

Fenêtre sur les régions : SORN

Conférence organisée par le SORN : L'entrée dans l'écrit, comment s'en sortir ? le 28 Septembre 2013 à ROUEN

Jocelyne ROZENCWAZG, SORN

Daniel CALIN, ancien formateur à l'IUFM de CRÉTEIL, est intervenu sur le thème de « **la problématique de l'entrée dans la culture écrite** ». Vous trouverez ci-dessous le résumé de son intervention.

Vous pouvez consulter l'intégralité de son texte « De la porte de l'école à la porte de l'écrit », dont s'est inspiré M. CALIN, sur son site dcalin.fr.

Des orthophonistes des Ateliers Claude CHASSAGNY ont participé à cet après-midi. L'intitulé de leur intervention était : « **De l'élève à l'écrivain** ».

« Problématique de l'entrée dans la culture écrite »

Daniel CALIN

« Le passage de l'univers de l'oral à l'univers de l'écrit, loin de se réduire à un transcodage, constitue un saut anthropologique vertigineux...

L'idée clef de cette conférence est que certains enfants, qui n'ont pas eu de problème pour passer **la porte de l'école**, ou qui ont surmonté ces problèmes, vont cependant buter sur un autre « palier » de la scolarisation, ordinairement au cours du CP.

Je pense typiquement à ces enfants " dégourdis ", bien adaptés à la vie en

maternelle, bien " socialisés ", bien investis dans les activités proposées même " préscolaires ", dotés de bonnes capacités de communication orale, que tout le monde s'attend à voir parcourir un CP sans problèmes, et qui pourtant butent brutalement sur cette classe, ne parviennent pas à passer ce que je propose d'appeler " **la porte de l'écrit** ".

Qu'est-ce qu'implique l'entrée dans l'écrit ? **De quoi est faite cette porte de l'écrit** qui s'ouvre si difficilement pour certains enfants ?

Fenêtre sur les régions

Les représentations dominantes de l'entrée dans l'écrit tendent à le réduire à l'apprentissage purement technique du **transcodage** : l'écrit n'est qu'une transcription de la langue orale, apprendre à écrire se réduit à apprendre à changer les sons en lettres, apprendre à lire se réduit à apprendre à changer les lettres en sons. Dès lors, les difficultés à l'entrée dans l'écrit sont pensées, soit comme induites par une insuffisance de la langue orale, soit comme liées à une malfaçon d'un supposé appareil neurologique à changer les sons en lettres et les lettres en sons.

Contre ces simplismes traditionnels, je fais pour ma part l'hypothèse que la continuité entre l'oral et l'écrit n'est qu'apparente. Cette idée est une idée de linguiste. Je pense au contraire que, de l'oral à l'écrit, il y a une discontinuité, un saut, une rupture. **Passer de l'oral à l'écrit, c'est changer de système de communication.**

Ce passage suppose d'abord **une rupture avec l'interactivité.**

Les modes ordinaires de la communication orale impliquent des échanges constants entre interlocuteurs : on se répond, on se passe la parole, on se coupe la parole, etc. Dans les modes ordinaires de l'écrit, il n'y a **jamais** interaction entre le scripteur et le lecteur. Scripteurs

et lecteurs ne dialoguent pas, ne se rencontrent pas, ne se connaissent pas. Nos lectures nous mettent souvent en "communication" avec des morts... Une telle **communication sans interaction** est pour nombre d'enfants incompréhensible, voire terrorisante. Cette **communication dans la solitude** n'est pas à leurs yeux une communication.

Le passage de la communication orale à la communication écrite suppose ensuite **une rupture avec le corps**, tant avec son corps propre qu'avec le corps de l'autre, le corps de «l'interlocuteur». La langue orale est la langue maternelle, la langue apprise dans la chaleur des premiers liens, dans la plus intense des proximités corporelles. Et on ne parle pas qu'avec "la langue", on parle avec sa voix, ses gestes, ses mimiques, avec le port de tout son corps. Passer de l'oral à l'écrit, c'est renoncer à la communication par le corps, c'est accepter une **communication désincarnée.**

Le passage de la communication orale à la communication écrite suppose enfin **une rupture avec le monde**, avec le contexte, avec la situation, avec l'environnement. En parlant, on utilise intensément la désignation, l'évocation, l'allusion. L'univers dont on parle est là, à disposition, soit concrètement, soit dans une claire connaissance commune.

Fenêtre sur les régions

Dans les modes ordinaires de l'écrit, du fait que scripteurs et lecteurs ne partagent pas le même monde, pour se comprendre, **il faut inclure le monde dont on parle dans le message lui-même**. Il faut " décrire " ce dont on " parle ", mettre le monde par écrit, faire entrer le monde lui-même dans l'écrit. Ce changement radical des modalités du discours et des fonctions de la communication constitue à l'évidence une difficulté majeure pour

la plupart des enfants. Les lettrés, en tant que tels, ne vivent plus dans la **réalité** du monde, mais dans la **représentation** du monde.

**Solitude, désincarnation, intellectua-
lisation**, voilà les trois constituants fondamentaux de **la porte de l'écrit**. On est bien loin des correspondances grapho-phonétiques ! Et bien plus proches des ascèses des grandes religions ».

« De l'élève à l'écrivain »

Maryvonne COLLOT et Caroline URBAIN – Ateliers Claude CHASSAGNY

Nous remercions le SORN de nous donner l'occasion de parler de notre pratique orthophonique qui n'est pas celle couramment présentée dans le discours de notre profession.

Tout d'abord quelques mots pour présenter notre association, les Ateliers Claude CHASSAGNY.

Présentation de l'association :

Claude CHASSAGNY est né en 1927 et mort en 1981. Ayant rencontré des difficultés d'apprentissages de la langue écrite, il finit par passer son CAPES et devient instituteur.

S'intéressant aux élèves en difficultés, il pratique ce qu'il appelle « l'ultra pédagogie ».

Ayant accepté le poste de directeur de l'école MONTESSORI de BOULOGNE, il crée une classe pour enfants dyslexiques et commence à travailler avec « la méthode des séries ».

Il est appelé à la faculté de LILLE pour ouvrir une formation de rééducateurs

du langage écrit, et sollicité pour créer le premier CMPP à BREST. Sa rencontre avec Françoise DOLTO qui lui dit « qu'il y a péril à pourchasser le symptôme » sera déterminante pour la suite de ses recherches. Il rencontre également LACAN, devient analyste, mais reste attaché à la pédagogie.

Claude CHASSAGNY s'attache à élaborer une pédagogie de la rééducation qu'il nommera Pédagogie Relationnelle du Langage et Technique des Associations. Dans cette approche singulière des difficultés d'apprentissage il s'agit beaucoup plus d'une « manière d'être » que d'« une manière de faire ».

C'est en 1971 qu'il crée l'IPERS (Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé) pour dispenser entre autres les formations à la PRL et à la TA.

En 2003, à la dissolution de l'IPERS, les formateurs créent une association qu'ils nomment Ateliers Claude CHASSAGNY afin de poursuivre les recherches et les formations.

A l'heure actuelle d'autres formations complètent ces formations de base, tenant compte de l'évolution de la clinique orthophonique, il s'agit des Marqueurs Transversaux et de Langage Parole Mathématiques. Même si depuis leur création, les Ateliers se sont particulièrement fait connaître en s'engageant pour faire évoluer l'image

de l'orthophonie, notamment aux côtés du syndicat la F.O.F (Manifeste pour une orthophonie de soins, Appel des Appels, réformes des études d'orthophonie), ils restent très attachés dans leurs statuts à partager leur réflexion sur le langage avec tous ceux, orthophoniste ou non, qui s'y intéressent.

Introduction :

Cette présentation étant faite, nous allons donc, Caroline et moi, vous parler de notre pratique orthophonique, forcément singulière, mais rattachée à un courant de pensée partagé par un ensemble de professionnels.

« L'entrée dans l'écrit comment s'en sortir ? »

Ce titre, qui ne manque pas d'humour et volontairement elliptique en sous-entendant le terme difficultés, nous a tout de suite amenées à nous demander ce que nous entendions par entrée dans l'écrit et s'il y avait une sortie. Notre première réaction a été de constater que l'entrée dans l'écrit, pour nous, ne peut se dater précisément parce que nous l'envisageons liée au processus d'appropriation du langage. En tout cas elle ne peut pas être assimilée au moment de la maîtrise du code écrit. Entrer dans l'écrit, ne signifie pas pour nous « savoir lire et écrire »

dans le sens de pouvoir déchiffrer et transcrire en connaissant les règles de la langue écrite. L'enfant est pris dans l'écrit bien avant d'apprendre la langue écrite, nous pourrions dire qu'il est pris dans l'écrit en même temps qu'il est pris dans le langage.

Dans notre approche clinique nous ne dissociions pas l'oral de l'écrit, y compris avec les enfants très jeunes.

Quant à « sortir de l'écrit » dans la mesure où nous lions l'écrit au langage, aucune sortie ne peut se concevoir en tant que telle. Le rapport à l'écrit peut se voir perturber au cours de la vie, si l'appropriation du langage est elle-même fragilisée (raisons psychiques ou organiques).

Par contre il y a bien oui pour les difficultés à entrer dans l'écrit, une sortie possible, notamment lorsqu'elles sont les manifestations d'un symptôme qui n'a plus sa place, sa raison d'être. En général elles s'atténuent de manière très significative laissant tout au plus une fragilité de l'écrit, qui peut se réactiver ponctuellement.

C'est sur ces bases que nous recevons en tant qu'orthophonistes des patients, enfants et adultes, en difficultés par rapport à l'écrit. L'omniprésence du discours des neurosciences place ces difficultés du côté du

dysfonctionnement cognitif, ou encore des troubles des apprentissages, voire des troubles spécifiques, nécessitant une rééducation au déroulement programmé.

L'école est de fait le lieu révélateur des difficultés, qu'elles soient normales ou pathologiques, et donc souvent à l'origine des démarches orthophoniques, mais si c'est un élève qui nous est adressé, c'est bien avec un supposé lecteur/scripteur que nous allons travailler. Supposé dans le sens où nous le considérons comme être de langage susceptible d'apprendre la langue orale et écrite.

En PRL nous nous adressons à nos patients en les considérant comme « sujet », « parlant » et « écrivant ».

Tout ceci explique l'intitulé de notre intervention « de l'élève à l'écrivain »

Afin de l'illustrer et de le rendre plus « parlant », j'interviendrai régulièrement au cours de cet exposé. Pour cela, je souhaite m'appuyer essentiellement sur deux situations cliniques différentes. La première concerne un jeune garçon trisomique, scolarisé en CLIS, la seconde, un jeune adolescent scolarisé en SEGPA. L'approche PRL et le recours à la TA soutiennent constamment mon travail auprès de ces jeunes, leur rendant l'accès à l'écrit plus spontané, moins

Fenêtre sur les régions

douloureux voire plaisant. On peut sentir chez chacun que l'écrit devient peu à peu un moyen d'expression et de communication singulier et nécessaire.

Quelques définitions :

En situant les difficultés d'entrée dans l'écrit dans le champ du langage nous partageons pleinement l'idée développée par Daniel CALIN selon laquelle écrire n'est pas un simple transcodage de l'oral, et nous allons tenter de vous transmettre comment cela se traduit dans notre clinique.

Pour situer nos propos nous reviendrons tout d'abord sur quelques définitions :

Le langage

Le langage est une compétence constitutive de l'être humain. Le langage est cette faculté propre à l'homme d'utiliser des signes conventionnels pour communiquer.

Le langage se développe au sein de la fonction symbolique, dans les interactions entre l'enfant et son entourage. Cette expérience à la fois psychique et corporelle, est forcément singulière.

La fonction symbolique, quant à elle, est la capacité à créer et à donner du sens, la possibilité d'évoquer ce qui est absent au moyen de signes partageables. Elle structure l'ensemble de l'activité humaine.

Le langage permet à l'homme de se construire comme sujet par la parole,

et de construire son rapport aux autres, et au monde. Le langage est donc d'essence subjective, et a deux principales caractéristiques : l'altérité et l'adresse. Altérité car il ne peut se concevoir sans l'intervention d'un tiers, et adresse car il s'agit bien de s'adresser à un autre.

La langue

Elle représente l'ensemble des signes utilisés par une communauté linguistique pour parler. Il faut donc l'apprendre, ou « la prendre ». En tant qu'orthophonistes, nous nous intéressons à la langue orale, à la langue écrite et à la langue mathématique. Mais pour nous, les difficultés à apprendre la langue sont une alerte, elles nous interpellent sur la manière dont un sujet s'est approprié le langage, sur sa manière de s'inscrire dans le champ symbolique et dans sa communauté linguistique.

Ainsi, lorsqu'il m'a été adressé, Max, jeune adolescent, présentait des difficultés dans l'appropriation de l'écrit en lien avec un rapport au monde anxieux, et une prise de parole approximative, voire fantasque, avec peu de mots pour s'exprimer.

La parole

Nous définirons la parole comme étant la mise en pratique « l'actualisation » ou « la réalisation » de la langue par un être humain. C'est un acte qui se fait dans l'ici et maintenant, qui fait appel à l'altérité et à l'adresse.

Salvador, jeune trisomique, quant à lui, prenait facilement la parole, mais pouvait souffrir de ne pas être intelligible. Seuls les mots utiles pour être compris étaient bien articulés. Il était parfois si bavard qu'il finissait par s'écouter parler ou même parler tout seul.

Langage et difficultés d'entrée dans l'écrit :

A partir de ces définitions peut-être entrevoyez-vous déjà des liens possibles entre l'appropriation du langage et les difficultés de l'entrée dans l'écrit ? Quelles sont les risques possibles ?

Le langage préexiste à l'infans, l'infans étant celui qui ne parle pas, il lui est donc transmis par des tiers qui s'adressent à lui. Pour s'approprier le langage, l'infans doit quitter un état de dépendance totale, éprouver le manque, désirer ce qui n'est plus présent, pour pouvoir finalement se le représenter et le nommer.

Le langage implique donc un écart, un écart entre soi et la figure maternelle, un écart entre la chose et le mot, un écart entre sa propre représentation et celle de celui à qui on s'adresse. Le langage est source de malentendu (exemple : le toit est rouge, si cet énoncé est compris par tous ici, il n'en reste pas moins qu'aucun de nous n'en a la même représentation).

Cette expérience peut être entravée et les traces laissées sont susceptibles de gêner voire d'empêcher l'entrée dans l'écrit.

Les premières relations doivent être suffisamment sécurisantes et bordantes pour permettre, non seulement la séparation, mais conjointement l'individuation, c'est-à-dire la construction d'un sentiment d'identité (de « *mêmeté* » pour reprendre une expression de Françoise DOLTO). Écrire est un acte solitaire qui renvoie à soi, il faut donc une certaine capacité à être seul, mais aussi pouvoir se confronter à l'absence, accepter la perte. Écrire est un acte reconnu socialement qui d'une certaine manière introduit au devenir d'adulte.

Max a toujours été lent, nécessitant d'être accompagné par une AVS pour l'aider à suivre, ou même rédiger. S'il pouvait être parfois fantasque dans l'écriture de certains mots (omissions, confusions ou inversions de sons, erreurs de segmentation, mots pour d'autres), il était en mesure d'accéder au code. Il montrait de réelles difficultés d'appropriation du sens, des mots communs et de la langue écrite.

Salvador, très habile de ses mains, a pu facilement commencer par recopier et ainsi faire ses premiers pas dans l'écrit. Mais s'il éprouve du

Fenêtre sur les régions

plaisir à imiter, tracer, écrire tout seul, ses productions restent prises dans une attitude très égocentrique, et il est encore loin de pouvoir utiliser la lettre comme « signe ». Comment alors lui favoriser l'entrée dans le champ symbolique ?

La transmission de la langue ne doit pas se réduire à la production d'énoncés corrects, il faut qu'elle soit portée par l'énonciation (BENVENISTE), c'est-à-dire par l'ensemble des éléments qui participent au contexte de la production. L'énonciation correspond à la prise de parole, mais elle inclue les interlocuteurs, la place de chacun, le lieu, le contenu, etc.

Le maillage entre énoncé/énonciation, mais aussi entre adresse et écoute, va permettre la construction des représentations, l'accès au sens et à la signification, et d'une certaine façon porte les bases de l'orthographe par le lien sens/forme. (Exemple : regarde l'avion ; tu as vu les avions ; c'est un avion).

L'énoncé doit aussi être incarné, marqué d'authenticité, et adressé, pour être perçu comme « parole ». La parole est en quelque sorte le vecteur de la subjectivité. La soumission au code commun, et aux apprentissages, ne sera possible que si l'enfant perçoit ou ressent que cette soumission n'a pas pour but de le rendre totalement semblable aux

autres, mais lui permet d'exprimer sa singularité et de la partager.

Le travail en séries éclatées puis associatives a progressivement permis à Max de retrouver assurance mais aussi spontanéité lorsqu'il s'adressait à moi tant oralement que par écrit. Maintenant, il arrive que des mots écrits de sa main soient posés sur mon bureau, porteurs d'informations concrètes, compréhensibles et quasiment sans erreurs de transcription.

Plus généralement, les difficultés d'entrée dans l'écrit peuvent être liées à des difficultés d'entrée dans le champ symbolique du langage et pour les évoquer il nous faut aborder la question du signe.

Pour se constituer sujet parlant, chaque être humain construit au gré de son histoire un ensemble de liens signifiants/signifiés qui le représentent. Cette expérience forcément singulière s'appuie sur ce que SAUSSURE nomme l'arbitraire du signe linguistique, c'est-à-dire l'arbitraire du lien, non pas entre une chose et un nom, mais entre un concept et son image acoustique dans une langue donnée. Pour BENVENISTE ce lien n'est pas arbitraire mais « nécessaire » et « indissociable » car concept et image acoustique s'évoquent ensemble dans la pensée.

Fenêtre sur les régions

Si ce nouage signifiant/signifié est trop serré ou trop lâche il peut être à l'origine de difficultés de langage oral ou écrit, notamment en empêchant la polysémie, en parasitant les effets de la langue (métaphore, métonymie).

Exemple : l'appel / la pelle avec la compréhension ultérieurement des expressions la pelle à tarte, l'appel du large.

A l'écrit l'arbitraire du signe redouble d'importance et de contrainte. En effet la suite de lettres (signes graphiques), qui traduit l'image acoustique du mot, n'a rien à voir avec celle-ci et se trouve donc encore plus éloignée du concept qu'elle représente. Ainsi le mot « chat » dont l'image acoustique est [ʃ et a] sera retranscrit avec deux lettres [c] et [h] pour [ʃ] puis [a] auxquelles s'ajoutera [t].

Dans le son [ou] on n'entend plus ni [o] ni [u], il est donc nécessaire de se détacher de l'image respective des lettres [o] et [u] pour pouvoir les associer et créer une nouvelle image acoustique. Nous dirons qu'écrire fait appel à un symbolisme du deuxième degré.

Certaines difficultés d'entrée dans l'écrit ont donc à voir avec l'impossibilité de faire abstraction de la lettre en tant que forme identifiée, et à lui donner le statut de signe, dénué de sens, pouvant participer à de multiples combinaisons avec d'autres.

L'accès à l'écrit reste ainsi limité pour Salvador. Il a pu proposer puis recopier des mots, lors de séries éclatées, et peut les retrouver pour les lire de façon globale. Mais il ne peut encore qu'imiter, faire comme. Lorsqu'il écrit seul, il trace des « frises », des successions de lettres, qui peu à peu se scandent en mots qu'il invente, n'appartenant pas au lexique commun mais qu'il me demande de lire. Il semble alors surpris ou peut-être déçu, mais ne parvient pas encore à retranscrire des mots de la langue commune.

Parler et écrire :

Certaines difficultés peuvent se révéler ou s'accroître lors des apprentissages de la langue écrite, en raison des particularités de cette dernière.

Elles peuvent concerner :

L'adresse, du fait que l'interlocuteur n'est pas présent, sans pour autant être absent. Il faut donc être en mesure de se le représenter, de l'identifier, voire d'accepter qu'il soit totalement inconnu.

L'adresse, bien que dans l'instant au moment de l'écriture, fait forcément référence au temps et à l'éloignement, contrairement à l'immédiateté de l'oral. L'écrit nécessite de pouvoir différer.

Fenêtre sur les régions

Le rapport au temps parce qu'il est particulièrement sollicité dans l'acte d'écriture lui-même, puisque le temps du tracé est beaucoup plus long que celui du dire, le temps de la mise en mots de la pensée est donc lui aussi plus long à l'écrit qu'à l'oral. Pour écrire il faut pouvoir « se poser », « se retrouver ».

Le temps est également au cœur même du texte, car le présent de l'écriture renvoie non seulement au plus tard de la lecture, mais ce présent peut aussi être la transcription d'un passé qui se réactualise, ou bien d'un futur qui prend déjà corps. L'utilisation des « conjugaisons » n'est donc pas aussi simple qu'elle en a l'air.

Le rapport à la langue, au sens de code linguistique, du fait que la forme à donner à l'énoncé écrit est très strict. Non seulement en raison du code qu'impose l'orthographe, mais également du fait que l'énoncé doit en quelque sorte être « complet », « fini », former « un tout », parce qu'il ne peut pas s'appuyer sur l'interlocuteur, et le contexte.

D'autre part parce que culturellement l'utilisation de la langue écrite est plus exigeante, les écarts avec la norme moins tolérés qu'à l'oral. (Question de la négation, certaines abréviations).

Cette exigence du code écrit peut rendre beaucoup plus sensible le rapport à l'erreur, allant jusqu'à empêcher l'entrée dans l'écrit. On parle par exemple de « faute d'orthographe » dans les apprentissages, alors que tâtonnements et ajustements sont tout à fait nécessaires. Enfin sur le plan social une mauvaise maîtrise de la langue écrite est très repérée et marquée.

Enfin le contexte particulier d'énonciation peut actualiser une fragilité de la subjectivité. En l'absence physique de l'interlocuteur, l'écrivain doit pouvoir laisser une trace, marquée à la fois de la perte, puisqu'elle ne lui appartient plus et à la fois de continuité puisqu'elle va perdurer.

L'entrée dans l'écrit renvoie donc aux questions existentielles de la vie et de la mort, mais également à l'inscription générationnelle, car la première trace à reconnaître pour accéder à d'autres n'est-elle pas celle qui nomme ?

Ces différents points nous renvoient à Max qui, au moment de notre rencontre, témoignait, par ses difficultés scolaires, notamment celles à entrer dans l'écrit, d'une difficulté d'« être » plus profonde. Il s'appuyait sur le discours de l'école pour se présenter, et semblait s'identifier à cette image « d'élève en difficulté pour lire et écrire ». Il disait très vite ses limites et son besoin d'être accompagné.

Fenêtre sur les régions

Il se dévalorisait facilement. Mais surtout, sa parole apparaissait approximative, allusive. Max se perdait dans ses pensées (attention fluctuante), prêt à raconter des propos invraisemblables et à y croire. A une crainte palpable s'ajoutait un manque d'accès au sens des mots communs.

Ainsi, si la parole et les mots de Max n'étaient pas assurés, voire fiables pour lui-même, comment pouvait-il parvenir à les écrire, à les lire et s'en servir de façon plus autonome ?

La Pédagogie Relationnelle du Langage :

En tant qu'orthophonistes des Ateliers Claude CHASSAGNY, ce sont donc avec ces références théoriques que nous recevons les patients en difficultés pour entrer dans l'écrit, quel que soit leur âge et la nature de leurs difficultés. Nous nommons Pédagogie Relationnelle du Langage le cadre dans lequel nous travaillons.

Qu'entendons-nous par Pédagogie Relationnelle du Langage ?

Elle consiste à accueillir le patient sans que le symptôme soit l'objet central de la rencontre, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il est évacué ou évité. L'acte PRL implique donc une rencontre intersubjective.

Elle s'appuie sur l'énonciation c'est-à-dire sur la manière dont le patient prend la parole, sur la manière dont cette parole est adressée.

L'acte PRL vise à proposer au patient un espace de créativité, d'écoute et de conciliation, d'accompagnement non pas pour aboutir à un énoncé correct, mais bien à une parole juste à partir du code commun.

Notre approche clinique s'appuie sur :

- **La rencontre**

L'accueil de la personne, de son symptôme

L'écoute : pas de questionnaire, pas de protocole standardisé

L'observation clinique, précise et rigoureuse

L'engagement subjectif par la parole.

- **Le rapport au savoir**

Parlant de l'acte PRL, CHASSAGNY disait : « *Dans une relation de cet ordre, celui qui a le pouvoir n'est pas celui qui fait faire, c'est celui qui fait* ».

Nous nous référons donc à notre savoir théorique et technique spécifique, mais nous tenons aussi compte du savoir du patient sur son symptôme et sur ses difficultés (ce qu'il peut en dire, son vécu, son histoire).

Fenêtre sur les régions

• La clinique de l'histoire

L'émergence de la parole ne peut être dissociée de l'histoire singulière du patient (histoire qui s'entend comme l'ensemble des éléments intimes). Nous essayons, à partir de ce qui nous est amené explicitement ou implicitement, de penser des liens possibles entre le symptôme et l'histoire du sujet, sans pour cela établir de relation de cause à effet.

• La créativité

Elle consiste à soutenir l'expression singulière, par le regard, la parole, faire des propositions, sans rester spectateurs, et pouvoir se laisser surprendre. Elle s'appuie sur la disponibilité d'esprit et la mobilité de pensée, notre clinique n'étant pas une clinique de la certitude.

• La pédagogie concentrique

Le programme de la progression n'est pas préétabli, mais laisse possible le va-et-vient du connu à l'inconnu, du déjà vu à l'imprévu.

• La dynamique de l'erreur

L'erreur est accueillie comme une réponse qui n'est pas celle qui est attendue, mais à prendre en compte en tant que création du sujet.

L'erreur est l'aboutissement d'une démarche dans laquelle un ou plusieurs éléments n'ont pas de sens, comprendre l'archéologie de l'erreur (BARUK) permet alors souvent de repérer le « pas de sens » et faire en sorte que celui-ci n'aboutisse pas à du « non sens ».

Je voudrais ici évoquer « la création » de Max, au cours d'une série associative. Alors que je lui propose d'écrire : « il marche », celui-ci écrit « il marge ». Après un bref échange, il confirme qu'il pensait au même moment à Marge SIMPSON. Il voit alors immédiatement son erreur et peut se corriger seul.

• Le cadre

Il s'organise autour de la prise de rendez-vous, du rythme des séances, leur durée, les entretiens, la place de chacun, et le contenu. Il s'instaure matériellement mais a une valeur symbolique. La relation est une relation thérapeutique, qui n'ignore pas la question du transfert et de l'inconscient.

La PRL nous permet donc de référer notre clinique orthophonique à plusieurs domaines théoriques (pédagogie, linguistique, sciences humaines, psychanalyse, médecine).

Nous nous situons bien dans le champ du soin, mais pour nous le terme de rééducation ou de re-transmission du langage, ne signifient pas normalisation mais plutôt conciliation entre l'ordre propre et l'ordre social, autrement dit se sentir « un » parmi beaucoup d'autres semblables.

Il nous reste à vous présenter notre outil spécifique de travail « la Technique des Associations ».

La Technique des Associations :

C'est une manière d'écrire qui vise à établir un dialogue entre le patient et le clinicien.

Elle se pratique en face-à-face sur une feuille blanche et seul le patient écrit.

La série associative se déroule dans un style pré-discursif, selon l'axe vertical. Le terme pré-discursif signifie que les expressions écrites ne dépassent guère le déterminant et le nom, le pronom et la forme verbale, et se situent en deçà du discours organisé en phrases.

Chaque « pas » ainsi constitué s'apparente au mot-phrase du tout jeune enfant, et permet de laisser cheminer la pensée à travers les évocations, sans être confronté au formalisme du discours, du texte.

Les pas sont proposés oralement, soit par le patient, soit par le clinicien, et s'accompagnent d'un petit tiret qui est placé devant, et toujours effectué par le clinicien.

Le clinicien trace donc le tiret, le temps de l'énoncé, et le patient écrit le pas qui vient d'être donné.

Le blanc laissé à la droite des mots est l'espace qui symbolise, représente, des liens possibles. C'est le lieu de l'élaboration de la pensée et de la structuration du discours, le lieu de l'implicite et de la polysémie.

La série associative repose sur les associations et les évocations, qui se succèdent au gré de la pensée du locuteur. Le mot fait penser à un autre mot qui fait penser à un autre et ainsi de suite, dans l'alternance de la prise de parole.

Le pas donné amène à penser le temps de l'écriture, créant un rythme.

Le discours parallèle, c'est-à-dire ce qui se dit ponctuellement en marge des pas, est là pour soutenir les évocations.

En cas d'erreur sur la forme orthographique, le pas est barré, et la forme correcte retrouvée par autocorrection. C'est-à-dire que le clinicien donne plusieurs pas à partir d'un autre pas susceptible d'être mieux (re)connu, pour que le patient opère les rapprochements nécessaires à la construction de la correction.

Fenêtre sur les régions

Particularité de la TA pour les difficultés à entrer dans l'écrit :

Par rapport aux difficultés que nous avons pu relever dans la première partie de l'exposé, la Technique des Associations est particulièrement intéressante :

- Parce qu'elle se présente comme intermédiaire entre oral et écrit, notamment avec la présence des deux interlocuteurs ce qui permet entre autre d'apprivoiser l'adresse.
- Parce qu'elle permet de travailler activement le lien signifiant/signifié. Le mot peut progressivement se décharger du poids de l'affect réducteur, pour être partageable, et gagner en universalité. Exemple : si le mot chat, ne peut représenter que le chat connu du patient, et ne peut pas renvoyer au concept et à tout ce qui s'y rattache.
- Parce qu'elle dynamise l'erreur avec l'autocorrection et lui donne un statut particulier très porteur d'acquisition, d'apprentissage, d'appropriation.
- Parce qu'elle permet un travail précieux sur le lien entre la forme et le sens, socle des exigences du code (orthographe d'usage et grammaticale).
- Parce qu'elle permet de mettre en œuvre des mécanismes fondamentaux : identifier, différencier, associer, produire.

- Parce qu'elle sollicite la subjectivité, en imposant une situation d'altérité.

J'ajouterai à cet exposé, une brève description de ce qu'est « la série éclatée », médiation à laquelle j'ai pu faire allusion au cours des présentations cliniques de Max et Salvador. La série éclatée est souvent proposée à de jeunes enfants, mais aussi lorsqu'un jeune rencontre d'importantes difficultés pour évoquer ou pour associer. Elle se pratique elle aussi en face à face, sur une feuille blanche mais je l'utilise également au sein d'un groupe. Là encore, c'est le patient qui écrit.

Un mot est proposé par le patient ou par le clinicien et placé dans un rond préalablement tracé au centre de la feuille.

A partir de ce cercle, de plus longs traits sont ensuite tracés au fur et à mesure que l'enfant énonce puis écrit « les pas » que ce mot central lui évoque.

Je propose cette série en groupe car elle permet d'évoquer, de prendre en compte, de partager et de rebondir sur l'idée d'autrui.

Dans ce travail, il n'y a pas d'autocorrection mais accompagnement dans la transcription du « pas ». L'enfant est alors dans un abord de l'écrit plus ludique, serein et singulier.

Fenêtre sur les régions

Conclusion :

L'entrée dans l'écrit très naturellement attendue, ne va pas toujours de soi.

Si certaines difficultés relèvent du handicap (dans le sens de incapacité, limitation de moyen) nombreuses sont celles qui ont une origine beaucoup plus diffuse, liée aux aléas de la vie affective et psychique. Mais dans tous les cas, handicap avéré ou non, il n'est pas possible d'évacuer la dimension du sujet et de son désir de savoir.

En tant que professionnels s'intéressant aux difficultés d'apprentissage, quelle que soit notre fonction, nous sommes tous confrontés à cette question du désir de savoir des enfants.

Nous pourrions dire que cette question se pose en termes de temps. L'enfant est aux prises avec le temps social, le temps scolaire, le temps affectif et le temps psychique.

Dans notre clinique orthophonique nous cherchons à concilier ces différents rythmes, non pas en imposant un modèle normatif, mais en dynamisant le rapport au savoir, savoir qui est extrêmement dépendant de l'évolution psychique.

Conclusion (à deux voix) :

De l'infans, à l'enfant,
De l'enfant à l'élève,
De l'élève à l'écrivain,
Du sujet parlant au sujet écrivain,
Il n'y a pas de parole vaine,
Il n'y a pas d'écrit vain.