

Le langage écrit: un code parmi d'autres... autour de la «délinquance» orthographique

Sandra GALLI CORNALI

SIPLP, Villars-sur-Glâne

Sylvie MOINE

CEP, Estavayer-le-Lac

Katharina TURNILL

CEP, Estavayer-le-Lac

In this article we based our approach on an interactionist point of view which takes in account the social and relational aspects at stake in the acts of reading and writing. We aim to illustrate, through three clinical vignettes, what we see as a connection between written codes and social norms. The goal of this reflection being to put forward the link between these different aspects: cognition, emotion, socialization and language.

Indeed, we noticed in our practices, that some adolescents and pre-adolescents tended to show at the same time difficulties in acquiring reading and writing skills as well as accepting social norms and rules, and in our experience, these young people could only start to overcome their specific difficulties in learning to write and read when we, as speech therapists, took in account the concomitants symptoms.

Dans cet article, nous nous fondons sur une approche interactionniste qui tient compte des enjeux sociaux et culturels qui gravitent autour des activités de lecture et d'écriture. Il vise à illustrer, par la présentation de trois vignettes cliniques, les rapports entre codes écrits et normes sociales.

Nous avons remarqué dans nos pratiques respectives que certains adolescents ou préadolescents présentent des troubles du langage écrit associés de manière assez «démonstratives» à des difficultés d'acceptation des règles et normes sociales. Par expérience, nous avons constaté que ces jeunes ne parvenaient à surmonter leurs difficultés logopédiques qu'au moment où nous tenions compte expressément de ces symptômes concomitants.

Le but de cette réflexion est donc de mettre en évidence les liens entre ces différents aspects langagiers, cognitifs, affectifs, sociaux.

Entrer dans l'écrit, ce n'est pas seulement maîtriser un code, c'est aussi entrer dans une nouvelle culture, celle des adultes lettrés. Comme le montre Chauveau (1997), l'acquisition de la lecture-écriture ne peut être réduite à un ensemble de mécanismes et de savoir-faire instrumentaux (combina-

toire, déchiffrage). Il faut avant tout la considérer comme une acquisition socio-culturelle qui se manifeste bien avant l'entrée à l'école (Ferreiro, 1977) et pour laquelle l'adulte joue un rôle essentiel de médiateur entre l'auteur du livre et l'enfant. Pour Content (1990), «l'accès à l'écrit détermine un changement considérable dans la sphère des activités intellectuelles et culturelles de l'enfant. La maîtrise du code écrit donne accès à un très grand nombre de facettes de l'activité sociale et culturelle du monde adulte. Par ailleurs, l'apprentissage est contemporain de l'entrée à l'école primaire, dont les structures se caractérisent par de plus fortes contraintes sur les rythmes et sur les contenus des activités et par l'exigence d'une plus large autonomie de la part de l'enfant» (p. 15).

Vygotski (1934, 1985)¹ décrit le processus du développement mental de l'enfant comme un «processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes» (p. 147). Cette définition s'applique particulièrement bien au domaine du langage écrit. Ainsi, pour comprendre comment l'enfant apprend à lire et à écrire, il est important de savoir comment il s'approprie les pratiques culturelles de l'écrit en vigueur dans la société à laquelle il appartient. Il nous semble encore intéressant dans cette perspective et en relation avec les travaux de Sprenger-Charolles (1982) et de Weck (1990), entre autres, de considérer l'apprentissage du langage écrit comme une activité de découvertes actives, de formulation d'hypothèses et d'anticipation au sens large.

Nous nous interrogeons sur le sens de cette «délinquance» orthographique. Serait-ce un moyen de dire non, de s'opposer à un système arbitraire qui détermine que les bons sont seulement ceux qui maîtrisent l'écrit? Un refus d'appartenir à l'élite lettrée? Comme l'a relevé Charmeux (1979), «il nous semble évident que la difficulté d'acquisition de l'orthographe – difficulté incontestable – ne vient point d'une prétendue complexité, mais d'un refus d'admettre l'injustifié. Toute la pédagogie de l'orthographe jusqu'à nos jours a en effet présenté l'orthographe comme un ensemble injustifié de complications (...)» (p. 30).

Nous pouvons également faire l'hypothèse qu'une forte composante d'angoisse sous-tend ces comportements. Les enjeux affectifs et relationnels de cet apprentissage de l'écrit sont considérables pour certains enfants. Humbert (1990) développe largement ces aspects et il nous semble intéressant de compléter cette revue succincte de la littérature avec quelques-unes de ses idées: «pour apprendre à lire, pour se permettre de développer des comportements de lecteur adéquats, il faut désirer savoir, il faut que ce

1 Cité par Chauveau (1997).

savoir ne soit pas menaçant» (p. 209). L'enfant doit encore pouvoir différencier son propre savoir de celui de l'autre. Celui qui manifeste des difficultés à entrer dans l'écrit a tendance à s'imaginer qu'il sait tout ou à l'inverse qu'il ne sait rien. Il ne peut donc se donner l'autorisation de savoir plus et de faire circuler la connaissance entre les deux savoirs. Pour sortir de cette impasse, il devra accepter de reconnaître que son savoir, même s'il est différent de celui de l'adulte, est tout de même valable. Humbert relève en outre que «(lire) c'est également devenir autonome avec tout ce que cela comporte de liberté, de responsabilité, voire d'angoisse par rapport à l'autre» (p. 210).

Première vignette clinique

Dans le déroulement du traitement logopédique de Drita ce sont la notion de faute, la question de sa gravité, celle des sanctions justes ou injustes qui semblent être sur le devant de la scène, impliquant à notre avis la notion de règle plus au sens «pénal» qu'au sens de quelque chose qui doit régir le code pour assurer le succès de la communication verbale.

L'objet de cette présentation n'est pas de fournir un modèle explicatif des difficultés, mais de voir comment le travail portant sur toutes les règles rencontrées à différents niveaux a permis à Drita de se construire des représentations de leurs fonctions.

Originaire du Kosovo, Drita arrive en Suisse et intègre une première primaire à l'âge de 9 ans et, chaque année, est promue pour raison d'âge jusqu'à la fin de la quatrième. A ce moment-là, les difficultés qu'elle rencontre plus particulièrement dans les branches faisant intervenir le langage écrit ne lui permettent pas d'entrer en septième au Cycle d'orientation, alors même que pour des raisons d'âge, il n'est, selon l'inspecteur scolaire, plus souhaitable qu'elle reste dans le circuit primaire. La décision est alors prise d'intégrer Drita dans une classe de développement avec pour objectif un rattrapage du retard dans les branches du «français» afin qu'elle puisse à terme intégrer une classe de développement au Cycle d'orientation.

Elle se retrouve à la rentrée suivante en terrain inconnu, révoltée contre les adultes, toutes les personnes qui ont pris part à la décision de la placer dans ce centre scolaire spécialisé, dans une école dont elle n'a jamais entendu dire du bien, une école qui décide, édicte des règles et sanctionne alors qu'elle-même ne se sent pas partie prenante, du moins dans un premier temps, du projet et du cadre qu'elle vit comme imposés.

Suite au bilan logopédique effectué à cette même époque qui conclut à des difficultés plus particulièrement aux niveaux de la structuration et de la

compréhension d'énoncés complexes à l'oral comme à l'écrit ainsi que de l'orthographe, un traitement va se mettre en place.

Les questions que soulève Drita lors des séances de traitement logopédique et qui ont donné son orientation au travail entrepris mettent en évidence de manière spectaculaire des connexions entre une difficulté à prendre en compte, à s'appropriier aussi bien des règles sociales qu'orthographiques, chez une jeune fille dont le projet thérapeutique de départ est clairement d'avoir de meilleures notes en français, les mathématiques ne lui posant pas problème.

Dès son arrivée dans sa nouvelle école, ses nombreuses infractions aux règles de l'établissement lui valent des sanctions. Dans le bureau, lors de la première séance après le bilan, elle entre dans un autre dossier que le sien sur l'ordinateur. Nous lui proposons alors de rédiger et de signer un contrat pour donner un cadre à l'utilisation de l'ordinateur, les dossiers n'étant pas protégés.

Cet événement va donner lieu à la première discussion sur la finalité d'une «règle» – à savoir qu'on ne va pas regarder dans les affaires des autres – puisqu'elle admet sans peine qu'elle-même ne voudrait pas que quelqu'un ait connaissance de ses textes.

L'objectif que Drita se fixe pour les séances de logopédie concerne l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la lecture oralisée. Elle veut faire des dictées. Mais en fait il n'y a pas de changement positif d'une séance à l'autre, tout ce qui est étudié semble «s'effacer» aussi vite. De plus nous constatons que souvent elle commente son texte en disant: «c'est tout faux, mais on s'en fout», comme elle commente ses infractions aux règles de l'école: «ils m'ont encore engueulée, j'ai fait une connerie, mais on s'en fout».

C'est vers le mois d'octobre qu'elle commence à nous raconter les «bêtises» qu'elle fait. Nous lui proposons de les noter dans un cahier, idée qui l'enchant. Elle l'appelle «Le cahier des bêtises» et à partir de là, elle en dictera de nombreuses dont nous prendrons note.

Ce qui est difficile dans cette activité, c'est de trouver un accord sur ce qui peut rester confidentiel et ce qui ne pourrait pas le rester. Nous lui disons que ses commentaires resteront toujours entre les quatre murs du bureau mais les faits relatés, selon la gravité de l'infraction, devraient, le cas échéant, être transmis aux autres intervenants.

Le fait qu'il y ait des choses que nous ne pourrions pas garder secrètes demande de longues discussions où Drita propose exemple sur exemple – et il ne lui faut pas longtemps pour réaliser qu'elle a intérêt à raconter des

faits déjà connus – pour nous pousser à clarifier ce que nous entendons par «trop grave pour rester secret».

La notion de gravité de la faute et de la sanction appropriée sont deux sujets qui deviennent alors l'objet de débats acharnés qui occupent presque tout le temps des séances. La question qui revient pendant longtemps est: «est-ce que c'est grave?». Ce n'est que plus tard que d'autres interrogations vont apparaître: «Quelle est la règle que j'ai enfreinte?». «Pourquoi est-ce que c'est plus grave d'insulter un adulte que de monter à la gare alors que les deux sont interdits?».

Toutes ces interrogations permettent d'aborder la question de l'importance plus ou moins grande de toute une quantité de règles pour la protection et le «bien-être» de soi-même et des autres, dans la mesure où elles donnent un cadre aux interactions entre pairs comme entre enfants et adultes au sein de l'institution.

A mesure que les séances passent, Drita arrive à déterminer elle-même le degré de gravité des infractions. Elle sait aussi lesquelles elle peut dicter dans la confidentialité, lesquelles il vaut mieux qu'elle taise.

Parallèlement à cela, la lecture du document intitulé «Règles de vie» appelle des commentaires sur la pertinence des règles édictées par la direction de l'école et amène de nombreuses questions sur leur application concrète.

Drita commence également à apporter ses devoirs scolaires et nous demande de lui expliquer les règles de grammaire qu'elle n'a pas comprises. Elle fait toujours à la maison le travail proprement dit et ses enseignants remarquent qu'elle commence à faire des progrès.

Un jour en janvier, quatre mois après le début du traitement, Drita mentionne une bêtise qu'elle a faite, dont elle ne veut pas parler. Elle dit avoir enfreint une règle et c'est grave. C'est tout. Lors de cette même séance, elle fait spontanément la remarque que le «j» en français et en albanais ce n'est pas la même chose, qu'on ne le prononce pas de la même façon.

Pendant la semaine de ski, suite à une «bêtise», nous la «punissons» en tant que responsable du camp. Lors de la première séance qui suit cet événement, la discussion portera sur la différence entre le rôle de logopédiste et de responsable de camp et sur ce que cela implique au niveau de notre relation selon la situation.

Une semaine plus tard elle amène un cadeau: une longue liste de mots albanais traduits en français, car elle a pensé que cela nous intéresserait.

Cette liste de mots sera le départ d'un long travail: la création d'un dictionnaire albanais-français.

Drita compare assidûment les règles de correspondances phonographiques de l'albanais et du français, puis le mode de détermination des noms. Nous utilisons nos connaissances respectives des deux langues, un dictionnaire albanais-allemand, une méthode d'apprentissage de l'albanais à partir de l'anglais. Cela permet d'aborder les règles, parfois différentes, parfois identiques ou semblables de chaque langue. Drita se découvre des compétences métalinguistiques en albanais qu'elle ne pensait pas avoir. Elle découvre aussi qu'elle est une mine de renseignements intéressants pour l'adulte. Elle utilise les compétences de sa mère quand elle-même n'a pas de réponse. Elle transporte le dictionnaire albanais-allemand entre l'école et la maison pour vérifier si certains mots qui y figurent et qu'elle ne connaît pas se disent au Kosovo ou s'ils sont typiques de l'albanais du sud.

Les discussions sur les différentes règles sont toujours intenses, le débat portant souvent sur ce qui est plus facile ou difficile à apprendre selon la langue. La découverte progressive que les «règles à étudier» caractérisent toutes les langues, y compris l'albanais qui «est aussi difficile que le français», semble détendre Drita qui s'acharne à terminer son œuvre avant les vacances d'été. Elle veut en faire un cadeau pour sa mère pour que celle-ci puisse connaître des mots français, pour chacun de ses enseignants pour le directeur et pour nous.

Drita termine son année scolaire avec succès et peut donc quitter cette école au bout d'un an déjà, ses enseignants étant très contents des progrès réalisés au niveau des acquisitions en langage écrit, lecture et orthographe. Les progrès se marquent également au niveau de la compréhension et de l'expression orales. Elle peut maintenant se situer comme actrice de ses apprentissages et, dans ses interactions avec les autres, s'approprier un code partagé qui n'est plus menaçant pour son identité. Elle a fait l'expérience que son savoir est valable et intéressant pour d'autres.

Deuxième vignette clinique

Suite à un bilan psychologique, Luc (10 ans) est signalé en logopédie au moment où il intègre une classe de développement, après trois années d'échecs scolaires, en particulier dans le domaine du langage écrit. Il est décrit comme un élève n'ayant fait quasiment aucune acquisition en français.

Luc se montre volubile et il a parfois de la peine à structurer le contenu de son discours.

Les difficultés en langage écrit sont massives. Les activités qui touchent à ce domaine sont rebutantes pour Luc. Il sollicite souvent le regard et l'approbation de l'adulte.

La lecture est très lente, le déchiffrage n'est pas automatisé, mais l'accès au sens pour des consignes ou un texte simple est possible. La lecture silencieuse est plus efficace et moins anxiogène que la lecture à haute voix.

En expression, les difficultés sont importantes aussi. Les correspondances phonographiques ne sont pas encore toutes acquises. L'individualisation des mots n'est pas très claire, les règles orthographiques et grammaticales ne sont pas maîtrisées, l'orthographe d'usage est très problématique. Luc fait cependant quelques essais de compréhension du système et tente, souvent maladroitement, de manier les termes grammaticaux et d'appliquer des bribes de règles connues. La structuration est encore difficile tant au niveau des phrases que des textes. Ce qui est frappant, c'est qu'il semble connaître de nombreuses règles, mais nous faisons l'hypothèse qu'il s'«applique» à ne pas les utiliser ou à les utiliser à tort.

Lors de l'entretien de fin de bilan avec Luc et ses parents, Luc exprime le désir d'apprendre la langue maternelle du papa, une langue africaine. Avec l'accord de ce dernier, le travail en logopédie s'articule autour de textes bilingues. Luc commence spontanément à essayer de comprendre le sens des marques orthographiques et grammaticales, cette langue utilisant le même alphabet que le français, mais avec des règles phonographiques différentes et de nombreux signes diacritiques et phonétiques inutilisés en français. Il vérifie ses hypothèses auprès de son père et tente de transmettre les explications que nous transcrivons dans un «cahier-dictionnaire». Très rapidement, il commence à faire des liens et des comparaisons avec les systèmes phonologique et grammatical du français.

Il s'intéresse également à la manière traditionnelle de transcrire la langue de son père, soit avec des symboles n'ayant aucun lien avec l'alphabet français. C'est pour lui un code secret auquel il peut initier certains de ses camarades.

Ces activités ont été proposées au départ essentiellement dans une optique de travail sur la biculturalité familiale et dans l'idée de renforcer les interactions père-fils. En fait, Luc utilise cet écrit différent comme un champ d'exploration du système linguistique écrit. Les textes non-français sont beaucoup moins anxiogènes pour deux raisons principales à notre sens:

- il n'a pas vécu d'échec scolaire dans cette langue;
- c'est Luc qui détient, via son père, les clés et les solutions de ses interrogations. Il peut ainsi nous apprendre quelque chose dans le domaine de l'écrit.

Tout ce travail s'accompagne, par la bande, d'une réflexion sur les codes et règles de la vie quotidienne, leur utilité et leur négociabilité, les injustices (réelles ou subjectives) qu'elles suscitent parfois, leur logique relative. Il vient en retard aux séances, transgresse quelques règles de l'école, essentiellement à la récréation ou à midi. Il fait également à l'occasion quelques analogies avec les règles du langage écrit et commence à émettre des avis critiques sur ces dernières.

Dans un deuxième temps, Luc entreprend la rédaction d'un recueil de textes personnels. Il prend ainsi beaucoup de plaisir à «se raconter», il s'est beaucoup détendu face à la production de textes: il écrit lui-même ses brouillons avec beaucoup d'énergie, pour autant que cela reste un écrit personnel. Il tolère à peine que je jette parfois un coup d'oeil sur sa feuille. Il fait des observations, des remarques et des critiques liées à l'orthographe, la grammaire, l'organisation du texte au moment où je dactylographie celui-ci devant lui sur l'ordinateur. Il ne prend par contre pas encore le risque d'endosser la responsabilité du passage à l'écrit social.

Actuellement, on peut faire un bilan positif des progrès de Luc. La lecture s'est améliorée et on ne peut plus parler de blocage au niveau de l'expression écrite. Luc est surtout devenu l'acteur de ses apprentissages. On relève une bonne capacité de réflexion sur le système linguistique. La segmentation de la phrase en mots est acquise, de même que la maîtrise des correspondances phonographiques.

Luc cherche à comprendre le pourquoi de certaines particularités orthographiques et à rattacher cela à des règles qu'il connaît, il essaie de classer les mots par catégories cohérentes, d'expliquer des règles et de conjuguer correctement des verbes. La structuration des textes et des phrases s'est améliorée et Luc est surtout très attentif à la gestion de la ponctuation. Il n'arrive cependant encore pas à faire ce type d'activités au moment où il écrit lui-même. Il montre par contre qu'il est capable de faire des liens et des transferts de connaissances entre la logopédie et l'école ou la maison.

Luc ne voit pas encore l'intérêt de systématiser ses acquisitions. Nous avons le sentiment que nous sommes arrivés à un palier, ou à une impasse. Luc est toujours aussi prolixe et il a toujours mille raisons pour éviter de formaliser ses acquis, pour éviter d'achever vraiment les activités qui sont entamées.

Le passage à la responsabilité et au risque d'écrire lui-même de manière autonome semble encore trop menaçant. Nous avons l'impression qu'un «second souffle» serait nécessaire pour que Luc prenne réellement en charge lui-même la gestion de ses acquisitions, mais il semble satisfait des progrès accomplis. Nous faisons l'hypothèse que les aspects transgressants du symptôme de départ ont fait place à quelque chose qui tiendrait plus de la crainte diffuse de se tromper.

Relevons finalement quelques éléments qui nous paraissent prépondérants dans cette situation:

- L'activité, centrée au départ sur la biculturalité de la famille, s'est finalement révélé être plutôt un exercice de découvertes du code en terrain neutre. Cette activité a cependant aussi permis au père de cautionner très clairement pour la première fois une démarche d'aide pour Luc dans le cadre scolaire.
- Le temps passé à discuter des règles de vie et d'orthographe, à les expérimenter, les transgresser, les contester puis à les accepter en partie semble être vraiment une partie importante de l'intervention en logopédie, dans le sens où cela a permis à Luc de se situer et se percevoir comme sujet autonome.
- La possibilité pour Luc d'avoir prise sur ses apprentissages, le moment où il en est réellement devenu acteur (et actif) a été le déclencheur des progrès en langage écrit, le révélateur de compétences en grande partie existantes mais non utilisables.

Troisième vignette clinique

Stéphane est un enfant de onze ans. Il a été signalé en logopédie pour d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit alors qu'il termine sa troisième année primaire. Il consulte alors chez une première logopédiste qui effectue un bilan et débute un traitement. Quelques mois plus tard, les parents souhaitent un changement de thérapeute pour des raisons de non-entente avec l'enfant. Nous sommes alors mandatée pour poursuivre le traitement dès janvier 2000.

Au cours du développement de Stéphane, des difficultés sur les plans affectif et social sont constatées dès l'âge de deux ans. L'enfant manifeste en effet des signes d'instabilité tels qu'agitation, opposition, troubles de l'attention et irrespect des règles éducatives, signes qui s'accroissent avec l'âge aussi bien à la maison qu'à l'école. Un traitement psychothérapeutique commence lorsque l'enfant a un peu plus de huit ans. Il sera cependant interrompu huit mois plus tard, sur demande de l'enfant et des parents.

Stéphane est ensuite adressé à un centre pédopsychiatrique. Les bilans effectués conduisent au diagnostic d'hyperactivité chez un enfant qui manque de confiance en lui, a une mauvaise image de lui et est en proie à de grandes peurs. Un traitement médicamenteux (Ritalin) est alors prescrit, associé à une psychothérapie. Après un peu plus d'une année – l'enfant est alors âgé de neuf ans et demi – Stéphane exprime son souhait de ne pas continuer la thérapie individuelle. Dès lors, le travail continue avec les parents sous la forme d'une guidance et le traitement médicamenteux se poursuit.

Sur le plan scolaire, Stéphane manifeste dès le début des apprentissages des difficultés en lecture. Cependant, des problèmes de comportement et des troubles de l'attention empêchent d'en évaluer la teneur. Ainsi, il est d'abord fait appel à une enseignante spécialisée qui travaille avec Stéphane durant un an. L'évolution s'avérant peu probante, le signalement logopédique n'intervient qu'après coup.

Lorsque nous côtoyons Stéphane pour la première fois, nous observons un garçon particulièrement appliqué, qui dit d'ailleurs «je veux bien faire car je veux me faire bien voir par vous». Il s'excuse lorsqu'il fait une erreur, demande régulièrement si ça ne nous dérange pas qu'il pose une question, commente ses productions par exemple de la façon suivante: «ça c'est une cédille au cas où vous auriez pas vu». Nous avons très vite le sentiment que Stéphane met beaucoup d'énergie à contrôler la relation, qu'il perd beaucoup de temps avec des formes de politesse qui, par leur nombre, deviennent pesantes. Nous nous demandons alors où il peut encore trouver de l'énergie pour les apprentissages.

Après trois séances d'observation pendant lesquelles Stéphane se montre particulièrement appliqué, nous rencontrons les parents pour leur restituer le bilan et définir des objectifs de traitement. Les observations sont les suivantes. En ce qui concerne la lecture, la vitesse est fortement ralentie par un décodage laborieux. Bien qu'il manifeste des comportements de recherche de sens, la compréhension est régulièrement altérée par des erreurs d'identification de mots. Dans le domaine de l'orthographe, nous sommes particulièrement frappée par l'utilisation de formes qui n'existent jamais ou très rarement en français, en particulier concernant la position des graphies les unes par rapport aux autres: **escquarguo**, **caçrole**, **aciétte**, etc. Ses difficultés orthographiques ne l'empêchent cependant pas de rédiger un long texte dans lequel notre attention se porte en particulier sur le thème (un petit lapin qui veut toujours aller plus loin que ce que sa maman lui permet) ainsi que sur la présence de formes dont l'orthographe

n'est pas constante (*et - est - es* pour *et*; *deure - deore* pour *dehors*; *tout petitpeux - tout petit peux* pour *tout petit peu*).

Les séances qui suivent cet entretien sont chaotiques. Stéphane cherche sans cesse à définir la relation en nous confrontant sur un registre relationnel alors que nous l'encourageons à se centrer sur les apprentissages. Par exemple, lorsque nous lui proposons d'évaluer les pourcentages d'utilisation des graphèmes «an» et «en» pour transcrire l'archigraphème AN, il veut à tout prix en faire une compétition et déterminer le gagnant. Dans le cadre d'un jeu traitant de l'orthographe, il refuse également l'utilisation d'une règle différenciée dans le comptage des points entre adulte et enfant. De plus, alors que nous nous attelons à la création d'un contrat, une confrontation constante ralentit fortement l'élaboration du document. Lorsqu'il est face à un problème orthographique (par exemple l'écriture du mot éléphant) et que nous lui suggérons d'essayer plusieurs solutions et de sentir quel mot lui paraît juste, il se met à lister le mot [ɛlɛfã] dans de nombreuses formes qui garantissent la correspondance phonographique, tel un ordinateur qui en recherche toutes les occurrences possibles.

Nous ressentons ces comportements comme sabotant notre travail et notre relation. Nous décidons alors de mettre en mots ces sentiments en précisant que, pour faire du bon travail ensemble, nous avons besoin de fixer un cadre clair. Dorénavant, un horaire dans le déroulement des séances est prévu. Stéphane propose alors d'inscrire sur le contrat le nombre de minutes consacrées à chaque activité. L'organisation de la séance est ainsi clarifiée et ne dépend plus du tout de la volonté de chacun. Un référent extérieur (le contrat) nous permet donc de lâcher prise sur la gestion des séances et Stéphane peut dès ce moment-là mettre son énergie sur les apprentissages. Bien qu'il cherche toujours les limites – il suggère par exemple de remplacer le «jeu» par du «travail», proposition refusée car elle ne respecte pas le contrat – Stéphane commence à rechercher des solutions aux problèmes posés. Par exemple, il écrit *voillage* en commentant «à voyage il y a un Y mais je laisse comme ça, je veux pas effacer». Nous lui proposons alors de montrer ce qu'il sait. Il passe ensuite par *voillage* pour écrire plus loin *voyage* sans erreur et revenir au premier afin d'obtenir une forme conventionnelle. Nous constatons également qu'il pose des questions sur l'orthographe. Il demande par exemple si *lendemain matin* s'écrit en un ou deux mots, puis s'il y a un trait d'union.

Actuellement, Stéphane ne semble pas généraliser ces comportements à l'école et à la maison. Nous nous interrogeons d'ailleurs sur la possibilité qu'il puisse le faire, compte tenu des enjeux relationnels beaucoup plus

difficiles à neutraliser dans ces autres contextes. Cependant, nous partons du principe qu'il peut faire l'expérience au sein du cadre logopédique de sa capacité à fonctionner différemment, expérience dont il pourra peut-être bénéficier plus tard et utiliser à l'extérieur, lorsqu'il aura dépassé ses résistances actuelles.

Conclusions

Pour conclure cet article, nous souhaitons mettre en évidence quelques points communs à ces trois vignettes cliniques. Nos attitudes thérapeutiques nous semblent à posteriori convergentes malgré la diversité des situations et de nos manières d'intervenir.

Dans chaque situation, nous avons cherché prioritairement à comprendre comment l'enfant vit les normes sociales et avons tenté d'adapter le contexte logopédique en fonction des besoins de chaque enfant.

Nous avons offert des champs d'exploration du langage écrit neutres, surprenants, paradoxalement «hors normes», tout en garantissant un cadre clair et sécurisant. Nous avons également ouvert l'espace thérapeutique à la compréhension du fonctionnement des systèmes d'écriture alphabétique ainsi que d'autres systèmes non alphabétiques.

La thérapie a été centrée sur les préoccupations et les besoins au sens large de l'enfant plus que sur le symptôme. Nous avons guidé l'enfant dans l'élaboration de la perception que les règles ont aussi une fonction de protection de soi. Nous avons en parallèle tenté de renforcer chez l'enfant une conscience de soi positive afin qu'il se construise comme sujet capable d'apprendre et de savoir.

Bibliographie

- Charmeux, E. (1979). *L'orthographe à l'école*. Paris: Cedic.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Content, A. (1990). L'acquisition de la lecture: approche cognitive. *Cahiers du DLSL*, 9, 15-42.
- de Weck, G. (1990). La lecture comme activité langagière. *Cahiers du DLSL*, 9, 197-206.
- Ferreiro, E. (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue Suisse de Psychologie*, 36, 2, 109-130.
- Humbert, S. (1990). Ne pas apprendre à lire: un refus de s'approprier le pouvoir de lire. *Cahiers du DLSL*, 9, 207-215.
- Sprenger-Charolles, L. (1982). Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture. *Pratiques*, 35, 7-25.
- Vygotski, L. S. (1934, 1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.