~ ^{est} suffoqué
et mort et celui qui ~~est~~ ^{est} le homme qui a
est

decouvert le trésor. Morale de l'~~histoire~~ ^{histoire}

ne jamais chercher un trésor en abysse
de plongée
sans à pas de costume ^{sous} marine

Version finale :

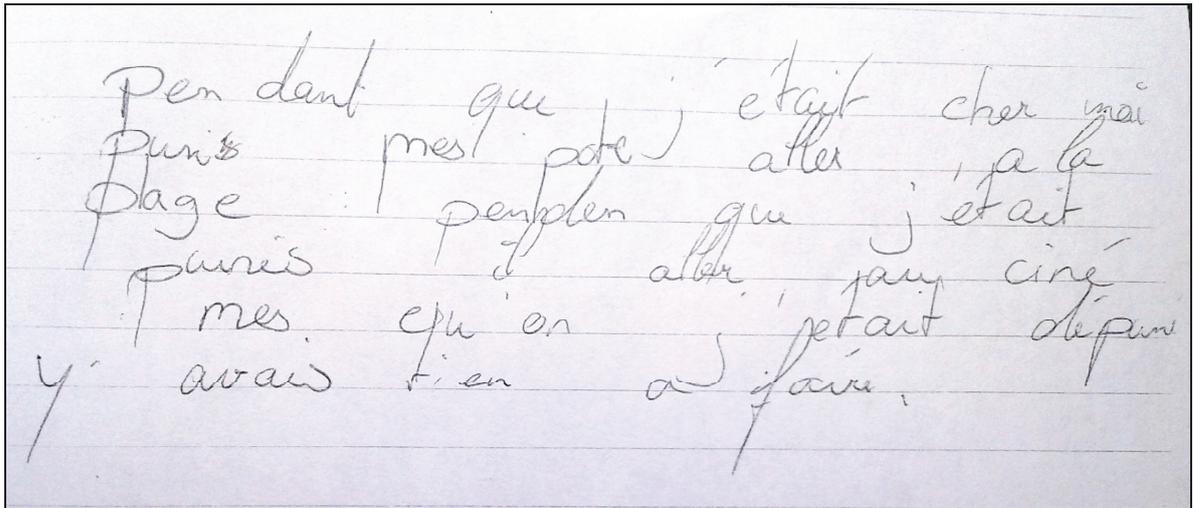
Un peu de soleil sous la mer

Quand ils reviennent à côté du nacre ils ont l'impression que le trésor brille de moins en moins. Celui qui avait découvert le trésor essaya de mettre en plan leur idée, alors il essaya mais sans succès il essaya une deuxième fois la corde se bloqua à cause d'une grosse pierre, heureusement il coupa la liane à temps. Il renversa la barque pour qu'elle fasse une poche d'air ; le problème était qu'ils étaient six et la barque n'était pas profonde du coup ils suffoquaient, alors ils essayèrent de remonter avec la barque. Ils réussirent mais ils allaient tenter une troisième tentative ils allaient faire une corde humaine. Ils réussirent mais un des pêcheur a suffoqué et est mort, celui qui est mort est l'homme qui a découvert le trésor. Morale de l'histoire ne jamais chercher un trésor en abysse sans combinaison de plongée sous-marine.

Annexe VII Production de Majid

Après vous avoir demandé de procéder à l'inventaire de vos petits bonheurs de vacances, je vais vous demander de procéder à l'inventaire de vos petites contrariétés de l'été.

Vous listerez tous les moments de « petits malheurs », de contrariété, de frustration de déconvenue, mais vous le ferez avec humour ou en essayant de souligner ce qui a pu être cocasse, amusant, dérisoire, incongru...



Pendant que j'étais chez moi
Paris mes potes aller à la
page pensent que j'étais
Paris aller au cinéma
mes en on était de Paris
y'avais rien à faire.



Cendrine Herbeaux

EFFETS THERAPEUTIQUES DES ATELIERS D'ECRITURE AUPRES D'ENFANTS ET D'ADOLESCENTS PSYCHOTIQUES : Expériences au sein d'un Centre Médico-Psychologique

155 pages, 64 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2015

MOTS-CLES

Atelier d'écriture, Groupe, Effets thérapeutiques, Psychoses, Enfants et adolescents

RESUME

L'objet de ce mémoire est de présenter quels effets thérapeutiques les ateliers d'écriture peuvent présenter pour des enfants et adolescents psychotiques. La partie théorique expose les différentes étapes du développement de l'enfant, de son accession au langage et de la construction de sa subjectivité. Elle approfondit également la notion de psychose et présente la diversité des pathologies qu'elle recouvre. Elle développe enfin les différentes modalités des ateliers d'écriture ainsi que les effets thérapeutiques qu'ils peuvent présenter. La partie pratique se fonde sur l'observation de deux ateliers d'écriture animés par des orthophonistes et une psychologue au CMP du Parc. Cinq patients choisis parmi les participants font chacun l'objet d'une étude de cas clinique illustrant les bénéfices que peut apporter la participation à un atelier d'écriture pour les sujets psychotiques.

KEY WORDS

Writing workshop, Group, Therapeutic effects, Psychosis, Childs and Teenagers

ABSTRACT

This thesis presents the therapeutic effects of writing workshops for psychotic children and teenagers. The theoretical part exposes the different stages of child development, its accession to the language and the construction of subjectivity. It also deepened the concept of psychosis and present the diversity of the pathologies that it overlaps. It finally develops the various modalities of writing as well as the therapeutic effects that workshops may incur. The practical part is based on the observation of two writing workshops conducted by speech therapists and a psychologist in the « CMP du Parc ». Five patients chosen from participants are each made the subject of a clinical case study illustrating the benefits that can bring the participation in a writing workshop for psychotic patients.

Directrice DE MEMOIRE

Sandrine JAUBERT

Co-Directrices DE MEMOIRE

Elisabeth GENEST

Christine DE GEORGES