HAL
open science

L'écriture entre grammaire du sujet et grammaire de la langue

Karine de Donato

To cite this version:

Karine de Donato. L'écriture entre grammaire du sujet et grammaire de la langue. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01532007

HAL Id: dumas-01532007

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01532007

Submitted on 2 Jun 2017

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

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

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

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

L'ECRITURE
entre grammaire du sujet et grammaire de la langue

Karine DE DONATO
Née le 17 décembre 1981 à Toulon

Directrice : Mme **Annie OUSTRIC**, orthophoniste
Co-directeur : M **Christian BELLONE**, orthophoniste

-NiCE 2010-

REMERCIEMENTS

Annie Oustric, toute la gratitude que j'ai pour vous ne saurait se résumer en quelques lignes. Merci de m'avoir tellement soutenue, guidée avec enthousiasme, sur le chemin de la grammaire du sujet. Vos avis, vos idées, vos livres, vos documents, les trésors d'écritures de vos patients ont fait battre le coeur de ce mémoire.

Je vous remercie aussi et surtout pour votre amitié à laquelle je tiens, vos mots de soutien si bien venus. Merci Annie.

Je remercie aussi Christian Bellone pour sa disponibilité surréaliste dans son emploi du temps si chargé. Merci M Bellone de m'avoir prodigué de précieux conseils bibliographiques. Merci aussi de m'avoir fait partager ces délicieux moments auprès de vos patients.

Je tiens également à remercier les deux orthophonistes qui ont participé au jury de ce mémoire.

Élisabeth Genest, merci pour m'avoir fait partager votre savoir-faire et surtout votre savoir-être exemplaire auprès des patients du CMP. Merci de m'avoir soutenue lors des moments difficiles comme de m'avoir fait confiance dans le travail.

Je remercie Nelly Cotta de s'être intéressée à mon mémoire. Merci pour vos remarques constructives.

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans l'aimable participation de M.Roux, principal du collège Valéri à Nice, et de Madame Martin, professeur de français, qui nous ont offert de rencontrer leurs élèves.

Merci pour le temps que vous m'avez accordé et l'intérêt avec lequel vous vous êtes investis dans mes recherches.

Je remercie bien sûr les élèves de la classe de 4ème5 pour leur accueil enthousiaste et la confiance qu'ils m'ont accordée en me livrant un peu d'eux-mêmes au travers de leurs écrits.

Stéphanie, merci pour m'avoir accueillie dans tes murs pour rencontrer tes patients, merci de m'avoir permis de découvrir ton implication auprès d'eux, ton travail. Merci pour ton amitié sincère.

Un grand merci à José pour m'avoir confié une de ses patientes et pour avoir toujours su trouver le mot, la phrase-déclic qui m'ont permis de progresser. Je vous estime tant.

Marie-Pierre, ma Mapi, merci à toi pour ces 6 ans d'amitié et cette étonnante inversion des rôles, tu es devenue ma grande sœur d'orthophonie et plus encore. Merci d'avoir pris le temps de lire mes écrits et de m'avoir donné tes judicieux conseils.

Merci à tous ceux qui de près ou de loin m'ont soutenue ! Ma famille, mes amis…

Mon amoureux, merci pour ta patience, ton soutien, le réconfort de tes bras et ta certitude de ma réussite. Merci pour tout .

Maman, papa merci d'avoir toujours été présents et aimants, merci de m'avoir permis de réaliser mes rêves.

Julie petite sœur, merci de m'avoir montré l'exemple de ce qu'était le courage et la ténacité.

Merci à mes amis Laurie, Soraya, Vaina, Adina, Laeti, Cyril, Estelle.

Merci aux « Muguettes ».

Et à mes copines d'orthophonie, « keep the eye of the tiger », Mapi, Marine, Marie, Delphine, Cynthia, Laetitia, Kim…

Je dédie ce mémoire à Nans, mon bébé.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 2

SOMMAIRE 7

INTRODUCTION 12

PARTIE THEORIQUE 17

I. Écrire, s'inscrire ; l'écriture et la constitution du sujet 18

I.A. L'écriture 18

I.A.1 Histoire de l'écriture, histoire des Hommes. 19

I.A.2 les fonctions de l'écriture 20

I.B La naissance de l'écriture 24

I.B.1 Acquisition du système orthographique 25

I.B.2 D'un système arbitraire à la permanence de la trace 25

I.B.3 Développement du graphisme (selon Luquet) 26

I.C Le processus de symbolisation 28

I.C.1 Théories psychologiques 29

I.C.2 Théories psychanalytiques 32

I.D la notion de « sujet » 34

I.D.1 Définitions 34

I.D.2 Subjectivité, énonciation 38

I.E Un trouble du langage écrit comme symptôme 43

I.E 1Le symptôme 43

I.E.2. Les troubles du langage écrit : 48

II. La grammaire 57

II.A Théories linguistiques et définitions de la grammaire 59

II.A.1 Les compétences métasyntaxiques : 60

1) Les jugements métasyntaxiques : 60

2) Jugements de l'ordre d'énonciation 61

3) Autres jugements de grammaticalité 62

II.A.2 La grammaire normative ; du Bon usage à Port Royal **63**

II.A.3 la conception générativiste ; La grammaire universelle **64**

1) La compétence syntaxique 64

2) Les universaux du langage 65

II.A .4 La grammaire du sens selon Charaudeau **67**

II.A.5 La grammaire en 4 pages selon Freinet : Si la grammaire était inutile ! **71**

II.A.6 La compétence grammaticale selon l'axe de l'affectivité **72**

II.B La grammaire en PRL* ***74***

1)La série **74**

2) Être, avoir, faire **77**

Être 77

Avoir 78

Faire 79

3) La notion de transfert et contre-transfert ; Travailler AVEC le transfert **80**

Le transfert 80

Travailler AVEC le transfert 81

III. L'adolescence ***84***

III.A Les transformations en jeu à l'adolescence ***85***

III.A.1 Point de vue psychiatrique **85**

1) Les transformations corporelles ; un regard sur soi exposé au regard de l'autre 86

2) Les remaniements psychiques 87

3)Le changement de statut : « tu quitteras ton père et ta mère » 87

4) Le changement des attitudes 88

III.A.2 Adolescence et problématique de l'identité **88**

III.B Etre et s'écrire à l'adolescence ***89***

Conclusion de la partie théorique ***91***

PARTIE PRATIQUE ***95***

Présentation du protocole ***96***

I.A Hypothèse de recherche : 96

I.B Présentation des épreuves 97

I.B.1 Le chantier d'écriture : dérouler l'incipit d'un roman 97

I.B.2 Le questionnaire 102

I.C Méthodologie de la recherche 104

I.C.1 La population étudiée 104

I.C.2 Modalités de passation 108

II. Recueil et analyse des résultats 112

II.A Le texte « libre », études des corpus 112

II.A.1 Choix des critères d'analyse 112

II.A.2 Comparaison de la population témoin et de la population pathologique 113

II.B Le questionnaire 120

II.C Dictée de l'ANALEC B3 133

III. Comparaison de la qualité de l'orthographe dans les textes libres et dans les textes dictés. 140

IV. Synthèse 147

CONCLUSION CONCLUSION 149

CONCLUSION 149

Bibliographie 156

ANNEXES 161

Tables des annexes 162

Proposition d'écriture 163

« C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures »QUESTIONNAIRE 163

QUESTIONNAIRE 164

Corpus de MAGALIE 166

Corpus d'OLIVIER _____ **170**

Corpus de MORGANE _____ **174**

Corpus de LEILA _____ **179**

Corpus d'ALI _____ **184**

Quelques textes écrits par les collégiens de la population de référence et morceaux choisis _____ **188**

Shorkey d. Youngblood (F) _____ 188
SF (G) _____ 193
Swagger (G) _____ 194
Pit Smith (G) _____ 196
O. (F) _____ 197
Sallys (G) _____ 198
Mélissa _____ 199
« Funny people change the Belgium » (F) _____ 203
Vanille (G) _____ 204
AchilleJackRoseOlivan _____ 206
Sarah la scénariste _____ 209

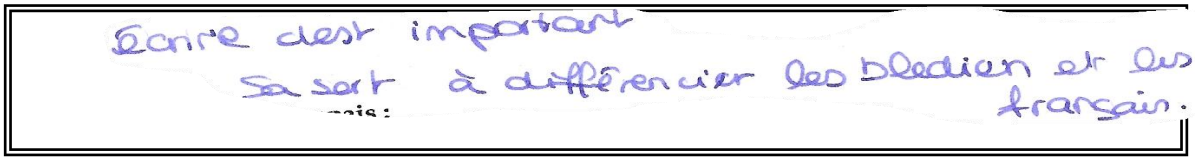
Graphisme des collégiens _____ **211**

Répartition de erreurs par type dans les dictées des élèves de 4eme _____ **212**

Pourcentages d'erreurs par type dans les textes dictés des Cinq adolescents : _____ **213**

L'écriture entre grammaire de la langue et grammaire du sujet _____ ***218***

INTRODUCTION


Ecrire c'est important
Sa sert à différencier les bledien et les
français.

« Écrire c'est important. Ça sert à différencier les blédiens des Français »
Écrit Melissa, 15 ans.

Melissa, cette phrase m'interpelle, m'appelle, elle est multiple, pleine d'échos pour moi. J'y savoure une « madeleine de Proust » et j'y entends une quête identitaire…

Dans sa phrase, on peut entendre le **Bled**[1], petit livre de forme étroite et à la couverture austère dans lequel nous trouvions les exercices de nos devoirs d'école. On s'en souvient, un rituel quotidien auquel nous nous pliions souvent sans intérêt, parfois avec aversion. Lire la leçon en haut de la page, remplir l'espace vide des pointillés, accorder, conjuguer, choisir la bonne forme…

Apprendre puis appliquer la règle.

Dans le Bled, il y a « les notions de base de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison françaises ». Tout, il y a TOUT ce que nous devions savoir pour écrire sans faute. Mélissa connaît bien ce livre, elle ne l'aime pas !

Nous apprenons auprès de patients en mal avec l'écrit combien ce peut être

---

[1] E. & O. Bled, *cours d'orthographe*, collection Hachette.

difficile de comprendre une règle, de la retenir et surtout de ne l'appliquer ailleurs que dans ce type d'exercice. Encore faut-il l'avoir investie, puis oubliée, comme étant un peu de soi, dans son langage.

L'ensemble des règles régissant la langue écrite assure la cohérence et la précision du message, de l'énoncé et donc une compréhension accessible à tous les locuteurs de la langue. L'acquisition de ces règles n'est pas chose aisée ! L'envie d'être compris par tous peut être ambiguë aussi.

Et puis dans la phrase de Mélissa, j'entends aussi son **bled tunisien** dont elle est originaire. Celui qu'elle a quitté enfant pour rejoindre la France où elle se dit fière d'aller à l'école, d'apprendre à lire et à écrire. Melissa m'a dit avoir un peu oublié sa langue maternelle, on ne parle pas arabe à la maison, elle ne sait pas l'écrire, elle croit que là-bas, la grammaire n'existe pas.

Cette transmission n'a pas eu lieu. Ce qu'il manque peut-être à Mélissa c'est la mémoire de sa filiation, son inscription dans son histoire. Peut-être qu'il manque de son passé pour qu'elle puisse conjuguer « je suis ».

« Écrire c'est important »

Mélissa écrira aussi « Grammaire = gramme mère »

Pour toi qu'est ce que la grammaire ? -
gramme mère .

L'écho de maman, un peu de la mère, juste un peu de grammaire pour réguler, encadrer et peut être un peu contenir ses fantaisies à l'écrit.

Voici donc une drôle de définition de la grammaire, une utilisation des signes écrits particulière mêlant jeu de rimes et détournement sémantique affectif. Ce choix-là de mots peut-il évoquer autre chose de son rapport inconscient à l'écriture que les

lacunes lexicales ou grammaticales qu'elle peut donner à voir ?

C'est à nous, orthophonistes, de découvrir l'originalité du système linguistique de notre patient, la singularité de ses écrits éloignés de la norme grammaticale, l'accompagner vers une autre forme d'originalité qu'est son symptôme d'écriture, lui ouvrir la possibilité d'exprimer sa différence par le style d'écriture, peut-être à la manière d'un écrivain, et non plus par la pathologie du langage écrit.

Le langage est subjectif, il est constitutif même de l'être humain, il le forge, le modèle, l'érige en tant qu'individu. Nous l'entendons bien au travers des mots de Mélissa.

Cette capacité langagière permet l'acquisition de la langue qui inscrit l'homme en tant que sujet au sein d'un groupe dont elle est le ciment identitaire.

Que d'étapes complexes pourtant avant de se construire UN, de se définir JE par le langage. Se reconnaître en tant qu'individu, être un JE unique ne se vit que dans l'altérité d'un « tu » permis par le langage lui-même. Nous étudierons dans ce mémoire la place du langage dans la constitution du sujet.

L'entrée dans l'écrit se fait de diverses manières, il en existe autant qu'il y a d'écrivants. Le rapport à l'écrit est individuel, conditionné par de nombreux paramètres essentiels (comme l'acquisition de la fonction symbolique, l'acceptation de la règle, etc.) que nous tâcherons d'exposer dans les pages à venir.

De ce parcours initial vers l'acquisition de la langue, d'abord orale, puis vers l'écriture, de cette route jalonnée des événements de la vie du patient, de ses rencontres, heurts, résistances ou questionnements de la langue, naît une grammaire subjective, inédite, point de départ de notre travail de thérapeute.

La connaître nous semble nécessaire. C'est éclairés par elle que nous pourrons tracer la ligne de départ, orienter la trajectoire de la rééducation pour viser un objectif individuel de travail. Nous tenterons de nous accorder au patient pour qu'il conjugue sa grammaire du sujet aux règles de la langue sociale. Le but sera d'arriver à un compromis acceptable entre les exigences du règlement partagé par tous et la

personnalité originale de notre patient. Il faudra permettre un positionnement différent du sujet dans le champ symbolique de la communauté linguistique auquel il appartient.

La rééducation orthophonique dans cette visée de Pédagogie relationnelle du Langage (PRL) consistera donc en une appréhension globale du sujet PAR le biais du langage et POUR le langage.

Nous avons choisi d'étudier la grammaire du sujet chez l'adolescent et en particulier chez l'ado dysorthographique pris en charge en orthophonie.

Tout d'abord l'adolescent parce qu'il nous semblait nécessaire que notre population d'étude ait un niveau de connaissances sur la langue suffisant pour avoir des compétences métalinguistiques et pour pouvoir répondre à notre questionnaire.

Ensuite, nous pensions que cette période bouillonnante serait productive d'un discours personnel qui témoignerait de cette grammaire du sujet. Cette phase charnière où « tout se re-joue « .

Et pourquoi dysorthographiques ? Considérons que la langue des dysorthographiques, obéissant à une logique personnelle particulière, peut susciter des créations originales, témoins d'un fonctionnement du langage singulier. Des erreurs comme signature, tentative de conciliation avec la langue, la marque de la présence du sujet dans ses écrits.

Dans notre étude, nous tâcherons de découvrir le regard qu'ils portent sur leur écriture, leurs capacités d'analyse, leur conception de la grammaire, leurs capacités de jugement et de créativité linguistique.

Ainsi, nous tenterons de répondre à notre hypothèse initiale :

L'écriture livre la grammaire du sujet ; nous supposons que le contexte de l'écriture « libre », de la proposition d'écriture, permettra de la mettre à jour plus évidemment qu'en contexte formel, de dictée. Le sujet, libéré des contraintes scolaires, élevé au rang d'écrivain, pourra, livrer son langage tel qu'il est.

Voyons si de l'écriture de nos ados émerge cette grammaire du sujet, voyons

comment se porte leur grammaire en contexte d'écriture libre et en contexte formel.

Comment la grammaire du sujet se manifeste-t-elle dans leurs écrits? Qu'est-ce que leurs textes, leurs erreurs, disent de leur rapport à la langue écrite ?

Comment accompagner nos patients avec leur grammaire du sujet dans la grammaire de la langue ?

Comment procède le sujet habile avec les règles de grammaire ; s'agit-il d'un ajustement efficace entre ses connaissances linguistiques apprises et sa propre théorie de la langue ? Ou bien s'agit-il d'une appropriation, une incarnation des règles communes ?

Est-il possible de découvrir la grammaire du sujet au travers d'un écrit, d'un seul questionnaire, à un seul moment ?...

Tentons de résoudre ces énigmes et questionnements en commençant par brosser le portrait de l'écriture : Quelle est son histoire, ses fonctions ? Comment y accède-t-on ? Comment naît-elle ? En quoi est-elle constitutive du sujet ?

Et puis aussi qu'en est-il de l'écriture blessée, quand elle fait symptôme, quand elle est l'objet de résistances ?

Ensuite nous pointerons quelques définitions du concept de grammaire selon différents points de vue (éducatifs, linguistiques, originaux…). Nous tenterons de définir ce que nous entendons par « grammaire du sujet » dans la conception chassagnienne de pédagogie relationnelle du langage (PRL).

Enfin, nous décrirons cette période si singulière qu'est l'adolescence avant d'illustrer notre réflexion tout au long de notre recherche pratique auprès d'eux.

À travers notre étude pratique, nous tenterons d'objectiver un niveau d'orthographe et de grammaire (ainsi que les facultés métalinguistiques, le rapport à la langue et un aperçu de la grammaire du sujet) chez cinq adolescents suivis en rééducation orthophonique pour trouble du langage écrit. Nous avons établi une echelle de référence établie auprès de 25 adolescents de 4ème.

À présent, cheminons avec l'écriture entre grammaire de la langue et grammaire du sujet.

PARTIE THEORIQUE

I. Écrire, s'inscrire ; l'écriture et la constitution du sujet

I.A. L'écriture

Comment définir l'écriture ? L'exercice semble périlleux ! Tant d'acceptions différentes, tant de points de vue, tant de formes d'écriture, tant d'hommes pour la faire vivre… Comment être précis et complet dans notre portrait de l'écriture ?

Quand le *Livre du bon usage* définit l'écriture comme « un ensemble de signes visibles pour communiquer », qu'en est-il de l'écriture Braille qui privilégie des signes tactiles ? Qu'en est-il d'une supposée supériorité de l'écrit sur l'oral quand la parole bénéficie, elle, du paralangage des gestes, des mimiques, des intonations si difficiles à retranscrire à l'écrit ?

Selon le dictionnaire, l'écriture est un système de représentation graphique d'une langue au moyen de signes inscrits ou dessinés sur un support.

Les psychologues, lacaniens notamment, pourraient la définir comme une activité qui révèle, appelle, constitue l'individu dans sa dimension affective…

L'écriture aurait pour but de rapporter des messages par écrit. Quel que soit le support, papyrus d'antan ou texto d'aujourd'hui, cette fonction principale n'a pas changé. Mais écrire représente bien plus, permet bien plus.

Écrire, c'est graver en mémoire, archiver des événements grâce à la pérennité de la trace.

Écrire, c'est lier, tisser des relations entre les membres d'une même communauté linguistiques qui en partagent le code, la grammaire, les règles. Le verbe comme fil, la syntaxe comme trame des relations interhumaines.

Écrire, c'est poser un prisme sur la réalité, la vision d'un groupe linguistique sur le monde.

Écrire, c'est choisir pour organiser, catégoriser pour mieux se saisir du monde.

I.A.1 Histoire de l'écriture, histoire des Hommes.

L'acte d'écrire suppose d'être en mesure d'analyser la construction de sa propre langue. Il exige d'organiser les informations en catégories cohérentes. En retour, il transforme notre vision du réel, assoit une société dans la durée, lui garantit une certaine pérennité. En nommant durablement l'individu, il l'extrait du groupe, entérine son identité.

Pour autant, l'écriture ne contribue pas à définir l'être humain à la différence du langage. La langue a d'abord été orale avant d'être écrite. Et de nombreuses autres civilisations n'ont pas d'écriture.

En -3400 avant Jésus-Christ sont retrouvées les plus anciennes trace d'écriture en Mésopotamie.

200ans plus tard apparaissent les hiéroglyphes égyptiens.

Les premiers signes alphabétiques sont relevés sur un statut dans le Sinaï en -1700.

En -1400 apparaissent les pictogrammes chinois.

L'alphabet phénicien apparaît en -100. Ancêtre de presque tous les alphabets du monde, il se répand en Méditerranée et en Asie.

Vers -100, on commence à utiliser l'alphabet latin. Puis en 800 apparaîtra l'alphabet cyrillique dérivé de l'écriture grecque.

Historiquement, écrire a pu servir dans le commerce, dans la transmission de messages, mais aussi pour renforcer un certain pouvoir, une distinction sociale. Les aristocrates étrusques faisaient déposer dans leurs tombes des abécédaires et des présents portant des inscriptions qui témoignaient de leur maîtrise de l'écrit.

I.A.2 les fonctions de l'écriture

- Laisser une trace, s'inscrire dans l'histoire.

Selon l'historien grec Hérodote, l'écriture sert à « empêcher que ce qu'ont fait les hommes, avec le temps, ne s'efface ». Pour l'assyriologue J-J.Glassner, »c'est en pérennisant la parole que l'écriture fait figure d'entreprise démiurgique, elle défie la mort ».

Écrire, c'est défier le temps, imprimer sa trace, son passage dans l'histoire, c'est s'inscire et transmettre. L'écriture permet la permanence de ce qui est absent. Elle est une représentation, une substitution et une forme de communication.

Historiquement, l'apparition des premières formes d'écriture (écriture cunéiforme sumérienne 3400 avant JC) servaient à l'archivage et au classement. L'écriture n'est donc pas qu'une retranscription de la pensée mais aussi un moyen d'organiser le monde.

- Structurer

L'écriture est aussi permise par une analyse de la structure même de la langue. Quand classer revient à une étude morphologique de la langue, écrire suppose une réflexion sur le phonème oral et sa transcription en syllabe écrite.

Ainsi, l'écriture permet de structurer le monde, certes, mais aussi de structurer le langage lui-même. On observe, dans la langue orale, dont le sens peut souffrir d'un découpage de la phrase inaudible.

« d'aile ivrez-nous du mal » comme dirait R. Desnos (cité par M Yaguello[2]), l'écriture est indispensable à la compréhension du message dans ce cas. L'écriture structure notre appréhension du langage en nous obligeant à découper, à marquer les frontières que la langue orale laisse confuses.

---

[2] M. YAGUELLO, *Alice au pays du langage*, Paris, édition du Seuil,1981, p48/49

La langue écrite permet aussi une « union » entre les différents dialectes et prononciations d'une même langue, cette norme permet l'interaction, la communication efficace. Elle est un fait social et soude ainsi une communauté.

Symboliser

Selon Peirce (cité par Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaffer dans « le dictionnaire encyclopédique des sciences su langage »[3]), le symbole renvoie à l'objet qu'il dénote par la force d'une loi qui détermine l'interprétation du symbole par référence à l'objet en question ; c'est le cas des mots de la langue.

La relation est arbitraire, mais déterminée par les lois de la langue en question, entre un objet et une image linguistique de cet objet.

Symboliser serait donc établir un lien entre le réel et un signe, et comprendre ce signe comme représentant du réel. La chose remplacée constitue le signifié et la chose représentante le signifiant.

Symboliser nécessite la formation du concept comme distinct de l'objet concret. Elle est la base de l'abstraction.

La fonction symbolique

L'écriture symbolise un représenté grâce au mot écrit. Elle découpe, segmente et lève les malentendus de la chaîne orale. Elle permet le passage de la « lalangue » (nom donné par Lacan au langage de l'inconscient[4]), à la langue et au code reconnu par l'ensemble de la communauté linguistique à laquelle le sujet appartient.

Le pouvoir symbolique de l'écriture facilite la représentation ainsi que le passage des registres de l'imaginaire au réel.

---

[3] O. DUCROT et J-M. SCHAFFER, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,* Paris, Edition du Seuil, 1995

Les différents pouvoirs permis par l'écrit à travers la fonction symbolique

→Le pouvoir de séparation :

L'accès à la fonction symbolique permet la séparation du milieu maternel vers le milieu scolaire. La fonction symbolique permet à l'enfant d'élaborer une représentation de sa mère en son absence.

→Le pouvoir de distanciation :

En les inscrivant noir sur blanc, l'enfant pourra mettre à distance ses peurs et ses angoisses. Mises hors de lui, circonscrites dans la page, quelque peu « maîtrisées », elles en seront moins effrayantes ou leur pouvoir terrifiant en tout cas diminué !

→Le pouvoir de la trace :

L'enfant acquiert la possibilité de s'inscrire dans une trame signifiante, dans la spatio-temporalité. Il existe par sa trace.

→Le pouvoir de communication :

L'expression ne se réduit pas à une fonction de communication sociale, mais s'étend à l'expression de l'imaginaire. On communique certes un message mais aussi les affects que l'on y associe (choix du vocabulaire, du temps, du mode, les fautes d'orthographe…)

L'écriture permet de s'inscrire socialement, partager un ensemble de symboles communs, conjuguer son propre ordre symbolique à l'ordre réel et à l'ordre imaginaire. On s'inscrit ainsi dans une culture, une société, un groupe, une histoire commune.

Perdre

Puisque symboliser signifie représenter le réel, alors symboliser implique aussi

accepter l'idée perte possible de l'objet. Le symbole fonctionne alors comme un substitut de la chose en son absence.

« Écrire c'est perdre » c'est renoncer aux autres choix possibles, effectuer une sélection paradigmatique où la présence d'un mot dit l'absence des autres mots.

Ecrire c'est aussi accepter l'idée d' « abandonner la foule de possibilités d'expression au profit d'un code admis et considéré par l'adulte comme seul possible »[5].

On perd aussi le temps dans lequel s'inscrit l'objet puisque écrire c'est forcément différer (ou anticiper). Quand la parole permet une certaine immédiateté, écrire nécessite un report de la pensée.

Il faudra accepter cette frustration pour accéder à l'écrit. C'est ce que C.Chassagny appellera « la conciliation ».

Accepter la règle

La grammaire d'une langue n'est elle pas « un ensemble de règles qui régit la langue » ? Mais avant d'être confronté aux règles linguistiques, l'enfant sera confronté à bien d'autres lois.

La propreté, le sevrage, la politesse, l'interdit de l'inceste (…) Ne sont-elles pas autant d'autres lois auxquelles l'enfant devra se soumettre bien avant l'accès a l'écrit ?

Il faudra franchir ces étapes, accepter les règles de la vie avant d'accepter les lois de l'écriture. Ce long cheminement ne se fera pas sans peine. On peut aussi penser que le refus de lire ou d'écrire représente pour certains enfants une forme inconsciente de résistance à la règle, à l'autorité et aux attentes parentales.

Mais écrire peut être aussi une prise de risque. Écrire peut être alors risqué de « commettre une faute ». Chaque mot écrit est alors comme un défi à la règle de la langue. Écrire veut dire oser, tenter, se raconter, révéler, exposer ses savoirs et ses

---

[5] CHASSAGNY C. ,*Pédagogie relationnelle du langage,* Editions IPERS, Paris, 1985

lacunes.

Pour pouvoir écrire il faudrait alors surmonter le stade de la contrainte orthographique, avoir suffisamment investi la langue pour écrire une histoire et non faire montre de ses capacités orthographiques.

Il faut surtout avoir le réel désir d'être entendu et compris par son entourage !

I.B La naissance de l'écriture

« Je n'ai jamais appris à écrire » disait Aragon dans les Incipits.

L'entrée dans l'écriture, si entrée il y a, ne peut être que singulière tout comme le cheminement de chaque Sujet, de ses premières traces à des représentations partageables, est unique, original. (*A.Oustric)*

Dans *Naissance et renaissance de l'écriture*, G.Pommier[6] cherche à montrer que la découverte historique de l'écriture et son apprentissage individuel suivent le même chemin. Il va retracer la naissance de l'écriture selon trois articulations d'inspiration oedipienne.

Tout d'abord, la représentation par l'image et les commentaires qui en découlent permet à l'enfant de « stabiliser le chaos de son univers ». L'objet disparu est substitué par l'image.

Après la disparition de l'objet maternel apparaît le père. C'est à ce moment-là qu'apparaissent les différentes formes d'écriture (hiéroglyphiques, syllabiques, rebus…) En parallèle à la phylogenèse de l'écriture et invoquant la puissance phallique. Puis l'enfant accède au consonantisme. G. Pommier parle alors de « l'écriture de la loi » en opposition au vocalisme qu'il associe au plaisir. Ce stade est

[6] Gérard POMMIER, *Naissance et renaissance de l'écriture,* Paris, éditions Broché, 200

marqué par l'interdit de l'inceste, le père détenteur du pouvoir phallique refoule tout élément figural de l'écriture

I.B.1 Acquisition du système orthographique[7]

E.Ferreiro, disciple argentine de Piaget, a mené une étude au Mexique. Il s'agissait d'observer la manière dont les enfants concevaient l'écrit et comment ils s'y prenaient en première année de cours élémentaire. Son étude a aussi permis de montrer que les enfants n'étaient pas vierges de tout savoir en arrivant à l'école.

- Des gribouillages à la syllabe ; le stade logographique

Au début, l'enfant pense qu'écrire c'est dessiner. Puis il fait semblant d'écrire en imitant l'adulte et en traçant des boucles et des ponts sur le papier. Il croit alors que seuls les noms s'écrivent. À ce stade, l'enfant n'a pas encore établi de correspondance entre la longueur du mot et celle de la chaîne sonore, il intègre cette notion progressivement. Puis il évolue vers une étape idéographique où la trace écrite est l'image du mot représenté.

I.B.2 D'un système arbitraire à la permanence de la trace

L'enfant saisit alors la correspondance entre la trace écrite et le système sonore ; il gribouille des boucles tant qu'il parle ! des pseudos lettres apparaissent. L'enfant commence à faire correspondre un mot et une trace graphique. Il transcrit le nombre adéquat de syllabes comprises dans chaque mot. Cependant E.Ferreiro a pu constater qu'un nombre important de lettres doit être considéré comme nécessaire pour qu'il y ait un mot. Ainsi en deçà de trois lettres, les apprentis lecteur avaient du mal à le considérer comme un mot. La mise en relation phonie-graphie n'est pas

---

[7] Mémoire de Charlotte RAFFRAY, *l'entrée dans l'écrit*, Nice, 2000 , non paru

encore acquise à ce stade. Seule la nature idéographique de l'écriture est mise en œuvre (correspondance nombre de syllabes/longueur du mot et mot/unité de signification)

Après ce stade dit « syllabique » vient le stade « syllabo-phonétique » ; l'enfant devient capable d'utiliser la bonne lettre à l'initiale des mots puis, il peut faire correspondre forme sonore et nombre de lettres. Au stade syllabo-phonétique , l'enfant connaît la transcription phonème-graphème, il peut découvrir d'autres mots par lui-même et augmenter son stock lexical, malgré une méconnaissance de l'orthographe.

I.B.3 Développement du graphisme (selon Luquet[8])

- Le réalisme fortuit (Gribouillage), de 18 mois à 3 ans

Pour l'enfant, le dessin n'est pas un tracé exécuté pour faire une image, mais simplement pour tracer des lignes. Au départ, la trace est issue d'un balayage de ma main sur la feuille puis apparaissent des mouvements circulaires et les droites.

La plupart du temps cette idée de tracer lui vient en observant les adultes et en essayant de les imiter. Elle peut aussi lui venir à l'idée lorsqu'en promenant le crayon comme n'importe quel autre objet sur une surface claire, des traces apparaissent. L'enfant voit ensuite ses traces et comprend que ce sont ses mouvements qui les ont provoquées. Il cherche alors à renouveler de lui-même cette expérience, ainsi que ses tracés deviennent intentionnels.

L'enfant ne pense alors pas pouvoir représenter des choses, il dessine pour son plaisir. Il va progressivement personnaliser ses productions, s'affirmer, attribuer un sens à ses productions. À la fin de ce stade apparaît le bonhomme schématique.

---

[8] G.-H LUQUET. *Le Dessin enfantin* . Editions Delachaux & Niestlé

Le réalisme manqué, de 3 à 5 ans.

Le tracé commence à s'organiser. Des courbes apparaissent, un dessin de visage s'amorce. Cette évolution témoigne du contrôle œil-main. Il est produit dans le but de représenter quelque chose. Cependant il n'y parvient pas la plupart du temps, c'est ce que Luquet appelle le réalisme manqué. L'enfant rencontre plusieurs obstacles face à ce désir de réalisme.

Tout d'abord, un obstacle physique : il ne sait pas encore bien diriger ses mouvements afin d'obtenir le dessin souhaité. Ces maladresses qui s'atténuent petit à petit rendent bien souvent les dessins méconnaissables sans l'explication de l'enfant.

D'autre part, l'intention réaliste se heurte à un problème d'ordre psychique : l'attention de l'enfant s'épuise vite, d'autant plus qu'il doit à la fois se concentrer sur ce qu'il veut représenter mais aussi sur ses propres mouvements.

Lorsqu'il dessine, il pense à tous les détails mais lorsque son attention s'épuise certains de ces détails sont oubliés sur le dessin alors que l'enfant les connaît.

C'est pourquoi on observe par exemple des dessins de visages sans nez ni bouche alors que l'enfant sait très bien qu'ils doivent en comporter.

De plus, lorsqu'il en est à un élément particulier du dessin, l'enfant fixe toute son attention sur celui-ci, et ne voit plus du tout les autres éléments déjà dessinés, c'est pour cela que les éléments du dessin sont parfois assez peu liés et qu'ils sont souvent disproportionnés.

À ce stade, l'enfant a encore beaucoup de mal à situer et à orienter les éléments du dessin.

Le réalisme intellectuel, de 5 à 7 ans.

Le dessin se précise, s'enrichit. L'enfant fait figurer tous les éléments qu'il connaît de l'objet (apparition des cils, cheveux…). L'enfant veut s'assurer que l'autre reconnaîtra ce qu'il a voulu représenter. L'écriture commence aussi à se personnaliser.

Le réalisme visuel

L'enfant dessine ce qu'il voit, il essaie de faire un dessin le plus réaliste possible. Le dessin perd alors sa valeur affective.

Sur le plan symbolique, l'activité de représentation dans le graphisme nécessite la convergence des facteurs moteurs, perceptifs et symboliques afin de réaliser l'image de l'objet. Les formes produites relèvent alors d'une intention de représentation et plus des effets de stéréotypes moteurs primaires.

Selon Ph. Wallon & Al.[9] cette activité de représentation peut être antérieure à la forme et au modèle. L'enfant peut faire une liaison subjective par coïncidence de ses moyens graphiques et de l'objet qu'il a à l'esprit (c'est ce que Luquet appelle le réalisme fortuit. Op.cit.).

En interférant dans le graphisme, le langage va jouer un rôle déterminant dans le processus de représentation : il permet le symbole et vient substituer l'image à la chose.

Selon Ph.Wallon & Al. Le dessin est spontané et concret, l'écriture est abstraite et symbolique ; l'enfant, en s'identifiant à l'adulte va peu à peu essayer de les différencier.

I.C Le processus de symbolisation

Étymologiquement, le mot symbole vient du grec « symbolon » qui signifie signe de reconnaissance et du verbe « symballein » signifiant à la fois jeter et mettre ensemble. Ainsi, retenons qu'un symbole est ce qui sépare pour pouvoir réunir. Le symbole permet une alliance mutuelle, selon un code commun, et dont l'alliance est significative.

---

[9] Ph WALLON, CAMBIER, ENGELHART *le dessin de l'enfant* , Paris, coll. « Païdeia », éditions PUF, 2000

- Pour les linguistes, le sujet use de la fonction symbolique quand il est capable de remplacer ou de représenter une chose (signifié) par une autre (signifiant). Un symbole est la notation d'un rapport _constant dans une culture donnée_ entre deux éléments. Le symbole procède par établissement d'une convention.[10]

- Pour les psychologues comme Wallon, Piaget, Gibello ou Bruner, l'accession à la fonction symbolique est une évolution qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage.

Voici quelques théories sur ce sujet .

I.C.1 Théories psychologiques

Piaget

Selon PIAGET[11], l'accès à la représentation symbolique et à la symbolisation ne se fait que dans la seconde année de vie de l'enfant.

La possibilité de représentation des objets absents grâce à l'image mentale ne sera possible qu'à la fin de la phase nommée « période sensori-motrice ». Selon Piaget, le développement intellectuel de l'enfant se fait selon quatre phases

→ L'intelligence sensori-motrice, de la naissance à 2ans.

L'intelligence sensori-motrice est une intelligence sans pensée ou sans représentation, sans langage, sans concept. C'est une intelligence qui se détermine en présence de l'objet, des personnes, des situations, et dont l'instrument est la perception. Elle est donc essentiellement pratique et fait intervenir la perception, les attitudes (tonus) et les mouvements sans évocation symbolique faute de langage.

Les résolutions de problèmes d'action, auxquels parvient l'intelligence sensori-motrice, sont réalisées grâce à la construction d'un système de schèmes complexes et grâce à l'organisation du réel selon un ensemble de structures spatiales, causales et

---

[10] J.DUBOIS & Al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, éditions Larousse, 1994

[11] B.GOLSE, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson, 2004.

temporelles. C'est ainsi que l'enfant va construire la permanence de l'objet. Durant cette phase, le développement se fera dans le sens d'une décentration progressive.

→ L'intelligence symbolique ou pré-opératoire, de 2 à 6/7ans.

Pour Piaget, « la pensée représentative débute, par opposition à l'activité sensori-motrice, dès que, dans le système des significations, constituant toute intelligence (…), le signifiant se différencie du signifié »[12].

Dès lors que l'intelligence devient représentative, chaque objet est représenté, c'est-à-dire évoqué en image. Piaget fonde ainsi l'hypothèse de la fonction symbolique (ou sémiotique) qui est la capacité d'évoquer des objets absents par l'image mentale, le langage, le jeu symbolique, l'imitation différée et le dessin.

La pensée de l'enfant à cette période reste « pré-logique » et se caractérise par quatre grands traits de raisonnement ;

- *L'animisme* ;tendance à percevoir les choses comme vivantes ou douées d'intentions),
- *Le finalisme ;* définition d'une action par son résultat. D'où les fameux « pourquoi ? » fréquents à cet âge,
- *L'artificialisme* ; croyance que les choses ont été construites par l'homme . Exemple ; les montagnes « poussent » après qu'on a planté des cailloux,
- *Le réalisme* ; les contenus de conscience de l'enfant sont considérés comme des objets. Par exemple, les rêves sont des images qui sortent de la tête et qu'on dépose sur l'oreiller le matin.

La pensée du petit enfant de 2 à 6/7 ans est essentiellement égocentrique et intuitive.dominée par la représentation imagée. L'aspect perceptif prime

→ Les opérations concrètes de 7 à 11/12 ans.

À cet âge s'acquiert la réversibilité de la pensée. Cette faculté permet

---

[12] PIAGET, la formation du symbole chez l'enfant cité par B.GLOSE, op.cit

l'élaboration des opérations de sériation et de classification. La pensée de l'enfant devient plus mobile, mais n'opère encore que sur le concret.

→ Les opérations formelles, de 11/12ans à 16ans.

Cette dernière période se caractérise par le passage du raisonnement logique et concret au raisonnement abstrait, hypothético-déductif. L'enfant accède à une pensée abstraite et peut s'affranchir de manipulations concrètes.

Wallon

H.WALLON a étudié le développement de l'enfant selon deux axes de référence : l'axe de l'affectivité –émotivité et l'axe de l'équilibre tonico-moteur. Il décrit une série de stades au cours desquels des contradictions seront vécues par l'enfant qui provoqueront des crises à l'origine de remaniements permettant l'accession à un nouveau stade. L'enfant va développer son intelligence et ses capacités à symboliser. Il passera d'une intelligence sensori-motrice à une intelligence discursive.

Selon WALLON, ce passage se ferait par le langage et également par l'imitation. L'imitation véritable commencerait quand l'enfant est capable d'imiter exactement les gestes successifs d'une action. Cette conduite amène l'enfant à mieux saisir la réalité dans laquelle il se trouve. L'imitation implique un choix volontaire et différé de l'enfant.
Elle est liée à son évolution cognitive et suppose la répétition intelligente d'un acte complet différé dans le temps.

L'enfant va cesser de fusionner avec son environnement, pour passer d'une adhésion au modèle à sa réplique, puis à un double fabriqué par lui. Pour wallon, imiter c'est se confondre avec le modèle mais aussi s'en distinguer. Imiter c'est aussi pouvoir se représenter l'autre pour faire comme lui. L'enfant prend alors conscience de l'altérité.

L'accès au monde symbolique est primordial pour l'acquisition du langage oral et écrit. L'enfant doit pouvoir comprendre et substituer à une chose, un mot (oral ou

écrit), ayant la même valeur de signification que l'objet substitué. L'imitation et la conscience de l'altérité sont les moments fondateurs de cette symbolisation langagière.

I.C.2 Théories psychanalytiques

Les théories psychologiques entendent par symbole le remplacement d'un objet absent par une représentation mentale. C'est auprès des psychanalystes que sera évoquée la notion de perte induit par le processus de symbolisation. Le symbole fonctionne comme un substitut qui trahit nécessairement le symbolisé. On perd une part de l'objet. Cette trahison vaut mieux que l'absence totale de l'objet à condition que le sujet ait conscience de cette trahison.

Freud

Selon Freud, l'accès au symbole et à la représentation mentale accompagne le début du langage. Avant cet accès, le tout petit enfant n'est pas encore parvenu à faire une distinction entre une absence passagère et une perte définitive. Chaque fois que la présence de la mère fait défaut, il se comporte comme s'il ne devait plus jamais la revoir, et c'est seulement à la suite d'expériences répétées qu'il apprend qu'une telle absence est suivie d'un retour assuré ».

FREUD observera cette expérience répétée dans le jeu de présence-absence mis en évidence par l'observation de son petit-fils de dix-huit mois.

Ce jeu répétitif, dit « jeu de la bobine », consistait pour l'enfant à faire disparaître et réapparaître une bobine en disant « fort » (« loin » en allemand) et « da » (« voilà »).

L'enfant ne subit plus passivement l'événement de la disparition et de la réapparition, il devient acteur de celui-ci. Ce « jeu de la bobine » est interprété par

Freud comme une symbolisation par la métaphore qu'elle implique. L'enfant a opéré une substitution mère/bobine.

→Dans l'approche psycho-dynamique, l'accès au symbolique passe par la relation fusionnelle mère/enfant : lorsque la mère s'absente, l'enfant va se la représenter par le jeu mais surtout par le langage oral, les mots. Ils actualisent sa pensée et ses désirs puisque absente physiquement elle demeure « présente » par les mots. Une représentation mentale s'est créée grâce à l'absence. Le rôle paternel prenant de l'importance dans le développement psycho-affectif de l'enfant, la relation fusionnelle mère/enfant se dénoue et un manque se crée

- Lacan :

« L'homme parle donc, mais c'est parce que le symbole l'a fait homme »[13]

Pour Jacques LACAN, ce manque permet l'accès à la parole puisque l'enfant, en parlant, signifiera le désir perdu d'être l'objet préférentiel du désir de la mère, remplacé par celui du père. Institué en tant que Père symbolique, il représente la Loi.

Si le Père est reconnu par la Mère comme homme et comme représentant de la Loi, le sujet aura accès au « Nom-du-Père » (c'est-à-dire la fonction paternelle, l'avènement du père dans le champ de l'Autre, l'ordre symbolique), qui donne un fondement à la loi symbolique de la famille.

Si l'enfant n'accepte pas la Loi, ou si la mère ne reconnaît pas au père cette position, le sujet restera identifié au phallus et assujetti au désir de sa mère. S'il y a acceptation, l'enfant s'identifie au père comme étant celui qui « a » le phallus. L'enfant identifié au père amorce le déclin de l'Œdipe par la voie de l'avoir (avoir un désir légiféré, énonçable) et non plus de l'être (être tout-puissant)[14].

Le père aura un rôle séparateur :

-Il prive à la fois la mère de son complément phallique et à la fois l'enfant de ce qu'il se croyait être le désir du désir de sa mère.

---

[13] Jacques LACAN, *Ecrits* tome I, p275, Paris 1970, Editions du seuil

[14] Anika LEMAIRE, *Jacques Lacan*, Sprimont 1977, éditions Mardaga

-Il interdit la satisfaction de la pulsion

-Il frustre l'enfant lorsque ce dernier réalise que le désir de la mère est dédié au père et non à lui.

La métaphore du Nom du Père actualisera la castration, c'est-à-dire la perte d'un objet imaginaire et symbolisera la LOI.

La résolution de l'Œdipe libère le sujet en lui donnant le signifiant originaire de soi, la subjectivité ; elle le promeut dans la réalisation de soi par sa participation au monde du langage, de la culture, de la civilisation. La Loi du père assure le passage de l'enfant au monde symbolique, à la loi sociale, à la reconnaissance.

I.D la notion de « sujet »

« Je est un autre… » Arthur Rimbaud[15]

« Est Je celui qui dit je » Emile Benvéniste[16]

I.D.1 Définitions

- Définition kantienne

Selon la philosophie kantienne[17], le sujet est défini comme un être pensant, considéré comme le siège de la connaissance (opposé à « objet »).

Le sujet pouvant être un thème de réflexion (le sujet d'une discussion), un motif, une occasion (c'était sujet à polémique), le sujet grammatical d'une phrase, un être vivant, un individu, un bon ou un mauvais sujet, etc.

Le concept kantien de sujet est au carrefour de multiples significations héritées tant de la philosophie antique que de la philosophie moderne.

La division du sujet chez Kant repose sur le fait que l'homme est un être à la

---

[15] C.JEANCOLAS, Lettre à G.Izambard in *Les lettres manuscrites de Rimbaud,d'Europe,d'Afrique.* Paris, Editions textuel, 1997.

[16] E. BENVENISTE

[17] C.GODIN, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, éditions Fayard, 2004.

fois sensible et rationnel.

En héritage de la philosophie antique, le concept kantien de sujet prend un sens qui l'apparente au concept de substance au sens d'un substrat du réel recevant les propriétés qualifiant une chose.

Kant pense le sujet comme substrat quand il le pense logiquement, c'est-à-dire comme élément de la structure prédicative de l'énoncé.

Deux cas de figures sont possibles[18].

Il peut être considéré selon la logique formelle ou selon la logique transcendantale. Quand l'énoncé est considéré sous l'angle de la logique formelle, les représentations faisant fonction de sujet et de prédicat seraient permutables.

Quand l'énoncé est considéré selon la logique transcendantale (« principe d'activité connaissante unifiant le divers de l'expérience interne »), la permutation n'ets plus possible. Le sujet est alors une substance au sens empirique, elle est permanente.

Le sujet « proprement dit » défini par Kant permet une définition originale du Moi selon la triade je pense/je sais/ je sens :

-Moi=Je pense

-Moi=personne morale

-Moi=substance (au sens empirique)

Kant distingue aussi les notions de *Moi pensant (*« je pense ») et sujet transcendantal (« je suis »). Il souligne ainsi la différence entre conscience de soi et connaissance de soi.

« Je suis conscient de moi-même est une pensée qui contient déjà un double moi, le moi comme sujet et le moi comme objet (de l'intuition) […] mais on ne veut pas soutenir par là qu'il y a une personnalité double, seul le Moi qui pense et intuitionne EST la personne, alors que le Moi objet qui est intuitionné par moi est tout comme les autres objets, hors de moi, la chose »[19]

---

[18] P.DUPONT, *Kant, la question du sujet*. Paris, éditions Delagrave, 2006.

[19] KANT , Les progrès de la métaphysique, cité par P.DUPONT, op.cit.

Ainsi le sujet pensant doit opérer une décentration, il doit se comprendre comme étant le substrat de ses pensées, c'est-à-dire comme un « il ».

De ce sujet substantiel permis par le raisonnement logique, Kant distingue le sujet possible qui s'exprime dans le phénomène, in situ.

Le sujet possible, imaginaire, se libère de l'entendement, de la raison pure, de la logique, de l'objectivité. Il est créateur d'idées esthétiques originales, fruits de l'imagination, où tout est possible.

Cette universalité sans concept de l'idée esthétique est une des productions de l'esprit où se tisse une véritable intersubjectivité. C'est peut-être que dans cette intersubjectivité que la subjectivité trouve son véritable sens. Seuls deux sujets possédant cette capacité d'imagination peuvent la partager.

La définition de Kant est complexe mais dit bien que le sujet existe par tous ses sens, par toutes ses pensées, par son imaginaire partagé avec un autre. C'est bien de ce partage là, dans l'actualité d'une séance orthophonique, que nous espérons rencontrer le sujet, l'individu, dans l'expression originale et unique de ce qu'il est.

La structure du désir[20]

Selon l'analyse de Freud faite par Lacan, le sujet ne correspond pas à cet idéal du sujet définit par Kant. Selon Lacan, le sujet aurait cette propension « naturelle » à transgresser la loi ; le « sujet de la loi » serait celui qui a refoulé son désir.

Selon Freud, nous sommes voués à ne jamais nous satisfaire. Une séparation originaire entre instance inconsciente (Ca) et système pré-conscient/conscient (moi/surmoi) serait à l'origine du sujet désirant. Ainsi être sujet c'est être un être désirant.

---

[20] Yves DE LA MONNERAYE, La parole rééducatrice, 2ème édition. Paris, Editions Dunod, 2004.

Le stade du miroir et la constitution du sujet[21]

Pour Lacan, le « stade du miroir » est « formateur de la fonction du Je »

Le « stade du miroir » est à entendre comme un terme générique pour désigner toute expérience par laquelle le jeune enfant prend conscience de son identité par identification à une image.

Ce stade concerne l'enfant de 6 à 18 mois et se déroule selon 3 étapes :

L'enfant perçoit son reflet dans le miroir comme un être réel et cherche à le saisir. Il ne voit pas l'image renvoyée par le miroir comme étant la sienne mais comme étant un autre différent de lui.

Puis il perçoit son reflet comme une image et non comme un être réel.Il ne comprend cependant pas encore que cette image est la sienne

Enfin, l'enfant réalise que cette image le représente. C'est ce que Lacan appelle « l'assomption jubilatoire ». L'enfant se reconnaît dans le miroir et il rit.

Le stade du miroir permet tout d'abord la reconnaissance du réel à travers une image vécue comme un être réel. Puis, permet l'émergence de l'imaginaire grâce à une image vécue comme fictive. Enfin, il permet l'accès au symbolique grâce à une image acceptée comme étant la représentation de soi-même.

Le Nom-du-Père

L'accès au symbolique ne saurait se faire sans le rôle de l'Œdipe.

---

[21] Jacques LACAN, Ecrits I, « le stade du miroir comme formateur du JE », Paris, Editions du Seuil, 1966. (pp-92/93)

Quand l'enfant est encore si dépendant de sa mère que son désir et le sien ne font qu'un, lorsque l'enfant est le désir de sa mère et la satisfait pleinement, l'enfant ne peut pas accéder à son désir propre, à son statut de sujet désirant.

En étant celui qui comble le manque il ne peut découvrir son propre manque ni son propre désir.

Quand l'enfant découvre que sa mère ne peut le satisfaire pleinement, qu'elle peut être absente ou présente en dehors de sa volonté, cela ne dépend pas complètement de lui. Cette détresse (populairement appelée « angoisse de séparation du 8e mois ») ne pourra être surmontée qu'en se projetant dans le symbolique, en inventant un jeu d'apparition-disparition symbolisant la présence ou l'absence de la mère (« fort/da», jeu de la bobine, de Freud).

La mère n'est plus toute pour lui, l'enfant se voit imposer « la loi du père » (cf. chapitre précédent), cet interdit de l'inceste qui interdit la fusion d'avec la mère. L'enfant acceptera ainsi de se détacher de sa mère. L'Œdipe sera « résolu » lorsque l'enfant découvrira que la toute-puissance paternelle n'existe pas non plus.

Le père peut alors être symbolique, prendre le Nom-du-père. Il intériorise l'interdit faisant la loi sienne (à laquelle le père est soumis aussi puisqu'il transmet la Loi du groupe). La loi étant devenue sienne, l'enfant peut accéder à la culture, à la langue.

C'est ce qui est appelé en psychanalyse « la castration symbolique », l'enfant qui cherchait à s'identifier au phallus (celui qui comble la mère), à être tout pour le désir de l'autre, découvre le manque comme condition du désir. Il accède ainsi à son statut de sujet.

Ainsi c'est en se situant au sein de la constellation familiale que le petit enfant se constitue en tant que sujet et accède à la fonction symbolique.

I.D.2 Subjectivité, énonciation

Le sujet ne se construit ni n'apprend tout seul. C'est dans l'interaction avec son entourage que l'enfant devient sujet et acquiert le langage.

L'écriture est aussi le fruit d'un passage entre deux personnes, moi/toi, je/tu, qui

se retrouvent modifiées par cette inter-locution. C'est dans cette inter-relation que s'esquisse la possibilité d'un sujet.

→ Selon Benveniste…

… le langage est par nature constitutif de l'Homme, il ne faut pas voir le langage comme un simple outil de communication (dans ce cas, il s'agit pour lui de parole).

La langue, produit social, existe indépendamment de l'individu. Le langage lui est à l'origine de la subjectivité, il permet d'inscrire le sujet dans la sa communauté.

Benveniste définit l'énonciation comme étant l'acte individuel de production de signes, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé; les deux termes s'opposent comme la fabrication s'oppose à l'objet fabriqué. L'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet de l'énonciation.

La subjectivité est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet ». Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même mais comme l'unité psychique qu'assure la permanence de la conscience. La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste.

Les pronoms personnels ont un statut particulier dans le langage. Ils sont les « actualisateurs « en quelque sorte de la subjectivité dans le langage.Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que *je* deviens *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je.*

« je » et « tu » sont appelés « embrayeurs du discours », ils sont vides de sens en dehors du contexte d'énonciation. Les autres embrayeurs du discours seront les adverbes de temps et de lieu qui ne s'actualisent que dans l'instance du discours.

La polarité des personnes est une condition fondamentale et pragmatique du langage.

Cependant cette polarité ne signifie pas symétrie ou équivalence mais

complémentarité et commuabilité de ceux qui parlent en cet instant, dans cette situation d'énonciation.

Vers 2/3 ans apparaît le « je » dans le discours de l'enfant à condition qu'il ait compris cette polarité des personnes dans le discours. Il est tour à tour « je » et « tu ». L'individu existe séparé de l'autre qui existe sans lui.

Au contraire « Il « est exclu de la communication. « Il » est celui dont on parle et à qui l'on ne parle pas, qui est plus ou moins chosifié.

« Il » est un véritable pro-nom , un substitut. Il peut varier en genre tandis que JE et TU ne présentent pas de variation de genre. Ils signalent la personne pure, ou sont de véritables noms de personnes.

→ Selon l'axe de l'affectivité

Notamment illustré dans l'ouvrage de **F. Rostand**[22], l'axe de l'affectivité présente les pronoms personnels comme étant que « du dedans », c'est-à-dire pour celui qui emploie eux-mêmes tous ces pronoms.

L'enfant, qui ne sait pas encore les employer, n'appréhendera les pronoms personnels que d'après le langage d'autrui. Le MOI apparaîtra comme une sorte de nom propre passe-partout désignant un partenaire, TOI pourra désigner un tiers.

Ainsi les seules acceptions égocentriques nettes seraient MOI (le partenaire) et LUI (le tiers, ou l'objet). L'enfant utilisera à peu près correctement LUI, mais confondra bien souvent TOI et MOI.

Une première étape dans la compréhension des pronoms personnels correspond à leur acception égocentrique.

Le pronom LUI est invariant que l'on passe d'un interlocuteur à l'autre. Ainsi pour le dire, le sujet n'aura pas besoin d'opérer une décentration.

Comprendre que MOI signifie le partenaire (« toi » d'un point de vue égocentrique) suppose une décentration du sujet qui se place alors du point de vue de l'interlocuteur.

---

[22] François ROSTAND, Grammaire et affectivité, Paris, 1951, éditions Librairie Philosophique

« Cependant la symétrie de la situation est facilitée par la compréhension du « toi » (…) : si « moi » désigne le partenaire, il faut bien que moi aussi j'aie un « nom » et ce sera « toi » ».

Cette décentration pronominale est là aussi un moyen de se définir en tant que sujet.

Ainsi par le langage, «je » est !

→ Selon Lacan :

Il existe une division entre le discours conscient et le discours inconscient. **Lacan** introduit à ce sujet le concept de **Spatlung.** Il y a une disjonction (Spatlung) entre le « je », sujet de l'énoncé et le « je », sujet de l'énonciation.

Ainsi l'inconscient advient du langage.

Elle a été inaugurée par le signifiant le « Nom-du-Père » lorsque l'enfant pour la première fois exprime son désir originaire refoulé (devenu inconscient), par ce symbole (conscient).

Par des déplacements multiples d'un signifiant à un autre et des sublimations successives, davantage de signifiants vont exprimer ce même désir autrement. C'est la **refente. «** Ce langage signifiant toujours une partie (objet substitutif) pour un tout (objet perdu), le désir est engagé sur la voie de la métonymie »[23].

C'est pourquoi, dans le discours, la chaîne signifiante inconsciente s'organisera par l'intervention de refoulements successifs. Ces signifiants refoulés pourront toujours faire retour chez le sujet, à la faveur de processus métaphoriques et/ou métonymiques exprimés par des processus langagiers comme les lapsus, les mots d'esprit (les fautes d'orthographe ?)

---

[23] Joël DOR, *Introduction à la lecture de Lacan*, paris, 1985, éditeur Denoël

Un signifiant sera ainsi le symbole de quelque chose d'inconscient. J.Lacan dira d'ailleurs qu'il n'y a de sujet qu'un sujet parlant, un parlêtre

I.E Un trouble du langage écrit comme symptôme

« J'voulais être le sujet, le verbe et le compliment,

j'fus qu'une parenthèse entre le poing et le complément.

J'suis dyslexique, disloqué, pas indispensable, distant

Mais pas disqualifie

Dispensé de gloire, j'ai été distancé

Dyslexique Anonyme, maint'nant tu m'connais ! »

Syclone, rappeur, *Dyslexique anonyme*.

I.E 1Le symptôme

Définition

Dans le dictionnaire Larousse, le symptôme est défini comme étant « la manifestation pathologique décrite par le malade ou observée par le médecin » . En deuxième acception, la définition du symptôme est généralisée à la notion de **signe**, indice de quelque chose faisant sens.

La notion de symptôme est liée à la découverte de l'**inconscient** par Freud. Le concept d'inconscient est à relier à la notion de topique c'est-à-dire à une description géographique de la personnalité. Dans cette topique dynamique sont reliés trois « espaces » : inconscient, pré-conscient et conscient. Entre ces trois instances s'exercent différentes forces qui peuvent entre en conflit. Ainsi le symptôme est l'émergence de ces conflits et aussi le moyen mis en œuvre par le sujet, pour se faire

entendre.

Le symptôme fait souffrir le sujet, il est pourtant le seul compromis qu'il ait pour maintenir un semblant d'équilibre. Le symptôme serait à prendre comme un **signifiant** lié à d'autres signifiant dans une chaîne symbolique propre au sujet.

L'émergence du symptôme.

Le symptôme est la manifestation d'un conflit existant entre désir pulsionnel et exigence sociale, il est la « fixation singulière d'une jouissance » selon C.SOLER

Selon J.LACAN, il est « le signifiant d'un signifié refoulé de la conscience du sujet »[24].

Le symptôme peut être objectivé ou subjectivé. Objectiver les difficultés d'apprentissage c'est tenter de cibler un dysfonctionnement et mettre en place des stratégies pour le réadapter. Dans ce cas, le sujet n'a plus de place en tant que tel. Le symptôme est considéré comme un dysfonctionnement à réadapter par la prescription de soins, par la mise en place de mesures pédagogiques adaptées.

Vouloir faire disparaître le symptôme qui fait souffrir (le sujet et son entourage), l'en libérer pourrait risquer de provoquer des résistances voire un déplacement du symptôme. En effet, le sujet tient fermement à son symptôme !

L'apprentissage de l'écriture et de la lecture ont un enjeu majeur pour les parents, il signe la promesse ou la compromission de l'avenir social de leur enfant. Face à cette course à la performance, à cette pression écrasante, cette attente pressante de réussite (subie tant par l'enfant que ses parents), le symptôme de l'échec

---

[24] Filip GEERDYN, Gertrudis VAN DE VIJVER, *Aux sources de la psychanalyse*, éditions L'Harmattan, Paris , 1998.

scolaire n'est-il pas un moyen pour l'enfant de se dégager de cette demande écrasante dans laquelle ses propres désirs sont tus ?

Si l'enfant est objectivé, s'il est l'objet qui ne satisfait pas les exigences, celui qui est à reformater, à conformer. Le symptôme serait alors une protestation, une résistance face à cette normalisation imposée.

Difficile alors de discerner ce qui appartiendrait à une « déficience fonctionnelle » ou aux conséquences d'une frustration subjective. Le point de vue du thérapeute permettra ou non cette mise au point.

Nous entendons ici l'orthophonie comme un parti pris pour le sujet. Nous avons choisi de considérer le symptôme comme le signe d'un malaise qui se trouve peut-être ailleurs.(Lacan considère d'ailleurs le symptôme comme une façon de "répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale"), une signature de ce qu'est le sujet hic et nunc.

Grâce aux théories psychanalytiques, le trouble du langage n'est plus considéré seulement comme un handicap, mais comme un symptôme porteur d'un double sens : il porte sur la communication et a valeur de communication D'ailleurs rappelons que pour FREUD le symptôme est « un moyen inconscient mis en œuvre par un sujet et utilisé pour se faire entendre ». Il est un moyen d'expression privilégié par le sujet pour lutter contre une difficulté qui lui est propre.

Le sujet tire aussi avantage de son symptôme. L'entourage y réagit, s'y adapte. Le symptôme devient central dans la problématique familiale, soit par désir de le résorber, soit pour lutter contre l'angoisse que ce trouble révèle. Ainsi le sujet tient à son symptôme, il est sa solution et sa signature. Le sujet refuse alors de guérir.

Il sera primordial dans notre approche thérapeutique de considérer cet aspect du symptôme. L'attaquer de front reviendrait à faire disparaître le seul moyen d'accéder au sens dont il est porteur pour le sujet. Le symptôme est signifiant d'un autre signifiant. Il faudra tenter d'aider l'enfant à reconstruire la chaîne symbolique signifiante qui sous-tend l'apparition de ce symptôme, l'accompagner dans cette reconstruction subjective de sa propre histoire, et de son savoir, dans sa grammaire du

sujet. Ce passé trop présent dans le langage du sujet le rend indisponible aux apprentissages.

Ainsi, observons que le symptôme langagier a ceci de particulier qu'il s'exprime par des maux que les mots ne peuvent pas dire. Il peut émerger de diverses manières (somatisation, agitation, dépression…), mais quand il se dit par un langage troublé, nous devons accompagner le sujet vers lui, être la voix, la voie, l'écho d'un chemin.

Le travail avec le symptôme dans le cadre de la pédagogie relationnelle du langage

Le cadre en PRL est un espace « transitionnel ou potentiel » selon l'expression de Winnicott. C'est un contenant fondé sur le Transfert et le contre-transfert où l'étayage psychique réactive les interactions précoces où patient et thérapeute se reconnaissent l'un l'autre comme les partenaires symboliques les plus impliqués

Pour travailler le symptôme, il sera nécessaire de créer une place, un cadre dans lequel l'enfant pourra se constituer en tant que sujet. Ce cadre se construit par la place de tiers qu'occupe le thérapeute.Cet espace symbolique se construit par rapport à l'instauration de la règle, le renoncement à la jouissance et l'accès au symbolique qui conditionne l'altérité vraie de l'énonciation.

La dysorthographie, par exemple, est un symptôme qui peut exprimer une forme de résistance face au code normalisant, façon de s'affirmer comme ne s'inscrivant pas dans l'attente.

Le symptôme exprimé par une difficulté dans le langage écrit implique aussi un engagement corporel. Écrire c'est laisser une trace, trahir le corps alors engagé par le regard de l'Autre, sa voix aussi. Écrire n'engage pas le corps seulement dans sa motricité (aspect purement formel, graphique de la lettre) mais aussi le corps symbolique par l'accès au sens. Lire suppose donc là encore le refoulement d'une valeur de jouissance attachée à l'image, un refoulement qui permet de ne pas rester fixé à la forme et qui permet l'accès au sens.

Travailler avec le symptôme du langage passerait par la mise en place d'un cadre symbolique, lieu où le souhait, le désir de l'enfant peut s'exprimer.

Ce cadre devra aussi permettre le refoulement de la jouissance primaire nécessaire à l'expression du symbole et à la mise en place de règles**. La thérapie orthophonique consisterait à aider l'enfant à trouver SA place dans la loi communautaire de la langue tout en conservant sa singularité.**

F.ESTIENNE considère d'ailleurs les troubles du langage écrit comme « symptôme d'une structure spécifique de la personnalité ».

Nous devrons alors mettre notre propre désir de « performance rééducative » entre guillemets et entre parenthèses. Pour que l'enfant puisse accéder à son propre désir. Il faut se méfier de notre désir de « guérisseur ». Le symptôme langagier pourrait disparaître pour s'exprimer dans un autre domaine.

Ne répondre qu'aux exigences normatives risquerait alors de fixer le symptôme.

Il faudra plutôt guider l'enfant vers une autre forme d'expression de sa singularité, lui ouvrir d'autres voies de prise de plaisir dans lesquelles il pourra se reconnaître et où ses compétences seront reconnues (les ateliers d'écriture par exemple sont un bon moyen de sublimer le style singulier de l'écrivain).

Il s'agira d'accompagner l'enfant ou l'adolescent à la conquête d'un langage constitutif de sa personnalité. Il ne s'agira pas de délivrer l'enfant de son échec mais de lui permettre la libération d'une parole authentique et entendue comme telle.

« l'orthophoniste se fait attentif aux mots, invite l'enfant à les dire comme ils viennent et il les reçoit dans la forme et dans le mode qui correspondent à la logique interne de l'enfant à ce moment-là. »

« Un accompagnement (de l'enfant) dans son passage de l'Imaginaire à la Réalité, d'un langage saturé d'affectivité à un monde socialisé ».

C.CHASSAGNY[25]

---

[25] C.CHASSAGNY, op. cit.

Il faudra soutenir l'enfant qui devra accepter de perde ce langage saturé d'affectivité et ses stratégies souvent inefficaces. Il faudra faire en sorte que ce renoncement ne soit pas un sacrifice pour lui. Aboutir à une conciliation.

Selon CAHN & MOUTON[26] « le symptôme […] 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 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 ».

I.E.2. Les troubles du langage écrit :

« Tu le fais exprès. »

Dans tous les cas de figure, la vedette de la phrase est l'adverbe exprès. Au mépris de la grammaire, il est directement associé au pronom tu. Tu exprès ! Le verbe faire est secondaire et le pronom est parfaitement incolore. »

Daniel Pennac, Chagrin d'école.

Les théories cognitivistes ont une large assise dans le champ de l'éducation et de la rééducation aujourd'hui. Les « Dys » sont objectivés par la cotation chiffrée.

Ces données peuvent nous renseigner sur l'importance et la « répartition » topologique des roubles mais elles ne peuvent se suffir à elle-même pour évaluer le handicap qu'ils provoquent, la souffrance qu'ils engendrent.

Circonscrites sous le préfixe « dys », des sensibilités différentes, des pathologies diverses dont la singularité peut perdre sens.

---

[26] Raymond CAHN et Thérèse MOUTON, Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent, Edition Privat, Toulouse, 1967

Selon les cognitivistes, la transmission du savoir est proposée selon une programmation cognitive, suivant un protocole précis. Le désir d'apprendre y ets secondaire, plaçant en priorité la réadaptation scolaire

Connaître ces théories nous permet d'affiner notre regard critique quant à notre pratique professionnelles…l'essentiel étant de ne pas perdre de vue le sujet, l'individu.

Tâchons de présenter ces « dys » selon différents point de mire

La dysgraphie

La dysgraphie est considérée comme un trouble du langage écrit affectant le geste graphique et l'aspect formel de l'écriture : les lettres, leurs liaisons, le tracé, la mise en page peuvent être perturbés.

Si tout enfant éprouve des difficultés au début de l'apprentissage de l'écrit, ces difficultés persistent de façon pathologique chez le sujet dysgraphique.

J.de AJURIAGUERRA distingue trois grandes formes cliniques de dysgraphie :

-Les désordres de l'organisation motrice ; débilités motrices, enfants maladroits, enfants présentant une atteinte du système nerveux.

-Les désordres de l'organisation du geste et de l'organisation de l'espace ; trouble du schéma corporel, de l'orientation et de la structuration spatiale.

-Les troubles de l'expression graphique du langage, c'est-à-dire en rapport avec un retard de langage, une dysorthographie ou une dyslexie.

De nombreux auteurs s'attachent à souligner la part d'affectivité qui influence une dysgraphie. Écrire c'est laisser une trace de soi-même. Ce n'est pas seulement communiquer un message, une information.

Dans la trace graphique et dans l'écriture, il ne s'agit pas seulement de mettre en action le corps de la motricité instrumentale mais aussi le corps imaginaire, le corps symbolique, celui de l'accession au sens.

Quand un enfant a des difficultés à écrire, alors qu'il peut dessiner, c'est

l'intrusion du sens dans la trace graphique qui fait problème et non la forme de la lettre, la motricité.

Le corps a à se décoller de l'imaginaire de la lettre, pour accéder à la lettre porteuse de sens.Ainsi la possibilité d'accès à ce sens ou bien le refus du sens de la lettre pourrait conduire à une dysgraphie.

La dysorthographie

→Définition de la dysorthographie

La dysorthographie se définit comme un trouble d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe, « une inaptitude caractérisée à coder la chaîne parlée en signes graphiques correspondants »[27], une diminution significative des performances en orthographe selon la norme d'âge d'au moins 18 mois par rapport à l'âge réel.

Cette définition exclut : les déficits intellectuels, sensoriels, les troubles psychologiques ou psychiatriques, une lésion cérébrale acquise ou un défaut de scolarisation et de stimulations socioculturelles.

→Classification des dysorthographies

*Dysorthographie dysphonétique

Elle correspond à une atteinte de la voie d'assemblage.Les règles de conversion grapho-phonémique ne sont pas maîtrisées. Cependant, la voie d'adressage est relativement préservée et l'acquisition d'un lexique orthographique de sortie est possible.

En cas de dysorthographie dysphonétique, le sujet ne peut pas transcrire les non-mots et les logatomes, il omet, ajoute, inverse les phonèmes, il fait des confusions sourdes /sonores (f/v, p/t…)

*Dysorthographie dyseïdétique

---

[27] F.ESTIENNE cité par C.BELLONE, *Dyslexie, dysothographie* , Paris, Ortho editions,2003.

Dans ce cas, la voie phonologique est intacte mais la procédure d'adressage est altérée. L'accès au sens ainsi que la segmentation est perturbée. Une transcription phonologique possible mais approximative est observée. Les confusions homophoniques sont fréquentes et il y a absence une d'orthographe d'usage liée à un défaut de mémorisation visuelle.On note aussi des erreurs morphologie verbale.

Dysorthographie mixte

Cette forme correspond soit à une atteinte des deux voies, soit à l'atteinte de l'une des deux voies avec des troubles associés (troubles de la mémoire visuelle, trouble de la discrimination auditive, troubles attentionnels…). On notera :

-Des erreurs de segmentation

-Une mauvaise correspondance phonémico-graphémique.

-Une absence d'orthographe d'usage.

Neuropsychologie cognitive de l'orthographe.

Morton a décrit deux voies neurocognitives en jeu dans la production orthographique ; la voie d'assemblage et la voie d'adressage

La voie d'assemblage (dite aussi voie phonologique) est la procédure d'identification des mots écrits en vertu de la correspondance graphèmes/phonèmes. Elle permet de produire des non-mots, des logatomes, des mots peu familiers et d'identifier la rime.

Cette voie procède par des activations successives de mécanismes de conversion et par stockage temporaire dans une mémoire tampon phonologique qui conserve une trace des stimuli lors du processus de transcodage phonémico-graphémique.

L'atteinte de cette voie serait responsable des dysorthographies dites profondes ou phonologiques avec des erreurs du type substitution de lettres phonologiquement proches, une régularisation des graphèmes homophones, une difficulté à segmenter le continuum sonore de la parole.

La voie d'adressage (dite aussi voie sémantique) est la procédure qui permet

d'écrire les mots familiers et fréquents, les mots concrets et imageables après activation du système sémantique et du stock lexical propre au sujet.

L'atteinte de cette voie serait responsable de dysorthographies dites de surface ou lexicales entraînant par exemple des confusions d'homophones.

Hypothèses étiologiques

Différents courants ont tenté de définir les causes incriminées dans les troubles du développement du langage écrit. Nous allons distinguer trois courants essentiels : le courant neurologique, organiciste, le courant instrumentaliste et le courant relationnel.

*Courant neurologique

Certains neurologues comme MORGAN ou JORM s'accordent à dire que l'origine de la dyslexie/dysorthographie serait héréditaire ou neurologique (constitutionnelle).

Le point de départ se trouve dans les études effectuées sur les adultes alexiques. Conformément aux positions localisationnistes en vigueur à cette époque, le siège de la lésion cérébrale est considéré comme le centre de la fonction perturbée. On postule alors l'existence d'un « centre de la lecture ».

I.LIBERMANN[28] parle en 1970 de « minimal brain damage », le professeur DEBRAY-RITZEN s'en fait l'écho en France. Cette appellation, tout en maintenant l'origine cérébrale, n'en affirme pas le postulat lésionnel. Le concept de MBD se traduit alors en « minimal brain *dysfonction* », la lésion n'ayant pu être localisée.

Le concept de MDB regroupe les cas de dysfonctionnements cérébraux minimes hypothétiques considérés comme consécutifs à des événements fort divers de l'histoire de l'enfant tel que la prématurité, les difficultés à l'accouchement, les traumatismes crâniens, les épilepsies précoces… [29]

---

[28] I. LIBERMANN cité par J. FIJALKOW *in Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, 1986, Editions PUF

[29] J. FIJALKOW, *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, 1986, Editions PUF

Pour certains neurologues, c'est un syndrome déterminé génétiquement sur lequel les facteurs environnementaux n'auraient aucune influence.

De nombreux travaux expérimentaux ont été menés.

HALLGREEN[30] a dénombré 89% d'antécédents familiaux dans une population de 160 dyslexiques appartenant à 116 familles suédoises. Il a ainsi affirmé l'existence d'une dyslexie-dysorthographie spécifique héréditaire avec un mode de transmission autosomique dominant, indépendant de facteurs environnementaux.

*Point de vue instrumentaliste

Il attribue les troubles à deux causes :

-Un déficit des fonctions instrumentales avec des troubles de discrimination auditive et visuelle ou des fautes de perception auditive et visuelle en dehors de tout trouble de l'ouïe ou de la vue, les troubles d'orientation dans l'espace et le temps.

-Un déficit de la fonction de symbolisation.

Suzanne BOREL-MAISONNY[31] a développé cette conception à partir de 1953. Selon elle, « il s'agit avant tout d'un problème de perception du langage et de la pensée, ces enfants ne comprennent pas la langue qu'ils doivent écrire ; il y a dans leur pensée de telles lacunes qu'il est vain de leur faire aborder les disciplines de la langue écrite sans combler les dites lacunes, parce qu'ils ont des difficultés perceptives telles qu'ils annihilent tout travail de construction sur des bases aussi incertaines. »

Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit être capable d'établir des rapports phonético-graphique et grapho-phonétique entre les deux systèmes, celui des sons

[30]HALLGREEN cité par M. FRUMHOLZ in *Ecriture et orthophonie,* coll.Exploration, 1997. Bern

[31] S. BOREL-MAISONNY, *Langage oral et écrit*, Paris, 1963, éditions Delachaux et Niestlé

(phonèmes) et celui des lettres (graphèmes). Il doit être capable de reconnaître la succession des lettres dans les mots écrits et des sons dans les mots entendus puis la succession des mots dans les phrases à l'oral comme à l'écrit.

Les repères dans le temps et dans l'espace doivent être bien établis, la latéralisation stabilisée, le schéma corporel acquis et un bon langage oral sont des conditions nécessaires à la discrimination de sons et des lettres.

*Point de vue relationnel

Les thérapies spécialisées du langage sont le fruit de la conceptualisation d'une approche relationnelle des troubles du langage.

Il a été notamment formalisé par C.Chassagny[32] puis par les membres de l'IPERS (Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé) dans *L'echec en écriture, comment y répondre ?*.

Le courant relationnel définit la dyslexie comme « le symptôme d'un trouble de la communication » ou « trouble de la symbolisation ». Il y a une impossibilité de se prêter au champ symbolique de l'adulte, de percevoir les différentes formes du signe écrit et de les interpréter. La langue dépend d'une certaine organisation de l'univers perçu par l'enfant au cours de son développement.

Si cette évolution est trop "cahotique", l'enfant peut manquer de repères symboliques permettant son inscription dans un langage écrit signifiant à la fois pour lui et pour l'autre.

Cette notion d'altérité (développée ultérieurement dans notre travail), constitue l'un des fondements essentiels de la technique des associations de C.Chassagny.

Un autre fondement est de considérer le mot à la fois comme une élaboration perceptive et conceptuelle. Ainsi les erreurs sont considérées comme les caractéristiques du processus de symbolisation, mais également comme des indices des processus d'appropriation de la langue, du positionnement du sujet dans le processus de symbolisation.

---

[32] C. CHASSAGNY, Pédagogie relationnelle du langage, Paris, 1985, éditions IPERS

Chez les sujets dysorthographiques, les mots sont soit artificiels, extérieurs, sans vie, soit ils sont surchargés d'affects et se prêtent à des déformations de toutes sortes (phonologiques, sémantiques…)

Ils rejoignent en cela les mots de la toute petite enfance (la « Lalangue » de Lacan)

Les orthophonistes du courant PRL appréhendent le symptôme de façon à la réinscrire dans une chaîne signifiante symbolique. Cette démarche aura pour but d'éviter de se focaliser sur le symptôme afin d 'éviter une fixation ou un déplacement de celui-ci.

Le trouble du langage doit être reconnu comme faisant symptôme. Et ajoutons que le symptôme doit aussi être reconnu comme un mode de communication. Au travers du symptôme, un échange s'établit avec l'autre, échange d'autant plus paradoxal qu'il emprunte le canal linguistique !

C.Chassagny ne rejette pas le fait que la dysorthographie et la dyslexie puissent être des troubles instrumentaux, mais ils seraient aussi dus à une difficulté relationnelle plus large qui serait le symptôme d'un mal-être , le signe d'une inscription symbolique problématique. C'est dans cette conception que notre travail de recherche s'inscrit.

La « rééducation » orthophonique est ici envisagée en fonction de ce que l'enfant nous apporte de lui-même lors de nos échanges qui sont plus sur le mode de la rencontre que sur le mode d'une relation hiérarchique.

La théorie de l'esprit et l'empathie

Nous avons vu dans cette présentation sur la subjectivité et l'énonciation que peu importe le point de vue adopté, l'altérité, la conscience de l'autre sont nécessaires. Préalables ou résultat de l'échange verbal, la théorie de l'esprit et l'empathie sont des notions que doit acquérir l'enfant pour s'épanouir dans et par le langage.

L'empathie est la capacité à se mettre à la place de l'autre afin de ressentir ses émotions. La théorie de l'esprit permettrait de déduire le ressenti de son interlocuteur

qui n’est pas directement observable.

En sciences cognitives, l'expression "théorie de l'esprit" désigne les processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres agents intelligents. Cette aptitude enrichit qualitativement les interactions sociales (communication, collaboration, compétition, apprentissage, etc.).

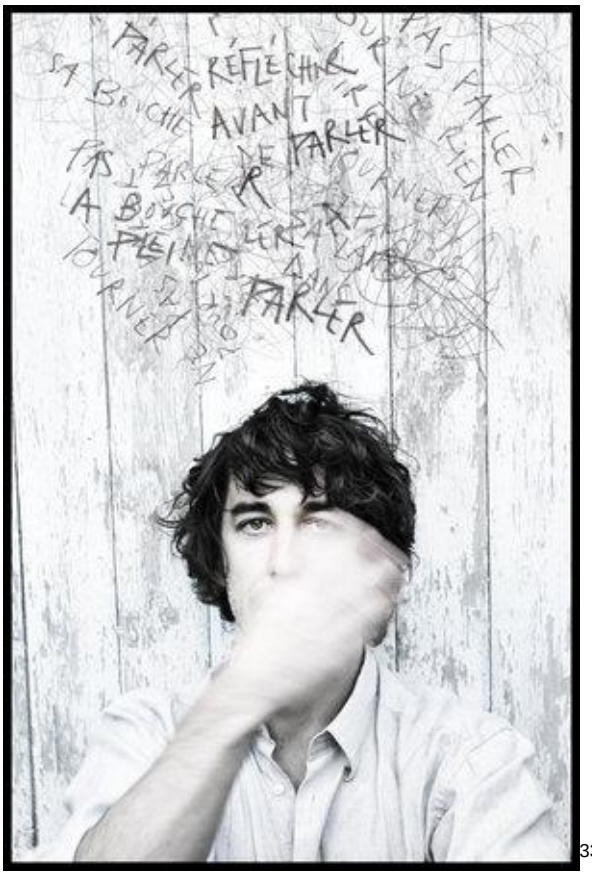
Cette théorie part de la supposition selon laquelle les états mentaux (« ce que pense une personne ») ne sont pas directement observables, mais qu'ils doivent d'abord être déduits. Cette déduction nécessite un mécanisme cognitif complexe. La capacité à imputer les états mentaux – tels que les intentions, les souhaits, les conceptions, les connaissances, etc. – à sa propre personne et à autrui est appelée théorie de l'esprit. (On part du principe que cette capacité est perturbée chez les personnes avec autisme, présentant une schizophrénie et d’autres psychopathologies)

Le schéma de fonctionnement cognitif serait le suivant :

- *Lecture de l’action* motrice de l’autre : ses comportements mais aussi ses réactions émotionnelles (mouvements du visage par exemple).

- *Codage de l’action* (d’autrui), qui se fait en lien (ou « partage ») avec les émotions et les actes issus de notre propre expérience (soi). Ceci génère des « représentations partagées » d’action et d’émotion entre soi et autrui : ce qu’on appelle les processus de « résonance motrice » et de « résonance émotionnelle ».

II. La grammaire



[33]

Grammaire. : Système de pièges délibérément préparé pour faire trébucher l'autodidacte, tout au long du chemin sur lequel il progresse vers la distinction.

Ambrose Bierce. Extrait de *Le Dictionnaire du Diable*

[33] Photographie de Dorothy SHOES extraite de l'exposition « Monologues » de 2008

Le travail de réflexion sur la langue est très ancien. Dès l'Antiquité Aristote, développait une réflexion métalinguistique et des pensées sur la matérialité du langage et ses fonctions de communication. Pour lui, la forme générale du langage correspondait à celle de la pensée.

Les grammairiens de Port-Royal, les Encyclopédistes, s'accordèrent à cette thèse. La logique et la grammaire furent mises en parallèle jusque dans la Critique de la raison pure de Kant qui semblait avoir admis une certaine adéquation entre la pensée et le discours, une forme logique et intuitive des formes grammaticales.

Apparurent ensuite les leçons de grammaire comparées qui ouvrèrent le débat sur l'existence possible de plusieurs grammaireS et donc peut être de plusieurs logiqueS.

Dès lors la grammaire apparut comme un système arbitraire de règles, une sorte de « législation » de la langue qui ne saurait exprimer exactement la pensée spontanée du locuteur.. Le mot serait un « outil » de la pensée.

Mais grammaire et pensée ne sont pas autonomes l'une par rapport à l'autre. Il y aurait un parallèle à faire entre mouvement de la pensée et ordre des mots selon Ch. SERRUS[34].

---

[34] Ch.SERRUS cité par F.ROSTAND dans *Grammaire et affectivité.*

II.A Théories linguistiques et définitions de la grammaire

« A mi-chemin de la cage
au cachot la langue française à cageot, simple caissette à c
laire-voie vouée au transport de ces fruits qui de
la moindre suffocation font à coup sûr une maladie… »

F.Ponge, Le parti pris des choses

Ô qu'il est difficile de faire tenir les mots-fruits de la langue entre les bords de la caissette-lois de grammaire !

L'acquisition de le grammaire est indispensable et semble pourtant bien difficile pour les enfants. Qu'en est-il de l'utilisation de la grammaire chez des patients adolescents après que ces derniers aient appris à lire et à écrire, qu'ils soient parvenus au collège ?

Il nous faudra accorder le sujet écrivant avec cette grammaire, le réconcilier, l'accorder.

La grammaire d'une langue ne se définit que par la théorie linguistique qui l'illustre. La multitude des grammaires du français que l'on trouve dans la littérature montre bien la difficulté à s'entendre sur une définition stricte de la langue française. Cette langue, ciment de notre communauté, garant de notre identité collective, se trouve fragmentée en autant de théories de la grammaire.

Dans la partie théorique seront exposées les théories de la grammaire que nous avons choisies : la grammaire générativiste chomskienne en ce qu'elle expose des universaux du langage et notamment du paramètre du sujet non-nul théorique (compétence) et en ce qu'elle ne s'applique pas foncièrement à la langue (performance).

La maîtrise du sujet grammatical (clitique) étant nécessaire à l'acquisition de la grammaire, nous nous pencherons sur la théorie générativiste s'y rapportant : le paramètre du sujet nul. Nous étudierons en parallèle la coexistence de 2 systèmes inné et normé, le sujet clitique morpho-verbal et le pronom sujet syntaxique chez le sujet adolescent.

Dans une seconde optique, nous étudierons le sujet dans sa valeur sémantique, et non plus morpho-syntaxique, par la théorie de Patrick Charaudeau. La catégorie du sujet syntaxique y correspond par les catégories sémantiques suivantes: la personne et les pronoms personnels, l'identification indéterminée et l'impersonnalisation, les actants.

Enfin, nous tenterons de définir la grammaire du sujet dans la théorie chassagnienne.

II.A.1 Les compétences métasyntaxiques :

Les compétences métasyntaxiques sont cette capacité qu'a l'enfant de contrôler, manipuler, juger correctement, consciemment et délibérément des aspects syntaxiques du langage et d'utiliser volontairement les règles de grammaire. Ainsi la compétence linguistique de la grammaire générative référant à la connaissance innée de la grammaire de la langue n'implique pas la maîtrise métasyntaxique.

1) Les jugements métasyntaxiques :

La notion de grammaticalité ou d'acceptabilité grammaticale reste fort théorique. Il est vraisemblable que dans la pratique les sujets ne distinguent pas clairement entre facteurs purement grammaticaux et facteurs sémantiques et

stylistiques dans leur jugement d'acceptabilité.[35] Nous verrons cette particularité dans l'étude de notre questionnaire (voir partie pratique).

Ainsi, la phrase sémantiquement acceptable n'a pu être rejetée par les ados malgré les fautes d'orthographe, de grammaire et même de syntaxe qu'elle contenait.

2) Jugements de l'ordre d'énonciation

Cette maîtrise de la grammaire s'actualise dans les jugements métasyntaxiques (jugements de grammaticalité, d'acceptabilité sémantique) et les corrections d'erreurs.

Une étude de Gleitman et coll.[36] (1972) sur la capacité de jugement de grammaticalité de fillettes de deux ans et demi conclut que les phrases grammaticales sont légèrement plus rejetées que les séquences agrammaticales.

Cette étude a été fortement critiquée car il semblerait que ce ne soit pas là la preuve d'une maîtrise syntaxique précoce.

Il semblerait que ce soit dû à des résistances de l'enfant face à des séquences sonores inhabituelles dans son bain de langage ou à un rejet des phrases dont la déformation altère leur compréhension.

D'autres études comme celles de De Villiers et De Villiers[37] en 1972 concluent que les facteurs sémantiques sont déterminants dans le jugement d'acceptabilité syntaxique produit par de jeunes enfants. D'autres études ont porté sur des enfants plus âgés, mais les conclusions ne permettent pas de généraliser suffisamment les données pour admettre l'existence de compétences métasyntaxiques précoces. Ce serait à partir de 4-5 ans que les enfants auraient des difficultés à accéder aux sens de phrases agrammaticales (sujet et complément inversés par exemple) en raison d'une

---

[35] S Brédart, J-A Rondal, « l'analyse du langage chez l'enfant », Liège, Pierre Madraga, p89

[36] Etude de Gleitman et coll.. citée par S. Brédart, op. cit.

[37] Etude de De Villiers et De Villiers citée par S. Brédart, op. cit.

compréhension de l'énoncé ne portant plus seulement sur les éléments lexicaux de la phrase (comme chez les enfants plus jeunes) mais aussi sur l'ordre des mots de la phrase.

Cette justification sémantique du rejet des phrases agrammaticales n'est que rarement donnée par les enfants eux-mêmes, même à 8-9 ans.

Les enfants comprennent donc mieux les règles de grammaire qu'ils ne peuvent les expliquer, la capacité de jugement de grammaticalité précèderait la capacité d'expliciter ces mêmes jugements.

La plupart des diverses études américaines sur ce sujet s'accordent à dire que les jugements précoces d'acceptabilité grammaticale s'expliqueraient en termes de détermination sémantique.

3) Autres jugements de grammaticalité

D'autres études portent sur le jugement de grammaticalité de phrases présentant des déviations morphologiques (flexions verbales par exemples), des incohérences dans la relation sujet-verbe, sujet-adjectifs de mots représentant des objets animés ou inanimés (exemple de l'étude de James et Miller (1973) : « Le gros rocher descendait de la colline en marchant »)

Quoi qu'il en soit J-E Gombert, à l'étude de ces différentes expériences anglo-saxonnes, conclut qu'elles montrent que la discrimination de la grammaticalité peut être *le reflet du refus d'assertions contredisant l'expérience du sujet*.

En effet, les jeunes enfants semblent davantage juger les énoncés en fonction de facteurs extra-linguistiques (leur propre expérience de la langue) que par des règles syntaxiques ou lexicales.

Selon les études Tummer et Grieve rapportées par J-E Gombert, l'évolution des jugements de grammaticalité pourrait être résumée comme suit :

1/ Vers 2-3ans les jugements seraient uniquement fondés sur le fait que l'enfant comprend ou non la phrase.

2/ Vers 4-5ans les critères de contenus lexicaux seraient prédominants.

3/ A partir de 6-7 ans, l'enfant deviendrait capable de séparer la forme de la

phrase de son contenu et de fonder ses jugements sur le seul plan linguistique.

La grammaticalité ne semble cependant pas être l'aspect particulier du discours qui permette à l'enfant de rejeter ou accepter une phrase comme étant correcte ou non.

Le rejet des phrases agrammaticales tiendrait dans leurs dissonances ou les effets d'altération de la signification qu'elles provoquent.

II.A.2 La grammaire normative ; du Bon usage à Port Royal

Selon le dictionnaire Larousse, la grammaire est « l'ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales, d'une langue ; l'étude et la description de ces règles »

La grammaire est le mode de description des règles de combinaison et d'utilisation des éléments lexicaux de la langue. Elle étudie d'une part la syntaxe (relation des mots dans l'énoncé) et la morphologie (forme et constitution des mots eux-mêmes).

Entre le XVIIe et le XVIIIe siècle naissent les courants de la grammaire normative dite du bon usage. C'est l'époque d'un idéal classique de netteté et de pureté de la langue. Il s'agissait d'éliminer de la langue tous les mots jugés « bas », techniques ou provinciaux ainsi que les constructions obscures ou embarrassées.

En 1660, une véritable reprise dans la réflexion sur la langue est proposée par la parution de la grammaire dite de Port-Royal[38]. Cette œuvre de Lancelot et Arnaud marque l'accomplissement de la tradition logique qui tend à poser comme fondement de la langue une ratio commune et nécessaire.

Le lien entre logique et grammaire est affirmé. Le sous-titre de cet ouvrage est

---

[38] D.Denis et A.Sancier-Château, *Grammaire du Français*, Editions de la Librairie Générale Française, coll. Poche, paris, 1994.

explicite : « où il est parlé des principes et des raisons sur lesquels sont appuyées les diverses formes de la signification des mots ». Il s'agit en fait de partir des mécanismes de pensée et d'examiner la manière dont les formes d'expression les représentent. Certains mots désignent les objets des pensées (noms, articles, pronoms, participes, prépositions, adverbes), d'autres la forme et la manière dont la pensée les organise (verbes, conjonctions et interjections).

Cette grammaire est novatrice pour l'époque. Elle n'est plus conçue comme un inventaire de termes ou de correspondances formelles de construction, elle se veut une étude des unités supérieures, les opérations de l'esprit (universelles), formulées par la proposition (dans différentes langues).

La proposition est l'élément de base de réflexion grammaticale. Le verbe est ce qui affirme et non plus ce qui marque le temps ou la durée. Il permet de hiérarchiser autour de lui les différents constituants.

Cette grammaire de Port Royal fut ensuite reprise dans les travaux de N.CHOMSKY.

II.A.3 la conception générativiste ; La grammaire universelle

1) La compétence syntaxique

Pour N.Chomsky, la compétence est la capacité de tout individu à produire et à recevoir d'une manière théorique, tous les messages de la langue.

« La compétence représente l'ensemble des connaissances intériorisées (et non conscientes) du système de règles que possède tout membre d'une communauté linguistique ».

Elle est selon lui, abstraite et idéale : l'interlocuteur n'est pas entravé par des contraintes personnelles (état affectif, fatigue…), situationnelles (bruit…) ou génétiques. Elle résulte d'un processus d'acquisition inné et n'est pas soumise à l'influence environnementale ou intrapersonnelle.

Elle repose sur l'acquisition de mécanismes permettant la production d'un message en structure profonde (correspondant à des choix lexicaux à l'intérieur de catégories syntaxiques) et de le modifier pour le réaliser en structure de surface : le message apparent subi toutes les modifications nécessaires à sa bonne communication.

La performance correspond à l'image réelle que chaque individu fait de ses connaissances en situation. Elle est donc la réalisation effective de la compétence. Ce concept ne s'applique cependant qu'aux énoncés bien formés.

2) Les universaux du langage

Avec la théorie du Gouvernement et du Liage développée par Chomsky depuis 1981, la grammaire est perçue comme un ensemble de contraintes. Ces contraintes forment les principes du langage humain.

Ceux-ci sont considérés comme innés, c'est-à-dire encodés dans le patrimoine génétique de chaque humain. Ils sont donc présents chez tous les êtres humains, quels que soient leur âge, leur culture, leur niveau d'éducation, leur langue maternelle, etc. Ils sont donc dits universels.

L'existence de principes universels, appelés Grammaire Universelle, apporte une réponse à la rapidité de l'acquisition de la langue maternelle. En effet, cette partie de la langue, étant déjà présente chez l'enfant à la naissance, n'a donc pas besoin d'être acquise. Plus précisément, ces principes représentent une série de contraintes qui déterminent les structures grammaticales possibles et qui limitent la portée des opérations grammaticales.

Il ne reste donc à l'enfant qu'une partie de sa langue à acquérir, celle composée des éléments qui sont différents d'une langue à l'autre. Dans ce cadre théorique, ces éléments sont appelés les paramètres. Ils sont ce que l'enfant doit acquérir de sa langue.

Les paramètres sont donc les éléments dont la valeur varie d'une langue à une

autre. *A priori*, la valeur d'un paramètre se résume à un choix binaire : le paramètre peut être soit « positif », soit « négatif ».

Cependant, en français, la valeur du paramètre du sujet fait question :

Comme il y a une différence entre les langues, il est généralement admis que la présence du sujet, par exemple, n'est pas régie par un principe à valeur unique et universelle mais par un paramètre dont la valeur varie en fonction de la langue. Cette présence apparemment obligatoire *vs* facultative d'un sujet dans une phrase est ainsi régie par le paramètre nommé « Paramètre du Sujet Nul ».

Comme pour tous les autres paramètres, la valeur peut être soit positive, soit négative : le français est une langue dite à « sujet non-nul ».

Cette catégorisation des différentes langues en langues à « sujet nul » et langues à « sujet non-nul » est établi selon les quatre critères suivants :

-La présence obligatoire *par opposition à* optionnelle d'un sujet préverbal pronominal et référentiel et la présence obligatoire *vs* impossible d'un sujet préverbal pronominal et non-référentiel ;

La possibilité *par opposition à* l'impossibilité d'avoir un sujet post-verbal laissant la position du sujet préverbal vide ;

-La possibilité *par opposition à* l'impossibilité d'extraire et de déplacer un sujet enchâssé par-dessus un complémenteur réalisé ;

-La richesse *par opposition à* la pauvreté morphologique du système verbal.

Le Français exigerait donc la présence obligatoire d'un sujet verbal. Cependant, dans l'étude de Katérina Palasis, des enfants, en acquisition de la langue française (dite à sujet non-nul), produisent des phrases sans sujet.

La réalité de ce paramètre serait donc à nuancer.

Cette définition exclurait les phrases infinitives (que faire ? ne pas toucher !) , l'inversion libre du sujet, les explétifs (il pleut, il ne pas faut). Notons que le français oral va dans le sens de l'élision de l'explétif : « faut pas », mais pas dans les formules «, ' il neige, il vente ». Il existe donc une coexistence des possibilités (présence au non du pronom) pour les pronoms non-référentiels.

Il y a aussi la question des registres » de langue.

En effet, il semblerait que dans certaines utilisations du français écrit (comme le journal intime, le blog par exemple), l'élision du sujet reflète un « niveau » de langue. « Me demande si… » *** « peux pas trouver la lettre dont j'ai besoin » (le sujet ne peut pas être omis dans des subordonnés) etc …La formalisation du paramètre du sujet non-nul est particulièrement complexe pour les linguistes. Il y a alors une dissemblance entre les données sur lesquelles les linguistes se basent pour définir ces paramètres et l'acquisition qui en est faite par les enfants !

II.A .4 La grammaire du sens selon Charaudeau

« Pour les uns qui la portent au pinacle, la grammaire doit être au coeur de l'apprentissage d'une langue. Pour d'autres, elle ne sert pas à grand chose ; c'est quelque chose de difficile ; elle évoque des règles et des sanctions déplaisantes quand on fait des fautes. Et dans les méthodes modernes d'apprentissage du Français, on a tendance à la reléguer au second plan ; on fait tout pour l'éviter. Et pourtant, on est bien obligé d'en faire ». [39]

Patrick Charaudeau

Selon P. Charaudeau, une grammaire en tant que représentation du langage, n'existe que dans un cadre social, un contexte socioculturel

Il propose de mettre sur le marché une autre grammaire, « une de plus » ? À l'attention des enseignants (et notamment en didactique du Français langue étrangère)

La grammaire est le résultat d'une construction chargée de valeurs sociales, le résultat des règles et des régularités que les individus établissent pour s'entendre et

[39] Patrick CHARAUDEAU *Les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens,* compte rendu d'une conférence donnée à l' Université Paris-Nord. 1999.

vivre en communauté. Ainsi, la description de la grammaire d'une langue est toujours un moment fort dans l'identité d'un peuple.

D'autre part, parce qu'aucune communauté n'est uniforme, les normes et les règles que la vie en communauté établit sont diverses et multiples ; cela veut dire que « les représentations sur la langue et son fonctionnement sont plurielles par la force des choses et qu'on ne peut traiter de la Grammaire en faisant comme si n'existait pour chaque langue naturelle qu'une seule grammaire que grammairiens et linguistes auraient pour tâche de découvrir au fil du temps. »

Selon lui, la grammaire ne peut être que plurielle. La langue serait une théorie qui réduirait la complexité du monde pour la rendre intelligible sans pouvoir en saisir la totalité. Pour reprendre les mots de Mounin ; la langue est un « prisme » posé sur le monde, elle oblique notre vision de celui-ci selon l'angle de vue commun au groupe linguistique.

"Une langue est un prisme à travers lequel ses usagers sont condamnés à voir le monde; […] Notre vision du monde est donc déterminée, prédéterminée même, par la langue que nous parlons." G. MOUNIN, in « Clefs pour la linguistique ».[40]

Mais ne confondons pas langue et grammaire. La langue commune n'admet pas la pluralité en matière de symbolique identitaire. Il faudrait selon lui déconstruire la grammaire morphologique pour reconstruire une grammaire du sens autour des catégories sémantiques de base. « Une grammaire doit être explicative ; une grammaire morphologique explique les formes, la philologie leur histoire ». Une grammaire sémantique se doit d'expliquer la spécificité de sens de chacune des catégories de forme et elle doit rendre compte des usages les plus divers, et non pas de la seule littérature. Cette manière d'aborder la grammaire est intéressante en ce sens qu'elle s'articule selon la valeur sémantique dans la pragmatique du discours, dans la réalité de l'usage de la langue. Cependant elle propose un nouveau discours métalinguistique qui n'est pas le discours de la majorité de la communauté linguistique ! En effet, l'écolier entendra parler de COD, de pronoms, de complément d'agent, etc. Alors pourquoi chercher à proposer une nouvelle terminologie à poser sur

---

[40] G. MOUNIN, *Clefs pour comprendre la linguistique,* Editions 10/18, paris, 2000.

des concepts déjà si difficiles à saisir ? Rappelons que cette grammaire est destinée à la didactique du français langue étrangère.

Voici comment Charaudeau envisage les catégories grammaticales en didactique du Français langue étrangère:

CATEGORIES SEMANTIQUES	CATEG. DE LA LANGUE	CATEG. MORPHOLOGIQUES
Identification	Dénomination de la personne Actualisation Désignation Dépendance quantification Identification indéterminée Présentation	Noms Pronoms personnels Articles Démonstratifs Possessifs Quantificateurs Indéfinis Présentateurs
Qualification	Objectif Subjectif	Adjectifs Noms Relatives Participes
Événements	Actants Processus Configuration	Agents/patients Changements d'état Actif/passif
Espace-temps	Localisation situation	Préposition/adverbe de lieu, temps/aspect/adv
Causalité	Causalité finalité	Conjonctions/prépositions
Point de vue	Affirmation négation modalisation	Oui/non (modalités/adverbes)

II.A.5 La grammaire en 4 pages selon Freinet : Si la grammaire était inutile !

Les pédagogues n'ont vu que la règle, et la règle a tué la vie...

Celestin Freinet

Selon Celestin Freinet ; les leçons de grammaire faites « sans conviction ni chaleur », sans matériel attrayant, ne permettent pas à l'enfant une écoute attentive, un intérêt vrai. L'enfant écouterait tout juste assez pour éviter la punition ou l'échec à l'examen

« Ah ! si nous pouvions supprimer dans nos classes toutes les leçons faites ex-cathédra par l'éducateur ; si nous pouvions supprimer toutes les leçons à apprendre, tous les devoirs à faire ! Comme l'école paraîtrait alors, aux enfants et aux adultes, lumineuse et claire ; comme on y travaillerait avec joie, sans aucune hypocrisie, comme la collaboration y serait agréable et combien changerait le rôle de l'éducateur qui vivrait enfin, au milieu d'enfants vivants, au sein de la vraie vie ! »

Mais comment éviter les erreurs si on ne connaît pas les règles et les raisons de leur

application? Freinet ne méconnaît pas la nécessité d'apporter la connaissance qui manque aux moments appropriés. Dans la mesure du possible, l'élève garde son autonomie : il se servira du dictionnaire, d'un manuel de grammaire ; il utilisera des fiches autocorrectives. Le maître, dans ces moments, n'hésitera pas à "faire une leçon". Mais à la différence de la pédagogie traditionnelle, cette leçon ne découlera pas d'une progression théorique et abstraite mais des besoins constatés : on ne sait pas écrire ce mot ; on ne sait pas s'il faut é ou er ou és...

Si exercices d'approfondissement il y a, ils colleront à la réalité concrète du besoin. Et la mémoire de règles abstraites sera inchangée. Pour opérer une correction,

Freinet compte surtout sur l'imprégnation consécutive au contact vécu pratiquement dans la production des énoncés et la réécriture du texte spontané né « libre » (après els différentes recherches orthographiques et grammaticales). Cela permet une meilleure intégration du code et du lexique.

Cette technique vise « le triomphe de l'activité libre de l'enfant « sur une activité à laquelle on aurait donné une matière de base et des possibilités d'expression avec un matériel nouveau ; des « formules de travail ».

Les leçons de lecture expliquée sont supprimées dans leur présentation graduelle, les devoirs d'application et autres obligations écartées pour faire s'épanouir enfin « la véritable initiation française. » Le tâtonnement expérimental sera un moyen préférentiel pour la découverte de la grammaire. La rédaction de textes libres sera fréquente aussi ; ils seront lus en classe et éventuellement imprimés. Pour Freinet, la part créatrice de l'écriture permettrait à l'enfant d'acquérir la grammaire. Un processus correctif visant essentiellement la compréhension du texte, une réécriture du texte éclairée par une leçon de grammaire proposé in situ, permettrait d'orienter la découverte et l'intériorisation du système de règles du Français.

C.Freinet propose de révolutionner l'enseignement du Français : »S i la grande masse des enfants que l'Ecole a rejetés pouvaient parler, ils nous diraient à quel point les manuels scolaires de vocabulaire et de grammaire les ont paralysés et comment le seul souvenir de leurs tortures intellectuelles et morales suscite en eux un trouble physiologique, comme une nausée, qui peut aller jusqu'à la névrose et qui explique assez d'ailleurs l'échec presque total de cet enseignement.

II.A.6 La compétence grammaticale selon l'axe de l'affectivité

Pour F. Rostand[41], le lien entre la structure profonde et la structure de surface du système tient en partie de l'affectivité. Pour lui, la compétence syntaxique naît et se développe par rapport à l'évolution pulsionnelle de l'enfant. L'expérience affective de ce dernier concourt à l'émergence de catégories grammaticales et de la syntaxe.

C'est grâce à la mère que l'enfant peut construire son langage.

Puis la possibilité de distinctions affectives permettrait de considérer des situations plus complexes qui donneraient lieu à une syntaxe s'enrichissant de valeurs fonctionnelles et relationnelles attribuées aux mots.

Pour F. Rostand, il existerait une correspondance entre une conduite verbale et une conduite affective. La pensée et le langage correspondraient à la sémantique et à l'affectivité.

Pour l'auteur, ce serait dans la grammaire, dans la syntaxe, que l'on trouverait les marques de cette conciliation entre Moi et le code commun et pas seulement dans l'utilisation du vocabulaire.

Les marque de l'affectivité dans la grammaire seraient les témoins de différentes conduites d'approche, d'hésitation, de recul, d'arrêt…

Ces marques se manifesteraient éventuellement par le graphisme, par des erreurs, par des choix de types de phrases (négation, affirmation, interrogation), de formulations…

La grande variété de ressources que la langue propose au sujet-parlant permet une liberté de choix à ce dernier pour l'expression de sa pensée.

Pour F. ROSTAND, tous ces choix, ces différents procédés grammaticaux, le style d'écriture, seraient à définir en tant que **conduite**, une conduite symbolique bien spécifique. La conduite verbale pourra être envisagée selon la situation dans laquelle se trouve alors le sujet ou bien selon son histoire individuelle.

La grammaire du sujet serait alors une tentative d'établir, à partir de faits linguistiques appartenant à la réalité psychologique du sujet-parlant, une autre

---

[41] François ROSTAND, *Grammaire et affectivité*, Paris, 1951, éditions Librairie Philosophique

classification, une grammaire originale et révélatrice de l'inconscient. Le langage serait alors une conduite intellectuelle, une manière de faire d'un sujet-parlant avec sa propre histoire et dans une situation d'énonciation donnée.

Il existerait donc une correspondance entre conduite verbale et conduite affective . Ainsi, l'acquisition d'un élément verbal peut être considéré comme le symptôme d'une évolution du MOI de l'enfant qui a pu accéder à une nouvelle structure affective.

F. Rostand cite l'exemple de l'enfant de J.Ronjat[42]. La première phrase du petit fut « grand-mère partie ». F. Rostand souligne la corrélation entre l'apparition de cette phrase « bicorpusculaire » et un événement de séparation dans l'histoire du bambin.

Rostand suppose un lien entre l'acceptation de situations de séparation antérieures avec sa mère et le progrès verbal ultérieur. L'enfant ayant accepté la séparation d'avec sa mère pourrait reproduire ce schéma dans son langage et pour d'autres situations de séparation. *« la scission de la phrase en deux termes (…) reproduirait sur le plan grammatical, la situation affective . »*

De même, l'enfant pourra distinguer le genre et le nombre lorsqu'il aura procédé à la différenciation sexuelle qui distingue ses parents lors de la phase oedipienne.

II.B La grammaire en PRL*

1)La série

Dans le cadre d'une thérapie relationnelle du langage, l'orthophoniste peut utiliser la technique des associations (TA). Cette technique s'actualise par la série. La série se situe à la rencontre de l'oral et de l'écrit, la grammaire y est dite « probabiliste » ou pré-discursive. L'expression orale donne sa forme à l'écrit et dans

---

[42] F. Rostand cite un ouvrage de J.Ronjat daté de 1913 sur l'étude de l'acquisition du langage chez des enfants bilingue.s. (Cf Claude HAGEGE, *L'enfant aux deux langues*)

un second temps, l'oral transforme l'écrit. L'écrit a cette particularité de se construire essentiellement sur la règle grammaticale.

Michel SERON[43] rappelle que « Claude CHASSAGNY disait volontiers qu'il fallait éliminer la grammaire et s'en référer uniquement au schéma oral-écrit » en permettant l'accès aux mots par les associations et les juxtapositions possibles dans l'élaboration d'une série. C'est pourquoi on parle de forme « pré-discursive » c'est à dire « d'avant le discours », lorsqu'il s 'élabore, comme un moyen d'organiser sa pensée par l'écrit dans un espace ouvert.

Tout ce qui est pensé n'est pas dit explicitement, c'est ce qui est appelé « le côté probabiliste » de la série contenu dans le blanc laissé à droite de la série.

La pensée peut ainsi cheminer librement, rebondir, changer de direction sans entraves. Ce style prédiscursif facilite les évocations et les associations en n'enfermant pas l'énoncé dans le cadre précis ou restreint de la phrase.

Un série associative peut se dérouler ainsi:

« L'enfant pédale dans la forêt »

-un enfant

-la forêt (autres suggestions d'évocations : le jardin, la plage, la cour)

-il pédale (autres suggestions d'évocations : il court, il joue, Il se cache)

Dans la série, l'énoncé n'est plus horizontal mais présenté verticalement et par « bouts de phrase » Chaque « bout », chaque unité de sens s'appelle un « pas » . Le

---

[43]ouvrage collectif de l' IPERS, *L'échec en en écriture, comment y répondre*, Paris, 1999, Editions l'Harmattan

*Pédagogie relationnelle du langage, Mouvement initié par Claude CHASSAGNY

tiret symbolise la présence de l'orthophoniste ,le rapport à l'autre en même temps que le lien oral-écrit .

Chaque instance de la phrase prend ainsi toute son ampleur sémantique et évocatoire, et permet aux deux participants, que sont l'orthophoniste et l'enfant, de recevoir et souscrire à cette pensée écrite par l'autre. Ainsi, on ne propose pas à l'enfant un énoncé « fini », « fermé » mais la possibilité de faire des associations (d'idées, de formes sonores ou visuelles…) qui lui sont personnelles, issues de son propre vécu.

L'adulte proposera aussi ses associations éventuelles ; l'enfant comprendra ainsi que le mot qu'il a écrit donne à penser à l'autre.

Cette mise en place, et l'acceptation, de l'altérité vraie est nécessaire à tout échange authentique.

En associant les mots les uns aux autres par un mouvement de pensée qui lui est personnel, par l'évocation d'images et les liens que l'on fera dans « le blanc » de la série (à l'oral, sans l'écrire) avec lui, l'enfant pourra ainsi se reconnaître dans les mots, se les approprier, les investir.

C'est ainsi qu'il pourra accéder à la bonne forme du mot et c'est ainsi notamment que se travaille la grammaire en PRL, tant sur le plan de l'énoncé que sur celui de l'énonciation.

Ex :

-il rit

-le ballon

-je lance

-le jeu

~~-on courre~~

-on rit

-on part

-on court

La série débute avec une association sur le jeu de ballon, l'enfant et l'orthophoniste ont des images mentales associées et l'écriture est possible. Lorsque l'enfant fait l'erreur «on courre », l'orthophoniste interrompt la série et ainsi à cette première évocation (on trace un trait appelé « rupture de rythme ») pour élaborer une série autour de la terminaison verbale. Ainsi l'enfant peut s'autocorriger en prenant exemple sur les phrases proposées.

Mais avant que soit permis ce type d'autocorrection, Michel SERON souligne la nécessité de considérer trois notions essentielles pour pouvoir accéder à l'écrit : « il s'agit de l'impact de trois verbes fondamentaux dans notre système linguistique ; Etre, avoir et faire.

2) Être, avoir, faire

Les deux premiers verbes sont deux auxiliaires de la conjugaison qui assistent le verbe. Le troisième « préside à tout acte de création, de production par le sujet »[44]

→Être

Être signifie « exister », non pas uniquement dans une valeur statique (« je suis né ».) mais aussi dans sa dimension dynamique (« je deviens »).

Être signifie « vivre » aussi, être en vie, être envie, être sujet désirant.

(En thérapie du langage, Il nous faudra donc ne pas écraser le désir du sujet par une demande trop pesante)

Michel SERON dira « pouvoir assumer « je suis né' , c'est se reconnaître comme être vivant capable de penser »[45]. Cette phrase me rappelle Antoine, un ado rencontré dans un atelier d'écriture en CMP. Doué d'un talent d'écrivain, il était aussi très en difficulté avec l'écriture, tant sur le plan du graphisme que de la morphologie verbale. La thématique de tous ses textes était la mort, la destruction. Dans cette

---

[44] Michel SERON op cit.

[45] Ibid.

absence de vie, était-il envie ? Lui était-il possible d'être? La langue pouvait-elle s'incarner ?

Ainsi, en permettant à un enfant comme Antoine de se découvrir en vie, on l'aide à accéder à sa propre révélation, « je suis », il peut alors devenir sujet de son discours.

Être signifie aussi être sexué, garçon ou fille, nous verrons dans notre chapitre sur l'adolescence combien cette question peut être au cœur d'une difficulté à se construire en tant que sujet.

→*Avoir*

Avoir signifie « posséder ». L'enfant possède essentiellement son corps physique. On comprend alors que les enfants ayant des difficultés avec cette conscience du corps puissent difficilement concevoir l'*Avoir.* L'enfant devra avoir reconnu son corps comme un tout constitué de parties qui fonctionnent, le plus harmonieusement possible, ensemble dans un but qui aura été pensé. Ce que je fais, je l'ai pensé.

Ainsi, les mots, pour être fonctionnels, doivent s'être « incorporés » au fil des diverses expériences de la vie de l'enfant. C'est en les faisant vivre au travers de sa propre existence et de son corps que les mots pourront être signifiants.

(Extrait texte Antoine)

Le corps est aussi un instrument de mesure qui se déplace dans un espace. Cette prise de conscience-là permettra à l'enfant d'évaluer le monde ; plus grand que moi, plus loin etc…

Ce corps-là pourra alors devenir instrument de communication.

Avoir c'est aussi avoir un nom et un prénom, s'inscrire dans une filiation, exister comme le maillon d'une chaîne qui s'inscrit dans le temps et l'espace, le nom est le début d'une grammaire du sujet.

On pourra évoquer l'intérêt du travail de l'arbre généalogique en thérapie du langage comme base d'une inscription dans une filiation, dans une grammaire personnelle.

Dans notre étude, nous avions proposé aux enfants de signer du nom qui leur conviendrait ; initiales, nom complet ou pseudonyme de leur choix. Cette proposition était pour nous un moyen pour qu'il s'attribue librement une identité dans leur texte écrit, pour qu'ils le « possèdent », qu'ils l' »aient » vraiment. Nous verrons dans notre partie d'analyse quelques exemples de ces choix-là.

→ *Faire*

Faire s'entend ici comme « réaliser », c'est-à-dire porter une chose dans la réalité. Les pré-requis de cette capacité sont l'*être* et l'*avoir* comme définis ci-dessus, ce sont les « moyens de faire ». L'enfant pourra *faire* des choses (lire, écrire, compter…) lorsqu'il aura et sera un sujet à part entière.

Chaque acquisition de l'*être* et de l'*avoir* devra être agie pour être apprise et fonctionnelle.

Être, avoir et faire sont des notions qui ne s'acquièrent pas progressivement mais se complètent, s'étayent, se conjuguent entre elles aux temps et modes de la vie de l'enfant, de ses rencontres, de ses expériences, de la confiance que nous plaçons en lui. Ces notions-là sont indispensables pour que l'enfant accède au langage écrit.

« La grammaire commence donc à s'installer dès que les premiers jalons de la personnalité se mettent en place »[46]. Grammaire et sujet sont donc indissociables.

Nous avons vu dans notre chapitre sur l'énonciation l'importance de l'acquisition du pronom pour être acteur de son langage et la théorie de l'esprit qui est tout aussi nécessaire à la communication vraie.

Être c'est donc aussi être « je », *Avoir* une identité propre pour pouvoir *faire*.

---

[46] Ibid.

3) La notion de transfert et contre-transfert ; Travailler AVEC le transfert

Durant nos recherches sur la grammaire, le sujet, la grammaire du sujet, il nous est apparu comme une évidence que le nœud gordien de la thérapie orthophonique était la relation transférentielle. C'est en son sein que se déploie, aux yeux du patient comme à ceux du thérapeute, toute la grammaire interne du sujet. Il nous a paru nécessaire de faire le point à ce propos.

Le transfert

Etymologiquement, du latin "transferre" = porter au delà

Ce terme a été créé pour désigner l'acte par lequel un sentiment éprouvé pour un objet est étendu à un objet différent. Ce transfert se fait normalement par association de contiguïté (spatiale, temporelle, causale, etc : cf. métonymie) ou de ressemblance (cf. métaphore).

J. Lacan[47] a pu définir simplement le transfert comme étant « l'amour quand il est symbolique ». Il définira plus précisément « le transfert [comme] la mise en acte de la réalité de l'inconscient ». L'inconscient étant la clé de voûte.

Le transfert, selon S. Freud, désigne le processus par lequel le patient fait inconsciemment du thérapeute l'objet de réactions affectives, dirigeant ainsi vers celui-ci des réactions qu'il aurait pu avoir vis-à-vis des personnes qui ont joué un rôle important au cours de son enfance.

Le contre-transfert est l'ensemble des réactions affectives inconscientes de

[47] LACAN J . ***Séminaire XI : Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse,*** Editions du Seuil, Paris, 1990.

l'analyste sur l'analysé.

L'établissement de ce lien affectif intense est automatique, incontournable et indépendant de tout contexte de réalité.

En dehors du cadre de l'analyse, le phénomène de transfert est constant dans toutes les relations.

Cependant, on ne peut superposer « transfert » et « relation » en Pédagogie Relationnelle du langage. Dans une cure analytique le travail porte SUR le transfert tandis qu'en PRL, on travaille AVEC le transfert.

Travailler AVEC le transfert

Si la relation d'inconscient à inconscient est indéniable, elle ne se vit pas de la même façon au cours d'une cure analytique et d'une rééducation de Pédagogie Relationnelle du langage. L'essentiel de la relation patient/orthophoniste est « déscolarisée », il s'agira davantage de donner la parole au patient « pour la lui laisser prendre ».

Il y a certes une attente normative assignée à toutes les thérapies spécialisées du langage, il faudra rétablir un langage correct ou au moins acceptable. Mais l'essentiel du travail ne consiste pas à combler les lacunes ou s'attaquer de front aux symptômes que le patient nous donne à voir. Il ne s'agira pas non plus de proposer une forme de psychothérapie.

C. CHASSAGNY[48] a précisé que « nous ne sommes pas là pour nous préoccuper des conflits de l'enfant, mais pour lui permettre - le fantasme étant exprimé - de le socialiser dans l'évolution qu'il va faire . […] En PRL, c'est l'écriture qui

[48] Ibid.

remplacera l'interprétation. »

Le contenu de la séance appartient à l'enfant, nous nous garderons d'une interprétation analytique inappropriée en ce lieu.

Nous serons simplement l'observateur bienveillant, celui auprès duquel il pourra déposer ce qui pourra avoir été ignoré ailleurs. Et même si le récit peut sembler « fantaisiste » nous le qualifierons plutôt de fantastique et puis c'est tout.

Mais ne rien interprêter ne signifie pas ne rien comprendre.

Il faudra surtout s'attacher à ne pas céder à une psychanalyse sauvage qui n'a pas lieu d'être en orthophonie.

Les techniques rééducatives seront le média qui nous conduira de la compréhension du trouble du sujet vers l'amélioration de son langage.

Mme MUCCHIELLi dira dans ses cours « l'attitude est psychothérapeutique certes, mais le but est normatif ! »

Il s'agira d'accueillir l'enfant avec son symptôme d'une manière singulière, qui ne lui est as familière. Nous l'acceptons de manière inconditionnelle avec ses lacunes, ses erreurs, avec ses symptômes divers, en l'observant et en l'écoutant, nous nous attachons à nouer avec lui une relation de confiance et de respect, en lui accordant une véritable place.

De cet accueil singulier naîtra une relation transférentielle qui sera le moteur de notre thérapie du langage. Depuis la place à laquelle le sujet semble nous assigner, nous prendrons une perspective nouvelle depuis laquelle se créera un lien inédit à travers le langage.Le patient projette sur le thérapeute des affects, des attitudes, des fantasmes… qu'il pourrait avoir avec d'autres membres de son entourage. Comme une métaphore d'autres relations vécues.

Donnons pour exemple certains cas rencontrés lors de nos travaux :

→K. manifeste une envie de faire plaisir, de bien faire, de répondre à ce qu'elle croit être le désir de l'autre, recherchant l'affection du thérapeute.

Elle semble transférer quelque chose de son histoire avec sa mère sur le thérapeute (elle comparera souvent le thérapeute et sa mère).

On a choisi alors de proposer de créer de jolies choses à offrir comme un cadeau, faire un joli livre, élaborer des sculptures de papier, un téléphone en carton…Confortée dans l'écho de la relation transférentielle, K. a pu progresser.

Le plaisir de la création partagée et reconnue comme telle par le thérapeute et par l'enfant ont permis à ce dernier d'aborder autrement les activités langagières.

Eclairés par l'enseignement de Chassagny, nous avons perçu combien il pouvait être difficile pour certains des ados que nous avons rencontrés de nous confier leur écrit _ partie d'eux-mêmes ? trace d'un travail ? _à nous, inconnus.

Nous avons tenté par nos deux interventions auprès d'eux de leur « rendre la parole », leur permettre une écriture libérée de la chape scolaire. Intervenant aussi en collège, avons-nous su nous départir du cadre de toute façon incontournable créé par les murs d'enceinte du collège ?

III. L'adolescence

49

[49] Image de Julia FULLERTON-BATTEN pour la fondation HSBC de la photographie. 2007

III.A Les transformations en jeu à l'adolescence

Cette phase, caractérisée par des modifications physiques et physiologiques, réactive les instincts sexuels avec une émergence massive des pulsions : c'est une période au cours de laquelle les problématiques orale, prégénitale et oedipienne resurgissent et sont activées, de même que les mécanismes de défense les plus archaïques. En effet, un déséquilibre des rapports entre les différentes instances psychiques se produit : le Moi est envahi par des angoisses pulsionnelles et contre lesquelles il tente de se défendre. Un déplacement va s'effectuer et une identification se produit à l'égard des substituts parentaux idéalisés.

La mouvance des instances psychiques, les modifications morphologiques et physiologiques exigeant un nouveau rapport au corps et un questionnement sur l'identité, le nécessaire remaniement narcissique et la perte d'objets parentaux idéaux provoquent une tendance au passage à l'acte (en tant qu'acte cathartique) qui évite la mentalisation des conflits par l'ado. Cette crise d'adolescence est à la base d'un remodelage de la personnalité. Le développement de l'affectivité concourt ainsi à l'évolution psychique et cognitive d'un sujet.

III.A.1 Point de vue psychiatrique

L'adolescence est le moment où s'articulent l'histoire du sujet, sa structure et sa conjoncture. Son histoire s'écrit au fil des liens du sujet avec son environnement, depuis sa conception, mais aussi en fonction de son héritage transgénérationnel. L'adolescence est aussi le moment où se structure l'appareil psychique du sujet en fonction de la conjoncture dans laquelle il se trouve (le phénomène adolescence). C'est-à-dire en fonction de l'ensemble des phénomènes physiologiques et

psychosociaux auxquels l'adolescent est confronté ainsi qu'aux événements de sa vie.

1) Les transformations corporelles ; un regard sur soi exposé au regard de l'autre

Le rapport au corps et ses transformations effectives sont un élément central de la problématique de l'adolescence. Il y aurait une cassure due au traumatisme de la puberté « au moment où se produit une méconnaissance inconsciente d'un corps physiquement marqué soit par une spécificité mâle, soit par une spécificité de femme_ à savoir que l'on peut porter un enfant dans son ventre_ certains adolescents refusent inconsciemment cette compréhension et rejettent l'intégration d'une nouvelle image d'eux-mêmes comme individus sexués, homme ou femme »[50].

Le corps appartient à la fois au monde psychique interne et à la réalité externe du fait de sa matérialité. Il est un moyen d'expression privilégié de la vie psychique, il révèle les émois et les désirs les plus intimes et à la fois, il renvoie une image réelle à l'autre.

L'adolescent se voit confronté à la nécessité de la sexuation et de se soumettre aux apparences corporelles ainsi qu'a sa filiation (ressemblances parentales plus ou moins bien acceptées). L'ado prend les attributs du corps du parent du même sexe. L'équivalence des corps estompe alors l'image des générations. La différence des sexes, laissée de côté pendant la période de latence (6/12 ans), ressurgit.

L'ado va devoir s'approprier ce nouveau corps, qui est le sien (dans son nouvel aspect, son nouveau fonctionnement _apparition de la génitalité_ , son nouveau statut) sous le regard de l'autre et au prix d'un éventuel symptôme.

S'opère alors un travail de renonciation : « être destiné à n'avoir qu'un sexe, c'est renoncer à l'autre, on n'est plus entier » E. Kestemberg[51] cité par B.Glose.

---

[50] M. LAUFER cité dans *le développement affectif et intellectuel de l'enfant* . Bernard Glose

[51] op cit

Le corps est nouveau dans son statut. L'identité de l'être humain se construit autour de l'appartenance à l'un des deux sexes et par la reconnaissance du groupe à cette appartenance.

L'autre détient le pouvoir de reconnaître le corps dans sa génitalité.

Le porteur du regard privilégié n'est plus le un parent mais un semblable dont le désir lui-même est engagé.

L'ado est un « pas-tout-à-fait », ni encore adulte, ni vraiment encore enfant, un corps encore androgyne parfois qui trouble la recherche de son identité.

L'apparition de la sexualité se fait selon des vecteurs différents pour le garçon et pour la fille. La puberté de la fille naît dans le REGARD de l'autre, elle est visible, tandis que celle du garçon naît de sa VOIX qui mue.

L'adolescence est aussi la naissance d'une identité sociale. Le refus des règles, les idéaux de liberté, la critique des idéaux de vérité. L'ado cherche sa place en se plaignant de son sort ou en se réclamant d'une autre normalité, d'autres règles.[52]

2) Les remaniements psychiques

À l'adolescence, on assiste à une répétition des enjeux psychiques de l'enfance. Selon cette perspective, les acquis essentiels seraient établis dès l'enfance et l'adolescence ne fera tout au plus que les mettre à l'épreuve et en révéler les faiblesses

3)Le changement de statut : « tu quitteras ton père et ta mère »

Cette injonction de la Bible assure la mise en œuvre des interdits de l'inceste et du parricide, la nécessiité d'orienter ses désirs et pulsions en dehors du cercle familial. L'avenir de l'adolescent se situe en dehors du cercle familial d'origine.

Nous sommes actuellement confrontés à un paradoxe ; les adolescents sont de plus en plus poussés vers l'autonomisation, la responsabilisation, la quête de la réussite sociale dès le plus jeune âge, mais ils restent de plus en plus longtemps

[52] JJ RASSIAL. L'adolescent et le psychanalyste. Edition Rivages. Paris. 1990.

dépendants matériellement et financièrement de leurs parents. Perdu entre ces allégations contradictoires, l'adolescent peut éprouver des difficultés à se construire en tant qu'adulte.

4) Le changement des attitudes

À l'adolescence, le sujet change plus ou moins radicalement, ce peut être déroutant pour l'entourage. Ces changements s'opèrent sur le style vestimentaire, des goûts musicaux plus exclusifs (désir d'originalité) et le désir d'intégrer un groupe a l'image de ce changement d'apparence.

Les adolescents ont la banalité en horreur que ce soit dans leur face individuelle ou dans leur face sociale ; ils nourrissent une révolte à l'égard des adultes, de l'autorité, des systèmes de valeur et des idées reçues.

L'adolescent tend à modifier ses relations avec son entourage proche. Il y a alors une nécessité de distance physique (plus de bisous, surtout devant les copains, extrême pudeur, cherche à s'isoler de la famille…) entre l'ado et ses parents. Une sorte de défense contre un sentiment d'intrusion, de promiscuité permanente qui devient plus ou moins pénible.

L'ado a aussi tendance à avoir des conduites d'opposition et particulièrement avec les personnes à qui il est le plus attaché. On peut aussi observer des conduites d'autosabordement : échec scolaire volontaire pour être perçu comme un rebelle par ses camarades, école buissonnière, conduites addictives…

Il peut arriver encore qu'il y ait des passages à l'acte comme mode d'expression des conflits et des angoisses chez les adolescents (agressivité, vol…)

III.A.2 Adolescence et problématique de l'identité

Le sentiment de continuité de soi, d'identité est alors mis en péril. Une fragilité narcissique s'insinue; dans le meilleur des cas, ce questionnement narcissique stimule la symbolisation et la créativité. Sinon on peut assister à l'organisation d'un **« faux-self »**[53] de la personnalité et un risque d'entrée dans la pathologie.

---

53 Donald Winnicott (1896- 1971), pédiatre et psychanalyste anglais, fut le principal initiateur de

III.B Etre et s'écrire à l'adolescence

Si écrire devient corvée, objet évalué quantifié, quand écrire ne devient plus que message informatif, rapport et compte-rendu, si écrire n'est plus un plaisir, comment l'écriture se peut-elle se porter auprès de nos ados ? Langage SMS, MSN, Facebook, twitter… Abréviations de connaisseurs et smileys pour exprimer l'indicible, un langage dont l'adulte, novice en nouvelles technologies, est exclu, un langage qui n'a pas non plus sa place sur les bancs du collège.

Quand on demande à un ado à quoi sert l'écriture, les réponses font souvent référence au monde scolaire et aux apprentissages plus qu'à l'expression et au plaisir littéraires de l'écriture.

Pourtant écrire n'est pas que travail bien fait, notation, conjugaison et grammaire…

L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est se dire, se dévoiler, montrer ses émotions, ses conflits, ses désirs… D'une certaine manière.

Si écrire c'est se dire, c'est que chaque scripteur est unique, se distingue des autres, son écriture est singulière et personnelle.

Le rapport du sujet à l'écriture peut se questionner de plusieurs manières. Tout d'abord ; quel est le compromis qui existerait entre expression de la subjectivité et acceptation du code contraint. Ensuite, l'écriture d'un sujet peut-elle être traitée de manière autonome ou bien n'est elle qu'un aspect du rapport du sujet au monde ?

---

la notion de self en psychologie. Il distinguait le vrai et le faux self :

-Le vrai self : L'individu dispose de ses mouvements psychiques (c'est la "réalisation de soi").

-Le faux self : L'individu s'adapte à l'environnement. il agit "pour plaire", sous la contrainte.L'individu qui agit ainsi peut y prendre du plaisir tout de même : "on fait plaisir, alors ça fait plaisir". le faux self provient des rapports établis avec le monde extérieur. Il permet d'exister aux yeux des autres.

À l'adolescence, le rapport au monde est bouleversé, nouveau, étrange et violent parfois. Comment l'écriture ne pourrait-elle être épargnée par cette tornade qu'est l'adolescence ?

→ Oser se dire : du Sujet à l'écriture

"La langue n'est ni réactionnaire, ni progressiste. Elle est tout simplement fasciste, car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire."

Roland Barthes

L'écriture peut être un moyen de se dire selon différentes modalités : ce que l'auteur choisit de dire, de dire, et comment il le dit.

Dans le cas du journal intime, Ph. Lejeune [54] a donné à voir l'importance de l'usage de l'écriture pour se dire (exprimer ses projets, son quotidien, sa personnalité…). Dans ce type d'écrit, la présence du sujet prédomine tant dans la narration que dans la nature textuelle est à prendre en compte. Mais le journal intime n'est cependant pas un lieu d'expression « pure » de la personnalité du sujet.

On écrit pour soi et pour un autre destinataire fictif, un « cher journal » qui nous comprendrait, on donne donc une certaine image de soi. Et puis le journal est aussi le lieu de la rencontre entre le sujet, son imaginaire et son écriture, ses contraintes.

Les fautes (cf. « le statut de l'erreur »), la (dys)graphie personnelle, sont aussi des moyens de s'exprimer, de se distinguer, de se définir (« je suis celui qui écrit comme un docteur, je suis celle qui ne met pas d'accent… »).

Nous avons rencontré un ado, François, qui m'avait dit ne pas vouloir corriger toutes les fautes de son texte *« parce que sinon ce ne serait plus moi ! ».*

---

[54] Philippe LEJEUNE et Catherine BOGAERT, le journal intime, histoire et anthologie. Edition Broché. Paris 2006

Conclusion de la partie théorique

Dans cette première partie de notre étude, nous avons emprunté un chemin d'écriture fait de détours théoriques, d'explorations au cœur de la grammaire, tout près du sujet, avec le langage, et fait de rencontres avec les adolescents.

De l'histoire des Hommes à celle de l'individu, l'écriture s'inscrit dans l'histoire du Sujet et permet d'inscrire le Sujet dans l'histoire. L'écriture lui permet de laisser une trace de lui, fait acte de mémoire. Elle structure aussi son rapport au monde . Mais surtout, le pouvoir symbolique de l'écriture permet la représentation du réel et de l'imaginaire en facilitant le passage d'un registre à l'autre.

L'écriture lie les Hommes par la communication tout en permettant au sujet de se séparer, s'individualiser, affirmer son originalité. En permettant de mettre à distance les éprouvés immédiats, l'écrit permet d'apprivoiser le réel. Pour jouir de ces différents pouvoirs permis par l'écrit, il faut aussi accepter l'idée de la perte. Perdre « la foule de possibilités d'expression au profit du code admis et considéré par l'adulte comme seul possible »[55], concilier ce que l'ont veut dire et comment on peut bien le dire pour être entendu.

Il faudra alors accepter la règle commune pour que le message puisse être compris !

« Je n'ai jamais appris à écrire » disait Aragon[56]. L'entrée dans l'écrit, si entrée il y a, serait l'introduction du sujet dans et par le langage.

L'acquisition du système orthographique se fait bien avant l'entrée à l'école. Les enfants n'arrivent pas vierges de tout savoir. Passant du stade logographique à l'étape idéographique, l'enfant découvre un système arbitraire et la permanence de la trace. Il saisit progressivement les correspondances entre trace écrite et système phonémique et affine la qualité de son graphisme au fur et à mesure que son intention de communication par l'écrit s'affirme. Le processus de symbolisation qui est à la fois

---

[55] C. CHASSAGNY, op. cit.

[56] L ARAGON op. cit.

« permis par » et « nécessaire à » l'acte d'écriture, rend possible la structuration de la personnalité du petit enfant, se constituant en tant que sujet.

Cette affirmation progressive du statut de sujet et vue différemment selon les auteurs ; stades de développement chez Piaget, approche psycho-dynamique chez Freud… De Lacan à Piaget, de Freud à Wallon, c'est bien le lien, la relation à l'autre, la séparation, l'affectivité qui permettent cette subjectivité.

La situation d'énonciation permet une altérité vraie, des échanges authentiques ; c'est en son sein que se construit le sujet. E. Benveniste a souligné dans *Problème de linguistique générale* que la conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Le contraste s'actualisant par l'alternance des pronoms dans l'instance du discours.

F. Rostand explore davantage l'axe de l'affectivité, décrivant le langage comme une conduite affective.

Ainsi, cette conduite pourrait aussi se lire comme un symptôme. « Manifestation pathologique », signe émergeant dans/par le langage, nous entendons le symptôme comme étant une signature de ce qu'est le sujet hic et nunc. Le symptôme a alors une double signification ; il porte sur la communication et a valeur de communication.

En PRL (pédagogie relationnelle du langage), le travail se fait AVEC le sympôme (et ne porte pas sur le symptôme comme en psychothérapie). Le symptôme sera entendu comme structure spécifique de la personnalité se révélant dans le langage. La personnalité du sujet est le moteur de la rééducation PRL.

La notion de sujet a été étudiée depuis l'Antiquité. Kant a proposé plusieurs axe de définitions du Sujet, selon l'axe de la logique formelle et selon la logique transcendantale.Le sujet, dans la définition de Kant, existe par tous ses sens, ses pensées, son imaginaire partagé avec l'autre. De cette rencontre avec le sujet naîtra une relation transférentielle sur laquelle le thérapeute du langage s'appuiera.

Enfin, nous avons fini notre étude sur le sujet dans l'écriture par une présentation des troubles du langage selon les axes instrumentaliste, relationnel et neurocognitivistes. Ces points de vue différents se rejoignent dans els définitions de la

théorie de l'esprit et de l'empathie.

Dans une seconde partie, nous avons brossé le portrait de la grammaire au travers de plusieurs théories linguistiques, pédagogiques et orthophoniques.

Après avoir défini les compétences métasyntaxiques, nous avons présenté la grammaire normative telle que l'on peut la rencontrer dans « Le bon usage ».

L'étude de la grammaire universelle de la conception générativiste nous a montré une grammaire intrinsèquement humaine, comme prédéfinie, et dont les universaux du langage seraient le ciment.

Patrick Charaudeau, lui, propose une grammaire du sens qui correspondrait davantage à la pluralité sémantique que permet la grammaire d'une langue. Soulignant les mots de G. Mounin, P.Charaudeau définit lui aussi la langue comme un « prisme » posé sur la réalité, infléchissant notre vision du monde. P. Charaudeau propose aussi d'autres catégories grammaticales qui seraient davantage en adéquation avec la sémantique.

Dans notre cheminement entre les rayonnages des ouvrages de grammaire, nous nous somme aussi intéressés à la grammaire en quatre leçons de C. Freinet.

Révolutionnaire, en seulement quelques pages, la grammaire selon Freinet propose de travailler dans la plaisir du texte libre, contexte propice à l'intégration du code, les leçons s'articulant autour des concepts fondamentaux comme le sujet et le verbe.

La grammaire selon l'axe de l'affectivité exposée par F. Rostand nous a paru comme incontournable. Original et riche d'enseignements pour servir notre propos, l'ouvrage « grammaire et affectivité » fût précieux pour orienter nos recherches. Il nous a éclairé sur les liens qu'il est possible de faire entre état psychique du sujet et langage.

Ainsi la grammaire du sujet serait l'agencement individuels des données linguistiques, la conciliation entre les faits linguistiques appartenant à l'histoire du sujet et le code commun. Elle serait une grammaire originale et révélatrice du sujet dans ses

écrits.

Enfin, nous avons voulu illustrer comment la grammaire était traitée en PRL grâce notamment à la technique des associations (TA) et grâce à la conceptualisation nécessaire des verbes *être, faire et avoir.*

La notion de transfert est essentielle à toute rééducation, l'orthophoniste devra travailler AVEC le transfert, l'utilisant comme impulsion et comme trajectoire au travail sur et par le langage.

Notre étude pratique portant sur le langage écrit des adolescents, nous leur avons consacré le troisième chapitre de nos recherches théoriques.

De ce corps modifié, transformé, perçu différemment par soi et par les autres, émergent d'importantes pulsions avec lesquelles l'adolescent devra trouver un équilibre.

La problématique de l'identité est le nœud gordien de cette période charnière dans la vie du sujet. Entre injonction de réussite par les parents, obligation à une autonomie rapide par la société, conflits, rivalité, émois et identification à ses pairs, l'adolescent peut être tiraillé. Cette problématique se révèle aussi dans leurs écrits. Voilà pourquoi nous avons choisi cette population.

Nous vous laissons à présent découvrir l'illustration de ce que peut être la grammaire du sujet entrevue dans les écrits de nos trente adolescents.

PARTIE PRATIQUE

Présentation du protocole

Le langage ne se refuse qu'à une chose, c'est à faire aussi peu de bruit que le silence.

Francis Ponge, *Poèmes*

I.A Hypothèse de recherche :

Dans la première partie de ce travail, nous avons tenté de cerner aux mieux les notions de grammaire et de sujet au travers de l'écriture.

Nous avons pu constater combien les approches de ces notions sont diverses selon le point de vue depuis lequel on les observe. Le symptôme du langage écrit peut être appréhendé comme un objet dont on démonterait le mécanisme et que l'on réparerait. D'autre part, l'individu peut être rencontré en tant que sujet, être de parole et de communication, nous livrant son symptôme, nous apprivoisant petit à petit pour nous le livrer et accepter de le travailler pour qu'il ne soit plus un frein dans son travail scolaire et dans son quotidien…

Nous avons supposé que les enfants suivis en orthophonie étaient plus à même de nous livrer leur théorie de l'écrit singulière et originale, de libérer leur parole sur leur rapport à la langue.

I.B Présentation des épreuves

Nous avons commencé à élaborer notre protocole de recherche en début d'année scolaire auprès de sept adolescents tout venant, rencontrés en cabinet libéral, en CMP, dans notre entourage personnel. Lors de ce travail préalable nous avons testé la validité de nos épreuves : le questionnaire était-il compréhensible ? La proposition d'écriture les inspirait-ils ? A la suite de ces premières rencontres nous avons construit notre protocole comme suit.

I.B.1 Le chantier d'écriture : dérouler l'incipit d'un roman

Nous nous sommes appuyés sur l'expérience d'Elisabeth BING, fondatrice de ce type de pratique en France. Nous avons retenu ses propos dans sa « lettre pour une éthique des ateliers d'écriture » (1999). « *l'expérience initiale que j'ai mené auprès d'enfants éjectés du système scolaire et culturellement démunis, fut radicale en ce sens qu'elle fut portée par le désir de les faire écrire comme s'ils devaient un jour être écrivains* ». L'objectif de ce type d'atelier est de susciter et d'éveiller le désir puis le plaisir d'écrire en « déconditionnant » l'adolescent de l'obligation scolaire de rendre un bon devoir. Un autre but sera de le réconcilier avec l'écrit, mettre à l'œuvre le processus créatif, découvrir le style propre et la nécessité de respecter à minima le code commun afin d'être lu et compris par le plus grand nombre. Il faudra avant tout mettre en place un cadre sécurisant, structuré au sein duquel une parole vraie pourra se chercher, se dire, s'écrire, être entendue.

Nous avons donc supposé que la grammaire du sujet se révélerait dans un contexte d'écriture vraie, en dehors du contexte et des exigences scolaires.

Une écriture pour raconter, sans entraves.

Nous avons tenu à ce que notre proposition soit la plus ouverte possible tout en proposant un cadre, un point de départ. Nous avons choisi de proposer un incipit à dérouler ; les premières lignes, les premières pages, celles qui posent l'intrigue et suscitent l'envie de connaître la suite de l'histoire.

Permettant le démarrage du texte, l'impulsion nécessaire à l'écriture, l'incipit était suffisamment court pour ne pas trop restreindre la thématique de l'histoire que l'ado aurait voulu raconter et suffisamment chargé de sens et d'image pour donner le départ à la plume.

La consigne d'incipit nécessitait d'imaginer une suite qu'ils devraient taire, nous voulions ainsi voir s'il leur était possible de répondre fidèlement à la consigne en ne dévoilant pas trop de l'histoire, s'ils étaient capables de garder le suspens, susciter la curiosité et donc…Prendre en compte l'existence potentielle d'un lecteur.

Nous avions initialement proposé plusieurs incipit dans lesquels l'adolescent piocherait. Chaque incipit proposait une atmosphère particulière, nous avions imaginé proposer des ambiances variées ; décor triste hivernal, scène de bonheur en été, début de journal intime, description d'une scène d'action… Nous avons ensuite constaté que laisser ce choix était une difficulté supplémentaire pour les ados. Il fallait choisir l'un des incipits pour abandonner les autres lus et les idées qui avaient pu jaillir pour chacun d'eux, ou bien, paralysés devant ce choix incongru dans les murs du collège, certains n'avaient pas d'idées…

Devant leur difficulté à choisir l'un d'eux et par soucis de validité de l'étude (pour pouvoir comparer plus justement les différents textes), nous avons finalement décidé pour eux. Nous avons sélectionné la toute première phrase du roman « 1984 » de G.ORWELL (c'était aussi l'incipit qui avait eu le plus de succès lors du travail préalable de Novembre). C'était aussi l'incipit le plus court. Il ne proposait qu'une atmosphère et une date, ni lieu précis, ni personnage. Là était peut-être le biais de notre étude, cette unique phrase n'a pas permis à tous les collégiens de trouver suffisamment d'éléments en eux-mêmes pour écrire, le peu de mots de la proposition restreignant les champs d'évocation possibles.

Il fut intéressant de constater aussi la volonté de certains ados à modifier le

texte de l'incipit qui devait rester intact selon nos consignes.

Cette première phrase, ce « pied à l'étrier » nous avait pourtant semblé plus facilitateur qu'obstacle pour initier le début de l'écriture. À leur demande, nous avons accepté que le temps du verbe notamment puisse être modifié.

Mais nous tenions cependant à respecter la phrase de l'auteur au maximum en ne substituant ni en omettant de mot. Nous voulions ainsi évaluer leur rapport au cadre et à la non-équivocité des mots.

Nous avons également imposé un nombre minimum de quatre lignes et un maximum de deux pages afin d'avoir un corpus suffisant, un début d'histoire comprenant un minimum d'éléments narratifs et pas trop long pour ne pas être tenté de trop en dire, accepter de ne pas dévoiler la suite, être capable de laisser en suspens son récit. Il fallait donc imaginer qu'un livre entier suivrait ces pages. Beaucoup d'éventualités de scénari s'ouvraient alors, le style du récit pouvait être libre, la thématique était vaste: science-fiction, autobiographie…

Avant le début du chantier d'écriture, nous avons voulu illustrer notre proposition d'écriture en lisant un texte incipit de roman. Nous avons présenté à la classe de 4e l'incipit du « Bon gros géant » de Roald Dahl et les premières lignes du « Petit Prince » de A.St Exupery. Pour les enfants rencontrés en libéral, nous avions déjà le recul de l'expérience de la lecture à la classe qui nous avait montré qu'elle pouvait inhiber l'écriture de certains adolescents, prenant ces exemples pour des modèles auxquels ils devaient se conformer, nous n'avons donc pas lu de textes d'auteurs aux ados rencontrés ensuite.

Cependant, certains ont préféré ne pas rendre leur texte, s'absenter lors de la deuxième rencontre, ou n'ont écrit qu'une ligne ou deux … Deux autres ont préféré écrire et encore écrire plusieurs pages !

Le travail a été annoncé comme confidentiel, ni soumis au regard de leur professeur, ni à celui de leurs parents. Les ados savaient aussi qu'ils ne nous verraient

plus après ces deux rencontres mais qu'ils auraient loisir de consulter ce travail en fin d'année scolaire ou de demander des nouvelles de notre étude auprès de leur professeur de français pour les collégiens et leur orthophoniste pour les enfants suivis.

L'objectif de ce travail d'écriture « libre » avait pour but d'analyser la qualité orthographique et grammaticale de leurs productions écrites pour les corréler aux scores du test de dictée de l'ANALEC. Nous voulions aussi découvrir leur rapport à l'écrit en dehors d'une demande scolaire. C'était aussi un travail préalable de « libération » de l'écriture qui permettrait aux ados de répondre au mieux au questionnaire qui suivait et dans lequel ils pourraient nous faire part de leur vécu de cette expérience d'écriture notamment.

PROPOSITION D'ECRITURE

Je vous propose aujourd'hui d'écrire la suite d'un incipit.

Un incipit est le tout début d'un roman, les premiers mots, les premières phrases, ce qui va accrocher l'attention du lecteur.

Je vais vous lire la première page du roman de Roald Dahl, le bon gros géant, puis un extrait du Petit Prince d'Antoine de St Exupéry dont vous pourrez vous inspirer.

Sur cet exemple et à partir de la phrase (issue d'un roman connu) que je vais vous lire, vous inventerez la suite de cet incipit.

Vous êtes tout à fait libre d'écrire ce qu'il vous plait, vous pourrez écrire très peu ou beaucoup, la longueur importe peu, vous pourrez utiliser le dictionnaire mis à votre disposition ou faire appel à nous en cas de doute sur l'orthographe d'un mot…

Votre texte ne sera pas noté et ne sera pas montré, ni à votre professeur ni à vos parents. Ne signez votre texte que de vos initiales ou d'un pseudonyme que vous aurez choisi afin qu'il reste anonyme.

« C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. »[57]

[57] George ORWELL, *1984,* traduction d'A.Audiberti, Poche

I.B.2 Le questionnaire

Ce questionnaire avait pour but d'interroger les ados sur leur rapport à l'écriture et à la grammaire. La liberté des réponses était à nouveau induite par des questions ouvertes et la possibilité d'écrire les commentaires qu'ils souhaitaient (voire dessiner) dans l'espace prévu sous les questions. Elles e présentaient de manière ouverte ou bien à choix multiples.

Nous voulions savoir comment ils définiraient la grammaire et l'écriture, quel rapport ils entretenaient avec elles, connaissaient-ils des règles de grammaire, étaient-ils capables de constater l'écart à la norme une fois l'écran du sens franchi, se permettaient-ils d'être créatif et libre face à l'écriture… ?

(voir le questionnaire en annexe)

I.B.3 Dictée issue de l'ANALEC forme B3 de Inizan[58]

La troisième partie de ce protocole fut la passation d'épreuves formelles du bilan de Inizan, l'ANALEC . Nous avons extrait les items de la forme B3 (12 à 15ans) dont la passation était possible en classe entière ; la lecture silencieuse et la dictée.

- Lecture silencieuse

La passation en classe entière ne nous permettait pas de chronométrer la lecture de chacun des élèves. Nous avons noté que le plus rapide de la classe avait terminé vers la 20ème seconde de lecture et les plus lents ont terminé aux alentours d'une minute. Cet intervalle de temps est celui prévu dans la cotation de l'ANALEC

[58] A. INIZAN, *bilan ANALEC, analyse du savoir lire*, Paris, 1998, éditions EAP

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Dictée

La dictée est la suite du texte. La compréhension de cette suite est nécessaire pour répondre aux questions qui suivent.

Nous avons précisé aux ados qu'il s'agissait d'une épreuve d'orthographe et qu'il était essentiel d'être très attentif à l'écoute du texte dicté que nous leur avons préalablement lu intégralement. Puis nous avons procédé à une dictée lente par segment de phrase pour ne pas pénaliser les élèves les plus en difficulté.

Nous avons procédé de même avec les enfants dysorthographiques rencontrés en libéral.

Texte de la dictée :

Des livres décrivaient la lune et les étoiles comme si l'empereur les avait créées. D'autres rassemblaient les chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes dont le fils ou l'époux partait à la guerre pour le défendre contre ses ennemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti, ces louanges de ses prédécesseurs étaient des insultes

(Cotation adaptée à notre étude en erreurs et non en points positifs comme

décrit dans l'épreuve originelle, voire chapitres suivants)

I.C Méthodologie de la recherche

I.C.1 La population étudiée

La population de référence

Nous ne voulions pas faire d'études statistiques à proprement parler. Cela aurait impliqué que nous étudiions une population plus importante et que nous comparions des populations homogènes. Ce type d'étude n'était pas adapté à notre but de découvrir la grammaire du sujet. En effet, comment appréhender la théorie de l'écrit originale d'un individu parmi un nombre important d'ados sondés ?

Nous avons quand même effectué un test statistique dit du « CHI2 » pour comparer nos deux populations. Ce test a en effet montré un écart trop important entre les deux populations (elles n'étaient pas homogènes dans leur composition) pour que notre étude puisse être menée ainsi. Notamment les critères 7 et 9 d'évaluation des écrits libres n'étaient pas comparables)

Nous avons cependant souhaité étudier une population de référence à laquelle nous comparerions nos 5 ados dysorthographiques.

Nous avons choisi une classe de 4e « classique », « moyenne » d'un collège niçois. Le principal du collège et le professeur de français de cette classe se sont montrés enthousiastes à participer à cette étude et nous ont permis de rencontrer les adolescents lors de deux séances d'une heure chacune. Le professeur avait au préalable pris connaissance des épreuves et de notre hypothèse de recherche lors de notre entretien initial. Elle a exposé aux enfants le projet qui a été accepté par eux et leurs parents à l'unanimité.

Nous avons pu rencontrer 25 ados âgés de 12 à 16 ans (16 filles et 9 garçons), certains m'ont été présentés comme étant en grande difficulté scolaire, d'autres ayant

des talents d'écriture, certains encore en difficulté psychologique (nous avons eu une déconvenue à ce sujet dont nous exposerons le récit plus loin dans la présentation)...

La classe nous a paru suffisamment homogène pour que nous puissions la prendre en référence comparative.

La population pathologique, études de cas

Pour étudier la grammaire du sujet, il nous semblait nécessaire de rencontrer des individus ayant réfléchi à la question dans le cadre d'une thérapie du langage. Idéalement, il aurait fallu rencontrer ces ados bien plus qu'une fois ou deux et bien plus longuement pour que se déploie, au sein d'une relation inédite entre nous et l'ado, toute l'étendue de leur rapport à la langue.

Les conditions de notre étude nous ont quand même permis de rencontrer par deux fois, et durant au moins 1h, 5 adolescents suivis en orthophonie. Procédons à une rapide présentation.

Olivier :

Olivier a 14 ans, il est suivi en orthophonie depuis le CP de manière intermittente. Sa maman change à chaque fois d'orthophoniste (« il les épuise »). Lorsque nous l'avons rencontré en Novembre 2009, il poursuivait sa seconde année avec son orthophoniste, il est en 4e. Il nous a été présenté comme un jeune garçon « difficile » dont l'aspect physique fluet, fragile, petit, contrastait avec son côté rebelle et provocateur. Il vivait seul avec sa mère, ne connaissait pas son père. Sa maman était très en difficulté avec lui, il se faisait régulièrement coller, renvoyer du collège.

L'orthophoniste comme la maman ont souligné son intelligence. Son bilan de renouvellement daté de juin 2009 montrait une dyslexie dysorthographie mixte avec une lecture rapide et peu efficace.

Son langage oral est caractérisé par une élocution empressée, des réponses

laconiques sans liaisons entre ses idées (l'épreuve du « café-caisse » montre une absence de liens sémantiques entre les différentes images qui sont décrites une à une).

Lors de nos rencontres, il nous a paru plutôt sympathique, assez peu bavard, gesticulant sur sa chaise. Il n'a montré aucune opposition à répondre à nos épreuves mais ne nous a pas donné beaucoup matière à discussion répondant brièvement à toutes nos interrogations et manifestant son envie de partir (« ça finit quand ? »).

Leila :

Leila n'avait pas tout à fait 14 ans lors de notre première rencontre, elle est en 4e. Elle est suivie en orthophonie pour troubles du langage écrit. Elle fait très jeune, elle semble douce et gentille, mais a un caractère bien trempé !

C'est une adolescente qui aime écrire et rédige actuellement un roman sous son pseudonyme « Leila ». Elle le fait régulièrement lire à son orthophoniste pour travailler la mise en forme, les tournures phrastiques et l'orthographe.

Elle nous a proposé un très joli texte pour notre proposition d'écriture, plein de subtilités et d'humour. Sa maman a cependant tenu à corriger les fautes, Leila était-elle d'accord ? « pas eu l 'choix » me dit-elle avec un haussement d'épaules.

Nous avons eu l'occasion de discuter un petit moment et de mettre au propre ensemble un de ses textes intitulé *« comment obtenir les meilleures notes possibles en travaillant le moins possible ? »* (texte en annexe)… Cette petite a décidément tout compris.

Ali

Ah Ali, quel séducteur !

Dès notre première rencontre qui fut téléphonique, Ali m'annonce qu'il va m'intéresser ! Quelle clairvoyance !

Ali aura 15 ans le 19 avril, il est en troisième. Il est issu d'une famille d'origine mixte ; sa maman est française et son papa tunisien. Il vient d'un milieu socioculturel plutôt élevé. Il a déjà fait un beau parcours avec son orthophoniste, a fait de sérieux progrès au collège mais continue de faire des fautes d'orthographe. « C'est une partie

de moi-même » me dira-t-il ! Il aime se placer en savant, m'apprend dans la salle d'attente la signification en français de l'expression arabe « apipré » (=à peu près !). Il ne tarit pas d'éloges sur son orthophoniste qui est « comme un dictionnaire ». Il nous apprendra plus tard que s'il ne fait plus de fautes, il craint de ne plus la voir…

Morgane

Morgane a 14 ans et demi lors de notre première rencontre, elle est en troisième. Elle est suivie par son orthophoniste depuis près de 2ans et avait entrepris une première rééducation avec un collègue quelques mois auparavant avant de l'interrompre. La relation avec son orthophoniste actuelle étant plus favorable au travail.

Lors de son bilan de renouvellement, son orthophoniste soulignait des troubles développementaux du langage oral et écrit. Ses troubles du langage oral portaient essentiellement sur les structures complexes.

Elle présente une dysorthographie par atteinte de la voie d'adressage avec quelques difficultés phonologiques électives notamment sur le son [g]. Ses erreurs sont dites « de mécanismes de lecture » et portant sur les règles grammaticales.

Morgane présente aussi une dyslexie caractérisée par une grande lenteur de lecture et une mauvaise compréhension des textes longs et complexes.

Morgane aime le travail scolaire, demande à faire « des fiches », des dictées, des jeux d'écriture. Elle ne peut cependant pas écrire sans être dirigée et a des difficultés à laisser s'exprimer son imaginaire.

Elle « plaque » ses écrits sur des scénari de films ou ses lectures. Elle est très productive…En témoigne l'épaisseur de son dossier !

Elle sera celle qui écrira le texte le plus long de notre étude.

Magalie

Magalie a 14 ans et est en 4e. C'est une grande et jolie jeune fille, assez timide, cachée derrière ses lunettes et ses longs cheveux bruns. Elle est suivie en orthophonie depuis presque 2ans pour troubles du langage écrit.

Magalie nous a été présentée comme une ado très productive aussi, habituée aux propositions d'écritures, ayant fait de gros progrès en orthographe, se livrant à des séances d'écriture riches et intéressantes avec son orthophoniste. Nous avons pu jeter un œil sur ses productions en séances qui nous laissaient présager un corpus conséquent pour notre étude… Mais elle n'écrira que deux phrases pour notre proposition d'écriture !

Quelle déception ! et quel étonnement pour nous et son orthophoniste !

Lors de la présentation de notre travail, elle semblait enthousiaste et prête à coopérer. Puis à la lecture de notre proposition d'écriture, elle se disait « pas inspirée ». Devant son refus initial, nous avons proposé un autre incipit de roman qui l'inspirerait peut-être davantage.

Sans plus de succès (elle écrira deux lignes). Lors de la présentation de notre questionnaire, elle demandera immédiatement s'il était obligatoire de répondre à tout…

Elle n'avait pas envie d'écrire pour nous, sous nos yeux, c'était manifeste. Elle échangeait des sourires complices avec son orthophoniste.

La relation transférentielle entre elle et son thérapeute s'est ainsi révélée.

Elle a permis à Magalie d'améliorer son rapport à l'écrit, mais l'orthophoniste a pu ainsi voir qu'il était nécessaire à présent de s'en affranchir pour lui permettre une autonomie dans l'écriture.

I.C.2 Modalités de passation

La présentation de notre recherche, la rencontre

Lors de notre rencontre avec les collégiens en janvier 2009, nous avons présenté notre travail comme un moment « à part » de leur travail habituel en cours. Ils

l'ont compris comme une récréation puis finalement comme une récréation.

Ils se sont montrés enthousiastes à nous faire montre de leurs talents d'écritures, se sont saisis de l'occasion pour « créer un texte » plus que « faire une rédaction ». Nous avons insisté sur le mode hors scolaire de ce travail (qui en restait un malgré tout !).

Et surtout, il leur était permis de laisser s'exprimer leur personnalité, leurs états d'âme au travers d'un écrit qui aurait une part de secret, ni lu par leur professeur, ni par leurs parents. Personne d'autre que nous ne connaîtrait ni le contenu de leur histoire ni la forme qu'elle pouvait prendre !

- « Ah, on peut faire des fautes alors ? »

- Évitez d'en faire pour que je puisse comprendre votre histoire !

(Nous leur avons rapidement expliqué que la seule pénalité à faire des erreurs d'orthographe était que nous risquions de ne pas saisir toutes les subtilités de leur scénario !)

- « On peut partir en délire complet quoi ! »

- Vous pouvez choisir de vous laisser portez par votre imagination, » délirez » mais n'oubliez pas qu'il s'agit d'écrire le début d'un roman, un incipit.

- « Et si on n'a pas d'idées »

- Vous pourrez choisir de refuser d'écrire.

- « C'est vrai ? »

Nous leur avons aussi présenté le questionnaire comme une interview sur la grammaire et l'écriture.

Ils ont beaucoup aimé cette idée et se sont imaginés en star interviewée pour la télé ! Il leur était permis de répondre ou non, d'ajouter des commentaires etc…

La présentation des épreuves formelles a remporté moins de succès, le mot « dictée » a glacé l'assistance, un froid que nous avons vite essuyé en passant à la première épreuve qu'était la proposition d'écriture.

Nous avons rencontré en libéral cinq adolescents dysorthographiques entre

novembre 2009 et mars 2010. Ils ont été choisis par leur orthophoniste en fonction leur plaisir d'écrire et leurs capacités métalinguistiques.

Le choix du pseudonyme

Nous leur avons proposé de signer leur texte de leurs initiales ou d'un pseudonyme qu'ils auraient choisi. Ils pourraient ainsi choisir l'identité sous laquelle ils écriraient, être anonyme, effacer le collégien pour laisser place à une autre part d'eux-mêmes, celle qu'ils avaient choisie de nous monter à ce moment-là.

Nous avons pu récolter toutes sortes de pseudonymes ;

-Nom de guerrier de jeu vidéo *:*-=Szwagger=-*, **Zopinel*** (caractères utilisés pour identifier les équipes de soldats des jeux vidéos en ligne)

-Héros et héroïnes de film, de série télé, de l'enfance ; Pit Smith, Enissa Montana, Barbie, Achille Jack Rose Olivan.

-Prénom présentant une ressemblance phonétique avec le prénom réel: *Leila*

-Auteure anglo-saxonne : *Shorkey D.Youngblood*

-Codes et abréviations secrètes, les mêmes pour les duos de copines ou de copains, parfois numérotées :*PPN1 et PPN2, FESM et MESF, Vanille et Chocolat*

- Jeu avec le genre de l'écrivain (prénom féminin pour un garçon) :*Jennifer* pour Ali.

-Slogan et titre honorifique; Funny people change the Belgium, Sarah la scénariste.

-Initiales de leur véritable nom, ou bien leur prénom en toutes lettres *: Morgane, Magalie, J.T, M., O., E.G* etc…

Nous aurions aimé étudier davantage cet élément mais c'eût été un travail qui nécessitait de rencontrer moins d'adolescents et de manière plus intense et régulière.

La passation des épreuves

Nous avons présenté nos épreuves rapidement puis nous avons proposé de commencer le chantier d'écriture.

Nous sommes ensuite revenus pour faire passer la suite des épreuves, le

questionnaire et les épreuves de l'ANALEC.Nous avons finalement choisi de n'exploiter que les corpus de la dictée qui étaient plus adaptée à notre étude comparative entre texte libre et texte dicté.

Nous voulions favoriser un temps d'écriture suffisamment long pour que les ados aient le temps de trouver l'inspiration et de rédiger. Nous leur avons proposé de poursuivre ce texte chez eux ou bien la fois suivante s'ils en avaient le temps.

Nous avons tenu à leur disposition un dictionnaire de la langue française « petit Robert », un dictionnaire des synonymes et un Bescherelle de conjugaison. Certains ont consulté le dictionnaire des synonymes, les autres livres ont été boudés !

Peut-on y voir l'importance accordée aux sens plus qu'à la forme dans cette première rencontre autour de l'écrit ?

- La discussion avec les ados

Après la passation des épreuves de notre protocole, nous avons tenu à échanger avec les ados sur l'écriture, leur rapport à l'écrit.

Dans la classe de 4e, nous sommes passés individuellement auprès de chaque ado, chacun nous délivrant ça et là leurs ressentis.

Nous avons dû aussi passer un long moment avec une adolescente qui nous a livré ses pulsions suicidaires dans son texte. Son texte nous étant clairement adressé par la formule « même en dehors de ce texte », nous ne pouvions rester sourds à son appel. Nous avons pris contact avec son psychiatre avec son accord. (Texte d'Elena (E.G) en annexe)

II. Recueil et analyse des résultats

II.A Le texte « libre », études des corpus

II.A.1 Choix des critères d'analyse

Nous avons élaboré notre système de cotation en fonction des types d'erreurs et des caractéristiques des écrits récoltés.

- Éléments objectifs :

- Nombre de mots, longueur du texte
- Ponctuation
- Erreurs d'individualisation et segmentation - Erreurs d'accord en genre et nombre
- Erreurs de morphologie verbale
- Erreurs d'usage (dont erreurs/absence d'accentuation)
- Erreurs phonétiques
- Créations/néologismes
- Graphisme illisible
- Erreurs de choix dans le temps du verbe

- Quelques éléments subjectifs :

L'adéquation à la proposition d'écriture et la cohérence du texte furent appréciées globalement . Nous avons pu constater que la formulation de la proposition d'écriture était peut être trop peu explicite pour qu'un incipit soit produit selon les critères que nous avions pensé initialement (poser l'intrigue, laisser du suspens, présenter un personnage…). En effet, peu d'adolescents ont réussi à poser l'intrigue sans révéler la suite de l'histoire.

II.A.2 Comparaison de la population témoin et de la population pathologique

Réalisation de la consigne :

Nous avons supposé que les adolescents en difficulté avec l'écrit avaient une intégration partielle de la règle. Nous avons voulu vérifier si nos adolescents dysorthographiques allaient pouvoir respecter les règles de la proposition d'écriture.

Morgane qui est celle de notre échantillon qui a le plus de difficultés avec l'écriture est, comme attendu, celle qui a le moins respecté la consigne en écrivant un très long texte et ne laissant aucun suspense à l'histoire

Consigne	Parfaitement respectée	Non respectée	Partiellement respectée
Pourcentage de collégiens	36%	24%	40%
Leila	+		
Ali	+		
Olivier			+
Morgane		+	
Magalie			+

Nombre de mots par texte

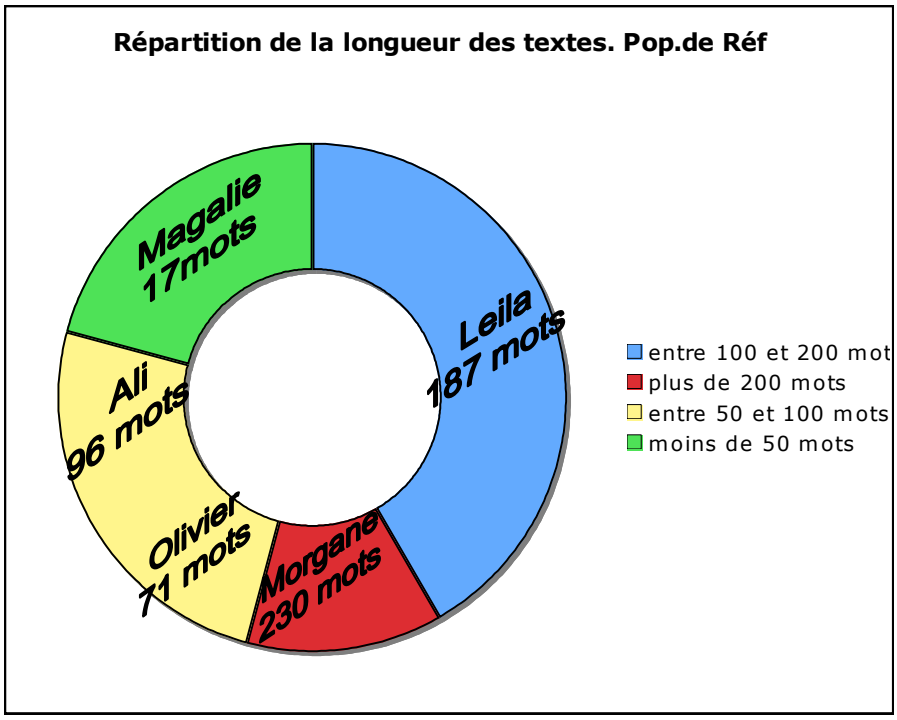
La longueur du texte qui avait été proposée était de 3 lignes minimum à 2 pages maximum. Cet intervalle important permettait aux adolescents de se sentir libre

d'écrire peu ou beaucoup, de limiter les contraintes qui auraient risqué d'entraver leur expression.

Nous voulions tout de même récolter un minimum de corpus d'une part en obtenant quelques lignes d'écriture et leur imposer la limite de deux pages d'autre part pour pouvoir répondre à la proposition d'écrire un incipit.

→Nombre moyen de mots par texte dans la classe de 4e : 122,24

Répartition de la longueur des textes de 4e : minimum 15 mots, maximum 346 mots.



Nous voyons sur ce graphique que nos ados suivis en orthophonie pour trouble du langage écrit écrivent autant ou aussi peu que les élèves de cette classe.

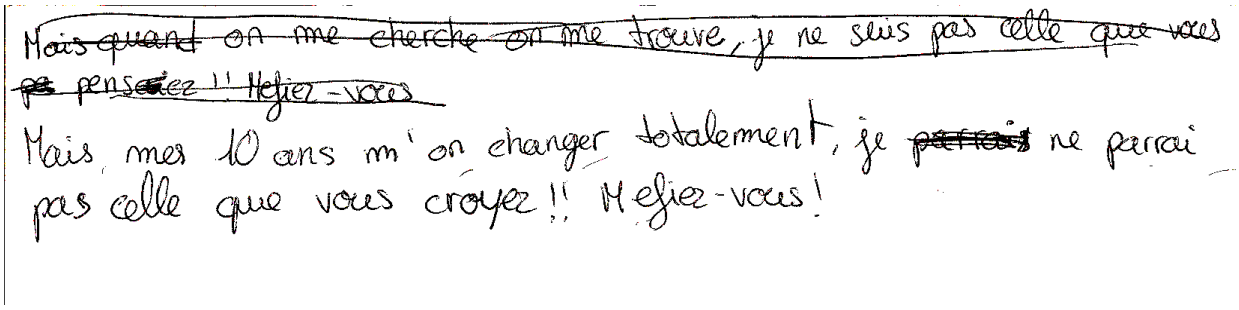
Nous savons cependant que **Magalie** écrit bien plus longuement habituellement avec son orthophoniste. Ce dernier a d'ailleurs était surpris de sa si courte production ! Après discussion, il semblait clair que la relation transférentielle favorisait particulièrement l'écriture pour Magalie. Le travail avec elle n'est donc pas fini,

s'affranchir de cette relation pour acquérir une autonomie d'écriture est essentielle.

Magalie a refusé l'incipit de G.ORWELL et nous lui avons donc proposé l'incipit du roman « la grammaire est une chanson douce » d'Eric ORSENNA.

L'incipit : « Méfiez-vous de moi ! Je parais douce, timide et rêveuse pour mes 10 ans »

L'orthophoniste a soutenu cette proposition pensant que cet incipit « lui ressemblait », Magalie a écrit ceci :

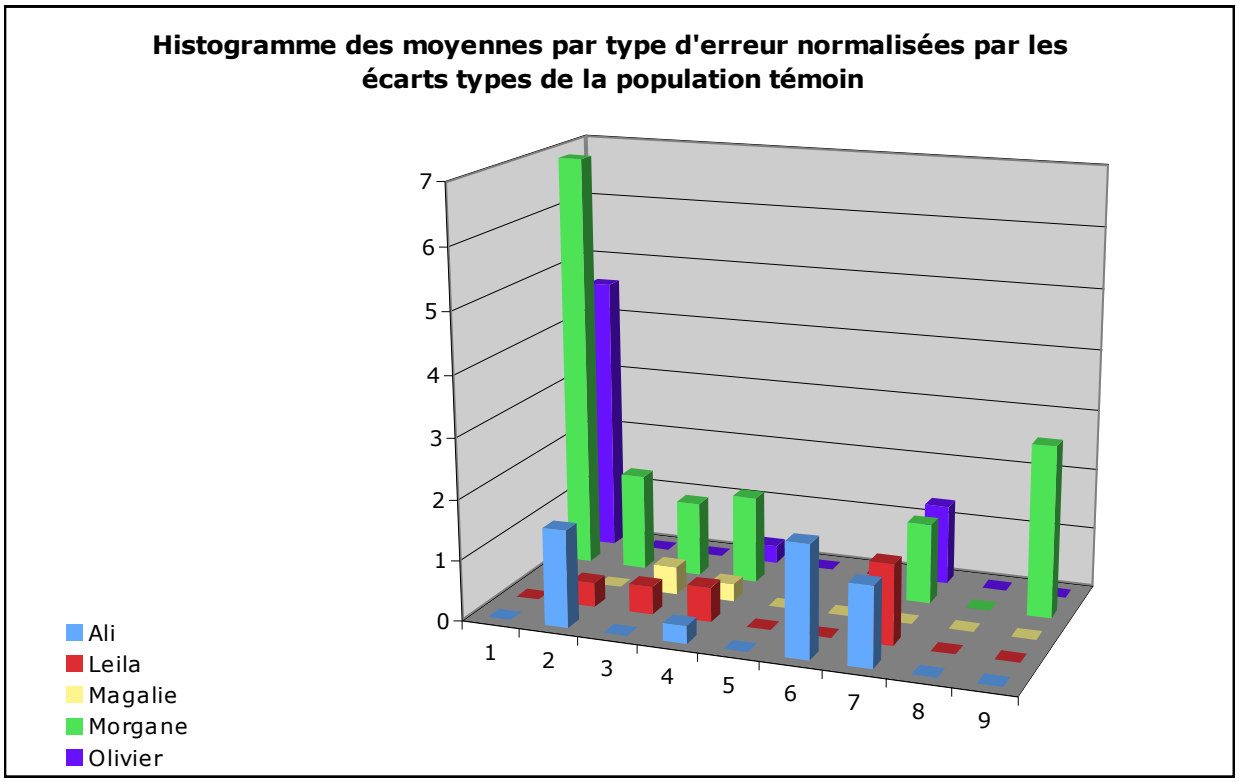

~~Mais quand on me cherche on me trouve, je ne suis pas celle que vous pensiez !! Méfiez-vous~~
Mais mes 10 ans m'on changer totalement, je ne serai pas celle que vous croyez !! Méfiez-vous !

Elle n'avait « pas d'idées », échangeait des regards complices avec son orthophoniste fort surpris de la scène. Magalie n'avait pas envie de me montrer ce qu'elle écrivait alors qu'elle avait semblé si enthousiaste à participer à notre étude.

À l'opposé, **Morgane** a écrit très longuement, sans hésiter longtemps, elle semblait vraiment prise dans son élan d'écriture. C'était devenu son habitude en séance avec son orthophoniste que d'écrire longuement, mais là elle se surpassait ! Elle n'a pas vraiment répondu à la proposition d'écriture, il fallait se limiter à poser l'intrigue, laisser l'histoire en suspens… Elle n'a pas pu !

Elle s'est fortement inspirée d'un roman dont la lecture la happait à ce moment-là. (Texte de Morgane en annexe).

- Nomenclature des erreurs et caractéristiques formelles des textes ; comparaison avec la population de référence :



1 Erreurs d'individualisation/segmentation

2 Erreurs d'accord en genre et en nombre

3 Erreurs de morphologie verbale

4 Erreurs d'usage

5 Créations lexicales/ néologismes

6 Erreurs phonétiques

7 Absences/erreurs de ponctuation

8 Graphisme illisible

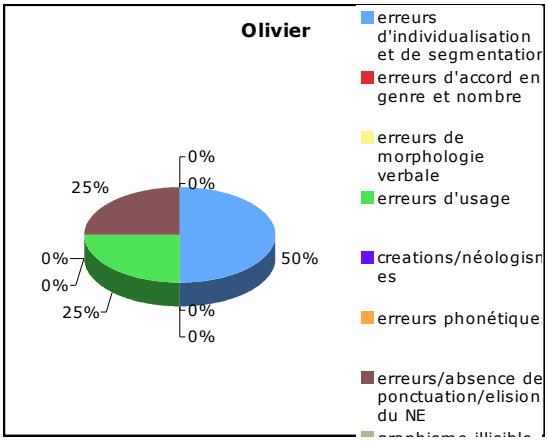
9 Concordance/choix des temps verbaux

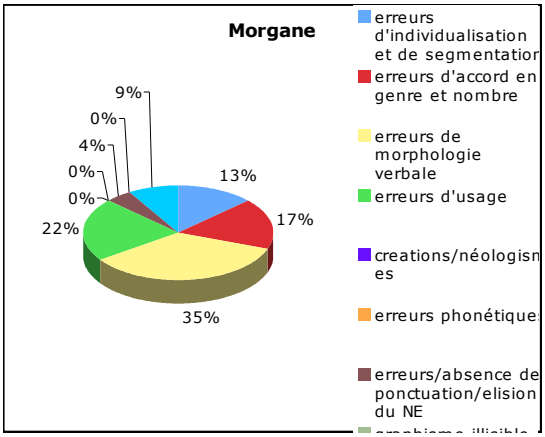
Cet histogramme représente la fréquence des erreurs relevées dans les textes de nos cinq ados et classées par type d'erreurs. Nous avons élaboré ce graphique sur le principe d'une comparaison des écarts types par type d'erreur de la classe de 4e par rapport aux textes de nos cinq ados.

Nous voyons donc clairement comment l'orthographe d'Ali, Magalie, Morgane, Olivier et Leila se situe par rapport à celle de collégiens du même âge

Sur le graphique, la moyenne de la classe de 4e est figurée en 0 sur l'axe des ordonnées, la hauteur des barres de l'histogramme témoigne de l'importance de l'écart entre la moyenne des erreurs des élèves du collège et celle de notre ado.

1) Les **erreurs d'individualisation/segmentation** (type 1, en bleu) sont très nettement représentées dans les textes de Morgane (13%) et d'Olivier (50% de ses erreurs sont de ce type).



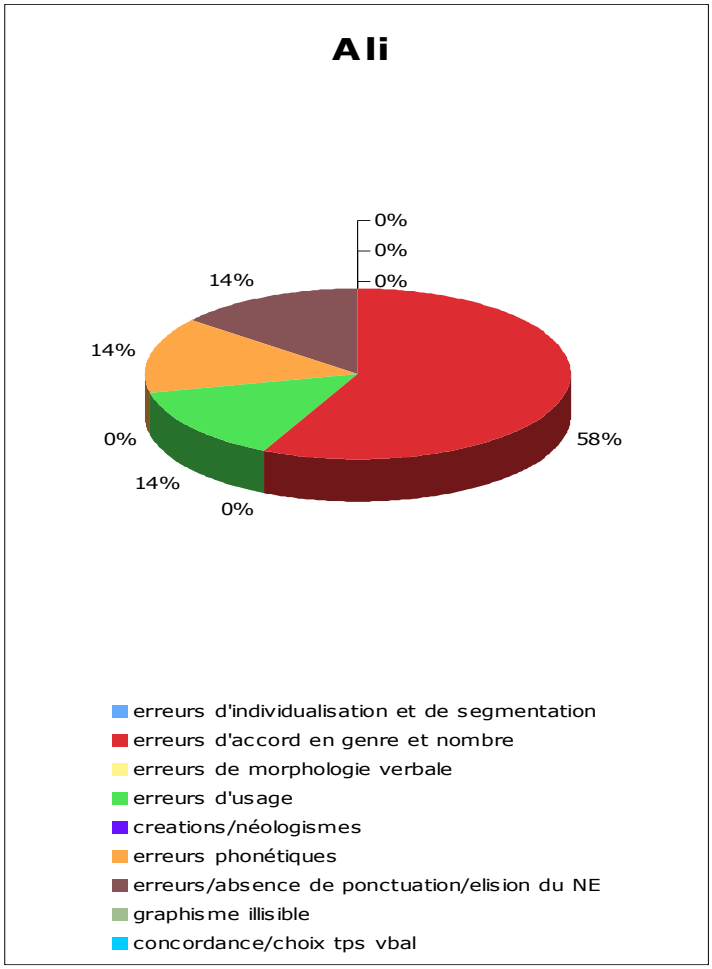


2) Les **erreurs d'accord en genre et en nombre** sont plus nombreuses pour Ali, Leila et Morgane que pour les élèves du collège.

3) Les **erreurs de morphologie verbale** sont plus représentées dans les textes des filles que ceux des garçons parmi nos ados rencontrés en libéral. Les garçons Olivier et Ali font autant de fautes que la moyenne de la classe de 4ème.

4) Les **erreurs d'usage** sont plus fréquentes pour nos cinq ados dysorthographiques que pour les collégiens.

5) Aucun de nos cinq adolescents de la population pathologique n'a fait de **néologismes ou de créations lexicales.**6) Les **erreurs phonétiques** sont particulièrement fréquentes dans le texte d'Ali (14%) contrairement à la classe de référence qui n'en compte que 2%.



7) 4 adolescents dysorthographiques sur les 5 rencontrés font des **erreurs de ponctuation** (absence de majuscule après un point, absence de point en fin de ligne

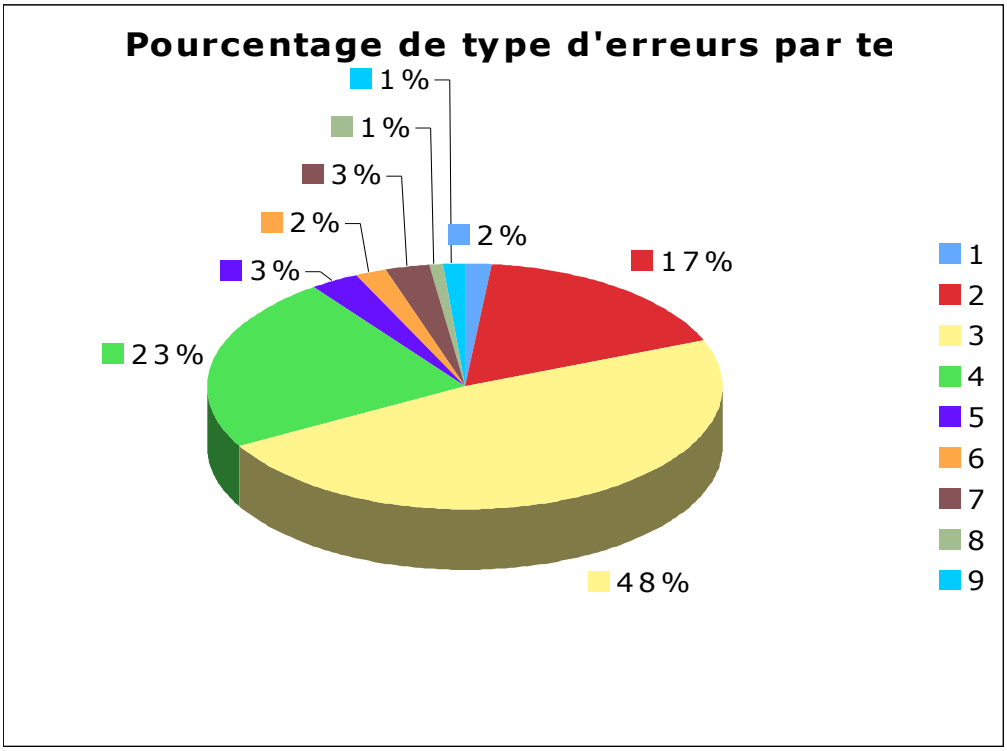
8) Le **graphisme** plus ou moins bon de nos cinq adolescents n'a pas été un

obstacle à la lecture de leur texte.

9) La **concordance des temps** (type 9) pose particulièrement problème à Morgane (9% de ses erreurs sont de type 9).

Le nombre d'erreurs de ce type d'erreurs dans les autres textes de nos adolescents suivis en orthophonie est inférieur ou égal à la moyenne des élèves du collège. Ils sont globalement meilleurs que les collégiens étudiés.

Répartitions en pourcentage d'erreurs par types d'erreurs pour la classe de 4e



Les textes de nos cinq adolescents suivis en libéral pour trouble du langage écrit recèlent de fautes dites « graves » par A.Girolami-Bouliner, les fautes d'individualisation et de segmentation, les fautes de morphologie verbale, les fautes phonétiques plus nombreuses que la moyenne des élèves du même âge signent leur dysorthographie.

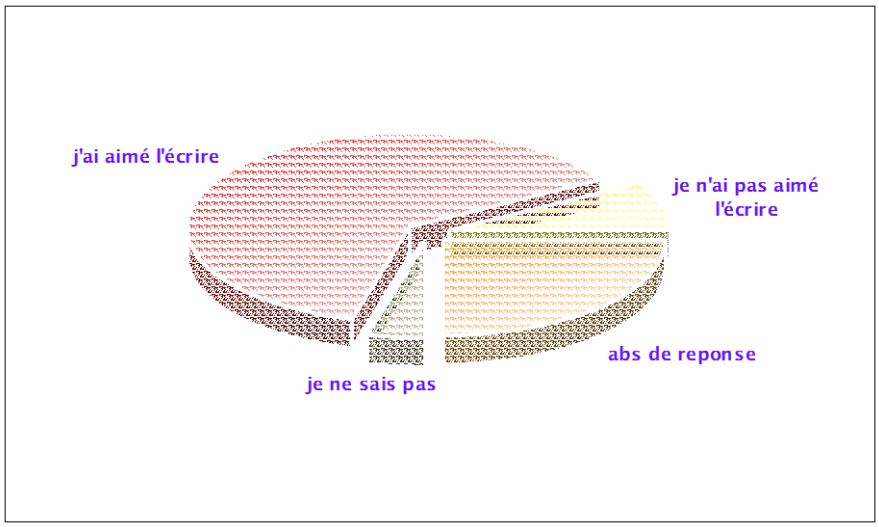
En revanche, leur graphisme et la concordance des temps semblent

meilleurs. Nous verrons plus loin si ces résultats peuvent être corrélés à ceux trouvés lors de l'épreuve de dictée.

II.B Le questionnaire

Plaisir d'écrire

Résultats pour la classe de 4e.



→Olivier n'a pas aimé écrire ce texte, il a eu beaucoup de difficultés à initier les premiers mots. Nous lui avons suggéré de dessiner « la journée d'Avril froide et claire » sans plus de succès. Il nous a demandé s'il pouvait écrire un « truc banal , de tous les jours », c'est ce qu'il a voulu faire en nous racontant une scène de repas au fast food.

→Magalie a « aimé un peu » l'écrire, elle trouve que son texte lui ressemble « un peu ». Nous l'avons trouvé « un peu » court !

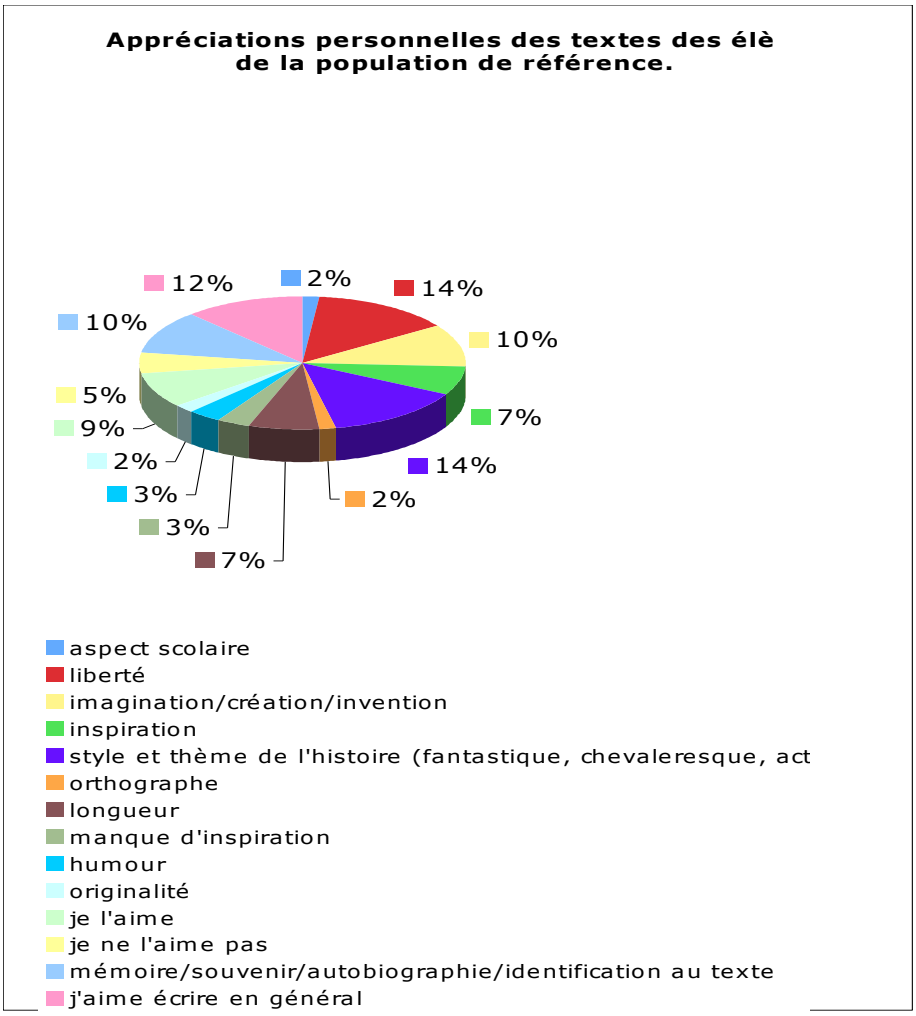
→Morgane a beaucoup aimé l'écrire car elle était inspirée.

→ Leila aussi car l'inspiration venait d'un bouquet qu'elle avait cueilli pour sa mère.

→ Ali a aimé l'écrire car il a l'habitude d'écrire ce genre de textes avec son orthophoniste

Leur propre jugement sur leur écrit

La liberté et le style de leur histoire sont les critères de leur texte qui ont le plus plu aux collégiens.



Chacun de nos cinq patients a porté un jugement différent sur leur texte. Pendant que l'un profite de notre présence pour « fuir » une séance d'orthophonie, une autre prend plaisir à s'exercer à l'humour :

→**Magalie** a jugé son texte trop court et a pensé qu'il FALLAIT qu'elle écrive plus.

→**Leila** a trouvé le sien « drôle et magique »

→ **Olivier** a trouvé « sympa de rater 1h d'ortho »

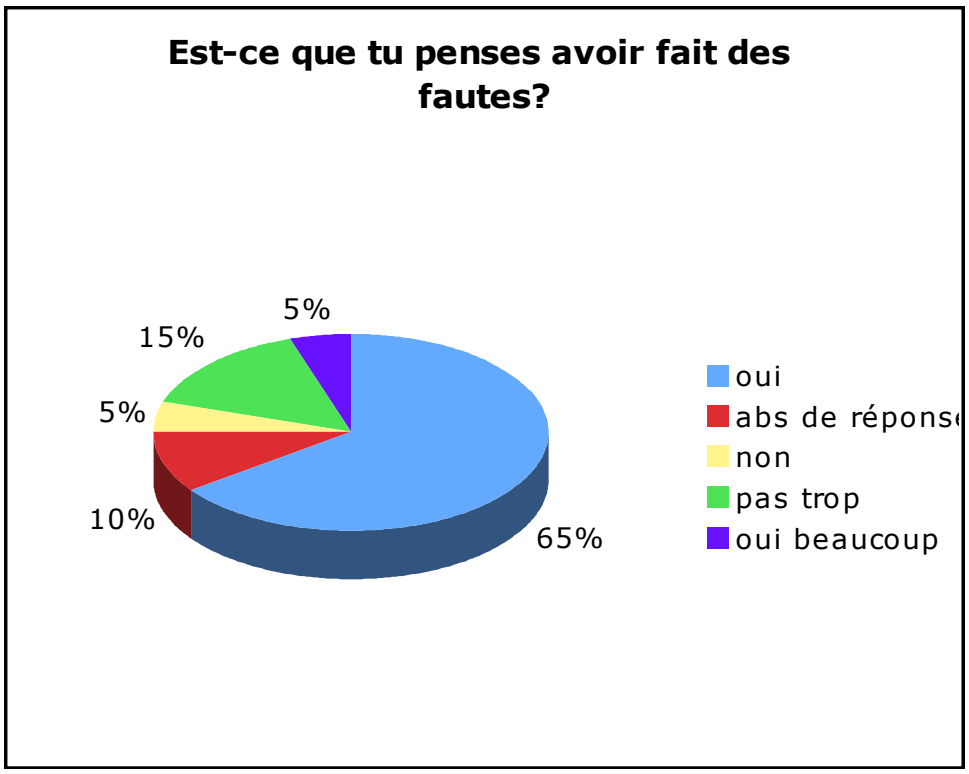
→**Ali** reconnaît que son texte est « sombre »

→ **Morgane** trouve que son texte « AIT bien ». Cette jolie tournure semble monter qu'elle

possède son texte !

- Jugement personnel de la qualité de leur orthographe

Résultat de la classe de 4e :



→ Ali pense qu'il n'en a pas fait car il est « le plus fort ». Voilà encore un élément de sa grammaire interne et de son fonctionnement de toute puissance face à l'écrit !

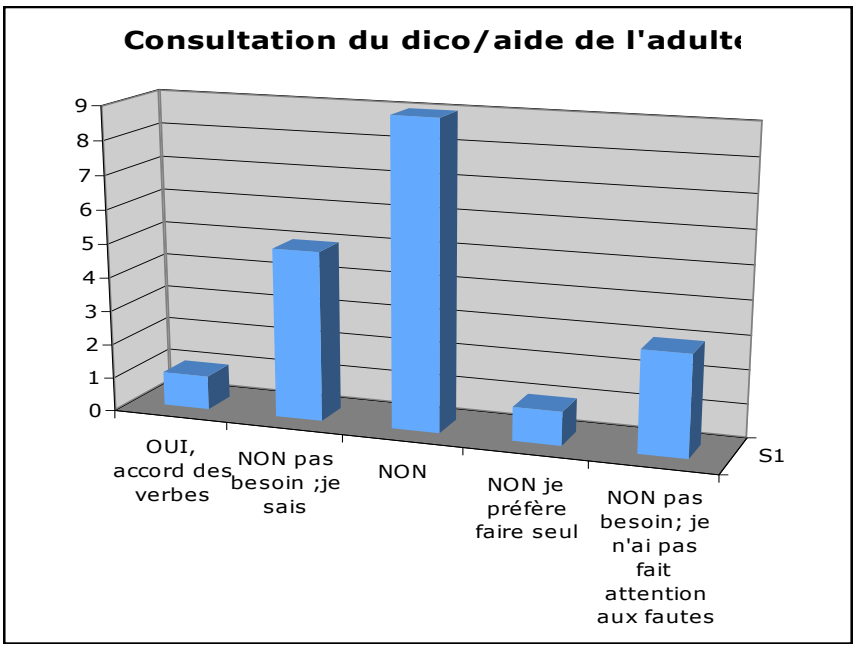
→ Leila est sure de ne pas avoir laissé de fautes dans son texte car sa mère l'a corrigé (contre son gré).

→Magalie, Olivier, Morgane savent que leur texte contient des fautes . Oralement, ils m'ont dit qu'ils savaient qu'ils avaient l'habitude d'en faire. À la question

« pourquoi font-ils des fautes? », Magalie et Morgane m'ont répondu un »pfff » ou un « ch'ai pas » . Olivier m'a dit que c'était : « normal vu que je suis dysorthographique ». Une étiquette qui ne permettrait donc pas de faire autrement .

Possibilité de faire appel à l'aide de l'adulte

Résultats de la classe de 4e



→Leila nous rappelle avec agacement que sa mère « voulais absolument me le corrigé ». Elle s'est aussi servie d'un dictionnaire des synonymes.

→Morgane nous a posé directement la question lors d e l'écriture de son texte pour orthographier certains mots (encor_ ou encore).

→ Ali aussi. Il cherchait l'expression « heure de pointe » que nous lui avons donnée. Il l'a transcrite ainsi : « heure de poinde », cette expression ne lui appartenant pas tout à fait, en a-t-il vraiment saisi le sens pour l'orthographier ainsi ?

→Olivier n'a pas eu recours à nos aides car il a écrit « comme il écrit d'habitude ». Sans se soucier de faire autrement.

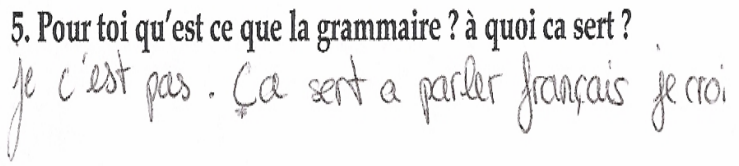
→Magalie n'y a pas eu recours. Une résistance passive à notre aide que nous

avons pu noter tout au long de nos rencontres !

Définition et fonctions de la grammaire

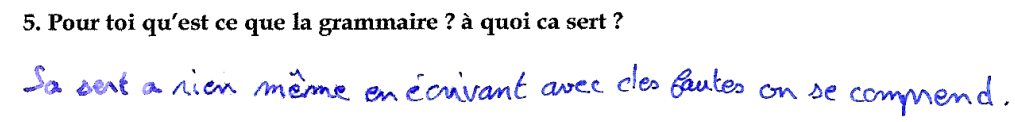
*Définition de Magalie :

Là encore Magalie « nous cherche », elle dit ne pas savoir ce qu'est la grammaire elle « n'est pas » dedans visiblement ! elle ne « s'est » pas.


5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?
je c'est pas. Ça sert a parler français je croi

*Définition d'Olivier :

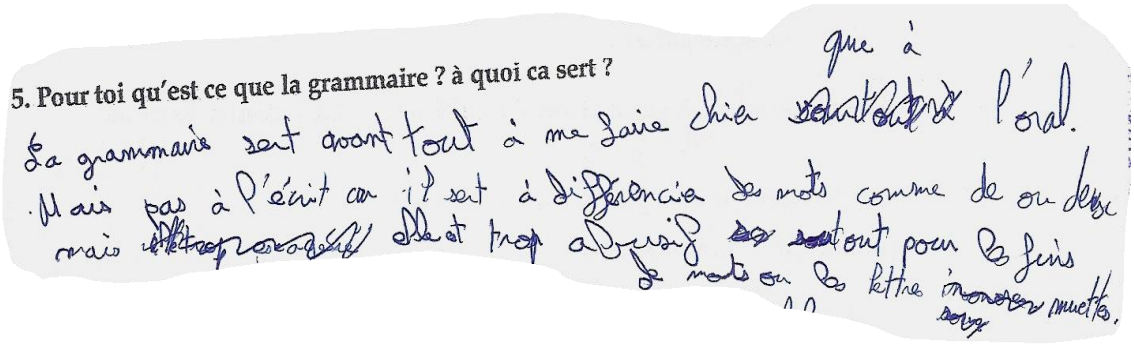
Trés cohérent avec lui-même, Olivier fait des erreurs, comme d'habitude, parce qu'il est dysorthographique. Il est persuadé que malgré ses fautes, ses textes sont compréhensibles.


5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?
Sa sert a rien même en écrivant avec des fautes on se comprend.

*Définition d'Ali :

Pour lui la grammaire serait plus simple à l'écrit, elle permettrait de lever certaines confusions phonétiques qui peuvent exister à l'oral. Rappelons qu'il est l'ado qui a fait le plus d'erreurs phonétiques et d'erreurs de « lecture » dans son texte. Il a une vision très claire de ses difficultés et une grammaire interne qu'il peut clairement

verbaliser.


5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

La grammaire sert avant tout à me faire chier que à l'oral.
Mais pas à l'écrit car il sert à différencier des mots comme de ou deux
mais elle est trop abusif ~~ses~~ ~~sont~~ out pour les fins
de mots ou les lettres ~~inonorer~~ muettes.

La grammaire est décrite au masculin, elle est « abusiF », peut-on y lire le refus de ce Lacan nomme la loi du père ?

*Définition de Leila :

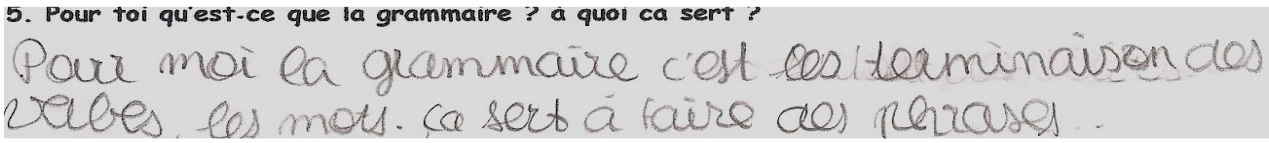
Leila nous offre une définition de la grammaire proche de celle que l'on peut trouver dans un dictionnaire. « Un ensemble de règles » mais qui semble n'exister pour elle qu'à l'écrit.

Elle aime la langue française pour sa complexité et sa richesse qui lui permettent de s'exprimer avec plaisir à l'écrit .

« La grammaire est un ensemble de règles pour l'écriture, très compliqué, car le français est une langue très dure et super pour écrire avec le vocabulaire »

*Définition de Morgane :

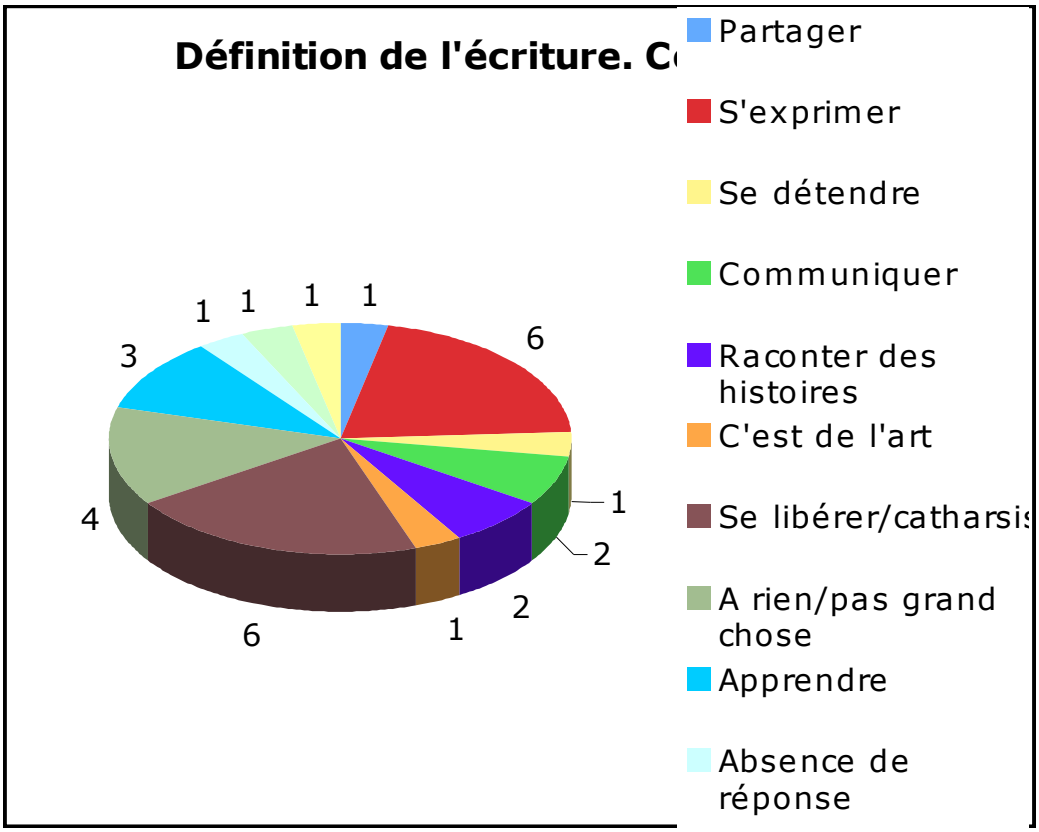
Morgane semble avoir compris l'utilité de la grammaire.


5. Pour toi qu'est-ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

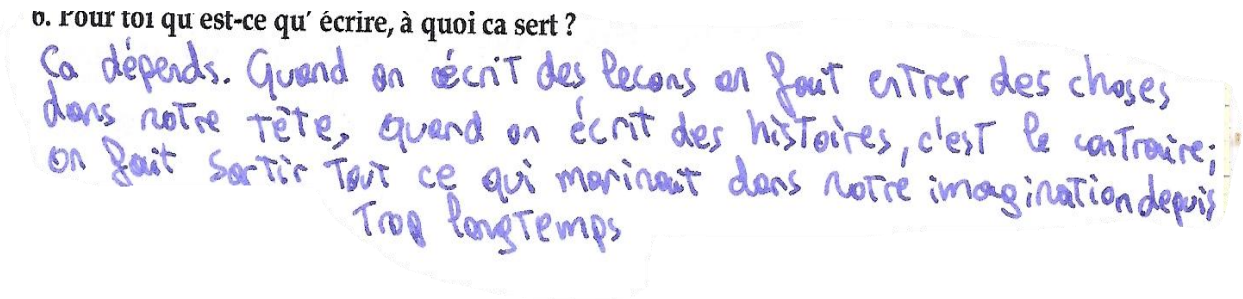
Pour moi la grammaire c'est les terminaison des verbes, les mots. ça sert à faire des phrases.

Définition et fonctions de l'écriture

→Les collégiens



*Voici la définition poétique que nous propose « Shorkey D.Youngblood »


6. Pour toi qu est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Ca dépends. Quand on écrit des lecons on fait entrer des choses dans notre tête, quand on écrit des histoires, c'est le contraire; on fait sortir tout ce qui marinait dans notre imagination depuis trop longtemps

*O. nous dit aussi qu'écrire « c'est se taire, transmettre des idées par un autre moyen que l'oral »

*Rappelons la si touchante définition de Melissa qui a fait office d'introduction à ce mémoire : « écrire ça sert à différencier les blédiens des Français »

→ Nos adolescents du libéral

Pour **Morgane**, écrire c'est « faire des phrases que se comprend » et écrire des livres.

Magalie aime écrire pour « *libérer* ses pensées » et « à ne plus faire de fautes », *apprendre*, progresser.

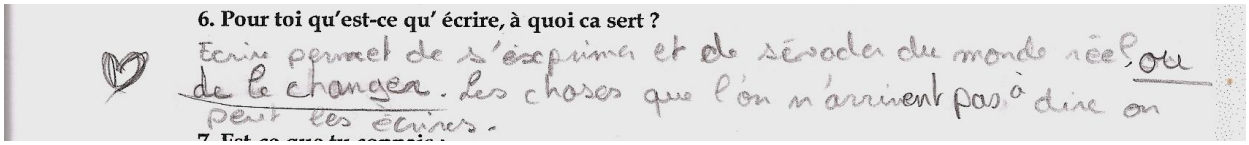
Pour **Olivier,** écrire c'est utile « pour parler à quelqu'un », pour *communiquer*. « Ca sert aussi à écrire des livres, des histoires » il dira oralement « c'est de l'*art* ».

Pour **Ali,** écrire c'est « économique ». Etonné de cette affirmation nous avons demandé des explications. Exposé emphatique et schéma à l'appui, Ali a voulu nous expliquer que l'écrit permettait d'éviter les incompréhension qui donnait lieu à des explications sans fin, ce qui était une perte de temps !

Les livres servent à « gagner de l'argent » et « à endormir les gens » !!!

Ali s'attache surtout au côté *pragmatique,* materiel, de l'écriture. Il est le seul à avoir abordé cette fonction de l'écriture.

Laissons à **Leila** le mot de la fin :

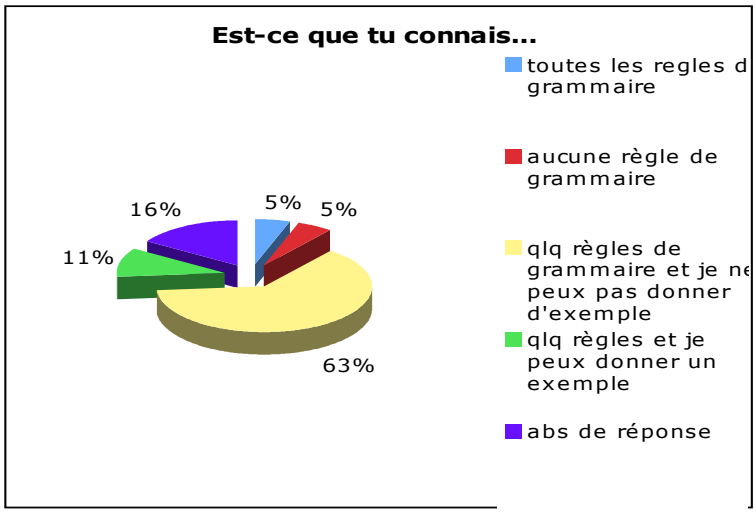

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Ecrire permet de s'exprimer et de sévader du monde réel, ou de le changer. Les choses que l'on n'arrivent pas à dire on peut les écrires.

« Ecrire permet de s'exprimer et de s'évader du monde ou de le changer. Les choses que l'on arrive pas à dire on peut les écrire »

Connaissances des règles de grammaire

→ Les collégiens

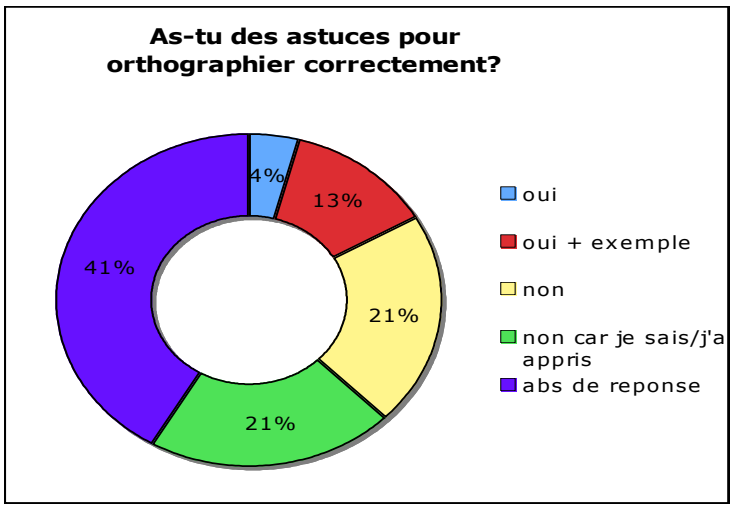


Nous voyons qu'à cette question la majorité des élèves répondent qu'ils connaissent quelques règles de grammaire mais qu'ils ne peuvent pas donner d'exemple. La formulation de la règle est perdue mais pas la possibilité de l'utiliser, naturellement. On sait qu'on sait mais on ne sait plus comment. Voici bien un témoin du passage entre grammaire de la la,gue et grammaire du sujet. Les règles de la langue lui appartiennent !

→ Nos ados du libéral :

Leila, Olivier, Morgane et Magalie disent connaître quelques règles et pouvoir donner un exemple. Leila et Morgane tentent de donner une règle de grammaire, les deux autres ne complètent pas leur réponse.

Ali dit connaître quelques règles de grammaire sans pouvoir citer d'exemple. « J'sais pas, c'est dans ma tête »



Les collégiens n'ont que peu répondu à cette question. Ils nous ont demandé ce que nous attendions et nous avons tenté de leur donner des exemples .

Ceux qui ont répondu disent ne pas avoir d'astuces, essentiellement car ils n'en ont pas besoin, ils savent, ils ont appris. Parmi les 13% de collégiens qui ont dit pouvoir donner un exemple, nous avons retrouvé l'utilisation d'un verbe du 3ème groupe pour savoir s'il s'agit d'un participe passé à accorder (exemple que nous avions proposé).

→ **Olivier** nous donner l'exemple « toujours prend toujours un S »

→**Ali** nous propose : « à=∅ a=avait » pour « savoir si on met l'accent sur le a »

→**Leila** tentera de nous expliquer quelque chose d'assez confus au sujet des verbes du troisième groupe :

« Les verbes : à l'infinitif ou conjugais. On doit remplacer par un verbe du troisième groupe. Mordre ».

→ **Magalie et Morgane** « mordent » aussi les participes passés !

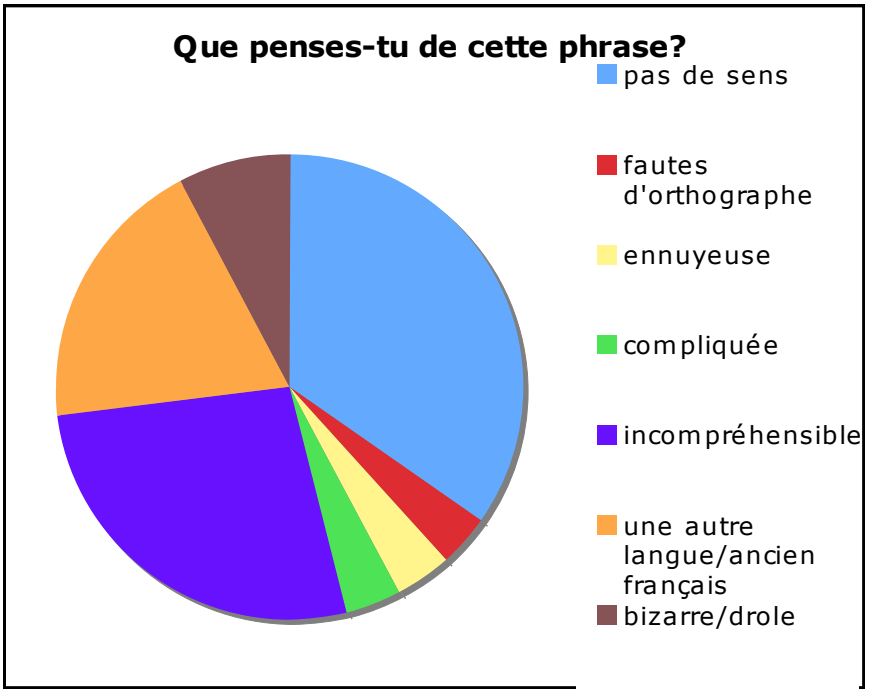
Jeu/je avec la langue pour se conjuguer

Nous voulions évaluer leur capacité d'imagination, de « lâcher prise » avec l'orthographe, de possibilité de jouer avec la langue.

Nous leurs avions proposé cet extrait de Lewis Caroll [59] dans lequel il était possible d'identifier des morphèmes ou logatomes qui ressemblaient à des formes du français.C'était dans un objectif ludique que nous avons proposé aux ados de deviner un sens à ce texte.

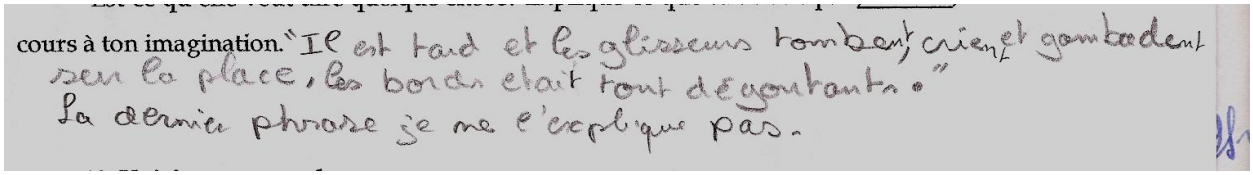
Nous avions même imaginé qu'il pourrait être l'occasion d'une prise de plaisir à jouer avec les mots, ce ne fût le cas que pour tres peu de nos ados qui ont trouvé l'exercice déroutant voire ennuyeux !

« Il était ardille et les glisseux torves
Gyraient et gamblaient sur la plade
Tout dodegoutants étaient les borororves
Les chonverts grougroussaient la nomade »



[59] Op Cit.

→ Leila trouve la phrase bizarre. Elle dira « ça ressemble un peu à du Français mais avec des fautes ». Voici la traduction qu'elle a proposé :


cours à ton imagination." Il est tard et les glisseurs tombent, crient, et gambadent sur la place, les bords etait tout dégoutants."
La dernier phrase je ne l'explique pas.

« Il est tard et les glisseurs tombent, crient, gambadent sur la place, les bords étaient tout dégoutants »

→ Ali

Ali pense qu'il s'agit « d'un piège de l'auteur ». Il nous expliquera longuement, en se contre-disant souvent aussi, que l'écrivain est le seul à savoir le sens de cette phrase, que personne d'autre ne peut savoir et qu'on ne peut pas donner de traduction aléatoire « comme ça ! ». Il s'enferre dans cette explication alambiquée et ne pourra pas en sortir.

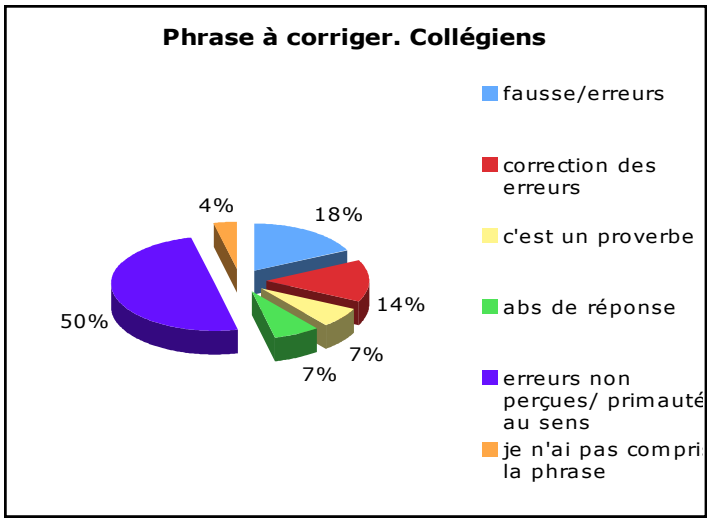
Il rajoutera finalement, « c'est comme quand j'écrivais avant, personne ne comprenais comme ça je vous fais des pièges ! ». Nous voyons par cet échange oral, qu'Ali attribue à l'auteur de ce texte des intentions de mystères qu'il a pu lui même avoir en écrivant. Nous revenons alors à la théorie de l'esprit, Ali la possède mais s'en réfère à lui. Il n'y a pas d'autres explications possibles !

Il acceptera d'écrire que cette phrase lui évoque « un banc gluant sur la plage »

→ Morgane a bien compris qu'il s'agit d'une langue imaginaire. Elle pense qu'on en peut pas trouver de « traduction » et lorsque je lui lis à haute voix la phrase, ca ne lui évoque rien non plus sur le plan de la musicalité phonétique ou de la rime.

→Melanie pense qu'il s'agit d'une langue étrangère et que l'on peut comprendre qu' »il était tard et la pluie tombait gelée sur la plage. »

Jugement de grammaticalité



Rappelons la phrase en question :

« Rajouter du sel n'ait pas nécésère du tou, il a raison à te donner ce conseil »

Une écrasante majorité de notre population de référence constitué de collégiens d'une 4ème de niveau « moyen » n'a pas perçu les erreurs formelles de cette phrase (qui en recelait pourtant beaucoup !)

La plupart d'entre eux ont cherché à comprendre le sens de cette phrase, beaucoup ont été étonnés même de notre demande ne voyant vraiment pas ce que cette phrase avait de particulier !

Un quart des élèves a bien vu qu'il y avait des fautes mais seulement la moitié de ceux-là les ont corrigées.

Nos ados dysorthographiques présentent globalement les mêmes types de réponses :Pour *Magalie et Olivier*, la phrase est correcte et trouvent même que c'est un bon conseil diététique !

Ali lui, après une petite hésitation est fièr de corriger toutes les erreurs de la phrase. (« j'me suis pas fait avoir moi. J'suis sûr que les autres n'ont rien vu ! »)

Morgane s'attache à nous expliquer le sens de sa phrase avant de remarquer avec surprise qu'elle est « bourrée de fautes « !

Leila fera de même mais corrigera quelques fautes une fois que nous les lui

auront fait remarquer (ait→est, tou→tout, à te donner → de te donner) .

II.C Dictée de l'ANALEC B3

Cotation adaptée à notre étude

Pour évaluer la qualité de l'écriture des adolescents, nous avons choisi de ne pas utiliser le système de cotation en points positifs proposé par Inizan car il nous a été impossible d'appliquer pareil barème aux textes libres. De plus, nous avons rencontré une grande diversité d'erreurs et de particularités que cette cotation originelle ne permettait pas de rendre compte. Nous nous sommes inspirés de la classification des erreurs proposée par A. Girolami Boulinier.

Nous avons donc créé une cotation en pourcentage d'erreurs par type.

Voici les erreurs que nous avons rencontrées dans les textes libres et que nous avons utilisées comme barème de cotation pour la dictée :

-Respect de la ponctuation

- Erreurs linguistiques : Erreurs d'individualisation et segmentation et erreurs de morphologie verbale.

- Erreurs d'accord en genre et nombre

- Erreurs d'usage

- Erreurs phonétiques

Nous avons en plus évalué subjectivement le graphisme

- Qualité du graphisme (bon ++, moyen+, mauvais-)

Conserver ce barème nous a permis de comparer l'écriture des adolescents en contexte restreint et en contexte d'écriture libre.

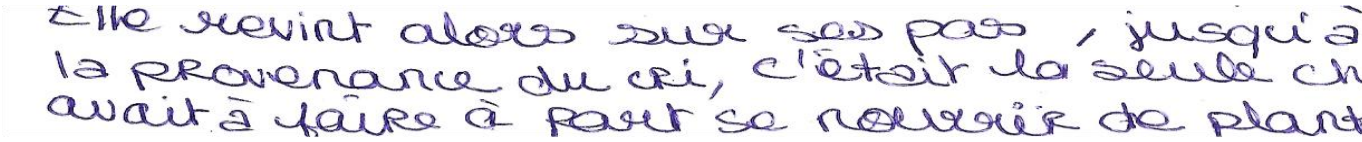
Qualité du graphisme

Nous avons évalué subjectivement le graphisme des élèves en observant l'impact du graphisme sur la compréhension des mots.

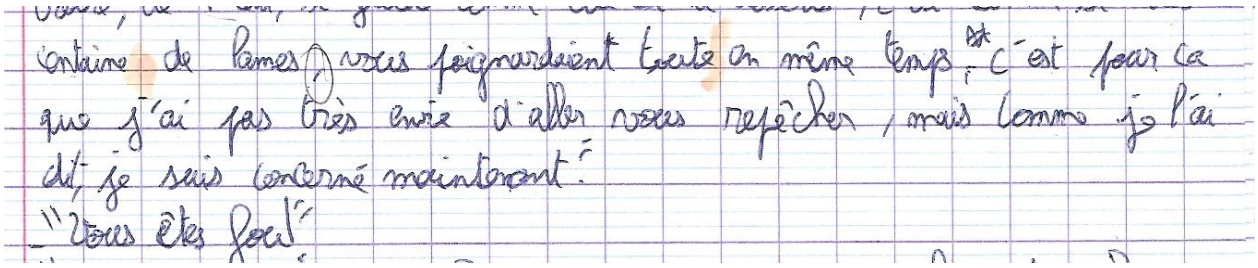
Environ un tiers des collégiens avaient vraiment une écriture heurtée ou approximative nécessitant de faire appel au contexte pour comprendre certains mots.

Nous avons ensuite comptabiliser dans la catégorie « bon » les collégiens dont le graphisme était particulièrement net.

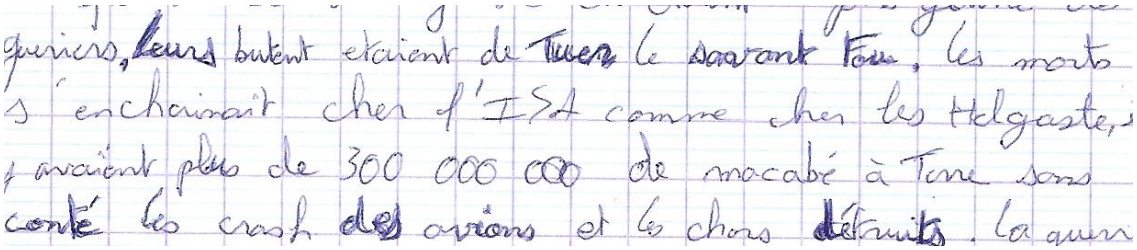
Bon graphisme :

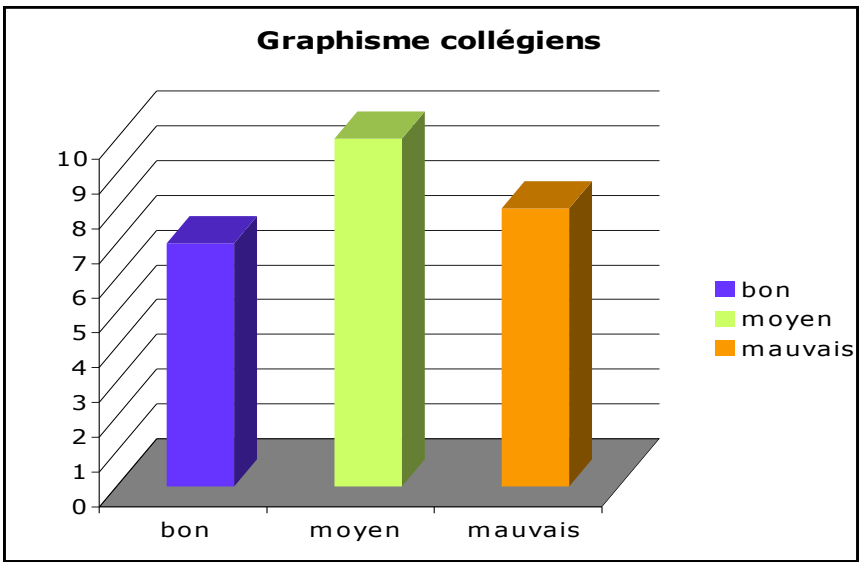

Elle revint alors sur ses pas, jusqu'à
la provenance du cri, c'était la seule ch
avait à faire à part se nourrir de plant

Graphisme moyen :


centaine de lames vous poignardaient toute en même temps ; c'est pour ça
que j'ai pas très envie d'aller vous repêcher, mais comme je l'ai
dit, je suis concerné maintenant.
"Vous êtes fou!"

Mauvais graphisme


guerriers, leurs butent etaient de Tuer le savant Fou, les morts
s'enchainait cher l'ISA comme cher les Helgaste,
avaient plus de 300 000 000 de macabé à Terre sans
conté les crash des avions et les chars détruits. La guerr



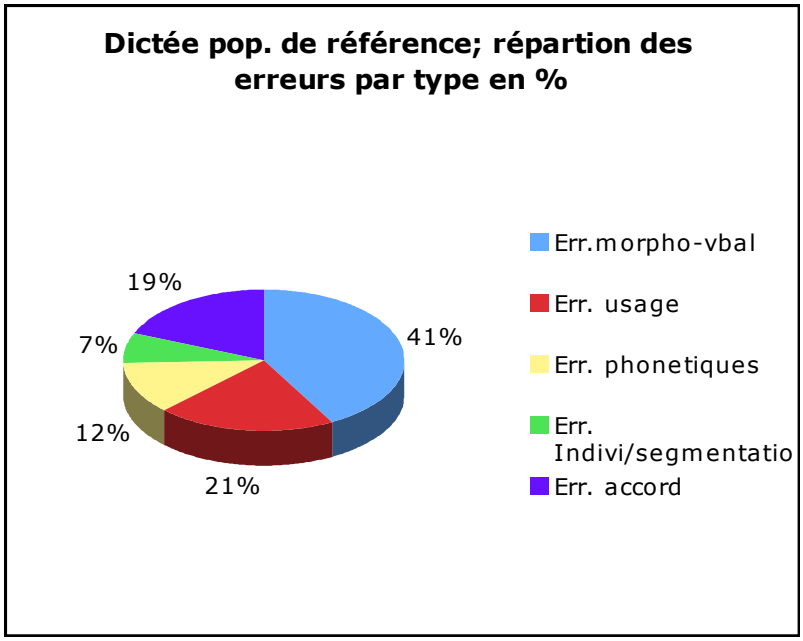
Comparons avec le graphisme de notre population d'étude :

Leila	moyen
Ali	mauvais
Magalie	Bon
Morgane	moyen
Olivier	Moyen

La répartition de la qualité de graphisme est sensiblement la même. Nous avons relevé que chez les collégiens comme dans notre groupe des 5 ados, le graphisme était meilleur chez les garçons que chez les filles.

Nous avons également observé empiriquement que les meilleurs graphismes correspondaient aux meilleurs niveaux d'orthographe.

Répartition des erreurs par type dans la classe de 4e



Les erreurs du type linguistique, erreurs morpho-verbales et d'individualisation/segmentation, sont les plus nombreuses.

Ce type d'erreurs est considéré comme étant le plus grave car il porte atteinte à la compréhension du texte et à la construction de la phrase. Notons que certains élèves n'ont conjugué aucun verbe en proposant à chaque fois le verbe à l'infinitif ou au participe passé

Exemple dans la dictée de Swagger : *« un enfant se promener »*

Exemple dans la dictée de JT : « D'autres rassemblé les chansons »

Les erreurs de type phonétique qui relèvent davantage de difficultés perceptives ou signent des erreurs dites de « mécanismes de lecture » sont moins fréquentes, mais représentent tout de même 12% des erreurs.

Ces deux types d'erreurs peuvent signer une dysorthographie.

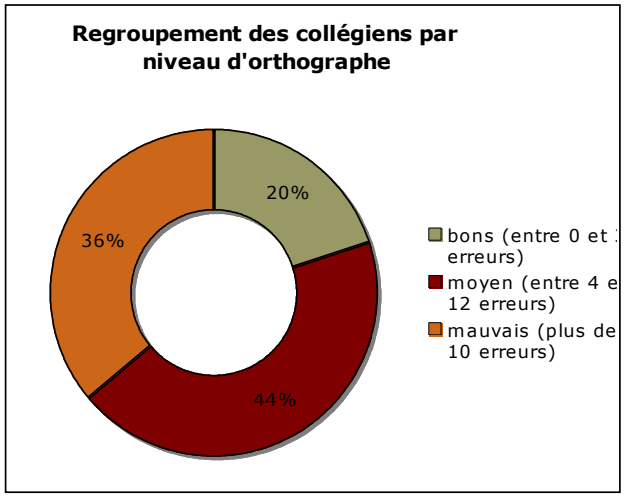
Les erreurs d'usage dites « mineures » par A.Girolami-Boulinier représentent 21% des erreurs. Selon elle, ces fautes ne peuvent être le signe d'une pathologie de

l'écrit.

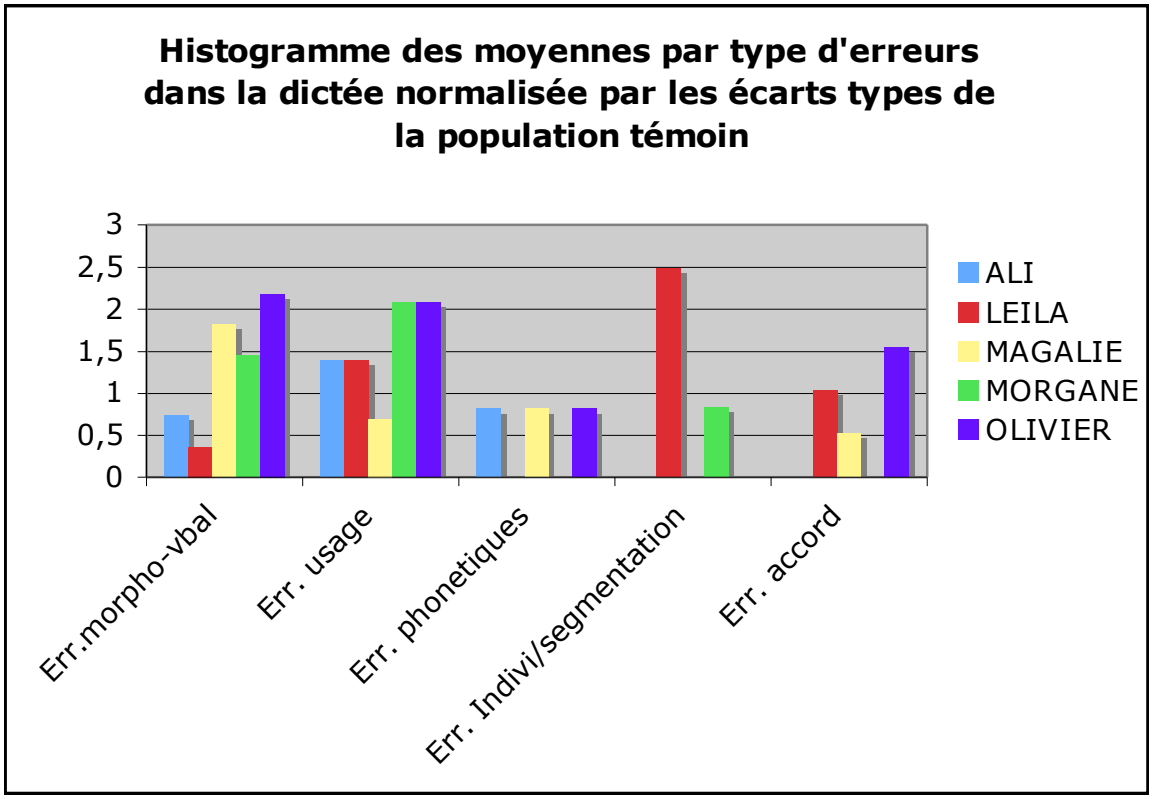
Nous n'avons pas tenu à comparer nos résultats avec le barème proposé par A.Girolami Boulinier qui nous semblait obsolète.

Nous avons donc fait de ce graphique un barème de « référence » pour notre étude et nous avons comparé les résultats de nos cinq adolescents dysorthographiques à ceux de cette population de référence en utilisant la méthode des écarts types.

Nous avons ensuite établi trois groupes de niveau pour évaluer le niveau globale de la classe :



Résultats comparatifs de la dictée :



Nous observons grâce à ce graphique l'écart des résultats entre la moyenne d'erreurs par type de faute de la classe de 4e et la moyenne d'erreurs par type de faute dans chacune des dictées de nos 5 adolescents.

(Ex :l'écart type du nombre d'erreurs de morphologie verbale de Leila est supérieur de 0,36 par rapport à l'écart type de cette catégorie pour la classe du collège. La valeur « 0 » en ordonnée représente la moyenne de la classe.)

→ Nos 5 adolescents suivis en orthophonie font en moyenne plus **d'erreurs de morphologie verbale** que les collégiens du même âge.

→Notons que tous nos ados font plus **d'erreurs d'usage** que la moyenne des élèves du collège

→ Nos ados font peu **d'erreurs phonétiques**, Ali, Magalie et Olivier en font un

peu plus que la moyenne des élèves de la classe.

Ces résultats étaient attendus en raison de leur dysorthographie.

→ *Leila* fait bien plus d'**erreurs d'individualisation et de segmentation** (3) que les élèves du collège. (Les élèves du collège font en moyenne 0,58 erreur d'individualisation et segmentation dans cette dictée)

Ex : Des livres d'écrivaient

…des femmes d'ont le fils ou l'époux

Morgane en fait plus également (1)

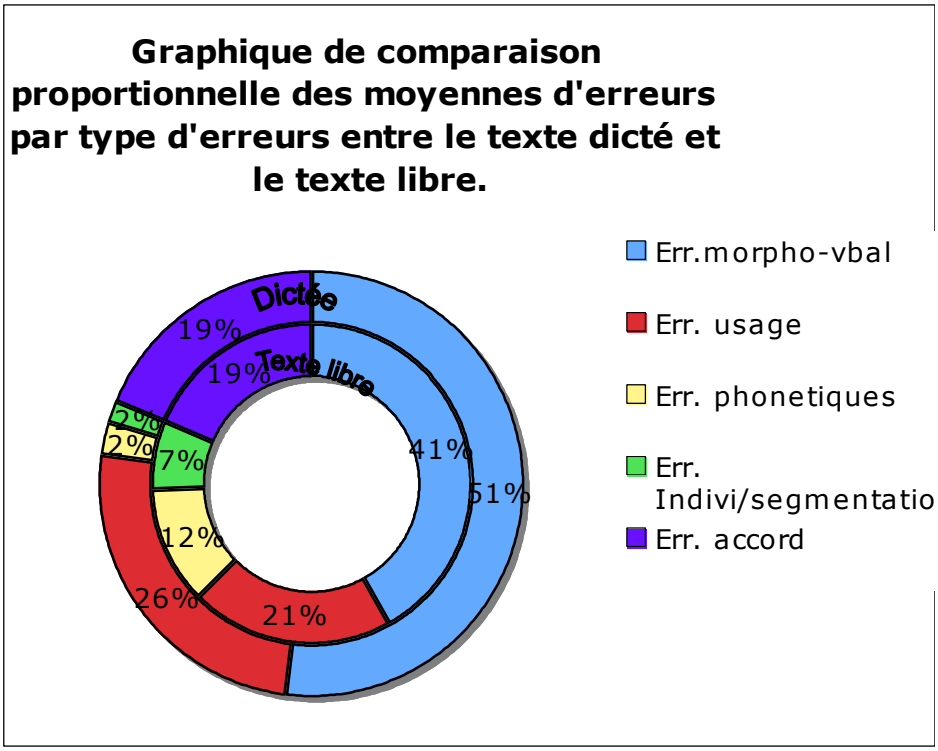
Ex : …c'est louanges

Ali, Magalie et Olivier en revanche, ne font aucune faute de ce type

→ Olivier, Leila et Magalie font plus **d'erreurs d'accord** que la moyenne de la classe. Mais Ali et Morgane en font moins !

→ *niveau de nos 5 ados par rapport à la classe* : la répartition est sensiblement la même. Avec 8 fautes, les 3 filles font partie du groupe « moyen ». Ali aussi avec 5 fautes. Olivier a plus de difficultés et fait partie du groupe « mauvais » avec 14 fautes.

III. Comparaison de la qualité de l'orthographe dans les textes libres et dans les textes dictés.



Nous avons comparé les pourcentage d'erreurs par type d'erreurs pour la moyenne de la classe de 4ème et pour chacun de nos cinq adolescents.

Nous voyons dans le cercle central la répartition en pourcentage des erreurs par type d'erreur dans le texte dicté. Le cercle externe regroupe les pourcentages d'erreurs par type dans le texte libre.

Nous notons que la fréquence des **fautes de morphologie verbale** est supérieure de 10% dans le texte dicté par rapport au texte libre..

Les fautes d'usage et **les fautes d'accord en genre et nombre** sont en moyenne à peu près aussi fréquentes dans les deux contextes d'écriture.

Les **erreurs phonétiques** et d'**individualisation et segmentation** sont bien plus fréquentes dans le texte libre que dans le texte dicté.

Ainsi nous observons que le contexte d'écriture libre est plus propice aux erreurs du type individualisation/segmentation et aux erreurs phonétiques. Il n'y a pas d'input auditif comme en dictée ni de dialogue pré-discursif dans ce contexte de proposition d'écriture. Cette absence d'entrée auditive pourrait en partie expliquer la recrudescence de ce type d'erreurs.

Ces erreurs sont aussi qualifiées de signifiantes pour le diagnostic d'une dysorthographie et il nous a semblé en adéquation avec notre hypothèse initiale de voir davantage d'erreurs de ce type dans les écrits libres. En effet, si on considère l'erreur comme une marque de la tentative de conciliation entre la grammaire du sujet et la grammaire de la langue, il est attendu de trouver plus d'erreurs « graves » (signes de conciliation) dans les textes libres où le sens prime sur la forme.

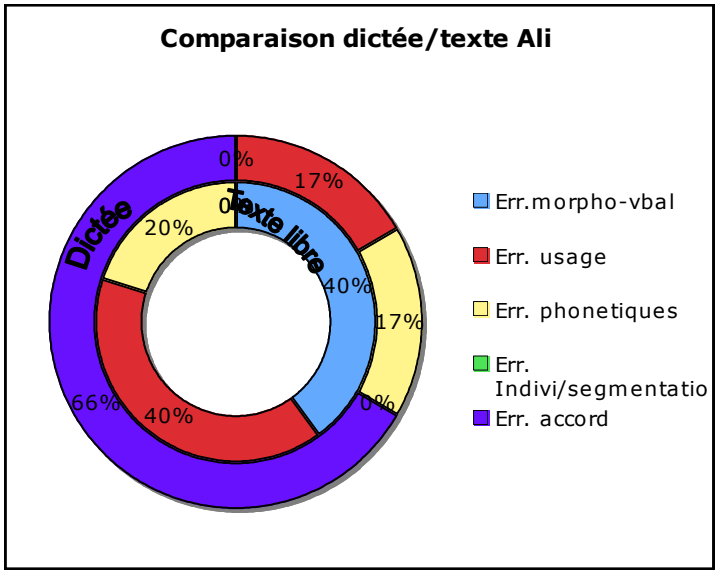
Le sujet prête moins attention à son orthographe. Il est emballé par son histoire et l'écran du sens empêche les auto-corrections.

Voyons comment se répartissent les erreurs dans les textes de notre population d'études .

→ ALI :

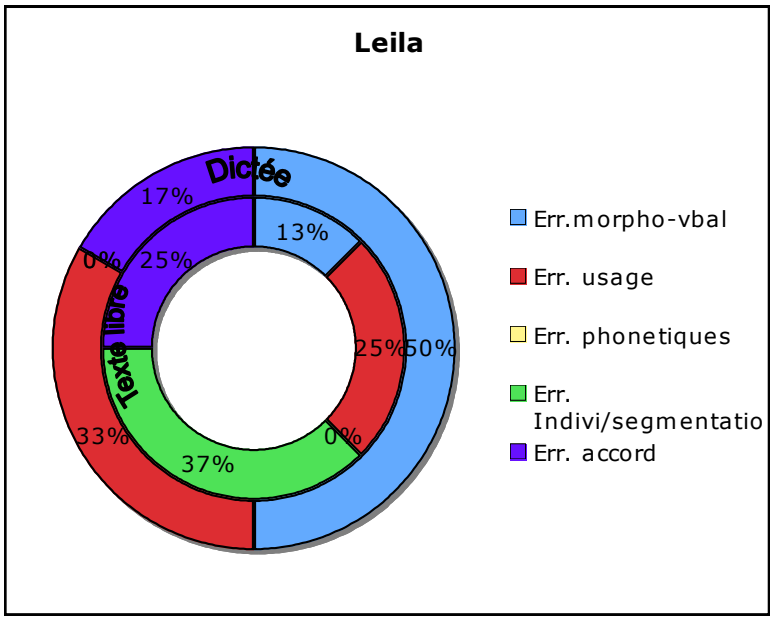
A la dictée, Ali a fait essentiellement des fautes d'accord. Il a été très peu attentif lors de la lecture préalable du texte ce qui peut être une des causes de ces erreurs, a-t-il compris le sens du texte ? Nous avons pu voir dans les épreuves de compréhension de texte comprise dans la forme B3 de l'ANALEC la compréhension du texte lu et dicté était approximative.

Dans le texte libre en revanche, nous n'avons pu relever aucune faute d'accord en genre et en nombre ! C'était son texte, ses mots qui pouvaient être bien écrits. On voit encore ici un élément de la grammaire interne d'Ali ; la toute puissance, il sait, il maîtrise, s'arrangeant parfois avec le sens (il nous donnera une explication abracadabrantesque et schématisée de comment transformé un lapsus en compliment ! Consultable en annexe). Nous savons aussi qu'en classe, il ne respecte pas les règles de vie scolaires.



→ Leila :

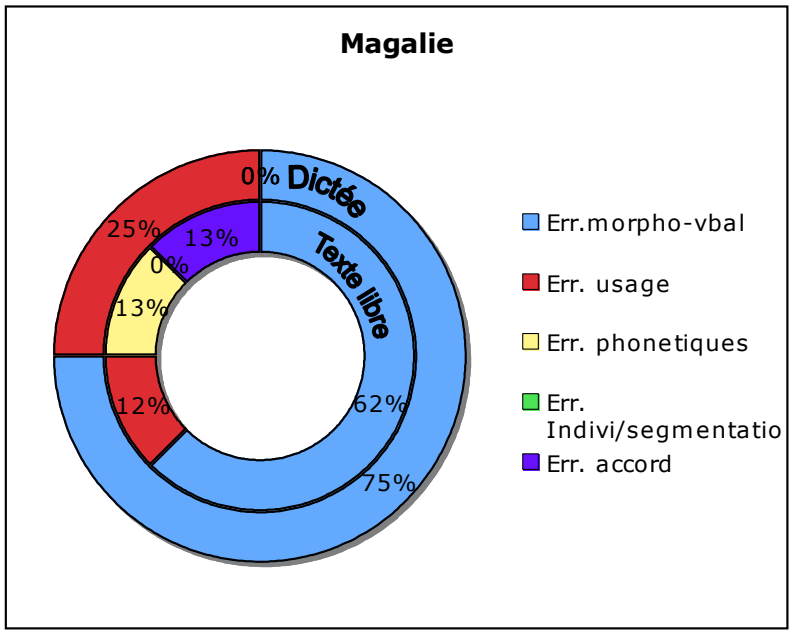
A la dictée,la moitié des fautes de Leila sont de type morpho-verbal alors qu'on en a très peu relevé dans son texte libre. Rappelons tout de même que ce texte a été « corrigé » par un adulte et que les fautes restantes ne sont pas tout à fait celles de Leila ou ont échappé à la vigilence de sa mère.



→ Magalie

Les résultats de Magalie sont plus homogènes. Dans les deux contextes d'écritures on relève de nombreuses fautes de morphologie verbale. Les autre types de fautes sont essentiellement des fautes d'usage et d'accord et sont des fautes mineures. Rappelons que le texte de Magalie était particulièrement court et qu'il n'est pas possible de dresser un tableau précis de son niveau d'orthographe avec ces seules epreuves.

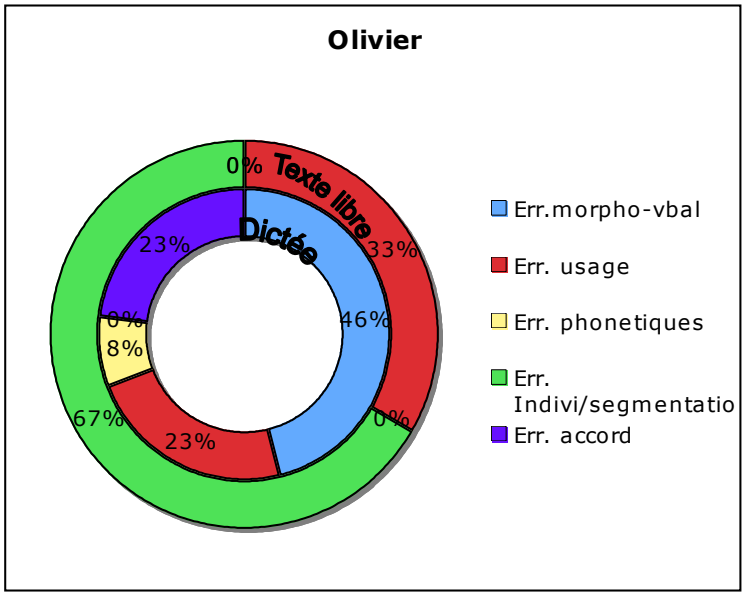
Sa grammaire interne s'est exprimée par sa résistance, son rejet de notre travail ensemble. Le transfert positif réalisé sur son orthophoniste est également un élément important de son rapport à l'écrit (faire plaisir à l'autre ?)



→ Olivier

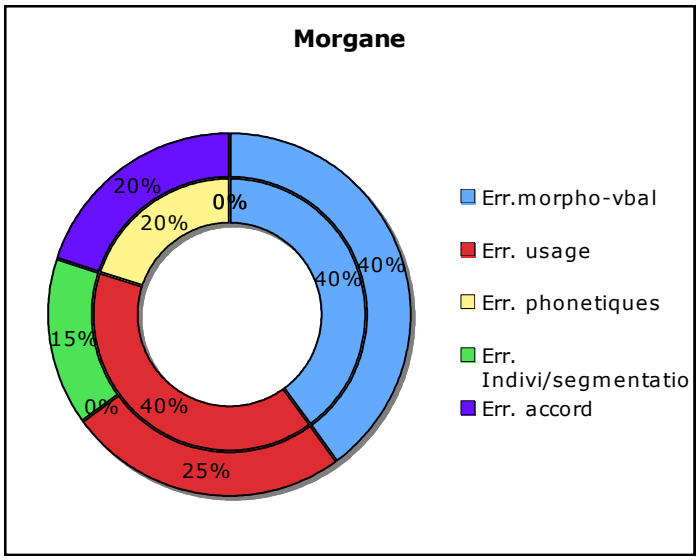
Le tableau d'Olivier montre de façon patente la différence d'écriture appliquée aux deux contextes. En contexte contraint de dictée, les mots venants de l'autre, la consigne étant plus stricte sur l'orthographe, on note de nombreuses fautes de morphologie verbale et qielques erreurs phonétiques (identification).

En revanche les erreurs d'individualisation et de segmentation sont majoritaires dans le texte libre et les erreurs de morphologie verbales sont cette fois absentes ! On voit bien dans le cas d'Olivier l'influence du contexte d'écriture comme révélateur d'un tout autre fonctionnement par rapport à la langue. Dans un cas, le sens est primordial, il faut raconter, imaginer, se projeter dans une scène. L'écran du sens masque l'aspect formel du texte, le relègue au second rang. Dans le contexte de la dictée, le smots viennent d'un autre, peuvent ne pas faire écho dans le viatique (lexique « vivant » selon Michel SERON[60]) du sujet, ne pas faire sens. Il est attendu que les erreurs ne soient pas les mêmes dans l'un et l'autre contexte comme le montre le cas d'Olivier.



[60] Michel SERON in *L'echec en écriture,* op cit.

→Morgane



Morgane fait à peu près les mêmes fautes, dans les mêmes proportions, dans son texte « libre » et dicté. Notons que Morgane, malgré nos instructions, à choisit d'écrire un texte tres fortement inspiré (récité ?) d'un livre qu'elle lit « pour s'entraîner » et améliorer ses performances scolaires. Finalement son texte n'avait pas grand chose de « libre », les mots qu'elle a utilisé ne sont pas tout à fait les siens, comment était-il possible de les orthographier correctement ?

IV. Synthèse

Au cours de l'étude que nous avons menée, nous avons plusieurs fois réajusté, supprimé, modifié les épreuves proposées.

Nous avions initialement fait passer un nombre important d'épreuves qui nous ont été inutiles ou trop difficilement exploitables compte tenu du peu de temps passé avec chacun des adolescents rencontrés. Il aurait sûrement était plus judicieux de faire cette étude sur plus de rencontres et sur un temps plus long pour que l'intégralité de nos corpus soit exploitable.

Nous n'avons finalement pas précisément utilisé les épreuves de combinatoire, de compréhension et d'orthographe d'usage de l'ANALEC. Les collégiens ayant trichés sur l'épreuve de compréhension profitant du chahut général pour faire des réponses collectives, il nous a paru peu profitable à notre étude de comparer ces données à celles recueillies auprès de nos adolescents du libéral.

Nous avons conservé les données de la dictée en adaptant la cotation pour pouvoir effectuer une véritable comparaison entre la qualité de leur orthographe en contexte d'écriture libre et en contexte d'écriture contrainte.

La proposition d'écriture aussi fut modifiée après quelques essais auprès d'autres patients du libéral. Nous avions préféré finalement ne proposer qu'un incipit à dérouler plutôt qu'offrir un choix, parfois impossible, parmi plusieurs débuts de roman.

Le questionnaire est resté tel quel au cours de nos passations mais nous avons progressivement enrichi nos explications.

Nous avons donc vu qu'il était possible d'entr'apercevoir la grammaire du sujet au travers de ce type d'épreuves. Nous y avons lu le niveau d'orthographe et de grammaire de nos 5 patients en regard de celui d'une classe de 4ème. Nos patients présentaient, évidemment étant donnée leur pathologie, des scores inférieurs à la moyenne de la classe, mais surtout, ils ont pu nous livrer davantage de leur grammaire du sujet par l'oral, et par la différence significative de leur qualité d'écriture en contexte de dictée et d'écriture libre.

Le travail même de la thérapie orthophonique avait permit que se libère cette parole métalinguistique et du rapport à l'écrit.

Au bout du compte, nous nous attendions à des différences plus flagrantes entre le niveau des collégiens de 4ème et celui de nos adolescents dysorthographiques. Rappelons toutefois que les adolescents que nous avons rencontré étaient tous capables d'écrire et de faire lire leur texte dans le cadre de leur travail avec leur orthophoniste. Ils étaient en fin de prise en charge. Ils étaient donc déjà parvenu à une forme de conciliation suffisamment acceptable pour écrire, se mettre au travail.

Comme nous l'avions supposé initialement, le contexte d'écriture libre provoqua davantage d'erreurs, les adolescents ont été plus libres qu'en contexte scolaire. Ils ont transgressé les règles puisqu'il leur était permis !

CONCLUSION

L'écriture se vit et vit au travers de l'acte d'écrire. Elle n'existe que par le sujet qui la trace, l'accorde, la transporte, la bouscule, entre grammaire du sujet et grammaire de la langue, comme une succession de petits voyages entre un chez soi et une « terre promise ».

Notre étude nous a permis d'entr'apercevoir l'expression de la grammaire du sujet au travers de l'écrit et en lien avec l'affectivité du sujet. Nous avons observé le rapport à l'écrit de trente sujets adolescents grâce à notre questionnaire, leur syntaxe singulière dans leurs écrits « libres », leurs arrangements avec les règles grammaticales dans la dictée, grâce à leurs écrits émaillés, saupoudrés de fautes d'orthographe, témoin d'une tentative de conciliation entre leur langage interne et la grammaire de la langue. Furtives rencontres entre un soi et l'autre.

La grammaire de la langue est un objet fini, elle peut être contenue dans un livre, un gros livre certes !

La grammaire du sujet n'a de fin que ce dernier. Dès qu'il est, tant qu'il est, avant même qu'il soit, sa grammaire propre naît, vit, se développe au cœur de son langage, dans une concordance des temps de la filiation, au sein de sa famille, au gré de ses allers-retours, de ses transferts.

C'est par le langage que le sujet entre dans l'ordre symbolique.

Celui-ci se construit grâce à l'intégration des règles de l'autorité parentale, et plus précisément de la loi du père selon LACAN, par le Surmoi afin de construire la conscience morale selon FREUD. C'est bien dans le langage que le sujet trouve une issue à l'ambivalence entre le désir et la satisfaction, entre la séparation et la proximité, entre la contrainte et la liberté , avant de trouver **son** style, ce style qui signe à la fois l'identité et l'appartenance à une communauté linguistique .

La langue, ses règles, il faut les accepter, les faire siennes, puis les oublier un peu, pour écrire juste, pour dire bien.

Lorsque l'autre met la pression, indexe une écriture malhabile, où les mots se heurtent et s'emmêlent, lorsque cet autre, parent, professeur, impose la loi, le sujet peut se sentir écrasé, nié,trompé, voilé, par un écrit où il ne se reconnaît pas . Nous avons vu dans nos échanges avec Olivier combien il tenait à son symptôme et comment ce symptôme était devenu identitaire .

L'écriture livre la grammaire du sujet, notre proposition d'écriture permettait un espace de liberté dans lequel les adolescents pouvaient exprimer leurs idées, leur manière de les dire sans entraves.

Nous avons remarqué lors de notre étude pratique que les textes « libres » présentaient plus d'erreurs que les textes écrits sous dictée. Nous pourrions conclure que le sens de leur texte faisait comme écran au filtre de l'auto-correction. Et aussi sûrement, que ces fautes d'orthographe et de grammaire, ces structures syntaxiques parfois bancales, étaient le signe visible de leur rapport à l'écrit. Notons toutefois que le texte dicté était particulièrement court en regard des productions des collégiens. Il aurait peut-être était plus révélateur de choisir un texte à dicter plus long issu d'un roman par exemple pour que la comparaison soit plus fine et plus juste.

Cet écran du sens s'est révélé très clairement dans notre épreuve de correction de phrase sémantiquement compréhensible mais défiant les lois de l'orthographe et de la grammaire.

À l'épreuve de traduction du texte de Lewis Carroll, peu d'enfants se sont prêtés au jeu ne voyant pas d'intérêt à trouver un sens à cette langue étrangère, imaginaire. Ali nous aura aussi précisé que seul l'auteur pouvait savoir et qu'on ne devait pas interpréter ses mots, qu'il fallait « laisser comme ça ».

La forme grammaticale « correcte » de ces quelques vers ne pouvait être suffisante pour que les adolescents y lisent une signification. La fantaisie de ce texte n'a cependant pas beaucoup séduit les adolescents, déroutés par cette langue si particulière.

La créativité, le jeu avec les mots n'a pas été possible dans ce contexte.

La grammaire du sujet s'est donc manifestée dans la forme de leurs écrits et dans leur discours, leur théorie de l'écrit, lue dans les questionnaires et entendue lors de nos échanges.

Ils ont majoritairement apprécié d'écrire ce texte, en grande partie pour la liberté que ce type de proposition a permise. Sachant qu'il leur était « permis » de faire des fautes, l'écriture a pu se libérer. C'est d'ailleurs lors de l'annonce de cette consigne que les plumes ont pu commencer leur chemin.

L'aide de l'adulte n'a quasiment pas été sollicitée, les adolescents semblant profiter de cette autonomie d'écriture, inédite pour certains qui n'écrivaient que dans le cadre scolaire, pour jouer avec les mots et même se livrer.

La plupart des adolescents rencontrés ont défini la grammaire assez correctement ; des « règles pour écrire », mais ils ont été bien nombreux aussi à la trouver « nulle », et à énoncer le paradoxe « ça sert à écrire » et « la grammaire, ça sert à rien ! ». Peut-on y entendre une difficulté à faire siennes les règles de grammaire ? Durant nos échanges, beaucoup ont parlé de la pénibilité à apprendre ces leçons de grammaire et bien que voyant l'intérêt pour l'écriture et bien qu'aimant écrire, ces règles sont ennuyeuses !

Ce rapport à la règle semble corréler les théories de Lacan sur le Nom-du-Père comme celle de F. Rostand et sa théorie « affectiviste » de la grammaire. C'est bien à l'adolescence que ce rapport à la loi semble le plus difficile et le plus conflictuel, comment ce conflit pourrait-il épargner l'écriture de certains adolescents ?

Comment accompagner nos patients avec leur grammaire du sujet dans la grammaire de la langue ? Nous avons vu dans notre partie théorique toute l'importance de la relation au thérapeute, la place que celui-ci doit prendre, ni pédagogue ni psychothérapeute, où l'écrit doit être un médium pour faire parvenir le sujet à une conciliation entre son symptôme du langage écrit et la langue commune.

Dans notre partie pratique, les cas d'Ali et Magali montrent bien toute la difficulté à faire et défaire cette relation singulière entre patient et orthophoniste pour permettre que cette conciliation devienne indépendante du cadre de la séance.

Comment procède le sujet habile avec les règles de grammaire ? S'agit-il d'un ajustement efficace entre ses connaissances linguistiques apprises et sa propre théorie de la langue ? Ou bien s'agit-il d'une appropriation, une incarnation des règles communes ?

Il nous est apparu clairement que l'appropriation des règles était essentielle à l'écriture « correcte ». D'ailleurs dans notre questionnaire, à la proposition d'écrire une règle de grammaire connue, peu sont ceux qui ont pu accéder à notre demande. Ceux qui ont pu ne sont pas ceux qui avaient la meilleure orthographe d'ailleurs ! La corrélation entre connaissance explicite des règles telles qu'énoncées dans un Bled par exemple et l'application correcte de ces règles dans l'écriture n'a pas été évidente dans notre recherche.

Nous nous sommes initialement demandé s'il était possible de découvrir la grammaire du sujet au travers d'un écrit, d'un seul questionnaire, à un seul moment ? Nous avons vu que nous ne pouvions que l'entr'apercevoir, la grammaire du sujet se développant au sein de l'échange et de la relation de confiance entre thérapeute du langage et patient tout au long de la rééducation, dans une recherche permanente de la « bonne distance » variant de « l'apprivoisage » à la plus ou moins grande autonomie .

Il aurait été donc plus profitable à notre étude de n'axer nos recherches que sur un ou deux patients que nous aurions suivis durant toute une année scolaire au moins.

Nous en profitons donc pour inviter un futur collègue à approfondir le sujet selon cette modalité.

Rappelons Leila, cette adolescente rencontrée lors de notre étude qui aime tant écrire. Celle-là même qui semble en rage quand sa mère lui impose de relire et corriger le texte qui nous était destiné.

« Ma mère voulait absolument le corriger »

« Je n'ai pas fait de fautes car ma mère l'a corrigé »

« L'idée m'est venue d'un bouquet de fleur que j'ai fait à ma mère »

Voilà peut-être un élément de sa grammaire, « gramme-mère » comme dirait notre Melissa citée en introduction. Leila écrit pour s'évader du monde réel, pour le changer, dit-elle. Elle change la langue avec ses fautes, elle se sépare de sa mère en n'acceptant pas ses lois. Mais elle écrit pour la retrouver autrement, en lui offrant un bouquet de fleurs, de mots. La fonction symbolique de l'écriture permet de se séparer pour mieux se retrouver !

Le conflit est au cœur de la problématique chez les adolescents.

Ils sont à l'âge où tout est tenté pour se trouver, être différent, s'identifier, se définir par l'exception…Qui confirme la règle ?

C'est l'âge où se rejoue la problématique oedipienne et se réactivent les conflits d'amour et de haine envers ses parents dont il faut se séparer et dont on a encore tant besoin.

Au sein de cette famille, les interdits se multiplient, comme l'interdiction de l'échec scolaire. Pour dire à ses parents à la fois sa volonté de se séparer d'eux et son désir d'être encore surveillé, pris en charge, puni, aimé, objet d'attention particulière, l'adolescent est capable d'un auto-sabordement scolaire inconscient fixant son symptôme sur le langage écrit. Ou bien, son rejet des règles de l'écriture peut se lire comme un mode de rébellion…

Lui seul sait ce qu'est censé découvrir l'orthophoniste. Ce dernier ne peut que le guider dans sa prise de conscience , dans la recherche métalinguistique qui lui permettra d'accepter le compromis entre **sa** grammaire et la langue.

L'adolescent devra apprendre à réorienter ses désirs, ses pulsions, ses projets en dehors du cercle familial, là où peut s'écrire son avenir.

Nous avons vu qu'écriture et sujet étaient indissociables.L 'écriture n'est

possible que parce que le sujet est, a ses propres désirs, puis en fait quelque chose.

C'est de cette symétrie singulière entre grammaire et sujet qu'est née notre sujet de recherche.

Nous avons cheminé depuis les textes mésopotamiens de la Mer Morte jusqu'aux smileys qui disent tout sans mots, du gribouillis du jeune enfant au journal intime de l'adolescent, d'une esthétique de pureté de la grammaire jusqu'aux théories cognitivistes qui la permettent pour arriver à une définition de la grammaire du sujet qui ne peut être généralisable .

Elle est spécifique à chacun et se révèle dans l'échange, dans l'altérité . .

Essayons-nous à une définition de la grammaire du sujet à la façon du dictionnaire :

GRAMMAIRE DU SUJET, n.f

Cour. Ensemble de règles suivies par le sujet, (individu considéré comme le support d'une action, d'une pensée) pour parler et écrire suffisamment bien pour être compris par ses pairs sans trahir sa personnalité.

Ling. Ensemble des structures et des règles de la langue commune appropriées par le sujet, éprouvées dans son expérience personnelle, son histoire, et permettant de produire une infinité d'énoncés.

Orthoph. Ensemble des règles issues de la conciliation entre le sujet et la grammaire de langue commune. Il permet de générer à partir de symboles (les mots) une infinité de chaînes signifiantes qui portent et déclenchent ***chez soi et chez l'autre*** *d'une multiplicité d'évocations et d'associations dans cette instance de dialogue que représente toute expression adressée qu'elle soit orale ou écrite ..*

Par analogie : Ensemble des règles d'un art : celui d'être avec et par l'écriture.

Pour clore notre voyage d'orthophoniste thérapeute du langage de la grammaire du sujet à la grammaire de la langue, citons en métaphore l'histoire de la rencontre du Petit Prince et du renard[61]:

---

[61] De SAINT EXUPERY A., ***Le petit prince***, Editions Gallimard jeunesse, Paris, 1997.

Qui es-tu? dit le petit prince. Tu es bien poli...

Je suis un renard, dit le renard.

Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

Ah! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?

Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu?

Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?

Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant ! Il élèvent aussi des poules. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poules?

Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser"?

C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ca signifie créer des liens..."

Bibliographie

LIVRES

ARAGON L. , ***Incipit,*** Editions Skira, Genève, 1969.

BARRE-DE MINIAC C., ***Le rapport à l'écriture***, Editions des Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000.

BELLONE C. ,***Dyslexies et dysorthographies,*** Ortho éditions, Isbergues,2003.

BENVENISTE, ***Problèmes de linguistique générale*** II, Editions Gallimard Poche, Paris, 2005.

BOREL-MAISONNY Suzanne, ***Langage oral et écrit,*** Editions Delachaux & Niestlé, Paris, 1960.

BREDART S. & RONDAL J-A. ,***L'analyse du langage chez l'enfant***, Editions Mardaga, Liège, 1997.

CAHN R.& MoUTON T., Affectivité et troubles du lanage écrit chez l'enfant et l'adolescent, Edition Privat, Toulouse, 1967.

CATACH N., ***L'orthographe***, Editions des Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, Paris, 2004.

CARROLL L., ***De l'autre côté du miroir***, Traduction d'A.Bay, Editions Grund, Paris, 2003

CHARAUDEAU P. , ***La grammaire du sens et de l'expression,*** Editions Hachette, Paris, 1992.

CHASSAGNY C. ,***Pédagogie relationnelle du langage,*** Editions IPERS, Paris, 1985.

CORDIE A. , ***Les cancres n'existent pas***, Editions du Seuil, Collection Points, Paris, 1993.

DAHL R., ***Le bon gros géant***, Editions Gallimard jeunesse, Paris, 2007.

DANON-BOILEAUL., ***La parole est un jeu d'enfant fragile***, Editions Odile

Jacob, Paris, 2007.

De LA MONNERAYE Y***., La parole rééducatrice***, Editions Dunod, Paris, 2004.

DENIS D. & SANCIER-CHATEAU A., ***Grammaire du français***, Editions Librairie générale Française, Poche, Paris 1994.

De SAINT EXUPERY A., ***Le petit prince***, Editions Gallimard jeunesse, Paris, 1997.

De SAUSSURE F. , ***Cours de linguistique générale***, Editions Payot, Paris, 1966.

DIATKINE R., ***Langages et activités psychiques de l'enfant,*** Editions du papyrus, Montreuil, 2004.

DOR J., ***Introduction à la lecture de Lacan***, Editions Denoël, Paris, 1985

DUBOIS G., ***L'enfant et son thérapeute du langage***, Editions Masson, Pris, 1983.

FIJALKOW J., ***Mauvais lecteurs, pourquoi ?,*** Editions des Presses Universitaires Françaises, Paris, 1996.

FREUD S., ***Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient***, Editions Gallimard, collection Folio Essais, Paris, 1988.

GEERDYN F., VAN DE VIJVER G., ***Aux sources de la psychanalyse***, Editions l'Harmattan, Paris, 1998.

GODIN C., ***Dictionnaire de philosophie***, Editions Fayard, Paris, 2004.

GOLSE B., Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Editions Masson, Paris, 2004.

GREVISSE M., ***Précis de grammaire française***, Editions Duculot, Louvain-la-neuve, 1995.

IPERS, ouvrage collectif, ***L'échec en en écriture, comment y répondre ?,*** Editions l'Harmattan, Paris, 1999.

JEANCOLAS C., ***Les lettres manuscrites de Rimbaud***, d'Europe, d'Afrique. Editions Textuel, Paris, 1997.

LACAN J., ***Ecrits****, Tome I*, Editions du Seuil, Paris, 1970.

LACAN J., ***Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse***, 1964, texte établi par J-A. Miller, Editions du Seuil, Paris, 1973.

LEJEUNE Ph & BOGAERT C., ***Le journal intime, histoire et anthologie***.

Ediions broché, Paris, 2006.

LEMAIRE A., ***Jacques Lacan***, Editions Mardaga, Sprimont, 1977.

LUQUET G-H., ***Le dessin enfantin***, Editions Delachaux et Niestlé,Paris,1991.

ORSENNA E., ***La grammaire est une chanson douce***, Editions Stock, paris, 2001.

ORWELL G., ***1984***, Editions Gallimard, Paris, 1972.

POMMIER G. , ***Naissance et renaissance de l'écriture,*** Editions Broché, Paris, 1993 .

PONGE F., ***Le parti pris des choses***, Editions Gallimard, Coll. Folio classique, Paris, 2009.

RASSIAL J-J, . ***L'adolescent et le psychanalyste***, Editions Rivages, Paris, 1990.

ROBINS R.H, Brève histoire de la linguistique de Platon à Chomsky, Editions du Seuil, Paris, 1976.

ROSTAND F. , ***Grammaire et affectivité***, Editions Librairie Philosophique, Paris, 1951.

SARTRE J-P., ***Les mots***, Editions Gallimard, Coll. Folio

WALLON Ph. , ***Le dessin de l'enfant***, Editions des Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?, Paris, 2001.

WALTER H., ***Le français dans tous les sens***, Editions Robert Laffont, Paris, 1988.

YAGUELLO M. , ***Alice au pays du langage***, Editions du Seuil, Paris, 1981.

SOURCES NON PUBLIEES et MEMOIRES

ALBIN A., ***Le statut de l'erreur***, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nice, 2004

FABRE M-P., ***Le plaisir d'écrire***, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nice, 2008.

GONDALLIER DE TUGNY A. , ***La place de la subjectivité dans le bilan orthophonique***, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Nice, 2005.

PALASIS-JOURDAN K., ***Problèmes d'acquisition et le paramètre du sujet non nul***, Mémoire de sciences du langage ,Recherche de Master, faculté de Nice Sophia-Antipolis, 2005.

REVUES

Les Actes, Ateliers Claude Chassagny, ***Langue et identité, la grammaire du sujet***,2008.

Les cahiers de science et vie, hors série n°107, ***les origines de l'écriture*** ,octobre-novembre 2007 .

SITES INTERNET

http://fr.wikipedia.org

http://acchassagny.free.fr/

ANNEXES

Tables des annexes

Proposition d'écriture **163**

QUESTIONNAIRE **164**

Corpus de MAGALIE **166**

Corpus d'OLIVIER **170**

Corpus de MORGANE **174**

Corpus de LEILA **179**

Corpus d'ALI **184**

Quelques textes écrits par les collégiens de la population de référence et morceaux choisis **188**

Shorkey d. Youngblood (F) 188

SF (G) 193

Swagger (G) 194

Pit Smith (G) 196

O. (F) 197

Sallys (G) 198

Mélissa 199

« Funny people change the Belgium » (F) 203

Vanille (G) 204

AchilleJackRoseOlivan 206

Sarah la scénariste 209

Graphisme des collégiens **211**

Répartition de erreurs par type dans les dictées des élèves de 4eme **212**

Pourcentages d'erreurs par type dans les textes dictés des Cinq adolescents : **213**

Proposition d'écriture

Je vous propose aujourd'hui d'écrire la suite d'un incipit.

Un incipit est le tout début d'un roman, les premiers mots, les premières phrases, ce qui va accrocher l'attention du lecteur.

Je vais vous lire la première page du roman de Roald Dahl, le bon gros géant, puis un extrait du Petit Prince d'Antoine de St Exupéry dont vous pourrez vous inspirer.

Sur cet exemple et à partir de la phrase (issue d'un roman connu) que je vais vous lire, vous inventerez la suite de cet incipit.

Vous êtes tout à fait libre d'écrire ce qu'il vous plait, vous pourrez écrire très peu ou beaucoup, la longueur importe peu, vous pourrez utiliser le dictionnaire mis à votre disposition ou faire appel à nous en cas de doute sur l'orthographe d'un mot…

Votre texte ne sera pas noté et ne sera pas montré, ni à votre professeur ni à vos parents. Ne signez votre texte que de vos initiales ou d'un pseudonyme que vous aurez choisi afin qu'il reste anonyme.

« C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures »

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésite pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble?

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

Oui

Non

beaucoup

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

Oui, pourquoi

Non, pourquoi

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ça sert ?

6. Pour toi qu'est-ce qu'écrire, à quoi ça sert ?

7. Est-ce que tu connais (entoure la réponse de ton choix) :

Toutes les règles de grammaire du Français

Aucune règle de grammaire

Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple

Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?

9.. Voici une phrase tirée du livre « De l'autre coté du miroir » de Lewis Carroll[62] :

« Il était ardille et les glisseux torves
Gyraient et gamblaient sur la plade
Tout dodegoutants étaient les borororves
Les chonverts grougroussaient la nomade »

*Que penses-tu de cette phrase ?

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »

*Que penses-tu de cette phrase ?

*qu'a-t-elle de particulier ?

*Qu'as-tu compris ?

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

---

[62] Lewis CAROLL, *De l'autre côté du miroir*, traduction d'A.Bay, Paris, 1985, éditions GRUND

Corpus de MAGALIE

Texte

~~Mais quand on me cherche on me trouve, je ne suis pas celle que vous pensez !! Méfiez-vous~~

Mais, mes 10 ans m'on changer totalement, je ne parrai pas celle que vous croyez !! Méfiez-vous !

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

Je pense qu'il était un peu trop court et qu'il fallait que j'écrive plus.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui un peu car sa me ressemble un peu.

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- (X) Oui
- ( ) Non
- ( ) Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- ( ) Oui, pourquoi
- (X) Non, pourquoi

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

Je c'est pas. Ça sert a parler francais je crois

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Ecrire pour moi, c'est comme liberé mes pensées. Ca sert enfin pour moi a ne plus faire de fautes.

7. Est-ce que tu connais :

- ⊛ Toutes les règles de grammaire du français
- ⊛ Aucune règle de grammaire
- ⊛ Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple
- ⊛ Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?
pour les verbes j'ai une astuces qu'on m'a apprise c'est que je me dit "mordre" pour voir si il faut mettre à l'infinitif, à l'imparfait etc...

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les borororves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ? je pense qu'elles sont pas françaises.

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination. Oui, " Il était tard et la pluie tombait, gelé sur la plage,

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ?

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?
je pense que cette phrase et correcte. J'ai compris qu'il ne fallait pas mettre de sel et qu'il a raison de lui dire ça.

Mélanie

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Des livres décrivés la lune et les étoiles comme si l'empereur les avais créé. D'autres rassemblés les chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes dont le fils ou l'époux partait à la guerre pour le défendre contre ses énemis. Pour l'orgueille Shi Huang Ti, ses loange de ses prédécesseur était des insultes

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée vaniteuse : son peuple devrait croire qu'il était le premier empereur

2 - Il comprit que son peuple l'empêcheraient de réaliser son projet ennemi des livres

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? Non.

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ? ~~Pure~~ ce que J C n'était pas encore là quand ça à commencer.

Corpus d'OLIVIER

Jérome décida d'aller au Mc dournald, il commande un CBO mais la caissière lui repond qu'il n'y en a plus alors il commande un big Mac avec un cheese burger.
Une fois avoir fini de manger il s'en va déçu de ne pas avoir eu son CBO. Il rentra chez lui avec le tramway puis une fois chez lui il va sur son ordinateur pour jouer avec des amis en ligne.

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

Sa nous à permis de rater une heure ~~de cour~~ et sinon s'été sympa.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Non, je trouve mon texte ennuigeux

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- ● Oui
- ⊛ Non
- ⊛ Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- ⊛ Oui, pourquoi
- ● Non, pourquoi J'ai écrit comme j'écrit d'habitude.

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

Sa sert a rien même en écrivant avec des fautes on se comprend.

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

a parler a quelquion ou a écrire un livre ou une histoire

7. Est-ce que tu connais :

- ⊛ Toutes les règles de grammaire du français
- ⊛ Aucune règle de grammaire
- ● Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple
- ⊛ Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?

toujours prend toujours un s

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les bororoves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ?

On dirait des titres de livres

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ? on dirait un conseil

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

Rajouter du sel n'est pas nécesère du tou, il a raison de te donner se conseil.

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Des livres décrivaient la lune et des étoiles comme si l'empereur les avaient créé. D'autre rassemblé les chansons que les paysans chanteient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes dont le fils ou l'époux parti à la guerre pour le défendre contre ses ennemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti, c'est louange des ses prédécesseur été des insultes

G = 8 /16 O = 21 /28

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée vaniteuse : son peuple devrait croire qu'il était jaloux 0

2 - Il comprit que _____ l'empêcheraient de réaliser son projet _____ 0

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? non, on sait juste qu'il y en avait avant. 2

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était _____ 0

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ? _____ 0

8/10 (bien)

Corpus de MORGANe

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. Là pour moi l'enfer commencé car je devais aller en classe d'histoire, mon professeur se prénomé Jean-Louis. Je ne l'aimais pas du tout, car il ~~fesait~~ faisait un test à l'oral et j'avais toujours une mauvaise note. Alors qu'avant dans mon ancien collège j'étais assez bonne élève. Mais avec lui s'était différent j'avais l'impression qu'il connaissait mes points faibles. Et aujourd'hui j'avais l'intention d'avoir une bonne note, j'avais tout apris. La feuille devant moi que il venait de me distribué me paraissais encore plus compliqué que les fois précédentes, je ne l'ai pas réussit ce test, encore une fois. Je parti de la salle. Il était 19 heures quand une fille me parla :

« Salut, tu sais les contrôles de M Jean-Louis sont simples, il a ses habitude tu sais ».

– « Non, je ne comprends pas ce que tu veux dire, pour moi ces contrôles sont très difficiles.

– « Je vais t'expliquer. Tu prends les trois premières lignes de chaque paragraphe et tu l'ai apprend et tu verras tu comprendras ».

– "Merci !"

Puis une semaine plus tard en cours d'histoire, je mis en pratique ce que la jeune fille m'avait dit.

. Tous ce que j'avais appris etaient dans le contrôle,
et là je reussis à répondre à toute les questions.
le lendemain le professeur ... ~~nous avez~~ me rendra rendons
le contrôle. J'avais eus 20 sur 20.
Et voilà maintenant tu sais toi aussi comment
avoir de bonne note en histoire ma chère amie.

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hesites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

je pense qu'il est bien.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui j'ai aimé l'écrire car je me suis inspirée d'un [illegible] que je [illegible] de lire.

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui
- Non
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- Oui pourquoi

[illegible]

- Non, pourquoi

5. Pour toi qu'est-ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

Pour moi la grammaire c'est les terminaisons des verbes, les mots ca sert à faire des phrases.

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

pour moi écrire c'est faire des phrases que je comprend ça sert à faire des phrases et à écrire des livres

7. Est-ce que tu connais :

- Toutes les règles de grammaire du français
- Aucune règle de grammaire
- Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple

exemple : les chaussures sont sales. Je peux l'expliquer à l'oral "parce que ça lui appartient"

- Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

↳ les signes "C" à l'autre (Ortho) "S" à soi

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?

J'utilise mordre pour savoir quelles terminaison prendre.

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les borororves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ?

Je la pense compliquée, peut-être dans une langage imaginaire

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil»

Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ?

elle a des fautes. J'ai compris que le sel n'ait pas nécessaire et qu'il a raison de donner se conseil.

Pourrais-tu l'écrire autrement ?

Rajouter du sel n'ait pas nécessaire du tout, il a raison de te donner ce conseil.

39

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Les livres décrivaient la lune et les étoiles comme si l'empereur les avait inventées. D'autres rassemblaient les chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore les plaintes des femmes dont le fils ou l'époux partaient à la guerre pour la défendre contre ses ennemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti c'est des louanges de ses prédécesseurs étaient des insultes.

u = 21/28 G = 14/16

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée vaniteuse : son peuple devrait croire qu'il était le premier empereur.

2 - Il comprit que des livres l'empêcheraient de réaliser son projet de premier empereur

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? Non,

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était à la gloire des empereurs précédents

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ?

8

Corpus de LEILA

C'est une journée d'avril, froide et claire, les horloges sonnent 13 heu
Dans un village des alpes, la vie reprend peu à peu son cours; car l'hi
passé a été rude, les réserves de bois sont presque épuisées, et le ramassa
paraît indispensable.

Les hommes, haches à la mains, s'en vont vers la forêt, et les femmes
vers la rivière.
Les enfants, heureux de pouvoir enfin courir, s'en vont jouer.

Une petite fille s'éloigne du groupe et va cueillir des fleurs.
Sa mère, ne la voyant pas rentrer, pense que le loup l'a croquée.
Le mari estime qu'elle se fait des idées.
La nuit tombe et le mari s'affole.
La femme lui rappelle que leur fille n'est pas allée voir sa
mère-grand et ne peut donc pas être dévorée.
Malgré la nuit noire, les recherches commencent.

À la lueur des lampes, une ombre s'agite.
En se rapprochant, les parents comprennent que leur petite fille est
là.

La mère d'une voix douce lui dit: "Tu nous as fait une peur
bleue, mais que fais-tu dehors si tard ?"

La petite fille lui répond en tendant le bouquet : "Je voulais t'offrir
un bouquet de cent fleurs, et je l'ai enfin terminé."

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

Je le trouve drole, et magique.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui, car l'idée m'est venue qu'un bouquet de fleur que j'ai fait à ma mère.

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui
- Non car ma mère me l'a corrigé.
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- Oui, pourquoi ma mère voulais absolument me le corrigé et je me suis aussi servi d'un dictionnaire des sinonimes.
- Non, pourquoi

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

La grammaire est un ensemble de regles pour l'écriture. Elle est très compliquée, car le français est une langue très développé, et sert pour écrire, avec tous le vocabulaire.

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Ecrire permet de s'exprimer et de s'évader du monde réel, ou de le changer. Les choses que l'on n'arrivent pas à dire on peut les écrires.

7. Est-ce que tu connais :

- Toutes les règles de grammaire du français
- Aucune règle de grammaire
- Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple – on nous les donne
- Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

pour savoir s'il faut mettre un "s" ou un "t" à "tout" il faut regarder s'il y a un "les" après.

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ? Héritage / parents

Les verbes : à l'infinitif ou conjugais. On doit remplacer par un verbe du 2ème groupe.

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les borororves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ?

Elle est bizare.

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination. "Il est tard et les glisseurs tombent, crient et gambadent sur la place, les bords était tout dégoutants."
La dernière phrase je ne l'explique pas.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »
n'est tout de ce

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ? que: "le sel n'est pas nécesère"

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

Oui, mais je ne connais pas le contexte et la personne qui donne se conseil peut parler du sel sur la route:
"Le sel sur la route n'est pas nécesère".
Ou, du sel de table:
"Dans les pâtes le sel n'est pas nécesère.

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Des livres d'écrivaient la lune et les etoiles comme si l'empereur les avaient créés. D'autres rassemblaient les chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes dont le fils ou l'époux partaient à la guerre pour le défendre contre ses énemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti, ces louanges de ses prédécesseur etaient des insultes.

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée vaniteuse : son peuple devrait croire qu'il était le premier empereur de Chine. /

2 - Il comprit que les livres / l'empêcheraient de réaliser son projet égoiste - 0

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? NON. /

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était en progré pour les autes empereur. ? 0

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ? J.C. n'a pas exista pour eux. 0

Ecrit de Leila

Comment obtenir les meilleures notes possibles en travaillant le moins possible ?

1. Ecouter c'est sûr. Mais pour écouter, il faut ces conditions :

- Un prof sympa et clair dans ses explications.
- Il faut aussi que l'on sente qu'il a envie de nous transmettre son savoir.
- Qu'il ne se fâche pas quand on n'a pas compris du premier coup.

2. Pour écouter, les pauses sont obligatoires.

- Surtout quand il faut beaucoup écrire.
- Le fil est perdu, la main est fatiguée
- Une réflexion avec les copines est complètement indispensable : Ce qui ne facilite pas toujours la compréhension sur le moment.
- Mais dans un deuxième temps, je ne sais pas très bien pourquoi, tout est clair.

3. Comprendre ce que demande le prof et accepter de le faire.

- Parfois il faut savoir décoder : Le prof s'adresse semble-t-il à nous. « Ah, tu as tes affaires, ton stylo plume et tous tes livres ! ». Sous-entendu : Soit hier je ne les avais pas, soit les autres ne les ont pas.
- Parfois encore les profs nous demandent de ne pas répondre ce que l'on croit qu'ils attendent de nous, par exemple : Pour mes derniers résumés de lecture il fallait dire pourquoi on a aimé ou pas ce livre sans chercher à écrire les choses qui pouvaient plaire à mon prof de français.

4. Exercices à la maison :

- Essayer de faire les exercices sans relire la leçon. Pour voir si on l'a comprise.
- Si on n'y arrive pas ; relire la leçon, demander de l'aide aux copines (en classe), aux frères et sœurs…et surtout pas aux adultes, car sinon on est bon pour un long discours sur la matière !

Corpus d'ALI

personne, à perte de vue. Les rues sont vides ce jour d'avril. Le vent souffle légèrement, les feuilles mortes ~~d'automne~~ vont vers le sud, emportées par le vent. ~~Tout cela~~ Les restaurants sont fermés, pourtant à 13h c'est l'heure de pointe, c'est ~~le~~ l'heure du ~~déjeu~~ repas. Mais toujours personnes. Sous la tour Eiffel à Paris, ~~les~~ les touristes chinois sont même pas là. Je continue à avancer, j'aborde les Champs élysées, toujours rien, personne. Les magasins sont fermés ; ~~les restaurants n'ont même pas l'air~~ les restaurants ~~sont~~ sont toujours fermés. ~~Mais~~ Ce qui m'est le plus inquiétant ~~q~~ est que le magasin 8j/7 est toujours fermés. Les horloges ~~sont~~ sonnent 14h et là...

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésite pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'~~on a écrit ensemble la dernière fois ?~~

Il est très sombre.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui car j'ai pas l'habitude d'écrire des textes comme cela.

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui
- (Non) c'est moi le plus fort.
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- (Oui, pourquoi) pour certains mots.
- Non, pourquoi

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

La grammaire sert avant tout à me faire chier que à l'oral. Mais pas à l'écrit car il sert à différencier des mots comme de ou deux mais elle est trop abusif surtout pour les fins de mots ou les lettres muettes.

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

écrire c'est économique, plus accessible.

(le livre) sert à gagner de l'argent, et à endormir.

7. Est-ce que tu connais :

La réalité diminue ou bien elle est exagérée.

La personalitée d'une personne se résume en un titre de livre.

- Toutes les règles de grammaire du français
- Aucune règle de grammaire
- Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple
- Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?

ò = Ø et a = avait.

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les borororves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ?

C'est un piège de l'auteur.

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

Rien du tout
Un grand glissant sur un plage.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'est pas nécesère du tout, il a raison de te donner se conseil »

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ?

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

48,5

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Des livres décrivaient la lune et les étoiles comme si l'~~ex~~ empereur les avaient créées. D'autres rassemblaient les chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes ~~ou~~ dont le fils ou l'époux partait à la guerre pour le défendre contre ses ~~[illegible]~~, ennemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti les louanges ~~[illegible]~~ de ses prédécesseurs étaient des insultes.

14/16

24/28

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée vaniteuse : son peuple devrait croire qu'il était le tout premier empereur qui régna sur la Chine

2 - Il comprit que les livres l'empêcheraient de réaliser son projet orgueilleux.

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? Non

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était à propos des empereur précédent (pas tous)

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ? Car il n'était pas né.

Quelques textes écrits par les collégiens de la population de référence et morceaux choisis

Shorkey d. Youngblood (F)

C'était une journée d'avril froide et claire.
Les horloges sonnaient treize heure. Comme tout les
vendredis, Luna sortit du collège avec les quelques
élèves qui avaient la chance de sortir tôt.
Elle se fondit rapidement parmi la foule qui
grouillait dans les rues, serpentait au milieu des
immenses buildings, s'engouffrait dans les zones
commerciales. A cette heure-ci, les habitants de la
mégapole étaient tous soit au travail, soit au centre-
ville. Les quartiers-dortoirs étaient vides.
Luna savoura le calme de cette zone, loin des
écrans publicitaires géants, des magasins bondés, et
du grouillement des voitures électriques.
Une vibration de son poignardi la ramena sur terre.
Elle s'alluma machinalement, et la voix électronique
intégrée lui susurra: "Tu est en retard, Luna. Il
est 13h15. Rentre à la maison."
Elle soupira. C'était la chose la plus insupportable
pour elle depuis quelques années: les ordinateurs
qui contrôlaient votre vie.

Shorkey D. Youngblood

Définition de l'écriture et de la grammaire par Shorkey d. Youngblood

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

La grammaire ca met des règles dans le francais pour pas qu'on s'emlrouille trop. Mais c'est quand on apprends la grammaire qu'on s'emlrouille.

Ca sert aussi à mettre des rôles pour tout les mots de notre langue.

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Ca dépends. Quand on écrit des lecons on fait entrer des choses dans notre tête, quand on écrit des histoires, c'est le contraire; on fait sortir tout ce qui marinait dans notre imagination depuis trop longtemps

7. Est-ce que tu connais :

Elena

4°S

E.G

. C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures et j'était toute seul chez moi. Je venais de me faire plaqué par mon copain et j'avais le cœur brisé. Je me sentis délésser et seul. J'était en pleine ~~d'éprime~~ déprime et n'avait pas la tête à parler. Je pris mes affaires et alla faire un tour dehors pour prendre un peu l'air. Il fesait un froid glaciale. J'avais les cheveux dans le vent, les yeux qui pleurer et mon maquillage qui couler. En marchand je trouva un petit coin tranquille ou me posé. Je resta environ ~~à~~ 1 heure assise, a pensé, réfléchir a tous se qui allait pas chez moi. Puis la plus aucune pensé, telle un trou noire dans ma tête. Je reparti, et continua ma promenade et la je le croisa. Nos regard se croisa, et la je voyais tous au ralentie. La haine me monta, puis la tristesse, et la dernière chose qui me vain à l'esprit et la mort. Je voulais mourir, la tout de suite, à l'instant même. Et je me demandi si il y aurais des gens qui pleurerais de ma mort. J'aimais mes amis et ma famille

mais je n'avais plus rien à faire dans ce monde. Ma vie était finie s'en lui. C'était l'homme de ma vie et je l'avais perdu pour toujours alors pourquoi continuer dans ce monde. J'ai ~~toujours~~ toujours était suicidaire (même hors de ce texte). Pour commencer ~~m~~ mon rituelle de la mort en quelque sorte et me retrouver de l'autre côté je commence à me mutiler les mains. A chaque fois que je traverse je croise les doigts pour qu'une voiture me renverse.

SF (G)

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. Dans une petite ville ou la guerre régnait depuis 5 ans entre l'ISA et les Helgaste, les Helgaste on été créer par un savant fou ~~nomé~~ surnomé big smoke qui voulait posséder le pouvoir sur la Terre, Il inventa de nombreuses armes et créa de nombreux gueriers. Les armes étaient puissantes et lourdes, il y avait des désintégrateurs, des mitrailleuses... L'ISA contaient 4 personne importante dont le colonel Haka, le capitaine Templar, les aficiers Rico et Luger. Jack etaient le plus jeune des gueriers, leurs butent etaient de tuer le savant fou, les morts s'enchainait cher l'ISA comme cher les Helgaste, il y avaient plus de 300 000 000 de macabé à Terre sans conté les crash des avions et les chars détruits. La guerre dura encore 20 ans et le colonel Hake, le capitaine Templar et les officiers rico et Luger. On mourut quand la bombe atomique est tomba. Jack se retrouva seul contre 120 Helgaste il reussi à les tuer et la Terre fu saver.

Swagger (G)

« c'était une journée d'avril froide et claire . Les horloges sonnaient 13 heures. »

un enfant se promener dans la forêt il se fait attaquer par un Poison ? géant sont père arriva sur un nuage volant il l'embrocha avec une lance et le soir il le mange griller au barbecue

-=*SWAGGER*=-

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

oui, pasque C'est du Fantastique pas du réel

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui
- Non
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- Oui, pourquoi
- Non, pourquoi pasque je préfère me debrouiller tout seul

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

sa cere a se detandre mes on ecrit se qu'on envie

7. Est-ce que tu connais :

Pit Smith (G)

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. Charle rentra chez lui pour manger. Il avait un himmense château et une table de 40 mètres de long. Son père Louis de la Sauge. Il arriva et il vit que son château avait été cambrioler et son père avait était enlever, aussitôt Charle parti à la recherche de son père grâce aux indices laissé par les voleurs. Il y avait un bout de pantalon arraché par les chiens eux même tuer. Il l'examina grâce aux outil de son oncle qui est dans une unité des forces speciales. Charle trouva que ceux qui enlever son père était des Russes qui enlever les gens riches pour en faire des esclaves et pour prendre tous leur sous. Les voleurs étaient ~~aux~~ sûr entrainé. Charle trouva grâce aux informations qu'ils habité à Londres. Il alla à Londres et changea de nom pour s'appellé : Pit Smith.
Il rencontra une bande de jeune qui se batter pour leur club de foot preferer : à Londres cette équipe s'appellé la Whest Ham United. Comme Pit ~~de~~ ne savait pas se battre il décida pour apprendre d'integrer leur bande. Pour sa 1ère baston il se pris un coup de poing dans la tête est dès qu'il a vue le sang il s'est énervé est à aquis des compétences incroyables. Avec sa bande il fit un combat avec les voleurs qui ont quidnapé son père. il réussit à les avoir et à récuperer ~~p~~ son père et tout redevint comme avant mes avec des compétence particuliaire au combat.

O. (F)

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures dans le village de Karl, en Angleterre. Danielle et Emma se baladaient au bord de la rivière derrière leur cabane en bois.

Tout à coup, les deux soeurs entendirent un cri. Plus un bruit. Danielle tremblait. Elle se retourna pour regarder sa soeur, mais celle-ci venait de disparaître.

Affolée, Danielle criait, pleurait en vain, Mais rien. Pour elle, impossible de retrouver le chemin du village. Elle resta donc plusieurs jours dans la forêt du Rosting, seule et desespérée, recherchée par tout le village, tout comme sa soeur.

Le temps passait, les jours s'enchainaient, et la nouvelle se répandait dans la région, puis dans le pays.

Pour Danielle, il était aussi important d'expliquer la disparition soudaine de sa soeur que le cri. Elle revint alors sur ses pas, jusqu'à trouvait la provenance du cri, c'était la seule chose qu'elle avait à faire à part se nourrir de plantes.

Voila qu'elle regarda derrière elle. Un corps enlacé d'une corde et du scotch sur la bouche remuait. Il était recouvert d'un drap plein de sang.

Extraits du questionnaire de O.

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui, car c'est très personel, sans règles précises et libre.

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui
- Non
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- Oui, pourquoi
- Non, pourquoi

Je suis fénéante, puis je n'ai pas eu besoin d'employer des mots compliqués.

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

A connaître l'origine de notre langue, et pouvoir reussir plains d'examens ect...

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

A se taire.
A transmettre des idées par autre moyen que l'oral.

Sallys (G)

SALLYS

Il pleuvé des tires en Rafale
ce dirigé vert l'Embassade,
Car les français été dedans et le chimoi
voulais en finir et sa c'est fini

Mélissa

C'était une journée d'Avril froide et claire les horloges sonnaient 13 heure je regardais France 5, il y avait mon émission favorite : " Clifford le gros chien rouge", j'adorais regardait ses aventures. Ensuite quand cela fut finis, j'ai changer de chaîne, j'ai mis ma seconde émission favorite la maison de mickey riche en emotion. Ensuite je m'en allais au travail. Je travail dans une animalerie, avec des orques et des vaches voilait a Marineland et à la petite ferme. Après sa, je m'en allait voir mon petit ami Tony Montana, nous allons nous marier sur l'espace (sur la lune, saturne est occuper). Plus tard, je n'aurais pas d'enfant. J'adopterais un petit chinois. Je ne veux pas grossir. Parlons de moi... J'aime manger mes ongle quand je stresser, j'ai une carte de bus, j'ai des dents, j'ai des poils au nez. ~~Parfois~~, J'adore parler c'est trop. cooooooooooo!! (It's cooooooo funny). Je viens de Tunisie, enrichi par le riz ainsi font font font les petite manonette ainsi font font 3 petits tour et puis s'en vont... Clara & moi venont de Russie, et de Belgique, nous adorons les frites ainsi que le chocolat ~~A~~ elle ressemble à une pieuvre. Jayce ressemble à Kirikou. J'adore Kirikou bien qu'il soit très vulgaire et très exhibitionniste ce petit kahlouche pour rester correcte. Manon est blonde elle ressemble à un dromadaire. Le coiffeur de William est en prison. Vaufel à un calesson de vieux. Lady gaga ~~A~~ est remixé aigle poney.

Fressamontana de Louvegé de Tasprimagé Louebiz.

mme Bourbotte tête de marmotte.
Samuel aime se frotter contre les échelle
Jayce sexite les boys
J'aime math et dessin.
des blagounettes.
Mr et mme du chite on un fils comment s'app
t-il ? ...
(yvan → il vend du chite).
Pourquoi les juifs on un gros nez ?
Parce que l'air c'est gratuit.

Tu connais la blague de la feuille ?
elle déchire.
Voila c'était tout pour moi...

Signé

Emma

Montana

Questionnaire Mélissa

QUESTIONNAIRE

Voici un questionnaire que tu peux remplir comme tu le souhaites, tu peux ajouter tous les commentaires qui te semblent nécessaires, n'hésites pas à me demander des explications.

Encore une fois, ce questionnaire ne sera pas lu par tes parents ni par ton professeur et il ne sera pas noté.

1. Que penses-tu du texte que l'on a écrit ensemble la dernière fois ?

J'ai écrit beaucoup de chose réelle

2.Est-ce que tu as aimé l'écrire ? pourquoi ?

Oui j'lai adoré, car sa ma fait rire .

3.Est-ce que tu penses que tu as fait des fautes ?

- Oui (entouré)
- Non
- Pas trop

4. Est-ce que tu t'es servi du dictionnaire pour t'aider à écrire les mots ou as-tu demandé de l'aide à un adulte?

- Oui, pourquoi
- Non, pourquoi (entouré)

Je connais le dictionnaire par ♡ .

5. Pour toi qu'est ce que la grammaire ? à quoi ca sert ?

gramme mère . A nous faire évoluer dans l'espace temps culturel de mimi mathy .

6. Pour toi qu'est-ce qu' écrire, à quoi ca sert ?

Écrire c'est important

Sa sert à différencier les bledien et les français.

7. Est-ce que tu connais :

- Toutes les règles de grammaire du français
- Aucune règle de grammaire
- Quelques règles de grammaire et je peux donner un exemple
- Quelques règles de grammaire mais je ne peux pas donner d'exemple

à vous de deviner.

8. As-tu des astuces pour connaître la terminaison de certains mots ; Lesquelles ?

Non aucune je suis l'arrière fille d'einstein.

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les bororoves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ?

Elle veut tout dire.

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

Il jouait aux billes. Il était visieux, dégoutant, Il mangeat des choux vert car il était nomade.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ? Il ya des faute d'orto

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

Oui Rajouter du sel n'est pas necessaire du tout il a réson a te donné ce conseil.

« Funny people change the Belgium » (F)

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. Les rues étaient presque vides ; seuls quelques passants sortaient et rentraient des rares boutiques ouvertes. C'était la première fois que je venais ici, plus par obligation que par envie. La tristesse qui ressortait des habitations et des ~~habitations~~ habitants me donnait envie de fuir. À croire que les couleurs et la gaieté n'existaient pas.

Vanille (G)

C'était une journée d'avril froide et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. En se moment là une foule attendaient devant un casino qui était gigantesque. Et un seule enfant restait dans sa maison isolé du regard des autres personne.

Son père faisait parti de la foule car il voulait voir comment ce mystérieux casino était.

Le petit garçon c'était assi sur le canape qui se trouvait proche d'une fenêtre, le petit était éclairé par les lumiers et soudain la lumière s'assombrait il se demandait bien qu'il y avait un problème. D'un coup Super mademoiselle de Donato arrivait avec un gigantesque seau de salle et l'avait jeté sûr le feu. Tous le monde était donc sauver. Le père du garçon ne c'était pas brûler. Car il était revenue chez lui et a la fin super mademoiselle de donato avait disparu.

Chocolat (G)

« c'était une journée d'avril froide et claire . Les horloges sonnaient 13 heures.

En se temp là Mme de Donato nous distribua les sujet exercice que nous devron faire. Quelque minute plus tard La sonnerie du feu retentit. Nous commençâme a nous precipiter vers la porte pour descendre dans la cour. Mais Mme de Donato commenca a aller devant la porte et dit « Faite votre exercice et ensuite nous dessendrion dans la cour. Et tous le monde dis « Mais nous allon bruler ? L'odeur du feu et du plastique brûler approcher. Tout le monde essaye de faire leur exercice pour vite dessendre. D'un coup le plus fou de la classe sota par la fenêtre Les flames approchaits et tous le monde dessender pendant que Mme de Donato ramasé les copie et vite dessando. Enfin le plus fou est mort

AchilleJackRoseOlivan

« c'était une journée d'avril froide et claire . Les horloges sonnaient 13 heures. » Toto rentrait du fûtchebol, et sur la route, pour rentrer chez lui, il croisa Olivan, qui lui enseigna les voies de la force. Il lui dit : " Suit ton instinct, ne pense pas, agit vite ". Toto lui dit " ok j'ai compris ", puis, plus loi, il rencontra, achille, célèbre guerrier, de la guerre de troie, qui lui raconta sa rencontre avec Hector : " Ce soir, tu n'aurras, plus d'oeils, plus d'oreilles ni de langue, tu vas errer dans les enfer, aveugle, sourd et muet, et tous les morts sauront qui est Hector, le fou qui a cru tuer achille. " Toto lui dit : " ok j'ai compris ", puis plus loin, il rencontra Léornardo, l'acteur de Titanic, qu'il lui raconta comment il avait ~~sauvé~~ empêché Kate winslet, dit " rose " dans le Titanic, de mettre fin à ses jours ~~dans~~, en se suicidant du paquebot : " Ne faite pas ça. "

(Suite du texte page suivante)

- "N'approchez pas, n'approchez pas ou je saute."
- "Allons allons, donnez moi votre main."
- "Ce qui m'inquiète, c'est que si vous sautez, je vais être obligé de vous repêcher."
- "Ne soyez pas absurde, vous, vous tuerez."
- "Je suis un bon nageur."
- "Rien que la chute vous tuera."
- "Ça fait très mal, je dis pas le contraire."
- "Mais ce qui m'inquiète le plus, c'est que l'eau soit si froide."
- "Froide comment ?"
- "glaciale, elle doit pas faire plus d'un ou deux degrés."
- "Vous êtes déjà allez dans le Wisconsin ?"
- "Non ?"
- "C'est connu pour avoir un des hivers les plus froids, j'ai grandit l'à bas. Je me rapelle, quand j'étais gosse, j'allais à la pêche à la seule glace avec mon père. Vous savez la pêche sous la glace, c'est..."
- "Je sais ce que c'est que la pêche sous la glace !!"
- "Excusez moi, mais vous me paraissez plus habitué aux salons."
- "Toujours est il, je suis passez à travers la glace, et vous pouvez me croire, de l'eau, si froide comme elle est là dessous, c'est comme si des centaines de lames vous poignardaient toute en même temps. C'est pour ça que j'ai pas très envie d'aller vous repêcher, mais comme je l'ai dit, je suis concerné maintenant."
- "Vous êtes fou !"
- "Oui, c'est ce que tous le monde dit, oui, mais malgrès tout le respect que je vous doit, ce n'est pas moi qui suis suspendu, à la poupe d'un bâteau."
- "Allons, donnez moi votre main, vous n'avez pas envie de faire ça."

Et c'est comme ça que Jack, a sauvé Rose.

Celle lui dit "ok, j'ai compris", et il rentra chez lui.

Extraits du questionnaire d'AchilleJackRoseOlivan

9.. Voici une phrase :

« Il était ardille et les glisseux torves

Gyraient et gamblaient sur la plade

Tout dodegoutants étaient les borororves

Les chonverts grougroussaient la nomade »

*que penses-tu de cette phrase ? je ne comprends pas le sens.

*Est-ce qu'elle veut dire quelque chose? Explique ce que tu as compris, invente, laisse libre cours à ton imagination.

Ça me fais penser à un homme, sur la plage, avec les cheveux mouillés, qui s'allonge sur le sable.

10. Voici une autre phrase :

«Rajouté du sel n'ait pas nécesère du tou, il a raison à te donner se conseil »

"qu'a-t-elle de particulier"

*Que penses-tu de cette phrase ? Qu'as-tu compris ? Je pense que c'est un proverbe.

*Pourrais-tu l'écrire autrement ?

Rajouter du sel n'est pas nécessaire du tout, il a raison de te donner ce conseil.

Mes les fautes et corrigées

Sarah la scénariste

Sarah la scénariste. jeudi 4 février 2010

Rédaction.

C'était une journée d'avril froid et claire. Les horloges sonnaient 13 heures. Darleine, 14 ans était assise sur son lit pensant à son évasion.

Dans le village où elle vivait les portes étaient toujours closes. Elle prit son courage à deux mains et sortis de sa chambre. Suivis de sa meilleure amie, elle descendis les escaliers pour se diriger vers l'écurie du village, en cachette. Elle sortit d'un box un cheval blanc, mis une selle dessus et monta dessus. Sa meilleure amie avait peur des conséquences et pria pour Darleine. Elle ouvrit la porte pour que Darleine puisse sortir.

- Bonne chance, dit à Darleine, sa meilleure amie.

Sur ces mots, Darleine ne répondit pas et partit à cheval. Celui ci galopait. Elle lança un boomerang pour ouvrir l'entrée principale du village. Le portail s'ouvrit, assommant les deux gardes qui se trouvaient derrière. Darleine sortit sans problème suivit de flèches tirées à blanc pour des gardes. Darleine s'engagea dans la forêt qui se trouvait devant elle.

Extrait de mon scénario.

L'empereur ennemi des livres.

Shi Huang Ti, qui régna sur la Chine au troisième siècle avant J.C., eut une idée d'une extrême vanité : son peuple devrait oublier tout ce qui s'était passé avant son règne.

Lui serait le premier empereur.

L'histoire commencerait avec lui.

A la réflexion, il s'aperçut vite que les livres seraient le grand obstacle à la réalisation de son projet orgueilleux. En effet, les livres parlaient des autres règnes avant le sien.

D'innombrables livres racontaient déjà tout ce qui était connu et c'était toujours à la gloire des empereurs précédents, ce qui lui était insupportable.

Des livres décrivaient la lune et les étoiles comme si l'empereur les avait créés. D'autres rassemblaient des chansons que les paysans chantaient à la fin des récoltes pour le remercier ou encore des plaintes des femmes dont le fils ou l'époux partait à la guerre pour le défendre contre ses ennemis. Pour l'orgueilleux Shi Huang Ti, ces liances de ses prédécesseurs étaient des insultes.

Gr: 15/16 O=25/28

1 - Extrêmement jaloux, il eut une idée : peuple devrait croire qu'il était le premier empereur 2

2 - Il comprit que les livres l'empêcheraient de réaliser son projet orgueilleux 2

3 - Sait-on combien d'empereurs il y avait déjà eu avant le règne de Shi Huang Ti ? Oui il y en avait 2 car il est le 3ème. 0

4 - Ce qui lui était insupportable c'est que ce qui était écrit dans les livres l'était condamné. 0

5 - Les Chinois de l'époque de Shi Huang Ti ne comptaient pas les années comme nous, à partir de J.C. Pourquoi ? Ils étaient ignorant 0

4/10

Graphisme des collégiens

enissamontana…	**
achille…	*
pit smith	**
SWAGGER	_
JM	_
MMP	**
J.F.	*
J.T.	*
FSEM	_
MESF	*
Salys	_
EG	**
PPN2	*
PPN1	*
People	**
Sarah I	**
Vanille	*
Chocolat	*
MG Barbie	_
Shorkey	**
CL	*
O.	*
S.F.	_
SR	_

** : bon graphisme * : graphisme moyen -mauvais graphisme

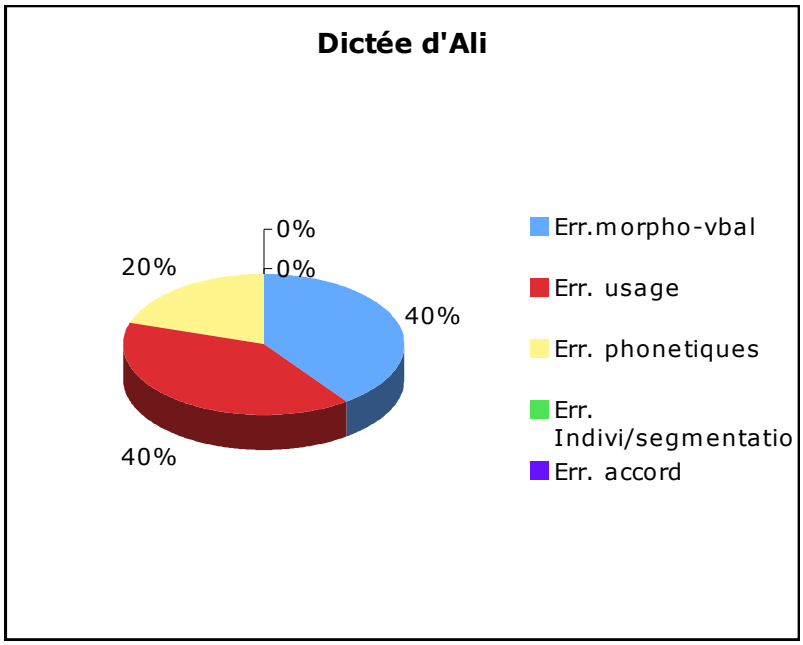
Répartition de erreurs par type dans les dictées des élèves de 4eme

dictee 4eme

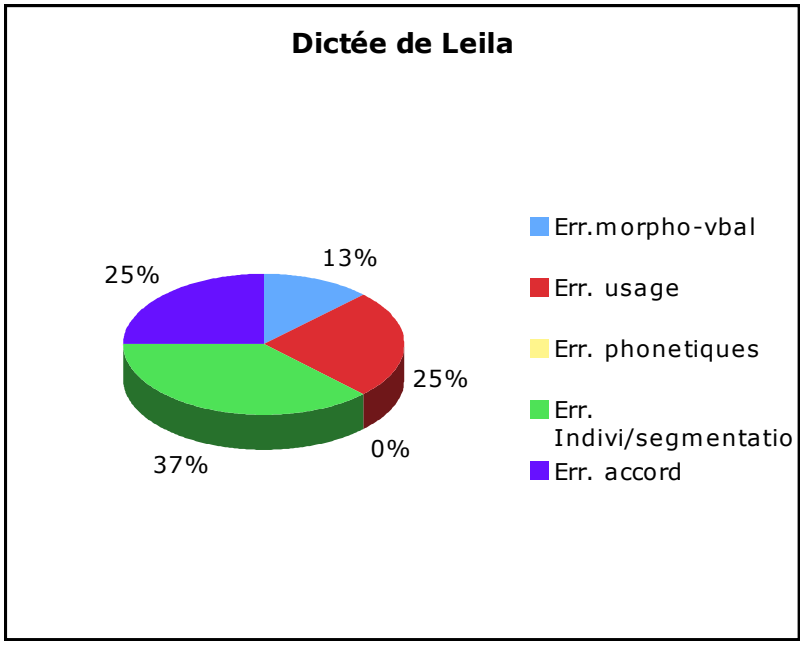
DICTEE	Err.morpho-vb:	Err. usage	Err. phonetique	Err. Indivi/segn	Err. accord
enissamonto	1	2	0	0	2
achille.	1	2	1	0	0
put smith	2	2	0	0	1
*SWAGGER	7	4	1	0	2
CSM	8	6	4	2	4
MMP	1	2	1	2	0
J.F.	1	0	0	0	1
J.T.	1	2	0	1	1
FSEM	7	3	2	5	7
MESF	6	1	0	0	2
Lalys	8	1	2	2	4
EG	6	1	2	0	1
PPN2	2	1	2	0	0
PPN1	6	0	1	0	0
People chang	1	0	0	0	0
Sarah la scén	1	1	0	0	0
Vanille	6	4	2	0	0
Chocolat	6	3	1	0	3
MG Barbie	7	2	4	2	3
Shorkey D.Y	1	0	0	0	0
CL	2	1	0	0	0
O.	1	1	0	0	0
S.F.	3	2	0	0	5
SR	2	2	2	0	3
	87	43	25	14	39
%	41,83	20,67	12,02	6,73	18,75

Pourcentages d'erreurs par type dans les textes dictés des Cinq adolescents :

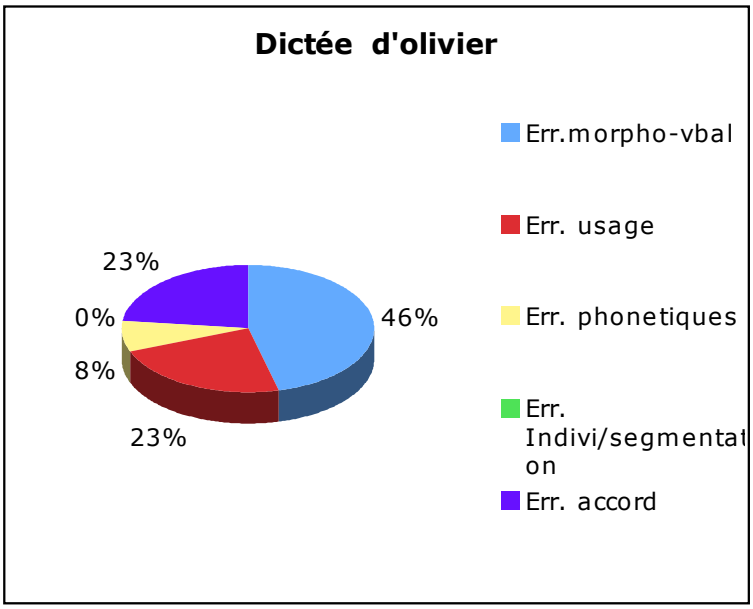
- Répartition des erreurs par type dans le texte d'Ali



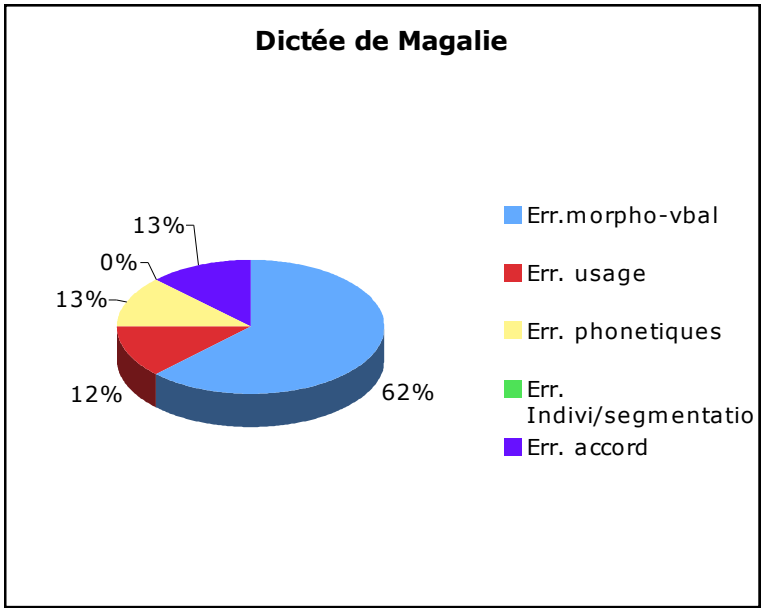
- Répartition des erreurs par type dans le texte de Leila



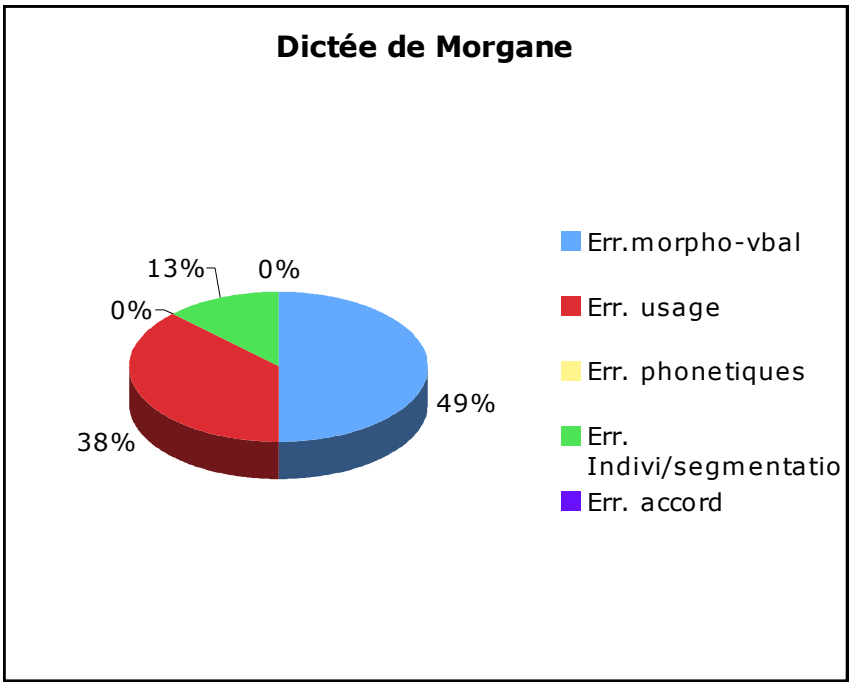
- Répartition des erreurs par type dans le texte d'Olivier



- Répartition des erreurs par type dans le texte de Magalie



- Répartition des erreurs par type dans le texte de Morgane



L'écriture entre grammaire de la langue et grammaire du sujet

En tant que thérapeutes du langage, nous rencontrons des adolescents dont les difficultés de symbolisation, le rapport à la règle, à la loi, la recherche d'identité… peuvent conduire à l'échec en écriture. Ces écrits « hors norme » , défiant les lois de la grammaire de la langue, sont comme une signature de ce qu'est le sujet hic et nunc, avec son symptôme.

L'écriture se vit et vit au travers de l'acte d'écrire. Elle n'existe que par le sujet qui la trace, l'accorde, la promène entre grammaire du sujet et grammaire de la langue. De l'histoire des Hommes à celle de l'individu, l'écriture s'inscrit dans l'histoire du Sujet et permet d'inscrire le Sujet dans l'histoire. Nous avons parcouru un chemin d'écriture fait d'explorations au cœur de la grammaire, tout près du sujet, avec le langage, et fait de rencontres avec les adolescents.

Nous avons observé le rapport à l'écrit de trente sujets adolescents, vingt-cinq collégiens de 4ème et cinq patients du même âge suivis en prise en charge orthophonique pour trouble du langage écrit. Nous leur avons proposé d'écrire comme des écrivains, la suite d'un incipit de roman.

Notre postulat initial était que les indices de la subjectivité dans l'écriture pourraient être plus présents en contexe de création littéraire plutôt que dans le cadre de la rédaction scolaire ou de la dictée pour laquelle on attend la maîtrise formelle (

La syntaxe singulière dans les écrits des adolescents rencontrés, leurs arrangements avec les règles grammaticales dans la dictée, grâce à leurs écrits émaillés, saupoudrés de fautes d'orthographe, nous avons observé une tentative de conciliation entre leur langage propre et la grammaire de la langue.

Comme de furtives rencontres entre un soi et l'autre.

Mots-clefs :

Langage écrit – Adolescents – Grammaire – Sujet - Analyse de corpus – Atelier d'écriture