Université de Nice Sophia-Antipolis
Faculté de Médecine
Ecole d'orthophonie

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

L'Autre dans l'écriture

chez des enfants présentant des troubles de la relation.

Amandine MAZENC
Née le 21 Avril 1985 à Rodez

Directrice: Mme S. Jaubert, Orthophoniste
Co-directrices: Mme A. Oustric, Orthophoniste
Mme C. De Georges, Pédopsychiatre

-Nice 2011-

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères à Mme Sandrine Jaubert pour m'avoir proposé ce sujet de mémoire passionnant et tellement enrichissant. Merci également pour ton soutien qui m'a été précieux, rassurant et motivant. Tu as su, dans les moments de doute, me guider et croire en moi. Une page de remerciements ne suffirait pas pour te dire à quel point je te suis reconnaissante pour tout ce que tu m'as appris et apporté durant cette année...

Un merci tout particulier à Mme Annie Oustric. Merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir accompagnée, même dans les moments de doute et de faiblesse.
Merci pour votre disponibilité, pour vos précieux conseils, et pour m'avoir fait partager votre amour pour l'écriture et pour ce métier, j'ai tellement appris lors de nos rencontres...

Dr De Georges, merci pour vos encouragements tout au long de cette année, et pour vos conseils toujours si judicieux.

Je tiens également à remercier Mme Marie-Ange Lonné Carrère et Mr Christian Bellone d'avoir pris part à mon petit jury.
Merci d'avoir porté de l'attention à ce mémoire, merci pour vos conseils pertinents, qui m'ont permis de conclure ce sujet...

Un grand merci à Mme Elisabeth Genest et Mr José Wronke, ainsi que toute l'équipe du CMP du Parc. Chacun à votre manière, vous m'avez apporté votre aide et m'avez orientée dans ce travail de longue haleine.

Je remercie également les quatre enfants qui ont participé à cette expérience.
Sans eux, ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Je leur souhaite à tous de belles réussites...

Merci Papa, Maman et Romain d'avoir toujours été là malgré les nombreux kilomètres qui nous séparent. Durant ces quatre années et entre deux escapades niçoises, vous n'avez cessé de m'encourager, me rassurer, croire en moi et me permettre d'aller toujours plus loin... Ce mémoire est aussi un peu le vôtre...
Je remercie également Gil et Rob pour leur présence à mes côtés et leur soutien.

Un merci tout particulier à Mag et Marion. Ces quatre années passées ensemble, jalonnées de bons moments mais aussi de moins bons, nous auront permis de lier une belle amitié et bien plus encore...
Mag, merci pour ton soutien, ta bonne humeur tout au long de ces quatre ans. J'espère que notre projet de travailler ensemble verra le jour...

Merci également à tous mes amis pour votre patience, votre soutien et vos encouragements, malgré la distance qui nous sépare.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....**1**

PARTIE THEORIQUE

1 LE FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE DE L'ENFANT.....**3**

1.1 Les topiques de S. Freud.....3

1.1.1 Première topique: le système Préconscient-Conscient-Inconscient.....3

1.1.2 Seconde topique: Ca-Moi-Surmoi.....4

1.2 La construction de l'enveloppe psychique.....6

1.2.1 Le terme d'enveloppe chez S. Freud.....6

1.2.2 Le concept « d'enveloppe psychique » selon D. Anzieu.....6

1.2.3 Les paliers de la construction de l'enveloppe psychique et du Moi.....7

1.2.4 Les différents troubles des enveloppes psychiques.....8

1.3 La formation du symbole chez l'enfant.....11

1.3.1 Le symbole: définitions.....11

1.3.2 Le symbole du point de vue psychanalytique.....12

1.3.3 Le symbole du point de vue psychologique.....16

2 LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ECRIT.....**22**

2.1 L'étude du langage.....22

2.1.1 Définitions linguistiques.....22

2.1.2 Notions de signe linguistique, signifiant, signifié.....23

2.1.3 Différence entre langue, langage et parole.....25

2.1.4 Les fonctions de la communication selon R. Jakobson.....26

2.1.5 L'orthographe: un système d'écriture.....29

2.1.6 L'accès au sens.....35

2.2 Langage et identité.....39

2.2.1 Le langage pour les psychanalystes: être un sujet.....39

2.2.2 La question de l'altérité dans le langage.....44

2.2.3 La subjectivité dans le langage.....47

2.2.4 Altérité-identité: un couple indissociable.....49

2.3 Les conditions d'accès à l'écrit.....51
2.3.1 Corps, espace et temps.....51
2.3.2 Conditions perceptivo-motrices, sociales et affectives.....53
2.3.3 Nécessité de l'acquisition des notions « être », « avoir » et « faire ».....53
2.3.4 Le rôle de la fonction symbolique dans le langage.....55
2.4 Les stades d'accès à l'écrit.....57
2.4.1 Les étapes de la mise en place du système orthographique selon E. Ferreiro.....57
2.4.2 La naissance de l'écriture en trois phases œdipiennes.....58
2.5 Pourquoi écrire? Ou les fonctions de l'écriture.....59
2.5.1 Ecrire permet de se structurer.....59
2.5.2 Ecrire permet de symboliser, de laisser une trace.....60
2.5.3 Ecrire, c'est perdre.....61
2.5.4 Ecrire, c'est accepter la règle.....62
2.5.5 Ecrire, c'est échanger, c'est communiquer avec l'autre; écrire à quelqu'un....63
2.6 La Pédagogie Relationnelle du Langage.....64
2.6.1 Qu'est-ce que la Pédagogie Relationnelle du Langage?.....65
2.6.2 La Technique des Associations.....66

3 QUE RECOUVRENT LES APPELLATIONS « TROUBLES DES APPRENTISSAGES », « TROUBLES DE LA RELATION »?.....75

3.1 Vers une définition de la dysorthographie.....75
3.1.1 L'expression des troubles.....76
3.1.2 La classification des différents types de dysorthographies.....76
3.1.3 Les différentes hypothèses étiologiques.....78
3.2 Les troubles des apprentissages.....79
3.3 Les psychoses infantiles, hors autisme infantile précoce.....81
3.4 Le terme de « Troubles Envahissants du Développement ».....83
3.5 Le symptôme dans la clinique orthophonique.....84
3.5.1 Le symptôme: définition.....84
3.5.2 Le symptôme dans les troubles du langage écrit.....86

PARTIE PRATIQUE

1 PRESENTATION DU PROTOCOLE.....89

1.1 Hypothèse de recherche.....89

1.2 Déroulement du protocole.....91

1.2.1 Présentation des épreuves.....91

1.2.1.1 La série associative de C. Chassagny.....91

1.2.1.2 La proposition d'écriture.....92

1.2.1.3 La reprise de la production écrite sur l'ordinateur.....94

1.2.2 Les Marqueurs Transversaux de C. De Firmas.....95

1.3 Méthodologie.....98

1.3.1 Population d'étude.....98

1.3.2 Présentation des patients rencontrés.....98

1.3.3 Modalités de passation.....105

2 RECUEIL ET ANALYSE DES RESULTATS.....106

2.1 La série associative de C. Chassagny.....108

2.2 La proposition d'écriture.....125

2.3 La réécriture sur l'ordinateur.....145

2.4 Le petit questionnaire auprès des quatre enfants rencontrés.....163

3 VIGNETTES CLINIQUES.....167

3.1 Victor.....167

3.2 Nadia.....172

4 SYNTHESE ET DISCUSSION.....177

CONCLUSION.....182

BIBLIOGRAPHIE.....**187**

ANNEXES.....**191**

INTRODUCTION

Joël Clerget écrit: « avec l'enfant balbutiant, j'apprends à lire: lui avec moi et moi-même avec lui. Avec l'enfant s'essayant à l'écriture, je suis associé, comme celui qui, énonçant l'interdiction de l'usage d'un stylo-encre, autorise l'acte d'écrire. Par là, l'écriture n'est plus un objet à prendre, mais **l'acte d'un sujet révélé par et dans la présence secourante d'un autre qui assiste le sujet de sa présence à venir à sa propre présence d'écrivant**[1] ».

Cette citation de ce psychanalyste français nous amène ainsi à penser que la présence de l'Autre est nécessaire dans ce chemin sinueux qui mène l'enfant à l'écriture. La présence de cet Autre, son acceptation et sa considération, n'est-ce pas cela l'altérité; prendre conscience de la présence d'autrui, comme un être semblable à soi-même, mais tout aussi différent, séparé de soi, à qui je peux écrire, adresser un écrit pour qu'il le reçoive...

Certains enfants produisent des textes criblés d'erreurs orthographiques, dont la pathologie touche la forme du langage, ces erreurs se voient et amènent instituteurs, parents, à signaler, à consulter un orthophoniste pour un bilan. Mais écrire, est-ce seulement maîtriser l'orthographe, la grammaire, la conjugaison?....écrire, est-ce seulement produire des récits formellement parfaits?

Qu'en est-il des enfants dont les écrits reflètent une orthographe plus ou moins bien maîtrisée, mais dont le sens du texte, les éléments implicites ne sont pas ou difficilement perçus par eux-même et tout autre lecteur? Trop d'implicite? Incohérence de la pensée? Un tel écrit est-il véritablement adressé à autrui? L'enfant met-il du sens dans son écrit? Est-il sujet de son discours? Qui plus est lorsque ces enfants présentent des troubles de la relation, enfants dont l'attitude peut laisser paraître un contact particulier, un manque de distance à l'Autre, des errances, des bizarreries du comportement, ou encore des digressions dans le discours...

Ecrire, n'est-ce pas écrire pour quelqu'un, ou pour soi, pour être lu, par un autre ou par soi-même? Ecrire, n'est-ce pas mettre sur papier une partie de soi, n'est-ce pas dévoiler un peu de son identité? Exprimer sa singularité?

1 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture*, Editions Erès, Cahors, 2002.

C'est en partant de ce constat, et pour tenter d'apporter des éléments de réponse à toutes ces interrogations qu'est né ce sujet de mémoire... Ces enfants qui maîtrisent plus ou moins bien les aspects instrumentaux du langage, éprouvent tout de même des difficultés pour écrire, pourquoi? Où se situe alors la pathologie? Nous faisons ainsi l'hypothèse que ces difficultés sont dues à un défaut d'altérité, au trouble de la relation à l'Autre...Si l'enfant ne peut prendre en compte l'Autre, s'il n'en a pas conscience, s'il ne peut s'en différencier, alors comment peut-il être sujet de son langage, de son discours et adresser ses écrits à l'Autre?

Ainsi, commençons d'abord par approfondir quelques sujets de réflexion, à la lumière de théories plurielles, qu'elles soient linguistique, psychologique, psychanalytique ou relationnelle, pour tenter de comprendre comment l'enfant accède à la fonction symbolique, prémices de l'inscription dans le langage écrit, mais aussi ce qu'est le langage. Cela nous permettra de faire des liens entre langage et sujet, et de mieux comprendre en quoi le langage est constitutif de l'identité du sujet, en abordant les notions de subjectivité et bien évidemment d'altérité. Nous évoquerons également les conditions nécessaires à l'accès au langage écrit par l'enfant, ainsi que les nombreuses fonctions inhérentes à l'écriture. La Pédagogie Relationnelle du Langage, que nous présenterons ensuite, viendra synthétiser toutes ces notions préalablement définies. Puis, nous finirons notre exposé en présentant divers troubles que l'on peut rencontrer dans la clinique orthophonique, en lien avec ce sujet de mémoire, et en évoquant la place du symptôme dans cette clinique.

La seconde partie de notre travail sera consacrée à la recherche clinique. Nous irons à la rencontre de quatre enfants, chacun pouvant présenter des troubles du comportement, une distance à l'Autre particulière, un contact étrange, ou encore des digressions dans le discours. Nous présenterons ces quatre patients, puis les trois épreuves que nous leur avons proposées, à savoir la série associative de C. Chassagny, une proposition d'écriture à partir d'une dizaine de mots, et la dactylographie de leur production pour finir. Nous exposerons également ce que représente l'écriture pour eux, et en quoi elle leur est utile. Nous analyserons les productions recueillies, puis nous retranscrirons les résultats et nous verrons en quoi ils peuvent apporter des éléments de réponse à nos interrogations, permettant ou non de corroborer notre hypothèse de départ. Pour finir, nous discuterons ces résultats, de façon à ouvrir sur d'autres pistes de réflexion...

1 LE FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE DE L'ENFANT.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au développement psychique de l'enfant, c'est-à-dire ce qui constitue les fondements de l'acquisition du langage, à travers les théories psychanalytique et psychologique. C'est la raison pour laquelle nous rappellerons en premier lieu les notions de « moi, ça et surmoi », développées par S. Freud, ainsi que les notions « conscient/ inconscient », qui ont une grande part dans l'acte de parler, mais aussi d'écrire. Puis, nous ferons référence à D. Anzieu pour expliquer le concept « d'enveloppe psychique », et nous terminerons ce chapitre en présentant l'accès à la fonction symbolique par l'enfant. Comment y accède-t-il et en quoi constitue-t-elle les prémices de l'accès au langage?

1.1 Les topiques de S. Freud.

Conçue par S. FREUD, la topique est l'étude de la structure mentale, c'est la différenciation des parties de l'appareil psychique en systèmes doués de caractère et de fonction différents, et disposés dans un certain ordre (représentation spatiale). C'est une métaphore permettant de spatialiser les lieux psychiques.
L'auteur a tout d'abord élaboré la première topique Préconscient-Conscient-Inconscient, puis la seconde, Ça-Moi-Surmoi.

1.1.1 Première topique: le système Préconscient-Conscient-Inconscient.

Tout d'abord, S. Freud a divisé le psychique en deux: **conscient** et **inconscient**, permettant à la psychanalyse de comprendre les processus pathologiques de la vie de l'âme.

Le conscient est le lieu de nos **sensations** et de nos **perceptions**. Il organise les données de nos sens et de notre mémoire, il nous situe dans l'espace et le temps.
S. Freud décrit le système Préconscient-Conscient (Pc-Cs) comme étant le noyau du moi et devant se trouver à la frontière de l'extérieur et de l'intérieur, être tourné vers le monde extérieur et envelopper les autres systèmes psychiques. En effet, la conscience est la surface de l'appareil psychique, par analogie à une fonction qui est spatialement la première en partant du monde extérieur.

C'est à travers des expériences dans lesquelles la dynamique psychique joue un rôle

que S. Freud a élaboré le **concept de l'inconscient**.
Comme l'explique l'auteur, « il y a des processus psychiques ou représentations très forts qui peuvent avoir dans la vie de l'âme tous les effets qu'ont en général les représentations et aussi des effets qui à leur tour peuvent devenir conscients sous forme de représentations; seulement, ces processus ne deviennent pas eux-mêmes conscients[2] ». Autrement dit, c'est une force opposante qui empêcherait que de telles représentations deviennent conscientes.

Mais le **refoulement**, « état dans lequel celles-ci [les représentations] se trouvaient avant d'être rendues conscientes[3]» permet de supprimer l'opposition de cette force et de rendre conscientes ces représentations.

C'est ainsi que le concept de l'inconscient provient de la théorie du refoulement. Mais S. Freud explique qu'il y a deux sortes d'inconscient:

- celui qui est latent, capable de devenir conscient. Il l'appelle ***préconscient.***
- le refoulé, incapable de devenir conscient. Il l'appelle ***inconscient***, au sens dynamique.

De plus, il y a des censures entre ces trois instances Préconscient-Conscient-Inconscient, qui permettent de contrôler le passage de l'une à l'autre. Cet ordre de passage ne peut s'exercer qu'en passant par le Préconscient (du Conscient vers l'Inconscient ou inversement de l'Inconscient vers le Conscient).
Le Conscient communiquerait avec l'Inconscient par le Préconscient **grâce au langage**.
C'est ainsi qu'est né le système Préconscient-Conscient-Inconscient, première topique décrite par S. Freud, dont chaque instance a sa fonction propre.

1.1.2 Seconde topique: le système Ça-Moi-Surmoi.

Au fil du temps, les distinctions présentées ci-dessus n'ont pas été suffisantes du point de vue pratique. C'est ainsi que S. Freud a défini la seconde topique, élaborant les rapports entre les instances: Ça-Moi-Surmoi. Ce nouveau système révèlerait mieux la façon dont le sujet se construit et se perçoit.

Il définit le **moi** comme la « représentation d'une organisation cohérente des processus de l'âme dans une personne [4]».

2 S. Freud, *Essais de psychanalyse, Le Moi et le Ça*, Editions Payot, 1993.
3 Ibid.
4 Ibid

La conscience se rattache à ce moi qui a pour fonction de décharger des excitations dans le monde extérieur. Il dérive de sensations corporelles qui ont leur source principalement dans la surface du corps, c'est un « moi corporel », dont S. Freud fait l'analogie avec l'homoncule cérébral, c'est-à-dire étant la projection d'une surface.

L'auteur nous explique également que le moi engloberait d'abord le Préconscient qui s'étaye sur les restes mnésiques et qu'il y a une part d'inconscient dans le moi, nommé le **ça**: l'autre partie du psychisme dans laquelle le moi se continue et qui se comporte comme inconscient.
Mais ces deux instances ne sont pas complètement séparées, elles fusionnent dans la partie inférieure du ça, partie qui, par l'intermédiaire du Pc-Cs, est modifiée sous l'influence du monde extérieur.
Selon l'auteur, le moi représenterait donc ce qu'on peut nommer raison et bon sens, par opposition au Ça, qui a pour contenu les passions.

Après avoir défini les deux instances du moi et du ça, S. Freud en a défini une troisième: le **sur-moi**. Ce dernier est l'idéal du moi, mais il se situe dans une relation moins étroite à la conscience, car « le sur-moi reste en permanence proche du ça et peut assurer la fonction de le représenter face au moi. Il plonge profondément dans le ça et est pour cette raison plus éloigné de la conscience que le moi[5] ».

Dans ses travaux, il admet l'existence d'un niveau dans le moi, d'une différenciation à l'intérieur du moi, qu'il convient de nommer *idéal du moi* ou *sur-moi*. Il est à l'origine de la première identification (la plus importante) de l'individu: **l'identification au père**.
Il s'agit d'une identification directe, immédiate, plus précoce que tout investissement d'objet. C'est ainsi que le sur-moi joue un rôle important dans le **complexe d'Œdipe** (complexe que nous développerons plus loin), il en est même l'héritier.

L'auteur nous précise que la séparation du sur-moi d'avec le moi n'a rien de fortuit. Elle porte les traits les plus marquants du développement de l'individu et de l'espèce.

Le moi est le représentant du monde extérieur et de la réalité, alors que le sur-moi se pose en face de lui comme mandataire du monde intérieur, du ça.

5 Ibid.

C'est ainsi que les conflits qui règnent entre le moi et le surmoi reflètent l'opposition entre réel et psychique, c'est-à-dire monde extérieur et monde intérieur.

Pour conclure, nous pouvons dire que ces instances Ça-Moi-Surmoi sont dépendantes les unes des autres. La seconde topique fait intervenir des conflits inter-systémiques mais aussi intra-systémiques comme le résume l'auteur: « le moi se forme pour une part à partir d'identifications qui remplacent des investissements abandonnés par le ça, et que les premières des identifications se comportent régulièrement comme une instance particulière dans le moi, s'opposent au moi comme sur-moi, tandis que le moi, une fois renforcé, peut plus tard se montrer plus résistant face à l'influence de telles identifications[6] ».

1.2 La construction de l'enveloppe psychique.

1.2.1 Le terme d'enveloppe chez S. Freud.

Le terme « enveloppe » est pour S. Freud une métaphore et une métonymie.
Métaphore parce que le moi a la configuration d'un sac englobant, et métonymie car le moi est la surface de l'appareil psychique et la projection de la surface du corps sur la surface du psychisme.

Dans « *au-delà du principe de plaisir* », S. Freud emploie la métaphore de l'enveloppe, comme une interface qui est une surface fermée. Selon lui, « ce système [préconscient-conscient] doit se trouver à la frontière de l'extérieur et de l'intérieur, être tourné vers le monde extérieur et *envelopper* les autres systèmes psychiques ».[7]

1.2.2 Le concept « d'enveloppe psychique » selon D. Anzieu.

D. Anzieu reprend ici le schéma de S. Freud. L'enveloppe psychique comprend deux couches différentes dans leur structure et leur fonction:
- le pare-excitation: il s'agit de la couche la plus externe, la plus périphérique, la plus durcie, la plus rigide, qui est tournée vers le monde extérieur, et qui fonctionne en terme de « force ».

6 Ibid.
7 S. Freud, *Au delà du principe de plaisir*, Editions Payot, 1993.

Selon D. Anzieu, cette couche ferait écran aux stimulations, en provenance de ce monde.

- la pellicule sensible: il s'agit là d'une couche interne, plus mince, plus souple, et plus sensible, qui aurait une fonction réceptrice. Cette pellicule perçoit des indices, des signaux, des signes, et elle permet l'inscription de leurs traces. Elle fonctionne également en terme de « sens ». Cette pellicule est à double face, c'est-à-dire que l'une est tournée vers le monde extérieur, et l'autre vers le monde intérieur, permettant de séparer ces deux mondes et de les mettre en relation.

Ensemble, ces deux couches forment donc une membrane, et sont considérées comme deux enveloppes plus ou moins différenciées, plus ou moins articulées selon les individus et les circonstances. Ainsi, il y a une **enveloppe d'excitation** et une **enveloppe de communication** (ou de signification).

Le fonctionnement psychique, selon D. Anzieu, dépend de plusieurs facteurs:

– **un facteur économique**: les quantités relatives d'investissement respectif de l'enveloppe d'excitation et de l'enveloppe de signification.

– **un facteur topographique**: la configuration et la localisation respective de ces deux enveloppes.

– **un facteur dynamique**: la nature des représentations représentatives d'une part des pulsions, d'autre part du cadre corporel et mental au sein duquel ces pulsions sont traitées.

De plus, il rajoute un autre facteur:

– **un facteur singulier**: spécifique soit du champ sensoriel concerné, soit du processus psychopathologique en jeu.

Ce serait donc quand s'amorce cette structure topographique à double enveloppe que l'appareil psychique de l'enfant acquiert un moi ou Moi-peau.

1.2.3 Les paliers de la construction de l'enveloppe psychique et du moi.

Pour D. Anzieu, le moi n'est jamais complètement autonome, et il y aurait des paliers successifs qui permettraient de tendre vers cette autonomie, paliers qu'il expose dans son ouvrage *Le Moi-peau*:

- l'enveloppe utérine: correspondrait à l'émergence de la conscience et à l'ébauche d'un système perception-conscience. L'utérus étant le contenant anatomique du fœtus, il fournirait l'ébauche d'un contenant psychique. C'est ainsi que le corps de la mère constitue le pare-excitation.
- l'enveloppe maternante: les soins apportés à l'enfant constituent à leur tour une enveloppe de sensations et de gestes.
- l'enveloppe habitat: le bébé acquiert des types de communication correspondant aux besoins corporels et aux besoins psychiques, besoins qu'il peut distinguer.
- l'enveloppe narcissique: accompagne la distinction des parties miennes et non miennes.
- l'enveloppe individualisante imaginaire: permet le sentiment d'individualité grâce à ce qui est renvoyé en écho à l'enfant par son entourage.
- l'enveloppe transitionnelle: permet la séparation et l'union de la peau de la mère et de la peau de l'enfant, et lui apporte le sentiment de confiance dans sa propre existence et dans celle d'un monde extérieur maîtrisable.
- l'enveloppe « tutélaire »: est corrélée à l'acquisition du sentiment de continuité de soi, qui par la suite garantit une présence symbolique rassurante et tolérante au sein de l'appareil psychique.

Ces différents paliers sont donc fondamentaux et inhérents à un développement autonome du moi, permettant petit à petit à l'enfant de se distinguer du corps de la mère, de prendre conscience de son propre corps, **prémices de l'altérité**.

1.2.4 Les différents troubles des enveloppes psychiques.

Parfois, ce développement peut faire défaut. D. Anzieu en a décrit les différents troubles, concernant les enveloppes psychiques, qu'il divise en deux catégories. Ces troubles sont à la base de certaines pathologies:

- les principaux troubles de l'emboîtement des deux enveloppes psychiques.
- les troubles spécifiques du pare-excitation (couche externe) et de la surface d'inscription (couche interne).

1.2.4.1 Les troubles de l'emboîtement des deux enveloppes psychiques.

D. Anzieu décrit ici quatre troubles concernant l'emboîtement des deux enveloppes psychiques que sont l'enveloppe d'excitation et l'enveloppe de communication:

– indifférenciation excitation-communication: en faisant référence à Annie Anzieu dans *« les enveloppes psychiques »*, il évoque le cas de l'hystérie. En effet, l'enveloppe d'excitation de l'hystérique n'est « jamais déchargée », se transformant en une enveloppe d'angoisse. Ceci s'expliquerait par le fait que trop de stimulations ont été apportées dans l'enfance, au détriment des explications, sur ses états et ses contenus psychiques. Ainsi, l'excès d'excitation reçu est infligé aux autres (ou à soi-même).

– trouble de la relation contenant-contenu: en faisant référence aux apports théoriques de Bion sur la relation contenant-contenu, D. Anzieu explique que le contenant a une fonction passive correspondant au dépôt des sensations-images-émotions du bébé, qui sont ainsi neutralisées sans être détruites. Alors que le conteneur correspondrait à l'aspect actif (ce que Bion appelle la rêverie maternelle), à l'identification projective qui restitue à l'intéressé une représentation élaborée et transformée des sensations-images-sons, celles-ci étant ainsi représentables, tolérables et utilisables pour constituer des pensées.
Il y a deux formes d'angoisse s'il y a carence de cette fonction conteneur du Moi-peau. La première est l'angoisse d'une excitation pulsionnelle diffuse et permanente, non apaisable. Elle se traduit par des douleurs physiques que va s'infliger l'individu.
La seconde forme est l'angoisse que la continuité de l'enveloppe ne soit interrompue par des trous, qui vont entraîner le vidage de toute la force narcissique du sujet.

Chez certains individus, ces deux fonctions (contenante et conteneur) n'ont pas été exercées par la même personne, ce qui se traduit par une articulation défaillante de celles-ci, alors que chacune d'elle fonctionne de manière isolée.

– pathologie de l'écart entre les deux surfaces d'excitation et de communication: elle correspond à une **absence ou insuffisance de l'aire transitionnelle.** Dans cette pathologie, les deux enveloppes différenciées seraient accolées l'une à l'autre, sans libre jeu nécessaire à l'expérience fantasmatique. Autrement dit, l'enveloppe est unique, configurée comme sac, dans laquelle **les échanges avec autrui se réduisent à des communications sans émotion et sans imagination.**

– l'excitation, subordonnée à la communication: selon D. Anzieu, l'excitation est au service de la communication. Il s'agit plus d'un acte de communication qui serait déclencheur d'excitation.

1.2.4.2 Les troubles spécifiques de l'enveloppe d'excitation et de l'enveloppe de communication.

- Troubles du pare-excitation.

En se référant à Frances Tustin, D. Anzieu explique par exemple, que dans l'autisme primaire, manquent les deux enveloppes, alors que dans l'autisme secondaire, seul le pare-excitation est présent sous forme rigide, imperméable, formant une sorte de « carapace ».

La surface d'inscription étant absente, il en résulte que la communication avec autrui est alors coupée soit par une barrière, d'agitation motrice, soit par le retrait. Cela correspond respectivement à une excitation maximale et à une excitation nulle.

A travers ces pathologies décrites par D. Anzieu, nous pouvons déjà comprendre que la communication est présente dès le plus jeune âge de l'enfant, et qu'elle peut vite faire défaut si le développement psychique est défaillant. Nous voyons donc bien que ce dernier joue un rôle primordial dans l'accès au langage.

- Troubles de la surface d'inscription.

Premièrement, il y aurait la crainte d'être marqué dans la surface de son corps et de son moi par des inscriptions « infamantes et indélébiles ». D. Anzieu explique cela en prenant l'exemple de l'asthme et de l'eczéma. Ce dernier serait une tentative pour sentir *du dehors* cette superficie corporelle du Soi, pour le sentir dans ses déchirures douloureuses, mais aussi comme enveloppe de chaleur. A contrario, l'asthme serait une tentative pour sentir *par le dedans* l'enveloppe contenante.

Cet exemple de la structure allergique permet d'entrevoir l**es deux fonctions du moi-peau sac: conteneur et contenant.**

Deuxièmement, D. Anzieu décrit une autre angoisse; celle du danger d'effacement des

inscriptions sous l'effet de leur surcharge, soit même de la perte de la capacité de fixer des traces. Pour illustrer cela, l'auteur décrit l'exemple d'une fillette. Son symptôme se caractérise par le fait qu'elle oublie tout. Elle se décrit comme ayant une « tête-passoire ». C'est l'image qu'elle a de son moi et de son fonctionnement psychique.
Cette observation met en évidence une configuration fréquente du moi-peau qui résulte des attaques haineuses inconscientes contre l'enveloppe psychique contenante: « le moi-peau passoire ». Il s'agit de la perte de cette capacité de fixer les traces, les trous imagés de la passoire correspondant à l'absence de certaines fonctions du moi.

A la lumière des travaux de D. Anzieu, nous pouvons mieux cerner ce qu'est le « moi-peau » et quel est son rôle, au travers des différentes pathologies qu'il a pu décrire. Le moi joue donc un rôle important et fondamental dans le développement de l'enfant. Nous allons maintenant voir qu'une autre fonction est inhérente au développement de l'individu: **la fonction symbolique.** Comment se construit-elle chez l'enfant et quelle en est son origine?

1.3 La formation du symbole chez l'enfant.

1.3.1 Le symbole: définitions.

Le mot symbole vient du grec *symbolon*, signe de reconnaissance, et du verbe *symballein,* signifiant à la fois jeter et mettre ensemble.

Le symbole était un objet que l'on séparait en deux. Il servait de signe de reconnaissance entre deux partenaires. La réunion des deux moitiés de l'objet, par un assemblage parfait, constituait une preuve de leur origine commune et donc un signe de reconnaissance sûr.

Le symbole sépare pour mieux réunir.

En consultant le *Trésor de la Langue Française,* nous pouvons trouver également, entre autres, la définition psychanalytique du mot *symbole,* désignant un objet conscient renvoyant à un objet inconscient, ou refoulé constituant le sens symbolique du premier.

Nous allons donc étudier le *symbole* d'un point de vue psychanalytique sous l'éclairage

de S. Freud et J. Lacan, mais également d'un point de vue psychologique, selon J. Piaget et H. Wallon.

1.3.2 Le symbole du point de vue psychanalytique.

1.3.2.1 Selon S. Freud.

S. Freud établit un parallèle entre **les symptômes** et **les symboles**, d'après son étude sur les malades hystériques. En effet, « les hystériques souffrent de réminiscences. Leurs symptômes sont les résidus et les symboles de certains événements (traumatiques)[8] ».

L'auteur explique, à la lumière des observations du Dr Breuer sur sa patiente hystérique Anna O., que le symbolisme représenté par les accès de rigidité, par la paralysie du bras etc « est d'une transparence qui ne laisse rien à désirer et qu'en rattachant la situation au chevet du père malade, on obtient une interprétation des symptômes telle qu'aucun doute ne peut subsister quant à leur signification[9] ».
Il y aurait donc une **relation de substitution** qui lierait le symptôme et le symbole.

De plus, S. Freud met en relation les symptômes et les symboles par **les rêves**. Selon lui, les rêves peuvent être considérés comme les analogues des symptômes.
Les symptômes comme les rêves présentent un contenu manifeste et conscient, mais aussi un contenu latent et inconscient. Il précise que « la formation des rêves résulte donc du même contraste de forces psychiques que dans la formation des symptômes[10] ».

C'est à travers toutes ces expériences que S. Freud définit le **symbole** comme « une image comportant une signification à la fois distincte de son contenu immédiat et telle qu'il existe une ressemblance plus directe entre le signifiant et les signifiés[11] »

S. Freud va illustrer ses dires en rapportant le **jeu de présence/absence, permettant l'accès au symbole**, d'après l'observation de son petit-fils âgé de dix-huit mois.
Il le décrit comme étant un enfant calme, obéissant, et qui ne pleure pas lorsque sa mère

8 S. Freud, *Cinq leçons sur la psychanalyse,* Editions Payot, Paris, 2009.
9 Ibid.
10 Ibid.
11 Ibid.

l'abandonne pendant des heures. L'enfant a l'habitude de se prêter à un jeu: il lance une bobine, attachée à une ficelle, par dessus son lit. Quand celle-ci disparaît, l'enfant l'accompagne de l'expression « o-o-o-o », que S. Freud interprète comme étant le signifiant « fort » en allemand (« parti »). C'est en faisant réapparaître la bobine, avec jubilation, que l'enfant s'exclame « da » (« voilà »).
Il s'agit là d'un « jeu complet: disparition et retour; on n'en voyait en général que le premier acte qui était inlassablement répété pour lui seul comme jeu, bien qu'il ne fût pas douteux que le plus grand plaisir s'attachât au deuxième acte ».[12]

L'auteur a ainsi interprété le jeu inlassablement répété de l'enfant comme une **symbolisation** de la mère et de ses présences/absences. L'enfant symbolise l'absence de la mère par la disparition de la bobine, puis son retour par la réapparition de l'objet. C'est ainsi que l'enfant peut maîtriser, à travers ce jeu de va-et-vient, l'absence et la présence de la mère, maîtrise jubilatoire. Comme le précise l'auteur, l'enfant « était passif, à la merci de l'événement; mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit, comme jeu, il assume un rôle actif »[13].

Cet accès à la symbolisation montre que l'enfant est capable de représenter la mère et ses allers-retours par des mots. **Les représentations mentales et la symbolisation accompagnent le début de la verbalisation et du langage.**

1.3.2.2 Selon J. Lacan.

Dans *Ecrits I*, J. Lacan fait référence au jeu de présence/absence décrit par S. Freud et précise que « cette répétition étant répétition symbolique, il s'y avère que l'ordre du symbole ne peut plus être conçu comme constitué par l'homme, mais comme le constituant [14]».

Le psychanalyste parle de **double processus métaphorique**:

- la bobine est une métaphore de la mère.
- le jeu présence/absence est une autre métaphore, il symbolise les retours et les départs.

12 S. Freud, *Essais de psychanalyse*, Editions Payot, 1993.
13 Ibid.
14 J. Lacan, *Ecrits I,* Editions du Seuil, 1999.

Ce jeu est donc l'illustration de l'accomplissement de la métaphore du Nom-Du-Père dans le processus d'accès au symbolique chez l'enfant (maîtrise symbolique de l'objet perdu).
Pour pouvoir être représentée, il faut que la chose se perde. La symbolisation permet donc à l'enfant de se poser comme sujet et non plus seulement comme objet du désir de l'Autre.
J. Lacan précise que « c'est l'avènement du langage qui va devenir signe incontestable de la maîtrise symbolique de l'objet perdu à travers l'accomplissement de la métaphore du Nom-Du-Père [15]».

Comme le dit J. Dor, « Lacan localise l'amorce du complexe d'Œdipe au niveau d'un seuil spécifique du processus de maturation de l'enfant témoignant d'un moment particulier de son vécu psychique. Ce moment est contemporain du *stade du miroir* où s'ébauche, pour l'enfant, un certain type d'identification sur le fond d'une relation d'aliénation spécifique à la mère[16] ».

- **Le stade du miroir**.

Pour citer J. Lacan dans *Ecrits I,* « l'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade *infans,* nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le *Je* se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet ».

J. Lacan considère le **stade du miroir** « comme une identification […], à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image[17] ». Pour lui, ce stade est formateur de la fonction du Je.

Ce stade se déroule entre six et dix-huit mois chez l'enfant et peut être décomposé en trois étapes:

- l'enfant perçoit son reflet dans le miroir. Il le perçoit comme le reflet d'un être réel, il cherche à l'approcher et le saisir. Sa propre image est appréhendée comme celle d'un autre.

15 J. Dor, *Introduction à la lecture de Lacan; L'inconscient structuré comme un langage,* Denoël, 1988.
16 Ibid.
17 J. Lacan, *Ecrits I,* Editions du Seuil, 1999.

- l'enfant comprend ensuite que son reflet n'est qu'une image et non un être réel, mais ne la perçoit pas encore comme étant la sienne.
- il peut enfin concevoir son reflet comme étant l'image de son propre corps, c'est ainsi qu'il devient sujet.

D'après J. Lacan, le stade du miroir a donc trois fonctions:

- **reconnaissance du réel** à travers une image vécue comme un être réel.
- **conception de l'imaginaire** à travers une image perçue comme fictive.
- **accès au symbolique** à travers une image reçue comme étant la représentation de soi-même.

➢ **Le complexe d'Œdipe.**

L'enfant, en sortant de la phase identificatoire du stade du miroir, s'est ébauché comme sujet, mais il reste encore dans une relation fusionnelle à la mère. L'enfant ne peut donc pas accéder à sa subjectivité, sa singularité.

Le phénomène œdipien apparaît donc comme **le passage de la relation immédiate et duelle à la relation médiate propre au registre symbolique.** En effet, l'enfant va accéder à la médiation du symbole permettant la mise en ordre du monde, des choses et des êtres.

J. Lacan divise le complexe d'Œdipe en trois temps:

- il existe une **relation fusionnelle mère-enfant**, suscitée par l'enfant qui cherche, selon J. Lacan, à s'identifier à ce qu'il suppose être l'objet de son désir, à savoir le phallus. Cette identification est induite par le rapport d'immédiateté de la mère à l'enfant (elle dispense les soins et satisfait les besoins). L'enfant n'est pas encore véritablement sujet, dans le sens où s'identifiant au désir de l'autre, il est « manque ».
- puis l'enfant est introduit au registre de la castration symbolique par **l'intrusion de la dimension paternelle**. Le père intervient comme un tiers séparateur et castrateur. Il prive l'enfant de l'objet de son désir, mais aussi la mère de l'objet phallique.

A ce propos, J. Dor laisse la parole à J. Lacan: « c'est donc sur le plan de la *privation* de la mère qu'une question, à un moment donné de l'évolution œdipienne, se pose pour le sujet d'accepter, d'enregistrer, de symboliser lui-même, de rendre signifiante cette privation dont la

mère s'avère être l'objet [18]».

L'enfant se trouve donc confronté à l'interdit, il rencontre la loi du père.

– le troisième temps est celui du « déclin du complexe d'Œdipe », marqué par la **symbolisation de la loi**. La valeur structurante de cette symbolisation réside dans le repérage de la place du désir de la mère. La confrontation de l'enfant au rapport phallique se modifie, le père ne lui apparaît plus comme un phallus rival. Ainsi, l'enfant s'identifie au père, phase structurante pour lui-même. Il a accès au Nom-Du-Père, c'est-à-dire à l'ordre symbolique (métaphore paternelle).

Dans le complexe d'Œdipe, la fonction du père est d'être un signifiant substitué au signifiant, c'est-à-dire au premier signifiant introduit dans la symbolisation, soit le signifiant maternel.

La métaphore paternelle constitue un moment radicalement structurant dans l'évolution psychique de l'enfant. Elle permet son accès à la dimension symbolique en le détachant de son assujettissement imaginaire à la mère et lui confère le statut de sujet désirant.

C'est ainsi que pour J. Lacan, la métaphore du Nom-Du-Père apparaît comme un *carrefour structural.*

De plus, **la résolution de l'Œdipe permet l'accès au langage et au monde symbolique de la famille et de la société.**

1.3.3 Le symbole du point de vue psychologique.

1.3.3.1 Selon J. Piaget: les différents stades.

Selon J. Piaget, **l'accès à la représentation et à la symbolisation** ne se fait qu'au terme de la période sensori-motrice, vers l'âge d'un an et demi à deux ans. L'enfant va ainsi « pouvoir représenter quelque chose (un « signifié » quelconque […]) au moyen d'un « signifiant » différencié et ne servant qu'à cette représentation »[19].

J. Piaget nous explique qu'il y a **un lien entre l'imitation et la représentation**. En effet, l'imitation est une préfiguration de la représentation, « elle constitue au cours de la

18 J. Dor, *Introduction à la lecture de Lacan; L'inconscient structuré comme un langage*, Denoël, 1988.

19 J. Piaget, B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant,* Que sais-je?, PUF, 1998.

période sensori-motrice une sorte de représentation en actes matériels et non pas encore en pensée »[20].

Ainsi, l'imitation permet le passage du niveau sensori-moteur aux conduites proprement représentatives.

L'accès à la représentation s'effectue au cours de différents stades successifs: l'intelligence sensori-motrice, l'intelligence symbolique ou pré-opératoire, l'intelligence opératoire, et la période des opérations formelles.

- ✓ **L'intelligence sensori-motrice.**

Il s'agit d'une intelligence sans pensée, sans représentation, sans langage ni concept (faute de symbolisation), qui se développe entre la naissance et deux ans.

Elle naît de la présence de l'objet, de situations ou de personnes, c'est-à-dire de la **perception** directe.

Ce développement mental est rapide et très important car, comme le précise J. Piaget, « l'enfant élabore à ce niveau l'ensemble des substructures cognitives qui serviront de point de départ à ses constructions perceptives et intellectuelles ultérieures [21]».

Cette intelligence sensori-motrice est essentiellement pratique, elle tend à des réussites, et non à énoncer des vérités.

Elle structure l'univers du sujet, elle organise le réel en **construisant les schèmes de l'objet permanent, du temps, de l'espace et de la causalité.**

Ces constructions vont s'appuyer sur des perceptions et des mouvements, centrées sur le corps.

L'intelligence sensori-motrice se développe et évolue selon différents stades, du stade des réflexes au stade où il y a coordination entre la vision et la préhension, en passant par le stade des premières habitudes, dans lequel il n'existe pas encore de différenciation entre les moyens et les buts. Puis, l'enfant acquiert des actes plus complets d'intelligence: « un but préalable s'impose au sujet, indépendamment des moyens qu'il va employer[22] ».

Enfin, c'est vers 11-12 mois que l'enfant recherche de nouveaux moyens par différenciation

20 Ibid.
21 Ibid.
22 Ibid.

des schèmes connus. Comme nous l'explique l'auteur, « l'enfant devient capable de trouver des moyens nouveaux non plus seulement par tâtonnements extérieurs ou matériels, mais par combinaisons intériorisées qui aboutissent à une compréhension soudaine.[23] »

C'est au cours de cette période sensori-motrice que **l'enfant se situe comme un objet** parmi les autres, période basée sur une **décentration** progressive.

- ✓ **L'intelligence symbolique ou pré-opératoire.**

Ce stade se développe de 2 à 6/7 ans.

Jusqu'à ce stade, l'enfant utilisait déjà des significations, même s'il n'y avait pas encore de représentation, car, nous précise J. Piaget, « toute assimilation sensori-motrice (y compris perceptive) consiste déjà à conférer des significations [24]». Mais un signifiant indifférencié de son signifié n'est ni un symbole, ni un signe.

Le stade de l'intelligence symbolique est, lui, marqué par l'apparition d'un ensemble de conduites impliquant l'évocation représentative d'un objet (ou d'un événement absent), qui suppose la construction de signifiants différenciés (signifiants qui se rapportent à des éléments non perceptibles, mais aussi à des signifiants présents).

L'enfant peut donc représenter une chose par une autre, c'est ce que J. Piaget appelle la **fonction sémiotique**.

Plusieurs conduites mènent à l'apparition de cette fonction sémiotique: **l'imitation différée, le jeu symbolique (faire semblant), le dessin, l'image mentale et pour finir, le langage.**

- **l'imitation différée**: J. Piaget nous explique que l'imitation débute dès le stade sensori-moteur, pour être généralisée, permettant que l'imitation différée devienne possible. Ainsi, l'enfant se détache de la perception immédiate pour différer l'action en pensée, via les signifiants différenciés.
- **le jeu symbolique et le dessin**: ils renforcent ce passage de la représentation en acte à la représentation-pensée.
- **l'image mentale**: avec l'image mentale par la suite, « l'imitation n'est plus seulement différée mais intériorisée et la représentation qu'elle rend possible, dissociée ainsi de tout acte extérieur […] est alors prête à devenir pensée[25] ».

23 Ibid.
24 Ibid.
25 Ibid.

- **le langage**: celui-ci s'acquiert lorsque l'enfant sort de son égocentrisme pour que la fonction symbolique du langage puisse s'effectuer.

Les quatre premières conduites relèvent directement de l'imitation. Les symboles, « motivés », présentent des ressemblances avec leurs signifiés et sont construits par l'individu lui-même. A contrario, les signes, conventionnels et arbitraires, sont collectifs. L'enfant les reçoit en tant qu'acquisition de modèles extérieurs, via le canal de l'imitation.

La théorie de J. Bruner est quelque peu opposable à celle de J. Piaget. En effet, J. Bruner pense que la clé de l'acquisition du langage et de la production de symboles ou de signes réside dans le fait que l'action s'extériorise aux yeux de l'enfant **et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser.** C'est ainsi que l'enfant développe son pouvoir de signifier, **à travers l'interprétation de ses actes par l'adulte**. L'autre a ainsi une place primordiale dans le développement de l'enfant.

Pour J. Bruner, **le langage est un acte social avant d'être le reflet de la fonction symbolique.**
Dans sa théorie, l'adulte joue un rôle essentiel, notamment la mère. C'est grâce à la mère et aux interactions avec elle que s'établissent les premières références.
Mais il rejoint la pensée piagétienne en précisant justement que « le recours initial au langage vient probablement en soutien de l'action et lui est étroitement lié » et que « le langage est un prolongement de la maîtrise des savoir-faire agis et de la discrimination perceptive [26]».

- ✓ **L'intelligence opératoire.**

Elle se développe entre 7 et 11/12 ans.
La fonction sémiotique ne suffit pas à l'intériorisation directe des actions en opérations.

Ce stade est marqué par l'acquisition de la **réversibilité de la pensée**.
Celle-ci permet à l'enfant l'élaboration des opérations de classification et de sériation. La pensée de l'enfant devient de plus en plus mobile, mais ces opérations doivent rester **concrètes** (portant sur des objets), ne pouvant pas encore envisager des hypothèses.

26 J. Bruner, *Le développement de l'enfant, Savoir faire savoir dire*, PUF, 1987.

J. Piaget précise que « les opérations concrètes font donc bien la transition entre l'action et les structures logiques plus générales » et qu'elles se « coordonnent déjà en structures d'ensemble[27] ».

- ✓ **La mise en place des opérations formelles.**

Cette lors de cette dernière période, entre 11/12 ans et 14/15 ans, que l'enfant parvient à se dégager du concret et à situer le réel dans un ensemble de transformations possibles.
C'est le stade de la **pensée hypothético-déductive ou formelle.** C'est le passage du raisonnement logique et concret au raisonnement abstrait et hypothético-déductif. Il peut considérer des hypothèses et tirer des conséquences sans s'appuyer sur des manipulations.

1.3.3.2 Selon H. Wallon: les rapports entre l'imitation et la représentation.

H. Wallon, comme J. Piaget, a décrit des stades successifs, au cours desquels l'enfant va passer par des crises et des conflits qui seront à l'origine de remaniements, permettant l'accession au stade supérieur. Il articule ces stades autour des notions *d'affectivité* et de *l'acte moteur.*

C'est ainsi que se développent l'intelligence de l'enfant et ses capacités à symboliser. Il évolue d'une intelligence sensori-motrice vers une intelligence discursive, à travers **l'imitation et le langage.**
Ceci rejoint l'idée selon laquelle l'enfant accède à la fonction symbolique par l'imitation différée, chez J. Piaget.

H. Wallon définit **l'imitation** comme « l'acte par lequel un modèle est reproduit[28] », lorsque l'enfant reproduit exactement les gestes successifs d'une action volontaire et différée dans le temps. Elle est liée à son l'évolution cognitive.

Citant P. Guillaume dans *L'imitation chez l'enfant*, H. Wallon dit que l'imitation « est incapable de créer aucun mouvement nouveau. Elle est seulement une occasion de répéter ceux dont l'apprentissage est déjà fait […]. Elle implique donc l'existence à la fois de gestes déjà façonnés et d'images ».

27 J. Piaget, B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant,* Que sais-je?, PUF, 1998.
28 H. Wallon, *De l'acte à la pensée,* Flammarion,; Paris, 1970.

H. Wallon nous explique que « imiter, c'est se confondre de façon affective et sensori-motrice avec le modèle, mais c'est aussi s'en distinguer, s'y distinguer.
Faire comme l'autre ne signifie pas être l'autre mais c'est pouvoir se représenter l'autre pour faire comme lui[29] ». **L'imitation permet donc l'émergence de la conscience de l'altérité.**

H. Wallon attribue un pouvoir de substitution à la fonction symbolique: « elle n'est pas la simple somme de gestes déterminés. Elle est ce qui établit une liaison entre un geste quelconque à titre de signifiant et un objet, un acte, ou une situation à titre de signifié. Elle n'est d'ailleurs pas addition mais dédoublement. La fonction symbolique est le pouvoir de trouver à un objet sa représentation, et à sa représentation un signe[30] ».
L'imitation se développant sur le plan moteur et la représentation sur le plan des images et des symboles, la symbolisation fait donc le lien entre le signifiant et le signifié.

En conclusion et selon H. Wallon, nous pouvons dire que **l'imitation et la conscience de l'altérité sont donc des moments fondateurs de la symbolisation**, mais l'acquisition du langage oral et écrit conditionne également l'accès au monde symbolique.
En effet, l'enfant doit pouvoir substituer à une chose un mot ou un dessin ayant la même signification que ce substitué. Pour reprendre les mots de H. Wallon, « le mot est le symbole des choses » et « l'emploi de symboles ouvrent l'accès à une pensée plus capable d'abstraction[31] ».

L'activité représentative ne s'accomplit véritablement que par le langage. **L'enfant acquiert le langage quand il accède au monde symbolique et parvient à remplacer une chose par un mot.** Pour cela, « il est besoin de supports ou de substituts, autrement dit d'instruments symboliques, qu'ils soient images, signes ou mots[32] ».

29 op. cit.
30 H. Wallon, *De l'acte à la pensée,* Flammarion, Paris, 1970.
31 H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant,* Armand Colin, Paris, 1995.
32 Ibid.

2 LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ECRIT.

Après avoir présenté le fonctionnement psychique de l'enfant, à travers la construction de l'enveloppe psychique et l'accès à la fonction symbolique, nous allons maintenant nous intéresser au langage, puis plus précisément au langage écrit. Comment le langage est-il appréhendé, à la fois par les linguistes, puis par les psychanalystes, et en quoi permet-il la construction de l'identité du sujet?

2.1 L'étude du langage.

2.1.1 Définitions linguistiques.

Si nous nous référons au dictionnaire Le Petit Robert, le langage signifie « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les humains, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture », mais aussi « tout système de signes permettant la communication. »

Plus spécifiquement, nous avons cherché la définition du *langage* dans le *Trésor de la Langue Française*[33], qui le définit comme «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 langue ».

F. De Saussure nous explique que «le langage est multiforme et hétéroclite; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique, et psychique [34]». Le langage a un côté individuel (parole) et un côté social (langue) et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre.
Il s'agit de la la faculté qu'ont les humains de communiquer entre eux par signes articulés.

Pour E. Benveniste, « le langage représente la forme la plus haute d'une faculté inhérente à la condition humaine, la **faculté de symboliser**[35] ».
Il entend par « symboliser » la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant le réel. Il s'agit d'établir un rapport de signification entre deux choses.

33 Le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI): www.atilf.atilf.fr/tlf.htm
34 F. De Saussure, *Cours de linguistique générale,* Editions Payot et Rivages, 1998
35 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1,* Editions Gallimard, Paris, 1966.

« La faculté symbolisante permet la formation du concept comme distinct de l'objet concret. Là est le fondement de l'abstraction.[36] »
Pour lui, cette capacité représentative « d'essence symbolique », à la base des fonctions conceptuelles, n'est présente que chez l'homme et apparaît très tôt chez l'enfant, **avant même le langage**. Ce qui est fondamental puisque la faculté de représentation symbolique est la source commune de la pensée, du langage et de la société. Elle atteint sa réalisation dans le langage, expression symbolique par excellence.

De plus, E. Benveniste nous explique que le langage est un système symbolique particulier car il est organisé sur deux plans:

- il est un fait physique: l'appareil vocal et l'appareil auditif sont mobilisés.
- il est structure immatérielle, communication de signifiés, remplaçant les événements et expériences par leur évocation.

Nous retrouvons ce terme de **symbolisation** chez M. Yaguello, pour qui « le langage commande une aptitude spécifiquement humaine, l'aptitude à la ***symbolisation*** et à ***l'abstraction***: l'homme est capable d'évoquer non seulement ce qui est présent et palpable, mais aussi ce qui est éloigné, dans le temps ou dans l'espace, abstrait ou même imaginaire ». De plus, «le langage, ça sert à communiquer. Mais communiquer […], ce n'est pas seulement transmettre de l'information [37]». C'est la raison pour laquelle nous développerons dans ce chapitre ce qui constitue le langage, et les différentes fonctions qui lui sont attribuées.

Pour tous ces linguistes, le langage est un **système** fini d'unités sonores ordonnées sur un axe syntaxique donnant naissance à des unités significatives. Ces unités sont signifiantes et permettent la construction d'un nombre infini d'énoncés.

2.1.2 Notions de signe linguistique, signifiant, signifié.

Pour F. De Saussure, le signe linguistique est une entité psychique à deux faces: **le signifié** et **le signifiant**, indissociables l'un de l'autre.

« Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image

36 Ibid.
37 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique,* Editions du Seuil, 1981.

acoustique [38]».

Le signifié correspond au concept, aux faits de conscience dont le support est la réalité, l'environnement.

Quant au signifiant, il correspond à l'image acoustique. Cette dernière **n'est pas le son matériel mais « l'empreinte psychique » de ce son**, « la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens [39]»

Ces deux éléments, le signifié et le signifiant, sont étroitement unis et s'appellent l'un l'autre. Mais ce lien qui les unit est **arbitraire,** immotivé**.** En effet, il n'y a aucun rapport direct entre le concept et la suite de sons qui lui sert de signifiant, puisqu'à un même concept, par exemple « sœur » correspond différentes suites de sons suivant la langue: « sister », « hermana »...

Bien que le signe linguistique soit arbitraire, il n'en est pas moins conventionnel. Le signifiant ne dépend pas du libre choix du locuteur, il n'est pas libre, mais imposé par la langue.

Le signe linguistique, ou plus exactement le signifiant, peut aussi être désigné par le mot *symbole*. Cependant, à la différence du signe, la caractéristique du symbole est de n'être jamais totalement arbitraire. Selon F. De Saussure, « il n'est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié [40]».

Pour M. Yaguello, le signe linguistique, en tant qu'élément du système autonome de la langue, permet de faire référence au monde extra-linguistique. En effet, elle relate le fait que le signifié ne correspond pas à la réalité qu'il désigne, mais qu'il s'agit plutôt de l'idée générale. Par exemple, le signifiant « chien » évoque l'idée générale de « chien » mais ne tient pas compte des différentes races, ni de la taille...

La notion de **référent** (objet réel) est donc ajoutée pour donner au signe une existence ternaire. Le signifiant symbolise le signifié, lui-même se rapportant au référent.
Le signe est indépendant du référent. Comme le précise M. Yaguello « hors de l'énoncé, il n'a pas de référent, il n'a qu'un sens (ou une valeur), défini relativement à la valeur des autres

38 F. De Saussure, *Cours de linguistique générale,* Editions Payot et Rivages, 1998
39 Ibid.
40 Ibid.

signes. Et puisqu'à un même signifiant peuvent correspondre plusieurs signifiés, la signification résulte de l'association signe/référent, dans le contexte de l'énonciation[41] ».
E. Benveniste, quant à lui, a montré que le lien entre le signifiant et le signifié est nécessaire et non arbitraire, puisqu'il est constitutif du signe, ce dernier n'ayant pas d'existence en dehors de ce lien. Il attribue au signifiant et au signifié une fonction consubstantielle, assurant l'unité structurale du signe linguistique.

Pour lui, ce qui est arbitraire, c'est le lien entre la langue et le monde, c'est-à-dire le lien entre le signe et le référent. Comme il le précise, « ce qui est arbitraire, c'est que tel signe, et non tel autre, soit appliqué à tel élément de la réalité, et non à tel autre. L'arbitraire n'existe que par rapport au phénomène ou à l'objet matériel et n'intervient pas dans la constitution propre du signe [42]».

2.1.3 Différence entre langue, langage et parole.

Nous venons de présenter les différentes définitions du langage selon différents auteurs. Exposons maintenant la différence que les linguistes font entre le langage, la langue et la parole, permettant de mieux comprendre notre propos.

Nous avons vu précédemment que pour F. De Saussure, la langue n'était qu'une partie du langage, un de ses facteurs (social), tout comme la parole en est un autre (individuel).

En effet, pour lui, **la langue** est le langage moins la parole, « elle est l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre[43] ». Mais cette définition n'est pas complète, il faut envisager la langue dans sa réalité sociale, c'est-à-dire prendre en compte *la masse parlante*, nécessairement présente pour qu'il y ait une langue. La langue est sociale et indépendante de l'individu.

Elle est également considérée comme **un code, un système de règles** (de signes distincts), une convention qui s'impose à l'ensemble de ses usagers. Ce code est inhérent à la langue, il peut être oral (unités sonores) ou écrit (systèmes alphabétiques, syllabiques, idéographiques).

41 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique,* Editions du Seuil, 1981.
42 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1,* Editions Gallimard, Paris, 1966.
43 F. De Saussure, *Cours de linguistique générale,* Editions Payot et Rivages, 1998.

Ce code est extérieur à l'individu, celui-ci n'a aucune prise dessus.
« La langue est extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté[44] ».

La parole, quant à elle, est le facteur individuel du langage et ne peut se confondre avec la langue. Selon F. De Saussure, elle « est la somme de ce que les gens disent, et elle comprend: des combinaisons individuelles, dépendant de la volonté de ceux qui parlent, et des actes de phonation également volontaires, nécessaires pour l'exécution de ces combinaisons[45] ».
La parole est donc un acte individuel de volonté et d'intelligence. Le sujet utilise le code de la langue pour exprimer sa pensée.

J. Lacan aussi attribue à la parole un acte individuel comme il le précise dans *Ecrits I: «* la parole peut devenir objet imaginaire, voire réel, dans le sujet et, comme tel, ravaler sous plus d'un aspect la fonction du langage ».
Pour cet auteur, la parole est un don de langage, et le langage n'est pas immatériel. Le langage est corps. Les mots sont pris dans toutes les images corporelles qui captivent le sujet.

Langue et parole sont donc deux choses distinctes mais elles sont également interdépendantes. Comme le précise l'auteur « la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse[46] ».

Enfin, pour faire le lien avec notre sujet portant sur l'écriture, on peut la comparer à une combinaison individuelle qui dépend de la volonté de chaque individu écrivant, et la définir ainsi comme une parole graphique.

2.1.4 Les fonctions de la communication selon R. Jakobson.

Pour R. Jakobson, le langage est l'instrument principal de la communication porteuse d'information.

44 Ibid.
45 Ibid.
46 Ibid.

M Seron rajoute, dans *L'échec en écriture*[47], que la communication ne se limite pas à un traitement d'informations allant d'un locuteur vers un auditeur, mais qu'il y a une autre dimension essentielle à prendre en considération. En effet, il s'agit du rôle de l'auditeur qui, suite à la parole de l'autre, devient à son tour locuteur d'une réaction, et doit faire connaître à l'autre l'impact de la parole donnée.

R. Jakobson a défini et analysé les six facteurs inhérents à l'acte de communiquer et leurs fonctions respectives. Il nous l'explique à travers ce passage, extrait de *Essais de linguistique générale*: « pour être opérant, le **message** requiert d'abord un **contexte** auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi le « référent »), contexte saisissable par le **destinataire**, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; ensuite le message requiert un **code**, commun, en tout ou au moins en partie, au **destinateur** et au destinataire; enfin, le message requiert un contact, un **canal** physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet **d'établir et de maintenir la communication**».

– **le destinateur:** aussi appelé locuteur dans la communication orale et scripteur dans la communication écrite. La fonction qui s'y rattache est la **fonction expressive.** Elle vise à une expression directe de l'attitude du sujet, de ses émotions à l'égard de ce dont il parle. Cette fonction fait donc appel aux onomatopées, aux interjections et formes exclamatives. L'intonation y joue un rôle particulier, tout comme la mimique, le geste, ou encore l'intensité de la voix.

– **le destinataire**: s'oriente vers lui la **fonction conative (**ou fonction d'incitation). Elle est utilisée de façon intentionnelle par l'émetteur, pour imposer au destinataire un comportement déterminé, à travers toutes les formes d'interpellation. Il s'agit donc de relations pragmatiques. Selon M. Yaguello, « relève donc de la fonction d'incitation tout acte de communication qui transforme ou vise à transformer la réalité ou les êtres, qui vise à affecter le cours des événements ou le comportement des individus[48] ».

– **le contexte**: est aussi appelé référent. C'est ce sur quoi porte le message, il est nécessaire à la communication. C'est la **fonction référentielle** qui s'y réfère. Cette fonction est centrée sur un objet ou un événement extérieur. Elle décrit une réalité objective, transmet

47 M. Seron dans *L'échec en écriture comment y répondre?* I.P.E.RS., l'Harmattan, 2008.

48 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique*, Editions du Seuil, 1981

l'information.

– **le message**: c'est l'ensemble des signes que le destinateur adresse au destinataire. Au message s'associe la **fonction poétique** (jeu, plaisir du texte). R. Jakobson confère à la fonction poétique un intérêt particulier. « La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante.[49] ».

Cette fonction met en évidence tout ce qui constitue la matérialité propre des signes et du code. Elle considère le message comme un objet, un objet esthétique.

De plus, R. Jakobson précise que cette fonction poétique n'est pas spécifique au domaine de la poésie mais concerne également les situations de communication de la vie quotidienne, dans lesquelles le locuteur recherche, de manière consciente ou non, la meilleure configuration possible du message.

– **le code**: c'est un système de signes, partagé par les protagonistes de la communication, afin de se comprendre. Il s'agit de leur instrument de communication, qui fonde et rend possible l'échange de messages.

Le code fait appel à la **fonction métalinguistique**.

Pour R. Jakobson, « chaque fois que le destinateur et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code: il remplit une fonction métalinguistique[50] ».

Cette fonction occupe une place particulière. Elle est inséparable du langage car elle est centrée sur le code et son fonctionnement. Pour M. Yaguello, cette fonction « est inconsciente chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle ou chez tout locuteur amené à faire des « choix de parole » […] mettant en œuvre une analyse du sens ou de la fonction des mots [51]».

– **le canal**: c'est la voie empruntée par le message pour circuler du destinateur vers le destinataire. Le message emprunte le canal auditif dans le langage oral et visuel dans le langage écrit.

Le bon fonctionnement du canal de communication et le maintien du contact sont assurés par la **fonction phatique.**

Selon R. Jakobson, c'est la première fonction verbale acquise par les enfants car la « tendance

49 R. Jakobson, *Essais de linguistique générale,* Les éditions de Minuit, 1994.
50 Ibid.
51 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique,* Editions du Seuil, 1981.

à communiquer précède la capacité d'émettre ou de recevoir des messages porteurs d'information[52] ».

Un énoncé ne répond pas obligatoirement à une seule fonction, en général plusieurs fonctions se recoupent.
M. Yaguello donne un exemple. Dans « aïe », nous faisons appel à la fonction expressive, mais informons en même temps les interlocuteurs que nous avons mal, fonction référentielle.
Donc les fonctions du langage ne sont pas séparées, mais plutôt hiérarchisées.

M. Yaguello, dans *Alice au pays du langage*, nous explique que les trois premières fonctions du langage (fonctions expressive, conative et référentielle) correspondent à un triangle destinateur-destinataire-référent, constitutif du système de la personne (théorie énoncée par R. Jakobson, dont le modèle a été élucidé par Bühler).
La première et la deuxième personne (destinateur et destinataire) entretiennent une relation relevant de **l'énonciation**. La troisième personne, quant à elle (le « quelqu'un » ou le « quelque chose » dont on parle), relève de **l'énoncé**, de ce qui est dit.
Nous serons amenés, un peu plus loin dans notre exposé, à développer plus longuement ces deux notions.

2.1.5 L'orthographe: un système d'écriture.

Entre le début et le milieu du XX^{e} siècle, il y eut un certain désintérêt pour l'orthographe de la part de la plupart des courants de la linguistique, car la langue orale primait sur l'écrit. L'objet d'étude de la linguistique étant d'abord la langue orale.

L'orthographe est ainsi considérée comme un produit dérivé de la langue orale, comme le souligne A. Martinet dans *Eléments de linguistique générale:* « l'étude de l'écriture représente une discipline distincte de la linguistique, encore que, pratiquement, l'une de ses annexes. Le linguiste fait donc par principe abstraction des faits de graphie. Il ne les considère que dans la mesure, au total restreinte, où les faits de graphie influencent la forme des signes vocaux ».

Ce n'est que dans la deuxième partie du XX^{e} siècle que des linguistes s'attachent à l'histoire et l'analyse du système de l'orthographe. Ils l'envisagent comme **un niveau**

52 R. Jakobson, *Essais de linguistique générale,* Les éditions de Minuit, 1994.

d'organisation de la langue (à l'égal de la phonologie).

C'est ainsi que l'orthographe devient un domaine de l'étude de la langue à part entière. Ils s'intéressent alors à la description des usages de l'orthographe hors des marges de la norme prescrite, celle des sujets écrivants qui font des fautes et produisent des variantes.

L'orthographe est un lieu de créativité linguistique, de variation individuelle.

D'autres auteurs, comme C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, dans l'ouvrage *L'orthographe*, s'interrogent sur le statut de la langue écrite et proposent deux hypothèses:

- la langue écrite et la langue parlée sont une seule et même langue, qui s'exprime dans des manifestations diverses. Ainsi, toute atteinte de l'orthographe est une atteinte à notre langue.

- la langue écrite et la langue parlée sont deux langues différentes, avec un système du contenu et un système de l'expression.

Quoi qu'il en soit, l'orthographe est actuellement considérée comme un système, c'est pourquoi elle entre en ligne de compte dans notre propos.

Le mot « orthographe » se rattache à deux mots grecs que sont les mots « écrire » et « correctement ».

L'écriture connaît des règles ou des conventions qui en contrôlent l'usage, permettant « d'écrire correctement ».

Dans certaines langues, la correspondance entre le son et le signe, le signe et le son est évidente. Ce n'est pas vraiment le cas du français, étant une langue qui tient compte non seulement du son, mais aussi du sens. Il s'agit donc d'un **système à deux niveaux.**

N. Catach parle de « plurisystème de l'orthographe ». Pour elle, « l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale mais un ensemble complexe de signes linguistiques53 »

53 N. Catach, *L'orthographe,* PUF, Paris, 2003.

S'appuyant sur les travaux du CNRS, elle reconnaît trois éléments indissociables, qu'elle met en lien avec les trois parties du système linguistique: le phonème, le morphème et le lexème (ou radical), eux-mêmes en combinaison syntaxique (la phrase).

Sur le plan graphique:

- au lexème correspondrait le mot graphique.
- au morphème correspondrait un ou plusieurs graphèmes prononcés, soit un *morphogramme* (désinences, flexions verbales...). Ces *morphogrammes* sont maintenus dans la graphie en tant que marques de séries ou de sens.

- au phonème correspondrait le *phonogramme.* Il ne serait plus uniquement distinctif mais également significatif. Les *phonogrammes* constituent les fondations du système (transcription des sons) et comprennent un noyau essentiel: les *archigraphèmes.* Ce sont des unités graphiques abstraites qui regroupent des graphèmes correspondant à un même phonème.

Ces *archigraphèmes* correspondent à des formes maximales stables des graphèmes, ils peuvent être retrouvés dans toutes les positions, en toute place du mot, mais ils ne suffisent pas à une communication minimale.
Exemple: [O] peut s'écrire o, ô, au, eau...

N. Catach définit également les *graphèmes* comme les plus petites unités fonctionnelles de l'écriture, en relation avec une unité de l'oral et/ou une unité pourvue de sens. C'est la « forme maximale stable du phonème ou du morphème, en opposition d'une part aux variantes combinatoires (par rapport aux groupes de mots, au mot, à la syllabe, à l'entourage immédiat), d'autre part aux sous-graphèmes et aux exceptions 54».
Ces graphèmes peuvent être répartis en différentes catégories dont chacune a un rôle propre, des caractéristiques et qui s'imbriquent finalement les unes dans les autres pour former ce plurisystème orthographique.

Grâce à cette classification, nous avons une approche structurée de l'écriture.
Ces symboles graphiques sont porteurs de sens et sont régis par des règles d'application.
Il ne s'agit pas d'une simple traduction phonétique.

54 Ibid.

C. Blanche-Benveniste et A. Chervel distinguent également deux principes, qui se combinent et sont complémentaires, rendant possible le fonctionnement du système d'écriture: **le principe phonographique,** qui décrit la relation entre les unités de l'écrit et les unités de l'oral (entre la forme et le son) **et le principe idéographique,** qui décrit la relation entre la forme et le sens. L'idéographie apporte une certaine cohérence au système de codage, resté incomplet. Elle permet de rendre différents les mots les uns des autres, en accumulant sur un même mot les marques qui le relient à sa parenté (à travers la dérivation), ou qui soulignent son rôle dans le syntagme (l'orthographe grammaticale).

Selon ces deux auteurs, « le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas; le principe idéographique prend alors le relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie...[55] ».

2.1.5.1 L'orthographe, d'un point de vue psychique: la lettre selon J. Lacan.

« Marque du passage d'un sujet,
écart et rupture, la lettre est ce qui surgit
et reste quand une trace est effacée. »
Joël Clerget.

J. Clerget, dans son ouvrage *L'enfant et l'écriture,* nous explique ce qu'est *la lettre.* Au-delà d'un signe graphique, elle a un sens donné par la psychanalyse. Ainsi il fait référence à J. Lacan qui s'est intéressé au statut de **la lettre** et à l'intervention de l'inconscient dans l'écriture. En effet, il définit la lettre comme le support matériel que le discours concret emprunte au langage, la structure essentiellement localisée du signifiant, qui sert à le constituer, ce dernier devant se composer selon les lois d'un ordre fermé.

J. Lacan explique que les formations de l'inconscient présentent une structure littérale. Ainsi, la lettre peut être considérée comme un symptôme représentant le retour du refoulé, et comme

55 C. Blanche-Benveniste, A. Chervel, *L'orthographe,* Editions François Maspero, Paris, 1969.

une formation de l'inconscient dont les processus d'élaboration sont les mêmes que ceux du lapsus ou du rêve.
J. Lacan fait référence à S. Freud, qui le premier, a affirmé que le rêve est un rébus, et cela est à « entendre à la lettre ». Le rêve est donc une « structure littérante où s'articule et s'analyse le signifiant dans le discours[56] ». Dans le rêve, les images sont des représentations du mot au même titre qu'un mot écrit.

Faisant référence à G. Pommier, J. Clerget rejoint la pensée lacanienne en écrivant que « l'instance de la lettre réside d'abord dans l'inconscient, au titre d'une conséquence du refoulement, en tant que le refoulement de l'image du corps est au principe de la formation de la lettre comme à celui du sujet de la parole [57]».
2.1.5.2 Faute ou erreur? Le statut de l'erreur.

Tout d'abord, il est nécessaire de différencier la faute de l'erreur, car même si ces deux mots désignent la même chose, à savoir une graphie erronée, ils n'ont pourtant pas la même signification.

L'erreur est l'action d'errer, au sens étymologique du terme, d'aller ça et là sans but précis.
Quant à **la faute**, elle désigne l'action de faillir, d'où le sens de manquement à la morale, au devoir, à la loi. C'est un manquement à certaines règles, une absence ou un défaut. Commettre une faute, c'est ne pas répondre à une attente, décevoir.

Actuellement, nous parlerons plus volontiers « d'erreur », et non plus de « faute ». G. Bachelard, dans ses travaux sur ce sujet, fait apparaître une nouvelle conception de l'erreur.
« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle[58] ». Les savoirs se constituent par approximations et rectifications successives. Ainsi, « toute erreur est une erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation ».
La formalisation se situerait au niveau de la syllabe. L'enfant chercherait à découper le mot selon les unités signifiantes, les syllabes pour lui, et essaierait d'y trouver une analogie de

56 J. Lacan, *Ecrits I,* Editions du Seuil, 1999.
57 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002.
58 G. Bachelard, cité par A. Albin, *Le statut de l'erreur*, Nice, 2002..

forme avec un mot qu'il connaît à l'oral.
La conceptualisation relèverait plutôt d'un imaginaire du sens qui investirait la forme, pouvant motiver un choix graphique.

J. Y. Guillaume, lui, pense que le concept de mauvaise orthographe n'est pas assez défini, les élèves commettraient des fautes car ils raisonnent faussement bien. Le mot appartient à un contexte interprété par l'enfant, selon ce qu'il a vécu, ses expériences.

L'erreur fait donc partie intégrante de l'apprentissage et peut être même considérée comme **un raisonnement**. Ceci rejoint la pensée piagétienne, selon laquelle la prise de conscience de l'erreur marque son efficacité dans un processus constructif.

M. Yaguello parle de « fautes » mais conçoit également qu'elles « manifestent l'existence d'une compétence linguistique. Les fautes sont du domaine de la créativité et prouvent que l'enfant a acquis les principaux mécanismes du langage [59]».

A. Albin, dans son mémoire *Le statut de l'erreur,* conclut que « l'erreur », rattachée à une démarche de recherche et de tâtonnement, est préférable à la « faute », associée à la fatalité et au péché. Même considérée comme lacune du sujet, l'erreur peut faire preuve de la créativité du sujet et témoigne de l'errance de ce dernier. Lorsque l'enfant ne connaît pas l'orthographe d'un mot, il l'écrit avec ce qui fait écho en lui, ce que lui évoque ce mot-là. Il se l'approprie en lui donnant une nouvelle forme, parfois même un nouveau sens.

Selon le Dictionnaire de la Psychanalyse, la « faute » traduirait une « interférence de l'inconscient dans l'expression […] écrite [60]». Or, conscient et inconscient entrent simultanément dans le même processus de représentation, selon Freud.
La symbolisation étant un contrat d'altérité, ne peut être considéré comme du langage que ce qui prend en compte l'altérité**,** et n'est structuré en langage que ce qui ouvre à la pensée de l'autre. C'est ainsi que l'erreur orthographique, peut-être même nommée lapsus, vient remettre en question ce contrat d'altérité. Elle constitue une « faute », non pas au sens de

59 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique*, Editions du Seuil, 1981.
60 Cité par J. Dupressy, *L'acte d'écrire* dans l'ouvrage *L'échec en écriture, comment y répondre,* I.P.E.R.S., l'Harmattan, 2008.

« manquement », mais au sens où elle figure un manque dans le discours, le manque de l'autre destinataire.

Le rééducateur, dans le courant relationnel, en pratiquant la Technique des Associations (que nous développerons plus loin), a donc pour objectif une « réélaboration de la chaîne des signifiants, permettant ainsi l'accès à la permanence du mot ». Il s'agit donc de faire prendre conscience au patient de la rupture du « contrat symbolique », en barrant le mot erroné, puisqu'il ne répond pas aux termes de ce contrat. De plus, il s'agit de lui donner les moyens de restaurer l'altérité dans son discours, et ce grâce à l'évocation de quelques mots susceptibles de redonner sa forme au mot erroné, et donc sa valeur de communication.

Enfin, pour J. Clerget, les théories pédagogiques modernes ont tort de croire que l'enseignement se réduit à l'acquisition d'un savoir, à la transmission de connaissances sans l'Autre, sans l'expérience de la relation à l'autre.
En effet, l'apprentissage de l'écriture ne va pas sans transfert. Le maître est présent et l'enfant n'est pas laissé seul face à la page blanche. Le rapport maître-élève est ainsi une transposition du lien généalogique parents-enfant.

2.1.6. L'accès au sens.

La linguistique ne s'est intéressée à la question du sens que tardivement. En effet, les contemporains de F. De Saussure ne prenaient en compte que l'aspect formel de la langue.

Selon E. Benveniste, la forme et le sens doivent se définir l'un par l'autre et ils doivent ensemble s'articuler dans toute l'étendue de la langue. Comme il le précise, « forme et sens apparaissent comme des propriétés conjointes, données nécessairement et simultanément, inséparables dans le fonctionnement de la langue[61] ».

M. Yaguello rejoint la théorie de E. Benveniste selon laquelle la construction du sens s'effectue par niveaux, du son au mot, puis du mot à la phrase.
La signification globale de l'énoncé exige de prendre en compte le contexte et la situation de discours dans laquelle des facteurs sociaux et psychologiques interviennent. Le sens d'un

61 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 2,* Editions Gallimard, Paris, 2000.

énoncé n'est pas une simple juxtaposition de signifiants.

Le sens d'une unité est le fait qu'elle a un sens, qu'elle est signifiante. Nous entendons par là une propriété que cet élément possède en tant que signifiant, identifiable pour les locuteurs. Ce sens est implicite, inhérent au système linguistique.

Le langage faisant référence au monde des objets, les phrases se rapportent à des situations concrètes et les unités inférieures, les mots, se rapportent, eux, à des objets généraux ou particuliers.
Hors contexte, le mot seul n'est rien. Or, comme le dit M. Yaguello « la phrase a à la fois un sens et une référence, un sens qui se dégage du rapport établi entre les signes, une référence qui résulte d'une mise en rapport avec une situation donnée, fût-elle imaginaire [62]».
E. Benveniste rajoute que le sens inhérent à la phrase est réparti sur l'ensemble de ses constituants. « Le mot est un constituant de la phrase, il en effectue la signification[63] ».
Ceci dit, précisons que la phrase, à la différence des mots, n'est pas elle-même un signe, elle contient des signes.
Ainsi, la phrase ne peut être appréhendée dans le domaine de la langue comme système de signes, mais plutôt dans le domaine de la langue comme instrument de communication, le domaine du discours.

Ainsi, nous voyons bien deux univers différents de la langue:

- la langue, ensemble de signes formels, régis par des procédures rigoureuses, combinés en structures et en systèmes.
- la manifestation de la langue dans la communication vivante.

Comme nous l'avons vu précédemment, pour E. Benveniste, le lien qui unit le signifiant et le signifié est nécessaire. Ainsi, il définit le signe comme une unité sémiotique, caractérisé par le double point de vue de la forme et du sens, c'est-à-dire du signifiant et du signifié. En effet, le signifiant serait la forme sonore dans le langage oral, l'aspect formel du signe, qui conditionne et détermine le signifié. Le signifié, lui, signifie. Il a donc du sens, reconnu grâce à l'emploi de la langue.

62 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique*, Editions du Seuil, 1981.
63 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 2,* Editions Gallimard, Paris, 2000.

Ainsi, **la forme et le sens sont des données conjointes et inséparables dans le fonctionnement de la langue**. On comprend alors que le sens et la forme soient dépendants l'un de l'autre. Si la forme est altérée, le sens sera alors altéré, et inversement, si le sens est altéré, alors la forme le sera aussi. Leurs rapports se dévoilent dans la nature articulée du langage.
Comme le dirait J. Bellemin-Noël, « le sens est un ensemble de procédés de communication identiquement compris par un ensemble de locuteurs. La forme est la matière, l'arrangement des éléments du niveau dont ils relèvent [64]».

Le rapport sens/forme intervient dans deux domaines que sont l**a sémiotique** et **la sémantique**. En effet, la sémiotique signifie et la sémantique communique, cette dernière médiatise l'homme et l'homme, l'homme et le monde.
Seul le fonctionnement sémantique de la langue permet l'intégration de la société, l'adéquation au monde, la régulation de la pensée et le développement de la conscience.

Ainsi, l'homme, comme nous le soulignerons dans les chapitres suivants, **se constituerait comme sujet dans et par le langage.** Celui-ci fonde sa réalité.

La sémantique et la sémiotique se superposent dans la langue: le système sémiotique en est la base. En effet, les signes sont organisés selon le critère de signification. Chaque signe est un concept et est issu de la sélection sur l'axe paradigmatique. Puis la langue-discours vient se greffer, construisant ainsi la sémantique, le sens résultera donc des relations syntagmatiques.

De plus, la forme et le sens peuvent être appréhendés selon un point de vue affectif. Certains auteurs, comme F. Rostand pensent que l'utilisation de la langue reflète la pensée du sujet, à travers toute conduite langagière. Les mots et la syntaxe ne sont pas de simples outils de la pensée et n'y répondent pas parfaitement, l'expression d'un sujet étant sous-tendue par des tendances conscientes et/ou inconscientes. L'activité mentale d'un sujet influence l'affectivité, donc si cette activité mentale se fait par et dans le langage, les affects influeront sur la pensée et sur sa représentation par des faits langagiers.
Le langage est une conduite symbolique du « moi total » d'un sujet, qui s'est construit lors de son développement cognitif et psycho-affectif. F. Rostand affirme ainsi que l'inconscient

64 J. Bellemin-Noël, *Vers l'inconscient du texte,* PUF, Paris, 1979.

intervient dans le langage, c'est pour cela qu'il est important de « chercher comment le sujet se comporte au moyen de ces mots, comment il utilise les procédés grammaticaux, syntaxiques et sémantiques dans ses relations affectives avec autrui[65] ».

Quant à J. Bellemin-Noël, ce dernier pense également que **l'inconscient et l'affectivité interviennent dans l'écriture**.
Selon l'auteur, personne ne peut retrouver les motivations exactes et inconscientes du maniement de la langue par un écrivain car obligatoirement, sa psyché influencerait son analyse. En revanche, il renvoie au lecteur un sens qui peut changer à chaque lecture, c'est-à-dire que l'inconscient est double.

Effectivement, il y a celui de l'écrivain et celui du lecteur, chacun interprétant à sa manière ce qui est écrit. « On pose donc qu'il y a un inconscient du texte. Cela ne signifie pas que le texte a un inconscient […]. De ce qu'il y a un effet de désir dans le texte, il ne s'ensuit pas que cet effet peut être isolé à une même chose, ni même au titre d'une signification objective[...] Un texte par définition ne change pas, mais il produit du sens à chaque lecture.
Cela n'a aucune signification d'attribuer au texte son fonctionnement inconscient puisque le texte ne fonctionne que par et pour quelqu'un[66] ».

Derrière toute forme écrite se cache un sens dont les écrivains n'ont même pas conscience. Ainsi, l'écriture ne peut pas être « une simple mise en forme d'un « à-dire » préalable. Elle est surtout marquée par la naïveté, une tendance à la simplification qui méconnaît la complexité des structures analysées[67] ».

Pour cet auteur, tout scénario repose sur la triangulation mère/père/enfant, dont les rôles respectifs permettent l'élaboration du complexe d'Œdipe. Tout comme le rêve, l'activité littéraire permet la représentation du désir, ce désir s'exprimant métaphoriquement à travers tous les langages possibles « depuis le corporel jusqu'au plus intellectuel » et dont la forme nécessiterait un déchiffrage pour accéder au sens « caché ».

Cependant, à la différence du rêve, **le texte résulte d'une inspiration, d'une intention**

65 F. Rostand, *Grammaire et affectivité,* Editions J. Vrin, Paris, 1951.
66 J. Bellemin-Noël, *Vers l'inconscient du texte,* PUF, Paris, 1979.
67 Ibid.

d'écrire, de concessions vis-à-vis du réel soumises au souci de la forme dont l'élaboration prend du temps et s'inscrit dans une notion de durée.

J. Derrida[68] rejoint cette idée quand il définit une écriture psychique qui n'a aucun code, mais dont les éléments seront codifiés au cours de l'histoire individuelle et collective. Dans le psychisme, il existe un sens général, la signifiance, qui ne distingue pas de façon radicale le signifié et les signifiants. Ainsi, **la forme reflèterait un sens inconscient, mais aussi une structure psychique particulière**, issue d'une expérience, d'une histoire élaborée au cours du développement intellectuel et psycho-affectif du sujet. En cela, **l'écriture peut être considérée comme une métaphore de la pensée profonde du sujet.**

Nous avons déjà dit que F. De Saussure pensait que la langue écrite était étrangère à la langue, qu'elle avait une spécificité et ne pouvait s'analyser dans le rapport lecture/écriture car l'orthographe est liée à une valeur idéographique. La forme d'un mot est donc soumise à un raisonnement qui confère un sens à un lexème.

Cette idée-là a été reprise par J. Y. Guillaume[69], qui pense à son tour qu'une rupture existe dans le rapport écriture/orthographe. De ce fait, **l'orthographe serait l'écriture d'une langue** et non une langue écrite. **Contrairement à la langue, le langage ne se technicise pas, il est spontané et individuel. Le sujet écrit *sa* langue.**

Enfin, certains auteurs pensent que le contexte donne le sens et qu'en l'interprétant, les sujets attribuent aux mots une signifiance, relevant de l'inconscient.
La signification est un phénomène propre au signe. **Le sens** est un phénomène propre au contexte comme combinaison de signes et de leur interprétation.
Dans le code, du sens existe à travers les mots et les phrases, et si le sens n'est pas perçu, le code en subira les conséquences.

C'est ce qui fait dire à C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, « l'orthographe, c'est justement cela. C'est ce qui se situe au-delà des contraintes du code et qui définit l'écriture canonique du français non plus à partir des phonèmes et d'une correspondance graphème-phonème, mais **à**

68 J. Derrida, *L'écriture et la différence,* Editions du Seuil, Paris, 1967.
69 J. Y. Guillaume, *Le problème scolaire de l'orthographe ou le parti pris des fautes,* thèse 1980, Rennes.

partir des signifiés[70] ».

2.2 Langage et identité.

2.2.1 Le langage pour les psychanalystes: être un sujet.

Après avoir exposé le point de vue des linguistes sur la notion de langage, voyons maintenant comment les psychanalystes, comme S. Freud ou J. Lacan, l'appréhendent, et essayons de comprendre en quoi le langage est constitutif de l'identité du sujet.

2.2.1.1 Conscient, inconscient, langage.

« L'inconscient est structuré comme un langage », avec sa syntaxe, ses lois et ses caractéristiques propres. Ces mots de J. Lacan permettent de développer le rapport qu'il fait entre l'inconscient et le langage.

Pour lui, «le langage humain constituerait donc une communication où l'émetteur reçoit du récepteur son propre message sous une forme inversée [71]». Il attribue au langage la fonction d'évocation et non d'information.

L'inconscient renferme **un système de signifiants et de signifiés**. Il est formé de représentations de phonèmes et de choses. Ces choses concernent notre corps, et sont souvent vécues avant la parole. Le conscient, quant à lui, est formé de représentations de mots.
A la différence du signe linguistique tel que le conçoivent les linguistes, le **signifiant psychanalytique** est d'une toute autre nature. Il est du domaine du symbolique, il est une trace dans l'inconscient, porteuse de sens, pouvant être une odeur, une image, une cicatrice qui va renvoyer à **un signifié**. Ce signifié est du domaine de l'imaginaire, il est le fait décrit dans le souvenir, ce à quoi la trace renvoie.

J. Lacan fait aussi le lien entre le signifiant et le symptôme. Comme il le précise, « le symptôme ne s'interprète que dans l'ordre du signifiant. Le signifiant n'a de sens que de sa

70 C. Blanche-Benveniste, A. Chervel, *L'orthographe,* Editions François Maspero, Paris, 1969.
71 J. Lacan, *Ecrits I,* Editions du Seuil, 1999.

relation à un autre signifiant. C'est dans cette articulation que réside la vérité du symptôme [72]».

Pour lui, le symptôme est le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet.

Dans l'inconscient, chaque signifié est le signifiant d'un autre signifié. Le signifiant correspond à un souvenir qui émerge. Ce dernier renvoie à un second souvenir, le signifié. Donc ce signifié deviendra à son tour signifiant puisqu'il renvoie à un autre souvenir.

Pour S. Freud, l'inconscient et le langage sont également liés. Il nous illustre cette idée en décrivant les lapsus linguae (parole) et les lapsus calami (écriture) dans son ouvrage *Psychopathologie de la vie quotidienne.*

Pour lui, ces faits expriment des pulsions et intentions que le sujet cache à sa conscience et qui ont pour origine des souhaits et complexes refoulés, semblables à ceux des symptômes et des rêves. Ils prouvent l'existence du refoulement.

Ressemblance tonale avec des mots, contact exercé par les sons les uns sur les autres, influence d'idées extérieures au discours..., quelle que soit la « nature » du lapsus, il sert à exprimer ce qu'on ne voulait pas dire, à se trahir soi-même.

De plus, **l'inconscient utilise les rapports métonymiques et métaphoriques**, comme le langage.

En effet, J. Lacan a montré que **métaphore et métonymie** pouvaient constituer des **structures intra-subjectives**. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la métaphore paternelle est au centre de la psychanalyse lacanienne. Cette métaphore du nom du père substitue ce nom à la place symbolisée par la signification phallique ou par la fonction de phallus, c'est-à-dire que là où le père fait défaut, son signifiant est présent. L'attribution de la procréation au père ne peut être l'effet que d'un pur signifiant.

Sans l'identification au désir de la mère, il n'y a plus le trépied imaginaire sur lequel repose l'équilibre du Moi.

Si elle est absente, la métaphore paternelle creuse le trou profond qu'elle aurait dû combler et donnera à voir dans l'imaginaire ce qui aurait dû se poser dans le Symbolique. Les remaniements du signifiant suivent le **défaut du Nom du Père**, faute de prestige du père dans la promotion de **la Loi**. Les glissements et empiètements ne se comptent plus.

72 Ibid.

La **métaphore,** au sens linguistique, consiste à désigner quelque chose au moyen du nom d'une autre chose, et se place là où le sens se produit dans le non-sens.

Comme le formule J. Lacan, la métaphore est « substitution signifiante », c'est-à-dire « que dans la mesure où la métaphore montre que les signifiés ne tirent leur cohérence que du réseau des signifiants, le caractère de cette substitution signifiante démontre l'autonomie du signifiant par rapport au signifié et, par conséquent, la suprématie du signifiant[73] ».
En effet, la métaphore permet de mettre en évidence cette propriété spécifique du langage, celle dont la chaîne des signifiants commande l'ensemble des signifiés. Ainsi, c'est la « langue » qui gouverne la « parole », ce qui est en faveur de la suprématie du signifiant.

Enfin, le caractère primordial du signifiant s'exerce à l'endroit du signifié bien sûr, mais aussi à l'endroit du sujet qu'il prédétermine à son insu.
Chacun des personnages qui se trouve déterminé dans son agir par rapport à la lettre, nous ramène à la position du sujet agi, à son insu, par les signifiants du langage en relation avec l'inconscient.

La suprématie du signifiant se traduit en une domination du sujet par le signifiant qui le prédétermine là même où il croit se soustraire à toute détermination d'un langage qu'il pense maîtriser.

La **métonymie** signifie étymologiquement « changement de nom », elle s'élabore selon un processus de transfert de dénomination, par lequel un objet est désigné par un autre terme que celui qui lui est habituellement propre. Mais ce transfert de dénomination n'est possible que si les deux termes entretiennent des relations entre eux, que ce soit une relation de matière à objet, de contenant à contenu, ou encore de partie à tout.
Ainsi, le processus métonymique impose un nouveau signifiant, en rapport de contiguïté avec un signifiant antérieur, et le maintien de la présence des deux signifiants garantit contre toute possibilité d'élaboration d'un signe nouveau, qui associerait de manière aléatoire un signifiant à un signifié.

73 J. Dor, *Introduction à la lecture de Lacan, L'inconscient structuré comme un langage,* Denoël, 1988.

De plus, tout comme pour la métaphore, la métonymie témoigne en faveur de l'autonomie des signifiants par rapport au réseau qu'ils gouvernent et, par conséquent, de la suprématie du signifiant.
Comme le précise J. Lacan, « c'est dans la substitution du signifiant au signifiant que se produit un effet de signification[74] ».

J. Lacan attire notre attention sur la différence que la métonymie entretient avec la métaphore. En effet, saisir le sens d'une expression métonymique nécessite toujours une opération de pensée, alors que le surgissement du sens est immédiat dans la métaphore.

Cependant, la métaphore elle-même s'allie à la métonymie, puisque la métaphore n'est pas une simple mise en présence de deux images dans **la rhétorique de l'inconscient.** Il y a deux signifiants, l'un s'est substitué à l'autre, et le signifiant occulté reste présent dans la métonymie. D'où l'alliance nécessaire entre métaphore et métonymie.
Il faut comprendre et interpréter ce que le signifiant manifeste indique d'occulté. Sous le mot pour un autre de la métaphore est occulté mais présent le mot à mot de la métonymie, qui, elle, excelle à se faire la métaphore du désir.

L'inconscient n'est pas l'instinctuel, c'est le lieu d'une rhétorique qui est bien plus qu'une couverture des mots et de tours de langage. La fonction de *phore* de la métaphore, qui est un effet de substitution d'un signifiant à un autre dans une chaîne, n'est pas prédestinée dans le signifiant se substituant, ni dans le signifiant substitué. Elle est inhérente à l'opposition phonématique possible entre deux signifiants.

Les notions de métaphore et de métonymie, telles que les conçoit J. Lacan, constituent les **pièces maîtresses de la conception structurale du processus inconscient**. Chacun des processus métaphorique ou métonymique est à la source même des mécanismes réglant généralement le principe du fonctionnement inconscient.
En voici quelques exemples, en lien avec notre propos:

– le processus métaphorique est à la base de la **condensation du rêve, du symptôme et de l'accès au symbolique par la métaphore du Nom-du-Père.**

74 J. Dor, *Introduction à la lecture de Lacan, L'inconscient structuré comme un langage,* Denoël, 1988.

– Le processus métonymique, lui, est à la base du **déplacement dans le rêve, du procès du désir.**

– Les deux processus métaphorique et métonymique, sont, à eux deux, à la base des **néologismes, du mot d'esprit.**

2.2.1.2 La théorie de *la Spaltung.*

Nous avons exposé dans le chapitre précédent, entre autres, la théorie lacanienne sur l'accès à la fonction symbolique, et nous avons vu l'importance du stade du miroir et du complexe d'Œdipe vus par J. Lacan. Selon le psychanalyste, l'accès au symbolique se solde par la **division du sujet,** notion qu'il a développée dans la théorie de la Spaltung, de *spalte* en allemand signifiant *fente*. C'est donc pour faire le lien avec le langage que nous développerons cette notion dans ce chapitre.

Comme nous venons de le dire, l'accès au symbolique se solde donc par la division du sujet, par la perte d'une partie essentielle de lui-même, car dans le symbolique, le sujet ne peut être que représenté, traduit par l'Autre et auprès de l'Autre. Cet Autre ou partenaire qui nomme, le représente dans le langage. Et c'est donc parce qu'il est nommé et représenté par ce partenaire que l'enfant sera déterminé par le langage en tant que sujet. Ainsi, le sujet pourra par la suite être lui-même sujet parlant pour ses partenaires.

Cette théorie de la Spaltung définit donc la division qui s'opère entre le « je », sujet de l'énoncé et le « Je », sujet de l'énonciation.

On distingue alors deux périodes:

– au début, l'enfant ne dispose pas de langage. *Infans* (qui ne parle pas), il n'est pas encore établi dans sa singularité. C'est à travers les échanges avec son entourage que l'enfant va accéder au « je » et au « tu ».

– ses parents le nomment en lui donnant un prénom, et c'est cela qui permet au sujet de s'insérer dans le circuit langagier. Ainsi, il devient « il » dans le discours, il entre dans le circuit de l'échange.

Ainsi, l'enfant est d'abord soumis au langage, puis il en est marqué et déterminé. C'est en cela qu'il peut devenir à son tour sujet de son énonciation, de sa parole, de son langage.

2.2.2 La question de l'altérité dans le langage.

Après avoir exposé la façon dont l'enfant accède à la symbolisation, étape nécessaire pour pouvoir entrer dans le langage écrit, et après avoir défini ce qu'était le langage, à la lumière des théories linguistique et psychanalytique, voyons maintenant plus précisément en quoi le langage est constitutif de l'identité du sujet, au-delà de l'accession à la fonction symbolique.

Dès sa naissance, le nouveau-né est plongé dans un bain de langage. Il entend parler les gens qui l'entourent, lui parler, notamment sa mère lorsqu'elle lui dispense les soins nécessaires. Bien qu'il ne mette pas encore de sens sur ces mots, ceux-ci sont présents et l'enfant « baigne » dedans. Ainsi, le langage naît dans l'échange, dans l'altérité.

2.2.2.1 L'interaction.

L'interaction entre la mère et le nourrisson apparaît comme le prototype de toutes les formes d'échanges ultérieurs. Nul enfant ne pourra se développer s'il n'est pas en relation avec l'entourage, car **le langage ne s'apprend pas, il se vit dans la relation, dans l'altérité, dans l'échange.**

Le lien mère-enfant se constitue dès la naissance, par des échanges se fondant sur une communication polysensorielle (regard, voix, toucher...).
La mère interprète les signes du bébé, leur donne un sens. L'enfant prend conscience qu'il peut modifier le comportement maternel par ses actions et y répondre à son tour.
C'est à travers tous ces échanges que l'enfant entre dans le monde de la signification. Grâce à ces interactions entre lui et l'entourage, il prendra peu à peu conscience que ses mouvements de l'intérieur vers l'extérieur donnent à penser à un autre.

C'est ainsi que **le langage se situe donc dans un mouvement de miroir.** C'est de ses interactions avec l'autre que l'enfant pourra alors accéder à la pensée, en se décollant de l'immédiateté du geste, puis au langage, en formulant de manière symbolique son geste.
C'est en cela que **l'une des fonctions essentielles du langage est de permettre le passage d'une position d'objet à une position de sujet, et ce, dans un mouvement d'altérité.**

Ces premiers échanges entre le nourrisson et son entourage sont donc très importants et fondamentaux puisque c'est l'entourage qui renvoie à l'enfant des formes qu'il va pouvoir investir comme moyen de se représenter.

2.2.2.2 La différenciation.

Comme nous venons de le voir, le langage naît dans l'interaction, mais l'enfant a également besoin de se distancer, se différencier de la mère, puis de l'Autre pour y accéder entièrement.
C'est en accédant au langage que l'enfant va finalement pouvoir développer son identité.

A ce propos, R. Spitz a décrit trois organisateurs du psychisme qui permettent à l'enfant d'acquérir la différenciation et « marquent certains niveaux essentiels de l'intégration de la personnalité[75] »:

– **la réponse par le sourire**: elle apparaît à partir du deuxième mois, au moment où l'enfant découvre le visage humain. Il s'agit d'une réponse sociale au sourire de l'autre, c'est la première manifestation active, dirigée et intentionnelle du comportement de l'enfant. Cette réponse témoigne de la constitution des premiers rudiments du moi et de la première relation pré objectale.

Puis, entre six et dix mois, le sourire devient volontaire et marque le moment où l'enfant investit l'extérieur. Il explore alors le visage de sa mère et s'intéresse au monde qui l'entoure.
Cette idée rejoint celle de M. Mahler, qui a définit le **processus de séparation/individuation**, vers l'âge de quatre ou cinq mois. Cela correspond au premier déplacement d'énergie libidinale vers l'extérieur.

– **l'angoisse de l'étranger**: ou « l'angoisse du huitième mois », qui apparaît entre six et huit mois. Cette angoisse atteste de la reconnaissance de l'identité maternelle par l'enfant, et de la distinction du moi et du non moi.

L'enfant fait la différence entre les personnes familières et étrangères et va manifester de l'inquiétude face à l'étranger. Cette inquiétude étant liée à l'absence de la mère. Cet objet mère est alors repéré en tant que totalité. Cette angoisse de l'étranger témoigne de l'établissement de

75 R. Spitz, *De la naissance à la parole, la première année de la vie,* PUF, Paris, 1968.

la relation au premier objet libidinal, selon R. Spitz.

– **l'acquisition du non**: le « non » apparaît chez l'enfant entre douze et dix-huit mois et lui permet de se distinguer de l'objet maternel. Cela lui permet d'entrer dans l'organisation sociale, et donc marque le début de la communication verbale.

Pour étayer ce processus de séparation et de différenciation, nous pouvons également nous référer à D. Winnicott. En effet, ce dernier a décrit une phase de « dépendance relative », entre six et douze mois.
L'enfant se différencie progressivement de sa mère et prend conscience peu à peu de sa dépendance vis-à-vis d'elle. Quand cette distance entre la mère et l'enfant commence à s'établir, l'enfant ne peut pas encore se la représenter, alors il éprouve le besoin de s'attacher à un objet. C'est ce que D. Winnicott appelle « **l'objet transitionnel** ».
Selon cet auteur, ces objets transitionnels sont des objets « qui ne font pas partie du corps du nourrisson bien qu'il ne les reconnaisse pas encore comme appartenant à la réalité extérieure [76]». L'objet transitionnel permet à l'enfant de supporter l'absence de la mère, car il prend une valeur symbolique d'union avec elle.

2.2.3 La subjectivité dans le langage.

2.2.3.1 La nature constitutive du langage.

Comme nous l'avons vu, l'enfant apprend dans l'interaction, la communication implique donc au minimum deux personnes. C'est en ce sens que E. Benveniste parle d'intersubjectivité, c'est-à-dire une relation de sujet à sujet dans ce qu'ils ont de propre, de spécifique. Seule l'intersubjectivité rend possible la communication linguistique. Comment apparaît cette subjectivité dans le langage?

Selon l'auteur, parler du langage comme instrument de communication, c'est mettre en

76 D. W. Winnicott, *Jeu et réalité,* Editions Gallimard, Paris, 1975.

opposition l'homme et la nature, car le langage est **dans** la nature de l'homme. L'homme parle à un autre homme. Le rôle d'instrument reviendrait donc à la parole qui établit un échange, une « chose » que l'on échange. Sa fonction est instrumentale et véhiculaire. L'auteur affirme ainsi **la nature constitutive du langage**. Il définit la constitution du sujet dans et par le langage: « **c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet**, parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' « ego [77]».
Ainsi, la **subjectivité** est la capacité du locuteur à se poser comme sujet. Elle n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage: « est « ego » qui dit « ego ». » C'est le fondement même de la subjectivité qui se détermine par le statut linguistique de la personne.

En cela, E. Benveniste montre toute l'importance de **l'énonciation** dans le langage, notion que nous allons maintenant développer.

2.2.3.2 L'énonciation.

Le sujet parlant est au centre du langage. Ainsi, ce dernier ne peut être étudié en dehors de toute référence au locuteur. E. Benveniste insiste donc sur la nécessité d'une linguistique de l'énonciation, pourtant longtemps mise à l'écart de l'étude du langage, au seul profit d'une linguistique de l'énoncé.
Cette linguistique de l'énonciation rend compte de la manière dont la personne intègre la langue.
C. Kerbrat-Orecchioni considère la linguistique de l'énonciation, étendue ou restreinte:

- <u>l'énonciation « étendue »</u>: la linguistique de l'énonciation a pour but de décrire les relations se tissant entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif, c'est-à-dire les protagonistes du discours, la situation de communication, les circonstances spatio-temporelles et les conditions générales de la production et de la réception du message (nature du canal, contexte...).

- <u>l'énonciation « restreinte »</u>: la linguistique de l'énonciation ne s'intéresse qu'au locuteur-scripteur. Elle s'intéresse aux seules unités « subjectives ». Tous les choix du locuteur l'impliquent, mais à des degrés divers.

77 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1,* Editions Gallimard, Paris, 1966.

E. Benveniste définit **l'énonciation** comme « **une mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation de cette structure abstraite et impersonnelle qu'est la langue par un sujet dans une situation concrète, tandis que l'énoncé est le résultat de cet acte [78]».**

Les pronoms personnels sont le premier point d'appui pour mettre à jour cette subjectivité dans le langage. En effet, c'est parce que chaque locuteur se pose comme sujet que le langage est possible. Le sujet emploie « je » en s'adressant à un autre, qui dans son allocution est un « tu ». Réciproquement, ce « je » devient « tu » dans le discours de celui qui, à son tour, se désigne par « je ». C'est en ce sens que le **dialogue est constitutif de la personne, puisqu'il implique cette réciprocité.**
Les pronoms personnels « je » et « tu » sont des embrayeurs du discours, des « formes vides » selon E. Benveniste. Ce sont des mots que la situation de discours vient remplir. Ainsi, **le discours provoque l'émergence de la subjectivité,** car chaque locuteur en exercice de discours s'approprie ces mots qu'il rapporte à sa personne, se définissant lui-même comme « je » et définissant également un partenaire comme « tu ».

Ces embrayeurs, « je » et « tu », alternent dans le discours, ils entretiennent une relation de nature exclusive, relevant de l'énonciation.
Ce sont des formes linguistiques, indiquant la « personne », c'est-à-dire qu'ils se réfèrent à quelque chose de très singulier. Le « je » se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé, il en désigne le locuteur. Il n'a de réalité que dans le discours.
Le langage permet donc à chaque locuteur de s'approprier la langue entière en se désignant comme « je ».
A contrario, le « il » relève de l'énoncé, de ce qui est dit, car il est repérable dans le contexte verbal. De plus, il existe d'autres embrayeurs, tels que les adverbes de temps, de lieu, qui eux, ne sont repérables que par rapport à un moment de l'énonciation.

L'accès à la subjectivité dans le langage s'effectue donc avec l'apparition du « je » dans le discours de l'enfant, et ce, entre deux et trois ans. Pour pouvoir l'acquérir, l'enfant doit avoir compris la polarité des personnes dans le discours, c'est-à-dire qu'il est tour à tour « je » et

78 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1,* Editions Gallimard, Paris, 1966.

« tu », et que lorsqu'il dit « je », ce n'est pas la même chose que lorsque l'autre dit « je ».
Cela montre que l'enfant existe en tant que personne singulière. **Dire « je » atteste que l'individu se vit séparé et distinct de l'autre**. **Cela suppose de reconnaître l'autre comme sujet à part entière, d'être dans l'altérité.**
Ce que confirme L. Danon-Boileau dans *Le sujet de l'énonciation*, en disant que « pour qu'il y ait langage, il faut que celui qui énonce prenne en compte que son interlocuteur pense et pense autrement[79] ».

2.2.4 Altérité-identité: un couple indissociable.

« C'est dans la proximité des autres que nous apprenons à connaître et à reconnaître ».
Sigmund Freud.

Selon le dictionnaire de l'Académie Française, le mot « altérité » signifie *état ou caractère de ce qui est autre, vis-à-vis de soi, vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis de l'homme.* C'est le caractère de ce qui est distinct.

Le mot « identité », quant à lui, a été emprunté au bas latin *identitas,* signifiant *qualité de ce qui est le même, caractère de ce qui, sous des dénominations ou des aspects divers, ne fait qu'un ou ne représente qu'une seule et même réalité,* et selon une définition plus psychologique, *conscience de la persistance du moi.*

Nous voyons bien ici que ces deux notions s'opposent linguistiquement, si bien que différents dictionnaires les associent comme étant des antonymes. Mais ces notions sont-elles si différentes que cela en ce qui concerne la constitution de l'identité de l'individu?

Nous avons développé l'idée selon laquelle le langage naissait des interactions du nourrisson avec son entourage, ainsi que de la différenciation de celui-ci d'avec sa mère.
Le langage naît également de la subjectivité. L'enfant inscrit dans l'ordre symbolique, qui accède au langage, doit être sujet de son langage et non pas objet.

79 L. Danon-Boileau, *Le sujet de l'énonciation,* Ophrys, Paris, 1987.

En cela, nous pouvons donc dire que le langage est constitutif de l'identité du sujet. J. Clerget rejoint cette idée-là et rajoute que l'écriture, comme le langage, n'est pas réductible à fonction de communication et d'information, mais vise à l'institution du signifiant et aussi du sujet.

Cet auteur, dans son ouvrage *L'enfant et l'écriture*, parle souvent de l'Autre, de l'importance de la présence de cet Autre, permettant à l'enfant d'entrer dans l'écriture et de se construire grâce à cet Autre. En effet, pour lui, « le fond du geste d'un écrivant est dans la présence de l'Autre, dans cette initiale interaction où l'Autre, nous recevant en nous entendant, nous répond[80] ».

Il nous explique que la relation à l'Autre s'accomplit dans la relation à d'autres, elle-même se coulant dans le langage dont l'interpellation est la vocation. **L'Autre est celui à qui je parle, et en lui parlant, je l'appelle à parler.** Il fait ici référence au maître d'école, sans lequel l'enfant ne pourrait pas faire d'apprentissages, puisque l'apprentissage nécessite un transfert.
Mais pour pouvoir prendre conscience de cet Autre, cela nécessite d'en être distinct, séparé, c'est cela qui constitue l'altérité. D'où l'importance des différentes séparations et castrations que peut vivre l'enfant pendant son développement.
Le langage instaure un monde dans lequel l'enfant peut rencontrer, vivre. C'est parce qu'il reçoit les paroles de l'Autre qui lui sont adressées, qu'il peut à son tour s'adresser à d'autres en son nom, que ce soit oralement ou à l'écrit.

Ainsi, l'écriture n'est plus un objet. **L'écriture est « l'acte d'un sujet révélé par et dans la présence secourante d'un autre** qui assiste le sujet de sa présence à venir à sa propre présence d'écrivant [81]». L'habileté d'un enfant dépendra donc de son rapport à l'Autre.

Pour conclure, bien que les deux notions « altérité » et « identité » soient linguistiquement opposées, nous pouvons dire qu'elles jouent toutes deux un rôle important au niveau du langage. Elles sont en fait indissociables l'une de l'autre et conditionnent l'accès au langage. Sans altérité, si l'enfant n'a pas pris conscience que l'Autre est certes un être au même titre que lui, mais différent de lui, distinct, alors il ne pourra se situer dans l'altérité et construire sa propre identité à travers le langage. Nous ne pouvons communiquer sans l'Autre, nous ne pouvons écrire sans l'Autre puisque notre discours s'adresse à un Autre.

80 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002.
81 Ibid.

2.3 Les conditions d'accès à l'écrit.

Afin de pouvoir accéder au langage, et précisément au langage écrit, certaines conditions sont nécessaires. En effet, nous avons vu dans la première partie de ce travail l'importance de l'accès à la fonction symbolique, puis en second lieu, l'identité du sujet pour être un sujet parlant. Pour être sujet de son discours, l'enfant doit se situer dans l'altérité pour pouvoir échanger avec l'autre. Cependant, d'autres conditions physiques, physiologiques, sociales et affectives sont nécessaires à l'acte d'écrire, comme nous allons maintenant le développer.

2.3.1 Corps, espace et temps.

« L'écriture est alors cette ondulation et cette danse,
ce mouvement de rythme où la main,
dans le prolongement des corps et l'économie du souffle,
effectue l'inscription de la pensée
dans l'espace matériel de la page blanche. »
Henri Michaux.

L'être humain est inscrit dans le langage bien avant sa naissance et l'autre, qui nomme, permet au **corps d'être le médiateur entre le monde et le sujet**, les mots doivent ainsi être incorporés pour que le sujet les fasse siens. Nous sommes tous des « un », et prendre conscience de l'individualité de la personne en tant qu'être pensant est importante car elle met en évidence le caractère original de toute création, de toute production.

Ainsi, l'enfant ne sera jamais créateur de sens s'il n'accède pas à la reconnaissance de son existence et à celle de son propre corps. Puis ce corps nommé deviendra moyen de communication.

Nous percevons donc le monde d'abord avec le corps, instrument général d'exploration et de compréhension. **L'écriture appartient au corps**, elle en est la trace du mouvement et son prolongement. L'écriture est donc bien plus qu'un simple acte grapho-moteur, elle allie le corps et la pensée, l'agir et le dire.

Pour que le langage devienne écriture, le corps intervient nécessairement. Le désir du sujet à déployer le geste de l'écriture, à mettre en jeu son propre corps pour livrer un message est déterminant. Ainsi, écrire constitue un réel engagement pour le corps qui en est l'instrument, mais aussi dans la trace puisque le message devient permanent.

De plus, l'écriture demande de maîtriser des caractéristiques spatiales particulières (forme, orientation...) dans un espace restreint à deux dimensions. Elle est donc une **fonction spatiale** car le mouvement graphique doit s'inscrire dans un espace délimité et s'effectuer de manière linéaire. Tout repérage nécessite un point de départ, et ce point de repère initial est évidemment le corps.

La maîtrise de l'espace est donc indispensable pour acquérir un langage écrit efficace et stable, **cette maîtrise spatiale se construit et s'acquiert par le corps.**

Enfin, l'écriture fait également intervenir la notion temporelle. L'ordre des lettres, des mots et des phrases doit être respecté pour que le message puisse être reconnu et compris par l'autre. Le code écrit exige en effet le respect d'un certain ordre conventionnel.
Le corps est également le centre temporel de l'écriture, ce qui est déjà écrit est passé et se trouve derrière la main, ce qui s'écrit à un moment t, le présent, est sous le mouvement de la main, alors que ce qui s'écrira dans le futur est élaboré dans la pensée de l'écrivant mais non transcrit.
C'est donc encore une fois le corps qui est le repère de l'écriture, car il permet de **structurer les temps du récit.**

Nous pouvons donc dire que l'apprentissage du langage écrit nécessite l'intégration et la mise en place de représentations, permettant de retranscrire des mots organisés dans le temps du discours et dans l'espace graphique.
Une bonne structuration spatio-temporelle avec des capacités d'orientation efficaces sont nécessaires pour ordonner les lettres dans l'espace et le temps. Et cela est possible par une maîtrise et une connaissance satisfaisantes du corps dans l'espace.

2.3.2 Conditions perceptivo-motrices, sociales et affectives.

Pour accéder à la lecture et à l'écriture, l'enfant doit avoir acquis un niveau moteur suffisant. En effet, la lecture requiert des bases perceptives et une fonction visuelle suffisante. Mais l'écriture est également liée au développement psychomoteur, dont l'origine se situe dans les premiers gribouillis.

Dès son plus jeune âge, l'enfant est placé dans un bain de langage par son entourage, bain de langage oral, mais aussi écrit. L'enfant est en contact avec l'écrit, à travers les histoires qui lui sont lues, sa découverte des livres, des images. Ainsi, l'entourage constitue un facteur important dans sa découverte de l'écrit. La façon dont la famille investit l'écrit influencera l'enfant dans sa quête de l'écrit.
Un enfant issu d'un milieu socioculturel défavorisé, dans lequel l'écrit n'est pas présent à la maison aura sans doute plus de difficultés pour accéder à l'écrit qu'un enfant issu d'un milieu socioculturel dans lequel lire et écrire occupent une place importante.

De plus, l'école joue aussi un grand rôle dans cette découverte du monde de l'écrit. Dès la maternelle, l'enfant est sensibilisé et plongé dans l'écrit à travers des activités ludiques ou fonctionnelles (dessin, écriture du prénom, de la date...).

2.3.3 Nécessité de l'acquisition des notions « être », « avoir » et « faire ».

Les trois verbes *être, avoir et faire* paraissent anodins tant nous les employons souvent, mais leur acquisition est fondamentale pour que l'enfant puisse accéder à l'écrit. Nous distinguons donc les deux auxiliaires de la conjugaison, contribuant à la réalisation de l'action à transmettre et qui assistent le verbe.
Quant au verbe *faire*, il symbolise le résultat de l'action en train de s'opérer.
Nous pouvons donc nous demander quel est l'impact de ces notions dans la vie de l'enfant.

- Etre:

Ce mot fait davantage appel à une notion dynamique non achevée qu'à un fait acquis, statique. En effet, *je suis né* implique que le sujet prend conscience d'être un sujet en devenir. « Pouvoir assumer *je suis né*, c'est se reconnaître comme être vivant capable de penser. C'est

aussi se donner une place parmi les membres de la société[82] ».
Le sujet prend ainsi conscience de son arrivée au monde qui est un départ dans la vie, vers l'autonomie, et lui permet de vivre et de se vivre. C'est en cela qu'il faut accompagner l'enfant en difficulté dans cette découverte d'être en vie, pour lui permettre d'accéder à sa propre révélation, de devenir sujet de son discours.
De plus, *être* amène à se positionner en tant que garçon ou fille, et c'est à partir de cette prise de conscience là que l'enfant pourra se reconnaître fils ou fille.

- Avoir:

Au sens de *posséder*, cette notion fait appel à une appartenance personnelle, l'élément essentiel dont possède l'enfant étant son corps. Les enfants en difficulté n'en ont bien souvent pas ou peu conscience et comme le souligne M. Seron dans *L'échec en écriture,* « notre rôle de rééducateur est de leur permettre d'avoir un corps à eux pour qu'ils s'y retrouvent, afin que leur corps devienne d'abord un instrument de mesure avant de devenir un instrument de communication ». C'est quand il aura pris conscience que son corps est un tout constitué de parties fonctionnant en harmonie que l'enfant pourra réaliser qu'il a une main pour écrire, une tête pour penser.

Posséder des mots, les *avoir,* n'inclue pas seulement de les connaître mais bien de les faire participer à notre vie quotidienne, « les incorporer à notre personne pour qu'ils fassent partie intégrante de nous-mêmes et deviennent aussi, pour chacun d'entre nous, vitaux et essentiels [83]».

Enfin, la notion d'*avoir* fait également référence au nom, qui a non sans dire un impact fondamental sur la constitution de tout individu.
C'est par le nom et le prénom que nous existons, que nous sommes reconnus comme appartenant à un groupe.
J. Clerget souligne, dans son ouvrage *Le Nom et la Nomination*, que « marqueur symbolique, le nom est un classificateur de lignée. Il inscrit l'enfant dans une filiation. De fait, nommer, c'est faire entrer dans un système de relations, ranger dans un ensemble langagier ordonné ».

- Faire:

82 M. Seron dans *L'échec en écriture comment y répondre?* I.P.E.RS., l'Harmattan, 2008.
83 Ibid.

L'accomplissement d'une action par le *faire* suppose des prérequis qui serviront de base à la réalisation. Et ces prérequis se trouvent dans l'*être* et l'*avoir*. En effet, l'investissement de l'être-sujet permet à l'enfant de se révéler à lui-même en tant que faiseur de sens, il pourra donc s'épanouir et s'alimenter de l'*avoir*. L'enfant ne peut réaliser des actions que s'il possède ces bases que sont l'*être* et l'*avoir*. Tout ce que l'enfant apprend doit être confirmé et justifié dans et par l'acte. Et c'est en investissant ces acquis que par la suite, il pourra s'en servir pour *faire* de nouvelles choses.

Ces trois notions *être, avoir et faire* ne s'acquièrent pas l'une après l'autre, mais se construisent au fur et à mesure du développement de l'enfant et se complètent. C'est par là que l'enfant se prépare à accéder à l'écriture.

2.3.4 Le rôle de la fonction symbolique dans le langage.

Nous savons maintenant que le langage est l'expression symbolique par excellence. Pour E. Benveniste, symboliser, c'est établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre, c'est ce qui fait de l'homme un être rationnel.
La fonction symbolique organise la pensée, et rend accessible la pensée intérieure d'un sujet à un autre, via une langue déterminée et propre à une société donnée. N'existant pas de relation directe, immédiate de l'homme à l'homme, le symbole linguistique prend alors valeur d'intermédiaire, il est médiatisant.

L'auteur résume bien le rôle de la fonction symbolique dans le développement psychique et langagier de l'individu lorsqu'il dit: « l'acquisition du langage est une expérience qui va de pair chez l'enfant avec la formation du symbole et la construction de l'objet. Il apprend les choses par leur nom, il découvre que […] d'apprendre les noms lui donne la disposition des choses.
Il découvre aussi qu'il a lui-même un nom et que par là il communique avec son entourage. Ainsi s'éveille en lui la conscience du milieu social où il baigne et qui façonnera peu à peu son esprit par l'intermédiaire du langage [84]».

J. Clerget nous dit qu'écrire ne va pas sans lire, et lire ne va pas sans écrire. L'acte de lire et

84 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale 1,* Editons Gallimard, Paris, 1966.

celui d'écrire sont intimement liés, et tous deux sont sous-tendus par la fonction symbolique.

2.3.4.1 Le rôle de la fonction symbolique dans la lecture.

Accéder à la lecture nécessite une fonction symbolique suffisamment évoluée. En effet, lire, c'est décoder des informations dans un texte et les comprendre. Comprendre les informations explicites mais aussi les informations implicites. Pour cela, l'enfant doit être sorti de son langage égocentrique et entré dans un langage socialisé. Ce passage de l'un à l'autre est possible grâce à la fonction symbolique.

2.3.4.2 Le rôle de la fonction symbolique dans l'écriture.

Concernant maintenant plus précisément l'écriture, qui est au centre de notre sujet, nous savons que celle-ci est la forme la plus symbolique qu'il soit.

Elle symbolise, à l'aide d'un mot écrit, un représenté, et lève les ambiguïtés de la chaîne orale. L'écriture permet de passer de la « lalangue » de l'imaginaire à la langue, au code commun reconnu par la communauté linguistique. Ainsi, elle n'est pas une simple retranscription du langage oral. L'enfant qui écrit va prendre conscience que le mot n'est pas une simple suite de lettres, écrire lui permet d'accéder au concept.

De plus, l'écriture laisse une trace visible, elle permet donc la permanence de ce qui est absent, base de la fonction symbolique.

L'écriture est donc une représentation, une substitution et une forme de communication.
En effet, elle permet de représenter un élément absent, mais présent mentalement, elle transcrit et substitue une représentation mentale. En adhérant au code commun, compris de tout individu, le sujet va transmettre des informations.

L'enfant doit prendre conscience que ses écrits sont adressés, pouvant être lus par un autre. L'écriture a donc un important pouvoir symbolique.

2.4 Les stades d'accès à l'écrit.

Comme nous l'avons dit plus haut, la découverte de l'écriture débute avant même que l'enfant entre à l'école maternelle, puisqu'elle trouve son origine dans les premiers gribouillis.

2.4.1 Les étapes de la mise en place du système orthographique selon E. Ferreiro[85].

E. Ferreiro est une psycholinguiste mexicaine qui a appliqué les principes de l'analyse piagétienne aux premiers essais d'écriture des enfants. De son analyse découlent plusieurs stades dans l'élaboration de la trace écrite.

- Le dessin.

A ce stade, l'enfant a une représentation picturale de l'écriture. Il pense qu'écrire, c'est dessiner.

- Le stade pré-syllabique.

Ce stade apparaît vers l'âge de 3-4 ans. L'enfant commence à différencier l'écriture du dessin, bien qu'il n'ait pas encore accès à l'écriture. Il ne fait pas encore correspondre la forme sonore du mot et sa forme écrite. Mais progressivement, l'enfant va évoluer vers le stade idéographique, où la trace écrite est à l'image du mot représenté.

- Le stade syllabique.

C'est à ce stade-là que l'enfant va faire la correspondance entre la trace écrite et la chaîne sonore. En effet, plus le message sera long, plus sa trace sera longue aussi. Petit à petit, des lettres apparaissent, puis l'enfant fait correspondre une trace graphique à chaque mot. Vers la fin de ce stade-là, l'enfant peut analyser le mot et transcrire le nombre exact de syllabes compris dans chaque mot.

- Le stade syllabo-alphabétique.

L'enfant fait correspondre le nombre adéquat de lettres à la forme sonore, il utilise les bonnes lettres initiales des mots et trace l'ensemble des phonogrammes qu'il connaît.

- Le stade alphabétique.

---

85 Ferreiro E., *L'écriture avant la lettre***,** Hachette, Paris, 2000.

Au cours de ce dernier stade, l'enfant comprend la structure du système d'écriture et a ainsi établi la correspondance phonème-graphème. Il peut enfin découvrir des mots par lui-même et augmente alors son stock lexical. Ses productions vont de plus en plus ressembler à celles de l'adulte, même si on peut observer une méconnaissance très compréhensible de l'orthographe.

2.4.2 La naissance de l'écriture en trois phases œdipiennes.

Dans *Naissance et renaissance de l'écriture,* c'est en retraçant la naissance de l'écriture chez l'enfant que G. Pommier met en parallèle les trois phases œdipiennes qui correspondent aux « trois articulations de l'écriture »: l'angoisse de castration, l'apparition du père dans la dyade mère-enfant et la confrontation à la Loi.

- **l'angoisse de castration**: à cette phase correspond l'écriture d'image. L'enfant est angoissé de se voir disparaître dans l'Autre maternel. Ainsi, grâce à la représentation par l'image et les commentaires oraux qui en découlent, l'enfant va se rassurer.
- **l'apparition du père dans la dyade mère-enfant:** à cette phase apparaissent différentes formes d'écriture: le calligramme sacré, l'écriture hiéroglyphique, l'écriture en rébus et le syllabisme. Ces différentes formes, qui invoquent la puissance phallique, correspondent à un stade d'évolution où l'enfant considère son père comme un dieu, un totem. L'auteur fait le parallèle avec la phylogenèse.
- **la confrontation à la Loi**: l'enfant rencontre la Loi qui interdit l'inceste. Le père est le seul détenteur du phallus, poussant tout élément figural à disparaître de l'écriture. C'est à ce stade-là que l'enfant accède au consonantisme, « le meurtre symbolique du totem implique le consonantisme, écriture de la Loi qui a régi ce meurtre[86] ». L'auteur l'oppose d'ailleurs au vocalisme qu'il apparente à la jouissance, la voyelle apparaissant comme une forme de retour du refoulé, formant le vocalisme et l'alphabet.

2.5 Pourquoi écrire? Ou les fonctions de l'écriture.

« J''écris pour me parcourir »

H. Michaux.

86 G. Pommier, *Naissance et renaissance de l'écriture,* PUF, Paris, 1993.

« J'écris pour créer l'espace habitable de la nécessité.
J'écris pour être vivant.
J'écris pour être »
Vergilio Ferreira

Après avoir longuement étudié ce qui composait le langage, et plus particulièrement le langage écrit dans son aspect communicationnel, constitutif de l'identité et à l'attention de l'autre, ainsi que les conditions nécessaires pour y accéder, nous allons maintenant exposer les différentes fonctions de l'écriture. Pourquoi écrire? A quoi cela sert-il?, à la lumière des éléments théoriques existant dans la littérature.

2.5.1 Écrire permet de se structurer.

« Ecrire c'est structurer, on se structure par l'écriture »
F. Dejong-Estienne.

M. Yaguello attribue à l'écrit **un rôle de structuration du langage**. En effet, l'écriture permet de structurer notre appréhension du langage, elle nous oblige à découper, à marquer les frontières que la langue parlée laisse indécises.
Ce passage, que nous pouvons lire dans *Alice au pays des merveilles* de L. Carroll, cité dans *Alice au pays du langage,* illustre bien le propos ci-dessus:
« Le pape est mort, un nouveau pape est appelé à régner.
Araignée, quel drôle de nom, pourquoi pas libellule ou papillon? [87]*»*
C'est ainsi que l'on comprend que la langue orale ne peut démarquer les mots de manière efficace. Seule l'écriture nous permet de distinguer « à régner » de « araignée ». Et comme le dit F. De Saussure, « sans l'image sensible qu'offre l'écriture, la langue risquerait d'apparaître comme une masse informe [88]».
Selon C. Higounet, l'écriture est un procédé qui est destiné à fixer la parole, c'est un moyen d'expression permanent, mais qui **donne également directement accès au monde des idées.** L'écriture reproduit bien le langage articulé, mais permet encore d'appréhender la pensée et de lui faire traverser l'espace et le temps.

87 M. Yaguello, *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique,* Editions du Seuil, 1981.
88 F. De Saussure, *Cours de linguistique générale,* Editions Payot et Rivages, 1998.

Selon l'auteur, l'écriture est le fait social qui est à la base même de notre civilisation. L'histoire de l'écriture s'identifie par là avec celle des progrès de l'esprit humain.
Comme il le précise, « l'écriture est, néanmoins, plus qu'un instrument. En rendant la parole muette, elle ne la garde pas seulement, **elle réalise en outre la pensée qui jusque là reste à l'état de possibilité** […]. Au-delà d'un mode d'immobilisation du langage, l'écriture est donc un nouveau langage, muet certes, mais, selon l'expression de L. Febvre[89], « centuplé » et qui **discipline la pensée et l'organise en la transcrivant**.[90] »
Le langage écrit permet donc de structurer le réel, et structurer le réel, **c'est se structurer**.

2.5.2 Écrire permet de symboliser, de laisser une trace.

« Ce qui structure la dimension symbolique de l'objet,
ce n'est pas l'apprentissage, c'est l'inscription ».
J. Deitte.

Comme nous l'avons vu plus haut dans cet exposé, la symbolisation est, pour E. Benveniste, **la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant le réel**, c'est-à-dire d'établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre.

L'écriture a un important pouvoir symbolique. Elle n'est symbolique que par rapport à ce qu'elle signifie et permet de passer de l'imaginaire au réel. L'inscription signifie le manque ou la perte de l'objet, elle consiste à mettre en image une représentation interne, un représenté. C'est en cela que l'écriture est un mode de représentation.
L'accès à l'écriture permet à l'enfant de se rendre compte que le mot écrit laisse une trace visible. Pour P. Legendre, cité par J. Clerget, « l'enfant saisit que ce qui se détache, la trace écrite, la marque […] lui ouvre le monde de l'écart et *l'engage comme sujet* dans l'univers symbolique [91]».
L'écriture permet la permanence de ce qui est absent et c'est le propre de la fonction symbolique.

89 L. Febvre, cité par C. Higounet dans *L'écriture,* PUF, 1995.
90 C. Higounet, *L'écriture,* PUF, 1995.
91 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002.

2.5.3 Écrire, c'est perdre.

« L'écriture est à l'origine la langue de l'absent »
S. Freud.

« Ecrire signifie être séparé »
C. Louis-Combet.

Nous avons vu que S. Freud et J. Lacan situent les notions d'absence de l'objet et de perte à la base de l'accession au symbole. L'enfant va représenter l'absence de la mère, le symbole fonctionnant ainsi comme un « substitut ». De même, écrire un mot, c'est représenter un objet absent. Et pour qu'il y ait représentation, il faut l'absence de cet objet. En ce sens, le langage renvoie à un renoncement à l'objet manquant. C'est ainsi qu'écrire, c'est perdre car il subsiste un écart entre la trace laissée et ce qu'elle signifie.

Pour J. Clerget, dans *L'enfant et l'écriture*, il convient, pour écrire, que soient reçues les différentes castrations symboligènes. La séparation qui autorise l'écriture se réalise progressivement par le don de ces différentes castrations. « Elles permettent à l'enfant d'agir physiquement, par la manipulation des choses de son corps et du monde, et d'œuvrer symboliquement par le maniement du langage[92] ». L'auteur fait ici référence aux castrations ombilicale, orale, anale, ainsi qu'à la marche. Ces castrations assurent la séparation de l'enfant d'avec le corps de sa mère, de façon à ce qu'il puisse aller à l'autre. Enfin, la marche permet à l'enfant de se détacher physiquement des objets, et ainsi d'user symboliquement de ces objets avec les mots, permettant d'entrer dans la possibilité d'écrire. Cette dernière constitue donc une véritable entrée dans l'écriture.

L'écrit n'est donc rendu possible qu'au terme d'une castration, mais aussi d'une référence au père. « Ecrire, c'est faire le deuil d'une mère et s'avancer dans la référence paternelle qui rend possible l'écriture[93] ».
Ainsi, l'écriture n'est réalisable que quand le père peut être un lieu d'identification au nom, permettant d'éviter la disparition du sujet dans l'écrit. Nous retrouvons là l'importance du Nom-du-Père évoqué par J. Lacan, ainsi que l'importance d'être nommé pour entrer dans le

92 Ibid.
93 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002.

symbolique.

2.5.4 Écrire, c'est accepter la règle.

Depuis sa naissance, l'enfant est confronté à un certain nombre de règles, de lois, qui sont au fondement même de ses capacités d'adaptation sociale.
Nous avons évoqué plus haut la loi du Père, première loi rencontrée par l'enfant, qui permet l'accès à la fonction symbolique Dès lors pourra apparaître le langage.

Le langage, qu'il soit oral ou écrit, repose sur des règles, et l'acceptation de ces règles en conditionne l'accès.

La règle est ce qui sert à diriger, à conduire. La règle est établie par la loi, elle apparaît ainsi comme ce qui préside au fonctionnement d'un groupe. Elle est adoptée ou imposée comme ligne de conduite indispensable à la vie en société, devant être appliquée par tous les membres de la communauté.

Puis, l'enfant est confronté aux règles linguistiques. La notion de code commun renvoie à une autre dimension symbolique de l'écriture, qu'est la règle.
Pour qu'il y ait écriture, « il faut d'abord un ensemble de signes qui possède un sens établi à l'avance par une communauté sociale et à son usage [94]». Certains enfants, refusant de lire ou d'écrire, opèrent peut-être une résistance symbolique inconsciente face à l'autorité parentale, face à la règle. Mais qu'en est-il de ces autres enfants, qui ont bien appris et intégré la règle d'orthographe, mais qui ne peuvent l'appliquer car n'y attribuent aucun sens?
Ces enfants-là se trouvent en difficulté face à l'écrit, et n'ont pas acquis une parole qui leur est propre et qui est adressée.
Donc écrire, c'est respecter la règle, certes, mais nous voyons bien là, et au vu de tout ce que nous avons déjà exposé, que respecter la règle ne suffit pas pour écrire.

2.5.5 Écrire, c'est échanger, c'est communiquer avec l'autre, écrire à quelqu'un.

94 C. Higounet, *L'écriture,* PUF, 1995.

« Ecrire pour l'autre, c'est offrir à des gens la possibilité
d'être reconnus dans leur message, en tant que sujets,
c'est-à-dire de signer de leur nom »
M. Reverbel.

L'écriture est bien plus qu'un instrument, bien plus qu'une simple transcription du langage oral comme nous avons déjà pu le voir.

Ecrire nous vient du latin *scribere* qui signifie *tracer des caractères, composer une œuvre.* Cela s'apparente aux termes « gratter, inciser », rappelant l'origine matérielle des premières écritures gravées dans la pierre. *Escrire* en ancien français signifie dessiner, peindre, mais aussi tracer des lettres, mettre par écrit.

Ainsi, reprenons la définition qu'attribue J. Clerget à l'écriture: « dans le verbe écrire se garde une constante ouverture entre les deux sens du mot: mettre par écrit et **écrire à quelqu'un**, entre le dépôt de la lettre sur une matière et **l'adresse d'une lettre à un autre**[95] ».
En effet, écrire ne va pas sans Autre: l'on n'écrit jamais seul. L'écriture comporte une adresse et s'adresser à l'enfant suscite l'écrit. Le thérapeute ouvre en lui le lieu de réception de la parole, le cœur de l'Autre.

Selon ce même auteur, **« on n'apprend pas à écrire, on vient à écrire, car l'écriture en nous fait ce qu'elle veut »**. Il signifie par ces mots qu'on se met à écrire dans la proximité d'autres humains. L'écriture s'expérimente. Elle circonscrit un espace d'appel pour l'inscription symbolique d'un sujet, elle est une production du corps de l'écrivant, et l'implique de façon subjective, ce en quoi elle ne peut être acquise sans un lien avec quelqu'un et sans le plaisir d'écrire.
L'écriture mobilise le Tiers pour que des mots soient écrits à la transmission. Peut écrire celui qui est né, et nommé.

Pour bien comprendre cette idée, l'auteur fait référence à P. Julien, selon lequel pour que

95 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002.

surgisse un sujet du signifiant, trois temps sont requis:

– une trace fait signe, elle représente quelque chose pour quelqu'un.

– un nom est donné à la trace. Bien qu'elle puisse disparaître, elle continue à exister dans la langue, à travers les mots, parce qu'on peut en parler.

– temps de la naissance du sujet en l'Autre, lieu des signifiants. On ne peut pas lire ou écrire seul un signifiant, sans Autre, lieu du signifiant précisément.

Ecrire, c'est donc se confier à un rythme d'un Autre, site d'où naît un sujet, parle et écrit. « C'est de l'hétéronomie de l'Autre en moi que j'ex-siste, à ce degré second d'altérité qui m'agite et situe cet Autre en position de médiation par rapport à mon propre dédoublement d'avec moi-même comme d'avec mon semblable, pour reprendre la formule de J. Lacan [96]».

2.6 La Pédagogie Relationnelle du Langage.

« L'acte PRL est une manière d'être qui
tend à devenir une manière de faire ».
Claude Chassagny.

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de synthétiser les différentes composantes permettant à l'enfant d'acquérir le langage écrit et de se constituer en tant que sujet parlant, dans l'altérité et dans l'échange, en nous référant à des théories différentes, qu'elles soient linguistiques, psychologiques ou psychanalytiques.
Dans ce chapitre, nous allons maintenant exposer la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL), courant initié par C. Chassagny, qui reprend les différents concepts théoriques que nous avons précédemment explorés, en s'appuyant également sur les théories linguistique et psychanalytique, ainsi que la Technique des Associations, technique que nous utiliserons dans la partie clinique de ce travail.

2.6.1 Qu'est-ce que la Pédagogie Relationnelle du Langage?

96 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture,* Editions Erès, Cahors, 2002..

Pour C. Chassagny, fondateur de la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL), celle-ci est l'alliance de la **Relation** et des **Techniques.**

En effet, la PRL considère d'abord une **relation** réelle incluant un adulte et un enfant. Cette rencontre est naturelle, permet de rencontrer l'enfant différemment et de lui laisser prendre la parole, de lui laisser choisir ses possibilités d'accession au langage, à l'expression, à la pensée, à la communication, à l'échange.
Le rééducateur et le rééducant partagent ainsi le même objet qu'est le langage, à la fois but et moyen du travail entrepris.

Ainsi, la rééducation est la rencontre de deux personnes désirantes:

- l'enfant, qui désire donner forme à ce qui est le caractère original de sa personne, et découvrir les formes de son expression recevables pour l'autre. L'enfant est ici considéré comme un créateur à part entière.

- le thérapeute, qui désire offrir à l'enfant une disponibilité telle que ses tentatives puissent s'élaborer peu à peu dans le sens d'une création, d'un enrichissement.

A ce propos, C. Chassagny définit la rééducation comme « une rencontre, la présence de deux personnes qui, en situation privilégiée, cherchent à échanger des idées. La rééducation, c'est une possible technique, pendant cet échange, d'en améliorer la qualité sans quitter la relation établie. La rééducation, c'est la pratique des mots au service de l'épanouissement de la personne ».

La PRL met à distance le symptôme de l'enfant. Ce dernier donne à voir au thérapeute son symptôme, il ne s'agit pas de le faire taire mais de permettre à l'enfant de s'en dégager pour libérer sa créativité, sa disponibilité.
Ainsi, en accompagnant les diverses manifestations de l'enfant, **le thérapeute le soutient dans la découverte de ses propres potentialités** et l'aide à les utiliser. Cette manière d'être privilégie « l'agir » de l'enfant et lui redonne sa qualité de sujet.
Le thérapeute va pouvoir traduire cet « agir » de l'enfant dans son langage et le lui retransmettre.
C'est ce que C. Chassagny appelle « l'inversion du sujet ».

« L'important est que l'enfant puisse passer de l'imaginaire au réel, de son pouvoir à créer des images, à ce qui a toujours été, qu'il puisse l'exprimer par les moyens symboliques de l'adulte [97]».

Le principal dans cette façon de faire, comme l'explique C. Chassagny, « c'est de vivre avec ce qui est le désir de l'enfant pour qu'il ne soit pas question de sacrifice impossible, mais d'une recherche de rencontre dans un langage commun aux acteurs des séances certes, mais, au-delà des conditions particulières de la rééducation, aux autres. [...] PRL est d'abord la tolérance de tous les modes d'expression choisis par l'enfant[98] ».

2.6.2 La Technique des Associations.

La Technique des Associations, appelée auparavant Technique des séries, est au cœur de la méthode Chassagny. Elle permet de mettre en place des processus associatifs et indispensables à la rééducation des troubles du langage écrit.

Les enfants présentant un trouble du langage écrit ne considèrent pas l'écriture comme un moyen d'expression, ni un moyen de communication. Écrire ne signifie pas être dans le langage, mais assembler des graphèmes, et c'est là que se situe leur symptôme.
L'objectif de la Technique des Associations est que l'écriture devienne un langage, car écrire, c'est s'inscrire dans le symbolique.
Le langage, c'est émettre un message dans un double mouvement; **parler, c'est se parler et parler à l'autre**. Le sujet parlant est à la fois destinateur et destinataire de son message.

La Technique des Associations est un mode de pensée et une façon d'écrire, qui confronte l'enfant à l'altérité, l'amenant à se découvrir comme sujet.
Lors d'une série, c'est l'enfant qui écrit, car écrire, c'est faire agir, créer et permettre à l'enfant d'être indépendant. Le rééducateur le soutient, l'incite, l'encourage et l'accompagne dans et par les mots qu'il lui donne.
L'enfant va pouvoir s'approprier les mots donnés par l'autre, les investir et les rendre siens et disponibles. Mais cela n'est possible que dans un **mouvement de double énonciation**: l'énonciation de l'un (du rééducateur par exemple) devient énoncé pour l'autre, qui le reçoit. Quand il l'écrit, cet énoncé devient alors énonciation pour le patient, s'il évoque chez lui

97 C. Chassagny, *Pédagogie Relationnelle du Langage,* I.P.E.R.S., Paris, 1985.
98 Ibid

quelque chose de personnel.
Le mot prend ainsi valeur de symbole dans cette double énonciation. La ré-appropriation des mots écrits inscrit celui qui écrit dans l'ordre symbolique.

- Les éléments fondamentaux de la série.
    - Le pas.

Lorsque le rééducateur dit un mot, il trace **un petit trait** au bord de la feuille, de gauche à droite pour le patient qui se trouve en face de lui, de l'extérieur de la feuille vers l'intérieur. C'est dans ce mouvement que le patient va transcrire le mot qui vient d'être énoncé. C'est cet ensemble, énonciation, petit trait, transcription et le blanc laissé à droite, qui s'appelle **un pas.**
Les pas s'enchaînent les uns aux autres, écrits les uns en dessous des autres. Ils sont reliés soit par des **similitudes de forme**, soit par des **similitudes de sens.** De plus, ils sont régis par les figures de style que sont la métaphore et la métonymie.

Les pas ne peuvent se suivre que « si leur énonciation et leur transcription sont sous-tendues par un processus associatif[99] », sans cela il ne s'agirait que d'une simple liste de mots. L'enfant ne verrait que l'aspect formel des mots, déconnectés de tout sens.
Dans les groupements de pas, les substantifs sont précédés d'un déterminant, permettant aux mots de prendre vie, engendrant des évocations différentes. De plus, peuvent apparaître des concepts tout aussi bien concrets qu'abstraits, s'appuyant les uns sur les autres, permettant de penser.

Chaque groupement de pas est séparé du suivant par un **trait de pause** (trait plus long), indispensable, car nous ne pouvons penser, associer en continu. Ce trait de pause est comparé à la ponctuation dans un texte écrit, ou à une respiration. Parfois, ce trait de pause induit une rupture du **rythme**.
En effet, la notion de rythme est importante, ce dernier s'inscrivant dans le vécu de la séance. Il aide le patient à ne pas attacher plus d'importance à la forme qu'au sens, et il participe à l'évocation. Il libère la pensée et le geste.

99 I.P.E.R.S., *L'échec en écriture comment y répondre,* l'Harmattan, 2008.

De plus, le rythme de la série réduit l'écart entre le temps de dire et celui d'écrire. Les mots sont écrits aussi rapidement qu'ils sont énoncés, leur donnant vie.
De ce fait, s'instaure un dialogue entre le rééducateur et le patient.

La série associative s'ancre dans un **style prédiscursif.** Le patient écrit des mots et non des phrases. En effet, le mot isolé permet plus d'évocations et laisse libre cours à un discours intériorisé. La phrase, elle, réduit la polysémie et restreint les possibilités d'évocations. Par exemple, « le chat » est plus évocateur que « le chat boit du lait ».

« Le mot n'est pas langage, sauf s'il contient à lui seul toute une proposition[100] ».

Le style prédiscursif suggère le mouvement de pensée et suscite l'émergence de l'association grâce aux images mentales.

- Le blanc, lieu de l'évocation et de l'énonciation.

Dans la Technique des Associations, la série associative se déroule dans un style pré-discursif, verticalement. Chaque mot est ainsi précédé d'un trait, tracé uniquement par le rééducateur, ouvrant, à droite, sur un **espace blanc**, précédant et introduisant le mot suivant. C'est donc le choix de ce style pré-discursif qui permet cet espace du blanc. Ce dernier a plusieurs propriétés que nous allons exposer ci-dessous.

- Le blanc, un espace pour l'évocation.

La série associative n'est pas une liste de mots, ce n'est pas qu'une suite d'évocations indépendantes les unes des autres, c'est créer des liens entre les évocations, ce que permet le blanc. Le blanc permet l'évocation du mot et permet l'émergence du pas suivant. C'est le déroulement de ces pas qui fait langage.
« Dans l'espace de liberté du blanc, le patient découvre une multiplicité de représentations, qui elles-mêmes précèdent et ébauchent le jaillissement des associations[101] ».

- Le blanc comme médiateur.

Certains patients énumèrent ou décrivent des objets. C'est ainsi que le blanc sert de médiateur, il permet de distancier le locuteur, et des choses, et de l'interlocuteur.

---

100 M. Foucault, *Les mots et les choses,* Gallimard, Paris, 1966.
101 I.P.E.R.S., *L'échec en écriture comment y répondre,* l'Harmattan, 2008.

C'est en cela qu'il permet le mouvement de pensée, situant le sujet à une place distincte.
Ces patients ne peuvent pas concevoir les mots écrits « comme paroles véritables, venant d'eux et adressées à l'autre: locuteur-interlocuteur. La parole n'est pas dans sa fonction symbolique[102] ».
Le blanc permet à l'enfant de retrouver la fonction d'altérité de la parole. En effet, la différence et le décollage de l'entité signifiant/signifié se découvrent dans l'écart symbolisé par le blanc, autrement dit une distanciation entre le mot et ce qu'il représente: il y a le locuteur, l'interlocuteur et le mot, entre les deux, qui figure le tiers.

- Le blanc, lieu d'émergence du sujet.

La série associative amène pas à pas le sujet de l'énoncé à devenir sujet de l'énonciation, par les évocations, comme nous l'avons dit plus haut. Mais c'est véritablement dans le blanc que l'énoncé peut devenir énonciation, lieu de l'émergence du sujet.
Par exemple, donner à écrire à l'enfant « je cours », c'est lui donner la possibilité de reprendre à son compte le « je cours » en s'évoquant dans le blanc, en train de courir.
Cette capacité de s'approprier le « je » aide l'enfant à prendre conscience de lui-même, et devant l'autre qui en témoigne.
Tel est le but de l'orthophoniste, aider le patient à se poser comme sujet de son discours écrit et non pas uniquement comme représentant de la première personne du singulier.

- Le blanc, lieu de la métaphore et de la métonymie.

La série associative permet à l'enfant qui a des difficultés de l'ordre du symbolique au niveau de l'expression écrite, de « jouer de la métaphore et de la métonymie ».

Comme nous l'avons cité dans la partie théorique de ce travail, J. Lacan voit dans la métaphore un mot remplaçant un autre mot pour en changer le sens. Le premier sens est ainsi aboli, ouvrant sur un autre sens.
Quant à L. Danon-Boileau, il voit la métaphore comme une figure renvoyant à un autre terme par le biais de la comparaison.
Ainsi, dans la série associative, les signifiants donnés par l'enfant peuvent être considérés comme autant de métaphores.

102 Ibid.

Dans la métonymie, les termes sont liés par une relation qui peut être contenant/contenu, cause/effet ou partie/tout. Selon C. Dubois et S Rignault dans l'*Echec en écriture,* « dans la métonymie, la représentation du figuré est comme une toile de fond dans la pensée de celui qui énonce le figurant-signifiant; elle occupe le blanc [103]».

Ainsi, dans la Technique des Associations, le caractère métaphorique et métonymique du mot est validé par le blanc, c'est dans ce dernier qu'émergent les souvenirs.
J. Lacan, dans *Les Ecrits,* dit « on ne dit jamais que la moitié de ce qu'on veut dire et ce qu'on veut dire, est autre chose. Les mots ne sont qu'un indice de sa véritable histoire et la vérité du sujet est dans ce qui ne se dit pas ». Cet autre chose dont il parle participe de l'inconscient, du refoulement. C'est dans le blanc qu'émergent l'inconscient, ainsi que la chaîne signifiante métonymique et métaphorique.

- Le discours parallèle.

Comme nous venons de l'expliquer, c'est dans l'espace du blanc que peut se développer une pensée. Cet espace peut être occupé par des paroles spontanées ou délibérées du rééducateur ou du patient. Elles n'interrompent pas le rythme de l'écrit, mais permettent de sélectionner un mot. Une véritable conversation s'instaure, suspendant provisoirement l'écrit. C'est le **discours parallèle,** parallèle car « il se développe dans une même direction et dans un même temps, parallèlement à ce qui est en train de s'élaborer dans l'écriture de la chaîne associative[104] ».

Le discours parallèle du thérapeute entraîne le mouvement associatif, crée des liens entre les pas, faisant vivre les mots et permettant de rendre la rencontre vivante et dynamique: c'est un véritable dialogue qui s'installe entre le rééducateur et le patient. Ainsi, le rééducateur peut sentir si les mots éveillent une pensée chez l'enfant.

C. Chassagny disait que « le discours parallèle peut avoir différentes formes, il peut être alternatif: on écrit, on parle. C'est un va-et-vient avec la possibilité de parler de ce qu'on écrit, ou d'autre chose, par quelques mots, des mimiques ou initiateur d'une véritable conversation ».

---

103 Ibid.
104 Ibid.

Mais le discours parallèle permet aussi:

– **un accompagnement**: pour être dans l'échange, les enfants inhibés ou en difficulté scolaire ont besoin que les mots soient proches de leur expérience personnelle. C'est en cela que le discours parallèle est un accompagnement dans l'aventure de l'écrit, un soutien pour l'enfant, un étayage, une enveloppe sonore. Le discours stimule sa pensée pour laisser naître les mots. Le mot, lorsqu'il est investi par le patient, le renvoie à lui-même et lui permet d'élaborer. Ainsi, l'enfant, dans la simultanéité du graphe et de la pensée est dans un geste symbolique.

– **un échange**: la série associative permet de prendre acte des mots transmis par l'autre pour pouvoir, à son tour, associer librement par un mot ou une chaîne de mots. Le rééducateur et le patient pensent différemment, chacun écoute ce qui vient de lui, mais aussi ce qui vient de l'autre.

« Le discours parallèle articule la différence et la convergence dans le fil des deux pensées. Il est ce qui fait lien pour que l'échange puisse avoir lieu[105] ».

– **l'émergence de souvenirs**: les associations permettent de faire émerger des souvenirs, des faits qui ont marqué l'enfant, mais qui ne peuvent pas s'écrire.

L'écrit est alors suspendu, le blanc est rempli par le discours parallèle. Ce dernier permet à l'enfant d'évoquer des moments de son histoire. Le rééducateur va ainsi pouvoir montrer à l'enfant que ce qui ne pouvait être écrit peut être dit, pour enfin pouvoir s'écrire.

« Le discours parallèle permet à l'enfant d'écrire ce qu'il ne savait pas qu'il pouvait écrire[106] ».

- L'auto-correction.

Dans la pratique chassagnienne, l'erreur ne peut être considérée comme une « faute ». Ce terme fait référence à la sanction, la punition et inclut l'idée de jugement de l'autre à travers sa production. Cela empêche le thérapeute de reconnaître le patient comme scripteur, auteur d'un message, aussi maladroit soit-il. L'attitude sanctionnante empêche « d'accompagner l'enfant dans la tentative d'expression de sa pensée afin de découvrir ce qui a pu motiver une telle graphie. Cette obnubilation de la faute formelle […] occulte toute

105 Ibid.
106 Ibid.

recherche d'entrer en relation, toute ouverture à la démarche de l'enfant scripteur[107] ».

En considérant l'erreur comme indice de l'investissement du langage de l'enfant, le travail de rééducation est différent.

« Dans l'optique chassagnienne, c'est le contenu qui reste l'essentiel alors que la forme n'amène que la socialisation du sens[108] ».

Bien souvent, l'erreur n'est que symptôme, masquant la véritable souffrance du patient.

Le mécanisme d'auto-correction a pour but d'amener l'enfant à se corriger lui-même, pour qu'il arrive à une transmission optimale de son message. C'est ainsi qu'il accède à la socialisation du sens, à l'ordre symbolique.

Cependant, l'enfant n'est pas laissé seul face à ses erreurs. Le thérapeute est présent pour le guider, pour l'amener à maîtriser lui-même sa trace, dans une optique d'investissement ou de réinvestissement personnel, d'une autoréinsertion dans la langue. Cela permet à l'enfant de « s'autorévéler ».

Par l'autocorrection, l'enfant peut se décoller de l'erreur, aller au-delà de celle-ci. Il peut ainsi découvrir un nouveau rapport aux mots.

Lorsqu'une erreur survient au cours de la série, le thérapeute va barrer tout le pas qui vient d'être écrit, ne pouvant cautionner une trace n'existant pas. Ainsi, il signifie à l'enfant que la manière dont il a écrit le mot ne lui permettra pas d'être lu par l'autre. Cette barre, pouvant être vécue par l'enfant comme sanctionnante les premiers temps, lui permettra de maîtriser une forme sous-tendue par un sens et alimentée par un certain affect.

Le geste de barrer induit une rupture du rythme. En effet, elle signifie un temps d'arrêt dans l'évocation, ouvrant un nouvel espace dans lequel l'enfant peut recevoir les repères qui vont lui servir à dépasser sa difficulté.

Il existe plusieurs types d'autocorrections. La forme, le sens ou parfois les deux servent de « point d'accrochage » au développement de l'autocorrection:

---

107 Ibid.
108 Ibid.

– autocorrection par la forme: le thérapeute utilise des repères formels investis par l'enfant, qui se laisse guider pour écrire la bonne forme, sans focalisation sur l'erreur initiale. Le signifiant est ici à la base du travail. L'autocorrection peut porter sur une erreur grammaticale. Par exemple:

– il ~~crit~~
– il parle
– il hurle
– il crie

L'autocorrection peut également porter sur une erreur d'usage. Par exemple:

– une dune
– des chardons
– du ~~romarein~~

– un matin
– un lapin
– du romarin

– autocorrection par le sens: le thérapeute essaye de faire naître chez l'enfant une évocation soit à partir de l'erreur, soit à partir d'un nouveau contexte du mot attendu. Le rappel, l'évocation du signifié fait ressurgir le signifiant attendu dans sa forme correcte.
Empruntons un exemple de série à M. Seron[109]:

– une bataille
– les navires
– les pirates
– les ~~vèseau~~

– un bateau
– les canons
– un voilier
– les mâts
– la coque

---

109 M. Seron dans *L'échec en écriture, comment y répondre?*, l'Harmattan, 2008.

– les vaisseaux

– autocorrection par la forme et par le sens: le thérapeute utilise à la fois des repères formels et sémantiques pour aider l'enfant à maîtriser sa trace.

Empruntons à nouveau un exemple de série à M. Seron[110]:

– ils se disent

– ils ~~disqutent~~

– ils parlent

– les phrases

– les idées

– le discours

– ils discutent

– ils s'animent

– ils bougent

Après avoir obtenu la bonne graphie du mot erroné, le thérapeute renforce la structure linguistique en proposant deux pas supplémentaires mettant en jeu les mêmes repères graphiques, tout en restant dans le même champ sémantique.

Ce genre d'autocorrection demande de la part du thérapeute une grande fluidité verbale et une certaine expérience.

110 Ibid.

3 QUE RECOUVRENT LES APPELLATIONS « TROUBLES DES APPRENTISSAGES », « TROUBLES DE LA RELATION »?

Nous entendons beaucoup parler de dyslexie/dysorthographie dans la clinique orthophonique, mais aussi de plus en plus de « troubles des apprentissages ». Alors que recouvre cette appellation? Quelle est la différence avec le terme de dysorthographie, et à qui ce terme-là peut-il s'appliquer. Nous verrons également ce que sont les « troubles de la relation » au vu de différentes classifications, puis nous parlerons du symptôme, notion importante dans la clinique orthophonique.

3.1 Vers une définition de la dysorthographie.

La dysorthographie se définit comme un **trouble dynamique de l'apprentissage de l'écriture** qui se caractérise par une diminution significative des performances en orthographe par rapport à la norme d'âge. On évoque un trouble spécifique de l'acquisition du langage écrit quand un décalage significatif d'au moins dix-huit mois est objectivé entre l'âge réel de l'enfant et celui obtenu lors des différentes épreuves d'évaluation.

Cette définition permet également de faire la distinction entre un trouble spécifique tenant à des perturbations structurelles des mécanismes fondamentaux du langage écrit, et un trouble non spécifique qui peut être dû à un blocage, un refus d'accès à l'écrit ou à de mauvais apprentissages.

De plus, la fédération internationale de neurologie exclut de cette définition:

- un déficit intellectuel.
- un déficit sensoriel.
- un défaut de scolarisation et/ou de stimulations socio-culturelles.
- un trouble psychologique ou psychiatrique.
- une lésion cérébrale acquise.

3.1.1 L'expression des troubles.

Des anomalies spécifiques sont constatées dans la production d'écrits du dysorthographique:

- des erreurs de copie, des omissions, des substitutions, des confusions visuelles.
- des économies de syllabes, des fautes de conjugaison, de grammaire et d'analyse.
- des découpages arbitraires.
- une lenteur d'exécution, des hésitations ainsi qu'une pauvreté des productions.
- une difficulté d'accès au sens de ce qui est écrit.

Deux voies à l'origine de la production orthographique ont été décrites par Morton en 1980:

- **une procédure d'assemblage**: elle permet la production des non-mots, des logatomes et des mots non familiers. Elle procède par activations successives de mécanismes de conversion et par stockage temporaire dans une mémoire-tampon phonologique destinée à conserver une trace mnésique des stimuli pendant les opérations de transcodage phonémico-graphémique.

- **une procédure d'adressage:** permettant d'écrire les mots familiers après activation du système sémantique et recours aux données issues des lexiques internes du sujet.

C'est à partir de ces deux voies que Boder a distingué trois types de dysorthographies.

3.1.2 La classification des différents types de dysothographies.

- **La dysorthographie dysphonétique.**

Elle correspond à une atteinte de la voie d'assemblage ou voie phonologique alors que la voie d'adressage ou voie lexicale est conservée, ce qui permet l'acquisition d'un lexique orthographique de sortie. Cependant, cette dysorthographie se caractérise par une non maîtrise des règles de conversion phonémico-graphémique.

On observe alors:

- une incapacité de transcription des non-mots.
- des omissions, inversions et ajouts de phonèmes.

- des confusions du trait sourd/sonore.

- **La dysorthographie dyseïdétique.**

Elle correspond à une atteinte de la voie d'adressage, la voie phonologique étant intacte. L'accès au sens s'en trouve perturbé, l'enfant n'ayant pas recours au système sémantique.

Ainsi, on observe:

- une transcription phonologiquement possible, mais approximative.
- des confusions homophoniques.
- des difficultés de mémorisation visuelle entraînant une absence d'orthographe d'usage.
- l'incapacité d'accéder au sens de l'écrit entraîne des difficultés de segmentation.
- des erreurs morpho-verbales.

- **La dysorthographie mixte.**

Elle correspond soit à une atteinte des deux voies (voie d'assemblage et voie d'adressage), soit à l'atteinte d'une des deux voies avec des troubles associés. On retrouve alors une mémoire visuelle défaillante, ou des troubles de la discrimination perceptive, permettant d'observer:

- une absence d'orthographe d'usage.
- des erreurs de segmentation.
- une mauvaise correspondance phonémico-graphémique.

De plus, nous pouvons également citer la **dysorthographie visuo-attentionnelle**, décrite par S. Valdois, ne correspondant pas véritablement à une atteinte des voies d'assemblage et d'adressage, mais plutôt à des difficultés visuo-attentionnelles. L'enfant ne possède pas ces capacités visuo-attentionnelles permettant de mettre en œuvre les voies phonologique et lexicale, ainsi la prise d'indices s'en trouve faussée car l'enfant ne peut sélectionner les informations pertinentes et se laisse alors perturber par les éléments distracteurs.

L'orthographe est caractérisée par des ratures, des retours en arrière fréquents, ainsi que des hésitations. On observe également:

- des omissions, inversions et ajouts de graphèmes et de mots.
- des reformulations.
- des substitutions de graphèmes qui sont morphologiquement proches.

– un lexique orthographique réduit, limité.

3.1.3 Les différentes hypothèses étiologiques.

- **L'hypothèse neurologique.**

Selon bon nombre de neurologues, la dysorthographie serait d'origine héréditaire ou constitutionnelle, tout comme la dyslexie. Ces deux pathologies étant interdépendantes, mais complémentaires. De nombreuses hypothèses ont été avancées comme une agénésie du système nerveux central, le minimal brain dysfunction, ou la symétrisation droite gauche des plana temporale...

- **L'hypothèse instrumentaliste.**

Selon la conception instrumentaliste, les troubles du langage écrit seraient dus à:

– un déficit des fonctions instrumentales.

– des troubles de la discrimination auditive et visuelle.

– des troubles de l'orientation temporo-spatiale.

– un déficit de la fonction de symbolisation. S. Borel-Maisonny a développé ce dernier point en expliquant que la dysorthographie est « une difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits, qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre cinq et huit ans, l'orthographe, la compréhension des textes et les acquisitions scolaires par la suite[111] ».

M. De Maistre affirme à son tour que les performances linguistiques d'un individu seraient tributaires de ses capacités à analyser ses productions d'un point de vue métalinguistique. Il existerait un dysfonctionnement du niveau symbolique rendant les individus incapables d'opérer sur la langue.

- **Le courant relationnel.**

C. Chassagny, fondateur de la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL), attribue les causes de la dyslexie/dysorthographie (DL/DO) à **un trouble plus ou moins grave de la symbolisation.** Il considère la DL/DO comme **le symptôme d'un trouble de la communication**, c'est-à-dire une impossibilité de se prêter au champ symbolique de l'adulte et de percevoir les différentes formes des signes écrits, ainsi que les interpréter.

111 Cité par C. Bellone, *Dyslexies et dysorthographies,* Isbergues, Ortho éditions, 2003.

Il ne rejette donc pas le fait que la DL/DO puisse être un trouble instrumental, mais évoque la possibilité que ces troubles puissent être dûs à un trouble relationnel plus large, qui serait le symptôme d'un mal-être, le signe d'une inscription symbolique défaillante, tout du moins problématique.
Selon lui, la DL/DO pourrait être le résultat des conflits de l'enfant par rapport aux adultes, ou au contraire un moyen d'identification au père, ou encore être plus profondément un grand retard de motricité avec des désirs régressifs.

Selon cette théorie, certains orthophonistes orientent différemment leur travail. Plutôt que de se focaliser sur le symptôme, qui est significatif de quelque chose chez l'enfant, ils tentent d'en comprendre le sens, de le respecter, et donc de le mettre à distance, pour amener l'enfant à une phase de conciliation. Ainsi, la rééducation orthophonique est envisagée en fonction de ce que l'enfant amène de lui-même, dans une relation qui se veut être une rencontre, plutôt qu'une relation dominant/dominé. Alors, la relation thérapeutique est non seulement le fait de l'adulte, mais aussi et surtout le fait de l'enfant.

3.2 Les troubles des apprentissages.

Nous entendons beaucoup parler aujourd'hui de « troubles des apprentissages ». Nous pouvons alors nous demander ce que sont les troubles des apprentissages, ou plutôt les troubles spécifiques des apprentissages? Que recouvre cette appellation?

Les troubles des apprentissages sont regroupés dans la catégorie des troubles spécifiques du développement. Selon les auteurs B. Rogé et H. Chabrol[112], respectivement psychologue et pédopsychiatre, ces troubles recouvrent des problèmes de développement du langage et les difficultés d'apprentissage scolaire.
Selon eux, les troubles du développement du langage se définissent par un retard déviant de la compréhension et/ou de l'utilisation du langage parlé, écrit et/ou de tout autre système symbolique.

112 ROGE B., CHABROL H., *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Editions Belin, 2003.

Le désordre peut ainsi toucher:

- **la forme du langage**: système phonologique (concernant les sons et leur organisation à l'intérieur des mots), système morphologique (concernant les marques grammaticales modifiant les mots) et système syntactique (concernant l'organisation des mots dans la phrase).
- **le contenu du langage**: système sémantique qui touche la signification des mots.
- **et/ou l'utilisation du langage dans la communication**: système pragmatique concernant l'utilisation du langage comme instrument de communication de manière socialement adaptée.

Le diagnostic de troubles des apprentissages est posé lorsqu'il existe une difficulté spécifique à accéder à:

- la lecture.
- une expression écrite correcte.
- au maniement du calcul.

De plus, les troubles des apprentissages sont retrouvés dans de nombreuses pathologies psychiatriques.

Lorsque l'enfant est confronté à des troubles du langage écrit, un retentissement sur l'ensemble des interactions entre l'enfant et son environnement peut survenir si les troubles sont importants et aboutir à des difficultés psycho-affectives diverses.
Mais selon J. De Ajuriaguerra et D. Marcelli, il est difficile de faire la part des troubles réactionnels secondaires et des difficultés initiales.

En effet, faire la part des perturbations affectives secondaires à la dyslexie-dysorthographie, ou au contraire initiatrices de celles-ci est difficile. Cependant, certains auteurs considèrent la dyslexie-dysorthographie **comme une manifestation possible de troubles de la personnalité.**

De plus, J. De Ajuriaguerra et D. Marcelli[113], dans leur ouvrage *Psychopathologie de l'enfant,* conçoivent « que les divers troubles de la personnalité, dont la caractéristique commune est de maintenir un état conflictuel toujours actif, puissent rendre aléatoire cet apprentissage de la lecture et de l'écriture, ou l'intégrer, dans une nouvelle conduite pathologique ».

Ainsi, ces derniers auteurs nous expliquent clairement que si la dyslexie-dysorthographie s'inscrit dans le cadre d'un trouble profond de la personnalité, la rééducation va rapidement buter sur le symptôme, et une approche thérapeutique plus globale sera souhaitable. De ce fait, ils explicitent que l'essentiel dans la rééducation est que l'enfant soit motivé et l'accepte. Ils font ici référence, non seulement à la méthode de S. Borel-Maisonny, mais aussi à la méthode créee par C. Chassagny (PRL).

3.3Les psychoses infantiles, hors autisme infantile précoce.

Comme nous l'avons dit plus haut, le diagnostic « dysorthographie » exclut un trouble psychologique ou psychiatrique primaire, et certains auteurs considèrent la dyslexie-dysorthographie comme une manifestation possible de troubles de la personnalité. C'est la raison pour laquelle est utilisé le terme « troubles des apprentissages ». Mais qu'entend-on maintenant par troubles de la personnalité? Quelles sont les spécificités des enfants que nous pouvons rencontrer dans la clinique orthophonique?

L'entité « psychose infantile » réunit des tableaux cliniques disparates, sans qu'une étiologie comparable en constitue l'unité. Cependant, la gravité des perturbations manifestes, ainsi que l'évolution ultérieure en est un des caractères communs.

Ainsi, comme nous l'explique R. Diatkine, la notion de « psychose », malgré le pronostic sombre qu'elle implique, laisse entrevoir l'éventualité d'une ouverture, contrairement à l'hypothèse de « déficit », c'est-à-dire d'une absence ou d'une perte non modifiables.
Les troubles peuvent affecter le fonctionnement intellectuel, les processus cognitifs, et un examen complet permet de mettre en évidence des procédures de pensée compliquées et contradictoires. Mais parfois, ce sont des anomalies de langage qui sont au premier plan. En effet, **elles concernent autant le sens du discours que sa forme, et intéressent souvent**

113 Ajuriaguerra De J., Marcelli D., *Psychopathologie de l'enfant***,** Editions Masson, Paris, 1984.

l'utilisation des symboles en général.

Nous pouvons ainsi repérer plusieurs situations:

- le langage peut tarder à apparaître, ce retard s'inscrivant dans l'ensemble des échanges entre le jeune enfant et son environnement.

- le langage s'est normalement constitué, puis il y a apparition d'un mutisme, total ou sélectif, qui attire l'attention de l'entourage.

- ou bien c'est le comportement qui inquiète l'entourage: agitation, habitudes ritualisées, décharges agressives, troubles des conduites alimentaires ou sphinctériennes, expressions directes d'angoisse...

- pour d'autres enfin, c'est le caractère atypique et les bizarreries du discours qui font poser le diagnostic de psychose infantile.

Mais aucune de ces formes disparates ne permet de distinguer une forme clinique particulière. En effet, elles peuvent coexister ou même se succéder chez le même individu. R. Diatkine nous dit que « c'est la gravité globale du malaise, sa durée et son incompréhensibilité immédiate qui font penser à une évolution psychotique [114]».

Les formes cliniques des psychoses infantiles peuvent intéresser plusieurs plans, comme notamment:

- les particularités et les dysharmonies de l'activité symbolique, parmi lesquelles la pathologie du langage peut être au premier plan.
- les bizarreries des intérêts de l'enfant, les particularités de son discours et de son comportement font évoquer le diagnostic de psychose infantile.

Certains enfants, à l'intelligence normale, sont en échec scolaire, et montrent à la suite d'examens, **qu'il s'agit moins d'une incapacité à acquérir de nouvelles connaissances que d'une difficulté particulière à suivre le discours d'un autre**. Alors que les enseignants et les

114 R. Diatkine, *Les psychoses infantiles, en dehors de l'autisme infantile précoce*, dans *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent,* PUF, Paris, 2004.

parents parleront « d'inattention », ou de « de manque de concentration ».

Mais à l'âge des apprentissages systématisés, l'enfant doit être capable de jouer mentalement avec les données que peut lui apporter un adulte étranger à la famille, qu'il s'agisse de la langue écrite ou d'un autre domaine. Comme nous le dit R. Diatkine, « il lui faut donc laisser en suspens sa rêverie interne, sans que cette interruption provoque une expérience de perte, ce qui nécessite un déplacement de l'investissement du jeu personnel sur celui du calcul, de l'orthographe ou de la grammaire [115]».
Ce déplacement de quantités discrètes n'est possible que quand ce jeu n'est pas surinvesti sous l'effet de processus défensifs trop intenses.

3.4 Le terme de « Troubles Envahissants du Développement ».

Les Troubles Envahissants du Développement (TED) sont des troubles du développement, apparaissant dans l'enfance, et qui sont définis par différentes classifications:

- le **DSM IV**: Manuel Diagnostique et Statistique des Désordres Mentaux (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Discorders) est une classification américaine.
- la **CFTMEA**: Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
- la **CIM 10**: Classification Internationale des Maladies. C'est la classification de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qui, aujourd'hui, est la classification de référence, suivant les recommandations 2010 de la Haute Autorité de Santé (HAS).

Dans le développement des théories psychanalytiques et au détour des travaux de S. Freud, le terme « psychose » avait pris un sens particulier et s'est opposé à celui de « névrose ». Depuis, ce terme a fait l'objet de remaniements. Aujourd'hui, les Troubles Envahissants du Développement s'inscrivent dans la catégorie des troubles du développement qui apparaissent chez le jeune enfant et qui persistent à l'âge adulte.

Ainsi, le terme « psychose » a disparu de la classification américaine (DSM IV) et de la

115 Ibid.

Classification Internationale des Maladies (CIM 10).

Selon les auteurs, la psychose peut désigner plusieurs choses:

- soit la gravité d'une pathologie au sens psychiatrique du terme.
- soit la précocité de l'atteinte du développement psychologique et affectif de l'enfant.
- soit la structuration psychopathologique de l'individu, faisant référence aux approches psychanalytiques.

A ce propos, la synthèse des connaissances de la Haute Autorité de Santé expose que « les termes « psychose précoce », ou « psychose infantile » et « psychose infantile précoce » sont contestés en raison des difficultés d'interprétation qu'ils entraînent ».
Cependant, la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA) utilise toujours le terme « psychose ».
Selon la CIM 10, les Troubles Envahissants du Développement sont définis comme étant un groupe de troubles caractérisés par **des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication**, ainsi que par un **répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif**.
Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations.

C'est la raison pour laquelle nous allons maintenant discuter du symptôme, à quoi renvoie-t-il et comment l'aborde-t-on dans la clinique orthophonique? Qui plus est lorsque le sujet présente un trouble du comportement et/ou de la personnalité?

3.5 Le symptôme dans la clinique orthophonique.

Dans l'optique de la Pédagogie Relationnelle du Langage, initiée par C. Chassagny, la dysorthographie, et plus largement « les dys » s'inscrivent en tant que symptôme dans l'histoire du sujet. Interrogeons-nous donc sur ce qu'est le symptôme de ce point de vue-là.

3.5.1 Le symptôme: définition.

Le symptôme prend une signification différente, selon qu'on se place dans le champ de la médecine ou dans le champ de la psychologie. En effet, du point de vue médical, le symptôme est une manifestation spontanée d'une maladie permettant de la déceler, qui est perçue subjectivement par le sujet ou constatée objectivement par un observateur. Du point de vue psychologique, le symptôme est ce qui est arrivé avec quelque chose mais qui reste présent alors que ce quelque chose a disparu.

Ainsi, grâce aux théories psychanalytiques, **le trouble du langage est considéré comme un symptôme porteur de sens**, d'un double sens même:

- il porte sur la communication.
- il a valeur de communication, dans le sens où il présente une manifestation de l'inconscient.

A ce propos, S. Freud définit le symptôme comme un moyen inconscient mis en œuvre par un sujet et utilisé pour se faire entendre. En cela, il est l'expression privilégiée, trouvée par l'individu, au cœur de son histoire singulière, pour lutter contre une difficulté qui lui est propre.
Le symptôme n'est pas seul, il vient se substituer à un événement, à un conflit refoulé, empêchant l'extériorisation de ce conflit.

Il y a donc perte de sens, rupture de la chaîne signifiante. J. Lacan insiste sur le fait que le symptôme est le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet. Ainsi, le symptôme langagier se dit en empêchant de dire, car la parole est troublée. Le symptôme parle à la place du sujet, à travers des maux, étant donné que les mots ne peuvent se dire.

Cependant, le symptôme est aussi le seul moyen qu'a trouvé le sujet pour résoudre son problème. C'est pourquoi il y est autant attaché. S. Freud appelle cela « la réaction thérapeutique négative », c'est-à-dire que le sujet tient à son symptôme et refuse de guérir.

De plus, l'entourage également réagit au symptôme du sujet. Il s'y adapte. Chacun met en place des moyens de compensation pour lutter contre le trouble, soit par désir de le résorber, soit pour lutter contre l'angoisse de ce que révèle ce trouble. Quel qu'il soit, il nécessite des réajustements au sein de la famille; certains parents se sentiront responsables de ce trouble, d'autres en tireront satisfaction, le trouble pouvant prolonger un état de dépendance entre la

mère et l'enfant.

3.5.2 Le symptôme dans les troubles du langage écrit.

Cette vision psychanalytique du symptôme a influencé la pratique orthophonique. En effet, nous nous rendons bien compte **qu'attaquer de front le symptôme ne ferait que le renforcer, et reviendrait à faire disparaître le seul moyen de parvenir au sens dont il est porteur pour le sujet.**

En tant qu'orthophonistes thérapeutes du langage, nous ne prenons donc pas le symptôme à la lettre pour essayer de l'éliminer, mais plutôt de l'appréhender comme un signifiant qui, par lui-même, ne signifie rien tant qu'il n'est pas rattaché à la chaîne symbolique des autres signifiants.

Notre rôle est donc d'accompagner l'enfant dans une reconstruction subjective de son histoire singulière et de son rapport au savoir, de l'aider à reconstruire sa propre chaîne signifiante.

C. Chassagny pense que la dyslexie-dysorthographie est le symptôme d'un « trouble de l'usage des mots » ou même « une impossibilité de se prêter au champ symbolique de l'adulte, de percevoir les différentes formes des signes écrits et de les interpréter [116]».

De plus, il nous dit que le dyslexique est dans une situation où il n'arrive pas à atteindre la connaissance du matériel nécessaire à l'écriture, l'outil ne lui est pas familier. Quant à la syntaxe, elle n'établit pas chez l'enfant les règles du discours, et la sémantique est imprécise.

Ainsi, les mots restent extérieurs et artificiels ou au contraire, surinvestis et saturés d'affectivité.

Pour R. Cahn et T. Mouton, « le symptôme ou la maladie de l'enfant ne doit pas être compris comme une entité fixe, on ne doit pas arrêter son jugement à ce que l'enfant ne veut pas donner, mais juger ce qu'il peut faire et ce qu'il peut recevoir... Ceci dépend de ce qu'on offre, comment on l'offre et comment le sujet, à un âge donné et avec une organisation donnée, est capable de recevoir [117]».

---

116 C. Chassagny, *La lecture et l'orthographe chez l'enfant,* Collection SUP, I.P.E.R.S., Paris, 1991.

117 R. Cahn, T. Mouton, *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent,* Privat, Paris, 1967.

Selon ce point de vue, le symptôme peut signifier:

– la peur des conséquences d'une réussite scolaire, ce qui permettrait à l'enfant d'égaler ou de dépasser ses parents. Il s'agit de l'angoisse de la castration.

– le symptôme peut signifier un obstacle au désir d'acquisition des connaissances, pouvant être lié à l'interdiction réelle ou fantasmatisée de la curiosité sexuelle par le couple parental.

– un conflit avec le surmoi, c'est-à-dire qu'une éducation rigide peut donner au langage écrit la signification symbolique d'un code, aux règles et aux structures arbitraires, ce qu'il est effectivement. Ce code socialement imposé peut cristalliser le conflit avec le surmoi.

– une arriération affective par hyperprotection des parents, pouvant entraîner chez l'enfant une tendance à la facilité et à fuir l'effort, avec la peur de grandir, ainsi qu'une attitude passive ou opposante devant les apprentissages.

– le symptôme peut se déplacer dans les apprentissages, suite à des perturbations des premières relations objectales, si l'enfant appréhende ces apprentissages comme une « nourriture » à ingurgiter ou une obligation à laquelle il est soumis.

– une mauvaise intégration spatio-temporelle dans les premières années de vie peut être à l'origine des difficultés du langage écrit. L'enfant se percevrait dans un monde flou et mal différencié.

Ces auteurs définissent alors deux catégories cliniques:

– les dyslexies-dysorthographies dont l'origine est essentiellement un déficit instrumental.

– les dyslexies-dysorthographies pour lesquelles le déficit instrumental et les conflits affectifs sont liés. Les troubles du langage écrit sont alors considérés comme un compromis défensif symptomatique.

Quoi qu'il en soit, certains enfants que nous pouvons rencontrer dans la clinique orthophonique, qu'ils présentent un Trouble Envahissant du Développement avéré ou non,

qu'ils présentent une dyslexie-dysorthographie dont les difficultés portent sur la forme et/ou sur le contenu de la langue, ils viennent nous rencontrer avec leur symptôme. Nous savons, suite à tout ce que nous avons pu développer dans les chapitres précédents, que l'acquisition du langage est complexe.

Ce dernier est nécessaire au développement de l'identité du sujet et y contribue fortement.

C'est la raison pour laquelle le but du thérapeute du langage est que le sujet acquière une parole singulière, que son discours prononcé oralement ou par écrit soit adressé, à l'intention d'un Autre, lui permettant d'exprimer ce qu'il pense, et ce, dans un mouvement d'altérité et d'échange avec autrui. Ces enfants consultent pour troubles du langage écrit et le thérapeute doit donc tout d'abord définir à quel niveau se situe la pathologie, de façon à pouvoir proposer une prise en charge adaptée à l'enfant.

Pour conclure, laissons une nouvelle fois la parole à C. Chassagny: « **l'originalité de notre profession, c'est de considérer, au-delà du trouble de la lecture et de l'orthographe, la personnalité de l'enfant et d'appuyer notre rééducation sur ce qu'elle est.** Une technique seulement destinée à s'attacher aux manifestations de l'inadaptation sacrifierait tout ce qui chez l'enfant doit être considéré comme essentiel, c'est-à-dire la manière dont l'évolution du langage a été vécue [118]».

118 C. Chassagny, *L'échec en écriture, comment y répondre?,* I.P.E.R.S., l'Harmattan, 2008.

1 PRESENTATION DU PROTOCOLE.

1.1 Hypothèse de recherche.

Dans la première partie de ce travail, nous avons développé **l'importance d'accéder à la fonction symbolique**, permettant au petit d'homme d'entrer dans le langage.
Puis, nous nous sommes intéressés à ce qu'était le langage au sens linguistique et psychanalytique du terme, c'est-à-dire à la fois un **outil de savoir, d'information mais aussi de communication, et de construction de la personnalité.** Cela nécessite donc de bien différencier la langue de la parole et du langage.
Il ne suffit pas de maîtriser la langue pour pouvoir s'exprimer, il faut aussi posséder une parole, propre à chaque sujet parlant. En effet, **pour pouvoir s'exprimer, il faut certes maîtriser l'aspect formel de la langue**, c'est-à-dire connaître les règles, imposées par la société, mais il faut également **les avoir investies pour les intégrer dans un discours compris de soi-même et d'autrui.**

Nous avons également souligné que **le langage était constitutif de l'identité de l'individu, qu'il naissait dans l'altérité**, des interactions que le nourrisson déjà pouvait avoir avec son entourage, ainsi que de sa différenciation d'avec la mère. Il n'y a pas de construction du langage sans construction du sujet lui-même.
C'est en se différenciant de la mère, en prenant conscience qu'il est différent de l'autre, qu'il peut agir sur l'autre et que ce dernier peut répondre à ses sollicitations, que l'enfant peut s'installer dans l'altérité, et construire son identité propre. D'où le paradoxe entre deux concepts qui linguistiquement s'opposent. **Identité et altérité**. L'un ne va pas sans l'autre. Sans altérité, sans prise de conscience que l'autre est un être à part entière, différent de moi, je ne peux construire mon identité.

De plus, **le langage naît également de la subjectivité**. Enoncé, énonciation sont deux termes proches, mais pourtant très différents. L'un fait référence à la langue et l'autre à la parole. Ce qui rejoint l'idée évoquée ci-dessus. L'enfant inscrit dans l'ordre symbolique, qui accède au langage, doit être sujet de son langage et non pas objet, il doit s'approprier sa parole, être sujet de son discours, pour pouvoir écrire à quelqu'un, car on écrit toujours à quelqu'un. **L'écrit, le discours est adressé.**

Mais pour que tout cela soit possible, nous avons vu que çà commençait très tôt dans la vie du nourrisson, avec l'accès au symbole. Mais d'autres conditions sont nécessaires pour entrer dans le langage écrit. Le corps, l'espace, le temps, les conditions sociales et affectives sont autant de conditions nécessaires à un bon développement du langage écrit.
Or, les petits patients que nous pouvons rencontrer dans la clinique orthophonique, consultent pour troubles du langage écrit, il faut donc repérer ce qui a achoppé dans ce développement.
Nous rencontrons beaucoup d'enfants qui éprouvent des difficultés avec les aspects instrumentaux de la langue écrite, les règles d'orthographe non acquises, dont la pathologie est visible directement sur le papier, avec les erreurs orthographiques qui « sautent aux yeux ».

Mais qu'en est-il de ces enfants qui maîtrisent les règles orthographiques, à la lumière des tests formels, et cependant sont en difficulté vis-à-vis de l'écrit. Où se situe la pathologie? Comment la repérer?
Si cette dernière ne se situe pas sur la forme du langage, s'est-elle déplacée sur le fond, sur ce qui touche à l'inscription de l'enfant dans la fonction symbolique, sur ce qui est à la base de la construction de l'identité: l'altérité?

Ce sont toutes ces questions qui nous ont amenés à nous intéresser à ce sujet. Ce sont ces questions qui nous ont amenés à formuler l'hypothèse que **ces enfants qui consultent pour troubles du langage écrit, dont la pathologie ne porte pas sur la forme du langage et qui pourtant sont en difficulté face à l'écrit, ne sont pas dans l'altérité**.
Ils rencontrent des difficultés pour écrire, leur discours n'est pas adressé, ils n'écrivent pas pour être lus, ils n'écrivent pas pour l'Autre, parce qu'ils ne peuvent pas échanger avec l'Autre, ils ne communiquent pas ou ils communiquent mal ou autrement.

Pour illustrer le positionnement de notre sujet et de notre hypothèse, nous citerons un extrait de l'ouvrage *Des enfants sans langage,* écrit par le linguiste et psychanalyste L. Danon-Boileau.
« **Il ne suffit pas qu'un enfant sache se servir de l'écrit**, fût-ce de façon sophistiquée, **pour qu'il accède véritablement au langage**. De manière générale, d'ailleurs, ce qui compte n'est pas tant ce qu'il produit que la façon dont il investit le jeu **avec sa pensée et celle d'autrui.** Le plaisir de l'échange, la tolérance à l'imprévu, la façon d'en tirer parti sont des indices plus sûrs

que la capacité à manipuler certains signifiants graphiques ou des images d'objets.[119] »

1.2 Déroulement du protocole.

1.2.1 Présentation des épreuves.

1.2.1.1 La série associative de C. Chassagny.

Lors du déroulement d'une série associative, le rééducateur et le patient sont assis face à face, de part et d'autre d'un bureau, avec pour seul matériel, des feuilles de papier et de quoi écrire.

Le thérapeute donne des mots à écrire au patient, et ce dernier donne lui-même des mots qu'il va écrire. « Ces mots-là […] n'existent que dans l'instant où ils naissent d'une relation à deux en un lieu privilégié. Ce ne sont pas les mots d'un tiers absent, inconnu, incorporel. Ce sont des mots issus d'une rencontre actuelle et unique qui donnent au patient un « pouvoir écrire » […], la possibilité de marquer sa trace dans un univers qui de toute façon le dépasse comme chacun de nous, où beaucoup de choses sont de l'ordre de l'inexprimable, pour finalement pouvoir à sa façon *circumscribere* ce qui l'entoure, mieux, le délimiter, se l'approprier, se l'apprivoiser...[120] » Il s'agit de permettre, de saisir que ce qu'il perçoit est déjà relié à du déjà perçu. Ce déjà perçu qui est ainsi reconnu dans un mouvement du dehors et du dedans.

De façon concrète, dans la série associative, le rééducateur donne des mots à écrire au patient. Mais ce dernier peut aussi en proposer, qu'il écrira. Cependant au début du travail, la plupart du temps, le patient a besoin d'être « alimenté », « nourri » avant de pouvoir mettre en mots ce qui pour lui était jusqu'alors inexprimable. L'évocation permet l'investissement du langage écrit, implique et insère le mot dans un usage vivant.
Reconnaître des mots n'est pas suffisant, il faut les investir, les intérioriser, les rendre siens et disponibles, puisque chaque mot reste lié aux conditions et aux circonstances de son acquisition.

Le rééducateur accompagne, étaye, tant au niveau de l'élaboration de la forme que de l'écoute

119 L Danon-Boileau, *Des enfants sans langage,* Editions Odile Jacob, 2002.
120 I.P.E.R.S., *L'échec en écriture, comment y répondre?,* l'Harmattan, 2008.

plurielle de ses contenus. La série permet de circonscrire la forme en laissant à chacun la liberté d'autres évocations et associations possibles.

Ainsi, chaque série associative n'est issue que de « l'ici et maintenant ». Elle constitue une expérience unique, authentique et une énonciation spontanée. Donc le choix des mots n'est pas sous-tendu par des objectifs pédagogiques.

Nous avons donc choisi la série associative comme l'une des épreuves du protocole car elle nous permet d'avoir une idée sur la manière dont l'enfant s'inscrit dans le langage, sur ses capacités à échanger avec l'Autre et à tenir compte des interventions de l'Autre.

Pour analyser les séries obtenues, nous avons donc choisi de prendre en considération:

- le comportement de l'enfant pendant la réalisation de la série associative.
- la participation de l'enfant à l'expérience d'écriture.
- le rapport à l'altérité.

Pour cela, nous nous sommes référés à l'ouvrage *Les Marqueurs Transversaux*[121] de C. De Firmas, qui s'inspire des théories linguistique, psychologique et psychanalytique. Nous reprendrons la classification de l'auteur, c'est-à-dire les trois catégories d'indicateurs qu'elle a développées et que nous présenterons un peu plus loin.

1.2.1.2 La proposition d'écriture.

Rappelons que nous sommes partis du constat que certains enfants que nous voyons en cabinet libéral ou en CMP peuvent être en grande difficulté, voire dans l'impossibilité de produire un texte de manière spontanée, alors même que les tests formels les situent dans la norme par rapport à leur âge.

Il nous a donc paru évident de faire une proposition d'écriture, nous permettant, par la suite, d'analyser les productions obtenues, de manière singulière bien sûr, mais aussi en se référant aux Marqueurs Transversaux élaborés par C. De Firmas. C'est ainsi que nous avons choisi une proposition d'écriture et non pas une production suggérée à l'aide d'images par exemple.

121 FIRMAS DE C., *Les Marqueurs Transversaux, Repères pour la clinique orthophonique***,** Editions Broché, 2008.

La proposition d'écriture a été faite après la série associative, puisque, suite aux productions recueillies, nous souhaitions retravailler la proposition avec l'enfant mais grâce à un médiateur qu'est l'ordinateur. Il nous a donc semblé plus intéressant de proposer ces activités dans un continuum.
En tout premier lieu, nous pensions proposer aux patients de nous raconter un souvenir, faisant appel à un des trois champs de la proposition d'écriture, que sont le réel, la mémoire et l'imaginaire, d'après les travaux d'E. Bing, dans son ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page...*[122]. Ici, en l'occurrence, il s'agissait de la mémoire. Cependant, nous avons finalement pensé que cela mettrait les patients trop en difficulté, que la proposition était peut-être trop « large », et que les enfants ne sauraient sans doute pas par où commencer.

Ainsi, nous avons préféré la proposition suivante: il s'agissait d'élaborer un texte à partir de dix mots, pouvant donc faire appel au réel, à la mémoire ou à l'imaginaire, permettant donc plus de points d'appui pour l'enfant. Aucune contrainte de longueur, de type de texte n'était imposée. L'objectif étant seulement que l'enfant produise un texte.
De plus, des mots choisis au hasard pouvaient entraîner des évocations chez l'enfant, permettant de commencer à écrire, l'enfant ayant vécu l'expérience de la série associative auparavant, étant une activité, comme nous l'avons dit, d'évocation.

Ces dix mots, nous avons décidé de les choisir au hasard et de ne pas les imposer (bien qu'ils représentent toutefois une certaine contrainte), de sorte que l'enfant ne soit pas mis en difficulté dès le départ. En effet, cette consigne risquait d'être vécue comme trop pesante et ainsi mettre le patient en échec, activité qui aurait pu être vécue comme un exercice imposé.
C'est pour cela que nous avons décidé que l'enfant en choisirait cinq et l'orthophoniste choisirait les cinq autres. Le choix des mots pouvait se faire spontanément si l'enfant en avait la possibilité ou bien en ouvrant un livre et en choisissant les mots au hasard. De plus, les mots devaient appartenir à des champs sémantiques diversifiés et à des catégories grammaticales différentes.
De ce fait, chaque proposition aura été singulière, unique, puisque chaque patient aura choisi des mots différents. Chacun se trouvant dans un cadre d'échange avec son thérapeute.

122 Bing E., *... et je nageai jusqu'à la page,* Editions Des Femmes, 1976.

Nos objectifs étaient les suivants:

- observer le comportement de l'enfant face à cette activité: peut-il choisir des mots, accepter ceux venant de l'orthophoniste, accepte-t-il l'activité?
- analyser les productions, voir ce qu'il peut produire.

1.2.1.3 La reprise de la production écrite sur l'ordinateur.

Cette troisième activité est en lien avec la proposition d'écriture. En effet, nous avons proposé à l'enfant, à la séance suivante, de dactylographier le texte qu'il avait produit. Le but était de faire intervenir un médiateur dans la relation patient-thérapeute.

Après avoir observé et analysé le comportement de l'enfant dans la relation avec le thérapeute, et ce qu'il avait pu produire, nous avons fait de même sur cette réécriture, permettant de comparer les textes produits dans les deux situations d'écriture.

En première intention, nous avions pensé à une proposition d'écriture directement sur l'ordinateur. Or, nous nous sommes rendus compte que premièrement, ce n'était pas la façon de travailler des orthophonistes les prenant en charge. De ce fait, l'enfant aurait pu être quelque peu surpris. Deuxièmement, se retrouver face à cet outil n'était pas forcément facilitateur pour le patient et aurait risqué de générer encore plus d'angoisse, d'inhibition et de difficultés.
De plus, l'impulsion d'écriture passe par la main. C'est la main qui tient le stylo, c'est elle qui glisse sur le papier. Les mots s'enchaînent et s'organisent sous le stylo. Et cela, nous ne pouvons le retrouver face à l'ordinateur.

C'est pour cela que nous avons finalement décidé de proposer d'abord l'écriture d'un texte sur papier et avec l'orthophoniste, puis de retaper la production sur l'ordinateur.

L'objectif était de voir comment l'enfant se positionnait face à ce médiateur où il n'y a plus le rapport à l'Autre, et si de ce fait, il allait ou non modifier son texte. Si tel est le cas, dans quelles conditions et de quelle façon.

Ce qui nous a finalement amenés à la fin des épreuves à questionner l'enfant sur son ressenti, et ce qu'il a préféré. En effet, nous souhaitions savoir s'il était plus facile, ou moins contraignant pour lui d'écrire sur le papier dans la relation avec l'Autre, ou sur l'ordinateur.

Voici donc les quelques questions que nous avons posées:

- Qu'est-ce que signifie écrire? A quoi ça sert? Pourquoi écrivons-nous? Pour qui?
- Aimes-tu écrire? Si oui, préfères-tu inventer des histoires ou raconter des souvenirs, ce que tu as fait dans la journée...
- Quelle activité d'écriture as-tu préféré: le papier ou l'ordinateur? Pourquoi?

1.2.2 « Les Marqueurs Transversaux ».

Prendre la parole est toujours une aventure,
que ce soit à la plume ou au clavier,
dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère,
comme savant ou comme poète ».
C. De Firmas.

Nous avons dit plus haut que nous avons fait référence à C. De Firmas et aux Marqueurs Transversaux comme support d'analyse des épreuves. Cette orthophoniste a repris les travaux de C. Chassagny, qui avait créé cet outil de façon à ce qu'il « permette aux orthophonistes de réaliser des suivis cliniques aussi précis que rigoureux, prenant en compte tous les niveaux d'entrave à la parole quels qu'ils soient, sans trahir la subjectivité irréductible du langage [123]».

Cela nous permet d'avoir des critères auxquels nous pouvons faire référence pour toutes les épreuves proposées, et que ces critères soient identiques pour tous les patients.

Pour C. De Firmas, les Marqueurs Transversaux sont un nouvel outil d'observation du langage, conçus pour sous-tendre l'observation orthophonique et en rendre compte. Ce sont des repères pour observer le rapport d'un sujet au langage.

123 C. De Firmas, *Les Marqueurs Transversaux, repères pour la clinique orthophonique,* Editions Broché, 2008.

Ces Marqueurs Transversaux ont été regroupés en trois groupes: **indicateurs de distance, d'identité et de conciliation**. Comme le dit l'auteur « le cheminement d'inscription dans le langage passe d'abord par les expériences de distanciation, pour que le sentiment d'identité se construise et permette tous les mouvements de conciliation[124] ».
Voici les différents groupes d'indicateurs élaborés par l'auteur:

- **indicateurs de distance**:

Ces indicateurs concernent les capacités de l'enfant à se situer dans l'espace, dans le temps (premiers repères symboliques), ainsi qu'à concevoir et accepter le non-dit, l'implicite.

Les Marqueurs de distance ne doivent pas seulement être mis en rapport avec le corps et l'espace, mais aussi avec les mots eux-mêmes, révélant une problématique de carence de la fonction symbolique.
Ce terme de distance comprend aussi le lien entre le corps et le langage, entre le langage et l'absence. On parle de la **distance entre moi et l'Autre, nommée précisément l'altérité,** ainsi que de la distance à la parole, entre la parole propre du sujet et celle de l'autre.
Ainsi, les indicateurs de distance « permettent de repérer les traces qu'ont laissées toutes les expériences de séparation dans les relations qu'un sujet entretient avec le langage, pour apprécier comment s'est élaborée son inscription dans la fonction symbolique[125] ».

Et c'est pour pouvoir apprécier cela que nous observerons:
- la relation au temps, c'est-à-dire le maniement des temps du récit.
- la relation à l'espace, c'est-à-dire la manière dont l'enfant s'oriente dans l'espace de la feuille, les caractéristiques du geste graphique, le maniement des éléments morphosyntaxiques de l'espace.
- la relation à l'implicite, au non-dit, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à percevoir et comprendre cet implicite, à l'admettre, ainsi que la possibilité de traiter le présent en tenant compte d'éléments non explicites ou non énoncés.

- **indicateurs d'identité**:

124 Ibid.
125 Ibid.

Les indicateurs d'identité concernent les capacités de l'enfant à différencier et identifier les termes linguistiques, à prendre conscience de son rapport au nom, c'est-à-dire de sa propre identité, mais aussi son rapport à la langue, à l'erreur, et la capacité à prendre place dans son discours.

Ainsi, nous pourrons observer les critères ci-dessous:

- le rapport que l'enfant entretient avec son nom: peut-il signer ses productions?
- la différenciation et l'identification des mots, notamment des pronoms personnels: ce Marqueur est celui de la problématique de la place. On ne peut parler qu'à partir de la place qu'on occupe, avec un minimum de sentiment d'identité, c'est-à-dire avec l'assurance d'être un sujet singulier parmi d'autres êtres singuliers.
- l'écart entre énoncé et énonciation, entre la langue et le discours.

Selon le fameux mythe de la Tour de Babel, il y a **conflit entre identité et altérité**. En effet, au niveau individuel, l'appartenance à la société humaine se réalise dans la parole de façon singulière pour chacun des sujets. Et cette singularité est déterminée par des caractères physiologiques, relationnels, mais aussi par la situation particulière du discours, c'est-à-dire ce qui différencie l'énoncé de l'énonciation. Pour pouvoir accéder à son identité propre, l'enfant doit pouvoir prendre en considération l'Autre et s'en différencier, c'est-à-dire se situer dans l'altérité. Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique de ce travail, un sujet « je » n'existe qu'en face d'un autre sujet « tu », tous deux référés à un tiers « il », car est sujet humain celui qui se reconnaît assujetti au langage.

- **indicateurs de conciliation**:

Cette troisième et dernière catégorie concerne l'équilibre du comportement du patient entre l'impulsion et l'inhibition, la capacité à prendre en compte l'interlocuteur, donc à se situer dans l'altérité, le rapport qu'il entretient avec la métaphore et la polysémie, ainsi qu'avec la loi, et donc la capacité à concilier le code commun et la singularité. C'est ainsi que nous observerons:

- l'attitude de l'enfant pendant les épreuves: inhibition, impulsion.
- les possibilités d'échange avec son interlocuteur.
- la réaction face à l'erreur, et comment il reçoit l'aide de l'adulte.

– la prise en compte des règles.

Ces différentes compétences transversales que nous venons de présenter permettent de repérer l'inscription de l'enfant dans la fonction symbolique, c'est-à-dire **ses capacités à communiquer et à échanger avec l'Autre, à se situer dans l'altérité.**
Nous avons donc essayé de dresser une liste de points à observer et à repérer lors de chaque activité proposée à l'enfant, de façon à analyser les productions obtenues.

1.3 Méthodologie.

1.3.1 Population d'étude.

Notre sujet d'étude part d'un constat. Le constat que nous pouvons rencontrer dans la clinique orthophonique des enfants qui maîtrisent les aspects instrumentaux de l'écriture, à la lumière des tests formels, mais qui pour autant ne peuvent pas s'approprier le langage écrit, ne peuvent pas être sujet de leur discours, ce dernier n'étant pas adressé.

Nous avions choisi de nous intéresser, au début de notre étude, à des enfants présentant des Troubles Envahissants du Développement (TED) âgés de 8 à 11 ans, scolarisés en école primaire et consultant en orthophonie (CMP ou cabinet libéral) pour troubles du langage écrit. Or, nous nous sommes rapidement confrontés aux difficultés de diagnostic. En effet, nous n'avons pu trouver des patients de cet âge-là, diagnostiqués par un médecin et qui écrivaient, puisque, notre sujet portant sur le langage écrit, il fallait nécessairement que les patients acceptent d'écrire.

De ce fait, nous avons orienté différemment notre travail. Nous avons recherché des patients correspondant aux critères d'âge, qui pouvaient écrire et dont les troubles pouvaient se rapprocher d'un « registre psychotique », en comparaison d'un tableau de Troubles Envahissants du Développement.

Nous avons ainsi rencontré 4 enfants, dont deux filles âgées de 10 ans et deux garçons âgés de 11 ans. Trois d'entre eux sont suivis en CMP par deux orthophonistes différents et un en cabinet libéral, par une troisième orthophoniste.

1.3.2 Présentation des patients rencontrés.

Présentons maintenant chacun d'entre eux, puisque nous étudierons par la suite leurs productions. De plus, pour étayer notre recherche et notre hypothèse, nous réaliserons une étude de cas de deux patients, en nous appuyant sur des éléments de la prise en charge orthophonique en cours.
La présentation des patients tiendra compte de ce qui a été dit par les parents lors du bilan orthophonique, ainsi que des observations du thérapeute, notamment au niveau du comportement de l'enfant. De plus, nous exposerons les résultats aux épreuves du bilan, ainsi que les conclusions apportées.

Afin de respecter l'anonymat des enfants, nous avons changé leur prénom.

- Priscillia.

Eléments d'anamnèse:

Priscillia a presque 10 ans au moment de l'étude. Le bilan orthophonique a été réalisé en Avril 2008, à la demande de la psychologue du CMP, pour difficultés de graphisme. L'enfant est alors scolarisée en CP. Le père de l'enfant signalera que sa fille est très timide en dehors de la maison. En revanche, elle parlerait beaucoup dans le cercle familial. Priscillia a un grand frère en grande difficulté psychique, également suivi au CMP.
De plus, ce sera la seule patiente du protocole pour laquelle le diagnostic « autre trouble désintégratif de l'enfance » (diagnostic F 84.3 de la classification CIM 10) a été posé.

Observation du comportement de l'enfant lors du bilan:

Dans les interactions avec l'Autre, Priscillia ne comprend pas bien. **Rivée au regard de l'autre dont elle n'arrive pas à se décoller**, **elle semble en difficulté pour traiter correctement les informations qui émanent de l'Autre**. **Autocentrée ou, à l'opposé, « scotchée » à l'autre, elle ne parvient pas à communiquer d'une façon harmonieuse et à trouver la bonne distance.**

Conclusions du bilan:

Lors de la série d'investigation de C. Chassagny, Priscillia semble avoir acquis la

fusion syllabique, elle peut donc écrire des mots simples que propose le thérapeute, et répond volontiers aux questions de ce dernier. Cependant, elle est **incapable d'écrire d'elle-même, spontanément, des mots.**

Le test ECS II (Evaluation des Compétences Scolaires, cycle II de A. Khomsi) révèle que le stock lexical de Priscillia est insuffisant pour son âge. En revanche, elle a bien intégré la morphosyntaxe du langage.
Concernant la compréhension du langage, celle-ci est très en deçà de la norme. En effet, les réponses données par l'enfant sont irréfléchies, trop approximatives et négligent beaucoup d'informations contenues dans l'énoncé.
De plus, il est rapporté **un manque de distance par rapport à la proposition** (à l'épreuve de résolution des problèmes abstraits). En effet, en situation d'échec, Priscillia **colle au modèle,** c'est-à-dire qu'elle sélectionne la réponse identique au modèle, au détriment de la réponse logique.

Concernant l'orthographe, quelques erreurs d'usage apparaissent, mais aucune erreur de type phonologique n'est relevée.

Enfin, l'épreuve de graphisme montre un score moyen, le geste étant trop impulsif ou trop contenu.

La prise en charge ayant commencé en Avril 2008, nous rencontrons Priscillia moins de trois ans après le début de la prise en charge.

- Nadia.

<u>Eléménts d'anamnèse:</u>

Nadia a 10 ans au moment de l'étude. Le bilan orthophonique a été réalisé en cabinet libéral en Février 2010, à la demande de l'enseignante, Nadia étant alors scolarisée en CM1. Elle se présente comme une jeune fille ouverte, souriante et parlant facilement. La mère a été surprise de cette demande de bilan, son enfant n'ayant jamais eu de difficultés particulières. Mais des rédactions sont de plus en plus demandées à l'école, et l'enseignante évoquera ainsi de nombreuses erreurs, ces erreurs qui pour autant ne semblent pas particulièrement déranger

Nadia.

Notons que Nadia n'aime pas lire parce qu'elle s'ennuie, et préfère lire des histoires à plusieurs.

Conclusions du bilan:

Au test ANALEC, (qui évalue les possibilités de compréhension et de mémorisation en lecture ainsi que les possibilités de transcription, de maîtrise de l'orthographe et d'adaptabilité), Nadia passe les épreuves rapidement, sans aucune difficulté de compréhension des consignes.

A l'épreuve un peu plus ouverte demandant une certaine souplesse et une distanciation par rapport à l'écrit « scolaire », elle a besoin d'étayage. Ceci dit, la cotation de ce test la situe dans la norme.

Concernant l'orthographe, les erreurs sont rares et rapidement corrigées par l'enfant.

En ce qui concerne la production écrite spontanée, où l'orthophoniste demande à l'enfant d'écrire ce qu'elle veut, Nadia reste très classique, se présentant à l'aide de quelques phrases minimales qui ne contiennent rien de créatif ni de personnel. Elle présente un écrit conventionnel. Nadia se montre réticente à l'idée d'écrire un petit récit, elle finit par écrire une phrase, dans laquelle surgissent des erreurs d'identification, montrant **qu'elle n'est pas attachée au sens profond de ce qu'elle écrit**.

De plus, la signification représentative qu'elle a de l'orthographe est purement scolaire. Pour elle, écrire correctement ne sert à rien, à part avoir de bonnes notes à l'école.

Cette enfant connaît les règles d'orthographe mais ne les applique pas. Elle dissocie langue et langage, **ne s'impliquant pas dans ses écrits** et restant extérieure au code.

En restant hors sens, elle ne peut s'exprimer clairement car **son écrit n'est pas adressé.** Elle n'écrit ni pour elle-même, ni pour les autres.

Nous rencontrons donc Nadia (en Janvier 2011) moins d'un an après le début de la prise en charge.

- Victor.

Eléments d'anamnèse:

Victor a 11 ans au moment de l'étude. Le bilan orthophonique a été réalisé en Novembre 2009, à la demande du médecin pédopsychiatre du CMP, afin d'établir un état des lieux des possibilités de l'enfant en langage écrit, compte tenu de ses difficultés (confusion du discours oral, attention, concentration, intégration scolaire peu aisée). Victor est alors scolarisé en CM1.
Lors du bilan, la mère de l'enfant évoque le fait qu'il met des mots en plus lorsqu'il écrit. Cet enfant se dit passionné par la lecture.

Observation du comportement de l'enfant lors du bilan:

Victor se présente comme un enfant attachant, mais il faut sans cesse le recentrer sur les items des tests. De nombreuses digressions sont relevées à l'oral, avec parfois une fuite du regard. A certains moments, cela s'associe à une sorte d'errance dans la pièce. Ces différents éléments semblent inquiétants, alors que Victor pourrait passer à première vue pour un enfant rêveur et inattentif. L'ensemble donnant l'impression d'une **« présence » à l'adulte assez discontinue**. De plus, cet enfant donnera des réponses dans un style théâtral, sur un ton soutenu.

Conclusions du bilan:

Le test de A. Girolami Boulinier « Les Niveaux Actuels dans la Pratique du Langage Oral et Ecrit » met en évidence que la lecture orale est efficace et la vitesse de lecture très acceptable pour l'âge de Victor et son niveau scolaire (100 mots/minute).
La restitution différée des éléments d'un texte lu silencieusement révèle 30 % d'erreurs, pour une épreuve admettant 40 % d'erreurs en fin de CE2 (rappelons que Victor est en CM1). Ainsi, il y a une **discordance relative entre la qualité du déchiffrage et la restitution assez imprécise des éléments prégnants d'un texte.**
Quant au test de langage écrit imposé, celui-ci révèle une transcription de bonne qualité. Ceci est cohérent avec la qualité du déchiffrage en lecture orale. Ainsi, à la lumière des tests formels, Victor montre qu**'il maîtrise les aspects instrumentaux de la lecture et de l'écriture.** Cependant, la production est dysgraphique et lente, parce qu'entrecoupée par des commentaires interférents de la part de l'enfant.

Concernant la série associative écrite, Victor s'approprie le cadre d'écriture, mais du côté de la maîtrise, c'est-à-dire qu**'il modifie ou refuse les idées de l'Autre.** Il sera très difficile de l'amener à se départir de l'inventaire pour amorcer un mouvement associatif. Cependant,

lorsque cela est possible, l'enfant est étonné de voir qu'on peut penser « à la même chose ». Ainsi, il en ressort que **l'écriture n'est pas encore « partagée » et ne s'inscrit pas dans l'altérité,** mais ouvre une possibilité d'échange avec l'enfant.

La prise en charge ayant commencé en Mars 2010, nous rencontrons également Victor moins d'un an après le début de la prise en charge.

- Florent.

Eléments d'anamnèse:

Florent a 11 ans au moment de l'étude. Le bilan orthophonique a été réalisé au CMP en Janvier 2010, à la demande de la mère qui signale une excessive lenteur, Florent étant alors scolarisé en CM1. Il a déjà été suivi par une orthophoniste durant l'année de son CE1, ainsi que de Juin à Janvier 2009. Il n'y aurait eu aucun retard particulier dans le développement de Florent, que ce soit au niveau psychomoteur ou dans le domaine du langage oral.

Observation du comportement de l'enfant lors du bilan:

Lors du bilan, Florent semble à l'aise et entre aisément en contact avec l'orthophoniste. Il a d'emblée exprimé ses préférences et difficultés au niveau scolaire. **Des incohérences dans son discours** sont pourtant vite remarquées, il prétend ne pas connaître sa date de naissance, et l'orthophoniste lui apprendra, à sa grande surprise, que c'est la même que sa date d'anniversaire, ce qui pour lui, reste une énigme. Ainsi, il ne parvient pas à isoler le trait caractéristique d'un objet pour ensuite le généraliser à d'autres. Cette incompréhension du monde environnant se retrouve dans son appréhension de la vie quotidienne. Il isole des détails sans pouvoir faire ressortir les idées essentielles. **L'étrangeté de son discours est renforcée par des répétitions en écho et par l'utilisation de phrases stéréotypées,** ne convenant pas à la situation donnée.

Conclusions du bilan:

Concernant la série d'investigation de C. Chassagny, Florent s'est montré coopératif, voire même enjoué. Il s'est approprié différents systèmes d'association, mais alterne entre énumération, contextualisation et description.

L'examen du langage écrit, à travers le test ECS III (Evaluation des Compétences Scolaires, cycle III de A. Khomsi), révèle des résultats au-dessus de la moyenne, concernant l'identification du mot écrit et la compréhension en lecture des énoncés courts en contexte imagé. Cependant, pour les deux histoires en images proposées, testant la compréhension générale et la compréhension des détails, Florent obtient pour l'une, des résultats conformes à la moyenne des enfants de sa classe d'âge en compréhension générale, mais nettement inférieurs en compréhension des détails et pour l'autre strictement l'inverse. Ainsi, même si la compréhension générale et la compréhension des détails sont toutes deux possibles, elles ne le sont jamais en même temps.

De plus, la finesse et la maîtrise du graphisme sont bonnes. Néanmoins, Florent a besoin de beaucoup de temps pour accomplir la tâche de graphisme demandée, et traiter plusieurs informations à la fois paraît problématique pour cet enfant.

Concernant l'orthographe, le test révèle des résultats supérieurs à la moyenne, mais les marques du masculin/féminin et du singulier/pluriel semblent être source de difficultés pour Florent.

Ensuite, Florent a montré de grandes difficultés pour commencer l'épreuve d'expression écrite suggérée. Il n'a eu de cesse de répéter « il faut que je trouve une phrase » et « comment faire la phrase? ». Son texte comprend cependant un nombre de mots satisfaisant pour son niveau d'âge. Le lexique s'avère être riche et varié et la syntaxe est toujours correcte. En revanche, les mots clés principaux sont omis et les présentations descriptives rares.

L'examen du langage oral montre un vocabulaire également riche et varié, Florent pouvant construire des phrases complexes et cela en faisant preuve d'une intelligibilité satisfaisante. Cependant, **l'incohérence de ses propos est notable.**
Bien que la forme soit correcte, le contenu paraît inadapté à la situation évoquée.

Il a donc été conclu, à travers ce bilan, que Florent présentait un niveau satisfaisant dans les domaines du langage oral et écrit. Néanmoins, **les difficultés de Florent semblent davantage liées à un problème de compréhension des règles de la langue française plutôt qu'à un mauvais apprentissage, voire à un défaut d'organisation de la personnalité.** Cela est cohérent avec l'observation clinique qui révélait une incohérence des propos relative à une

incompréhension générale des faits du quotidien et de l'utilisation des expressions de la langue française. La lenteur, qui fut la source de la plainte de la mère, serait liée aux difficultés éprouvées par Florent pour appréhender correctement une épreuve. Il ne sait pas par où ni comment commencer. De plus, l'implicite dans l'acte de lecture n'est pas encore clairement assimilé.
La prise en charge ayant commencé en Mars 2010, nous rencontrons également Florent moins d'un an après le début de la prise en charge.

1.3.3 Modalités de passation.

Nous avons rencontré les enfants trois fois au minimum, une séance pour la série associative, une autre pour la proposition d'écriture et enfin une dernière pour la réécriture du texte sur l'ordinateur.
Tout d'abord, les orthophonistes prenant en charge ces différents patients leur ont annoncé ma venue. Pour certains enfants, le besoin s'est fait ressentir de les préparer à mon arrivée, pour leur expliquer à l'avance qui j'étais et pourquoi j'allais assister à quelques séances. L'autorisation a été également demandée aux parents, qui, comme les quatre patients, ont accepté (nous développerons plus loin les réactions de chacun face à mon arrivée).

De la même façon, lors de notre première rencontre avec les patients, chaque orthophoniste m'a présentée de façon différente, adaptée à chaque enfant. Certains ont préféré me situer comme stagiaire, assistant à quelques séances, d'autres comme intervenante pour un travail que je devais réaliser dans le cadre de mes études. C'est pour cela que je me suis positionnée soit en tant qu'observatrice, soit en tant que stagiaire intervenante, en présence de l'orthophoniste. C'est l'orthophoniste qui décidait, en fonction de ce qui était possible ou non avec son patient. Le but n'étant pas de désorienter l'enfant bien sûr mais qu'il accepte notre intervention. Leurs réactions furent différentes et propres à chacun d'entre eux, ce que nous développerons un peu plus loin dans notre analyse.

Bien que le protocole soit le même pour tous les patients, nous n'avons pas souhaité le leur présenter via un discours clair et précis, identique pour tous. En effet, nous avons préféré que le protocole se déroule le plus naturellement possible, comme une « parenthèse » dans la prise en charge. Nous craignions que certains enfants n'acceptent pas cette intervention, et que le travail thérapeutique en soit perturbé. C'est pourquoi la présentation de notre travail s'est faite

de façon singulière, adaptée à chaque patient, « dans l'ici et maintenant ».

Le déroulement du protocole s'est donc fait sur trois séances. La première fut consacrée à l'expérience d'écriture qu'est la série associative, réalisée par l'orthophoniste de l'enfant.

Ensuite, nous leur avons fait la proposition d'écriture à la séance suivante, pour terminer par la reprise du texte via l'ordinateur à la dernière séance. Pour ces deux dernières entrevues, soit l'orthophoniste, soit moi-même avons présenté les épreuves.

Ces séances-là ont été « imposées » aux enfants à qui nous avions expliqué notre travail. Nous leur avons précisé que ces séances seraient particulières, sachant que les orthophonistes en question travaillent d'habitude avec ce que peut apporter l'enfant au moment de la séance. Pour les autres enfants, les différentes épreuves ont été suggérées mais non imposées, leur laissant le choix de les accepter ou de les refuser, le but étant d'obtenir des productions spontanées et non sous la contrainte, ce qui aurait pu être vécu comme tel par certains. Les patients ayant déjà l'habitude des propositions d'écriture et de leur reprise sur l'ordinateur, nous avons souhaité que tout se déroule dans un échange, y compris le questionnement sur leur ressenti, qui ne s'est pas fait sous forme de questionnaire formel, mais plutôt au sein de conversations spontanées et d'échange entre plusieurs protagonistes.

Les différentes passations se sont faites au mois de Janvier, parfois sur plusieurs semaines, lorsque nous nous sommes heurtés aux absences des patients. Dans l'ensemble, les différentes prises en charge ayant débuté moins d'un an auparavant, nous aurons donc, entre le bilan et les passations, quelques mois de recul sur la prise en charge engagée, ainsi que des éléments cliniques nouveaux pour étayer les études de cas.

2 RECUEIL ET ANALYSE DES RESULTATS.

Nous avons regroupé dans le tableau ci-après les différents critères que nous avons observés, en référence aux Marqueurs Transversaux de C. De Firmas (que nous avons développés plus haut). Ces différents critères nous servent de base pour notre analyse des productions recueillies et permettront une comparaison entre les différentes épreuves.

	Série associative	**Proposition d'écriture**	**Reprise de la proposition d'écriture sur l'ordinateur**
Indicateurs de distance:			
Relation au temps	Attitude de l'enfant: précipitation, impatience, lenteur, maniement des temps du récit.	Attitude de l'enfant: précipitation, impatience, lenteur, maniement des temps du récit. Respect de la chronologie.	Attitude de l'enfant: précipitation, lenteur, impatience, maniement des temps du récit.
Relation à l'espace	Orientation dans l'espace de la feuille, collage au trait ou superposition du trait et du mot, taille des lettres, respect du blanc.	Orientation dans l'espace de la feuille, mise en page.	Comment exploite-t-il la page blanche de l'ordinateur? Mise en page?
Relation à l'implicite, au non-dit	Acceptation du blanc, du non-dit.	L'enfant écrit-il dans le détail ou considère-t-il des éléments implicites, qu'il n'écrit pas?	Possibilité de prendre conscience d'un manque de lien (empêchant la compréhension par le lecteur).
Indicateurs d'identité:			
Rapport au nom	Fait-il référence à lui-même? À son nom?	Signe-t-il son écrit?	Signe-t-il son écrit?
Différenciation et identification des mots	Différenciation et identification des mots, des pronoms personnels notamment.	Différenciation et identification des mots, des pronoms personnels, les utilise-t-il?	Différenciation et identification des mots sur l'écran.
Écart entre énoncé et énonciation	Capacités à s'exprimer, à échanger (énonciation)	Maniement de la langue (énoncé) et possibilité d'un discours subjectif (énonciation)	Maniement de la langue (énoncé) et possibilité d'un discours subjectif (énonciation)
Indicateurs de conciliation:			
Inhibition ou impulsion	Inhibition ou impulsion? (attitude pendant le déroulement de la série).	Inhibition ou impulsion? (attitude pendant l'écriture) et possibilités d'étayage (en cas d'inhibition)	Inhibition ou impulsion? (attitude devant l'ordinateur, face au média).
Prise en compte de l'Autre	Acceptation des mots et de la pensée de l'Autre. Capacités à s'appuyer sur le discours de l'Autre et l'étayage qu'il propose (auto-correction, discours parallèle).	Acceptation des mots proposés par l'adulte (proposition en elle-même). Acceptation de la consigne émanant de l'Autre.	Tient-il compte de l'adulte, même en retrait par rapport à lui, ou ne tient-il compte que de lui-même et de l'ordinateur?
Réaction face à l'erreur	Observation lors de l'auto-correction (refus du barrage, acceptation de l'aide...)	Possibilités d'autocorrection? Lors de la lecture du texte?	Accepte-t-il l'aide apportée par le correcteur d'orthographe? Par l'adulte?
Prise en compte des règles	Acceptation du déroulement de la série et du cadre d'écriture.	Acceptation de la consigne et respect de celle-ci.	Acceptation du média, de ses règles d'utilisation, et relation envers lui.

2.1 La série associative de C. Chassagny.

La série associative est une façon d'observer les capacités de l'enfant à échanger avec les mots et avec l'adulte, à s'exprimer, à associer, à se laisser penser...
C'est une expérience pour l'enfant, une façon pour lui de rencontrer les mots, dans un cadre bien différent du cadre scolaire.

Nous avons donc fait cette expérience avec deux enfants (Priscillia et Florent), pour lesquels j'ai assisté au déroulement de la série associative, réalisée par l'orthophoniste. Ce n'était pas une nouvelle expérience pour ces enfants-là, dans le sens où ils avaient déjà pu l'expérimenter lors de la série d'investigation réalisée au cours du bilan orthophonique.

Quant aux deux autres enfants (Nadia et Victor), pour notre étude, nous nous appuierons sur les séries d'investigation réalisées lors du bilan. Le bilan de ces enfants-là étant récent, datant de moins d'un an, la série d'investigation l'est aussi. De plus, nous n'avons pas pu renouveler l'expérience de la série associative. Concernant Nadia, et comme nous le verrons un peu plus loin, cette expérience d'écriture n'était pas renouvelable dans l'immédiat, dans le sens où cette enfant ne pouvait encore s'inscrire dans le cadre d'un échange partagé.
Pour Victor, ce sont plus des contraintes de temps, d'absences et d'horaires, qui ne nous ont pas permis d'observer et de réaliser une série associative.

Pour analyser les productions recueillies, nous allons donc procéder de la manière suivante. De façon à faire émerger des constats généraux et particuliers concernant les quatre enfants étudiés, nous allons regrouper les observations par groupe d'indicateurs (distance, identité et conciliation). Puis nous pointerons les informations les plus pertinentes dans un tableau récapitulatif.

- **Indicateurs de distance.**

Sous cet intitulé, nous avons donc regroupé les observations concernant la relation au temps, à l'espace et à l'implicite, au non-dit. Il nous a paru judicieux d'observer ces items car l'espace, comme le temps, est un des premiers repères symboliques chez l'enfant. Bien que notre hypothèse de travail porte plus précisément sur le rapport qu'entretient l'enfant avec

l'altérité, nous ne pouvons dissocier les différents aspects du langage. En effet, si l'enfant n'a pas intégré ces premiers repères symboliques que constituent l'espace et le temps, et s'il ne peut admettre et comprendre l'implicite dans un échange, comment pourrait-il se situer dans ce mouvement d'altérité?

- Relation au temps.

D'après nos observations, nous pouvons dire que l'attitude des enfants a été différente lors de cette expérience d'écriture qu'est la série associative. Nous relevons que la **lenteur** a été présente chez deux enfants (Priscillia et Florent), les deux autres enfants (Nadia et Victor) ont plus été dans la **précipitation**, **l'impatience**.

En effet, Priscillia s'est montrée tout d'abord inquiète, sceptique, regardant curieusement son interlocuteur, et s'est montrée plutôt **passive** tout au long de la série. Pour Florent aussi la lenteur s'est ressentie, mais il était actif, c'est-à-dire qu'il n'avait pas d'idées mais voulait donner le premier mot.
Nadia, elle, s'est montrée plus impatiente, cherchant à finir rapidement l'expérience, témoignant d'un certain désintérêt pour celle-ci, elle « soufflait » beaucoup durant le déroulement de la série.
Enfin, pour Victor, nous relevons une certaine précipitation.

Concernant maintenant le maniement des temps du récit, nous relevons **que trois enfants** (Priscillia, Nadia et Florent) **ont pu utiliser des verbes conjugués au présent de l'indicatif**. Seul Victor n'a utilisé aucune forme verbale, les pas échangés avec cet enfant étaient la plupart du temps des substantifs précédés d'un déterminant, voire la juxtaposition de deux substantifs.
Notons également que Priscillia, bien qu'elle puisse utiliser des formes verbales à l'écrit, confondait, dans son discours oral, les temps du récit. Elle disait par exemple « elle l'a amenée » pour « elle l'amènera ».

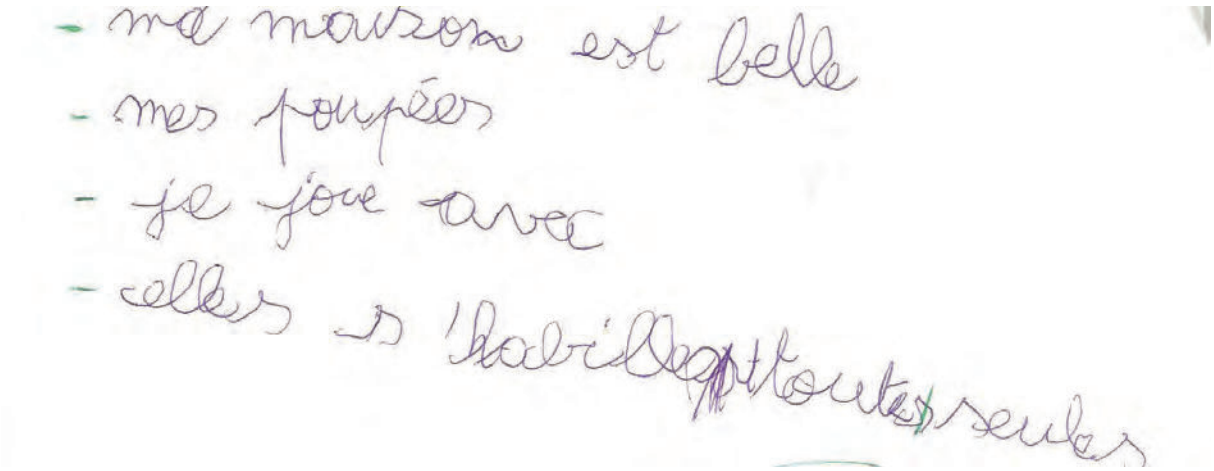
- Relation à l'espace.

Lorsque nous observons les séries réalisées avec les quatre enfants, nous remarquons que **trois d'entre eux** (Nadia, Victor et Florent) **ont laissé spatialement le blanc à droite de**

la feuille, le style pré-discursif étant alors respecté, ce que nous mettrons en relation avec la relation à l'implicite dans le prochain item.

Nous l'avons vu, chaque mot ouvre, à droite, sur un espace blanc, précédant et introduisant le mot suivant, ce qui est permis par le style pré-discursif.

Seule la série de Priscillia, de par une écriture macrographique, ne permet pas véritablement de matérialiser l'espace du blanc à droite de la feuille.



Nous pouvons alors nous demander si le fait de matérialiser spatialement ou non le blanc à droite de la feuille a un lien avec le rapport à l'implicite?

- <u>Relation à l'implicite, au non-dit.</u>

Pour rappel, le blanc a plusieurs fonctions:

– lieu de l'évocation et de l'énonciation, il permet donc de créer des liens entre les évocations.

– le blanc comme médiateur: il permet de distancer le locuteur des choses et de l'interlocuteur. Il permet donc le mouvement de pensée, situant le sujet à une place distincte et permet à l'enfant de retrouver la fonction d'altérité de la parole. En effet, la différence et le décollage de l'entité signifiant/signifié se découvrent dans l'écart symbolisé par le blanc, autrement dit une distanciation entre le mot et ce qu'il représente: il y a le locuteur, l'interlocuteur et le mot, entre les deux, qui figure le tiers.

– lieu d'émergence du sujet: la série amène pas à pas le sujet de l'énoncé à devenir sujet de l'énonciation, par les évocations. C'est véritablement dans le blanc que l'énoncé peut devenir énonciation, lieu de l'émergence du sujet.

Ce bref rappel théorique nous permet de mieux comprendre l'intérêt d'analyser ce blanc, ce rapport à l'implicite, directement lié à la notion d'altérité.

Nous avons observé que **trois enfants ont eu tendance à combler le blanc, et ce, par des commentaires spontanés** (Nadia, Victor et Florent). Mais ces commentaires n'ont pas la même fonction dans tous les cas.

Nous relevons que deux enfants, Nadia et Florent, ont émis des commentaires spontanés, mais ces derniers n'étaient pas toujours en lien avec les évocations en cours. Nadia évoquait par moments des sujets hors contexte, différents du sujet dont il était question au même moment, nous permettant de dire qu'elle n'était pas attentive au déroulement de la série.
Florent, lui, a agi de la même façon, mais comme s'il voulait combler le silence, avec des phrases comme « désolé, j'écris pas très droit », « dès que j'ai une idée, j'écris », « je sais pas comment ça s'écrit, ça m'énerve! », ou encore des interjections comme « oups! ».

Victor, lui, a également commenté la série, s'étonnant que l'interlocuteur puisse penser à la même chose que lui. Ne voulant écrire que des mots en rapport avec le type « naturel » et le type « pas naturel », il a fait beaucoup de commentaires sur les mots qu'il écrivait. Par exemple, lorsqu'il écrit « l'électricité », pensant à « un éclair », il justifie en disant que c'est « naturel ». Nous avons également relevé des commentaires comme « ah ça c'est mes animaux préférés! » lorsqu'il écrit « une poule » et « un coq ».

Enfin, concernant Priscillia, la seule qui n'ait pas comblé le blanc, nous avons observé un vide. Cette enfant ne commentait pas ce qu'elle écrivait, ne réagissait pas. Elle se contentait parfois de répondre aux questions que lui posait l'adulte. Ainsi, il y eut beaucoup de discours parallèle lors de la série, provenant de l'adulte, forcé de poser des questions pour solliciter Priscillia et essayer de relancer les associations.

- Conclusion.

Nous pouvons donc faire un lien entre la relation à l'espace et la relation à l'implicite. **Seuls les enfants ayant marqué spatialement le blanc à droite de la feuille l'ont ainsi comblé par des commentaires spontanés**, que ceux-ci soit en lien direct ou non avec le sujet de discussion en cours.

De plus, nous pouvons dès lors noter que **l'échange s'est révélé difficile** pour tous les enfants, si nous nous référons aux commentaires spontanés. Qu'ils soient présents ou absents, ils n'ont dans aucun cas été adaptés, permettant au locuteur et à l'interlocuteur d'avoir un véritable échange, signe d'altérité.

- **Indicateurs d'identité.**

Derrière cet intitulé, nous avons regroupé le rapport au nom, à la nomination, mais aussi la différenciation et l'identification des mots, ainsi que l'énonciation, c'est-à-dire la façon dont l'enfant s'inscrit dans l'énonciation, s'il est capable d'échanger, d'utiliser le langage dans la relation avec l'autre.
C'est la raison pour laquelle dans l'item « énonciation », nous avons observé les capacités de l'enfant à évoquer, à associer sur ses propres mots et sur ceux d'autrui.
Ainsi, l'analyse de ces indicateurs d'identité nous permettra donc d'avoir un aperçu de la relation à l'altérité.

- <u>Rapport au nom.</u>

Nous avons remarqué que **trois enfants sur quatre** (Priscillia, Nadia et Florent) **faisaient référence à leur environnement familial, ou utilisaient le « je »,** comme « je joue », « j'aime ».
En effet, Nadia, par exemple, a pu écrire les pas suivants:

—*vacances*
— *maroc*
— *mon papi*
— *ma mami*
— *leurs maisons*
— *dov*
— *moi*
— *ma maman*
— *mon papa*
— *ma tati*
— *toute la famille*

Même si elle ne se nomme pas directement, nous pouvons voir que le rapport à sa famille est très présent.
Priscillia, elle, ne fait référence ni à son nom, ni à sa famille, mais plutôt à son environnement, utilisant des adjectifs possessifs comme « ma », « mes » ainsi que le pronom personnel « je », comme nous pouvons le voir dans l'extrait de la série associative proposé un peu plus haut.
Tout comme Florent qui évoque un membre de sa famille et utilise également le « je ».
Seul Victor n'a fait référence ni à son environnement, ni à lui-même, et n'a de ce fait pas utilisé le « je ».

Bien que le rapport au nom n'apparaisse pas dans la série de chaque enfant, nous soulignons le fait qu'ils ont tous écrit d'eux-mêmes « je ». Mais ce « je » est-il pour autant un « je » de l'énonciation, signe d'altérité et de singularité, d'appropriation du discours? Ces enfants peuvent-ils être sujets de leur discours écrit? Nous tenterons de répondre à cette question à travers les prochains items.

- <u>Différenciation et identification de mots.</u>

Nous entendons par cet item l'utilisation correcte des pronoms personnels. Ceci entre en ligne de compte dans l'énonciation. En effet, il est intéressant d'observer la capacité de l'enfant à se poser comme sujet de son discours écrit et non pas comme représentant de la première personne du singulier.

Nous relevons que **trois enfants** (Priscillia, Nadia et Florent) **ont utilisé des pronoms personnels.** Ces derniers ont été utilisés à bon escient à l'écrit, alors que ce n'est pas toujours le cas dans le discours oral.
En effet, deux enfants confondent les pronoms à l'oral. Priscillia dit « il » pour désigner « la poupée » et Florent dit « ils » pour désigner « le sous-marin ».
Nous pouvons donc dire que ces deux enfants n'identifient pas de façon correcte les pronoms.

- <u>Enonciation.</u>

Nous avons ici principalement observé la **capacité d'évocation de l'enfant,** c'est-à-dire la capacité à penser des mots, ainsi que **l'enchaînement associatif**, c'est-à-dire la

possibilité d'associer sur ses propres mots mais aussi sur ceux proposés par l'Autre, témoignant de la disponibilité à l'autre, de l'altérité.
Nous avons remarqué que **l'échange avec l'Autre était difficile pour tous les enfants, et que de ce fait, aucun n'était inscrit dans l'énonciation.** Cependant, les raisons inhérentes à ces observations ne sont pas les mêmes pour tous les enfants.

Pour deux d'entre eux (Nadia et Victor), les raisons de la difficulté de l'échange résident dans le fait qu'**ils ne laissent pas de place pour l'Autre, ni pour ses mots, ni pour sa pensée**. Ainsi, **l'évocation est possible**, ils ont des idées et des choses à dire et à écrire, mais **ce mouvement ne s'inscrit pas dans l'altérité**, puisqu'ils ne permettent pas à l'adulte d'associer avec eux sur les mots donnés.

Pour les deux autres enfants (Priscillia et Florent), l'échange avec l'Autre est difficile car **l'évocation est pauvre**. En effet, ces enfants « n'ont pas d'idées » et le répètent sans cesse. Le discours parallèle de l'adulte est nécessaire et très présent pour essayer de les aider à relancer l'évocation. De ce fait, non seulement ils ne peuvent associer sur leurs propres mots, mais ne peuvent pas plus associer sur les mots de l'Autre.

De plus, nous pouvons dire que Priscillia est en attente des mots de l'Autre, passive lors du déroulement de la série. Cette dernière n'est donc pas vécue comme un échange libre avec l'adulte. Ceci rejoint les observations concernant les indicateurs de distance, pour lesquels nous disions que la lenteur, l'errance étaient très présentes.

Pour Florent, nous ne pouvons pas parler de passivité. Au contraire, malgré la lenteur que nous évoquions plus haut, il reste actif pendant la série et émettra des plaintes comme « j'ai pas d'idées » ou encore « y a pleins de mots qui existent en plus! », « dès que j'ai une idée, j'écris! », « je suis en train de me rappeler plein de trucs que j'ai déjà dit, des mots », « je cherche ce qui arrive d'un coup ». Voilà le type de phrases que peut dire Florent lorsque l'adulte lui demande de quoi il voudrait parler, ce qui l'intéresserait...
L'absence d'idées chez ces derniers enfants les prive d'entrer dans le dialogue avec l'adulte, malgré les tentatives de ce dernier à travers le discours parallèle. Mais nous pouvons également dire que les deux premiers enfants ne sont pas davantage dans le dialogue, mais à l'inverse, parce qu'ils sont trop « centrés » sur eux-mêmes, ne laissant pas de place à l'Autre pour ce dialogue.

- Conclusion.

En conclusion, nous pouvons dire que **le rapport à l'énonciation est difficile pour tous les enfants.** Aucun n'est véritablement dans l'échange, dans l'altérité, ce qui perturbe le déroulement de la série associative. Ainsi, bien que trois d'entre eux utilisent le « je », ce dernier n'est pas le « je » de l'énonciation, au regard des observations décrites, mais le « je » de l'énoncé.

➢ **Indicateurs de conciliation.**

Nous avons regroupé sous cet item les observations concernant l'inhibition et/ou l'impulsion pendant le déroulement de la série, la prise en compte de l'Autre, c'est-à-dire la conscience de l'altérité par l'enfant, la réaction face à l'erreur, ainsi que la prise en considération des règles. Ces différents items abordent la notion de conciliation, dans la mesure où ils permettent d'observer la disponibilité de l'enfant à s'ouvrir à l'Autre.

- Inhibition et/ou impulsion.

Nous avons remarqué que **deux enfants se sont montrés plutôt impulsifs, et deux autres plutôt inhibés.**
Les deux premiers (Nadia et Victor) ont pu évoquer des mots, mais comme nous l'avons observé plus haut, pas dans un mouvement d'altérité et d'association. Concernant Nadia, l'orthophoniste a dû, à plusieurs reprises, lui demander de se laisser emmener, de se laisser porter par les mots car elle passait très vite d'un pas à l'autre, et ne laissait pas de place à l'autre.
Victor, lui, a été en difficulté pour amorcer un mouvement associatif, débouchant sur une liste de mots. Ces observations rejoignent celles que nous avons décrites plus haut. Il n'y a donc pas d'équilibre entre l'inhibition et l'impulsion pour ces deux enfants-là.

Priscillia, quant à elle, s'est montrée très inhibée, dans l'attente des mots de l'adulte, donc à l'opposé des enfants précédents, ne permettant également pas d'échange entre elle-même et son interlocuteur.

Enfin, le dernier enfant, Florent, s'est également montré inhibé, il n'avait pas d'idées et

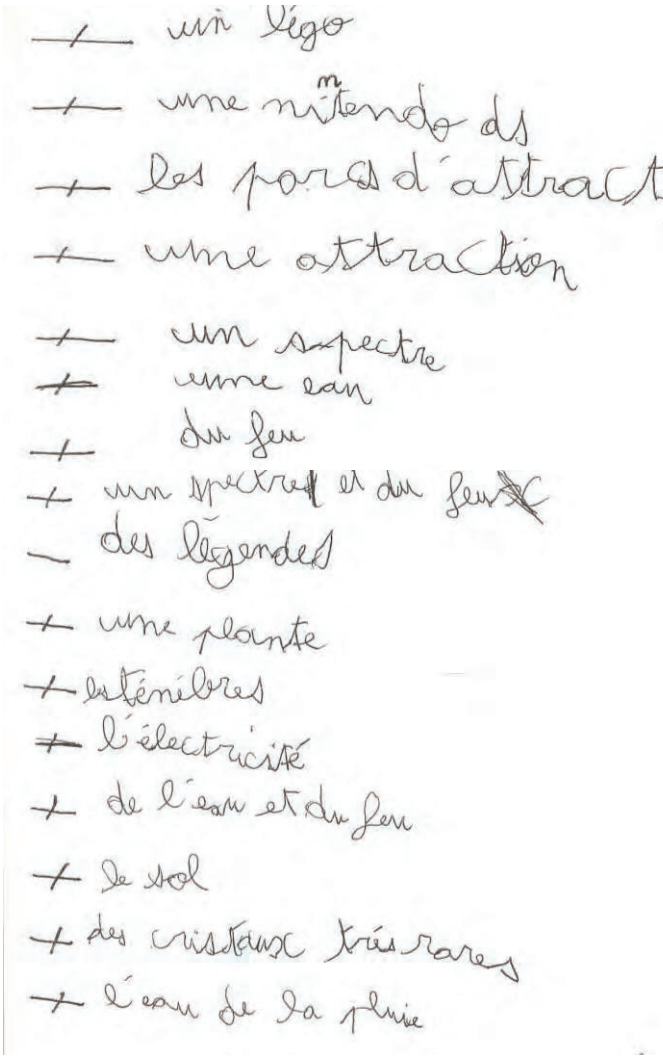
cherchait quelque chose à écrire. Toutefois, nous ressentions de l'impulsion dans son comportement, à travers ce qu'il a pu nous dire. En effet, à plusieurs reprises, il disait: « c'est un bazar de mots là-dedans (dans sa tête) », « je cherche ce qui arrive d'un coup ». Selon lui, les mots se bousculaient dans sa tête, mais ils ne « sortaient pas » et ne pouvaient donc les écrire.

- Prise en compte de l'Autre.

Cet item est très important puisqu'il est directement en lien avec la capacité de l'enfant à se situer dans l'altérité. Les observations regroupent l'acceptation des mots et de la pensée de l'adulte, mais aussi la capacité à prendre en compte l'étayage proposé par l'Autre à travers le discours parallèle. L'enfant accepte-t-il l'Autre, peut-il se placer comme locuteur et comme interlocuteur?

Ainsi, nous avons observé que **trois enfants ont accepté les mots proposés par l'adulte** (Priscillia, Nadia et Florent) **et seul un enfant les a refusés** (Victor).
Ce dernier a sans cesse discuté les mots que lui proposait l'adulte, ne les trouvant pas bons et refusant de les écrire, ou alors il les acceptait mais en les modifiant suivant son idée.

L'exemple qui suit illustre le fait que l'enfant seul a la parole.



Pour les trois premiers enfants ayant accepté les mots de l'Autre, **nous supposons que cette acceptation ne reflète cependant pas un échange avec l'adulte.**

En effet, Priscillia a toujours accepté les mots d'autrui mais comme nous l'avons déjà dit, avec une certaine passivité, puisque continuellement dans l'attente des mots de l'Autre, et donc absolument pas dans le cadre d'un échange.

Nadia a accepté le peu de mots que l'adulte a pu proposer, mais ne laissant pas assez de place à l'Autre, il n'a pu se mettre en place un véritable échange.

Enfin, Florent, entre inhibition et impulsion, acceptait également d'écrire les mots proposés par l'Autre, mais nous avons observé un comportement particulier. En effet, persuadé du fait que l'autre a les mêmes mots que lui en tête, il a éprouvé des difficultés à lui laisser terminer ses évocations, de peur que cet autre ne lui vole ses idées.

Voici le discours en question:
L'orthophoniste: « un piano »
Florent: « j'en étais sûr! »
L'orthophoniste: « ah bon, pourquoi? »
Florent: « parce que je l'avais dans la tête!! Mais ça arrive aussi avec ma sœur, on fait de la télépathie, c'est trop bizarre ».
« J'ai deux idées dans la tête là... »
L'orthophoniste: « je te laisse la parole si tu avais des idées. »

Enfin, concernant **la prise en compte de l'étayage par le discours parallèle**, nous pouvons dire qu'il a été très présent et nécessaire pour aider les enfants et relancer leurs évocations. Ce discours parallèle est un étayage, un soutien aux évocations et associations. Le rôle de l'adulte est ici de proposer des mots à l'enfant pour relancer un fonctionnement inhibé ou perturbé.

Il a été utile pour Nadia et Victor, bien que ces enfants ne laissent pas pour autant la place à l'autre pour proposer ses mots.
Concernant Florent, le discours parallèle a été sécurisant pour lui et stimulant.

Quant à Priscillia, prenons cet exemple de discours parallèle:
L'orthophoniste: « qu'est-ce que tu peux dire sur ta maison? »
Priscillia: « qu'elle est belle »
L'orthophoniste: « tu as autre chose à dire sur ta maison? »
Nous observons un silence, un vide.
L'orthophoniste: « qu'est-ce qu'il y a dans ta maison? »
Priscillia: « des poupées...mes poupées ».
L'orthophoniste: « qu'est-ce que tu fais avec? »
Priscillia: « ben tu sais bien! »
L'orthophoniste: « ben non... »
Priscillia: « évidemment que je joue! »
L'orthophoniste: « comment tu joues avec? »
Priscillia: « ... »
L'orthophoniste: « tu les habilles? »
Priscillia: « ... »
L'orthophoniste: « tu les grondes? »

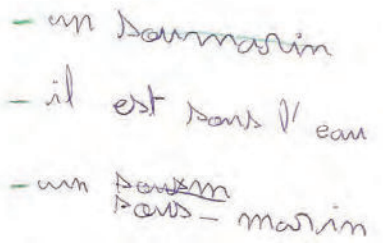
Priscillia: « ... »
L'orthophoniste: « tu les tapes? »
Priscillia: « pfff...ben non je les tape pas!...elles s'habillent toutes seules! »

Cet exemple montre à quel point le discours parallèle est nécessaire, l'orthophoniste devant toujours amener des informations sous formes de questions, auxquelles ne répond pas toujours l'enfant, en proie à à une inhibition extrême et à un vide sidéral. Nous voyons encore une fois à quel point elle ne se situe pas dans l'échange.

- Réaction face à l'erreur.

Il nous a paru intéressant de l'observer, pour voir comment l'enfant l'acceptait et surtout comment il acceptait l'aide que pouvait lui apporter l'adulte à travers l'auto-correction. Cette dernière permet de mettre en évidence la capacité de l'enfant à recevoir de l'Autre, à s'appuyer sur l'Autre, et la capacité à s'appuyer sur d'autres mots pour corriger l'erreur et retrouver la bonne orthographe. Nous sommes ici encore dans l'altérité car accepter l'aide et l'intervention de l'Autre, c'est accepter l'échange.

Nous avons ainsi remarqué que **seuls deux enfants ont eu besoin de l'autocorrection**. En effet, concernant Nadia et Victor, l'orthophoniste n'a pas ressenti le besoin de mettre en place le mécanisme d'autocorrection dans la mesure où les deux seules erreurs portaient sur l'ajout ou l'oubli d'une lettre. Ce constat est non sans rappeler notre constat de base, selon lequel les enfants concernés par l'étude maîtrisent la langue dans son aspect formel.
Quant à Priscillia et Florent, tous deux confrontés à l'autocorrection, l'ont acceptée sans difficulté. Mais de la même manière, Priscillia l'a acceptée de façon passive et a simplement écrit les phrases que lui donnait l'orthophoniste, nous avons eu l'impression qu'elle vivait ce moment comme une dictée.
Quant à Florent, l'échange fut bref mais il a accepté de s'appuyer sur l'aide que lui offrait l'autre pour retrouver la bonne orthographe du mot « sous-marin »:



- Prise en compte des règles.

Nous avons observé la capacité de l'enfant à accepter le cadre que propose la série associative, et à le respecter. Bien qu'il n'y ait pas de consigne explicitement donnée concernant le déroulement de la série, l'enfant doit pouvoir s'y adapter. Cela concerne le petit trait à gauche de la feuille, introduisant le pas, l'écriture de mots et non de phrases, et surtout laisser la parole à l'Autre.
Cet item recoupe toutes les observations que nous avons déjà pu faire.

Nous avons remarqué que **tous les enfants ont accepté de participer à cette expérience d'écriture.** Néanmoins, **aucun n'a véritablement respecté le cadre qu'elle offre.**
En effet, Nadia et Victor n'ont pas laissé la parole à l'autre ou très peu. Ils se sont tous deux rapidement approprié le cadre d'écriture, mais du côté de la maîtrise.
Quant à Priscillia, l'inhibition et la passivité étant tellement présentes, il n'y a pas eu de véritable échange, but premier de la série. De plus, c'est la seule qui a demandé pourquoi elle était la seule à écrire.
Enfin, Florent est peut-être l'enfant qui a le mieux respecté le cadre d'écriture, malgré son inhibition très prégnante et les bizarreries observées dans son discours oral. Cela n'a cependant pas débouché sur un échange libre.

- Conclusion.

En conclusion sur les indicateurs de conciliation, nous pouvons dire que ces indicateurs nous donnent des informations sur les possibilités d'échange de l'enfant, et surtout dans la relation à autrui. Grâce aux observations effectuées, nous relevons **qu'aucun des enfants n'accepte véritablement l'Autre**, **aucun n'est dans l'altérité, permettant un échange libre entre deux sujets.**

➢ **Conclusions sur la série associative**.

La série associative permet d'observer et d'analyser la capacité de l'enfant à prendre en considération l'Autre, sa présence, sa pensée, ses mots, l'étayage qu'il peut proposer, c'est-à-dire véritablement si l'enfant est dans l'altérité, en tant que sujet singulier, avec une parole qui lui est propre. Nous pouvons voir ses capacités d'échange, d'entrer en relation, en communication avec autrui, et quels rapports il entretient avec le langage écrit.

Nous avons essayé de repérer, à travers tous les indicateurs étudiés, comment l'enfant se positionnait par rapport à l'altérité, en élargissant quelque peu notre analyse, puisque plusieurs indicateurs recoupent cette notion, de façon à avoir un aperçu général.

Au vu des observations faites et des productions recueillies, nous pouvons dégager des conclusions générales concernant la notion d'altérité par rapport aux quatre enfants qui ont participé à cette expérience d'écriture, malgré les caractéristiques de leur comportement propres à chacun d'entre eux:

- le **discours parallèle est nécessaire** pour tous les enfants **mais ne permet pas pour autant d'aboutir à un échange libre** entre l'enfant et l'adulte.
- que **les enfants aient ou non accepté les mots provenant d'autrui, cela ne s'est pas réalisé dans le cadre d'un échange partagé et véritable.**
- ainsi, l'échange est effectivement difficile pour tous les enfants, **aucun n'est réellement inscrit dans l'énonciation**, et ce, pour plusieurs raisons:
    - deux enfants ne laissent **aucune place pour l'Autre**. Même s'ils peuvent évoquer des mots, **le mouvement ne s'inscrit pas dans l'altérité**: il s'agit de Nadia et Victor.
    - deux enfants se sont montrés très inhibés concernant les évocations, celles-ci étaient difficiles, malgré le discours parallèle initié par l'adulte: il s'agit de Priscillia et Florent.

Ainsi, sur les quatre enfants rencontrés, il se dégagent d'ores et déjà deux profils d'enfants, regroupés deux à deux.

Essayons de mettre en relation ces deux profils avec les éléments dont nous disposons:

- Nadia et Victor, **deux enfants qui n'ont pas accepté l'Autre en tant qu'interlocuteur de leur discours**.

Les séries étudiées étaient les séries d'investigation pour le bilan orthophonique, donc la première expérience d'écriture de ce type qu'ils avaient vécue. Ils n'en avaient donc pas l'habitude.

– Priscillia et Florent, deux enfants qui se sont montrés inhibés et avec des **difficultés d'évocations et d'associations**.

Les séries étudiées ont été proposées au mois de Janvier 2011, soit presque trois ans après le début de prise en charge concernant Priscillia et presque un an pour Florent. Ces enfants avaient donc déjà été confrontés à ce type d'expérience.

Nous pouvons donc dire que concernant la série associative, nous remarquons **qu'aucun enfant n'est réellement inscrit dans l'altérité, l'écriture n'est pas encore partagée**, bien que les difficultés soient différentes.

Nous comparerons ces conclusions avec celles rapportées lors des deux autres épreuves que nous allons maintenant analyser. Mais avant cela, regroupons dans un tableau récapitulatif les différentes observations et analyses de la série associative concernant les quatre enfants rencontrés.

Tableau récapitulatif des observations lors de la série associative.

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Indicateurs de distance:				
Relation au temps	- lenteur, inquiétude, passivité +++ - errance - confusion des temps à l'oral dans le discours parallèle. - peut écrire des verbes conjugués au présent.	- impatiente, cherche à finir rapidement, « souffle » beaucoup. - peut utiliser des verbes conjugués au présent de l'indicatif.	- précipitation. - aucune forme verbale utilisée.	- lenteur, mais est actif. - utilise des verbes conjugués au présent
Relation à l'espace	- macrographie: le blanc à droite de la feuille n'est donc pas spatialement marqué.	- laisse le blanc à droite de la feuille, style pré-discursif respecté.	- laisse le blanc à droite de la feuille.	- laisse le blanc à droite de la feuille.
Relation à l'implicite, au non-dit	- le blanc n'est pas comblé: « vide » sidéral	- évoque des sujets hors évocation en cours. - « n'est pas dans ce qu'elle fait ».	- comble le blanc par du discours parallèle. - s'étonne que le locuteur et l'interlocuteur puissent penser à la même chose.	- comble le blanc par des commentaires, en lien ou non avec les associations et évocations en cours.
Indicateurs d'identité:				
Rapport au nom	- fait référence à son environnement (sa maison, ses poupées...)	- fait référence à son environnement familial, écrit « moi », « je » souvent	- ne fait référence ni à son nom, ni à sa famille.	- fait référence à un membre de sa famille.
Différenciation et identification des mots	- utilise les pronoms personnels, notamment le « je ». - confond les pronoms personnels à l'oral	- utilise le « je » à plusieurs reprises.	- aucun pronom personnel n'est utilisé.	- utilise les pronoms personnels « je » et « il ». - confond certains pronoms personnels à l'oral.

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Enonciation	- rapport à l'énonciation difficile: échange avec l'Autre très difficile, peu d'évocations, difficultés à associer sur ses mots et ceux de l'Autre, besoin discours parallèle +++, en attente des mots de l'autre.	- échange avec l'Autre difficile, ne laissant pas de place à l'Autre, ni pour ses mots, ni pour sa pensée. - évocations possibles.	- échange avec l'Autre difficile, car ne laisse pas de place pour la pensée de l'Autre. - évocations possibles.	- échange avec l'Autre difficile. - évocations pauvres. - associations sur ses mots et ceux d'autrui difficiles
Indicateurs de conciliation:				
Inhibition ou impulsion	- Inhibition +++, dans l'attente.	- impulsion (il faut lui dire de se laisser emmener). - passe rapidement d'un pas à l'autre.	- impulsion. - mouvement associatif difficile à amorcer, reste dans l'inventaire.	- inhibition, n'a pas d'idées. - impulsion ressentie car les mots se bousculent dans sa tête mais ne peut les dire.
Prise en compte de l'Autre	- accepte d'écrire les mots de l'Autre, mais pas de véritable échange, car difficultés à évoquer et à associer. - incapacité à s'appuyer sur le discours de l'Autre pour relancer l'évocation.	- acceptation des mots de l'Autre, mais pas dans le cadre d'un échange car elle ne laisse pas la place à l'Autre d'intervenir.	- discute les mots que propose l'Autre, ne les trouve pas bons. - refuse d'écrire les mots de l'autre ou les écrit en les modifiant selon son idée	- accepte les mots de l'Autre mais a peur que l'autre lui « pique » ses idées. - discours parallèle sécurisant et stimulant, permettant l'étayage.
Réaction face à l'erreur	- - aucune difficulté pour accepter l'autocorrection, mais de façon passive.	- pas d'erreurs entraînant le mécanisme d'autocorrection	- pas d'erreurs entraînant le mécanisme d'autocorrection	- aucune difficulté pour accepter l'autocorrection,
Prise en compte des règles	- accepte l'expérience, mais ne le vit pas comme un véritable échange. - questionne sur le fait qu'elle est la seule à écrire.	- accepte l'expérience. - s'approprie rapidement le cadre d'écriture, mais du côté de la maîtrise (pas de place pour autrui).	- accepte l'expérience. - s'approprie rapidement le cadre d'écriture, mais du côté de la maîtrise ((pas de place pour autrui).	- accepte l'expérience. - difficultés à respecter la cadre.

2.2 La proposition d'écriture.

- **Indicateurs de distance.**

    - Relation au temps.

La relation au temps est importante à prendre en considération dans cette proposition d'écriture, pour observer l'attitude de l'enfant, le maniement des temps du récit, mais aussi la chronologie. Respecte-t-il une chronologie dans son récit? Y a-t-il un début et une fin, ainsi qu'un fil conducteur? Ces observations sont importantes car cela permet de voir si l'enfant adresse son écrit, de sorte qu'il soit compréhensible par le lecteur.

Nous avons remarqué que **trois enfants sur quatre avaient été lents depuis le choix des mots jusqu'à la fin de l'écriture du texte** (Priscillia, Victor et Florent). **Cela coïncide avec l'absence de chronologie dans leur récit.**

En effet, le récit de ces enfants-là ne présente ni début, ni fin et ne suit pas une trame, un fil conducteur permettant au lecteur de bien saisir le sens du texte.
C'est le cas de Priscillia et Victor, mais le profil de Florent émerge un peu plus. Ce dernier a effectivement pointé le début de son histoire par le complément de temps « cet après-midi », mais l'histoire ne semble pas pour autant achevée. Le récit est tout de même cohérent, compréhensible pour le lecteur, même s'il est sommaire.

Quant à Priscillia, son histoire n'est pas achevée, par manque de cohérence dans son récit. De plus, elle-même ne sait pas si son histoire est terminée ou non, c'est-à-dire que lorsque nous lui demandions si elle avait fini d'écrire, elle était dans l'incapacité de nous répondre.
Cela peut s'expliquer par le fait que cette enfant fonctionne en miroir avec l'Autre.
En effet, comme nous le précisions dans le bilan, Priscillia est une enfant qui fonctionne en miroir, c'est-à-dire qu'il y a un placage, un « collage » à l'autre, qui fait que tant que cet Autre n'a pas terminé d'écrire, elle continue également d'écrire quelque chose.
Elle a éprouvé le besoin d'apprécier la longueur de notre récit pour que le sien soit équivalent. Et ce n'est qu'une fois que nous avions posé le stylo qu'elle a pu nous dire que son histoire était terminée.

De ce fait, nous pouvons mieux comprendre pourquoi son texte manque de cohérence et qu'il n'est pas achevé.

De plus, Priscillia et Victor **n'ont employé que des verbes au présent de l'indicatif**. Florent, lui, a utilisé **le passé composé et l'imparfait.**

Enfin, Nadia est la seule enfant à avoir commencé son récit par la formule « il était une fois » et à le clôturer par une autre formule que nous retrouvons également dans les contes, « ils se marièrent ». De plus, elle a écrit le mot « fin » à la fin de son récit. Le texte est cohérent, avec une chronologie perceptible et elle a employé des verbes au présent, à l'imparfait et au passé simple. Elle a calqué son histoire sur la structure d'un conte. Notons également que Nadia est la seule patiente a avoir expérimenté les propositions d'écriture au cours de sa prise en charge, ainsi elle est de ce fait habituée à ce type de récit.

- Relation à l'espace.

Nous avons ici observé la mise en page, nous permettant par la suite de la comparer avec celle effectuée lors de la retranscription du texte sur l'ordinateur.

De ce fait, nous avons observé **qu'aucun enfant n'avait réalisé une mise en page sur la feuille.**
En effet, seulement trois enfants ont respecté la marge, qu'elle soit matérialisée sur la feuille ou non. Priscillia et Florent ont écrit sur une feuille avec des lignes et une marge marquée. Victor et Nadia sur une page blanche. Seul Victor a laissé la marge apparente.

Ensuite, nous pouvons dire, à première vue, que seule Priscillia a organisé son texte en paragraphes, en sautant une ligne pour chacun d'entre eux. Cependant, lorsque nous l'analysons plus en profondeur, nous remarquons que la séparation de ces paragraphes est aléatoire, plutôt anarchique. Les trois autres enfants ont écrit leur texte en un seul « bloc ».

De plus, aucun enfant n'a délimité toutes ses phrases par des majuscules et des points, à l'exception de Nadia qui a également utilisé des guillemets pour les dialogues.

Enfin, nous relevons une **macrographie** concernant l'écriture de Victor et celle de Priscillia (comme précédemment dans la série associative), ainsi qu'une errance du regard pour cette dernière, éprouvant des difficultés à le fixer sur son écrit, nous regardant souvent.

Grâce à ces deux premiers indicateurs de distance, nous pouvons dès lors relever que la relation au temps et à l'espace sont liées. **L'enfant éprouve des difficultés pour structurer temporellement son récit, ce qui va de pair avec l'agencement de ce dernier dans l'espace de la feuille**, hormis Nadia. Le temps et l'espace sont les premiers repères symboliques permettant à l'enfant de s'inscrire dans l'ordre symbolique, et donc d'accéder à un langage écrit singulier, constitutif de l'identité du sujet, et adressé à l'Autre, dans un mouvement d'altérité. Nous voyons bien ici que ces repères font plus ou moins défaut aux enfants rencontrés.

- Relation à l'implicite, au non-dit.

Nous avons voulu observer, à travers cet indicateur, si l'enfant pouvait décrire la scène à laquelle il faisait référence, de sorte que son récit soit compréhensible par l'Autre, ou bien s'il considère des éléments implicites, qu'il n'aurait pas écrits, pourtant nécessaires au lecteur. Nous retrouvons encore une fois la notion d'altérité, dans la mesure où écrire un texte, c'est l'adresser, le destiner à quelqu'un, et pour cela, tous les éléments doivent être présents pour en assurer sa compréhension.

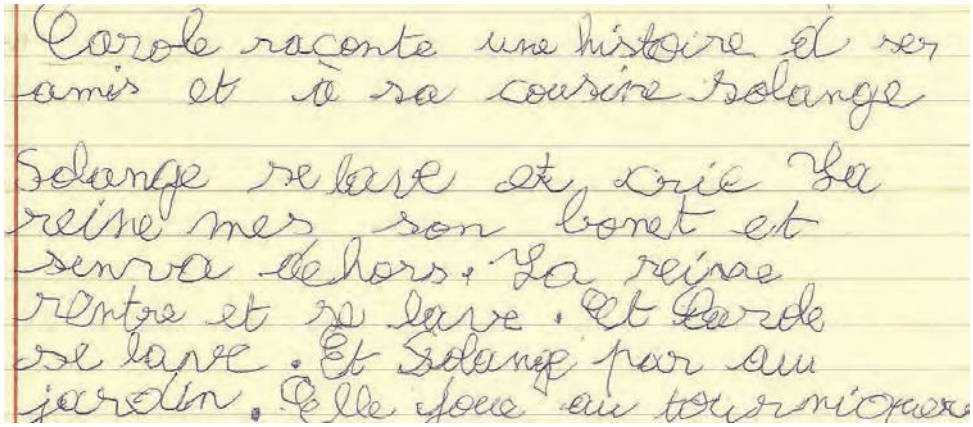
Nous remarquons que **les écrits de deux enfants sont explicites** (Nadia et Florent)**, alors que pour les deux autres** (Priscillia et Victor)**, des éléments implicites interviennent, sous-entendus ou non, perturbant la compréhension du message.**

Nous attribuons cet « implicite » à un manque de cohérence du texte. Mais ce manque de cohérence provient-il d'éléments implicites dans la pensée de l'enfant, qu'il n'aurait pas écrits, la pensée se déroulant plus vite que l'impulsion d'écrire, ou bien est-ce un manque de cohérence de la pensée elle-même?

Lors de la relecture de son texte, Victor s'est rendu compte de lui-même qu'il avait oublié des mots. Il a écrit « chez ma grand » pour « chez ma grand-mère » ou encore « je mon dessin animé » pour « je regarde mon dessin animé ».

Lorsqu'il s'en est aperçu, il nous a dit « mais pourquoi j'oublie tous ces mots? ». Nous pensons là à des mots implicites qu'il aurait dans la tête mais qui ne « sortent » pas pour pouvoir être écrits sur le papier.
De plus, il commence son texte par « il mange des épinards ». En sachant que le syntagme nominal « un monsieur » a été proposé parmi les dix mots, peut-être pense-t-il à ce « monsieur » implicitement? Un peu plus loin dans son texte, il écrit « je regarde mes épisodes à 10h30 ». En sachant que le mot « télé » est à utiliser, le contexte étant approprié, nous en déduisons qu'il l'a omis, mais que c'est à cela qu'il pensait.

Voici un extrait du texte de Priscillia:


Carole raconte une histoire à ses amis et à sa cousine Solange
Solange se lave et crie La reine met son bonet et sen va dehors. La reine rentre et se lave. Et Carole se lave. Et Solange par au jardin. Elle joue au tourniquet

« Carole raconte une histoire à ses amis et à sa cousine Solange.
Solange se lave et crie. La reine met son bonnet et s'en va dehors. La reine rentre et se lave. Et Carole se lave. Et Solange part au jardin. Elle joue au tourniquet ».

Nous pouvons penser qu'il manque des informations dès le début du récit. D'après le récit de Priscillia, Solange et Carole sont cousines, Solange lui racontant une histoire, en compagnie de ses amis. Mais les personnages de cette histoire en question et les protagonistes écoutant cette histoire ne se mélangent-ils pas? De plus, le lien familial unissant Solange et Carole se modifie également au cours du récit, puisque un peu plus loin dans le texte, elles sont sœurs. (cf texte complet en annexes).

Ainsi, il y a dans le récit de Priscillia de nombreuses incohérences, un manque de lien évident qui rend le texte difficilement compréhensible pour le lecteur. Nous ne pensons pas ici qu'il s'agisse d'implicite. Au regard des particularités au niveau du comportement et des digressions du discours qui ont été rapportées lors du bilan orthophonique de cette enfant, nous pensons qu'il s'agirait plutôt d'un manque de cohérence de la pensée.

Quoi qu'il en soit, le résultat est tel que le lecteur est « perdu » dans le récit, ne parvenant pas à y voir un lien logique.

Ceci dit, bien que les textes recueillis suite à la proposition d'écriture des deux autres enfants (Nadia et Florent) soient cohérents, il en est différemment concernant les textes écrits antérieurement, dans le cadre de leur prise en charge orthophonique.
En effet, l'un comme l'autre produisaient des textes dans lesquels le manque de cohérence était perceptible, avec un manque de liens logiques, par confusion de la pensée, empêchant le lecteur d'accéder au sens du récit. Une évolution est donc perceptible depuis le début de leur prise en charge.

Ces quatre enfants ont donc, à un moment donné de leur prise en charge, tous éprouvé des difficultés pour organiser leur pensée.

- Conclusion.

A ce stade-là de l'analyse, concernant les marqueurs de distance et pour cette proposition d'écriture, nous pouvons d'ores et déjà dire que deux enfants sur les quatre rencontrés ne produisent pas des textes spontanés adressés à l'Autre. Cet Autre n'a pas sa place lorsque l'enfant écrit, il n'est pas dans l'altérité.
Poursuivons notre analyse concernant les autres indicateurs, pour pouvoir apprécier si oui ou non l'idée précédente se confirme.

- **Indicateurs d'identité.**

- Rapport au nom.

Nous avons voulu voir si l'enfant signait son texte, production spontanée à partir d'une dizaine de mots, attestant en être l'auteur, marquant ainsi la singularité et l'unicité du récit produit.

Nous avons relevé **qu'aucun des enfants n'a signé son texte, de quelque façon que ce soit, ni par son prénom et/ou son nom, ni par une signature, ni par une marque quelconque.**
Nous relevons cependant que seule Nadia a écrit le mot « fin » à la fin de son texte, en

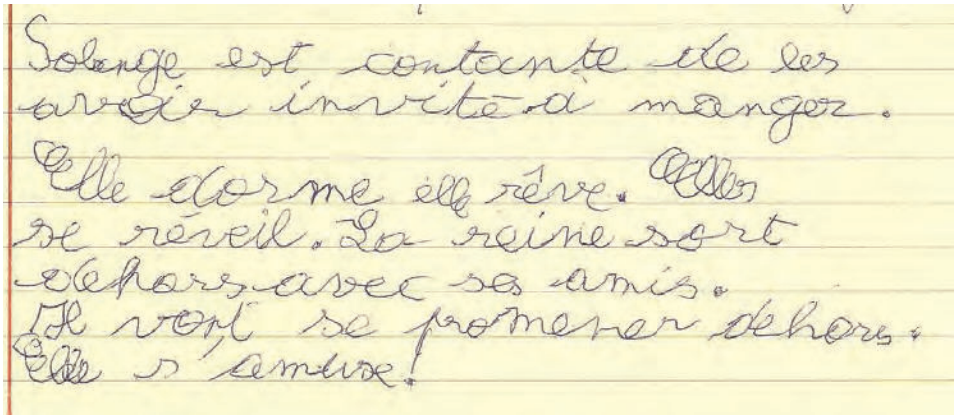
dessous, et ce, trois fois, en grosses lettres majuscules. Il s'agit peut-être là d'une sorte de « signature », tout du moins une marque laissée pour clôturer le récit.

Ceci pourrait renforcer l'idée selon laquelle ces enfants ne sont pas dans le langage écrit, vécu comme singulier et constitutif de l'identité propre de chacun.

- Différenciation et identification des mots.

Pour rappel, et de la même manière que pour l'analyse des séries associatives, nous entendons là l'utilisation correcte des pronoms personnels, qui ont un rôle majeur dans l'énonciation. Ainsi, quelle est la capacité de l'enfant à se positionner comme sujet de son discours? Cet item est donc fortement corrélé à l'item suivant.

Nous avons constaté que **tous les enfants ont utilisé des pronoms personnels** comme « je », « il » ou même « on ».
Cependant, seulement deux enfants (Nadia et Florent) **les ont bien référés**, c'est-à-dire que le lecteur comprend de qui il s'agit, de qui on parle dans le texte.
En revanche, **les deux autres enfants** (Priscillia et Victor) **n'ont pas employé tous les pronoms personnels à bon escient, tout du moins de façon compréhensible**.
En effet, dans le texte de Priscillia, nous ne savons pas toujours à qui fait référence le pronom employé. En voici un exemple:


Solange est contente de les avoir invité à manger.
Elle dorme elle rêve.
se réveil. La reine sort
dehors avec ses amis.
Il vont se promener dehors.
Elle s'amuse!

« Solange est contente de les avoir invités à manger.
Elle dorment (dort), elle rêve. Elle(s) se réveille. La reine sort dehors avec ses amis.
Ils vont se promener dehors.
Elle s'amuse! »
Nous supposons que les trois premiers « elle » font référence à Solange, bien que le dernier

soit transcrit au pluriel. Ensuite, le « il » ferait référence aux « amis », et le dernier « elle » à la reine. Après analyse du texte, nous pouvons retrouver les différentes références de chaque pronom, mais cela demande une gymnastique, à cause du manque de cohérence du récit. Ce n'est donc pas limpide, et le lecteur risque de s'égarer, entraînant des difficultés de compréhension.

Quant à Victor, il commence son récit par « il ». Ce dernier n'a donc aucune référence antérieure et nous ne savons pas de qui il s'agit. Cette observation nous renvoie à ce que nous avons observé concernant la relation à l'implicite, où Victor a peut-être écrit « il » en pensant implicitement au mot « un monsieur », mot faisant partie de la proposition d'écriture.
De même, le « on » et le « je » ne sont pas mieux référencés.

- Ecart entre énoncé et énonciation.

Cet item nous a permis d'observer l'écart entre le maniement de la langue (énoncé) et la possibilité d'un discours subjectif (énonciation). Ces observations-là se recoupent avec les observations effectuées dans différents items précédents et suivants. En effet, la relation au temps, avec l'aspect chronologique induisant un début et une fin, la relation à l'espace, c'est-à-dire la mise en page du récit, peuvent être considérés comme faisant partie de l'énoncé.
En revanche, des items comme la relation à l'implicite, le rapport au nom, la différenciation et l'identification des mots, la prise en compte de l'Autre font appel à l'énonciation. Cela va nous permettre de voir si l'enfant peut manier les deux, énoncé et énonciation, et de quelle façon.

L'énoncé est le résultat linguistique de l'énonciation, le message, le texte produit grâce à la langue et aux règles qu'elle impose.
Ainsi, nous relevons que tous les enfants ont produit un énoncé, lisible par l'Autre, saisissable par la vue d'un lecteur, concernant l'aspect formel de la langue. En effet, les quatre énoncés produits sont écrits en français avec une syntaxe ordonnée, bien que les règles imposées par la langue ne soient pas à tous moments respectées, notamment concernant la ponctuation. Mais chaque énoncé est reproductible car il est de nature matérielle.

En revanche, l'énonciation est l'acte individuel de production d'un énoncé,

adressé à l'Autre. Pour bien comprendre un énoncé, il faut repérer la situation d'énonciation dans laquelle il est produit. Le texte contient-il une référence clairement exprimée à la situation dans laquelle il a été produit? La situation est-elle complètement décrite?
Comme nous l'avons déjà observé plus haut, **nous relevons que deux enfants** (Nadia et Florent) **ont pu construire une situation d'énonciation adressée à un lecteur et compréhensible par lui, grâce à des pronoms personnels bien référés et à une cohérence dans le récit.**

En revanche**, pour les deux autres enfants** (Priscillia et Victor), **l'énonciation n'est pas claire, non limpide pour le lecteur**, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà observé, **les pronoms personnels sont mal référés, induisant des contre-sens, récits marqués par l'incohérence des propos et le manque d'informations nécessaires à la compréhension** pour Priscillia, **et le manque de lien** chez Victor de par l'écriture de phrases simplement juxtaposées, n'ayant pas de liens entre elles et présentant des éléments implicites. En effet, Victor a écrit des mots dans son récit comme « ici », « on », « je », auxquels aucune référence n'est attachée. Ainsi, la situation d'énonciation n'est pas connue du lecteur.

Nous pouvons donc dire que, bien que ces enfants aient tous produit un énoncé, ils ne sont pas pour autant inscrits dans l'énonciation, notamment Priscillia et Victor. En effet, leurs récits ne sont pas adressés à l'Autre, non compréhensibles pour le lecteur, nous faisant dire, au vu de tout ce que nous avons déjà observé, que l'énonciation leur fait défaut, et par là même, l'altérité.

- Conclusion.

Pour conclure sur les indicateurs d'identité dans la proposition d'écriture, nous pouvons dire que **le rapport à l'énonciation est difficile pour deux enfants** (Priscillia et Victor), qui ne semblent pas inscrits dans l'énonciation, utilisant des pronoms personnels mal référés, ce qui ne permet pas au lecteur de saisir le sens du récit.
Cette idée est renforcée par le fait qu'ils ne signent pas leurs productions, et donc **ne vivent pas l'écriture comme un acte singulier, le langage écrit participant à la constitution de l'identité propre de chacun**. Seuls Nadia et Florent ont produit un récit pour lequel la situation d'énonciation est claire, un récit adressé à l'Autre.
Pourtant, ces enfants n'ont pas signé leurs productions, seule Nadia l'a clôturée par le mot

« fin ».

- **Indicateurs de conciliation.**

    - Inhibition et/ou impulsion.

Nous avons relevé que **trois enfants sur quatre s'étaient montrés inhibés** (Priscillia, Victor et Florent).

Seule Nadia a fait preuve d'impulsion, dans la mesure où elle a décidé rapidement de prendre plusieurs livres pour choisir ses mots et s'est mise à écrire immédiatement, nous disant par la suite « ça m'est venu à l'idée de suite! ». Elle a rapidement fini son texte, et a été la seule enfant à le relire. Il s'agit bien là d'une impulsion d'écrire et non de précipitation, comme nous le craignions.

Attardons nous un peu plus longtemps sur les trois enfants que nous avons décrits comme inhibés. Ils ne l'ont pas été de la même façon pour le choix des mots et pour la rédaction du texte.

Concernant le choix des mots, deux d'entre eux les ont évoqués, sans avoir recours à un livre (Victor et Florent).
Victor en a choisi cinq sans aucune difficulté, pour lesquels nous pouvons même faire un lien. Il a choisi « télé », « jeu », puis « lait », « manger » et « épinard ».
Nous pouvons penser ainsi qu'un mot pouvait en évoquer un autre.
Quant à Florent, l'inhibition était telle pour trouver un mot que nous avons dû commencer à en proposer un, et nous avons ainsi procédé à tour de rôle. De plus, une aide pouvait lui être fournie en prenant un livre pour choisir des mots au hasard, ce qu'il a catégoriquement refusé en nous disant « non non j'y arrive comme ça, mais les mots se bousculent dans ma tête ».

Enfin, Priscillia a accepté le livre comme support d'aide lorsque nous le lui avons proposé, au vu de ses difficultés à penser à un mot. Cependant, même avec un livre, l'inhibition se faisait sentir, dans le sens où elle nous regardait sans cesse, comme si elle recherchait notre approbation par rapport au mot qu'elle regardait.

Ensuite, au moment de commencer l'écriture de l'histoire, **l'angoisse de la page**

blanche s'est ressentie pour ces trois enfants-là.
Priscillia n'a pas pu commencer tant que nous ne lui avions pas ré expliqué plusieurs fois la consigne, bien qu'à aucun moment elle n'ait pu verbaliser le fait qu'elle ne l'avait pas comprise ou qu'elle n'avait pas d'idées. De plus, elle nous a sollicités en début de séance pour que chaque participant écrive une histoire. Nous pensons que si elle avait dû être la seule écrivante, elle n'aurait pas accepté la proposition d'écriture. Cette observation nous renvoie à son propre fonctionnement psychique. « Collée » à ce que peut faire l'Autre, elle ne peut écrire qu'à condition que l'Autre écrive également.

Nous avons également observé que Victor et Florent ont ressenti le besoin d'oraliser leurs idées, avant de pouvoir les retranscrire sur le papier.
Concernant plus précisément Victor, cette verbalisation n'était pas destinée à un échange avec autrui, il s'agissait plutôt d'un monologue, il en ressentait le besoin à tel point que même lorsque nous lui disions de réfléchir dans sa tête, calmement, puis d'écrire son histoire, il ne pouvait s'empêcher de parler à haute voix et de dire « j'écris des phrases ».

Florent, quant à lui, paraissait en difficulté, il oralisait des mots, en écrivait quelques uns, s'arrêtait pour réfléchir, avant de se remettre à écrire, et ce, tout au long de son récit. Lorsque nous lui proposions notre aide pour l'aider à relancer ses idées, il nous répondait systématiquement « non non ça va! ».

De plus, à la fin de son récit, sur questionnement, il nous répondra que c'était facile à écrire. Nous retrouvons ici un décalage entre ce que nous pouvons observer de son comportement et ce qu'il nous en dit.

- Prise en compte de l'Autre.

Les observations correspondant à cet indicateur sont directement liées à la notion d'altérité. Nous avons observé la façon dont l'enfant acceptait ou non les cinq mots choisis par l'orthophoniste, l'acceptation de la consigne émanant d'autrui, ainsi que la capacité à accepter l'étayage proposé et à s'y appuyer, en cas d'inhibition ou de difficulté quant à l'écriture du récit.

Ainsi, nous relevons que **tous les enfants ont accepté la proposition d'écriture,** avec

plus ou moins d'engouement.
En raison de son comportement passif, Priscillia n'a manifesté aucune émotion, Nadia et Victor ont accepté la proposition sans aucune difficulté, et Florent est l'enfant qui s'est montré le plus enthousiaste.

Ensuite, **concernant l'acceptation des mots proposés par autrui, nous remarquons que tous les enfants les ont acceptés. Trois d'entre eux facilement (**Priscillia, Nadia et Florent) **et un plus difficilement** (Victor).

En effet, ce dernier les a également acceptés, bien que nous nous attendions à ce qu'il les refuse. Lorsque nous avons proposé nos mots, il y était attentif, mais ne les a pas écrits sur sa feuille. Ainsi, nous avons d'abord pensé qu'il refusait nos mots. Mais lorsque nous lui avons demandé de les écrire, de façon à pouvoir les relire par la suite pour les intégrer au texte, il l'a fait sans aucune difficulté. Finalement, après questionnement, nous pensons que Victor avait compris que chacun des participants allait choisir dix mots différents. C'est peut-être la raison pour laquelle il ne pensait écrire que les mots qu'il avait lui-même choisis.

Priscillia les a accueillis avec passivité, alors que pour Florent, le fait que nous évoquions un mot lui a permis à son tour d'en évoquer un autre.

Enfin, **l'étayage a été indispensable pour trois enfants, mais inefficace** (Priscillia, Victor et Florent).
En effet, compte tenu de l'inhibition à choisir des mots au hasard ou à commencer l'histoire, nous avons ressenti le besoin de proposer un étayage. Que ce soit suggérer le livre comme support de choix des mots, ou essayer de mettre en place un échange avec l'enfant lui permettant de trouver une idée de récit, l'étayage a été présent.
Cependant, nous nous sommes confrontés à l'inefficacité de celui-ci.

Bien que Priscillia ait accepté le support livre, comme nous l'avions observé ci-dessus, elle n'a pu s'appuyer sur l'aide de l'adulte pour débuter son texte, et entrer dans l'échange. Ce n'est qu'après nous avoir longuement regardés qu'elle s'est mise à écrire, et a finalement rédigé seule son récit, de façon relativement autonome. Nous avons par la suite compris que son fonctionnement en miroir avec l'Autre ne lui permettait pas de débuter son récit tant que nous n'avions pas nous-mêmes commencé la rédaction du nôtre. C'est la raison pour laquelle elle

nous a demandé en début de séance si tous les participants allaient écrire, car elle ne voulait pas être la seule à produire un texte.

Les deux autres enfants (Florent et Victor) ont respectivement refusé le support proposé ou n'en ont pas ressenti le besoin. Ils se sont également montrés autonomes dans la rédaction de leur texte, mais n'ont pu entrer dans l'échange lorsque nous sentions qu'ils étaient en difficulté. Ils n'ont pu s'appuyer sur l'aide que nous leur proposions.
Cependant, ce refus de l'étayage n'est pas systématique. Rappelons que Florent, confronté à la difficulté de proposer un premier mot, a accepté que nous commencions à lui en proposer un avant de pouvoir à son tour en suggérer un autre. Ce que nous souhaitons souligner à ce stade-là de l'analyse, c'est le fait que non seulement ces enfants **ne peuvent demander de l'aide à autrui, mais aussi qu'ils sont en difficulté pour s'appuyer sur l'étayage qui leur est proposé.**

Enfin, concernant la quatrième enfant (Nadia), l'étayage n'a pas été nécessaire. En effet, l'impulsion d'écrire et l'absence d'inhibition lui ont permis de rédiger son récit seule, sans avoir recours à l'aide d'autrui.

L'étayage fait appel à la notion d'altérité, il est une aide pour l'enfant, qui peut lui permettre de passer outre l'inhibition pour amorcer une impulsion d'écrire. Nous avons ici relevé que l'étayage ne constitue pas un soutien pour les trois premiers enfants. Il s'agit peut-être donc **soit d'un refus de cet étayage, soit d'une indifférence totale à l'Autre.**

Cette conclusion rejoint les observations relevées lors de la série associative. L'idée qui émerge est bien que ces enfants ont besoin d'étayage, mais ils ne peuvent le prendre en considération, c'est-à-dire l'utiliser pour le mettre au service de leur écriture. Cet étayage n'est donc pas efficace, et le fait que ces enfants « acceptent » les mots de l'Autre ou tout ce qui peut venir d'autrui, ne reflète pas un échange, un signe d'altérité. En sachant que le mot « accepter » vient du latin *acceptare,* signifiant *recevoir, accueillir,* nous comprenons mieux ici que ce qui vient de l'Autre n'est pas vraiment « accepté », au sens de se l'approprier, le recevoir pour à son tour l'utiliser.

- Réaction face à l'erreur.

Nous avons voulu voir ici la façon dont l'enfant réagissait face à ses erreurs, que ce soit lors de l'écriture du texte ou lors de la relecture, de façon à pouvoir comparer par la suite avec ses réactions face au correcteur d'orthographe sur l'ordinateur. De plus, l'enfant peut-il s'appuyer sur l'aide apportée par autrui, à travers un véritable échange signe d'altérité, pour prendre en considération ses erreurs?

Nous venons de dire précédemment que trois enfants (Priscillia, Victor et Florent) ne pouvaient pas s'appuyer sur l'étayage que leur fournissait l'adulte et s'en servir comme aide pour pallier les difficultés auxquelles ils se sont trouvés confrontés.
Cependant, nous avons remarqué que **deux enfants avaient pu soit demander de l'aide concernant l'orthographe, soit s'appuyer sur l'étayage de l'adulte pour corriger les erreurs** (Victor et Nadia).

En effet, Victor a pu directement nous demander de l'aide, mais ce, une seule fois, pour écrire le mot « Popeye ». Nous lui avons alors demandé comment il l'écrirait et nous a répondu « Popeille ». Nous lui avons suggéré la bonne orthographe, en lui expliquant que le son « eil » pouvait s'écrire différemment, ce qu'il a de suite accepté en répondant « ok ». Il a donc accepté sans difficulté l'aide apportée.
De même, Nadia a écrit « ils se marissent » à la fin de son récit. L'orthophoniste a donc utilisé la formule des fins de contes « ils se …. et eurent beaucoup d'enfants » pour amener l'enfant à une autocorrection. Nadia a su s'en saisir pour trouver seule la bonne désinence verbale.
Ceci dit, ces deux enfants-là n'ont relevé qu'une seule erreur dans leur production.

Quant aux deux autres enfants (Priscillia et Florent), **à aucun moment ils n'ont fait appel à l'adulte pour demander l'orthographe d'un mot**, et n'ont pas été gênés par leurs erreurs, ce qui les mettra ou non difficulté face au correcteur d'orthographe, ce que nous analyserons dans la prochaine partie de ce travail. Cette observation vient confirmer la précédente, non seulement ces enfants ne peuvent demander de l'aide à l'Autre, et quand cet Autre apporte une aide, ils ne peuvent la recevoir de façon à s'en servir.

Nous verrons qu'il est intéressant d'observer la réaction de l'enfant face au correcteur d'orthographe, tous ayant été confrontés au « diabolique » soulignage de mots.

- Prise en compte des règles.

A travers cet indicateur, nous avons voulu voir si l'enfant acceptait la consigne, s'il l'avait comprise. A-t-il utilisé tous les mots choisis? Les siens, mais aussi ceux choisis par l'adulte?
Cela fait à nouveau intervenir la notion d'altérité dans la mesure où choisir chacun des mots, ensemble, entre dans le cadre d'un échange entre deux interlocuteurs.

Nous avons donc relevé que **seulement un enfant avait utilisé tous les mots choisis et donc respecté la consigne de départ** (Florent).
Cependant, nous pensons nécessaire de souligner ici que Florent a choisi les mots dans sa tête, mais en se référant au réel. En effet, il a donné les mots suivants: *mon chien-au parc-skieur-une classe de CM1-rollers*. Nous pensons que Florent pensait déjà à la trame de son histoire lorsqu'il énonçait les mots. Après que nous ayons donné « se promener », il a énoncé « mon chien » et « au parc », puis il nous dira par la suite « skieur » et « une classe de CM1 », sachant que lui-même est en CM1 et partait en classe de neige la semaine suivant notre rencontre. Notre erreur a sûrement été ici de dire dès le départ ce que nous allions faire de ces dix mots. Peut-être que si nous ne l'avions pas précisé, il en aurait été autrement...

Quant aux trois autres enfants, ils ont chacun oublié d'utiliser deux mots dans leur texte (Priscillia, Nadia et Victor)**.**
Nadia est la seule enfant à s'en être rendu compte lors de la relecture de son texte, elle en était désolée, mais n'a pas souhaité les rajouter à son récit.

Quant à Priscillia et Victor, ils ne s'en sont pas aperçus.
Nous pensons là que Priscillia, au regard de son inhibition, a déroulé une histoire telle qu'elle la concevait, sans prêter plus d'attention que cela aux mots devant être utilisés, d'où certains oublis. Notons cependant que ces deux mots oubliés que sont « recherche » et « l'arrivée » avaient été choisis par elle-même dans un livre.

Concernant Victor, nous pouvons peut-être rattacher un de ces oublis à la question de l'implicite que nous avons développée plus haut (pour l'oubli du mot « télé »). Par contre, pour le second mot oublié « ferme », aucune référence à l'implicite ne peut être envisagée, remarquons également que ce mot-là avait été choisi, entre autres, par l'orthophoniste.
Nous pouvons alors émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'un refus d'utiliser un des mots choisis par

l'Autre.

De plus, nous avons observé que **trois enfants avaient eu besoin que nous leur expliquions plusieurs fois la consigne** (Priscillia, Victor et Florent). Seule Nadia l'a immédiatement intégrée, ce qui a permis de commencer rapidement son écrit et de produire une histoire dont les idées sont cohérentes, bien qu'elle n'ait pas pris en compte tous les mots.

Concernant les trois enfants pour lesquels la proposition semblait plus floue, deux d'entre eux (Priscillia et Victor) n'ont pas répondu aux exigences d'une telle proposition, à savoir produire un récit chronologiquement ordonné, adressé à autrui, à un lecteur susceptible d'en saisir le sens, en utilisant les dix mots.
Quant à Florent, il a effectivement fallu lui expliquer à plusieurs reprises ce que nous allions faire de ces dix mots, avant de commencer l'écriture, mais a cependant produit un écrit cohérent comprenant tous les mots. Au vu de cette observation, et sachant que nous nous interrogions plus haut sur notre erreur de lui avoir annoncé trop tôt ce que nous allions faire des dix mots choisis, nous pouvons dire ici que cela n'a pas forcément influencé ses choix, ses évocations.

Ainsi, nous pouvons dégager l'idée que les deux enfants qui ont le mieux respecté la consigne sont Nadia et Florent (malgré le fait que la première enfant a oublié certains mots).
Priscillia a produit un récit quelque peu incohérent et Victor un récit sans fil conducteur (phrases juxtaposées).

- Conclusion.

Nous savons maintenant que les indicateurs de conciliation nous donnent des renseignements sur les possibilités d'échange de l'enfant, et surtout dans la relation à autrui.
Pour conclure sur ces indicateurs et concernant la proposition d'écriture, nous pouvons dire que trois enfants en particulier se sont montrés plus ou moins inhibés face à cette proposition. Ces trois enfants-là ont de ce fait eu besoin d'un étayage, pour choisir les mots et/ou pour commencer à écrire. Mais cet étayage n'a pu faire l'objet d'un échange véritable avec autrui. L'acceptation de ce qui vient de l'Autre ne peut se faire dans l'altérité.

- **Conclusions sur la proposition d'écriture.**

Cette proposition d'écriture avait pour objectif la production spontanée d'un texte. Au-delà de l'aspect formel de la langue, nous voulions, par cet écrit, apprécier la façon dont l'enfant utilisait le langage écrit, s'il pouvait se l'approprier, en tant qu'acte singulier, communicationnel, mais aussi destiné, adressé à un autre que lui-même, signe d'échange et d'altérité.
De plus, le fait de partir de dix mots dont la moitié sont choisis par l'enfant et l'autre moitié par l'adulte, nous permettait de voir comment l'enfant pouvait recevoir et accepter ces mots de l'Autre, et s'en servir pour produire son récit.
Il nous a également semblé important d'observer la réaction de l'enfant face à l'étayage, proposé par l'adulte, quand celui-ci est nécessaire, de façon à apprécier une nouvelle fois si l'enfant peut accepter cette aide offerte et apportée par l'Autre, et la recevoir pour pouvoir s'en servir.

Enfin, toutes ces observations seront comparées par la suite à celles effectuées lors de la retranscription de la production sur l'ordinateur, afin d'apprécier la relation au médiateur qu'il constitue, par rapport à la relation à l'Autre, présente dans la série associative et dans la proposition d'écriture.
Au regard des observations et analyses effectuées précédemment, nous pouvons en dégager plusieurs profils d'enfants.

En effet, sur les quatre enfants rencontrés, deux d'entre eux (Priscillia et Victor) n'ont pu produire un texte adressé, compréhensible par tout lecteur, par manque de cohérence de ce récit. La confusion de la pensée, le manque d'informations ou l'implicite trop fort font de ces récits des textes non destinés à l'Autre. Ceci est renforcé par l'absence de chronologie dans le récit, qui va de pair avec l'agencement spatial arbitraire.
Or, nous savons maintenant que l'espace et le temps sont des premiers repères, permettant par la suite à l'enfant de s'inscrire dans l'ordre symbolique. Le langage écrit étant symbolique par excellence, nous pouvons faire l'hypothèse que si ces repères font d'emblée défaut à l'enfant, il ne peut entrer encore dans le langage écrit, en tant qu'il est constitutif de l'identité, singulier et dans un mouvement d'altérité.
De plus, ces conclusions sont renforcées par le fait que ces deux mêmes enfants, bien qu'employant des pronoms personnels dans leur récit, les ont mal référés.
Ceci vient renforcer l'incohérence et le manque de sens dans le texte, aboutissant à un texte

non adressé à autrui.
Enfin, ces enfants-là n'ont pas utilisé les dix mots choisis, et à la différence de Nadia, ils ne s'en sont rendus compte à aucun moment. Ce sont deux enfants pour lesquels l'étayage n'est pas facilitateur lorsqu'ils se retrouvent en difficulté, ils ne l'acceptent pas et ne peuvent s'en servir comme une aide. Il faut que l'aide émane d'eux-mêmes (la seule fois où Victor a saisi l'aide apportée pour l'orthographe d'un mot, la demande émanait de lui-même). Nous ne pouvons avoir d'échange libre et véritable avec ces enfants-là, d'autant plus du fait du fonctionnement en miroir de Priscillia qui se « colle » à l'autre, se « plaque » sur ses attitudes.

Ces observations rejoignent, pour ces deux enfants-là, celles effectuées lors de la série associative, où nous avions souligné le fait qu'ils n'étaient pas dans l'altérité, qu'il n'y avait pas d'échange possible, du fait du fonctionnement psychique de Priscillia, et du fait que Victor ne laissait aucune place à l'Autre. Ainsi, nous percevons bien que même si nous pouvons dire que ces enfants ne se situent pas dans l'altérité, il en est différemment pour chacun d'eux, bien que le résultat soit le même.

Ce que nous relevons également de l'analyse de cette proposition d'écriture, c'est le profil de Nadia, au regard du récit qu'elle a produit. Comme nous l'avions souligné, en début de prise en charge, Nadia produisait des récit semblables à ceux des deux enfants précédents, dans lesquels l'incohérence était notable, et il fallait lui expliquer et lui montrer que le lecteur ne pouvait comprendre le sens de son message. De plus, lors de la série d'investigation, nous avions pu remarquer que cette expérience d'écriture n'était pas fonctionnelle et concluante dans le sens où elle ne laissait pas de place à l'Autre, ni pour ses mots ni pour sa pensée, évoquant seule des pas. Nous notons donc bien ici le décalage avec le récit spontané qu'elle a produit suite à la proposition d'écriture. En effet, au regard de ce que nous avons pu relever, nous notons de nets progrès dans son langage écrit; celui-ci est adressé à un lecteur, compréhensible par lui, avec l'emploi de pronoms personnels référés, une chronologie délimitée et respectée, tout comme une cohérence explicite. De plus, nous avons relevé le mot « fin » écrit à la fin du texte, permettant de le clôturer, sur la structure d'un conte. Cependant, bien que cette enfant ait répondu à la consigne et n'ait pas eu besoin de l'aide et de l'étayage de l'Autre de part son autonomie à la rédaction, nous relevons une rigidité de la pensée, du comportement qui fait que nous pouvons sentir que l'échange avec cette enfant est difficile.

Enfin, le quatrième enfant, Florent, pourrait, de par son récit, se rapprocher du profil de Nadia

dans le sens où son texte est également cohérent, chronologiquement ordonné, avec des pronoms personnels bien référés et une consigne respectée. Cependant, si nous ne l'incluons pas entièrement, c'est parce qu'à la différence de Nadia, l'impulsion d'écriture a été différente. L'inhibition a pris le dessus, l'empêchant de laisser la main glisser sur le papier, offrant un récit peu détaillé et peu développé. Cette inhibition empêche Florent de saisir l'aide que peut lui apporter l'Autre, car il veut toujours montrer qu'il sait faire et qu'il veut bien faire, en refusant le support livre proposé par exemple. Ce sont également les bizarreries du comportement et les digressions de son discours qui font que l'échange entre lui et son interlocuteur est difficile.

Nous nous rendons bien compte ici de la singularité et l'unicité de chaque enfant, bien que certains écrits peuvent se « rapprocher », en fonction de certains facteurs. Cependant, cela nous permet de nous rendre compte que les « troubles » du comportement dont souffrent ces enfants puissent entraver la prise en charge, à savoir concilier avec ceux-ci pour amener le patient à s'approprier le langage écrit, et ce, dans un mouvement d'altérité et de singularité.

Avant de poursuivre notre analyse de la retranscription de la production sur l'ordinateur, récapitulons nos différentes observations dans un tableau.

Tableau récapitulatif de l'analyse des productions spontanées, suite à la proposition d'écriture.

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Indicateurs de distance:				
Relation au temps	- lenteur +++ - chronologie: pas de début ni de fin., absence de fil conducteur. - placage sur le récit de l'autre (concernant la longueur du texte). - tous les verbes sont conjugués au présent.	- précipitation générale. - chronologie: début marqué par la formule « il était une fois » et fin matérialisé par l'écriture du mot « fin ». - fil conducteur perceptible, texte cohérent +++ - utilise le présent, l'imparfait, le passé simple (sur la structure d'un conte).	- lenteur - chronologie: pas de début ni de fin, ni de fil conducteur (phrases juxtaposées). - utilise le présent.	- lenteur - chronologie: début marqué par un complément de temps « cet après-midi ». - le récit semble inachevé, mais il suit un fil conducteur. - contenu cohérent, concis et clair mais peu développé, peu de détails. - utilise le passé composé et l'imparfait. Absence du présent.
Relation à l'espace	- macrographie. - paragraphes séparés mais de façon aléatoire. - non respect de la ponctuation. - écriture sur une feuille à lignes: respect de la marge et écriture sur la ligne. - errance du regard qui ne peut se fixer sur la feuille.	- ponctuation respectée, y compris les guillemets pour les dialogues. - écriture sur une feuille blanche: utilise tout l'espace de la feuille, pas de marge, écriture descendante.	- macrographie - ponctuation aléatoire - écriture sur une feuille blanche: respect de la marge et serrage des lignes.	- ponctuation aléatoire - écriture sur une feuille à lignes: respect des lignes et de la marge.
Relation à l'implicite, au non-dit	- il manque des informations dans le texte: trop d'implicite par confusion de la pensée. - écrit non adressé car non compréhensible pour le lecteur.	- récit explicite – récit adressé, compréhensible pour le lecteur. - décalage de ce texte ac les précédents (incohérences notables et compréhension impossible).	- mots implicites non écrits: la pensée se déroulerait plus vite que l'écriture - se rend compte seul des oublis de mots.	- récit explicite.
Indicateurs d'identité:				
Rapport au nom	- écrit non signé.	- écrit « signé », non par le nom mais par le mot « fin ».	- écrit non signé.	- écrit non signé.

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Différenciation et identification des mots	-pronoms personnels mal référés.	-pronoms personnels bien référés.	-pronoms personnels mal référés.	-pronoms personnels bien référés.
Ecart entre énoncé et énonciation	- il manque des informations nécessaires à la compréhension du récit - manque de référence et de cohérence	-situation d'énonciation bien référée	- situation d'énonciation difficilement repérable par manque de référence et de liens.	-situation d'énonciation bien référée
Indicateurs de conciliation:				
Inhibition ou impulsion	- inhibition +++ - n'a pas d'idées pour choisir les mots, mais accepte le support livre. - en difficulté pour commencer à écrire: ne verbalise pas le fait qu'elle n'a pas compris la consigne (besoin d'explications).	- impulsion +++ pour le choix des mots (avec le support livre) et l'écriture du texte. - se met rapidement à écrire. - relit son texte.	- inhibition +++ - choisit les mots seuls sans difficulté, sans recours au support livre. -obligé d'oraliser ce qu'il va écrire.	- inhibition +++ - ne peut penser à des mots mais refuse l'étayage par le livre. - besoin d'oraliser ses idées. - décalage entre la difficulté à se mettre à écrire et le refus de l'aide disant qu'il n'en a pas besoin.
Prise en compte de l'Autre	- accepte la proposition d'écriture émanant de l'Autre (ne manifeste aucune émotion). - accepte les mots de l'Autre mais avec passivité. -étayage indispensable mais n'entre pas dans le cadre d'un échange. - se calque sur l'autre et donc ne peut écrire tant que l'autre n'écrit pas.	- accepte la proposition d'écriture émanant de l'Autre. - étayage non nécessaire (autonome dans la rédaction) - pas d'échange.	- accepte la proposition d'écriture émanant de l'Autre. - n'accepte pas les mots de l'Autre de suite (crainte du refus de concilier avec les mots d'autrui). - ne peut s'appuyer sur l'étayage lorsqu'il paraît en difficulté.	- accepte la proposition d'écriture émanant de l'Autre (enthousiaste). - accepte les mots de l'Autre sans difficulté, puisque cela l'aide à en évoquer à son tour. - donc l'étayage est indispensable, bien qu'il ne l'accepte pas toujours.
Réaction face à l'erreur	- ne fait pas appel à l'Autre pour être aidée.	- s'appuie sur l'étayage pour s'autocorriger.	- demande à l'Autre l'orthographe d'un mot.	- ne fait pas appel à l'Autre pour être aidé.
Prise en compte des règles	- oubli de deux mots. - explication de la consigne plusieurs fois.	- oubli de deux mots mais s'en rend compte à la relecture. - a rapidement compris la consigne.	- oubli de deux mots (dont un avait été proposé par l'autre). - explication de la consigne plusieurs fois.	- a utilisé tous les mots. - explication de la consigne plusieurs fois.

2.3 La réécriture sur l'ordinateur.

Suite à la proposition d'écriture à partir d'une dizaine de mots, nous avons recueilli les productions des quatre enfants, que nous avons analysées. Nous allons faire de même pour ces nouvelles productions informatisées, et ce, à partir des mêmes indicateurs de distance, d'identité et de conciliation. De plus, nous souhaitons également faire une comparaison entre ces deux types de productions, notamment au niveau du comportement de l'enfant face à cet outil médiateur que représente l'ordinateur. Comment agit-il, se comporte-t-il dans cette nouvelle situation où le rapport à l'Autre est modifié, médiatisé par un outil?

➢ Indicateurs de distance.

Nous avons ici souhaité observer la distance que mettait l'enfant par rapport au médiateur que représente l'ordinateur. Quelle attitude adopte-t-il? accorde-t-il de l'importance à la mise en page, conformément aux règles de l'écrit? mais aussi par rapport à l'implicite. Lorsque cet implicite est présent dans sa production, le fait de retaper le récit sur l'ordinateur lui permet-il de prendre conscience de cet implicite et de retravailler le texte de façon à le rendre plus explicite, plus compréhensible pour le lecteur, de l'adresser à l'Autre. L'analyse des productions recueillies suite à la proposition d'écriture va nous permettre de comparer les différences de comportement lorsque l'enfant est placé face à l'ordinateur.

- Relation au temps.

Nous avons observé que **tous les enfants avaient fait preuve de lenteur lorsqu'ils ont retapé leur texte sur l'ordinateur.**
Mais cette lenteur ne s'est pas manifestée de la même façon pour les quatre enfants.
Priscillia et Florent étaient les seuls à se souvenir qu'ils allaient écrire sur l'ordinateur et ont **manifesté de l'enthousiasme et de la motivation à cet égard**. Cependant, tout comme pour les autres épreuves, la lenteur est toujours présente chez ces enfants-là. Cette dernière ne dérange pas Priscillia, qui fait les activités à son rythme, sans en être gênée.
En revanche, Florent a exprimé de l'énervement concernant sa lenteur, nous avons ressenti la frustration qu'il éprouvait de ne pouvoir terminer son activité à la fin de la séance.

Lorsque nous lui avons demandé s'il souhaitait que l'on poursuive à la séance d'après, il nous a répondu rapidement « bien sûr qu'on continue, je vois pas pourquoi on finirait pas, maintenant qu'on a commencé! ».

Ces deux enfants-là, contrairement aux deux autres, étaient donc enjoués à l'idée de réécrire leur production sur l'ordinateur, alors même qu'ils n'avaient pas l'habitude de le faire auparavant. Peut-être est-ce la nouveauté de cet outil qui les intriguait et leur plaisait.

Contrairement à eux, Nadia et Victor ont réagi différemment. A la fin de la séance où nous avions chacun écrit notre histoire sur une feuille de papier, et après leur avoir proposé de la retaper à la séance suivante, ils avaient tous deux accepté et se sont montrés enthousiastes. Mais la séance venue, l'un et l'autre ne semblaient plus aussi motivés. En effet, ils ne s'en souvenaient pas et il a fallu négocier avec eux pour qu'ils acceptent l'activité. Nadia ne souhaitait pas passer toute la séance sur l'ordinateur et Victor a préféré prendre des jouets comme le petit train et des animaux, commençant un jeu symbolique. Nous avons négocié avant qu'ils acceptent le compromis d'écrire et peu à peu, nous les avons amenés à s'installer devant l'ordinateur. Ils ont finalement passé le temps nécessaire à dactylographier leur production, de façon active concernant Nadia, Victor adoptant une attitude plutôt passive avec une fatigabilité ressentie, et exprimant le fait d'être parfois perdu dans son texte: « j'en étais où déjà? ». Face au média, Nadia a été lente, dans le sens où elle voulait que sa mise en page soit parfaite (ce que nous développerons dans l'item suivant).

- Relation à l'espace.

Nous avons remarqué **qu'une seule enfant s'était préoccupée de la mise en page de son texte** (Nadia).
Cette dernière a fait preuve de rigueur, de perfectionnisme, concernant la mise en forme de son récit. En effet, elle pouvait passer plusieurs minutes à mettre le curseur de la marge au bon endroit pour que toutes les phrases soient bien alignées, à sauter des lignes à la fin des phrases ou pour séparer les paragraphes, à chercher une police particulière qu'elle apprécie, à trouver la taille de police qui lui convienne... l'aspect esthétique du texte était très important pour elle, et elle ne pouvait continuer à taper son récit tant que la mise en page ne lui convenait pas. Elle y a attaché beaucoup d'importance, ce qui a majoré la lenteur d'écriture.

Nous remarquons ainsi que cet aspect esthétique n'a été considéré que sur l'ordinateur, elle n'avait pas attaché autant d'importance à la mise en page sur la feuille de papier. Soulignons cependant que cette enfant est, contrairement aux trois autres, habituée à travailler ses écrits sur l'ordinateur avec l'orthophoniste.

En revanche, **les trois autres enfants rencontrés** (Priscillia, Victor et Florent) **n'ont pas du tout pris en compte cet aspect d'agencement de l'espace sur l'écran de l'ordinateur.**
Aucune mise en page n'a été réalisée, c'est-à-dire que le texte a été tapé tel quel, sans souci d'esthétique à l'attention du lecteur. De plus, tout comme pour la rédaction du récit sur papier, ces enfants n'ont pas respecté la ponctuation, qui s'est révélée être anarchique, concernant notamment les majuscules en début de phrases ou les points en fin de celles-ci. Citons par exemple Florent, qui, lorsqu'il lit une phrase, marque la ponctuation mais ne la retranscrit pas à l'écrit, par l'ajout de virgules ou de points.

Relevons également que Florent a été gêné par la marge automatique laissée par l'ordinateur en haut de la page blanche, il a plusieurs fois cherché à la supprimer, alors même que nous lui avons expliqué à plusieurs reprises que c'était impossible. Il ne pouvait supporter ce « blanc » matérialisé en haut de la feuille.

Ainsi, nous pouvons dire que seule Nadia a tenu compte de la mise en page et de l'esthétique conforme à un texte informatisé. Nous pensons également que ces observations concernant les trois autres enfants confirment l'idée selon laquelle ils n'ont pas produit un récit adressé à l'Autre, que ce soit lors de la rédaction sur le papier ou lors de la retranscription sur l'ordinateur. Sauf Florent, pour lequel le récit était adressé et cohérent, mais n'a pas pour autant pris en compte l'aspect esthétique et les règles de mise en page, que ce soit sur la feuille de papier ou sur la page de l'ordinateur.

- Relation à l'implicite, au non-dit.

Nous avons voulu voir si l'enfant, dont le texte comportait des éléments implicites, ne permettant pas à l'autre d'en saisir le sens, pouvait se rendre compte de ce manque de lien et ainsi modifier son texte.

Pour rappel, les deux enfants ayant produit des textes dans lesquels l'incohérence et le manque de liens étaient très prégnants sont Priscillia et Victor.

Pour Priscillia, nous avons émis l'hypothèse qu'il s'agissait d'un manque de cohérence de la pensée. Son fonctionnement psychique en miroir, « collée » à l'autre dont elle ne peut se détacher, vient renforcer cette idée. La pensée de Victor semblerait se dérouler plus rapidement que l'écriture sur le papier. Il en résulte des oublis de mots, implicites certes, mais dont il aurait conscience.

Donc, nous avons relevé, par rapport à cet item, **qu'aucun de ces deux enfants n'avait relu son texte** avant de le retaper à l'ordinateur. Ainsi, **aucun n'a exprimé le désir de retravailler son texte pour pallier l'incohérence, le manque de sens du message**. Ces enfants n'ont fait aucun commentaire sur leur récit, et se sont simplement attelés à une « retranscription » de leur texte sur l'écran de l'ordinateur. Aucune modification n'a été apportée concernant le fond du texte, le sens, ils ont « plaqué » leur texte de la feuille sur l'écran de l'ordinateur.

Ensuite, bien que Nadia et Florent aient produit un texte cohérent et compréhensible pour tout lecteur, Nadia a souhaité retravailler certaines phrases de son récit de façon à ce que le texte soit mieux écrit, et les phrases mieux formulées.
Florent, lui, n'a pas relu son texte avant de le retaper, mais au fur et à mesure qu'il écrivait des mots, il paraissait interloqué et a été surpris de ce qu'il avait écrit, car il ne s'en souvenait pas. Cependant, il n'a rien souhaité modifier non plus, ni rajouter de détails.

- Conclusion.

A la lumière de ces observations, nous pouvons dès lors dire que les enfants rencontrés n'ont pas changé de comportement face à l'ordinateur, tout du moins concernant ces premiers indicateurs de distance. Sauf Nadia, qui elle, a accordé du temps et de l'importance à la mise en page de son texte, le rendant encore plus lisible et plaisant à lire pour le lecteur.
Les trois autres enfants n'ont pas pris conscience de cet aspect esthétique, confirmant l'idée que leurs récits ne sont pas adressés à un Autre (sauf Florent), et donc qu'ils n'ont peut-être pas conscience de l'altérité, mais ce, de façon différente.

➢ **Indicateurs d'identité.**

- Rapport au nom.

Nous avons souhaité observer si l'enfant signait sa production informatisée, alors qu'aucun n'avait apposé sa signature avec la main lors de la production sur la feuille en papier. Pour rappel, seule Nadia avait apposé le mot « fin » en lettres majuscules et plusieurs fois à la fin de son récit, ce que nous avions analysé comme étant une marque inscrite pour clôturer le récit, sorte de signature.

Ainsi, **seule cette même enfant** (Nadia) **a signé sa production écrite sur l'ordinateur par son prénom ainsi que son nom**, écrits en gros caractères et en couleur, centrés en bas de la page, à la fin du texte. Cela atteste la singularité du texte produit, une marque de l'identité du sujet. Nous remarquons également que cette signature a remplacé le mot « fin », ce dernier ayant disparu de sa production.
Relevons également, qu'habituée à reprendre ses écrits sur informatique, elle signe toujours ses textes, et ce, de la même manière.

En revanche, **aucun autre enfant n'a écrit ni son nom ni son prénom, ni aucune autre marque singulière.**
Ceci peut renforcer l'idée selon laquelle le langage écrit n'est pas vécu comme singulier pour ces enfants-là. Ils ne s'approprient pas leurs écrits.

Cependant, concernant Florent, bien qu'il n'ait apposé aucune marque pouvant faire penser à une signature, ni à la fin de son récit papier, ni à la fin de son récit informatisé, il a souhaité mettre son prénom et son nom lors de l'enregistrement du fichier. En effet, de façon à le retrouver parmi les nombreux fichiers présents dans l'ordinateur du CMP, la demande est venue de lui-même d'enregistrer son texte sous un fichier portant à la fois son prénom, son nom, mais aussi le nôtre. Nous ne l'avons pas perçu comme une confusion de sa part, il souhaitait simplement associer les noms des personnes ayant travaillé ensemble ce jour-là. Nous pouvons peut-être voir là un signe de reconnaissance de la singularité, de reconnaissance de son fichier propre.

- Différenciation et identification des mots.

Nous avons essayé de repérer si l'enfant, utilisant des pronoms personnels dans son récit papier, et étant mal référés pour la plupart, pouvait y remédier à la réécriture de son texte sur l'ordinateur. De plus, qu'en est-il de la séparation des mots écrits par un espace, touche supplémentaire sur laquelle il faut appuyer sur le clavier?

Nous rappelons ici que deux enfants (Priscillia et Victor) avaient certes utilisé des pronoms personnels lors de l'écriture de leur texte, mais que ceux-ci ne renvoyaient pas toujours à une personne bien définie. Cela perturbait le sens du message, le lecteur ne sachant pas toujours de qui il était question.

Nous avons donc remarqué que **ces mêmes enfants, à aucun moment, n'avaient eux-mêmes été gênés par ce manque de référence, à l'origine d'un manque de cohérence**.
Nous pouvons émettre deux hypothèses: soit l'enfant ferait référence à des éléments implicites que le lecteur ne peut percevoir, soit l'enfant n'identifierait pas les pronoms, et les utiliserait de façon plaquée. De plus, nous savons que Priscillia les utilise également de façon erronée dans son discours oral, ce qui renforce cette dernière idée.

Ensuite, concernant l'espacement des mots sur l'écran de l'ordinateur, nous avons remarqué que **deux enfants n'étaient pas gênés par l'accolement de mots** (Victor et Florent).
En effet, ces enfants ont éprouvé des difficultés à prendre conscience de la séparation des mots, du fait d'une touche supplémentaire sur le clavier, alors que lorsqu'on écrit, nous ne matérialisons pas cet espace, le stylo ne laissant pas de trace. Nous verrons un peu plus loin comment l'enfant réagit lorsque ces mots sont soulignés par le correcteur d'orthographe.

Nous pouvons ici relater le fait que si les deux enfants (Priscillia et Victor) ne peuvent utiliser de façon correcte les pronoms personnels. Est-ce le fait qu'ils ne sont pas inscrits dans l'énonciation, qu'ils ne peuvent produire un acte individuel d'écriture, destiné à la lecture d'autrui? Tentons de répondre à ces interrogations grâce à l'item suivant.

- Ecart entre énoncé et énonciation.

Ces observations rejoignent les observations effectuées dans d'autres items, notamment l'item précédent, mais nous avons voulu voir, ici, si l'enfant pouvait modifier son texte, réviser l'énoncé par une nouvelle énonciation pour aboutir à un nouvel énoncé plus compréhensible et plus adressé à l'Autre. Si l'enfant ne souhaite pas retoucher son texte, le modifier, alors peut-être n'est-il pas dans l'énonciation?

Nous avons ainsi relevé qu'**un seul enfant a modifié son récit lors de la reprise sur l'ordinateur** (Nadia). Comme nous l'avons déjà observé, cette enfant a pris le temps de mettre en forme son récit informatisé, et de modifier la forme de certaines phrases, pour les rendre plus agréables à lire.

En revanche, les trois autres enfants (Priscillia, Victor et Florent) **n'ont pas souhaité modifier leur récit lorsqu'ils l'ont retapé sur l'ordinateur. L'énoncé n'a pas du tout été révisé par une nouvelle énonciation**. Florent, qui avait produit un texte cohérent et adressé à l'Autre, n'a pas jugé utile de le remanier, puisqu'il lui plaisait tel quel.
Priscillia et Victor, quant à eux, non gênés par le manque de cohérence, de liens et de référence dans leur récit papier, se sont contentés de taper leur texte sur l'écran, sans aucune réflexion ou quelconque interrogation sur leur récit. Cette dernière observation vient ainsi confirmer l'idée selon laquelle ces deux derniers enfants ne sont pas inscrits dans l'énonciation et n'ont pas conscience de l'importance de l'adresse lorsqu'on écrit.

- Conclusion.

Pour conclure sur ces indicateurs d'identité concernant la reprise du récit sur l'ordinateur, nous pouvons dire que deux enfants sur les quatre rencontrés (Priscillia et Victor) n'ont pas conscience de leur identité à travers l'écriture, le récit n'étant ni signé, ni référé, ni adressé. Même une reprise via l'ordinateur, où le rapport à l'Autre est modifié, ne les incite pas pour autant à retoucher leur texte.
Florent, lui, n'a pas non plus souhaité modifier son récit mais a pu nous dire qu'il lui plaisait tel quel et ainsi donner une raison à ce refus de modification (contrairement aux deux enfants précédents).

Cependant, l'absence de marque singulière et d'esthétique, de mise en forme du récit informatisé nous fait dire qu'il n'a pas encore totalement conscience de l'Autre et de son possible ressenti en tant que destinataire du message.
Seule Nadia, selon nous, a pris conscience de l'importance de l'adresse de l'écrit, au regard de la signature apposée, de la mise en page perfectionnée et du travail de réécriture dont elle a fait preuve avec l'orthophoniste. Elle n'avait jamais produit de tels écrits, pourtant habituée à retravailler ses textes.

- **Indicateurs de conciliation.**

  - Inhibition et/ou impulsion.

Nous avions remarqué, lors des différentes épreuves, que trois enfants (Priscillia, Victor et Florent) s'étaient montrés inhibés, mais ce, de façon différente, concernant l'évocation et les associations lors de la série associative, ou encore le choix des mots pour la proposition d'écriture et/ou la rédaction du texte.

Face à l'ordinateur, nous avons remarqué **qu'aucun enfant ne s'était montré totalement inhibé, mais aucun non plus n'a été sous l'emprise de l'impulsion**. Il y a donc un équilibre entre l'inhibition et l'impulsion.

En effet, Priscillia et Florent, très inhibés lors des deux précédentes épreuves, se sont montrés très enthousiastes et pressés de s'installer devant l'ordinateur, nous ne les avons pas perçus en grande difficulté, malgré des « décrochages » de temps à autre. Nous entendons par le mot « décrochage » un regard dans le vide pouvant durer plusieurs secondes, comme « scotchés » à l'écran.

Concernant Nadia, nous constatons un décalage entre l'impulsion d'écrire que nous avions pu relever lors de la rédaction du récit papier, et la non-envie, au premier abord, de retaper son texte. Cependant, une fois installée au bureau face à l'écran, la motivation est apparue, et aucune inhibition n'a été relevée, contente de retaper sa production en l'améliorant. Pourtant, lorsque nous lui avons demandé si elle avait préféré écrire son texte sur la feuille de papier ou bien sur l'ordinateur, elle nous a répondu, à notre grande surprise, qu'elle avait préféré écrire sur l'ordinateur parce que « c'est plus marrant », et ce fut le cas pour les trois autres enfants.

Nous voyons bien ici le décalage, et l'intérêt que peuvent porter ces enfants à ce « nouvel » outil.
Pour Victor, enfin, nous ne pouvons parler ni d'inhibition ni d'impulsion. En effet, il s'est contenté de s'installer face à l'ordinateur et de retaper son texte, tel qu'il était écrit sur la feuille, sans manifester aucun affect, si ce n'est une certaine passivité.

- Prise en compte de l'Autre.

Bien que l'enfant soit assis face à un ordinateur, il est bien évident qu'il n'est pas livré à lui-même pour autant. L'orthophoniste est là pour l'accompagner dans la rédaction informatisée de son texte. C'est en cela que nous avons souhaité observer la façon dont l'enfant pouvait prendre en compte la présence de l'Autre, ainsi que l'étayage que peut lui apporter l'adulte lorsqu'il est confronté à des difficultés.
L'enfant tient-il compte de cet Autre dans la relation qu'il peut avoir au médiateur? Ou bien forme-t-il un « couple » avec ce médiateur, sans tenir compte d'autrui?

Avant de mener cette expérience, nous tenions pour probable l'idée selon laquelle ces enfants particuliers, de par leur fonctionnement psychique, et ne pouvant tenir compte de l'Autre, c'est-à-dire s'inscrire dans l'altérité, auraient une relation privilégiée avec l'outil ordinateur, dans la mesure où l'Autre n'est pas aussi présent qu'en face à face, lors d'une série associative ou la rédaction d'un texte suite à une proposition d'écriture émanant de l'Autre.

Ainsi nous avons pu remarquer que **deux enfants sur les quatre rencontrés** (Nadia et Florent) **pouvaient échanger avec l'Autre et tenir compte de lui.**
En effet, Nadia échangeait avec l'orthophoniste. Un dialogue a pu s'installer, à travers lequel elle a pu demander de l'aide concernant les mots que soulignait le correcteur d'orthographe, et accepter l'étayage proposé par autrui concernant la forme d'une phrase, par exemple. Ce sujet-là pouvait être discuté ensemble, de façon à ce que le texte soit le mieux écrit possible, ce qui était important pour elle. Rappelons encore une fois que cette enfant est habituée à reprendre ses écrits sur l'ordinateur, habitude qui rend les échanges de plus en plus constructifs et véritables.

Florent, quant à lui, a également pu accepter l'étayage proposé par autrui, concernant des explications de mots. Par exemple, écrivant le mot « appremidi », nous avons essayé de

l'amener à trouver la bonne orthographe par une explication logique. L'étayage a ici été facilitateur et lui a permis de saisir le sens de ce mot. De plus, Florent, confronté au soulignage de certains mots, en profitait pour nous expliquer les règles d'orthographe, comme par exemple la différence entre « a » et « à » ou encore entre « et » et « est ». C'est en cela que nous disons qu'un échange a été possible avec cet enfant et qu'il a pris en compte l'Autre se tenant à côté de lui. Cependant, à d'autres moments, nous avions l'impression de ne plus exister pour lui, oralisant les lettres qu'il était en train de taper ou les mots qu'il devait écrire, il ne faisait plus cas de l'Autre, parlait seul ou peut-être à l'ordinateur, exprimant des phrases comme: « ça j'ai l'impression de l'avoir déjà écrit! » en faisant référence au mot « compétition ».

Les deux autres enfants que nous n'avons pas encore évoqués (Priscillia et Victor) **n'ont pris en compte ni l'Autre en lui-même, ni l'étayage pouvant être proposé.**
En effet, Priscillia, n'a, à aucun moment, pu nous demander de l'aide ou tenu compte de nos propositions d'explications. Aucun échange n'a pu être envisagé avec cette enfant. Elle a écrit son texte, le regard souvent dans le « vague », rivé sur l'écran comme si elle rêvait, comme « absorbée » par cet outil. De temps en temps, elle détournait le regard pour nous regarder, esquissant un sourire, et se replongeant immédiatement dans son texte.

Enfin, Victor a eu un comportement particulier. Il a été autonome dans la rédaction de son texte, mais capable de demander pourquoi le correcteur d'orthographe soulignait tel ou tel mot. Il écoutait attentivement nos explications, et s'appuyait sur notre étayage pour corriger ses erreurs. Cependant, nous avons remarqué à un moment donné qu'il acceptait l'étayage que je pouvais proposer, en tant que stagiaire assise à côté de lui, mais refusait catégoriquement tout ce qui pouvait venir de l'orthophoniste, également à ses côtés. Par exemple, quand ce dernier lui a fait remarquer un espace manquant dans sa phrase, Victor a rétorqué « non, j'ai pas besoin d'espace! » sur un ton net et catégorique. Le mot « espace » faisait bien sûr ici référence à l'espace entre deux mots. Mais nous pourrions peut-être y voir un autre sens. En effet, comme nous le décrirons plus loin, Victor a sans cesse eu le désir de maîtriser l'outil informatique, et par moments, a été comme « absorbé » par la machine. Ainsi, le fait « de ne pas avoir besoin d'espace » pourrait peut-être refléter cette volonté d'espace restreint, lui seul face à l'ordinateur.

Ces différentes observations viennent poser la question suivante: que se serait-il passé si je n'avais pas été là, et si c'est l'orthophoniste qu'il voit depuis près d'un an, avec lequel il a établi un climat de confiance, qui avait proposé l'activité?

- Réaction face à l'erreur.

Nous avons souhaité observer la façon dont l'enfant réagissait au correcteur d'orthographe, soulignant en rouge certains mots mal orthographiés. Comment y réagit-il et comment reçoit-il cette information? En tient-il compte? Peut-il s'appuyer sur cette aide pour s'autocorriger? Mais aussi comment reçoit-il l'aide supplémentaire que peut proposer l'adulte (ce qui rejoint ce que nous avons observé ci-dessus).

Ainsi, **nous avons relevé que tous les enfants ont eu affaire au correcteur d'orthographe, mais seulement trois d'entre eux en ont tenu compte** (Nadia, Victor et Florent).
En effet, ces trois enfants-là ont été interpellés au moindre soulignage de mots. Aucun ne pouvait poursuivre sa rédaction tant qu'un mot était encore souligné, que ce soit dû à une erreur orthographique ou à une mauvaise utilisation de l'outil (règles de l'espace après une virgule, après un point...).
Nous observions que l'enfant pouvait s'interroger sur la raison d'une telle action, posant des questions comme « mais pourquoi le mot est souligné? », interpellant l'Autre sur ses interrogations. C'est cet outil orthographique qui a permis à chacun de ces enfants de réclamer l'aide de l'Autre, ne restant pas seul face à ces incompréhensions.

Cependant, ce sont les réactions de Victor qui nous ont le plus interpelés. Nous avons remarqué qu'il pouvait tenir compte des explications de l'Autre concernant un mot souligné, lui permettant de le corriger, mais si nous le reprenions sur une erreur orthographique non prise en compte par le correcteur orthographique (comme les désinences verbales par exemple), il ne tenait plus compte de nos explications et ne s'attelait pas à les rectifier. Cela nous a donné l'impression d'une toute-puissance de l'outil informatique, comme si ce dernier détenait seul la « vérité ».

Enfin, Priscillia est la seule enfant à ne pas avoir été gênée par le soulignage des mots via le correcteur d'orthographe, et à poursuivre sa rédaction sans même se poser la question de la

raison de ces mots soulignés. Nous nous sommes demandé s'il s'agissait réellement d'une non réaction à cela ou plutôt d'une inhibition à demander le pourquoi d'un tel acte, de la part d'un outil qu'elle connaissait peu et de ce fait, ne maîtrisait pas du tout.

Car même lorsque nous reprenions avec elle certaines erreurs, elle ne prêtait pas attention aux mots suivants, eux-mêmes soulignés.
Etant donné que cette enfant ne fonctionne que par « collage » à l'autre, et voyant que nous ne réagissions pas non plus à ces erreurs, peut-être ne pouvait-elle y réagir?

A la lumière de ces observations, nous pouvons dire que le correcteur orthographique a joué un rôle dans l'acceptation de l'étayage par l'enfant, ainsi que dans la possibilité d'échanges (hormis Priscillia). L'ordinateur pourrait ainsi remplir son rôle de médiateur dans la relation patient-thérapeute, et pourrait ainsi être un bon support pour ces enfants-là au cours de leur prise en charge, permettant de médiatiser la relation. Si l'altérité fait défaut à ces patients-là, peut-être qu'un médiateur tel que l'ordinateur pourrait les aider à accepter l'Autre en tant que sujet, égal à lui-même mais surtout différent, peut-être pourrait-il l'aider à prendre conscience de cette altérité, pour ainsi pouvoir s'inscrire dans le langage écrit et faire de son discours une parole qui lui est propre, reflet de sa singularité.

Voyons maintenant comment l'enfant appréhende les règles informatiques qui s'imposent à lui et comment il y réagit?

- Prise en compte des règles.

Nos observations ont ici porté sur l'utilisation que l'enfant pouvait faire de l'ordinateur, sa relation envers lui, ainsi que son acceptation, observations qui se recoupent avec celles effectuées dans les différents items ci-dessus.

Nous avons pu remarquer que **tous les enfants ont accepté l'outil informatique**, et bien que certains n'aient pas été très motivés au départ (rappelons ici Nadia et Victor), ils ont tous tenté de l'apprivoiser, certains sachant s'en servir plus que d'autres.
Concernant la relation au médiateur, nous avons observé des comportements particuliers chez trois enfants (Priscillia, Victor et Florent). Nous avons ressenti chez eux, à un moment donné, comme une « absorption » par l'écran de l'ordinateur, oubliant la présence

de l'Autre à leurs côtés, et ce, pendant plusieurs secondes, d'où les temps de latence et la lenteur ressentis. Nous avons également remarqué chez Victor quelques rires immotivés, les yeux rivés sur l'écran.

Ensuite, nous avons également relevé le fait que **tous les enfants ont ressenti le besoin de faire des va-et-vient entre leur texte papier et l'ordinateur.** Mais ce va-et-vient n'a pas eu la même fonction chez tous les enfants.
En effet, Victor et Florent n'ont pu se dégager de leur récit écrit sur papier de façon à permettre une écriture plus fluide. Ces enfants-là ont copié mot pour mot, voire lettre par lettre ce qui était écrit sur la feuille, sans changer ni mot, ni ponctuation, ni même orthographe. Priscillia n'a également rien modifié de son récit mais n'a pas copié les mots lettre par lettre en regardant sa feuille. Nous avions plus l'impression qu'elle lisait le mot à écrire, puis se tournait vers l'écran et tapait son mot en entier, sans retour à sa feuille.
Seule Nadia a pu se dégager légèrement de son récit papier grâce au travail de réécriture effectué avec l'orthophoniste. Cependant, elle avait besoin, à certains moments, de regarder le mot écrit sur la feuille pour pouvoir le dactylographier. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'écriture passant par la main, le corps, est plus automatique. Ce n'est pas le cas face au clavier de l'ordinateur. Il faut pouvoir retrouver chaque lettre une à une et les combiner pour écrire le mot, ce geste étant moins naturel que l'écriture manuscrite.

Nous pouvons également dire que **trois enfants étaient dans la maîtrise de l'outil informatique** (Nadia, Victor et Florent).
En effet, nous avons perçu chez Nadia un désir de maîtriser la machine, dans le sens où elle ne respectait pas les règles imposées par l'informatique. Par exemple, elle a mis deux espaces entre chaque mot, parce que cela lui convenait mieux, et malgré nos explications par rapport à la règle d'usage, elle n'en a pas tenu compte. Cette enfant a parfois des comportements quelque peu rigides, souhaitant une emprise sur les objets, mais aussi sur les personnes qui l'entourent. C'est une enfant, qui en séance, manque de distance envers l'orthophoniste, voulant tout savoir, y compris la personne qui se trouve à l'autre bout du fil quand sonne le téléphone.

Ce désir de maîtrise s'est également retrouvé chez Victor et Florent. Parfois, l'ordinateur affichait automatiquement certains mots (comme les jours de la semaine en saisie automatique), amenant Victor à dire « on dirait presque qu'il est intelligent! ».

Cependant, il ne pouvait supporter l'idée que l'ordinateur ne les affiche pas à chaque fois que cela était nécessaire. Il s'agaçait devant l'écran, prêt à effacer plusieurs fois le mot « mercredi » par exemple, recommencer à le taper jusqu'à ce que l'écran affiche le mot automatiquement.
Ces réactions ont donc majoré la lenteur d'écriture chez Victor. Nous nous sommes également interrogés après coup sur la relation qu'il pouvait entretenir avec l'outil informatique. Ne le percevrait-il pas comme un Autre? Et non comme une simple machine informatique, au vu de ses comportements face à ce dernier? C'est un enfant qui passe beaucoup de temps sur les jeux vidéo, y compris dans la salle d'attente du CMP, à tel point qu'il lève à peine la tête pour esquisser un bonjour, et réclame immédiatement sa console lorsqu'il rejoint sa mère, après la séance.

Florent, lui, était plus intrigué par le clavier, dont il souhaitait maîtriser le fonctionnement, notamment au niveau des touches permettant de faire les majuscules et les minuscules. Il pouvait passer plusieurs secondes à s'entraîner à réaliser des lettres en majuscules et/ou en minuscules. Fasciné par cette présentation des lettres, il allait d'explication en explication pour essayer de comprendre le fonctionnement, notamment lorsqu'il nous a dit « les lettres, c'est des autocollants en fait! ».

Enfin, seule Priscillia a utilisé l'ordinateur comme n'importe quel autre outil. Bien que ne connaissant pas toutes ses règles d'utilisation, à aucun moment nous n'avons ressenti cette volonté de maîtrise de l'outil. Elle était plutôt absorbée par l'écran, par ces lettres et ces mots qui défilaient devant ses yeux, d'où ces temps de latence pendant lesquels elle pouvait regarder l'écran sans plus rien écrire, et « oublier » la présence de l'Autre. Fonctionnant en miroir avec l'Autre, mais éprouvant des difficultés à comprendre ce qui émane d'autrui, peut-être que l'ordinateur constitue un outil à travers lequel elle se reflète, auquel elle peut coller, adhérer. Oublier l'Autre face à la machine est peut-être pour elle un moyen de ne plus être confrontée à l'Autre directement et à ce qu'il lui renvoie qu'elle ne peut saisir.

- Conclusion.

Concernant ces indicateurs de conciliation, nous avons pu observer le comportement adopté par l'enfant face au médiateur, mais aussi par rapport à l'Autre, via ce même médiateur.

Nous pouvons dire que la plupart des enfants ont éprouvé le besoin de maîtriser cet outil, dans différents aspects, y compris via le correcteur d'orthographe. Nous avons bien senti que ces enfants-là, dans la maîtrise, étaient ceux qui ne pouvaient supporter le soulignage des mots par le correcteur orthographique (Nadia, Victor et Florent). C'est à travers les actions de ce correcteur que l'enfant pouvait entrer dans l'échange avec l'Autre et accepter l'étayage proposé de façon à s'autocorriger.
Seule Priscillia n'a pas tenu compte de cela, ce qui concorde avec l'idée qu'aucun échange n'a été possible avec cette enfant lors de cette épreuve.
De plus, pour trois des enfants (Priscillia, Victor et Florent), nous avons eu le sentiment à un moment donné de ne plus exister, rivés à l'écran, ils semblaient être obnubilés par la machine.

- **Conclusions sur la réécriture sur l'ordinateur de la proposition d'écriture**.

Suite aux observations et analyses des productions, plusieurs profils émergent, de même que la proposition d'écriture.

La reprise sur l'ordinateur n'a pas permis à Priscillia et Victor de modifier leur récit, de façon à le rendre plus cohérent, destiné à un lecteur. L'activité semble avoir été vécue comme une simple « retranscription » du texte sur un autre support. Ils n'ont pu s'approprier leur récit, que ce soit sur le papier ou sur informatique, comme étant une production singulière, émanant de leur pensée, de leur corps...
De plus, il ressort des observations que l'échange avec autrui est difficile, voire impossible avec ces deux enfants-là, lorsqu'ils sont face au médiateur. L'étayage apporté par l'adulte ne semble pas constituer un soutien, sauf pour Victor quand le correcteur orthographique entre en jeu. En effet, le désir de maîtrise de l'outil informatique est tel pour cet enfant-là, que le soulignage des mots lui est insupportable, et ce n'est qu'à cette condition qu'il peut s'appuyer sur l'étayage de l'Autre pour s'autocorriger.
Enfin, soulignons le fait que l'écran a à plusieurs reprises « absorbé » ces enfants, accentuant le fait qu'ils ne prennent pas en compte la présence de l'Autre.
Ces conclusions viennent renforcer celles apportées lors de la série associative et de la proposition d'écriture. Elles mettent en avant le fait que ces deux enfants-là ne se situent pas dans l'altérité, ne peuvent échanger avec autrui. Priscillia semble trop inhibée et ne tient plus compte d'autrui, et Victor ne laisse pas suffisamment intervenir l'Autre pour qu'un échange se mette en place.

Ensuite, Nadia nous avait déjà surpris par la cohérence de son récit papier au vu des textes qu'elle produisait auparavant, ce dernier récit étant adressable et adressé à un lecteur. Nous avions également noté le décalage avec la série d'investigation, dans laquelle au contraire, elle ne laissait aucune place aux interventions de l'Autre et restait centrée sur elle-même.
Les observations faites lors de la réécriture sur ordinateur viennent renforcer la première idée selon laquelle Nadia semble prendre en compte la présence de l'Autre, même via un médiateur, dans le sens où un échange a pu s'installer, ayant pour but de produire un texte informatisé conforme aux règles informatiques, plaisant à lire pour autrui. Cependant, bien que Nadia puisse établir un échange avec l'orthophoniste, certains comportements rigides et perfectionnistes peuvent entraver la communication. Ces échanges sont centrés sur elle-même, ce qui rejoint les observations relevées lors la proposition d'écriture.

Enfin, Florent est l'enfant que l'on pourrait situer entre les deux profils d'enfants précédents, tout comme lors des conclusions de la proposition d'écriture.
En effet, nous avions vu que cet enfant avait produit un texte spontané cohérent, adressé et compréhensible pour un lecteur, mais que l'inhibition, que ce soit lors de la série associative ou lors de la proposition d'écriture, l'empêchait de se saisir de l'étayage que pouvait lui proposer l'adulte, majoré par le fait qu'il veut sans cesse prouver qu'il sait faire et qu'il fait bien. De plus, ce sont les digressions dans son discours et les bizarreries du comportement qui freinaient un échange libre entre lui et son interlocuteur. Nous retrouvons ces conclusions lors de la réécriture du récit via le médiateur, dans le sens où Florent a pu entrer dans l'échange avec autrui, mais ces échanges sont purement « scolaires », se contentant de nous prouver qu'il connaît les règles d'orthographe. Cependant, malgré cela, nous relevons des moments d'absence face à l'ordinateur, « absorbé » par cet outil (comme Priscillia et Victor), semblant négliger la présence de l'Autre à ces moments-là. Il y a donc un va-et-vient et un décalage entre ces différents moments où Florent peut échanger, et quelques secondes plus tard, être totalement en osmose avec l'outil informatique, qu'il a le désir de maîtriser.

Tableau récapitulatif de l'analyse de la retranscription du texte sur l'ordinateur, suite à la proposition d'écriture.

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Indicateurs de distance:				
Relation au temps	- lenteur - enthousiasme et motivation	- lenteur, par souci de perfection	- lenteur - passivité. - fatigabilité	- lenteur donnant naissance à de la frustration et de l'énervement. - enthousiasme et motivation
Relation à l'espace	-aucune mise en page. - aucun souci d'esthétique. -ponctuation anarchique.	– rigueur et perfectionnisme concernant la mise en page. - aspect esthétique important.	- aucune mise en page. - aucun souci de l'esthétique. - ponctuation anarchique.	- aucune mise en page. - aucun souci de l'esthétique. - ponctuation anarchique. - gêné par la marge laissée par l'ordinateur.
Relation à l'implicite, au non-dit	- ne relit pas son texte avant de le taper. - activité vécue comme une simple retranscription du récit papier.	- ne relit pas son texte papier. - travail de réécriture avec l'orthophoniste.	-ne relit pas son texte avant de le taper. - activité vécue comme une simple retranscription du récit papier.	- ne relit pas son texte avant de le taper. - activité vécue comme une simple retranscription du récit papier. - ne souhaite pas rajouter de détails alors qu'il revenait de sa classe de neige (en lien avec le sujet)
Indicateurs d'identité:				
Rapport au nom	-écrit non signé.	- écrit signé par son prénom/nom en gros caractères et en couleur.	- écrit non signé	- écrit non signé, mais souhaite enregistrer le fichier sous son prénom/nom
Différenciation et identification des mots	- non conscience des pronoms mal référés. - non gênée par le manque de cohérence. - utilisation erronée des pronoms dans le discours oral.	- pronoms bien référés. - respecte la séparation des mots.	- non conscience des pronoms mal référés. - non gêné par le manque de cohérence. - non gêné par l'accolement de plusieurs mots sur l'écran.	-non gêné par l'accolement de plusieurs mots sur l'écran.
Ecart entre énoncé et énonciation	- énoncé non révisé par une nouvelle énonciation, toujours pas adressé à l'Autre	- énoncé modifié (mise en page, signature...)	- énoncé non révisé par une nouvelle énonciation, toujours pas adressé à l'Autre	- énoncé non modifié par choix

	Priscillia	Nadia	Victor	Florent
Indicateurs de conciliation:				
Inhibition ou impulsion	- équilibre entre inhibition/impulsion - enthousiaste de s'installer face à l'ordinateur (par rapport à l'inhibition ressentie lors des autres épreuves).	- équilibre entre inhibition/impulsion - décalage entre l'impulsion d'écrire sur papier et la non envie au départ de s'installer à l'ordinateur.	- aucune manifestation d'inhibition ou d'impulsion: retape son texte de manière passive.	- équilibre entre inhibition/impulsion - enthousiaste de s'installer face à l'ordinateur (par rapport à l'inhibition ressentie lors des autres épreuves).
Prise en compte de l'Autre	- pas de véritable échange possible. - ne prend pas réellement en compte l'Autre, sauf par quelques regards et sourires.	- tient compte de l'Autre avec échanges possibles et constructifs. - peut demander de l'aide et accepte l'étayage.	- échange pauvre. - possibilité de prendre en compte l'étayage à certains moments, mais ne provenant que d'une personne, refuse catégoriquement interventions de l'orthophoniste.	- tient compte de l'Autre - accepte l'étayage, nous explique les règles d'orthographe...) - parfois, impressions que l'Autre n'existe plus pour lui.
Réaction face à l'erreur	-non gênée par le soulignage des mots (est-ce un manque de réaction ou une inhibition à demander de l'aide?)	-ne peut poursuivre sa rédaction si un mot est souligné. - demande pourquoi tel ou tel mot est souligné.	-ne peut poursuivre sa rédaction si un mot est souligné. - demande pourquoi tel ou tel mot est souligné. - ne tient compte des interventions d'autrui que par rapport au correcteur orthographique (si celui-ci ne souligne pas un mot = correction impossible).	- ne peut poursuivre sa rédaction si un mot est souligné. - demande pourquoi tel ou tel mot est souligné.
Prise en compte des règles	- a accepté l'outil informatique - comme « absorbée » par l'écran à certains moments, oubliant la présence de l'Autre - moins de « collage » à la feuille, elle lit un mot, puis le tape sur l'écran	-a accepté l'outil informatique (même si manque de motivation au début). - s'est dégagée du récit papier de par le travail de réécriture. - mais besoin de se reporter tout de même à l'orthographe des mots déjà écrits. - désir de maîtrise de l'outil informatique	- a accepté l'outil informatique - comme « absorbé » par l'écran à certains moments, oubliant la présence de l'Autre - quelques rires immotivés face à l'écran - n'a pu se « décoller » du récit papier. Copie mot à mot voire lettre à lettre. - désir de maîtrise de l'outil informatique	- a accepté l'outil informatique (même si manque de motivation au début). - comme « absorbé » par l'écran à certains moments, oubliant la présence de l'Autre - n'a pu se « décoller » du récit papier. Copie mot à mot voire lettre à lettre. - désir de maîtrise de l'outil informatique

2.4 Le petit questionnaire auprès des quatre enfants rencontrés.

A la fin des trois épreuves proposées, et avant de clôturer nos rencontres avec ces quatre enfants, nous avons souhaité leur poser quelques questions concernant l'action d'écrire et son but. Nous leur avons également demandé si les épreuves proposées leur avaient plu, et s'ils avaient préféré écrire un récit sur une feuille de papier sous la plume, ou bien retaper leur production à l'ordinateur. Un tel questionnement pourrait nous éclairer sur leur vision de l'écriture, permettant de mieux comprendre, voire confirmer ou infirmer les résultats obtenus aux différentes épreuves.

Pour rappel, voici les questions que nous leur avons posées, dans le cadre d'une conversation spontanée, d'un échange et non sous forme de questionnement induisant une réponse obligatoire. Le but était certes qu'ils nous fournissent une réponse, mais le plus naturellement possible.

- Qu'est-ce que signifie écrire? A quoi ça sert? Pourquoi écrivons-nous? Pour qui?
- Aimes-tu écrire? Si oui, préfères-tu inventer des histoires ou raconter des souvenirs, ce que tu as fait dans la journée...
- Quelle activité d'écriture as-tu préféré: le papier ou l'ordinateur? Pourquoi?

Nous avons retranscrit ci-dessous leurs réponses pour plus de clarté.

- Qu'est-ce que signifie écrire? A quoi ça sert? Pourquoi écrivons-nous? Pour qui?

Priscillia: *« parce qu'on apprend des choses ».*

Nadia: *« ça sert à raconter des choses à des personnes qui, par exemple, n'arrivent peut-être pas à parler et qui ne connaissent pas les signes (le langage des signes...tu sais pour ceux qui ne parlent pas) ».*

Victor: *« pour être plus intelligent et pour lire un peu plus ».*

Florent: *« c'est bien d'écrire...pour faire moins de fautes et corriger les choses, comme les fautes d'orthographe...revoir un peu l'imparfait, le passé simple... »*

– Aimes-tu écrire? Si oui, préfères-tu inventer des histoires ou raconter des souvenirs, ce que tu as fait dans la journée...

Priscillia: *« j'aime tout écrire, des histoires et raconter ».*

Nadia: *« pas trop...des histoires...non, pas des histoires, mon journal ».*

Victor: *« j'aime pas trop écrire ».*

Florent: *« oui, mais c'est pas terrible...c'est comme lire. Quand il y a un truc qui me passe par la tête, j'écris...comme la lecture, quand je m'ennuie, je lis... ».* Il nous expliquera ensuite qu'il aime bien fabriquer des livres lui-même, via l'ordinateur avec toutes les étapes successives: écrire, imprimer, fabriquer la couverture et relier les pages.

– Quelle activité d'écriture as-tu préféré: le papier ou l'ordinateur? Pourquoi?

Priscillia: *« écrire à l'ordinateur »* Pourquoi? *« y a pas de raison »*. Elle ne nous donnera aucune autre explication.

Nadia: *« écrire à l'ordinateur »*. Pourquoi? *« parce que c'est plus marrant d'écrire sur l'ordinateur »*.

Victor: *« écrire sur la feuille »*. Pourquoi? *« parce que sur l'ordinateur, je cherche les lettres »*.

Florent: « *rien de spécial, ça vient tout seul...j'ai pas de préférence, j'aime les deux...l'ordinateur, ça m'aidera pour plus tard* ».

Nous avons ainsi relevé que, d'après leurs dires, **trois enfants ont une vision plutôt scolaire de l'écriture** (Priscillia, Victor et Florent) **et une enfant s'en fait une idée plus communicationnelle, à destination de l'Autre** (Nadia).

De plus, **ces réponses coïncident avec leur plaisir ou non d'écrire**. Priscillia et Victor n'aiment pas beaucoup écrire d'après leurs réponses, ce qui correspondrait aux textes recueillis suite à la proposition d'écriture, dans lesquels le plaisir ne se ressentait pas. Alors que Nadia, bien que répondant qu'elle n'aime « pas trop cela » non plus, finira par dire qu'elle aime écrire son journal. Florent, lui, ne donne pas non plus l'impression d'un plaisir à l'écriture, il est un peu fluctuant dans ses propos.

Enfin, **deux enfants ont préféré écrire sur l'ordinateur** (Priscillia et Nadia). Victor, lui, aurait préféré écrire sur la feuille. Quant à Florent, il n'aurait pas de préférence, considérant plus l'ordinateur comme un outil utile pour sa vie future.

Nous percevons ici encore des discordances dans ses propos, nous ayant dit précédemment qu'il aimait fabriquer des livres sur l'ordinateur...

Les réponses de Priscillia et Victor ont été difficiles à obtenir, tous deux nous ayant d'abord répondu « je sais pas », puis, en questionnant un peu plus, ils ont pu apporter une réponse personnelle. Mais nous avons bien senti que le plaisir n'était pas là, qu'ils considéraient le langage écrit comme transmission de savoir et non comme moyen de communication, source de plaisir, de singularité à l'attention d'un lecteur, ce qui concorde avec les conclusions émergeant des trois épreuves qui leur ont été proposées.
De plus, comment savoir si les réponses de Priscillia sont personnelles? En effet, nous avons eu l'impression que cette enfant était inhibée, comme gênée, lorsque nous avons échangé sur ses préférences, sur ce qu'elle pensait de l'écriture... a-t-elle répondu au hasard pour satisfaire la demande de l'Autre, reprenant le questionnement dans ses réponses, pour « coller » à ce que dit l'Autre, ou bien pensait-elle vraiment ce qu'elle a exprimé?

Quant à Nadia, sa vision du langage écrit est beaucoup plus profonde, permettant de communiquer à quelqu'un, pour quelqu'un, ce qui coïncide également avec le texte qu'elle a produit suite à la proposition d'écriture. Le plaisir d'écrire n'est pas prégnant au premier abord, avant qu'elle ne nous dise qu'elle aime bien écrire son journal, œuvre destinée à quelqu'un, elle-même. Cependant, nous relevons que sa réponse n'est pas « naturelle », « simple », elle cherche à compliquer ses réponses lorsqu'elle répond aux questions, ce qui rejoint la « rigidité » que nous évoquions dans les résultats aux épreuves proposées. Cette enfant, sans cesse dans la maîtrise du monde qui l'entoure, ressent le besoin de chercher une réponse qui sort de l'ordinaire.

Florent nous a également surpris par ses réponses, dans la mesure où nous pouvons ressentir l'incohérence de sa pensée, de ce qu'il nous dit, disant une chose et son contraire dans une même phrase. Bien qu'il ait pu produire un texte cohérent à l'écrit, lorsque nous dialoguons avec cet enfant, nous nous apercevons immédiatement de ces digressions dans son discours, pour lequel en saisir le sens n'est pas toujours aisé pour l'interlocuteur.

Enfin, concernant leurs préférences par rapport au support d'écriture, pourquoi ont-ils tous préféré l'ordinateur, hormis Florent qui n'a pas de préférence mais voit en l'ordinateur un outil utile à sa future vie?

Les hypothèses peuvent être multiples, les enfants ne pouvant que peu développer et justifier ce choix.
Concernant Nadia, nous aurions pu penser qu'écrire sur l'ordinateur ne soit pas si plaisant pour elle, au vu du temps qu'elle peut passer sur la mise en page, contrairement à l'impulsion d'écriture que nous avions ressenti sur le papier. Sa préférence ne peut donc pas être justifiée d'après les résultats obtenus aux épreuves proposées. Peut-être est-ce la découverte, la nouveauté de cet outil informatique, qu'elle connaissait certes, mais ne maîtrisait pas totalement, ou son désir de maîtrise de l'ordinateur justement, lui permettant une emprise sur lui, et donc un plaisir à écrire.

Quant à Priscillia, nous pourrions conclure à la même idée que précédemment, selon laquelle les réponses étaient plutôt données au hasard, nous disant qu'elle préférait écrire sur l'ordinateur, mais n'a pas pu en donner la raison. Ou bien peut-on en déduire que le support informatique est un bon moyen pour elle de se « décoller », se « dégager » un peu plus du reflet de miroir que lui renvoie l'Autre. Le médiateur joue peut-être son rôle, permettant de médiatiser la relation patient-thérapeute, et d'instaurer un « tiers » dans cette relation duelle, fonctionnant en miroir pour cette enfant.

La réponse de Victor ne nous étonne guère, dans la mesure où nous n'avions pas ressenti de plaisir à retaper sa production, majoré par la non envie exprimée en début de séance. Mais d'après sa réponse, nous pouvons imaginer que le fait qu'il ne maîtrise pas le médiateur, puisqu'il cherche trop les lettres selon lui, ne lui convient pas, ce qui rejoindrait nos observations, d'après lesquelles nous avions perçu un désir de maîtrise de cet outil.

3 VIGNETTES CLINIQUES.

De façon à approfondir notre hypothèse de travail, selon laquelle ces enfants peuvent être en difficulté pour écrire, car ils ne sont pas dans l'altérité, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à deux de ces enfants, Victor et Nadia. Un garçon, une fille, l'un étant suivi en CMP, l'autre en cabinet libéral, enfants pour lesquels les résultats obtenus aux différentes épreuves étaient très différents, pour montrer que même si l'altérité fait défaut chez chacun d'eux, leur relation à l'Autre est différente pour chacun. Nous nous sommes alors appuyés sur des éléments de leurs prises en charge respectives, prises en charge médiatisées principalement par le jeu symbolique pour Victor et par l'écriture pour Nadia.

3.1 Victor.

Pour rappel, Victor est suivi au CMP depuis environ une année. Cette présentation va nous permettre de mieux saisir la notion d'altérité, et de voir, sur un an de prise en charge, l'évolution de cet enfant.
De plus, c'est un enfant qui nous a amenés à nous poser des questions concernant notre protocole et la passation des différentes épreuves. En effet, au vu de ses réactions envers l'orthophoniste le prenant en charge, refusant tout ce que cet Autre pouvait amener, et ses réactions plus modérées face à moi-même en tant que stagiaire ayant proposé les différentes épreuves, nous nous sommes demandés comment se seraient passées ces épreuves si je n'avais pas été présente. Nous avons dit plus haut que Victor, lors de la reprise de son récit sur l'ordinateur, acceptait plus ou moins mais ne refusait pas tout ce que je pouvais proposer, au niveau de l'étayage et de l'aide apportée. Or, a contrario, dès que l'orthophoniste intervenait, Victor refusait ses interventions.

Présentons d'abord quelques éléments de la prise en charge, appuyés par différentes réactions de l'enfant et de l'orthophoniste, puis tentons d'apporter des éléments de réponse à nos interrogations, que nous reprendrons ensuite dans la discussion de notre travail.

La prise en charge de Victor a débuté au CMP en Mars 2010. Lors de la première séance, il ne reconnaît pas l'orthophoniste qui l'avait reçu lors du bilan, et reste fixé sur sa console DS.

L'orthophoniste l'invitant à le suivre jusqu'au bureau, Victor erre dans le CMP et semble perdu.

Cet enfant décide alors de jouer aux playmobils, **mais veut jouer seul**:

Victor: « toi, tu n'écoutes pas! Parce que je vois que c'est pas intéressant pour les autres! »

L'orthophoniste: « ça va être difficile, je suis là avec toi. »

Victor: « alors non! »

Au cours de cette séance, **Victor refusera catégoriquement ce que proposera l'orthophoniste, tout comme au cours des séances suivantes**, et il finira par prendre un livre qu'il lira seul, silencieusement.

Puis au fil des séances, il s'intéressera petit à petit à la pâte à modeler, avec laquelle il va créer des scénarii décousus, autour de la thématique des dessins animés de Pokémon, scénarii dans lesquels émerge de la violence (combats, attaques multiples...) et poursuivra ses jeux seuls, toujours dans le refus de ce que peut amener l'Autre.

De nombreuses séances se sont déroulées autour des légos et des playmobils à la demande de Victor. Un autre scénario s'est mis en place, concernant le thème « ville polluée/campagne saine ». Victor reprendra ce même scénario durant des mois, avec une interruption de deux mois pendant l'été, mais reviendra à la rentrée et reprendra son scénario immédiatement comme si rien ne s'était passé entre temps. Il fait s'affronter ces deux camps avec des thématiques concernant la nourriture saine, biologique, mais aussi des attaques et des combats entre personnages et animaux. Il émerge une nette violence à l'égard des personnages. Durant ces séances, **Victor crie beaucoup, avec une agitation corporelle intense, des errances dans le bureau, l'impossibilité de s'asseoir et une déambulation d'un pied sur l'autre.**

L'orthophoniste relèvera la présence:

- de phrases stéréotypées comme:
  - « c'est un jeu d'enfants! »
  - « cette fois c'est la guerre »
  - « tiens, prend ça! »
- de bizarreries dans le discours comme « avec toutes ces gênes, il manquait de gênes, il manquait d'espace ».

Tout cela fait partie du discours oral de l'enfant, les premiers mois de la prise en charge étant basés sur du jeu symbolique, à la demande de Victor. Nous pouvons repérer les mêmes conclusions que celles apportées dans les épreuves que nous lui avons proposées:

- des dialogues à voix haute.
- le refus catégorique d'intervention et de prise en compte de l'Autre.
- la non cohérence des idées, de la pensée et l'absence complète de sens.

Lorsque l'orthophoniste fera remarquer à Victor que ce dernier refuse tout ce qu'il peut lui proposer, Victor réagira immédiatement en disant: « mais non, vas-y propose! », sans succès pour autant. Ainsi, **Victor « n'oublie » pas complètement l'Autre dans la mesure où il peut répondre aux questions qui lui sont adressées, mais ne souhaite pas l'intégrer à son jeu, ce qui montre bien que la relation à l'Autre fait défaut.**

Les thèmes « être superpuissant », « dominer », « éliminer tout le monde » sont omniprésents dans les scénarii que propose Victor. La question de la folie et de la normalité viennent également se poser, à travers des dialogues comme:

- « il est fou ce maire? Non je suis pas fou! »
- « il était fou mais il est redevenu normal ».

Malgré le refus de l'Autre, Victor n'est pas pour autant silencieux, il fait parler tous les personnages en même temps en faisant les questions et les réponses:

Pour mieux comprendre, nous avons voulu retranscrire les dialogues de Victor au cours d'une même séance. Il peut à la fois faire les dialogues propres à chaque personnage et introduire des commentaires. Le scénario se situe toujours au niveau de l'affrontement des deux camps « ville polluée » contre « campagne saine ». Victor fait alors s'affronter le maire de la ville contre des vaches de la campagne qui sont « toutes puissantes ».

« Le médecin décide de soigner le singe car ils auront besoin de lui. Certaines vaches étaient malades. Impossible de détruire les produits chimiques. Les vaches sont toujours aussi agressives que ça! »
Le maire: « je m'suis fait noyer mais j'en ai sorti. Y a des vaches qui sont devenues folles, c'est un problème ça! »
Les animaux ont tous peur des vaches et des taureaux.

Le maire: « Que faire? Toute notre ville est détruite, on va la reconstruire. Allez! À l'attaque! (scènes de massacres et de violences) Je crois qu'on s'est fait bien massacrer, je peux plus marcher je me sens tout à l'envers. Qu'est-ce qu'on va faire? Elles sont complètement imbattables! Moi je me sens complètement blessé! Quel massacre!!! Même pas ça ça marche!! Essayons d'appeler les fantômes!! »
On appelle les fantômes. Ils ne peuvent être en danger de mort, mais ils peuvent avoir mal (Victor crée à ce moment-là des fantômes d'animaux, et émet des grognements, des bruits d'animaux)
« Ils vont mettre tous les gens du monde dans les produits chimiques par votre faute! »

Ici, le « ils » fait référence, selon Victor aux « vaches folles », nous relevons donc une confusion de genre, signant un discours mal référé. Cette non référence se retrouve tout au long des dialogues, où parfois, nous ne pouvons comprendre qui parle et à qui. Ce genre de discours que peut tenir Victor à l'égard des personnages qu'il met en scène, met en évidence le manque de liens dans les idées et la mauvaise référence de ce même discours.
Ceci corrobore les résultats obtenus à la proposition d'écriture, récit dans lequel il n'y avait pas de lien entre les différentes phrases, ainsi qu'un discours sans cesse mal référé. Nous avions conclu à des éléments implicites que Victor aurait en tête mais qu'il n'aurait pas écrits. Or, au regard de ces dernières observations, nous pouvons nous demander s'il ne s'agirait pas d'une mauvaise cohérence des idées, de la pensée, plutôt que des éléments implicites.

Nous relevons également lors d'une autre séance un placage au niveau des signifiants. En effet, fabriquant un robot en duplo, Victor dira:
« il s'appelle....Duplo! On va l'appeler Duplo!! Son nom de famille...euh c'est Mystérieux, parce que son nom de famille c'est un mystère alors on l'appelle Mystérieux et en plus de nom de famille il en a même pas! Surtout faut le laisser en sécurité! »
Nous relevons ainsi que Victor plaque le signifiant « duplo » à l'objet fabriqué, ainsi qu'une contradiction au sein du même discours.

Ainsi, Victor jouera avec ce robot lors de cette même séance, faisant émerger des combats entre robots, qu'il trouve, selon ses dires, moins violents que les mangas, et la séance se clôturera sur un dialogue:

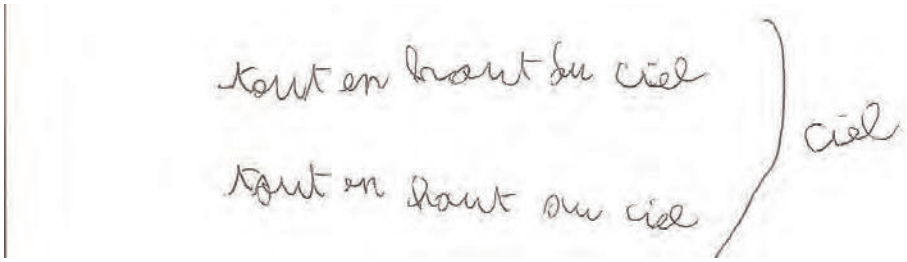
Victor: « impressionnant, le robot en fait, il est fait de vie, il paraît, mais c'est rien qu'une rumeur ».
L'orthophoniste: « tu y crois? »
Victor: « non! »

De plus, Victor sera peu à peu capable de dire explicitement des phrases comme « en fait, c'est rien qu'un jeu » lorsque de la violence apparaît dans ses scenari. Fait-il petit à petit la différence entre réel et imaginaire? Entre-t-il peu à peu dans la symbolisation à travers la mise en place du jeu symbolique dans les séances, lui permettant finalement d'entrer véritablement dans le langage écrit?
C'est ainsi que la prise en charge axée sur le jeu symbolique est nécessaire et indispensable à Victor, dans la mesure où la symbolisation est bien à la base du langage écrit, de l'écriture, symbolique par excellence. **Cette médiatisation par le jeu permettra à Victor de prendre conscience d'autrui, de s'ouvrir à l'Autre, d'adresser son discours à l'Autre, et ainsi prendre conscience des incohérences.** Il s'agit bien là des prémices de l'écriture, comme nous avons pu le développer tout au long de notre travail.

Toujours pour illustrer la question de la difficulté d'adresse du discours, qu'il soit oral ou écrit, voici le jeu des devinettes, dont le but était d'écrire des mots, des syntagmes, permettant à l'autre de deviner de quoi il était question, ce à quoi chacun pensait.

Ainsi, Victor écrira:
« c'est un écran » pour faire deviner le mot « ordinateur » et « tout en haut du ciel », écrit deux fois pour faire deviner le mot « ciel ».





Faire deviner un mot à l'autre nécessite de lui adresser un discours, de fournir des éléments, des informations lui permettant d'imaginer l'objet ou le mot dont il est question. Concernant le premier exemple, et ayant l'ordinateur devant lui, Victor aurait pu décrire différents éléments de cet objet, or il s'est contenté de mentionner « l'écran ». Cet enfant peut-il concevoir que lorsqu'il pense à quelque chose, l'autre ne pense pas forcément à la même chose?

Pour finir, nous avons souhaité vous faire partager la définition de l'école idéale selon Victor, qu'il énoncera lors d'une séance:
« il faudrait que l'école ne soit pas collée », c'est-à-dire, selon ses explications, un jour sur deux et pas plusieurs jours consécutifs. Nous avons trouvé intéressant d'écrire cela car nous retrouvons ici la notion de placage, d'adhérence au signifiant, à la forme sonore du mot, pour lequel il arrive à instaurer du sens, même si celui-ci n'est pas le sens commun.

Pour conclure, nous pouvons dire que les séances de Victor ont été jusqu'à maintenant médiatisées par la symbolisation, à travers le jeu, prémices de l'écriture. Les observations que nous avons pu relater concernant son comportement et son rapport à l'Autre confirment ce que nous avions pu observer lors des différentes épreuves proposées. Nous avons pu également nous rendre compte, à travers ces épreuves, que cet enfant agissait et réagissait différemment en fonction de la personne en face de lui, la relation à l'Autre étant précisément différente en fonction de chaque « Autre ». L'altérité fait défaut à Victor, mais la prise en charge orthophonique lui permettra peu à peu de s'ouvrir à cet Autre, s'ouvrir à plus d'altérité, de souplesse et de cohérence, comme le précisaient les objectifs thérapeutiques envisagés lors du bilan de cet enfant.

3.2 Nadia.

Rappelons que Nadia est suivie en cabinet libéral depuis environ une année. Contrairement à la prise en charge de Victor, centrée sur la symbolisation via le jeu, la prise en charge de Nadia a été médiatisée par le jeu de société, mettant en exergue le respect des

règles, et par l'écriture, au vu de son appréhension très scolaire, comme le montrait la conclusion du bilan.

Nous avons choisi de présenter la prise en charge de Nadia car comme nous l'avions dit dans la présentation du protocole, nous avions analysé la série d'investigation, datant de moins de un an. Etant donné l'évolution de cette enfant au cours de cette année de prise en charge, nous avons pu réaliser à nouveau une série associative, en Mars 2011, ce qui nous permettra de comparer ces deux séries et de constater les évolutions.
De plus, Nadia nous ayant surpris par la cohérence de son récit suite à la proposition d'écriture, en comparaison aux textes précédemment produits avec l'orthophoniste, nous avons jugé intéressant de développer son évolution. Cela nous permet également de mettre en « opposition » Victor et Nadia, deux enfants dont la relation à l'Autre est troublée, mais ce, de façon totalement différente. Ainsi, nous pouvons avoir un aperçu de ce que peut être une prise en charge avec deux enfants dont les symptômes sont proches et pourtant tellement différents.

Comme nous l'avions conclu lors de l'analyse des séries associatives un peu plus haut, Nadia ne laissait pas de place à l'Autre, à ses mots, à ses évocations, l'échange n'était donc pas partagé et elle ne pouvait considérer l'adulte comme l'interlocuteur de son discours. Très centrée sur elle-même, cette expérience d'écriture était difficile à réaliser. Les évocations étaient possibles, mais l'orthophoniste devait sans cesse lui dire de se laisser porter par les mots, car elle passait rapidement d'un thème à un autre, sans que cet Autre ait le temps de la suivre dans son mouvement de pensée. Cette enfant s'était appropriée le cadre d'écriture, mais du côté de la maîtrise. Qu'en est-il concernant la nouvelle tentative de cette expérience d'écriture?

Nadia a accepté de renouveler cette expérience d'écriture, mais était peu enthousiaste à cette idée. Cependant, nous remarquons qu'elle est beaucoup moins centrée sur elle-même et son entourage, elle peut s'ouvrir un peu plus sur le monde qui l'entoure, bien que les premières évocations la concernent directement. Voici l'exemple retranscrit:

~~les~~ vacances
~~une~~ fête
~~un~~ anniversaire
~~l'âge~~

~~*des*~~ *cadeaux*

~~*des*~~ *surprises*

~~*de*~~ *la joie*

~~*de*~~ *la rigolade*

De plus, elle peut évoquer facilement et assez rapidement, laissant un peu plus de place à l'Autre, mais l'échange n'est pas encore totalement partagé, Nadia monopolisant quand même la parole.

Selon ses dires, cette expérience d'écriture ne lui avait pas plu lors du bilan, elle trouve aujourd'hui que « *c'est mieux que la première fois, mais c'est quand même ennuyant* ». Nous ne retrouvons pas un plaisir à une telle écriture, considérant un véritable échange entre deux interlocuteurs. Le désir de maîtrise du cadre d'écriture est toujours présent.

Mais nous observons une évolution concernant la relation à l'Autre, dans le sens où Nadia prend en compte un peu plus autrui dans le cadre d'un tel échange, bien que la rigidité dont elle fait preuve et son désir de maîtrise entravent une relation et un échange véritables avec l'Autre.

De plus, cet aspect rigide, que nous avions également évoqué dans toutes les épreuves que nous lui avions proposées se retrouve en séance, et pas seulement lors de l'écriture. En effet, la prise en charge de Nadia inclue également le jeu, notamment le jeu de société, comprenant des règles socialement imposées à respecter, ou le jeu de cartes, dont les règles sont aussi explicites.

Nadia est une enfant qui cherche à imposer ses propres règles, refusant les règles du jeu ou encore celles que propose l'Autre. La séance est donc centrée sur de véritables négociations entre l'enfant et l'orthophoniste. Nadia est sans cesse dans l'affirmation et non dans la conciliation. Elle justifie ses dires en spécifiant, par exemple, qu'elle a toujours joué de cette façon-là, comme le lui a appris son grand-père. Il en est de même pour le jeu de société, où Nadia est de « mauvaise foi » lorsque nous lui faisons remarquer de bien observer les stratégies d'autrui pour ne pas perdre. Elle aurait une tendance à la tricherie, et à modifier les règles en cours de jeu.

Il s'en ressent une ambiance particulière au cours des séances. Rappelons que l'orthophoniste m'avait présentée en tant que stagiaire auprès de Nadia, venue observer le travail qu'elle réalisait avec l'orthophoniste, et qu'en aucun cas nous ne lui avions parlé de notre travail, dans

la mesure où au premier abord, nous craignions qu'elle refuse ma présence. J'ai donc assisté à plusieurs séances ensuite, dans lesquelles la relation à l'Autre s'est avérée particulière. Nadia est une enfant curieuse, qui regarde sans cesse ce que je peux noter, qui à plusieurs reprises m'a demandé combien de temps j'allais rester et jusqu'à quand.
C'est en cela que nous retrouvons ce désir de maîtrise, y compris de ses propres séances, où il faut que tout soit « sous contrôle ».

Concernant maintenant l'écriture à proprement parler, cette dernière a été placée au centre du travail thérapeutique, l'objectif étant que Nadia retrouve un plaisir à l'écriture en dehors du cadre scolaire, qu'elle puisse adresser ses écrits à l'Autre, y compris à elle-même. Au regard de l'analyse du récit précédent, nous avons conclu que cette enfant avait produit un texte cohérent, adressé à un lecteur, dont ce dernier pouvait saisir le sens, et qu'elle avait même trouvé du plaisir à l'écrire, et ce, avec rapidité, ce qui nous avait étonnées.
Nadia était habituée à ce genre d'expérience d'écriture, puisque l'orthophoniste, tout au long de cette année de prise en charge, avait fait plusieurs propositions d'écriture que Nadia avait acceptées. De même, elle était habituée à retravailler ses productions via l'ordinateur, lui permettant de prendre conscience de l'incohérence de certains de ses textes et de la nécessité des les reprendre pour les rendre accessibles à un lecteur. Un vrai travail s'est donc installé autour de cela, ce qui a finalement permis à Nadia de prendre conscience, au fil de ces séances, de l'importance de l'Autre dans l'écriture, de la relation à l'Autre et du but de l'écriture, progrès se retrouvant dans le récit écrit suite à la proposition d'écriture entrant dans le protocole de notre travail.

Rappelons que Nadia est la seule enfant rencontrée pour laquelle c'est l'orthophoniste qui a fait la proposition d'écriture à partir des dix mots, craignant, comme nous l'avons déjà dit, qu'elle ne refuse ce qui pouvait venir de ma part. Nous pouvons donc nous demander, tout comme nous nous sommes interrogés pour Victor, comment se seraient déroulées les épreuves si je n'avais pas été présente, ou si j'avais été présentée comme une étudiante menant un projet et rencontrant plusieurs enfants? Est-ce que ma présence a eu un effet sur les productions? Certainement, puisque les séances se déroulant dans l'ici et maintenant, il est bien évident qu'en fonction des protagonistes présents, l'attitude de l'enfant peut être différente. Tout comme elle l'est également en séance individuelle avec l'orthophoniste.

Autant nous avons souligné pour Victor la question de la réponse au désir, à la demande de

l'Autre, autant pour Nadia, nous ne soulevons pas ces interrogations puisque j'ai occupé une place d'observatrice. Malgré cela, ma présence a été bien acceptée par Nadia, y compris pour les séances auxquelles j'ai pu assister par la suite.

Mais nous ne pouvons nous empêcher de nous demander comment cette enfant aurait agi et réagi si la proposition avait été faite par moi-même? Mais nous ne pouvons actuellement pas répondre à ces interrogations dans la mesure où, pour les quatre enfants rencontrés, nous avons agi, réagi et proposé les épreuves en fonction de ce que nous ressentions à ce moment-là face à l'enfant, en fonction de ce que les différents orthophonistes pensaient le plus approprié concernant leurs patients, leurs réactions et leurs possibilités d'acceptation d'une tierce personne, de façon à ce que ce protocole puisse se mettre en place le plus naturellement possible, dans le cadre d'un échange unique entre plusieurs personnes, et perturbant le moins possible les enfants, étant donné qu'ils présentent tous les quatre des troubles de la relation. Ce dernier point nous semble donc essentiel à prendre en considération, au vu des troubles que peuvent présenter ces enfants-là, et au vu de notre hypothèse de recherche, centrée sur la relation à l'Autre.

4 SYNTHESE ET DISCUSSION.

Rappelons tout d'abord que ce sujet de mémoire est né d'un constat; Constat selon lequel certains enfants maîtriseraient les aspects formels de la langue, mais se trouveraient pourtant en difficulté face à l'écrit, lorsqu'il s'agit d'écrire des textes plus spontanés. Ces enfants et leur famille consulteraient ainsi donc en orthophonie pour ces difficultés-là.

C'est le cas des quatre enfants que nous avons rencontrés. Nous avons précisé, bien que les diagnostics n'aient pas toujours été posés, que ces enfants ont tous la particularité de présenter des troubles de la relation. Cela se manifeste à travers leur comportement, qu'il s'agisse d'errance, de manque de distance à l'Autre, de « rigidité », mais aussi dans leurs discours, à travers des bizarreries et autres particularités.
Cela nous a amenés à poser l'hypothèse selon laquelle ces enfants sont en difficulté pour écrire parce qu'ils ne sont pas dans l'altérité, parce que la relation à l'Autre est défaillante, d'où le titre de ce mémoire, « l'Autre dans l'écriture chez des enfants présentant des troubles de la relation ».

Nous avons alors proposé trois épreuves aux enfants rencontrés: la série associative de C. Chassagny, une proposition d'écriture à partir d'une dizaine de mots, puis la reprise du récit sur l'ordinateur, médiateur dans la relation patient-thérapeute. Après l'analyse des productions, certains éléments ont progressivement émergé ce qui nous a permis de voir se dessiner plusieurs profils.

L'intérêt de la série associative de C. Chassagny est de permettre l'observation et l'analyse de la capacité de l'enfant à prendre en considération l'Autre, c'est-à-dire de voir si l'enfant se situe véritablement dans l'altérité, en tant que sujet singulier, avec une parole qui lui est propre.
Nous avons ainsi pu mettre en évidence qu'un discours, un échange libre, véritable et partagé n'est possible avec aucun des enfants ayant participé à l'étude, qu'ils aient ou non accepté les mots de l'Autre. Aucun n'est inscrit dans l'énonciation, que ce soit par refus de laisser la place à l'Autre (Nadia, Victor), ou par pauvreté des évocations et associations (Priscillia et Florent), malgré le discours parallèle initié par l'adulte. Ainsi, nous pouvons dire qu'aucun de ces enfants ne se situe dans l'altérité, et l'écriture n'est ni partagée, ni adressée.

L'objectif de la proposition d'écriture était la production spontanée d'un texte. Nous voulions apprécier la façon dont l'enfant utilisait le langage écrit, s'il pouvait se l'approprier, en tant qu'acte singulier, communicationnel, mais aussi destiné, adressé à un autre que lui-même, signe d'échange et d'altérité, au-delà de l'aspect formel de la langue.
De plus, le choix des mots nous permettait de voir comment l'enfant pouvait recevoir et accepter les mots de l'Autre, concilier avec ceux-ci pour écrire son récit. Enfin, observer la réaction de l'enfant face à l'étayage proposé par l'adulte a également permis d'apprécier une nouvelle fois si l'enfant pouvait l'accepter, le recevoir et s'en saisir.
Choisir une proposition d'écriture identique pour tous (avec les mêmes mots par exemple), nous aurait peut-être permis de mieux mettre en évidence le décalage entre la forme et le sens, à travers une étude également linguistique. Mais ce n'était pas l'objectif que nous nous étions fixé. Même si les dix mots étaient différents pour chacun des enfants, l'objectif était plus d'observer **le comportement face à la présence de l'Autre.**

Nous avons pu mettre en évidence des profils différents. Deux enfants (Priscillia et Victor) **n'ont pas conscience de la singularité de leurs productions**, de l'adresse d'un texte écrit, ils ne prennent pas en compte l'Autre. Les observations et analyses de leurs récits ont été riches. Nous avons tenté d'émettre des hypothèses pour apporter des éléments de réponse à ce défaut d'altérité. Priscillia fonctionnant en miroir avec l'autre, « collée » à l'autre, elle ne peut donc peut-être pas considérer autrui comme un Autre différent d'elle-même. Victor, lui, refusant toute intervention de l'Autre, ne peut également pas le considérer comme destinataire de son discours, ce que nous avons mis en lumière à travers la présentation de sa prise en charge. La poursuite de la prise en charge leur permettra, nous l'espérons, de s'ouvrir un peu plus à l'Autre.

Quant aux deux autres enfants, Nadia et Florent, nous avons souligné le fait que leurs récits étaient bien adressés à un lecteur, et compréhensibles par lui. Cependant, sont-ils pour autant réellement dans l'altérité? Nous pensons, au vu de l'observation de leurs comportements respectifs, que l'Autre n'est pas encore totalement présent et conscient pour ces enfants-là. Florent n'a pas encore conscience de la singularité de ses récits, les bizarreries présentes dans son discours oral et l'inhibition dont il fait preuve, l'empêchent encore certainement de s'ouvrir à l'Autre, pour aboutir à des échanges véritables.

Quant à Nadia, nous pensons également que la rigidité que l'on peut observer dans tout son être empêche l'ouverture à autrui. Cependant, la prise en charge avance à grands pas, et ces enfants trouveront encore, à travers la thérapie du langage, des moyens d'aide pour considérer le langage écrit comme véritable source de singularité.

Enfin, la reprise sur l'ordinateur avait pour objectif d'observer le comportement de l'enfant face à cet outil médiateur. Comment agit-il, se comporte-t-il dans cette nouvelle situation où le rapport à l'Autre est modifié, médiatisé par un outil? Nous souhaitions également voir si l'enfant allait ou non modifier son texte, et de quelle manière.

Nous avons ainsi remarqué que l'ordinateur n'avait pas permis à Priscillia et Victor de modifier leurs récits, non adressés à l'Autre, et dans lesquels l'incohérence était présente. Cet outil les avait plutôt « absorbés », comme « collés » à l'écran, accentuant encore plus la non prise en compte de l'Autre. L'activité a été vécue comme une retranscription littérale, sans aucun écart, comme du « copier-coller » du récit papier sur l'écran de l'ordinateur. De ce fait, nous n'avons pas proposé une réécriture du texte car nous pensons qu'à ce moment-là, ces deux enfants n'y étaient pas du tout prêts, que leurs textes étaient encore « intouchables ». Toutes ces observations renforcent l'idée selon laquelle **ces deux enfants ne s'approprient pas leurs écrits**, ne se situent pas dans l'altérité et ne sont pas inscrits dans le langage écrit.

Retaper son texte sur l'ordinateur n'a pas non plus permis à Florent de le modifier. C'était un choix de sa part. Nous n'avons donc pas insisté, puisque nous nous serions heurtés à un refus. Tantôt absorbé par l'écran, tantôt dans l'échange avec l'Autre, nous pensons que l'ordinateur pourrait cependant être un outil à utiliser dans la prise en charge. Petit à petit, Florent pourra davantage s'ouvrir à l'Autre, permettant un véritable travail de réécriture de ses textes, à condition que sa vision très scolaire de l'écriture s'estompe peu à peu. Et ce, à travers la découverte du plaisir d'écrire pour soi et pour autrui. Cet enfant doit prendre conscience qu'écrire n'est pas seulement connaître des règles d'orthographe et tenter de les appliquer, mais qu'on écrit pour dire des choses, raconter des histoires, et bien plus encore...

Enfin, Nadia est la seule enfant pour qui l'ordinateur s'avère un bon médiateur, grâce à son désir de maîtrise. Cet outil a accentué le désir d'adresser son récit, de le rendre encore plus lisible et agréable pour le lecteur. Ainsi, un véritable travail de réécriture a été possible avec cette enfant.

Mais rappelons qu'elle était habituée à procéder de la sorte avec l'orthophoniste, ce qui peut avoir influencé nos résultats. En effet, contrairement aux autres enfants n'ayant jamais expérimenté un tel travail de réécriture, elle savait d'avance ce que le thérapeute pouvait attendre d'elle, les consignes étaient explicites.

Notre étude n'a pas été réalisée de façon « protocolaire », c'est-à-dire que les questions, les consignes et les discours n'étaient pas prévus à l'avance, **car nous souhaitions qu'ils s'intègrent dans le cadre d'un échange**, se rapprochant au maximum d'une séance d'orthophonie. **C'est pourquoi il n'a pas été « identique » pour tous les enfants**. Nous avons souhaité agir de la sorte de façon à perturber le moins possible ces enfants, facilement déstabilisés par les changements. Une séance se déroulant dans l'ici et maintenant, le comportement des enfants, leurs réactions face à ma présence, face aux épreuves, étaient tout aussi intéressants et importants que les productions recueillies.
Le protocole n'a pas pour autant été mis en place au hasard. La façon de me présenter, de présenter les épreuves, de choisir les mots pour la proposition... tout a été fait en fonction de l'enfant, en fonction de **ce qui était possible ou non avec lui**. Il est bien évident que tout cela a induit un comportement particulier chez l'enfant et qu'il en aurait peut-être été autrement face à une autre présentation du protocole. Ceci dit, que ce soit seul avec son orthophoniste, en face d'un autre Autre, et même d'une séance à l'autre, le comportement de l'enfant est forcément différent. Le recueil et l'analyse des résultats s'inscrivent donc dans un moment t, une séance particulière, avec tel et tel protagoniste, et c'est cela qui fait aussi que la clinique est intéressante à observer, et singulière. Cette discussion rejoint ainsi les interrogations que nous posions plus haut, concernant la manière d'être de l'enfant face à une personne familière ou étrangère.

Cette analyse, que nous venons de mener, est subjective, puisqu'elle s'appuie en majeure partie sur des observations. Notre sujet portant sur le langage, subjectif par essence, il ne pouvait en être autrement...
Mais nous savons que le bilan est un moment clé dans la pratique orthophonique dans le sens où il permet de faire l'état des lieux des connaissances et des lacunes de l'enfant. C'est aussi un temps d'observation important durant lequel le thérapeute du langage peut repérer la façon dont les troubles du langage écrit s'inscrivent dans la parole du sujet. Les tests permettent donc d'objectiver le langage. C'est la raison pour laquelle, avant même d'analyser nos résultats, nous avons présenté le bilan orthophonique de chaque enfant.

Mais nous savons également que le langage est subjectif puisqu'il contribue à la construction identitaire, à la constitution du sujet. Le langage implique de l'inattendu, de l'implicite, de la subjectivité. C'est pourquoi, de façon à analyser le plus objectivement possible les productions recueillies, nous nous sommes appuyés sur les Marqueurs Transversaux de C. De Firmas. Ces derniers constituent un outil d'observation du langage, ce sont des repères objectifs nous permettant d'observer le rapport du sujet au langage. Il nous a paru intéressant de nous y référer pour regrouper nos observations et pouvoir comparer la manière d'être des enfants rencontrés, ainsi que leurs productions, évitant une étude cas par cas qui aurait sans doute été moins révélatrice des points communs que l'on a pu repérer chez ces enfants dont la relation à l'Autre est troublée.

Cette étude, menée avec plusieurs orthophonistes a permis également de mettre en évidence une certaine unicité de la thérapie du langage. En effet, les différents patients rencontrés sont chacun suivis par un orthophoniste différent, avec une analyse clinique et une sensibilité qui leur sont propres. L'enfant va ainsi évoluer dans un climat de confiance avec son thérapeute qui l'accompagnera au mieux vers une écriture singulière, propre à chacun et adressée à autrui.
Il aurait également été intéressant de choisir une population suivie par le même orthophoniste de façon à avoir un seul et même point de vue clinique. Ceci illustre les propos de C. Chassagny lorsqu'il disait que **« l'acte PRL est une manière d'être qui tend à devenir une manière de faire ».**

CONCLUSION

Le langage permet à l'être humain de se construire et de s'exprimer. Mais qu'est-ce que le langage au fond? Outre un outil de savoir et de communication, nous avons pu, au fil de nos lectures, mettre en évidence que le langage est bien plus que cela. Après avoir développé les prémices de son acquisition, concernant le développement psychique de l'enfant et la façon dont ce dernier accède à la fonction symbolique, fondement même du langage, les différentes théories, qu'elles soient linguistique, psychanalytique, psychologique ou encore relationnelle, nous ont permis de mieux appréhender le langage, et de le différencier de la langue et de la parole.

Car parler, écrire, est complexe. Non seulement l'enfant doit maîtriser la langue, avec son panel de règles socialement imposées, mais il doit également, pour pouvoir s'exprimer, être sujet de son discours, posséder une parole qui lui est propre, singulière et adressée à l'Autre. C'est en cela que le langage contribue à la constitution identitaire. Avant même de pouvoir parler, le petit d'homme est baigné dans le langage, il interagit avec son entourage, prend conscience qu'il peut agir sur l'autre et que cet être, différent de lui, peut lui répondre. Il s'installe peu à peu dans l'altérité et construit son identité par et dans le langage. Identité et altérité sont ainsi deux notions indissociables: sans altérité, sans prise de conscience que l'Autre est un être à part entière, différent de lui-même, l'enfant ne peut construire son identité, être sujet de son discours.
Le langage naît également de la subjectivité. Inscrit dans l'ordre symbolique, l'enfant accède au langage, devient sujet de son langage, s'approprie sa parole dans le but d'écrire à quelqu'un car un écrit est toujours adressé, à soi-même ou à autrui. Bien évidemment, le corps, l'espace, le temps, les conditions sociales et affectives sont autant de conditions nécessaires à un bon développement du langage écrit.

L'écriture n'est pas seulement un objet, mais bien plus que cela. Pour reprendre les mots propres à J. Clerget, elle est « l'acte d'un sujet révélé par et dans la présence secourante d'un autre qui assiste le sujet de sa présence à venir à sa propre présence d'écrivant [126]**».** La Pédagogie Relationnelle du Langage partage cette conception du langage et la met en pratique

126 J. Clerget, *L'enfant et l'écriture, Editions Erès,* Cahors, 2002.

dans sa clinique à travers la Technique des Associations.
Le thérapeute aborde ainsi le langage écrit comme un moyen d'échange et de construction de la personne, et non comme un objet d'étude. Ainsi, le langage n'est pas extérieur à l'individu. L'enfant doit certes connaître les règles imposées par la langue, mais il doit également les investir, les intégrer dans son discours afin que ce dernier soit compréhensible par le lecteur.

Mais parfois, le langage ne se développe pas de manière harmonieuse, conduisant à certaines pathologies. Que ces pathologies portent sur la forme du langage, la langue, ou bien sur le fond, nous rencontrons les patients qui en souffrent dans les cabinets d'orthophonie ou dans les institutions.
Le bilan orthophonique permet de repérer, à travers l'objectivité des tests et l'observation de l'enfant par le thérapeute, ce qui a achoppé dans le développement du langage. La pathologie peut porter sur la forme du langage mais aussi sur le fond, le sens, le langage impliquant des inattendus, de l'implicite.
C'est ce qui nous a conduit à poser la problématique suivante: pourquoi certains enfants, dont les tests objectifs les situent dans la norme par rapport à leur âge sont en difficulté vis-à-vis de l'écrit, lorsqu'il s'agit d'écrire des textes plus spontanés, singuliers, moins « scolaires ». Pourquoi ne mettent-ils pas de sens dans leurs écrits, ne peuvent-ils saisir l'implicite? Leurs écrits sont-ils réellement adressés à l'Autre? Ces enfants sont-ils véritablement sujets de leurs discours?
Nous avons alors rencontré des enfants présentant des troubles de la relation et avons fait l'hypothèse que ces enfants éprouvent des difficultés pour écrire des textes plus singuliers parce que la relation à l'Autre est défaillante, tout du moins troublée. Si ces enfants n'ont pas conscience de cette altérité, à la base de la construction de l'identité par le langage, et ne peuvent échanger avec l'Autre, comment peuvent-ils écrire à quelqu'un, mettre en sens leurs écrits?

C'est donc en ce sens que nous avons mené notre recherche clinique. Nous leur avons alors proposé trois épreuves, dans le cadre d'un échange avec eux, et ce, durant plusieurs séances. Ces épreuves étaient constituées d'une série associative de C. Chassagny, permettant d'observer et d'analyser la capacité de l'enfant à prendre en considération l'Autre. Puis d'une proposition d'écriture, dont l'objectif était de voir comment l'enfant utilisait le langage écrit, s'il pouvait se l'approprier en tant qu'acte singulier et adressé à l'Autre, signe d'échange et d'altérité.

Enfin, la reprise de ce dernier récit sur l'ordinateur nous a permis d'observer le comportement de l'enfant face à cet outil médiateur dans la relation patient-thérapeute, où la relation à l'Autre est modifiée.

Ensuite, nous avons analysé le comportement des enfants face à ces différentes épreuves, ainsi que les productions recueillies. Pour cela, nous avons utilisé les différents indicateurs du processus de symbolisation de C. De Firmas, initiés par C. Chassagny, permettant une étude transversale, et aboutissant à des comparaisons possibles entre les quatre enfants. Les résultats obtenus nous ont permis de faire émerger différents profils selon les épreuves. Enfin, pour enrichir notre étude, nous avons présenté deux vignettes cliniques, deux prises en charge différentes sur un an, concernant deux enfants dont les profils s'opposaient, venant éclairer et renforcer nos observations.

Cette étude nous a permis de montrer qu'un discours, un échange libre et partagé n'était possible avec aucun enfant, à travers l'expérience d'écriture de la série associative. Celle-ci révèle que l'écriture de chacun n'est ni partagée ni adressée.
De plus, deux enfants n'ont pas conscience de la singularité de leurs productions, de la nécessité d'adresser un écrit à autrui, ils ne prennent pas en compte l'Autre. Les deux autres enfants ont davantage pris conscience de cela dans la mesure où leurs récits étaient compréhensibles, adressés au lecteur. Cependant, cette prise de conscience semble encore fragile. La poursuite de la thérapie du langage semblerait leur permettre de s'ouvrir davantage à l'Autre, afin que leur écriture devienne plus singulière et moins scolaire. Car le questionnaire qui a clôturé nos échanges a révélé principalement que tous ces enfants gardent encore une vision très scolaire de l'écriture.
Enfin, la reprise du texte sur l'ordinateur nous a permis de mettre en évidence que seule une enfant avait pris conscience de l'importance du travail de réécriture, avec un désir de produire un texte adressé, lisible et agréable pour le lecteur. Les trois autres enfants n'ont à aucun moment souhaité modifier leurs productions, plutôt enclins à une retranscription littérale de leurs récits sur l'écran. De plus, ces trois mêmes enfants ont été très absorbés par l'outil informatique et nous avons souligné le fait que trois d'entre eux ont également eu le désir et la volonté de maîtriser la machine. La relation à l'Autre face à ce médiateur étant alors modifiée, voire inexistante pour certains, nous en avons conclu que cet outil n'était pas favorable à ces enfants-là, car il accentue le fait qu'ils ne prennent pas en compte autrui.

Cette étude nous a ainsi permis de mieux cerner la notion d'altérité, inhérente au langage, et les difficultés que pouvaient rencontrer ces enfants. Elle nous a également permis de confirmer notre hypothèse. Au regard des résultats obtenus, ces quatre enfants sont en difficulté concernant le langage écrit, gage de singularité, de prise en compte du sens, de l'implicite, de prise de conscience de l'Autre, de l'adresse du récit à autrui... car l'altérité leur fait défaut et/ou la relation à l'Autre est défaillante.

Bien qu'aucun ne soit réellement dans l'altérité, nous avons pu mettre en évidence que **cela ne se traduit pas de la même façon pour tous**. Nous avons ainsi pu comprendre un peu mieux le fonctionnement de chacun d'eux et le lien, l'échange éventuel qu'il pouvait établir avec autrui. Cette analyse paraît essentielle pour la prise en charge, et devrait faire partie des observations cliniques à relever, puisque nous avons pu voir, à travers les deux prises en charge proposées, qu'elles n'étaient pas médiatisées par les mêmes outils. L'objectif étant la progression de l'enfant vers une écriture singulière mais adressée à autrui, et à travers laquelle il trouve du plaisir et du sens, il serait intéressant d'approfondir l'intérêt des médiateurs dans la relation patient-thérapeute... En effet, nous avons pu mettre en lumière dans cette étude que l'ordinateur, face auquel le rapport à l'Autre est modifié, n'est pas favorable à tous les enfants. En ce sens, cet outil informatique ne constitue pas un objet « médiateur », puisque certains enfants prennent encore moins en considération autrui lorsqu'ils sont face à la machine.

Cette étude nous a également permis de comprendre le décalage qu'il peut y avoir au sein même du langage, entre la forme et le fond. Comme nous avons pu le voir, certains enfants, pour écrire, se raccrochent aux règles d'orthographe, à leur maîtrise, à des formes plus ou moins vides, comme pour compenser un manque de lien et de plaisir à l'écriture.

Tout cela confirme l'idée que le thérapeute du langage ne peut s'en tenir aux tests formels lorsqu'il rencontre un enfant, et que le langage doit être étudié dans sa globalité, lors du bilan déjà, avec un temps d'observation, d'évaluation tant objective que subjective, puis au cœur même de la prise en charge. Le thérapeute doit comprendre le fonctionnement de l'enfant, pour pouvoir mettre à disposition les outils les plus adaptés. On ne peut dissocier la langue de la parole, et notre rôle est bien d'accompagner ces enfants vers la découverte de leur propre parole, que ce soit oralement ou à l'écrit.

Nous savons maintenant que le langage permet de structurer l'individu, et nous pouvons donc penser qu'il y a un continuum entre la façon dont l'enfant s'inscrit dans le langage et la manière dont il le vit. Cela permet peut-être au thérapeute de percevoir certains traits de caractère, certains traits de la personnalité de l'enfant, et ce dès le bilan. Il se fait une idée de l'enfant, de la distance qu'il peut établir avec l'Autre, de la prise en compte de l'Autre etc... Notre étude a porté sur des enfants présentant des troubles de la relation, mais ne pourrait-il pas être intéressant, pour les orthophonistes que nous sommes, de mener une étude comparable chez des enfants tout-venants, afin de voir comment leur rapport à l'écriture peut refléter la façon dont ils se sont inscrits dans le langage, la façon dont ils prennent en compte l'Autre, et indiquer là où ils en sont dans le processus de symbolisation?

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES:

1. ANZIEU D., ***Le Moi-peau*****,** Collection Psychismes, Ed.Dunod, 2006, 291 pages.

2. BELLEMIN-NOËL J., ***Vers l'inconscient du texte,*** Presses Universitaires de France, Paris, 1979, 203 pages.

3. BELLONE C., ***Dyslexies et dysorthographies,*** Isbergues, Ortho éditions, 2003, 257 pages.

4. BENVENISTE E., ***Problèmes de linguistique générale 1,*** Editions Gallimard, Paris, 1966, 356 pages.

5. BENVENISTE E., ***Problèmes de linguistique générale 2,*** Editions Gallimard, Paris, 2000, 286 pages.

6. BING E., ***… et je nageai jusqu'à la page,*** Editions Des Femmes, 1976, 326 pages.

7. BRUNER J., ***Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire,*** Presses Universitaires de France, 1987, 292 pages.

8. CATACH N., ***L'orthographe,*** Presses Universitaires de France, Paris, 2003, 127 pages.

9. CHASSAGNY C., ***La lecture et l'orthographe chez l'enfant,*** Collection SUP, IPERS, Paris, 1991, 284 pages.

10. CHASSAGNY C., ***Pédagogie Relationnelle du Langage,*** IPERS, Paris, 1985, 238 pages.

11. CLERGET J., ***L'enfant et l'écriture,*** Editions Erès, Cahors, 2002, 234 pages.

12. DANON-BOILEAU L., ***Des enfants sans langage,*** Editions Odile Jacob, 2002, 284 pages.

13. DANON-BOILEAU L., ***Le sujet de l'énonciation***, Ophrys, Paris, 1987, 133 pages.

14. DANON-BOILEAU L., ***Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant,*** Que sais-je?, PUF, Paris, 2004, 127 pages.

15. DEITTE J., ***Les maux et l'écrit,*** Collection Psychothérapies Corporelles, Editions Masson, Paris, 1993, 94 pages.

16. DERRIDA J., ***L'écriture et la différence,*** Editions du Seuil, Collection Tel Quel, Paris, 1967, 440 pages.

17. DOR J., ***Introduction à la lecture de Lacan; L'inconscient structuré comme un langage,*** Collection l'espace Analytique, Denoël, 1988, 265 pages.

18. FERREIRO E., ***L'écriture avant la lettre,*** Hachette, Paris, 2000, 253 pages.

19. FIRMAS DE C., ***Les Marqueurs Transversaux, Repères pour la clinique orthophonique,*** Editions Broché, 2008, 152 pages.

20. FOUCAULT M., ***Les mots et les choses,*** Gallimard, Paris, 1966, 404 pages.

21. FREUD S., ***Cinq leçons sur la psychanalyse,*** Editions Payot, Paris, 2009, 206 pages.

22. FREUD S., ***Essais de psychanalyse, Au delà du principe de plaisir,*** Editions Payot, 1993, 274 pages.

23. FREUD S., ***Névrose, psychose et perversion***, Presses universitaires de France, 2004, 303 pages.

24. FREUD S., ***Psychopathologie de la vie quotidienne,*** Editions Payot, Paris, 2008, 347 pages.

25. GUILLAUME J. Y., ***Le problème scolaire de l'orthographe ou le parti pris des fautes,*** Thèse, Université de Rennes II, 1980.

26. HIGOUNET C., ***L'écriture***, Collection Que sais-je?, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, 123 pages.

27. JAKOBSON R., ***Essais de linguistique générale,*** Les Editions de Minuit, 1994, 259 pages.

28. KERBRAT-ORECCHIONI C., ***L'énonciation, De la subjectivité dans le langage,*** Editions Armand Colin, Paris, 1994, 290 pages.

29. LACAN J., ***Ecrits I,*** Editions du Seuil, 1999, 569 pages.

30. MARTINET A., ***Eléments de linguistique générale,*** Armand Colin 4ème édition, Paris, 2003, 221 pages.

31. PIAGET J., ***La formation du symbole chez l'enfant,*** Sixième édition, Delachaux et Niestlé, 1976, 310 pages.

32. POMMIER G., ***Naissance et renaissance de l'écriture,*** Presses Universitaires de France, Paris, 1993, 381 pages.

33. ROSTAND F., ***Grammaire et affectivité,*** Editions J. Vrin, Paris, 1951, 270 pages.

34. SAUSSURE DE F., ***Cours de linguistique générale,*** Editions Payot et Rivages, 1998, 520 pages.

35. SPITZ R., ***De la naissance à la parole, la première année de la vie,*** Presses Universitaires de France, Collection Bibliothèque de Psychanalyse, Paris, 1968, 306 pages.

36. WALLON H., ***De l'acte à la pensée,*** Flammarion, Paris 1970, 202 pages.

37. WALLON H., ***L'évolution psychologique de l'enfant,*** Armand Colin, Paris, 1995, 191 pages.

38. WINNICOTT D. W., ***Jeu et réalité,*** Paris, Editions Gallimard, 1975, 275 pages.

39. YAGUELLO M., ***Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique,*** Editions du Seuil, 1981, 196 pages.

OUVRAGES COLLECTIFS:

40. AJURIAGUERRA DE J., MARCELLI D., ***Psychopathologie de l'enfant,*** Editions Masson, Paris, 1984, 510 pages.

41. BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A., ***L'orthographe,*** Editions François Maspero, Paris, 1969, 236 pages.

42. CAHN R., MOUTON T., ***Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant,*** Privat, Paris, 1967, 208 pages.

43. DIATKINE R., LEBOVICI S., SOULE M., ***Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Volume 2,*** Presses Universitaires de France, Paris, 2004, pages 734 à 1865.

44. I.P.E.R.S., ***L'échec en écriture comment y répondre,*** l'Harmattan, 2008, 280 pages.

45. MANESSE D., COGIS D., ***Orthographe, à qui la faute?,*** Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2007, 250 pages.

46. PIAGET J., INHELDER B., ***La psychologie de l'enfant,*** Que sais-je?, dix-huitième édition, Presses Universitaires de France, 1998, 126 pages.

47. ROGE B., CHABROL H., ***Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent,*** Editions Belin, 2003, 239 pages.

MEMOIRES:

48. ALBIN A., ***Le statut de l'erreur,*** Nice, 2004, 168 pages.

49. D'ASSIGNIES A. L., ***La fonction symbolique et le langage écrit,*** Nice, 2000, 148 pages.

50. FABRE M. P., ***Le plaisir d'écrire, orthographe maîtrisée ou écrits singuliers?,*** Nice, 2008, 173 pages.

51. GONDALLIER DE TUGNY A., ***La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique: réflexions sur les outils cliniques de l'orthophoniste,*** Nice, 2005, 218 pages.

52. MAZUY P., ***Les premiers repères symboliques: le corps, l'espace et le temps,*** Nice, 2010, 186 pages.

53. RAFFRAY C., ***L'entrée dans l'écrit,*** Nice, 2000, 160 pages.

SITES INTERNET:

54. Agence Technique de l'Information sur l'Hospitalisation: www.atih.sante.fr

55. Ateliers Claude Chassagny: www.acchassagny.free.fr

56. Institut de Transmission et d'Etudes Claude Chassagny (ITECC): ***www.itecc.free.fr***

57. La Haute Autorité de Santé: ***www.has-sante.fr***

58. Le dictionnaire de l'Académie Française, neuvième édition: ***www.academie-francaise.fr/dictionnaire/***

59. Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi): www.atilf.atilf.fr/tlf.htm

60. Organisation Mondiale de la Santé (OMS): www.who.int/fr/

61. www.wikipedia.org

ANNEXES

Priscillia

Série associative de Priscillia

- la maison
- le repas
- des spaghetti
- j'adore
- de la mousse au chocolat
- un bon repas

- ma maison
- elle ~~et~~ est belle

- j'aime le chocolat et les bonbons et les gâteaux et les pates et les frites

-

- elle est une fille
- elle est belle
- elle est coiffée avec des tresses
- elle est souriante

- elle est avec un pull

- ma maison est belle
- mes poupées
- je joue avec
- elles s'habillent toutes seules

- le papa
- il est au travaille
- le soir il rentrera
- un bisou
- on parle
- on rit
- on dine
- on va se coucher

(3

- j'aime bien l'école
- le travail
- les mathématiques
- les copines
- ma copine Alicia
- on joue
- trop - trop

Texte de Priscillia.

26/04/11.

Carole recherche amis Solange

L' arrivée se laver crier la reine bonet raconter

Carole raconte une histoire à ses amis et à sa cousine Solange

Solange se lave et crie la reine mes son bonet et sen va dehors. La reine rentre et se lave. Et Carole se lave. Et Solange par au jardin. Elle joue au tourniquet. Après elle rentre chez elle voit

Carole sa grande sœur rentrer du collège avec ses amis elle les à inviter à manger du riz à la tomate qu'il aime. Après il rentre ses eu. Il raconte à leurs parent se qui ~~se~~ on manger.

Solange est contente de les avoir invité à manger.

Elle dorme elle rêve. Elle se réveil. La reine sort dehors avec ses amis. Il vont se promener dehors. Elle s'amuse!

©ELVE – JAUNE Réf 2621 – BLEU Réf 2622 – VERT Réf 2623

Nadia

Série d'investigation de Nadia.

- Vacances
— maroc
— mon papi
— ma mamie
+ deux maisons
— dou
— moi
— ma maman
— mon papa
— ma tati
— toutes la famille

+ des repas
— des poissons
— la pêche
— dormir
— le surf
— les vagues
— Karim
— les sous

— le cheval
— mon lapin
— ma toutue tortue.

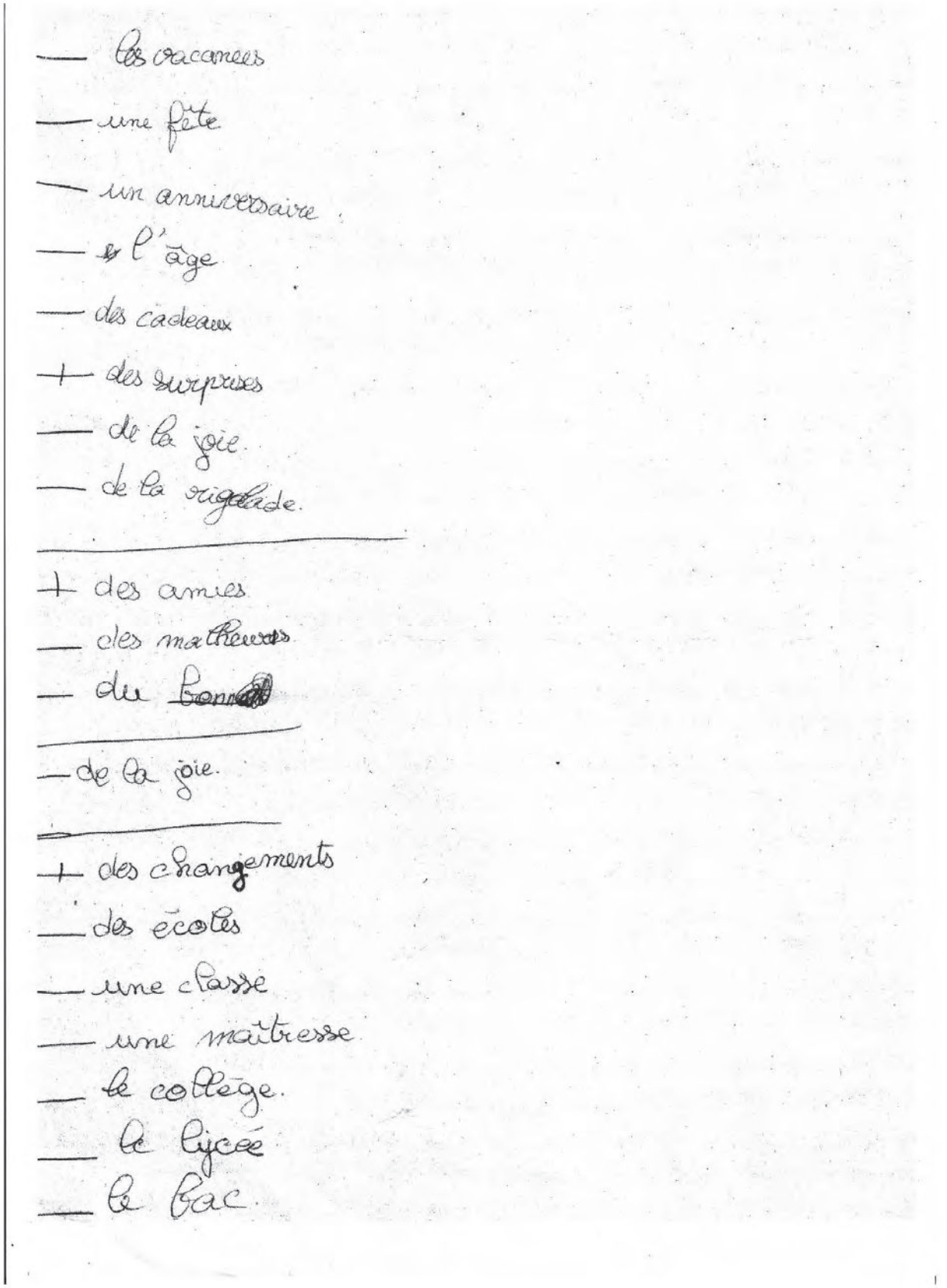
+ des vagues
— des planches
— l'équitation
— le cheval

+ une plage
+ du sable fin
+ une note
+ je m'allonge

+ je m'allonge
+ les yeux fermés
+ j'écoute
— la mer
— le bruit
— des coquillages.

Série associative de Nadia

Réalisée en Mars 2011


— les vacances
— une fête
— un anniversaire
— l'âge
— des cadeaux
+ des surprises
— de la joie
— de la rigolade.

+ des amies
— des malheurs
— du [illegible]

— de la joie.

+ des changements
— des écoles
— une classe
— une maîtresse
— le collège.
— le lycée
— le bac.

Texte de Nadia.

Génial - Méchants - Merci - Majesté - Nez - Grenouille - Pays - Cadet - Plumes - Cœur.

Il était une fois dans un pays lointain existé une reine. On l'appelé majesté elle avait un gros nez ~~elle~~. La reine avait un grand cœur, elle offrait; des plumes, des grenouille mes personnes lui dise merci on la traitée de méchan Un jour un paysan arriva dans le pays. Il vu la reine ~~pas~~ tombé fous amoureux d'elle Le lendemains matin quand la reine donna donn une grenouille au paysans il lui dit " merci beaucoup " alors la reine lui dit " vouler vous venir avec moi " oui dit le paysans. Un mois après ils se ~~marièrent~~ marièrent.

FIN

Victor

Série d'investigation de Victor.

7.12.09

+ un lego
+ une nintendo ds
+ les parcs d'attraction
+ une attraction

+ un spectre
+ une eau
+ du feu
+ un spectre et du feu
- des légendes

+ une plante
+ les ténèbres
+ l'électricité
+ de l'eau et du feu
+ le sol
+ des cristaux très rares
+ l'eau de la pluie

7.12.09 (2

+ les arbres
— des fleurs
— des fruits
+ des herbes
— des tisanes
+ la pluie
— des champignons
+ des œufs
— une poule
+ un coq
— des poussins
+ des chats sauvages
— des félins
+ des stalles mouvants
— un lac
+ une rivière

des œufs

Texte de Victor.

télé, lait, feu, manger, épinard, se promener, un monsieur, forêt, chemin, ferme,

il mange des épinard et se promener dans la forêt dans les bois. tous les dimanche on suit un chemin pour aller chez ma grand mère en vélo qui a 5 km d'ici. on va d'une ville a l'autre toujours a vélo la prochaine ville est a 20 km d'ici. tous les mercredi, samedi et dimanche je regarde mes épisode 10 h 30 mn. tous les lundi, mardi, jeudi vendredi je regarde mon dessin animé tous les mercredi on joue au jeu de l'oie. un monsieur boit tous les matin du lait. popeye mange toujour des épinard.

Florent

Série associative de Florent.

une philosophie

- le vélo

une course

- des efforts

- une victoire

- un ~~sous-marin~~

- il est sous l'eau

- un ~~sous-marin~~ sous-marin

- un bateau

- il est au fond de l'eau

- il est tranquille

- un périscope

- le port de Nice

- il reste des ~~torpilles~~ torpilles

- nous se défendre

- la musique
- une trompette
- une guitare (sèche)
- Mon cousin
- il joue de la guitare (sèche)
- j'aime l'écouter
- il invente des chansons
- il m'a appris les accords

- un piano
- un violon
- un violoncelle
- un concerto de Bach
- j'ai écouté
- j'ai adoré

- une harpe
- un banjo
- un troubadour
- un tambour

Texte de Florent.

26/07/21

: e promener - mon chien - au parc - rencontrer - jongler - skier - un enfant + des chaussures - une classe de cm1 - valeurs -

Cet après-midi ~~je suis aller au parc~~ je suis allé au parc pour promener mon chien on a rencontrer un enfant qui jongler puis un skieur, professionel il aller à la montagne s'entrainer pour la compétion. et on est repartis vers la maison et on a vu une classe de cm1, qui portait tous à la main des valeurs et les mêmes gens des chaussures appuied.

©ELVE – JAUNE Réf. 2621 – BLEU Réf. 2622 – VERT Réf. 2623

L'Autre dans l'écriture
chez des enfants présentant des troubles de la relation.

Nous avons rencontré quatre enfants en CMP et en libéral, présentant des troubles de la relation, en difficulté avec le langage écrit. Le bilan orthophonique de chacun révélait une orthographe plus ou moins bien maîtrisée, mais l'écriture de textes plus spontanés, personnels, s'avérait difficile. Nous avons alors fait l'hypothèse que c'est un défaut d'altérité qui empêche ces enfants d'être Sujet de leur discours, de posséder une parole propre, de mettre du sens dans leurs écrits, pour les adresser à l'Autre.

A travers de nombreuses théories, nous avons tenté de mieux comprendre ce qu'est le langage. Outre un outil de savoir et de communication, il participe à la construction identitaire, à travers l'altérité, dans la relation avec l'Autre. Il y a donc dans le langage une grande part de subjectivité. Comment l'enfant peut-il l'exprimer à travers le langage écrit? Ecrire, ce n'est pas simplement aligner des mots bien orthographiés, c'est déposer une partie de soi, gravée sur le papier, dévoiler un peu de son intimité, s'approprier son discours pour le transmettre, l'adresser à l'Autre pour qu'il le reçoive. Mais pour cela, l'enfant, tout au long de son développement psychique, se construit au travers du processus de symbolisation, aboutissant au langage écrit, excellence même de ce processus.

Nous avons proposé à ces enfants une série associative de C. Chassagny, une proposition d'écriture et la reprise de ce dernier récit sur l'ordinateur, face auquel la relation à l'Autre est modifiée. L'objectif était d'observer l'attitude, la manière d'être de l'enfant avec autrui, ainsi que ce qu'il pouvait produire à travers la relation avec l'Autre. Nous avons comparé le récit manuscrit et le récit dactylographié. Pour permettre cette analyse, nous nous sommes inspirés des Marqueurs Transversaux de C. De Firmas, initiés par C. Chassagny, de façon à objectiver au mieux nos observations.
Il ressort de cette étude qu'aucun des enfants rencontrés ne se situe dans l'altérité. Chacun a plus ou moins « conscience » de cet Autre et l'ordinateur ne constitue pas pour tous un médiateur de la relation patient-thérapeute. Altérité et identité sont donc deux notions complémentaires régies par le langage lui-même.

Mots- clés:

langage – écrit – étude de cas – enfant – subjectivité – altérité – troubles de la relation – symbolisation.