



HAL
open science

Le silence de l'écrit : un outil orthophonique pour la cohérence du discours des jeunes à traits psychotiques

Mathilde Alt

► To cite this version:

Mathilde Alt. Le silence de l'écrit : un outil orthophonique pour la cohérence du discours des jeunes à traits psychotiques. Médecine humaine et pathologie. 2015. hal-01828902

HAL Id: hal-01828902

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01828902v1>

Submitted on 3 Jul 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE présenté par :

Mathilde ALT

soutenu le : **30 juin 2015**

pour obtenir le
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
de l'Université de Lorraine

Le silence de l'écrit :
Un outil orthophonique pour la cohérence du discours
des jeunes à traits psychotiques

Mémoire dirigé par : Madame C. JARNAUD, orthophoniste

Président du jury : Monsieur B. KABUTH Professeur en pédopsychiatrie

Assesseur : Madame C. SEVRAIN, orthophoniste

Année universitaire : 2014-2015

- *Mais je n'ai nulle envie d'aller chez les fous, fit remarquer Alice.*

- *Oh ! Vous ne sauriez faire autrement, dit le Chat. Je suis fou, vous êtes folle.*

- *Comment savez-vous que je suis folle ? demanda Alice.*

- *Il faut croire que vous l'êtes, répondit le Chat ; sinon, vous ne seriez pas venue ici.*

Lewis Carroll

REMERCIEMENTS

Ce travail signe la fin de quatre années d'études. Il n'aurait pas été possible sans l'aide de nombreuses personnes. Je tiens à remercier sincèrement :

Monsieur Le Professeur Bernard Kabuth, pour me faire l'honneur de présider le jury de mon mémoire.

Madame Caroline Sevrain d'avoir accepté d'être l'assesseur de ce mémoire. Un grand merci pour ce cours de 2^{ème} année sur la psychose qui est à l'origine de ce travail, merci également pour vos conseils et pistes de réflexion.

Madame Cécile Jarnaud pour sa disponibilité, sa bienveillance, pour m'avoir permis de cheminer tout le long de ce travail et pour avoir accepté de diriger ce mémoire.

Monsieur Jean-Luc Senault pour m'avoir donné son soutien quant à la réalisation de mes expérimentations au sein de son établissement.

Monsieur Pierre Schillot et **Monsieur Pierrat Mathieu** pour leur accueil dans le cadre des expérimentations de ce mémoire et pour m'avoir « éclairée » et soutenue sur le terrain clinique.

Les adolescents ayant participé à cette étude, pour avoir donné de leur temps, pour leur accueil et leur participation active.

Les orthophonistes qui, au-delà de m'avoir accueillie en stage, m'ont permis de grandir « orthophoniquement » et « humainement ».

Mes voisins, pour avoir été cette merveilleuse « famille » durant ces quelques années. Merci à **Jessica** pour ses relectures, à **Janice** pour ses talents de traductrice anglaise et à **Philippine** pour ses encouragements.

Mes amies de promo pour ces années où nous avons « grandi » ensemble. Un merci tout particulier à **Hélène** pour sa bienveillance et ses conseils avisés.

Pauline et Elodie pour leurs marques d'amitié et ce, même à 400km.

Jérôme pour avoir toujours cru en moi durant ces quatre années, pour les avoir fait passer plus vite malgré la distance et pour son aide, à toute épreuve, en anglais et dans tous les domaines...

Abuela et Abuelo, Grand-mère et Grand-Père pour m'avoir donné tant de repères, repères de vie, repères d'amour, tout le nécessaire pour grandir.

Mimita pour sa douceur et sa bienveillance « tous les jours de mon enfance ».

Marise et Cécile pour avoir toujours été ce « noyau dur » et pour toutes ces années passées à vos côtés, qui sans vous, n'auraient pas été si légères.

Mes parents pour m'avoir donné les moyens d'arriver jusqu'ici et pour m'avoir donné le goût du sens.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
Table des matières	5
Liste des tableaux	8
Liste des figures	9
Liste des annexes.....	10
INTRODUCTION.....	11
1. Motivations	12
1.1. Personnelles.....	12
1.2. Scientifiques.....	12
2. Problématique	14
PARTIE THEORIQUE.....	15
1. La psychose.....	16
1.1. Regards sur la folie.....	16
1.2. Essais de définition de la psychose	17
1.3. Un langage poétique.....	19
1.3.1. Un discours conversationnel non-conventionnel	19
1.3.2. L'écrit et sa mise en forme	20
1.3.3. Singularité du discours poétique	21
2. Le discours	25
2.1. L'analyse du discours.....	25
2.1.1. La notion de discours	25
2.1.2. Les lois du discours	26
2.1.3. La cohérence discursive	28
2.2. Discours oral et écrit : études comparatives.....	30
2.2.1. La longueur des énoncés	30
2.2.2. La cohésion discursive	30
2.2.3. Le type d'interaction	31
2.2.4. Le « médium » emprunté	32
PARTIE METHODOLOGIQUE	34
1. La population	35
2. Outils méthodologiques	36

2.1. Cadre méthodologique : les ateliers sciences	36
2.2. Supports méthodologiques : les expériences chimiques	37
2.2.1. Expérience n°1 : Faire de la mousse	37
2.2.2. Expérience n°2 : Fabrication d'une tornade	37
2.2.3. Réalisation des expériences	37
3. Mode de traitement des données	38
4. Précautions méthodologiques	38
5. Hypothèses opérationnelles	39
5.1. Hypothèse opérationnelle 1	39
5.2. Hypothèse opérationnelle 2	40
5.3. Hypothèse opérationnelle 3	40
5.4. Hypothèse opérationnelle 4	40
RESULTATS ET ANALYSES	41
1. Analyse des résultats et traitement des hypothèses opérationnelles	42
1.1. Résultats stricts pour chaque expérience	42
1.1.1. Expérience n°1 : fabriquer de la mousse	42
1.1.2. Expérience n°2 : fabriquer une tornade	50
1.2. Mise en corrélation des résultats obtenus aux deux expériences	57
1.2.1. Hypothèse opérationnelle 1 : longueur des énoncés	57
1.2.2. Hypothèse opérationnelle 2 : l'interaction	59
1.2.3. Hypothèse opérationnelle 3 : la cohésion discursive	60
1.2.4. Hypothèse opérationnelle 4 : la réalisation orale et écrite	61
1.3. Observation complémentaire	62
1.3.1. Observation complémentaire à notre analyse	62
1.3.2. Remarques indépendantes de notre objet d'étude	63
2. Réponses à l'hypothèse théorique	65
2.1. Hypothèse opérationnelle 1	65
2.2. Hypothèse opérationnelle 2	66
2.3. Hypothèse opérationnelle 3	66
2.4. Hypothèse opérationnelle 4	67
2.5. Synthèse et réponse à l'hypothèse théorique	67
3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques	68
3.1. Etudiante en orthophonie et future orthophoniste	68
3.2. Observation participante	68

CONCLUSION	69
1. Synthèse globale des résultats	70
2. Critiques sur la démarche et le travail	71
2.1. Nos regrets	71
2.2. Intérêts de l'immersion au sein de la pratique clinique.....	72
3. Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques.....	73
3.1. Pistes de recherche	73
3.2. Perspectives préventives et/ou thérapeutiques	74
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXES	78
Résumé	94
Abstract	94

Liste des tableaux

Tableau 1	44
Tableau 2	48
Tableau 3	55

Liste des figures

Figure 1	35
Figure 2	42
Figure 3	43
Figure 4	45
Figure 5	46
Figure 6	47
Figure 7	50
Figure 8	51
Figure 9	52
Figure 10	53
Figure 11	54
Figure 12	56
Figure 13	57
Figure 14	58
Figure 15	59
Figure 16	60
Figure 17	61

Liste des annexes

Annexe 1 : Consignes pour réaliser l'expérience n°1	79
Annexe 2 : Consignes pour réaliser l'expérience n°2	80
Annexe 3 : Productions orales et écrites des jeunes à l'expérience n°1.....	80
Annexe 4 : Productions orales et écrites des jeunes à l'expérience n°2.....	83
Groupe 1	83
Groupe 2.....	84
Groupe 3.....	85
Annexe 5 : Productions écrites des jeunes pour l'expérience n°1.....	86
Groupe 1	86
Groupe 2.....	88
Groupe 3.....	89
Annexe 6 : Productions écrites des jeunes pour l'expérience n°2.....	90
Groupe 1	90
Groupe 2.....	92
Groupe 3.....	93

INTRODUCTION

1. Motivations

1.1. Personnelles

Durant ces quatre années d'études en orthophonie, nous avons eu un cours sur la psychose. Il constituait une découverte en lui-même et a été la source de nos premiers questionnements.

Ce cours nous a fait écho lorsque, au fil de nos stages, nous avons rencontré des enfants dont les troubles du langage différaient de ceux couramment évoqués en orthophonie. Les diagnostics orthophoniques posés sur les difficultés de ces enfants laissaient attendre certains troubles. Or, l'expression de ces derniers se manifestait différemment de ce qui était attendu. La théorie acquise le long de nos années d'études ne se retrouvait pas directement auprès de ces enfants. Nous avons fait part de nos interrogations aux orthophonistes qui les prenaient en charge. Certains d'entre eux se sont dits désappointés face à ces enfants. Pour cause, ils produisaient un langage dépourvu d'un sens commun et présentaient des troubles du comportement entravant le lien social. Stagiaire et étudiante, nous nous sommes demandé quels étaient ces troubles du langage ? Quel était leur sens et quel sens les orthophonistes pouvaient-ils y mettre ? La question de la psychose et du rôle de l'orthophoniste auprès de ces jeunes s'est, ainsi, d'elle-même présentée.

1.2. Scientifiques

En vue de positionner le rôle de l'orthophoniste auprès de ces enfants, nous avons voulu proposer une piste de prise en charge. Nous avons supposé que mettre un outil à la disposition des orthophonistes pourrait leur permettre de se sentir moins démunis. Par ailleurs, proposer un outil qui puisse être pertinent pour ces jeunes impliquait qu'une rencontre se fasse entre, eux, leurs troubles et nous-mêmes. La recherche d'un outil de prise en charge orthophonique présentait ainsi ce double intérêt : découvrir ces jeunes et améliorer, un tant soit peu, leur prise en charge.

Nous souhaitions proposer un outil simple, ne nécessitant pas de matériel spécifique. Cet outil devait pouvoir être à la disposition de tout orthophoniste. Déterminer un outil, nécessitait qu'on établisse ce sur quoi il devait intervenir. Ainsi, nous avons d'abord cherché à définir les troubles du langage de ces enfants. Plusieurs mémoires d'orthophonie tels que

celui de Margraff (2012) ou encore, celui de Billy-Jacques et de Besançon (2010) ont étudié leur langage sur son versant oral. Ces mémoires ont mis en évidence un discours oral singulier. Ce discours est dépourvu d'un « signifié » linguistique. A cela s'ajoute qu'il comporte d'importants phénomènes d'assonances. Margraff (2012), qui s'est intéressée à la cohérence discursive orale, illustre clairement dans ses corpus d'analyse, que ces phénomènes entraînaient des pertes de cohérence. De ce fait, le discours oral apparaissait parfois incohérent. Le mémoire de Margraff (2012) nous a amené à vouloir comparer le discours oral et le discours écrit. Le discours oral, ayant fait l'objet d'études, nous nous sommes questionnée sur le discours écrit. C'est ainsi que nous avons envisagé l'écrit comme un outil pour agir sur la cohérence du discours.

2. Problématique

En envisageant l'écrit comme un outil potentiel pour la prise en charge orthophonique des jeunes à traits psychotiques, nous avons posé la problématique suivante : « *Le discours écrit, favoriserait-il une meilleure cohérence discursive que le discours oral, chez l'adolescent à traits psychotiques ?* ». Cette question a pour objectifs de répondre non seulement à nos motivations mais, elle permet également d'étudier le discours écrit psychotique, peu étudié encore en orthophonie.

L'objet de ce travail sera donc d'étudier le discours psychotique, dans ses versants oral et écrit ; et, de déterminer si l'un ou l'autre de ces versants serait moins propice aux phénomènes d'assonances et ainsi aux incohérences.

Ce travail s'organisera selon trois grandes parties. Dans un premier temps, nous exposerons les éléments théoriques qui nous ont permis de formuler notre problématique et nos hypothèses théoriques. Nous détaillerons, ensuite, la méthodologie utilisée pour rendre observable notre objet d'étude, afin de répondre à nos objectifs et hypothèses théoriques. Puis, nous analyserons les résultats obtenus suivant notre protocole méthodologique.

PARTIE THEORIQUE

1. La psychose

Ce travail a trouvé son origine dans un questionnement sur la psychose. Ce chapitre a ainsi pour premier objectif d'appréhender le concept de psychose socialement et historiquement afin d'en saisir l'essence. Puis, dans un second temps, d'envisager la psychose dans divers champs théoriques pour en définir les grands contours. Enfin, nous nous intéresserons au langage dans la psychose, langage singulier.

1.1. Regards sur la folie

Le terme de « psychose » est relativement récent. Il est utilisé pour la première fois par le Baron Von Feuchtersleben en 1845. Il fait écho à celui de « folie ». Chaque société a connu des « fous ». Chacune d'entre elles a entendu par ce terme une signification qui lui a été propre. L'évolution du mot « folie » et les termes qui en ont découlés sont le résultat d'un regard social perpétuellement renouvelé, enrichi de données médicales. Ce sont toutes ces représentations historiques et sociales de la « folie » qui résonnent en nous lorsque nous y sommes confrontés, de près ou de loin ; et ce, même si aujourd'hui, dans notre société, le « fou » est une personne reconnue digne de soins thérapeutiques.

Dans toutes ses significations, la folie a toujours été liée à un rejet social. Un « fou » est d'abord une personne qui suscite la peur. Les raisons de cette angoisse face au fou sont multiples. Entre en compte, l'étiologie et la sémiologie de la folie reconnues par chaque société.

Au XVI^{ème} siècle, la religion occupe une place importante dans la société. Elle influence la conception du fou. Ce dernier est « démoniaque ». La folie est assimilée à une sanction provoquée par le Diable. Celui qui est fou l'a mérité et pour le « libérer » du mal on utilise l'exorcisme. L'étiologie est envisagée comme surnaturelle.

A partir du XVII^{ème} siècle, les causes de la folie sont d'ordre physiologique. On considère alors que l'organe « esprit » est atteint.

Au siècle suivant, les manifestations sémiologiques de la folie commencent à être recensées. Les « fous » sont confus dans leur parole et leurs gestes. Ils peuvent être violents. Dans ce cas, un enfermement peut avoir lieu. Le fou présente un risque de contagion. Il est aussi objet de honte.

Au XIX^{ème} siècle, les manifestations de la folie sont étendues à une définition plus large. A une parole et des gestes confus, s'ajoutent une incohérence et une irrationalité de la pensée et du discours. On ne parle plus de folie mais d' « aliénation mentale », un concept de Pinel, faisant référence à des causes psychologiques.

A la fin du XIX^{ème} siècle, la folie est identifiée comme maladie. Cette nouvelle conception entraîne l'utilisation du terme de « maladie mentale » utilisé par Falret, disciple de Pinel. Malgré cette conception du « fou » comme personne malade et donc non responsable de sa folie, l'individu au passé psychiatrique reste stigmatisé.

Cette évolution terminologique témoigne d'un questionnement sociétal et historique quant à la « folie et [à] la relation au fou » (Bourguignon cité par Quénel, 2009). Ce questionnement reste encore d'actualité. La « folie » interroge chacun d'entre nous sur son rapport au monde et à la norme.

1.2. Essais de définition de la psychose

Le terme de « psychose », comme celui de « folie », recouvre plusieurs significations. Il est à la croisée de nombreux champs théoriques et est controversé. De ce fait, il a disparu du DSM-III en 1981. Pour ces raisons et pour être au plus proche de la « psychose » telle que nous l'avons rencontrée, nous avons fait le choix de parler des personnes accueillies à l'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) où nous nous sommes rendue. C'est avant tout dans la rencontre avec l'autre que nous avons pu appréhender la psychose.

Les personnes qui peuvent être admises en ITEP sont définies par les textes législatifs suivants : le décret du 6 janvier 2005 et la circulaire interministérielle du 14 mai 2007. Ce décret indique que sont « reçus » en ITEP « les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé ». La circulaire interministérielle précise que les ITEP « ne sont pas adaptés à l'accueil d'enfants et d'adolescents autistes ou présentant des troubles psychotiques prédominants ou des déficiences intellectuelles ». Par troubles psychotiques prédominants, on peut entendre une sémiologie qui ferait référence aux

moments aigus pouvant accompagner une pathologie clairement définie chez les adultes psychotiques. C'est le cas pour la schizophrénie, la paranoïa ou encore la psychose maniaco-dépressive. Ainsi, il nous a semblé que les jeunes rencontrés présentaient chacun « leur » singularité et que peut-être existait-il non pas une mais des « psychoses ».

En psychiatrie, la singularité de chacun de ces jeunes a été rapportée au diagnostic de « Trouble envahissant du développement non spécifié (ou autisme atypique) ». Le DSM-V définit ce trouble comme « une altération sévère et envahissante du développement de l'interaction sociale réciproque associée à une altération des capacités de communication verbale et non verbale, ou à la présence de comportements, intérêts et activités stéréotypés en l'absence des critères complets d'un Trouble envahissant du développement spécifique, d'une Schizophrénie, d'une Personnalité schizoïde, ou d'une Personnalité évitante soient remplis ». Cette définition souligne l'impossibilité ou la difficulté pour ces jeunes à être dans une socialisation classique. L'ITEP constitue un lieu de transition et d'accompagnement pour ces jeunes, leur offrant un temps de pause avant qu'il leur soit possible de retourner dans un environnement social ordinaire.

L'accompagnement proposé par l'ITEP dans lequel nous sommes intervenue repose en partie sur la conception lacanienne de la psychose. Pour Lacan, la psychose trouve son origine dans ce qu'il appelle « La Forclusion du Nom-du-Père ».

« Le Nom-du-Père est une désignation s'adressant à la reconnaissance d'une fonction symbolique circonscrite au lieu d'où s'exerce la loi » (Golse, 2008). Il s'agit de la fonction symbolique paternelle qui intervient dans l'Œdipe pour limiter la jouissance¹ maternelle.

La « Forclusion » consiste « à ne pas symboliser ce qui aurait dû l'être » (Laplanche et Pontalis, 1967), ici, la castration². Se produit alors une « abolition du symbolique » pour l'enfant psychotique.

¹ « [La jouissance] se présente comme enfouie dans un champ central, avec des caractères d'inaccessibilité, d'obscurité et d'opacité (...) peut-être pour autant que la jouissance se présente non purement et simplement comme la satisfaction d'un besoin, mais comme la satisfaction d'une pulsion » (LACAN, 1960)

² « Intervention du père signifiant, signifiant à l'enfant qu'il n'est pas le phallus et à la mère qu'elle ne l'a pas » (FAGES, 2013)

1.3. Un langage poétique

Situer le rôle de l'orthophoniste par rapport à la psychose était l'un des enjeux de ce travail de recherche. Les liens unissant orthophonie et psychose ne nous sont pas apparus d'emblée. Ils ont ainsi fait l'objet d'un questionnement, questionnement mené tout le long de ce mémoire. Le langage a constitué un premier lien, essentiel, entre l'orthophonie et la psychose. La poésie nous a permis de penser le langage psychotique comme un langage poétique. Le langage psychotique nous est d'abord apparu comme création et créateur, avant que nous puissions le comparer au langage ordinaire et ainsi l'envisager, d'un point de vue linguistique, comme pathologique.

1.3.1. Un discours conversationnel non-conventionnel

Le mémoire d'orthophonie de Margraff (2012) a considéré le discours de la personne à traits psychotiques dans son utilisation orale. Il met l'accent sur des particularités du discours conversationnel de la personne à traits psychotiques. Le discours n'est pas cohérent du fait de contradictions, de changements de thèmes inadaptés, d'une distractibilité due aux objets et de l'utilisation d'éléments ne référant pas à une réalité commune.

De manière générale, ce manque de cohérence est également dû à un discours qui apparaît élaboré à partir du versant sonore du langage. Le discours se tisse de signifiants (Saussure, 2005) en signifiants ou encore de sons en sons. On remarque des associations par assonances³, des persévérations⁴ et des écholalies⁵.

Les moments que nous avons passés auprès des jeunes de l'ITEP nous ont permis d'observer certains de ces phénomènes de langage. Les associations par assonances sont récurrentes dans le discours oral. Lorsque nous réalisons une expérience avec les jeunes, le professeur leur demande « Elles touchent quoi les bulles ? ». Un jeune reprend immédiatement « touche » dans son discours : « oh **attouchement** sexuel ! ».

³ « *Le malade répète en écho les phrases ou les mots de l'examineur* », (BAZIN, LEFRERE, PASSERIEUX, SARFATI, HARDY-BAYLE, 2002)

⁴ « *Persistante répétition de mots, d'idées, ou de sujets, de telle sorte que lorsque le patient débute un sujet particulier ou utilise un mot particulier, il y revient sans cesse au cours de son discours* », (BAZIN, LEFRERE, PASSERIEUX, SARFATI, HARDY-BAYLE, 2002)

⁵ « *Le malade répète en écho les phrases ou les mots de l'examineur* », (BAZIN, LEFRERE, PASSERIEUX, SARFATI, HARDY-BAYLE, 2002)

Ses paroles ne sont pas destinées à quelqu'un en particulier, et ne font pas sens dans le contexte où elles sont produites. On retrouve également ce phénomène d'assonance lorsque nous construisons des maisons en marshmallow et utilisons de la colle. Le professeur dit aux jeunes « vous pouvez mettre de la colle pour que ça tienne » et un jeune reprend « de la colle » dans « j'ai envie d'le bouffer moi l'sucre... Si ils mettent **de l'alcool... De la colle.** ». L'assonance ici est créatrice. A partir des signifiants linguistiques /de la colle/ on obtient de nouveaux signifiants /de l'alcool/. Cette phrase illustre aussi le phénomène d'écholalie, le jeune répète après « de la colle ».

Des persévérations ont également pu être observées. Dans une des classes où nous sommes intervenue, un jeune chante « pimpon au feu les pompiers ...au feu ». Il parle puis persévère sur « pimpon au feu les pompiers ».

1.3.2. L'écrit et sa mise en forme

L'étude de Margraff (2012) présente un discours oral original dans la psychose. Nous nous sommes alors demandée si le discours écrit était lui aussi singulier.

Dans la psychose, le discours écrit est étroitement lié à la question du corps. Cette problématique du corps peut s'exprimer sous plusieurs phénomènes. Favre (1997) en décrit trois : le « se vider » et « se remplir », le morcellement et les altérations du sentiment continu d'exister. Deux de ces phénomènes peuvent constituer des entraves à la production écrite : le morcellement et les altérations du sentiment continu d'exister.

Le morcellement entraîne une perte de repères assurant la personne que « ce qui sort d'elle » (pensée, parole, écriture, etc.) ou ce qui « se sépare d'elle » (choses, autrui) ne sont pas des morceaux de son corps propre. Le passage à l'écrit, par les outils qu'il nécessite (outils scripteurs, feuilles) et l'expression qu'il implique (pensée, parole, écriture) peut provoquer le morcellement.

Les altérations du sentiment continu d'exister n'inscrivent pas le temps vécu dans une continuité. Le temps est scindé. La personne à traits psychotiques n'est ni toujours certaine d'exister ni sûre d'exister dans son intégrité. Favre (1997) donne l'exemple d'une patiente qui sait lire. Cependant, elle ne possède ce savoir que sur certains temps de séances, avec certaines personnes. Lorsqu'elle change d'environnement, ses savoirs changent.

Lorsque l'écrit est possible pour la personne à traits psychotiques, il peut présenter certaines caractéristiques. Ce que Favre (1997) appelle le « se vider » et le « se remplir » peut se manifester dans l'écriture. Ces deux expressions font référence à la confusion entre ce que Favre (1997) nomme le « Moi »⁶ et le « Non-moi ». Dans la psychose, il peut ne pas y avoir de distinction entre le corps propre et le reste. L'intérieur et l'extérieur ne sont pas délimités. Lors d'une énonciation écrite, cela peut entraîner un « [étalement de la] trace sur la table, sur autrui » dû à l'absence de délimitations. La production écrite s'exprimera alors dans une liberté de forme, liberté commune à la poésie.

1.3.3. Singularité du discours poétique

Comme nous l'avons vu, le langage psychotique peut s'apparenter au langage poétique. Tous deux sont riches en sonorités et peuvent emprunter une forme singulière. Il nous fallait ainsi distinguer ces deux langages du langage ordinaire tel que définit en linguistique.

1.3.3.1. La primauté du signifiant

Dans le discours oral de la personne psychotique, la dimension sonore prend le pas sur le sens. Cela en fait parfois, un discours incohérent. Quand l'écrit est possible, le discours est « libéré » de son support et de toute norme de forme. Cette singularité, manifeste dans les discours oral et écrit, a amené certains auteurs à comparer le langage de la personne psychotique à un langage poétique.

Pour Aquien (1997), ce langage n'est ni « destiné à la communication, ni [...] utilitaire, ni instrumental » mais personnel. Il ne vise pas à produire un effet sur l'autre.

De ce fait, il contredit la théorie des actes de langage d'Austin (1970) selon laquelle « dire, c'est faire ». Les actes de langage constituent les unités minimales de la communication. Il s'agit de la réalisation d'une « action » par le langage. En parlant on agit sur l'autre. Cette théorie suppose ainsi une intention émanant du locuteur, intention absente dans le langage psychotique.

⁶ « Résultat de deux processus d'identification successifs : le processus d'identification primaire (l'enfant comme « un et le processus d'identification secondaire (identité sexuelle) » (FAVRE, 1997)

Ce langage n'obéit pas non plus aux lois du discours courant. Il infirme les bases de la définition du langage posées par la linguistique de Saussure (2005) concernant le signe linguistique et ses caractères. Saussure (2005) définit le signe linguistique comme une entité psychique à deux faces. Cette entité unit un concept et une image acoustique. Le concept est appelé « signifié » et l'image acoustique, « signifiant ». Le signe linguistique obéit à quatre caractéristiques.

Il est arbitraire, le lien qui unit le signifié au signifiant est « immotivé ». Ce lien vaut pour une communauté linguistique donnée. Le signe linguistique est à la fois muable et immuable. Immuable car il « résiste à toute substitution arbitraire ». Mais muable, car il peut être altéré dans le temps, au niveau du signifié (changement de sens) ou du signifiant (changements phonétiques). Enfin, le signifiant du signe a un caractère linéaire. Il se déroule selon l'axe syntagmatique de la langue et représente une « étendue » mesurable, discrète.

Or, le langage poétique ne s'est pas approprié les caractères du signe linguistique de Saussure (2005). En poésie, le lien arbitraire unissant le signifié au signifiant est rompu. Le signifiant peut exister indépendamment du signifié. Le poème apparaît alors comme une entité sonore à part entière. Le signifié émane de cette entité. On peut citer à titre d'exemple les vers de Desnos (1930) :

Rose aisselle a vit.
Rr'ose, essaie là, vit.
Rôts et sel à vie.
Rose S, L, have I.
Rosée, c'est la vie.
Rose scella vît.
Rrose sella vît.
Rrose sait la vie.
Rose, est-ce, hélas, vie ?
Rrose aise héla vît.
Rrose est-ce aile, est-ce elle ?
Est celle

AVIS.

Ces vers pris séparément les uns des autres ne font pas sens si l'on considère chaque mot isolément comme en linguistique. Le sens du poème apparaît lorsque les vers sont lus et entendus, formant ainsi une seule et même entité sonore.

Ce poème ne suit plus un déroulement linéaire. De ce fait, il ne s'écrit pas nécessairement selon une syntaxe et il est libre dans sa forme. Il n'est plus possible d'identifier les signifiants en tant qu'unités discrètes tels que définis en linguistique.

1.3.3.2. Poésie apparente, poésie pathologique

Nombreux sont les auteurs à avoir rapproché discours psychotique et discours poétique. Ils s'écartent de façon similaire du discours normé ordinaire. Tout en considérant que ces deux discours présentent des similitudes, Aquien (1997) ne manque pas de rappeler que le discours psychotique demeure un discours « pathologique ». Il ne s'agit pas d'un discours répondant à une création littéraire. Dans la poésie traditionnelle française, le rythme, les sonorités, les répétitions et les néologismes jouent un rôle essentiel. L'usage qu'en fait le poète se distingue de celui qu'en fait la personne à traits psychotiques.

En poésie, le rythme a un rôle expressif essentiel. Le poète est créateur du rythme qu'il instaure dans son poème. Il suit une métrique (le mètre le plus courant étant l'alexandrin). Le discours de la personne psychotique, ne suit pas un rythme. Il n'y a pas de « création de rythme ou d'effet de rythme » (Aquien, 1997) recherchés.

Un poème est également marqué par l'assemblage des sonorités qui le constituent. Cet assemblage répond à une volonté. Le poète choisit « de mettre en présence deux mots pour les faire vibrer ensemble » (Aquien, 1997). Dans le discours psychotique, c'est « l'homéotéleute⁷ [qui] relie les mots les uns aux autres par attraction ».

Les répétitions sont nombreuses dans les discours poétiques et psychotiques. Cependant, les répétitions dans le langage psychotique ne viennent pas « nourrir le sens » (Aquien, 1997). Dans la poésie, elles sont une création signifiante et signifiée.

Enfin, pour Aquien (1997), les néologismes sont des objets de créations dans les deux discours. Cependant, il considère que dans la psychose, les néologismes sont des créations du délire.

⁷ « Figure de style consistant à placer en fin de phrases ou de membres de phrases assez rapprochés des mots dont les finales semblables sont sensibles à l'oreille », (TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE)

Le discours psychotique, n'a de poétique que l'apparence ou peut être pourrait-on parler d'une « poésie pathologique ».

Dans ce chapitre sur la psychose, nous avons vu que le concept de psychose est à la croisée des conceptions sociétales antérieures de la folie et de plusieurs courants théoriques. De ce fait, il n'existe pas de définition de ce terme qui fasse consensus. Cependant, des signes cliniques ont été définis comme spécifiques à la psychose. Ces derniers peuvent impacter, directement ou implicitement le langage. Un langage singulier, riche en sonorités, est alors manifeste dans la psychose. Il s'apparente à un langage poétique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces langages, poétique et psychotique, s'écartent de manière similaire du discours ordinaire.

La primauté du signifiant dans les langages poétique et psychotique, nous a amené à considérer le signifiant linguistique d'un point de vue double : comme objet sonore, résultat d'une réalisation orale ou écrite.

2. Le discours

Précédemment, nous avons étudié tout ce qui faisait du discours psychotique un discours non-conventionnel. Il apparaît que le discours psychotique ne suit pas certaines normes imposées par la linguistique du discours. Nous nous sommes interrogée sur les points précis qui font qu'un discours répond aux normes de cohérence linguistique. Ces normes sont regroupées sous des lois pragmatiques, des lois inhérentes à un acte de communication et des lois de cohérence. Nous avons ainsi envisagé le discours ordinaire, normé, tel que défini en linguistique.

2.1. L'analyse du discours

2.1.1. La notion de discours

Le terme de « discours » est de plus en plus utilisé en linguistique. Il peut être défini comme « la mise en œuvre effective par le locuteur d'un ensemble de signes socialement institués mis à sa disposition pour l'expression de sa pensée » (Neveu, 2004). Il s'applique aussi bien à une activité orale qu'écrite. Il peut être employé au singulier en référence à « l'activité verbale en général ». On le trouve également au pluriel lorsqu'il désigne chacun des « événements de parole » (Maingueneau, 2012). La prolifération de cette notion en linguistique s'explique par une nouvelle façon d'appréhender la communication verbale. Une conception plus pragmatique du langage en est à l'origine. La pragmatique détermine des traits propres au discours :

- Le discours suppose une organisation transphrastique⁸. Il mobilise des structures d'un « autre ordre » (Maingueneau, 2012) que celui de la phrase. Les discours sont soumis à des règles d'organisation propres à une communauté sociale donnée. Chaque type de discours répond à des règles spécifiques (le récit, l'argumentation, le dialogue, etc.).
- Le discours est orienté vers une fin (la visée du locuteur) et dans le temps (il se développe de manière linéaire).

⁸ « au-delà de la phrase » (MAINGUENEAU, 2012)

- Le discours est interactif. Toute énonciation est prise dans une « interactivité constitutive » (Maingueneau, 2012). Elle est un échange entre au moins deux partenaires. L'échange est explicite et réel lorsqu'il se fait à l'oral. A l'écrit, il est plutôt implicite et virtuel.
- Le discours est contextualisé. C'est le contexte dans lequel le discours est produit qui lui donne tout son sens.
- Le discours est régi par des normes. L'activité verbale est un comportement. De ce fait, elle nécessite le respect de règles.
- Le discours est pris dans un interdiscours. Reconnaître un discours, lui attribuer un genre⁹, nécessite qu'on le distingue des autres genres de discours.
- Le discours est une forme d'action sur autrui. Il comporte des actes de langage (Austin, 1970). Ces actes sont intégrés dans un genre de discours.

Le discours est énonciation, à la fois personnelle et sociale. En tant que social, il doit satisfaire des normes, respecter des règles socialement instituées et informer de manière pertinente l'interlocuteur.

2.1.2. Les lois du discours

Le discours constitue un acte de communication. En tant que tel, il est intentionnel (Jeandillou, 1997). Un acte de communication résulte de quatre composantes majeures : de la situation de communication, des modes d'organisation du discours, de la langue et du discours lui-même.

La situation de communication est dépendante de l'environnement matériel, de l'identité et du statut social des interlocuteurs. Elle constitue le cadre de l'interaction et n'est pas directement liée au langage comme le sont les modes de discours. Ces derniers sont déterminés par la finalité énonciative donnée à l'acte de parole par le locuteur. Pour parvenir à « faire » par le « dire » (Austin, 1970) il faut suivre une structuration discursive spécifique. Cette structuration permet au locuteur d'agir sur l'interlocuteur et réciproquement. Elle nécessite l'utilisation de la langue, matériau linguistique mis à disposition des locuteurs.

Le discours va résulter des choix du locuteur quant à ces quatre composantes.

⁹ Les genres de discours sont des « *dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies.* » (MAINGUENEAU, 2012)

Pour que le discours constitue un acte de communication, il ne suffit pas qu'il s'inscrive dans les composantes évoquées. Il est essentiel qu'il atteigne sa finalité. Pour cela, il faut qu'il soit compris de l'interlocuteur.

La compréhension du discours par le destinataire est liée à ce que la linguistique appelle la « signification » et le « sens ». La signification concerne la valeur purement lexicale d'une unité linguistique, elle est stable. Au contraire, le sens dépend des conditions d'énonciations (locuteur, interlocuteur, lieu, etc.). Il est propre au contexte et peut à lui seul changer la signification. Selon qu'il est oral ou écrit, le discours ne fera pas appel au contexte de la même manière.

La compréhension du discours est aussi subordonnée au respect de certaines normes. Grice (cité par Maingueneau, 2012) les regroupe sous une loi supérieure appelée « principe de coopération ». Il définit ce principe ainsi : « que votre contribution à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé. » Pour Maingueneau (2012), ce principe s'applique à toute énonciation, qu'elle soit orale ou écrite.

Les lois du discours sont toujours supposées connues des interlocuteurs. Les principales lois qu'évoquent Maingueneau (2012) sont : les lois de pertinence et de sincérité, d'informativité et d'exhaustivité, enfin, les lois de modalité.

La loi de pertinence stipule qu'une « énonciation doit être maximale appropriée au contexte dans lequel elle intervient ». Elle apporte des informations au destinataire de l'énonciation. Ces informations modifient la situation.

La loi de sincérité concerne « l'engagement de l'énonciateur dans l'acte de discours qu'il accomplit ». Un acte de discours n'est pas cohérent si cet engagement n'est pas présent. Ce manque de cohérence pourrait se retrouver dans ces exemples : si un locuteur exprime un souhait mais ne souhaite pas le voir se réaliser, s'il donne un ordre mais n'attend pas qu'il soit exécuté.

La loi d'informativité porte sur le contenu des énoncés. Chaque acte de discours doit avoir pour visée d'apporter des informations nouvelles à son destinataire.

La loi d'exhaustivité consiste à donner « l'information maximale [au destinataire], en égard à la situation ».

Les lois de modalités sont nombreuses. Elles exigent du discours qu'il soit concis et clair à différents niveaux (prononciation, choix des mots).

A ces lois, s'ajoutent les règles communément appelées « de politesse ». Le discours, en tant qu'acte social, se doit de respecter ces règles. Elles s'inscrivent dans la théorie dite « des faces » de Brown et Levinson (1987). Cette théorie considère que tout individu possède deux faces : l'une sociale dite « positive », l'autre « négative » correspondant au territoire de chacun (corps, vêtement, vie privée). Transgresser une loi du discours c'est transgresser une règle de politesse, soit en portant atteinte à la face « positive » soit à la face « négative ». Un discours incohérent ou non conforme aux normes touche la face « positive ».

2.1.3. La cohérence discursive

La cohérence d'un discours n'est pas directement liée à ses propriétés linguistiques. Elle est conditionnée par l' « interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte donné » (Jeandillou, 1997). Elle peut être envisagée à deux niveaux. A un niveau microstructurel, la cohérence sera observée dans les séquences¹⁰. A un niveau macrostructurel, il s'agira d'étudier la cohérence au sein du texte¹¹ lui-même.

Charolles (1978) définit quatre métarègles nécessaires mais non suffisantes à la cohérence discursive : les métarègles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

La métarègle de répétition est définie ainsi : « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte ». Le langage utilise des procédés spécifiques pour permettre la répétition :

- les pronominalisations qui consistent en la répétition à distance, d'un syntagme ou d'une phrase entière par un pronom.
- les définitivisations et les référentiations déictiques contextuelles qui, comme les pronominalisations, permettent de rappeler un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.
- les substitutions lexicales permettent d'éviter des reprises de lexèmes tout en garantissant un rappel strict.

¹⁰ « En analyse du discours, la séquence est décrite [...] comme un constituant immédiat de l'interaction, formée d'un ensemble d'échanges liés par une forte cohérence sémantique ou pragmatique. », (NEVEU, 2004)

¹¹ En référence au discours. « On a en effet tendance à parler de « texte » pour des productions verbales orales ou écrites » (MAINGUENEAU, 2012).

- les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférences sont des procédures dans lesquelles « le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences ».

La métarègle de progression implique que le développement d'un texte « s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ». Un texte ne doit pas se contenter de répéter sa propre matière mais l'enrichir.

La métarègle de non-contradiction semble inhérente à la cohérence d'un texte. Pour être cohérent, le développement d'un texte ne doit introduire « aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ».

La métarègle de relation est pragmatique. Elle stipule que « pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. » Pour illustrer cette métarègle, Charolles donne cet exemple : « Marie est malade parce que les intellectuels détestent les chanteurs de charme ». Cette phrase est incongrue. La proposition « Marie est malade » ne peut être reliée à l'autre proposition « les intellectuels détestent les chanteurs de charme » par un connecteur logique permettant de faire sens.

Tout discours, pour être cohérent, doit suivre ces métarègles.

2.2. Discours oral et écrit : études comparatives

Les discours oral et écrit ordinaires ont fait l'objet de nombreuses études comparatives. Ils se distinguent notamment l'un de l'autre selon leur longueur, leur cohésion, le type d'interaction qu'ils induisent et le médium qu'ils empruntent. Ces axes de comparaison peuvent constituer des variables concernant la place du signifiant dans le discours. Selon que le signifiant est réalisé dans le discours oral ou écrit, la « primauté » du signifiant semble plus ou moins prégnante.

2.2.1. La longueur des énoncés

Harrell (1945) a étudié les descriptions orales et écrites de groupes d'enfants ordinaires de 9, 11, 13 et 15 ans. Il constate que les productions orales sont plus longues que les productions écrites. Fraisse et Breyton (1959) se sont intéressés au discours d'adultes et concluent comme Harrell (1945).

D'après les études d'Harrell (1945), de Fraisse et Breyton (1959), le discours oral présente plus de signes linguistiques, et donc de signifiants, que le discours écrit.

2.2.2. La cohésion discursive

En linguistique, la notion de cohésion discursive désigne « les faits de continuité et de progression sémantiques et référentielles produits [...] par un dispositif spécifiquement linguistique » (Neveu, 2004).

Dans le discours oral, cette cohésion apparaît fragmentée. Elle est entrecoupée de « faux départs », de phrases incomplètes ou déterminées par la seule présence d'un verbe (Viens!). Cette fragmentation est inhérente à l'interaction orale qui se fait dans l'immédiateté. Elle met en évidence les signifiants finaux de chaque énoncé interrompu. Suivis d'un silence, ces signifiants restent inscrits en mémoire auditive. Ils semblent alors propices à provoquer des phénomènes d'assonances ou de répétitions dans la psychose.

Au contraire, la cohésion du discours écrit est unifiée. Les éléments de la langue sont intégrés dans des phrases par des propositions subordonnées, des compléments, des nominalisations, de nombreuses épithètes, etc. Cette cohésion peut être due au temps d'élaboration antérieur à la production écrite. Il inscrit le signifiant dans une continuité de pensée et non dans une continuité sonore engrammée dans la mémoire auditive.

2.2.3. Le type d'interaction

Maingueneau (2012) situe les énoncés produits à l'oral et à l'écrit dans leur rapport à l'environnement. Les énoncés oraux sont « dépendants de l'environnement » et les énoncés écrits « indépendants ».

L'interaction orale s'inscrit dans l'immédiateté. Elle s'élabore face à l'autre et avec l'autre. Elle est liée à l'environnement : les co-énonciateurs partagent le même environnement et la parole du locuteur est soumise, à tout moment, à l'intervention de l'interlocuteur. A chaque nouvelle intervention, l'échange est enrichi de signifiants.

Dans la psychose, le discours conversationnel apparaît favoriser un discours construit sur le versant du signifiant. La personne psychotique peut élaborer son discours en prenant appui sur les signifiants énoncés par son interlocuteur. Ces « glissements » de signifiants en signifiants peuvent entraîner un manque de cohérence. On en retrouve plusieurs dans les analyses du discours conversationnel faites par Margraff (2012). On peut citer à titre d'exemple cet échange conversationnel :

Locuteur 1 : « *alors... bon t'as la recette ?* »

Locuteur 2 : « *c'est bon je sais t'inquiète* »

Ici, le locuteur 2 reprend « bon » et la finalité en « ette » de « recette » que l'on retrouve dans « t'inquiète ». Il y a donc un phénomène d'assonance qui entraîne une réponse pas tout à fait adaptée à la question posée. Elle ne répond pas à une certaine cohérence.

Si l'interaction orale s'inscrit dans une immédiateté, l'interaction écrite est différée. Le scripteur est seul face à sa feuille lorsqu'il s'adresse à l'autre. Le discours écrit n'est pas directement soumis à l'environnement. L'interlocuteur est absent et ne peut agir sur le discours.

2.2.4. Le « médium » emprunté

Le signifiant, lorsqu'il est réalisé à l'oral, apparaît plus empreint de sonore qu'à l'écrit.

Dans le discours oral, le signifiant est exécuté par la parole. Cette dernière réfère à l'ordre oral qui « est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation » (Peytard, 1970). Du fait de cette réalisation articulatoire, le signifiant est « susceptible d'audition » (Peytard, 1970). Cette image acoustique (Saussure, 2005) devient alors concrètement sonore. Le sujet parlant peut entendre sa propre parole et « glisser » sur ses propres signifiants. On peut citer cet exemple issu du mémoire de Margraff (2012) :

Locuteur : « *après obligé que j'laisse hein que j'lèche hein... obligé* »

Dans cet énoncé oral, on peut noter la répétition de « obligé » et « hein ». De plus, on note un phénomène d'assonance entre « j'laisse » et « j'lèche » avec des similitudes sonores telles que le [è], le même nombre de syllabes et le mode articulatoire fricatif commun à [s] et [ch].

Pour Higounet (1955), l'écrit rend la parole « muette ». Le signifiant n'est plus réalisé de façon articulatoire. Il reste une image acoustique silencieuse.

Dans ce chapitre sur le discours et la cohérence, nous avons vu que le discours ordinaire est un discours normé. Il constitue un acte de communication et doit ainsi, pour atteindre sa visée, être compréhensible de son destinataire. Cette compréhension est notamment assurée par le respect de lois pragmatiques, par le partage d'une langue commune, d'un contexte commun et de codes institutionnels. Il faut également que le discours soit cohérent.

Selon qu'il est réalisé à l'oral ou à l'écrit, le discours ne présente pas les mêmes caractéristiques (longueur, cohésion, interaction, réalisation). On peut ainsi distinguer deux types de discours ordinaires : le discours oral et le discours écrit.

En conclusion, nous avons vu au cours de cette partie théorique, que le discours psychotique apparaît élaboré selon le versant sonore du langage. En cela, il peut s'apparenter au discours poétique. On trouve ainsi dans les discours psychotiques et poétiques des phénomènes d'assonance et de répétition. Dans le discours psychotique, ces phénomènes sonores entraînent parfois une perte de cohérence. Ce discours ne répond alors plus aux normes du discours tel que défini par la linguistique. Il ne suit pas les métarègles de Charolles, nécessaires mais non suffisantes, à la cohérence discursive. Il ne s'inscrit pas non plus dans la communication selon les lois du discours ordinaire (lois de pertinence, de sincérité, de modalités). Le discours psychotique doit bien être considéré tout autrement. Etant donné que c'est le signifiant qui prime dans ce discours, il semblait pertinent de comparer les discours oral et écrit. Les nombreuses études comparatives mettent en exergue un discours oral plus riche en signifiants. L'interaction qu'il induit et son déroulement apportent des signifiants externes au locuteur. De plus, le discours oral exécute le signifiant par la parole qui le rend « audible ». Ainsi, nous avons stipulé l'hypothèse théorique suivante : *le discours oral serait plus propice que le discours écrit, à des pertes de cohérence dues à des phénomènes d'assonances.*

PARTIE METHODOLOGIQUE

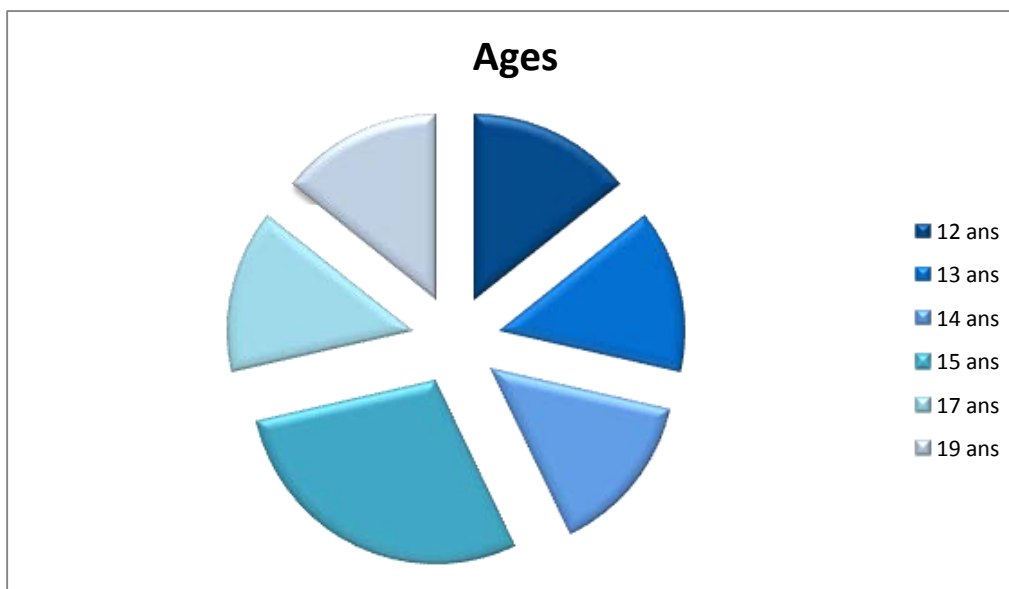
1. La population

La population auprès de laquelle nous avons fait le choix d'intervenir a été définie selon plusieurs axes.

Il fallait tout d'abord que les jeunes auprès desquels nous intervenions aient un diagnostic médical psychiatrique commun. Ainsi, tous les jeunes auprès desquels nous sommes intervenue ont pour diagnostic celui de Trouble Envahissant du Développement.

De plus, notre étude portant sur l'écriture, il était nécessaire que l'écrit soit possible pour les jeunes que nous rencontrions. Ces jeunes, présentant des difficultés d'accès aux apprentissages du fait de leurs troubles du comportement, n'acceptent pas toujours d'écrire ou n'ont pas pu accéder à l'apprentissage de l'écriture. Pour ces deux raisons, nous sommes intervenue dans des groupes classe d'ITEP. Les jeunes étaient déjà habitués à écrire et l'écriture, bien que tout de même contraignante, était possible à partir d'un support attrayant. Nous avons pu rencontrer sept jeunes âgés de 12 à 19 ans.

Figure 1



Enfin, il était indispensable que notre présence soit tolérée par ces jeunes pour pouvoir inscrire la méthode de ce mémoire dans un « supportable » pour eux et qu'une rencontre soit possible.

2. Outils méthodologiques

2.1. Cadre méthodologique : les ateliers sciences

Pour pouvoir mettre en pratique notre expérimentation, nous avons cherché un cadre rassurant et connu des jeunes. Intervenir dans des groupes classe conciliait ces deux nécessités : les jeunes étaient habitués à y venir et ils y retrouvaient un ou plusieurs intervenants connus. Ces groupes classe se situaient dans un ITEP. Nous pouvions ainsi intervenir en présence d'enseignants spécialisés, ayant connaissances des particularités de chacun des jeunes.

Une fois le cadre posé, il nous a fallu trouver un support adapté aux jeunes pour recueillir un récit oral et un récit écrit en vue de comparer leur cohérence. Il fallait que ce support soit ludique pour intéresser les jeunes et qu'il favorise l'interaction. Il nous semblait également intéressant que ce support comporte, en vue d'étudier la cohérence du discours, une cause et une conséquence visibles. La causalité, en tant que telle, implique d'elle-même une nécessité de cohérence.

C'est en échangeant avec les instituteurs que nous avons eu écho de « l'atelier sciences ». Il s'agit d'un atelier où les jeunes font des expériences chimiques et physiques. L'expérience terminée, les jeunes rédigent les étapes nécessaires à sa réalisation. Nous avons alors choisi d'utiliser les expériences, supports ludiques et connus des jeunes, comme supports méthodologiques.

2.2. Supports méthodologiques : les expériences chimiques

Avec les jeunes, nous avons choisi de réaliser deux expériences afin de pouvoir établir une régularité concernant la cohérence des discours oral et écrit. Chaque expérience est présentée de manière spécifique.

Nous avons pu voir les jeunes quatre matinées. Une première matinée avait pour objectif de nous permettre de faire connaissance avec les jeunes. Les matinées suivantes devaient être utilisées pour la réalisation des expériences. Nous avons prévu une matinée supplémentaire pour clore la « rencontre ».

2.2.1. Expérience n°1 : Faire de la mousse

Les consignes pour réaliser cette expérience sont données à l'oral aux jeunes (Annexe 1). On teste ainsi l'effet de la modalité d'entrée orale sur le nombre d'assonances et les incohérences. Les jeunes ont à être attentifs aux consignes, notamment aux mesures données, et à réaliser progressivement les actions successives nécessaires pour obtenir le résultat voulu, ici, de la mousse.

2.2.2. Expérience n°2 : Fabrication d'une tornade

Les consignes pour réaliser cette expérience sont formulées sous la forme d'une devinette écrite (Annexe 2). On teste ainsi l'effet de la modalité d'entrée écrite sur le nombre d'assonances et les incohérences.

L'objectif de la devinette est de rendre l'acte de lecture plus attrayant pour les jeunes.

2.2.3. Réalisation des expériences

Les expériences sont réalisées en groupe. Les jeunes sont plus à l'aise dans le groupe classe, ensemble. Ils se connaissent entre eux et le groupe constitue un cadre rassurant. Il apparaissait donc difficile de prendre en entretien individuel chacun des jeunes pour réaliser les expériences.

3. Mode de traitement des données

Pour recueillir le discours oral et le discours écrit, nous utiliserons deux modes de recueil distincts.

La consigne suivante sera donnée pour chaque expérience à l'oral : « Racontez l'expérience à une personne qui ne l'a pas vue pour qu'elle puisse la faire ».

Pour le discours écrit, nous récupérerons les productions écrites des jeunes (Annexes 5 et 6). Dans ces productions, ne seront pas prises en compte l'orthographe et la grammaire. Seule la cohérence du discours fera l'objet de notre étude.

Pour le discours oral, nous noterons les propos des jeunes. L'utilisation d'un dictaphone nous paraissait intrusive. Pour la restitution orale, chaque jeune est pris isolément dans la pièce du groupe afin que son discours ne soit pas influencé par celui d'un autre et qu'il n'influence pas non plus le discours d'un autre jeune. Ainsi, le jeune reste dans le groupe tout en étant légèrement à l'écart de celui-ci.

4. Précautions méthodologiques

Nous aurions voulu étendre notre protocole expérimental à un nombre plus important de jeunes afin d'avoir des résultats plus significatifs et généralisables. Nous avons rencontré quatorze jeunes. Pour certains, notre présence constituait déjà une limite aux productions orales et écrites et à un « faire ensemble ». Pour d'autres, seule l'une des productions (orale ou écrite) était possible. Cela ne permettait pas de comparer l'oral et l'écrit. Leurs productions n'ont donc pas pu faire partie du corpus d'analyse. Enfin, certains jeunes étaient absents au cours de l'une ou l'autre des expériences. Le protocole expérimental ne pouvait donc être suivi. Par conséquent, nous avons dû restreindre notre population au nombre de sept jeunes.

Nous voulions réaliser plusieurs expériences avec les jeunes, du moins plus de deux. Cependant, nous nous sommes rendu compte que l'acte écrit demeurait difficile. Les jeunes ont accepté volontiers de participer aux premières expériences mais lorsque nous voulions en proposer une troisième, les jeunes étaient dans l'opposition. L'acte écrit devenait trop coûteux sur le long terme. Nous nous sommes donc restreinte à deux expériences.

L'analyse de la cohérence discursive a pu être limitée. Les difficultés attentionnelles des jeunes pouvaient rendre les actes écrits et oraux coûteux. Les jeunes étaient alors certainement moins disponibles pour la construction d'un discours cohérent.

Enfin, la réalisation en groupe des expériences a pu constituer une limite à l'analyse du discours. Les consignes étaient données à l'oral ou à l'écrit selon l'expérience pour tester l'effet de la modalité d'entrée sur la cohérence du discours. Cependant, la réalisation de l'expérience constituait un temps d'échange commun. Ainsi, même si les consignes étaient données à l'écrit (Annexe 2), les échanges oraux entre les jeunes, les professeurs et les différents intervenants au cours de l'expérience, ont pu influencer la production des énoncés oraux et écrits. Il aurait fallu enregistrer tous les échanges durant la réalisation des expériences, or, l'enregistrement constituait une angoisse forte pour certains jeunes.

5. Hypothèses opérationnelles

Afin de vérifier notre hypothèse théorique qui est, que le discours écrit favoriserait une meilleure cohérence du discours que le discours oral, nous avons stipulé quatre hypothèses opérationnelles.

5.1. Hypothèse opérationnelle 1

Les études de Harrell (1945), Fraisse et Breyton (1959), ont montré que les énoncés oraux sont plus longs que les énoncés écrits. Nous formulons l'hypothèse que, du fait d'une longueur majorée du discours oral, l'oral serait plus propice à des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence.

Pour comparer la longueur des énoncés oraux et écrits, nous déterminerons le nombre de monèmes présents dans chacun des énoncés.

5.2. Hypothèse opérationnelle 2

L'interaction orale enrichit le discours oral de signifiants : l'interlocuteur est présent, il peut intervenir à tout moment. Au contraire, dans l'interaction écrite, le destinataire est absent. Il ne peut intervenir directement sur le discours de l'autre. Ainsi, l'interaction orale serait plus propice que l'interaction écrite à des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence.

Pour comparer l'impact des modalités d'entrée écrite et orale sur la cohérence discursive, nous recenserons le nombre de fois où une partie des consignes est reprise, à l'oral et à l'écrit. Puis, le nombre de ces reprises qui a entraîné une incohérence discursive. Enfin, nous comparerons le nombre de reprises ayant provoqué une incohérence discursive, à l'oral et à l'écrit.

5.3. Hypothèse opérationnelle 3

Le discours oral, moins cohésif que le discours écrit, serait plus propice à des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence.

Pour observer les pertes de cohérence dues à la cohésion du discours, nous analyserons toute perte de cohérence survenant après une interruption du discours. Cette perte de cohérence devra être entraînée par un phénomène d'assonance.

5.4. Hypothèse opérationnelle 4

L'oral, en rendant le signifiant plus sonore que l'écrit, entraînerait plus de phénomènes d'assonances suscitant des incohérences.

Nous nous attacherons ici, à analyser le nombre de fois où un jeune répète une partie de sa production à l'intérieur de cette même production. Nous comptabiliserons le nombre d'incohérences suscitées par ce phénomène de répétition. Puis, nous comparerons le nombre d'incohérence dues à une reprise, à l'oral et à l'écrit.

RESULTATS ET ANALYSES

1. Analyse des résultats et traitement des hypothèses opérationnelles

1.1. Résultats stricts pour chaque expérience

Les résultats obtenus à chaque expérience sont analysés selon les quatre hypothèses opérationnelles énoncées dans la partie méthodologique.

1.1.1. Expérience n°1 : fabriquer de la mousse

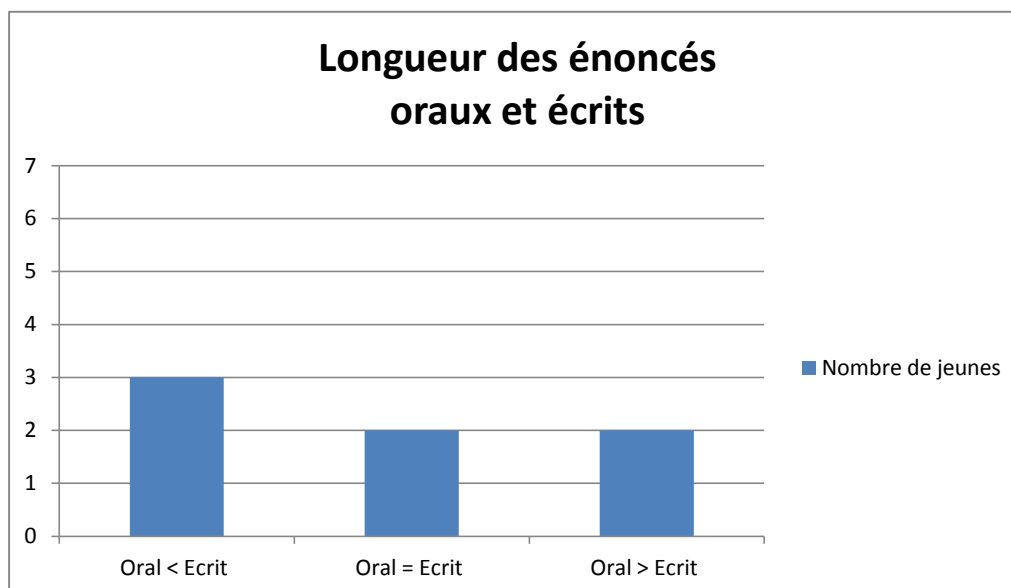
1.1.1.1. Hypothèse opérationnelle 1 : la longueur des énoncés

Les études d'Harrel (1945), Fraise et Breyton (1959), ont montré que les énoncés oraux sont plus longs que les énoncés écrits dans le discours ordinaire. Nous avons ainsi supposé que du fait de leur longueur, les énoncés oraux étaient plus riches en phénomènes d'assonances et donc plus propices à des incohérences.

Or, nous avons obtenu des énoncés oraux de longueurs variables selon les jeunes :

- Des énoncés oraux sont moins longs que des énoncés écrits (3/7)
- Des énoncés oraux sont aussi longs que des énoncés écrits (2/7)
- Des énoncés oraux sont plus longs que des énoncés écrits (2/7)

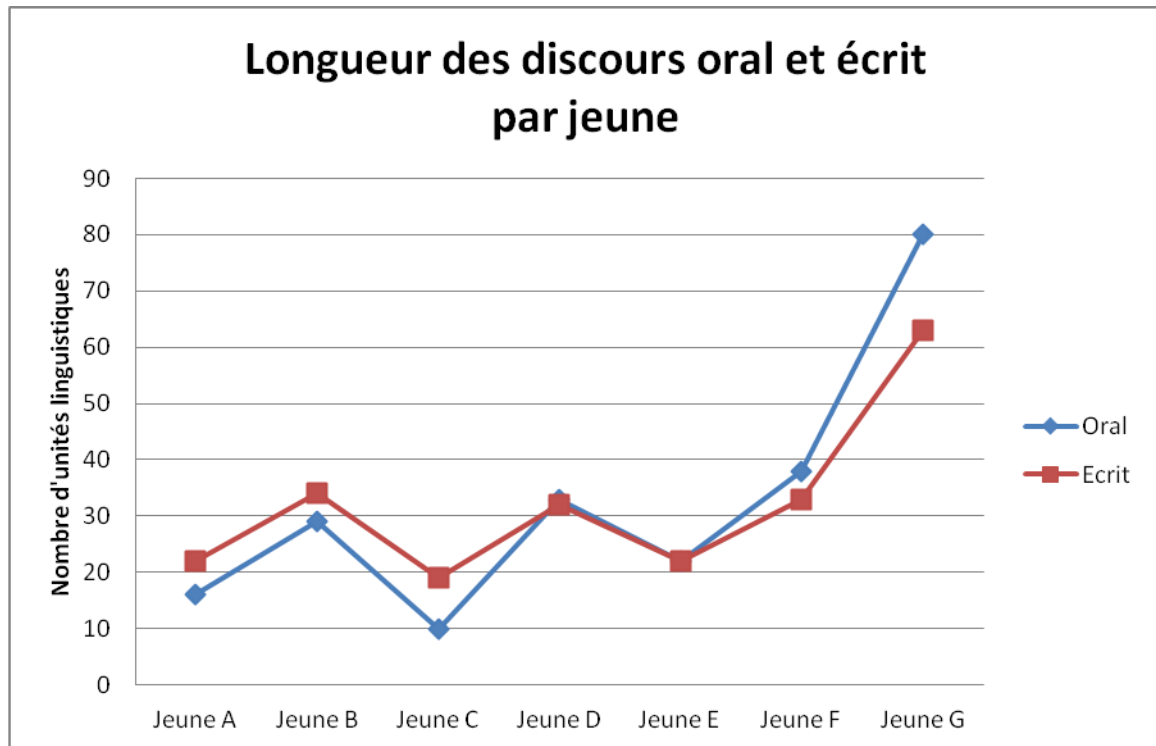
Figure 2



La longueur des énoncés est variable d'un jeune à l'autre :

- La longueur des énoncés oraux va de 10 unités à 80 unités linguistiques
- La longueur des énoncés écrits va de 19 unités à 63 unités linguistiques

Figure 3



Les résultats obtenus montrent que les énoncés oraux ne sont pas systématiquement plus longs que les énoncés écrits. Par ailleurs, la longueur des énoncés est particulièrement fluctuante d'un jeune à l'autre.

1.1.1.2.Hypothèse opérationnelle 2 : l'interaction

Dans l'expérience n°1, nous avons testé l'influence du discours de l'interlocuteur (modalité d'entrée orale) sur les discours oral et écrit des jeunes. Pour cela, les consignes de réalisation de l'expérience étaient données à l'oral (Annexe 1).

Des termes utilisés dans les consignes ont été repris à l'oral et/ou à l'écrit (hors ingrédients nécessaires à l'expérience). Un phénomène de répétition est présent. Quatre jeunes sur sept ont repris au moins un terme des consignes orales. Les termes repris ont été mis en gras dans le tableau ci-dessous :

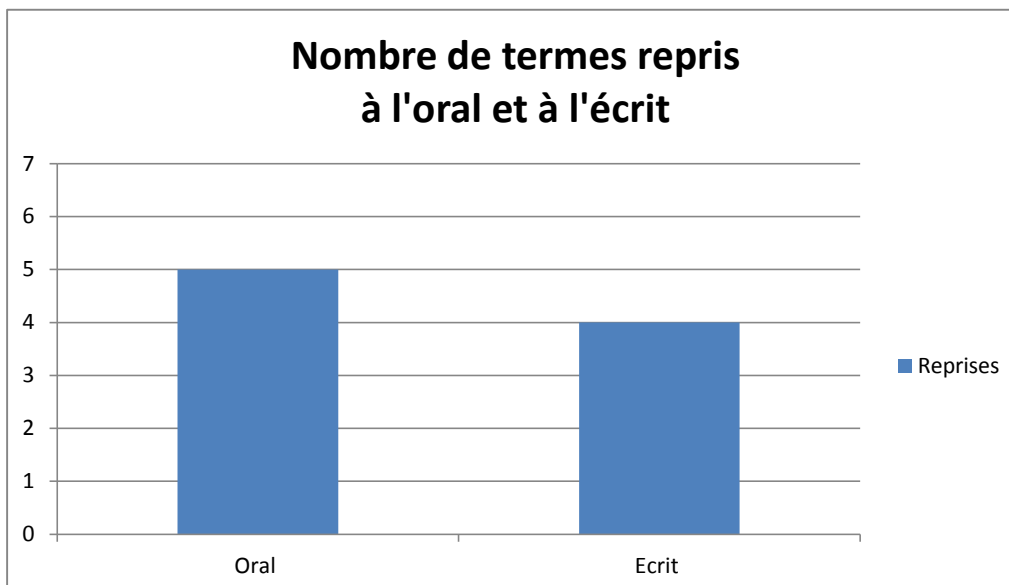
Tableau 1

Jeunes	Discours oral	Discours écrit
<i>Groupe 1</i>		
A	« On a mélangé du vinaigre, ensuite du liquide vaisselle et après de la bicarbonate de soude. »	[On a mélangé du vinaigre ensuite du liquide vaisselle et de la bicarbonate de soude et ça a fait de la mousse.]
B	« Mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool après mettre 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et pour finir 2 cuillères à café de bicarbonate de soude ».	[Il faut d'abord verser deux cuillères à café de vinaigre d'alcool, ensuite une cuillère à soupe de liquide vaisselle pour clôturer le tout mettre le bicarbonate de soude. (deux cuillères à café)]
<i>Groupe 2</i>		
F	« On prend un verre, on met 2 cuillères à café de bicarbonate. On met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et on met 2 cuillères à café de vinaigre et normalement ça doit fabriquer de la mousse. »	[On prend un verre, on met 2 cuillères à café de bicarbonate, 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle, 2 cuillères à café de vinaigre et normalement ça doit fabriquer de la mousse.]

Groupe 3		
G	<p>« On a pris du matériel, y'avait un gobelet en plastique, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle. Après on a mis 2 cuillères à café de bicarbonate de soude dans le verre, après deux cuillères de liquide vaisselle, après deux cuillères à soupe de... de... de... liquide vaisselle. On a dû rapidement mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool. On a eu une réaction, de la mousse, la mienne était assez épaisse parce que j'ai raté. »</p>	<p>Pas de reprises des consignes à l'écrit.</p>

Ainsi il y a une légère différence entre le nombre de mots repris à l'oral (5) et le nombre de termes repris à l'écrit (4).

Figure 4



Les jeunes A et F ont réutilisé les mêmes termes dans leurs productions orale et écrite. Il s'agit de jeunes ayant produit des énoncés quasiment identiques à l'oral et à l'écrit. Les discours apparaissent figés dans leur forme.

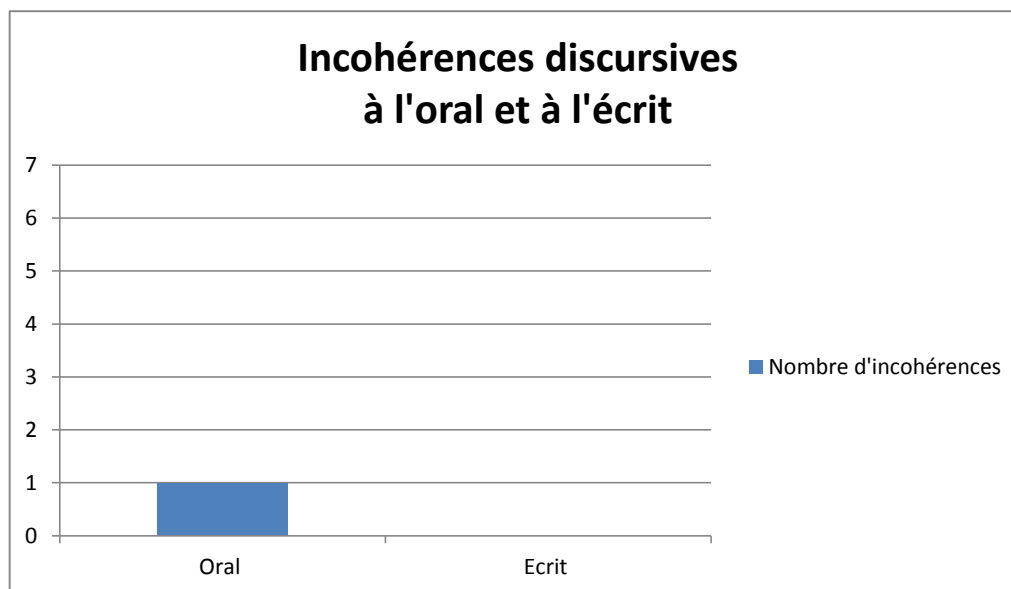
Concernant l'effet de l'interaction orale sur les discours des jeunes, on remarque qu'aucune reprise (orale ou écrite) n'a entraîné d'incohérence discursive.

1.1.1.3. Hypothèse opérationnelle 3 : la cohésion discursive

Dans le discours oral ordinaire, la cohésion est fragmentée du fait de l'interaction et de la production immédiates induites par l'oral. Le discours écrit est normalement plus cohésif que le discours oral. Nous avons stipulé que le discours oral, par sa cohésion interrompue, serait plus propice à des phénomènes d'assonances entraînant des incohérences.

L'effet de la cohésion sur la cohérence discursive a été vérifié pour un seul des jeunes. Une incohérence discursive est survenue à l'oral du fait du manque de cohésion du discours oral.

Figure 5



La seule incohérence discursive liée à la cohésion discursive est survenue dans cet énoncé :

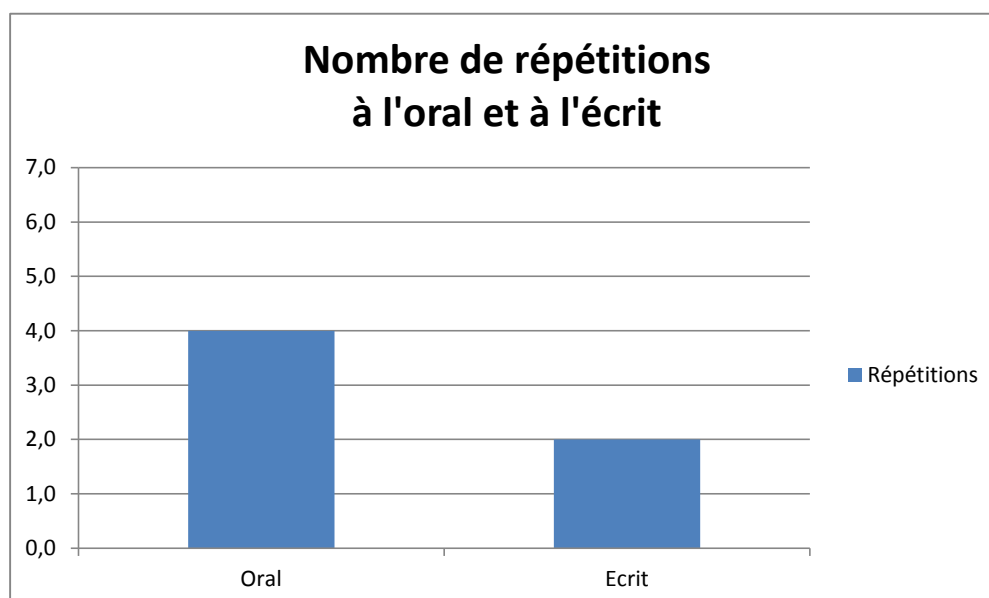
« On a pris du matériel, y'avait un gobelet en plastique, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle. Après on a mis 2 cuillères à café de bicarbonate de soude dans le verre, **après deux cuillères de liquide vaisselle, après deux cuillères à soupe de... de... de... liquide vaisselle.** On a dû rapidement mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool. On a eu une réaction, de la mousse, la mienne était assez épaisse parce que j'ai raté. »

Cet énoncé a été produit à l'oral. La répétition de « de...de...de... » a entraîné une perte de cohérence. Une information déjà donnée a été énoncée de nouveau. Elle porte atteinte à la métarègle de progression (Charolles, 1978) définie comme nécessaire à la cohérence discursive.

1.1.1.4.Hypothèse opérationnelle 4 : la réalisation orale et écrite

Les phénomènes d'assonances ont été analysés dans un même énoncé. Parmi les sept jeunes rencontrés pour l'expérience n°1, les phénomènes de répétition sont présents chez quatre d'entre eux. Ils sont majoritairement présents à l'oral.

Figure 6



Les énoncés suivants présentent des répétitions :

Tableau 2

Jeunes	Discours oral	Discours écrit
<i>Groupe 1</i>		
A	Pas de répétition à l'oral.	[On a mélangé du vinaigre ensuite du liquide vaisselle et de la bicarbonate de soude et ça a fait de la mousse.]
B	« Mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool après mettre 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et pour finir 2 cuillères à café de bicarbonate de soude ».	Pas de répétition à l'écrit.
D	« On a mis 2 cuillères à café de vinaigre, 2 cuillère à soupe de liquide vaisselle, 2 cuillères à café de bicarbonate et après ça a monté, ça a fait de la mousse. »	Pas de répétition à l'écrit.
<i>Groupe 2</i>		
F	« On prend un verre, on met 2 cuillères à café de bicarbonate. On met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et on met 2 cuillères à café de vinaigre et normalement ça doit fabriquer de la mousse. »	Pas de répétition à l'écrit.

Groupe 3

G	<p>« On a pris du matériel, y'avait un gobelet en plastique, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle. Après on a mis 2 cuillères à café de bicarbonate de soude dans le verre, après deux cuillères de liquide vaisselle, après deux cuillères à soupe de... de... de... liquide vaisselle. On a dû rapidement mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool. On a eu une réaction, de la mousse, la mienne était assez épaisse parce que j'ai raté. »</p>	<p>Ingrédients 1) Prendre un verre vide du vinaigre d'alcool, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle.</p> <p>Préparation 2) dans le verre verser 2 cuillères à café de bicarbonate de soude, 2 cuillères à soupe de liquide vaisselle puis 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool.</p> <p>Observation 3) Une épaisse mousse monte et se forme dans le verre et très lentement.</p>
---	---	--

Seul un jeune, parmi les quatre ayant fait des répétitions, a produit un discours comportant une incohérence discursive. Il s'agit du jeune G. La répétition de « après » apparaît entraîner le jeune sur une persévération. Le jeune apporte deux fois la même information (métarègle de progression non respectée). Ce phénomène d'assonance entraîne une incohérence.

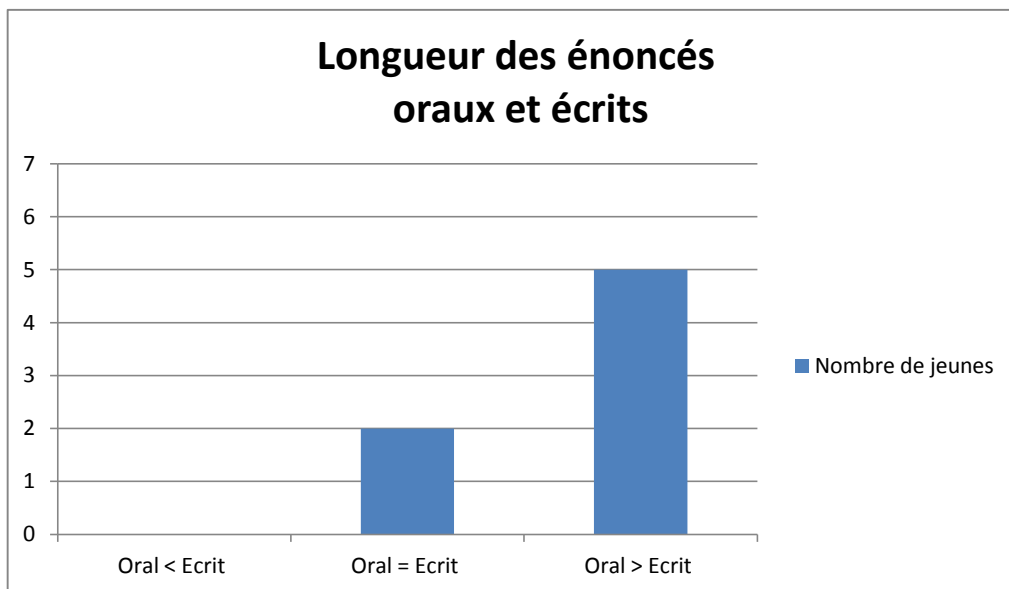
1.1.2. Expérience n°2 : fabriquer une tornade

1.1.2.1. Hypothèse opérationnelle 1 : la longueur des énoncés

Les longueurs des énoncés oraux et écrits ont été comparées. On constate que :

- Aucun énoncé écrit n'est plus long qu'un énoncé oral
- Quelques énoncés oraux sont aussi longs que les énoncés écrits (2/7 énoncés)
- Que la majorité des énoncés écrits sont moins longs que les énoncés oraux (5/7).

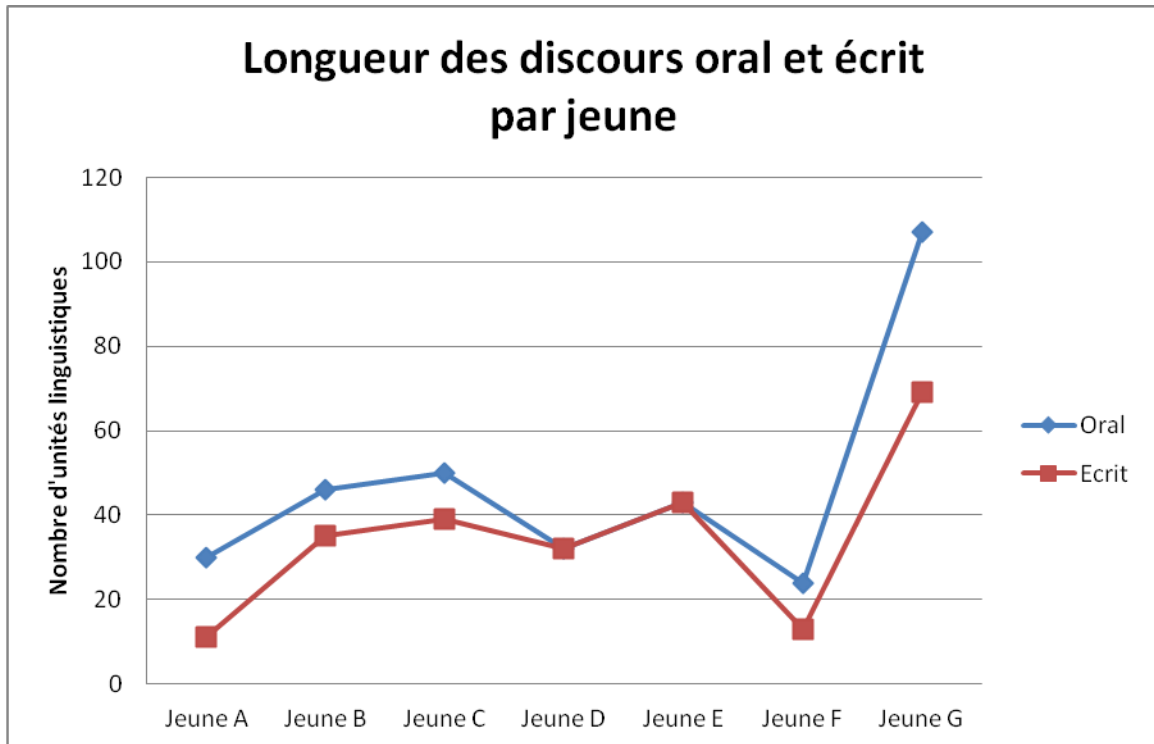
Figure 7



On remarque une importante variabilité interindividuelle :

- La longueur des énoncés oraux va de 24 unités à 107 unités linguistiques
- La longueur des énoncés écrits va de 11 unités à 69 unités linguistiques

Figure 8



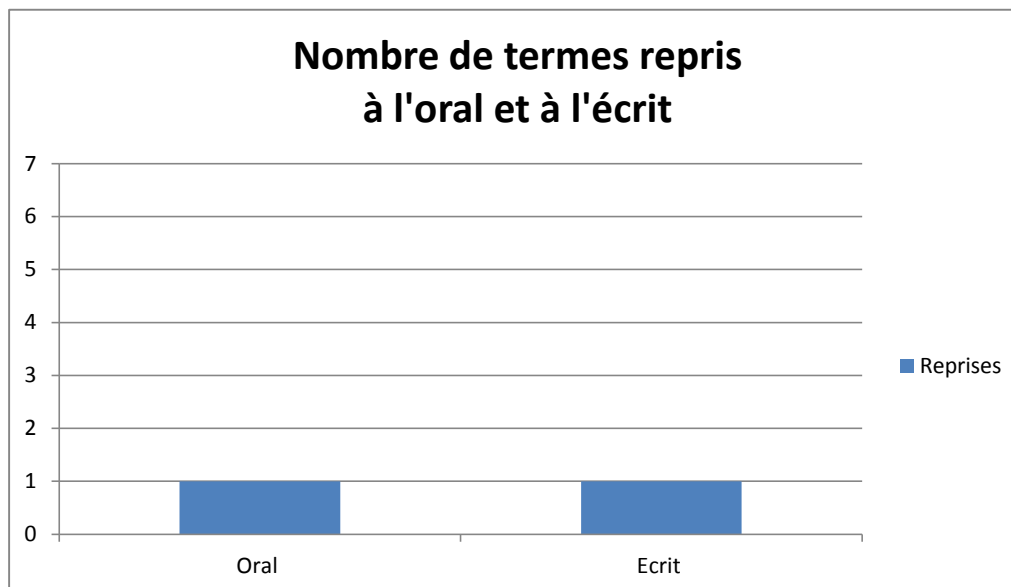
Les énoncés oraux sont soit égaux aux énoncés écrits, soit plus longs. Même si nous n'obtenons pas les mêmes résultats que Harrell (1945), Fraisse et Breyton (1959), nos résultats se rapprochent de ceux qu'ils ont obtenus. La plupart des énoncés oraux sont en effet, plus longs que les énoncés écrits.

1.1.2.2. Hypothèse opérationnelle 2 : l'interaction

Dans l'expérience n°2, nous avons testé l'influence de la modalité d'entrée écrite sur les discours oral et écrit des jeunes. Pour cela, les consignes de réalisation de l'expérience étaient données à l'écrit (Annexe 2).

Parmi les sept jeunes rencontrés, un seul a repris une formulation présente dans les consignes écrites. La formule a été reprise à l'oral et à l'écrit par le jeune.

Figure 9



Le jeune a repris l'expression « la tête en haut, l'autre la tête en bas » utilisée dans la consigne écrite. Cette formule est insérée dans l'énoncé oral du jeune :

« On prend deux bouteilles, on met de l'eau dans une, on laisse l'autre vide, on les accroche les deux ensemble avec du scotch, euh..., **une la tête en haut l'autre la tête en bas**, euh...euh..., on la secoue en faisant des ronds et après ça doit faire une tornade. »

Elle est également employée dans sa production écrite :

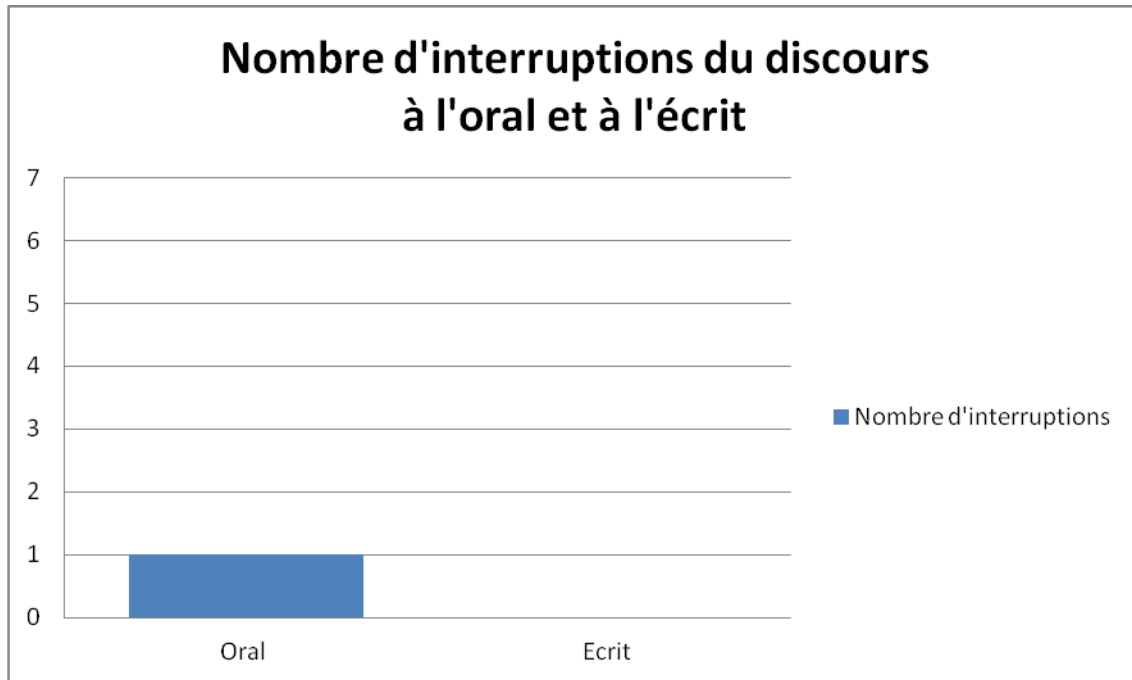
« On prend deux bouteilles, on les scotche ensemble **une la tête en haut, et l'autre la tête en bas** on met de l'eau dedans, on fait des ronds en la secouant et ça doit faire une tornade. »

Cependant, ces reprises n'ont pas entraîné d'incohérence discursive.

1.1.2.3.Hypothèse opérationnelle 3 : la cohésion discursive

Parmi notre échantillon, un seul jeune a manifesté un discours oral interrompu.

Figure 10



L'énoncé produit à l'oral est le suivant :

« On prend deux bouteilles, on met de l'eau dans une, on laisse l'autre vide, on les accroche les deux ensemble avec du scotch, **euh...**, une la tête en haut l'autre la tête en bas, **euh...euh...**, on la secoue en faisant des ronds et après ça doit faire une tornade. »

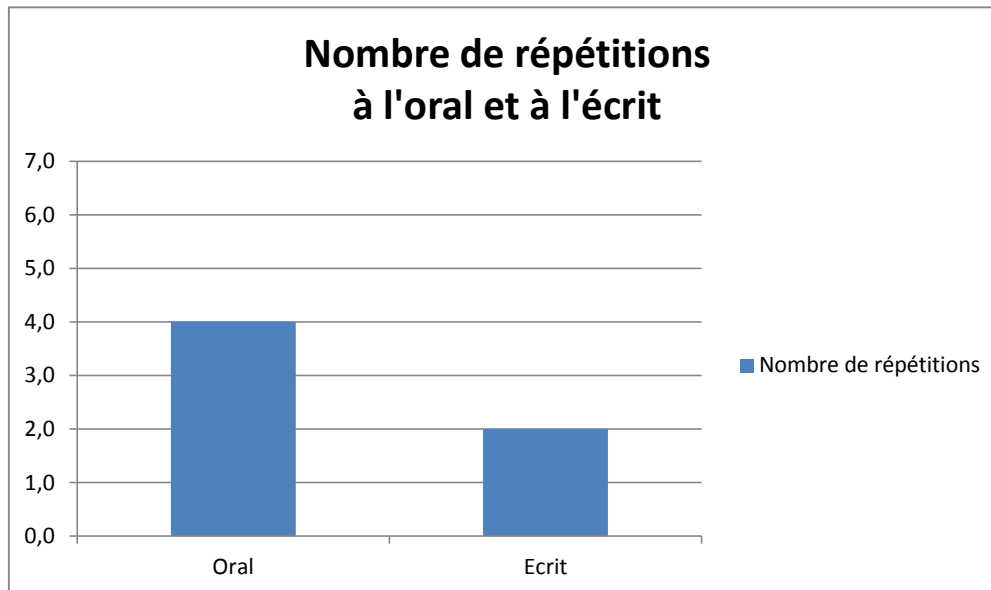
Une interruption survient avec « euh ».

Cette interruption n'a pas entraîné d'incohérence discursive.

1.1.2.4. Hypothèse opérationnelle 4 : la réalisation orale et écrite

Sur les jeunes rencontrés, quatre ont répété un élément de leur énonciation. Le nombre de répétitions diffère selon qu'on est à l'oral ou à l'écrit. Il y a un peu plus de répétitions à l'oral (4) qu'à l'écrit (2).

Figure 11



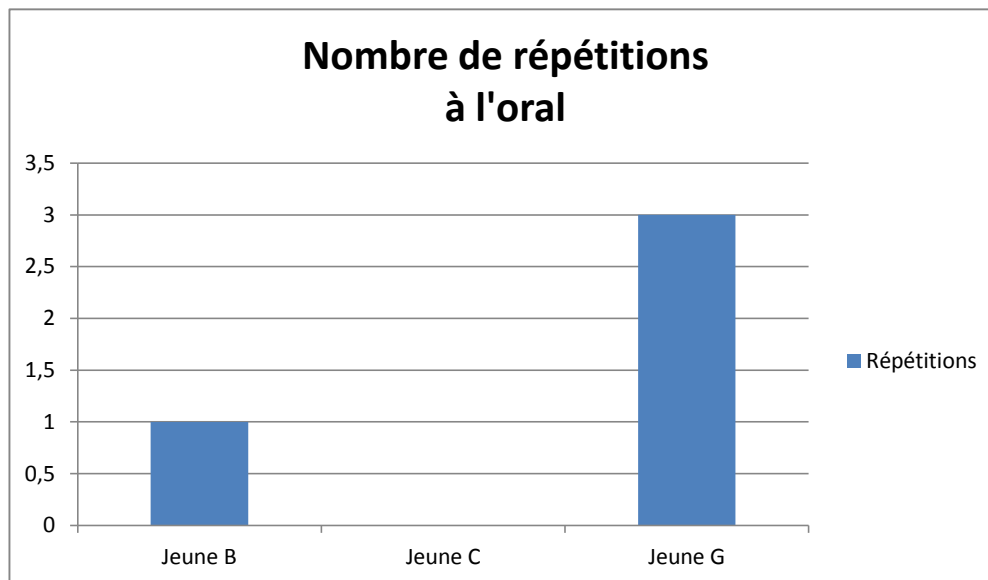
Les répétitions ont eu lieu dans les énoncés suivants :

Tableau 3

Jeunes	Discours oral	Discours écrit
<i>Groupe 1</i>		
B	Pas de répétition à l'oral.	[Il faut d'abord remplir une bouteille d'eau puis caler une autre bouteille d'eau au-dessus bouchon contre bouchon ensuite retourner les bouteilles ensuite les faire pivoter et ça nous donne notre tornade]
C	« Prendre deux bouteilles d'eau, remplir une presque jusqu' en haut et mettre la bouteille vide en haut et scotcher puis retourner la bouteille et la secouer et ça fera une tornade. »	[prendre 2 bouteilles mettre de l'eau dans une bouteille la remplir presque jusqu' en haut mettre la bouteille vide en haut les scotcher puis secouer la bouteille ça fera une tornade]
<i>Groupe 3</i>		
G	« On a pris... en matériel y'avait : 2 bouteilles d'eau, 1 mouchoir, du ruban adhésif et de l'eau. On a rempli une bouteille aux trois quarts on a mis l'autre dessus bouchon contre bouchon, on a mis une sur et un mouchoir en guise de joint. Après on a scotché les bouteilles pour qu'elles tiennent, après une fois les bouteilles secouées eh ben on a inversé le sens de la bouteille et on a fait tourner pour faire une tornade. On a essayé en retournant les 2 bouteilles : sans tourner ça a mis 10 secondes et en tournant ça a mis 7 secondes. »	Pas de répétition à l'écrit.

Parmi ces jeunes (B, C, G), un seul (le jeune G) a effectué plusieurs répétitions différentes dans un même énoncé. Il s'agit ici d'un énoncé oral.

Figure 12



Une seule des répétitions faite par le jeune G a entraîné une perte de cohérence. Cette perte de cohérence a eu lieu à l'oral.

« On a pris... en matériel y'avait : 2 bouteilles d'eau, 1 mouchoir, du ruban adhésif et de l'eau. On a rempli une bouteille aux trois quarts **on a mis** l'autre dessus bouchon contre bouchon, **on a mis une sur** et un mouchoir en guise de joint. Après on a scotché les bouteilles pour qu'elles tiennent, après une fois les bouteilles secouées eh ben on a inversé le sens de la bouteille et on a fait tourner pour faire une tornade. On a essayé en retournant les 2 bouteilles : sans tourner ça a mis 10 secondes et en tournant ça a mis 7 secondes. » Le deuxième « On a mis » est suivi d'une incohérence puisque le jeune répète une information déjà donnée (métarègle de progression non respectée).

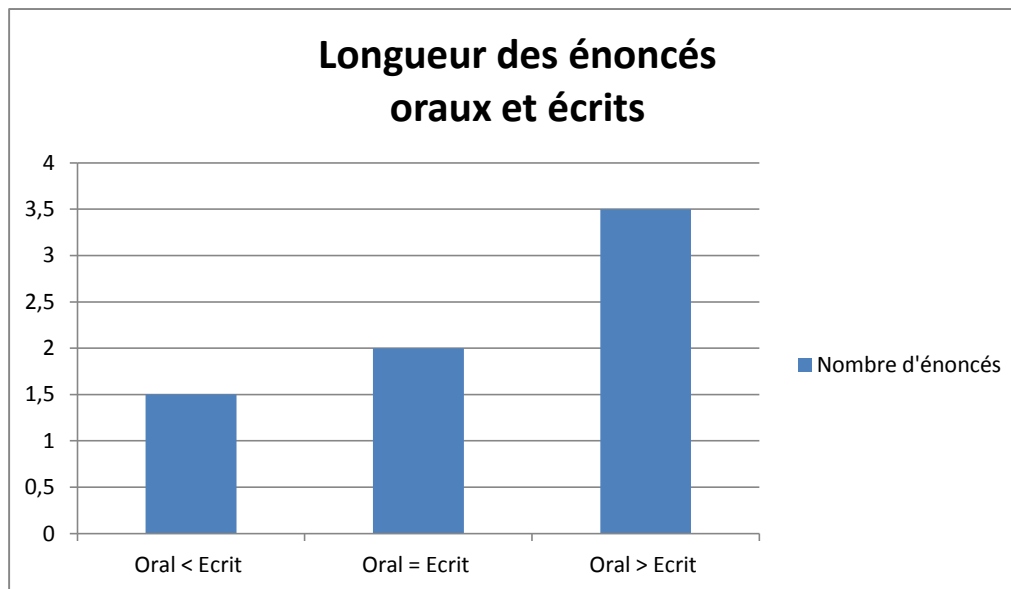
Ainsi, les répétitions sont plus nombreuses à l'oral. Une seule incohérence discursive liée à une répétition a eu lieu et ce, à l'oral.

1.2. Mise en corrélation des résultats obtenus aux deux expériences

1.2.1. Hypothèse opérationnelle 1 : longueur des énoncés

En analysant les résultats obtenus aux deux expériences, on obtient l'histogramme suivant :

Figure 13

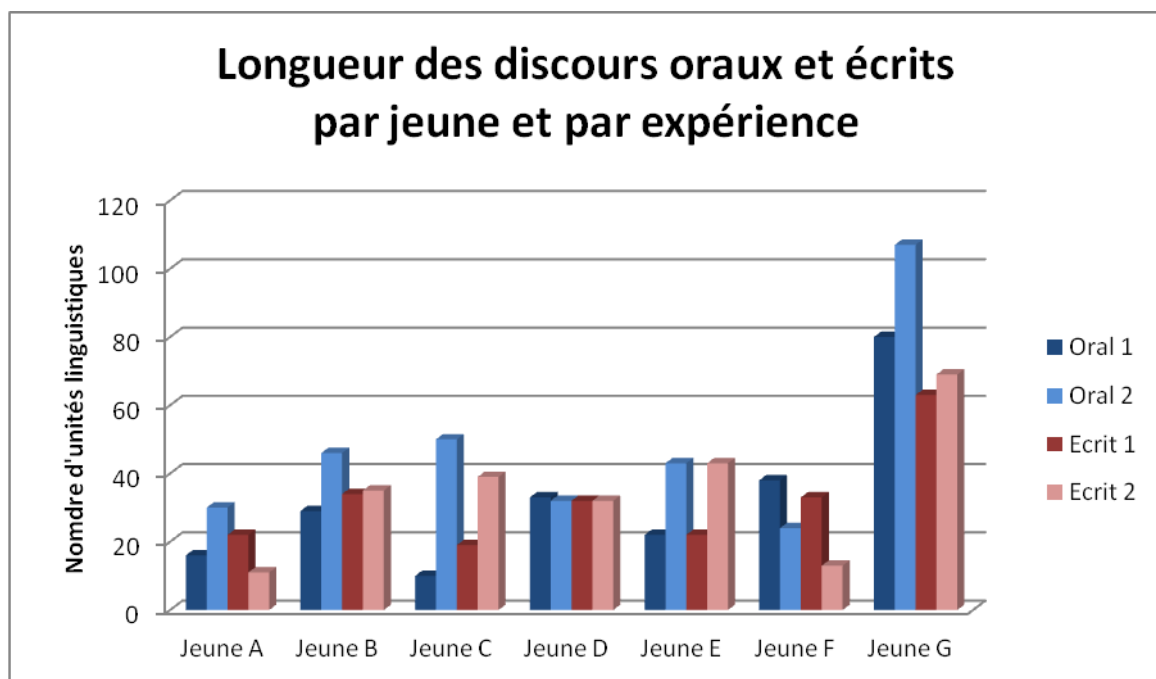


Pour la plupart des jeunes, les énoncés oraux sont plus longs que les énoncés écrits. Or, les études de Harrell (1945), Fraisse et Breyton (1959) montraient que les énoncés oraux étaient systématiquement plus longs que les énoncés écrits et donc plus riches en signes linguistiques. Ainsi, concernant l'analyse quantitative, les résultats obtenus ici ne permettent d'aboutir aux mêmes conclusions que les études évoquées précédemment.

D'un point de vue qualitatif et d'après la Figure 14 (ci-dessous), on peut constater qu'un jeune (jeune G) parmi les sept, produit des énoncés beaucoup plus longs que les autres jeunes. Cela peut s'expliquer par le fait que tous les jeunes ne présentent pas les mêmes traits psychotiques. Ainsi, certains jeunes ont une tendance logorrhéique plus marquée que d'autres.

On peut également remarquer qu'un jeune (jeune D) a tendance à produire, quelle que soit l'expérience et le type de discours, des énoncés de longueurs similaires. Ce jeune a produit des énoncés oraux identiques aux énoncés écrits lors des deux expériences. Le langage apparaît figé au travers des mots.

Figure 14



Légende :

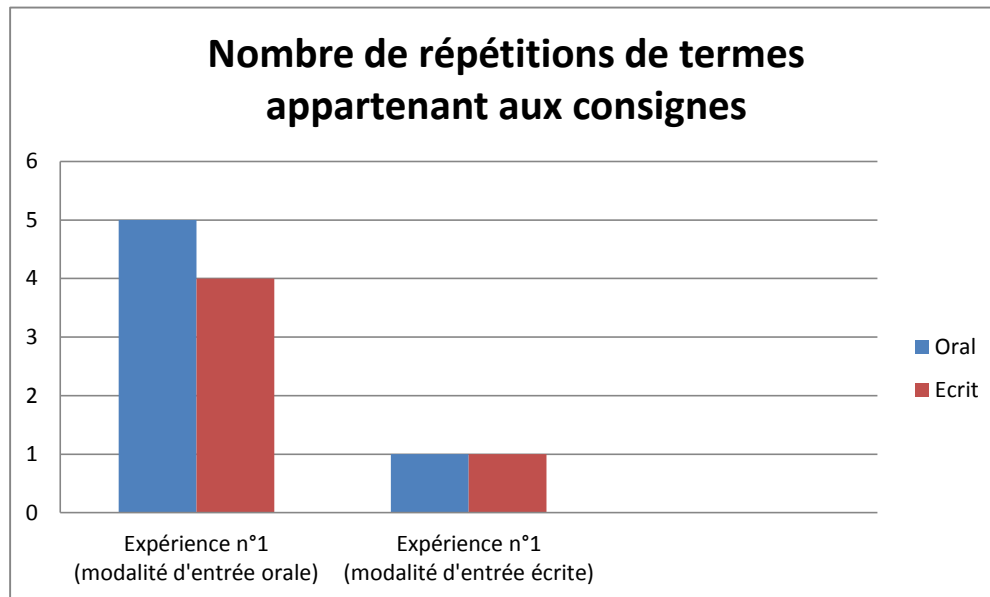
Oral 1 et Ecrit 1 correspondent aux énoncés de l'expérience n°1.

Oral 2 et Ecrit 2 correspondent aux énoncés de l'expérience n°2.

1.2.2. Hypothèse opérationnelle 2 : l'interaction

Aux deux expériences, on trouve des reprises de termes issus des consignes. Le nombre de reprises est quasiment identique à l'oral et à l'écrit bien qu'un peu plus important à l'oral.

Figure 15

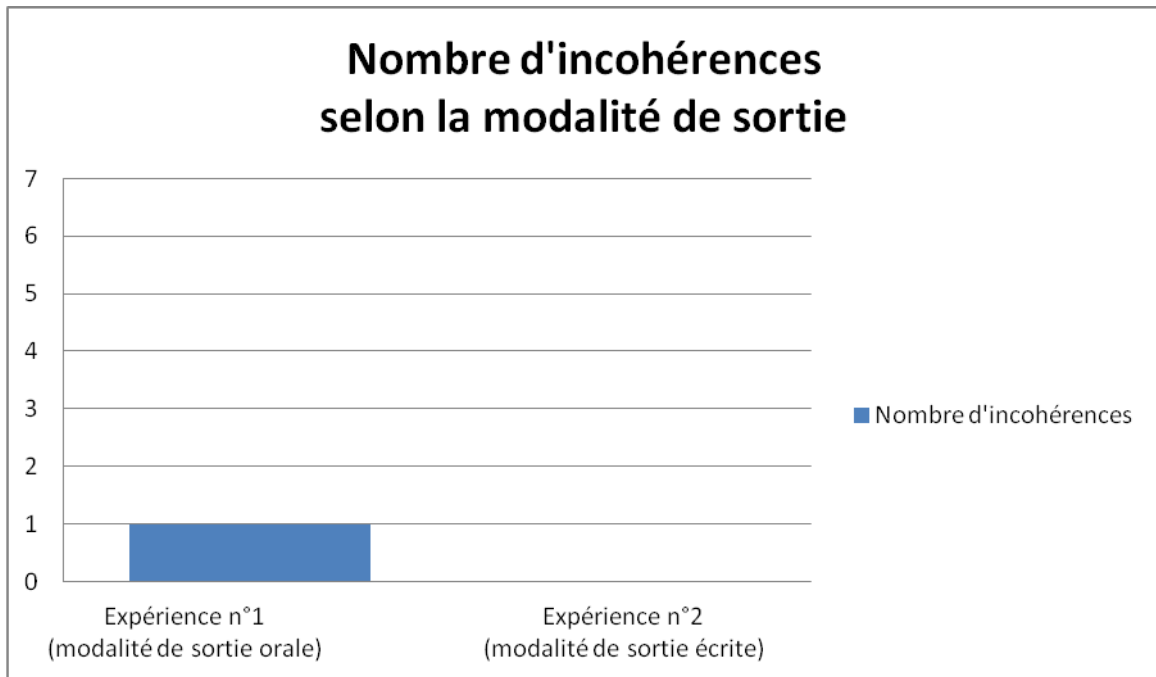


On remarque qu'il y a davantage de répétitions lorsque la modalité d'entrée est orale. Quelle que soit l'expérience, aucune de ces reprises n'a entraîné d'incohérence discursive.

1.2.3. Hypothèse opérationnelle 3 : la cohésion discursive

Concernant cette hypothèse, seul lors de l'expérience n°1, une incohérence discursive a eu lieu du fait d'une interruption dans le discours oral.

Figure 16



Aucune incohérence discursive due à une interruption du discours n'est survenue à l'écrit.

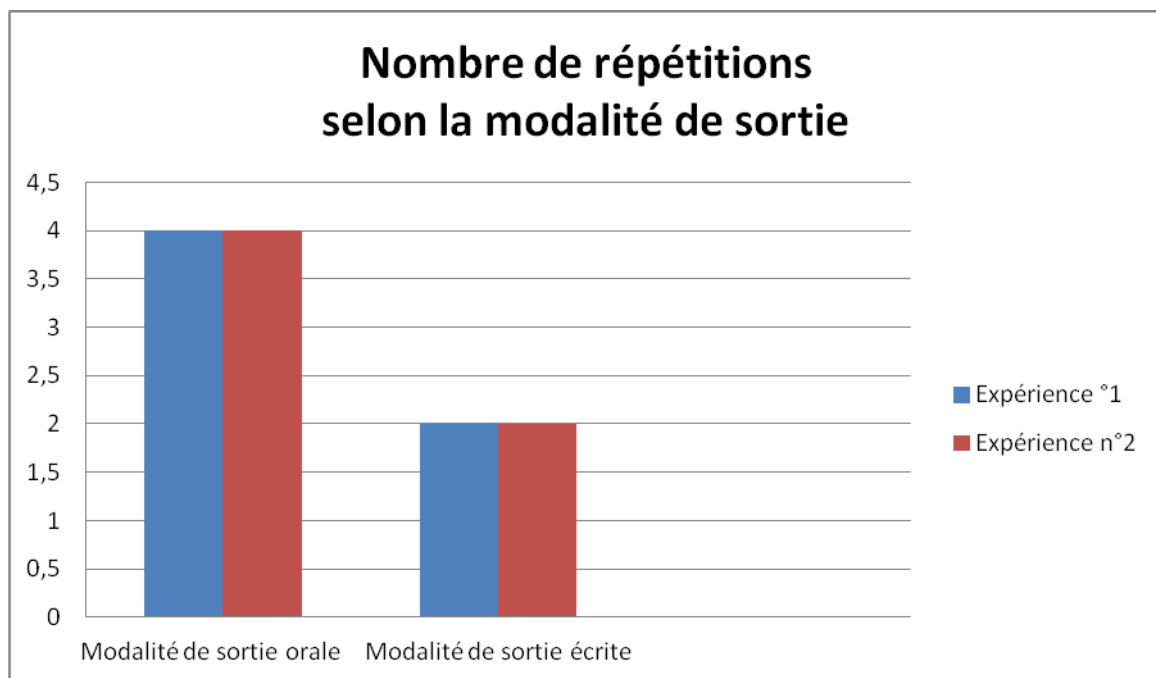
1.2.4. Hypothèse opérationnelle 4 : la réalisation orale et écrite

Concernant les modalités de sortie orale et écrite, on constate qu'à chaque expérience :

- quatre jeunes sur sept ont fait des répétitions dans leur énoncé oral.
- deux jeunes sur sept ont fait des répétitions dans leur énoncé écrit.

Les répétitions apparaissent plus importantes dans les énoncés oraux.

Figure 17



Lors des deux expériences, un seul jeune sur les quatre ayant fait des répétitions à l'oral, a produit des incohérences discursives dues à une répétition. Ainsi, ces incohérences sont systématiquement survenues **lors des restitutions orales**.

1.3. Observation complémentaire

1.3.1. Observation complémentaire à notre analyse

Nous n'avons pas pu conclure comme Harrel (1945), Fraisse et Breyton (1959), que les énoncés oraux étaient systématiquement plus longs que les énoncés écrits. En revanche, nous avons remarqué que les incohérences dues à des assonances survenaient toujours dans des énoncés particulièrement longs. Dans nos expériences, nous pouvons même dire qu'elles sont survenues dans les énoncés les plus longs.

Pour l'expérience n°1, une incohérence discursive est survenue dans l'énoncé oral d'un jeune (jeune G). Cet énoncé était le plus long de notre corpus, énoncés écrits compris. Il comprenait 80 unités linguistiques.

Pour l'expérience n°2, une incohérence discursive est apparue dans l'énoncé oral du même jeune. Cette fois encore, l'énoncé en question était le plus long de notre corpus. Il comptait 107 unités linguistiques.

Concernant les deux incohérences évoquées, elles sont toujours survenues à l'oral. Dans les cas considérés, l'énoncé oral était plus long que l'énoncé écrit produit par le jeune.

Par ailleurs, notre analyse de la cohérence discursive s'est peu portée sur les aspects pragmatiques. Or, la cohérence du discours est sous-tendue par ces aspects. Nous avons pu observer cette composante pragmatique dans les discours des jeunes.

Notre demande initiale aux jeunes était de « raconter l'expérience à quelqu'un qui ne l'a pas vue pour que cette personne puisse la faire ». En considérant cette demande, nous pouvons constater que les discours de certains jeunes n'y répondent pas de façon cohérente et adaptée. Certains jeunes n'ont pas indiqué les proportions des ingrédients pour réaliser les expériences et ce, à l'oral et à l'écrit. Au contraire, d'autres jeunes ont utilisé, en plus du discours, d'autres moyens pour expliquer la réalisation des expériences. Plusieurs jeunes ont, par exemple à l'écrit, ajouté des schémas. D'autres, ont organisé leur discours écrit ainsi : matériel/ingrédients, préparation (étapes pour réaliser l'expérience) et observations (résultat).

Ces constats ont pu être faits au cours de notre analyse.

1.3.2. Remarques indépendantes de notre objet d'étude

Au cours de notre analyse, nous nous sommes centrée sur notre objet d'étude. Cependant, des phénomènes indépendants de celui-ci ont attiré notre attention. Ils soulèvent d'autres questionnements que notre questionnement initial mais, nous n'aurions pu les observer sans traiter notre problématique de départ. A défaut de les analyser, nous souhaitons les évoquer afin de soulever de nouvelles pistes de réflexion.

Nous avons remarqué que peu de jeunes ont utilisé la ponctuation. L'acte écrit pourrait être trop coûteux pour certains jeunes. La ponctuation ne serait alors pas la préoccupation première. Nous nous sommes aussi demandée si, cette absence de ponctuation ne serait pas liée à la cohérence discursive. Dans un texte écrit, la ponctuation participe activement au sens du discours et ainsi à sa cohérence. Nous avons aussi envisagé cette absence de ponctuation comme pouvant être inhérente à la singularité de ces jeunes. Les mots défilent sur le papier comme les idées viennent. Il n'y aurait pas de structuration de l'écrit par la ponctuation. Ce manque de structuration pourrait être lié aux troubles de la pensée qui peuvent être présents dans la psychose.

Par ailleurs, certains jeunes ont produit des énoncés oraux et écrits similaires. Le langage apparaissait alors figé dans sa forme. Lorsque nous avons demandé à un jeune s'il pouvait nous raconter l'expérience à l'oral, après qu'il l'ait racontée à l'écrit, il nous a dit « je ne peux pas, je ne connais pas par cœur ». Pour lui, le langage semblait figé et ne différer aucunement à l'oral et à l'écrit. Or, dans le discours ordinaire, il est évident que nos propos ne s'expriment pas de la même manière à l'oral et à l'écrit. Nous avons mis en lien cette observation avec les propos d'Aquien (1997). Pour Aquien (1997), le langage n'est « ni utilitaire, ni instrumental » d'où peut-être, cette impression de langage « figé » chez certains jeunes à traits psychotiques.

Enfin, nous n'avons analysé que les pertes de cohérences dues à des phénomènes d'assonances. Dans ce cadre, nous avons conclu que ces pertes de cohérences survenaient à l'oral uniquement. Néanmoins, indépendamment des phénomènes d'assonances, une incohérence est survenue à l'écrit : « Retournez **les deux bouteilles et faites la tourner** une tornade apparaît ». Cette incohérence est due à l'absence de respect de la métarègle de non-contradiction (Charolles, 1978). Si l'écrit ne présente pas d'incohérences dues à des assonances, il pourrait présenter d'autres causes d'incohérences.

2. Réponses à l'hypothèse théorique

2.1. Hypothèse opérationnelle 1

Rappel de l'hypothèse : *Les énoncés oraux seraient plus longs que les énoncés écrits et donc plus propices à des phénomènes d'assonances entraînant une incohérence.*

Les résultats obtenus ne concordent pas, quantitativement, avec les résultats obtenus aux études de Harrell (1945), Fraisse et Breyton (1959). Ces études font état, dans le discours ordinaire, d'énoncés oraux systématiquement plus longs que les énoncés écrits. Or, chez les adolescents à traits psychotiques, il est apparu que cette supériorité de longueur, décrite comme inhérente aux énoncés oraux, n'était pas systématique. Dans la psychose, le discours oral ne peut être considéré comme ayant la propriété spécifique d'être plus long que le discours écrit.

Cependant, d'un point de vue qualitatif, les incohérences dues à des phénomènes d'assonances sont à chaque fois survenues dans des énoncés oraux qui présentaient une longueur supérieure à celles des énoncés écrits. Ainsi, la réalisation de ces incohérences peut être due soit à l'oralisation soit à la longueur majorée de l'énoncé produit, ou encore aux deux.

Pour conclure, **la supériorité de longueur ne peut être considérée comme inhérente aux énoncés oraux**. L'hypothèse est partiellement validée. Les énoncés oraux ne sont pas toujours plus longs que les énoncés écrits. **Mais, les énoncés oraux sont plus propices que les énoncés écrits, à des phénomènes d'assonances entraînant des incohérences.**

2.2. Hypothèse opérationnelle 2

Rappel de l'hypothèse : *L'interaction orale favoriserait des phénomènes d'assonances et donc des incohérences, en comparaison à l'interaction écrite.*

En corrélant les résultats obtenus aux deux expériences, nous avons remarqué que les reprises étaient un peu plus présentes à l'oral (6/7) qu'à l'écrit (5/7). Mais, aucune de ces reprises n'a entraîné une perte de cohérence dans le discours.

L'interaction orale est plus propice que l'interaction écrite à des phénomènes de répétition. Ces phénomènes ne sont cependant pas responsables d'incohérences discursives. L'interaction, qu'elle soit orale ou écrite, ne semble pas constituer une variable intervenant sur la cohérence du discours en lien avec des phénomènes d'assonances. **Notre hypothèse est partiellement validée. L'oral est plus propice à des phénomènes de répétitions mais ces répétitions ne causent pas d'incohérences.**

2.3. Hypothèse opérationnelle 3

Rappel de l'hypothèse : *La cohésion du discours oral favoriserait des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence, en comparaison à la cohésion du discours écrit.*

Une incohérence discursive due à la cohésion du discours oral est survenue lors de l'expérience n°1. Aucune incohérence de ce type n'est apparue à l'écrit.

Il semble donc que l'oral, analysé dans sa modalité de sortie, soit plus propice que l'écrit à des phénomènes d'assonances entraînant une perte de cohérence. Notre hypothèse est donc validée.

2.4. Hypothèse opérationnelle 4

Rappel de l'hypothèse : *L'énonciation orale, par sa dimension sonore, favoriserait des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence.*

Des incohérences discursives dues à des phénomènes d'assonances sont survenues. Elles n'ont eu lieu que lors de restitutions orales.

La réalisation orale apparaît plus propice que la réalisation écrite, à des phénomènes d'assonances entraînant des pertes de cohérence. Cette hypothèse est validée.

2.5. Synthèse et réponse à l'hypothèse théorique

Nous avons pu dégager, à l'aide de nos analyses, plusieurs variables intervenant sur les phénomènes d'assonances et la cohérence discursive :

- La longueur des énoncés
- La cohésion discursive
- La réalisation du discours (orale ou écrite)

Les énoncés oraux ne sont pas systématiquement plus longs que les énoncés écrits.

Néanmoins, les incohérences dues à des assonances sont survenues dans les énoncés oraux les plus longs de nos corpus. La longueur des énoncés apparaît ainsi jouer un rôle sur les phénomènes d'assonances et la cohérence discursive.

Par ailleurs, le discours oral, moins cohésif, a été plus propice à des répétitions entraînant des pertes de cohérences.

Enfin, les phénomènes d'assonances entraînant des incohérences sont toujours survenus à l'oral.

L'interaction a également fait l'objet de notre analyse. Au vu de notre protocole expérimental, elle n'a pas semblé influencer la cohérence discursive.

L'hypothèse initiale selon laquelle le discours oral, plus riche en assonances, serait plus propice que le discours écrit aux incohérences discursives est validée.

3. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques

Pour le protocole expérimental, nous étions présente sur le terrain clinique. De ce fait, nous nous trouvons dans une position relevant de plusieurs statuts. Nous sommes à la fois étudiante en orthophonie, future orthophoniste et « apprentie chercheuse ».

3.1. Etudiante en orthophonie et future orthophoniste

Au cours de ce travail, nous avons dû avant tout positionner l'orthophonie et sa place auprès des jeunes de l'ITEP. Ce questionnement a occupé une place essentielle et a été soulevé lors de nombreux échanges. La rencontre avec les jeunes et les échanges avec les différents intervenants ont permis d'enrichir cette réflexion et d'y apporter, si ce n'est des réponses, de nouvelles questions.

Nous avons dû nous décentrer du langage tel que nous l'avons étudié ces quatre dernières années d'orthophonie, c'est-à-dire comme un objet linguistique. Nous avons surtout eu besoin de l'envisager autrement, d'y mettre du sens. En tant qu'étudiante et future orthophoniste, pouvoir se décentrer du langage, objet de la profession orthophonique, a été très enrichissant. Nous avons dû reconsidérer le langage en tant qu'outil de communication, porteur de sens et porteur de sons. Cela nous a permis de découvrir un autre versant du langage et nous permettra peut-être, d'en faire de nouveaux usages dans notre future pratique professionnelle.

Le langage définit notre rapport au monde. En envisageant le langage autrement, c'est notre rapport au monde que nous avons envisagé différemment.

3.2. Observation participante

Dans le cadre de ce travail, notre statut « d'apprentie chercheuse » consistait en celui d'observatrice participante. Nous avons interagit avec les jeunes, tissé des liens avec certains d'entre eux, chaque échange a suscité des observations. Cela nous a permis de rencontrer les jeunes tout en découvrant la psychose.

Nous avons également pu aiguïser notre regard pour progressivement développer un regard clinique.

CONCLUSION

1. Synthèse globale des résultats

L'objectif de ce travail était de proposer l'écrit comme outil, pour la prise en charge orthophonique d'adolescents à traits psychotiques. Nous voulions ainsi montrer que le discours écrit, en comparaison au discours oral, était moins propice aux phénomènes d'assonances et donc aux incohérences discursives.

N'ayant pu effectuer notre protocole expérimental qu'auprès de sept jeunes, les résultats que nous avons obtenus ne peuvent être généralisés.

A l'issue de l'analyse des résultats obtenus, nous avons pu valider notre hypothèse théorique. Le discours oral est plus riche en phénomènes d'assonances et ces phénomènes peuvent entraîner des incohérences discursives. Aucune incohérence due à un phénomène d'assonance n'a eu lieu à l'écrit.

L'écrit pourrait constituer un outil de prise en charge orthophonique. En comparaison au discours oral, il permet d'agir sur la cohérence du discours des jeunes à traits psychotiques en :

- Diminuant le nombre de phénomènes d'assonances
- N'entraînant aucune perte de cohérence due à des phénomènes d'assonances

Le silence inhérent à la réalisation écrite et la cohésion du discours écrit participent à éviter les phénomènes d'assonances et ainsi les incohérences discursives.

2. Critiques sur la démarche et le travail

2.1. Nos regrets

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons été contrainte de nous adapter à la réalité de la pratique clinique. Nous avons ainsi rencontré certains écueils.

Concernant notre démarche, nous avons été confrontée à trois écueils importants.

Tout d'abord, du fait d'aléas concernant la recherche de notre lieu clinique, nous n'avons pu rencontrer les jeunes qu'une semaine avant la réalisation de la première expérience. Nous les avons vus trois fois suite à cette première rencontre. Nous aurions aimé les connaître un peu plus tôt et les suivre plus longtemps. Cela aurait certainement apporté des réponses supplémentaires à nos questions concernant la psychose. De plus, mieux connaître les jeunes aurait permis une analyse peut-être plus précise des résultats que nous avons obtenus. Notre future pratique professionnelle en aurait été d'autant plus enrichie.

Par ailleurs, nous nous sommes parfois un peu perdue entre nos différents statuts, notamment entre ceux d'étudiante en orthophonie et d'« apprentie chercheuse ». En tant qu'étudiante en orthophonie, nous avons envie d'aller plus dans l'échange avec les jeunes. C'est dans l'interaction avec eux que nous pouvions découvrir la singularité de leur langage. Cependant, en tant qu'« apprentie chercheuse » nous avons parfois essayé de limiter ces échanges afin de biaiser le moins possible notre protocole expérimental. Si nous nous étions moins restreinte à notre protocole, cela nous aurait certainement apporté davantage. Nous réalisons que les échanges participent eux aussi à éclairer la pratique clinique et qu'ils rendent vivante la théorie.

Aussi, nous n'avons pas toujours osé questionner les différents intervenants rencontrés. Connaissant bien les jeunes, ils auraient pu apporter un regard complémentaire à notre travail.

Concernant notre travail, deux grandes limites peuvent être évoquées.

En premier lieu, notre analyse a reposé uniquement sur une comparaison entre nos résultats et ceux des études extraites de la littérature (notamment celles de Harrell, Fraisse et Breyton). Il aurait été intéressant d'étendre notre protocole à un groupe témoin. Cela nous aurait permis d'avoir des résultats établis à partir d'une comparaison plus significative.

De plus, notre analyse de la cohérence discursive ne s'est pas suffisamment portée sur les aspects pragmatiques du discours. Or, la pragmatique joue un rôle essentiel dans la cohérence discursive. Il aurait été pertinent d'orienter davantage notre analyse sur les aspects pragmatiques. Elle n'en aurait été que plus enrichie.

2.2. Intérêts de l'immersion au sein de la pratique clinique

Ce travail de recherche a contribué à nous construire une identité professionnelle.

Il nous a amené à situer l'orthophonie et son rôle par rapport à des troubles du langage que nous méconnaissions. Dans nos représentations orthophoniques de futures professionnelles, il a permis de rendre l'intervention orthophonique légitime auprès des jeunes à traits psychotiques. Nous avons pu construire une ébauche du cadre de cette intervention : les objectifs potentiels, le savoir-être professionnel ainsi que le savoir-être humain nécessaires, les savoir-faire orthophoniques qui pouvaient être utilisés. La construction de ce cadre, à peine ébauchée, est encore à poursuivre.

Ce travail nous a également permis d'acquérir une démarche clinique. Cette démarche constitue un outil précieux pour notre future pratique professionnelle. Au cours de cette future pratique, la démarche clinique pourra être étendue à tout trouble, tout phénomène soulevant une question. Elle permet de toujours se repositionner par rapport à la théorie et de préciser notre intervention.

3. Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques

3.1. Pistes de recherche

Les perspectives de recherches sont multiples : elles peuvent porter sur l'échantillon, sur le protocole expérimental, ou encore sur l'écrit seul.

Comme nous avons pu le voir dans les limites de notre étude, les résultats ne peuvent être généralisés du fait de la taille de notre échantillon (7 jeunes). Il serait intéressant d'étendre notre protocole expérimental à un échantillon plus important afin d'étudier les résultats de façon plus significative.

Par ailleurs, comme nous l'avons souligné dans les écueils rencontrés, notre analyse a essentiellement porté sur une comparaison entre nos résultats et ceux d'études antérieures. Il serait possible de comparer nos résultats à ceux obtenus par un groupe témoin. Cela pourrait rendre nos résultats plus révélateurs de la cohérence discursive des jeunes à traits psychotiques.

De plus, notre étude n'a que peu tenu compte des aspects pragmatiques. Or, pour que l'analyse de la cohérence discursive soit plus précise, il serait envisageable d'étendre notre protocole à une analyse des aspects pragmatiques.

Enfin, en vue de poursuivre une étude comparative entre l'oral et l'écrit, une des perspectives de ce travail pourrait être d'étudier les incohérences discursives dues à d'autres phénomènes que ceux des assonances. Cela permettrait d'établir les limites éventuelles de l'outil « écrit » ou au contraire d'en faire un réel outil de construction du sens.

3.2. Perspectives préventives et/ou thérapeutiques

En clinique, les résultats obtenus laissent entrevoir des perspectives thérapeutiques. Le discours écrit permet d'éviter des incohérences dues à des assonances. Il pourrait pallier une infime partie des troubles du langage caractéristiques de la psychose. La cohérence du discours est un des éléments nécessaires à l'acte de communication. L'écrit peut ainsi constituer un outil, à la disposition des orthophonistes, en vue d'agir sur la cohérence du discours et la communication.

Cependant, cet outil ne peut être utilisé avec tous les jeunes à traits psychotiques. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'écrit en lui-même présente des limites pour quelques jeunes (Favre, 1997). Si le silence de l'écrit apparaît comme un outil potentiel dans la prise en charge de l'adolescent à traits psychotiques, son intérêt reste à nuancer.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages imprimés

- Aquien M. (1997), *L'autre versant du langage*, éd. José Corti, Paris.
- Austin J. L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, éd. du Seuil, Paris.
- Desnos R. (1930), *Corps et biens*, éd. Gallimard, Paris.
- Fages J.-B. (2013), *Comprendre Jacques Lacan*, éd. Dunod, Paris.
- Favre J.-P. (1997), *L'enfant psychotique, approches thérapeutiques en institution*, éd. Masson, Paris.
- Golse B. (2008), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : compléments sur l'émergence du langage*, éd. Elsevier Masson, Issy-les-Moulineaux.
- Higounet C. (1955), *L'écriture*, éd. Presses Universitaires, Paris.
- Jeandillou J.-F. (1997), *L'analyse textuelle*, éd. Armand Colin, Paris.
- Lacan J. (1960), *Le séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, éd. du Seuil, Paris.
- Laplanche J., Pontalis J.-B. (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, éd. Presses universitaires de France, Paris.
- Maingueneau D. (2012), *Analyser les textes de communication*, éd. Armand Colin, Paris.
- Neveu F. (2004), *Dictionnaire des sciences du langage*, éd. Armand Colin, Paris.
- Quétel C. (2009), *Histoire de la folie de l'Antiquité à nos jours*, éd. Tallandier, Paris.
- Salomé F. (2012), *Qu'est-ce que les psychoses ? Clinique, modèles et prises en charge*, éd. Dunod, Paris.
- Saussure F. (2005), *Cours de linguistique générale*, éd. Payot, Paris.

Mémoires d'orthophonie

- Margraff A. (2012), *Analyses des discontinuités verbales témoignant d'une conversation non-conventionnelle chez des enfants psychotiques dans le cadre d'une activité à médiation : l'atelier cuisine*, mémoire d'orthophonie, Nancy
- Besançon V., Billy-Jacques A. (2010), *Mise en relief de la singularité du discours d'enfants à traits psychotiques : intérêt d'une mise en lien entre approche psychanalytique et pratique orthophonique pour l'élaboration d'épreuves du langage oral*, mémoire d'orthophonie, Nancy.

Articles de périodiques électroniques

Bazin N., Lefrere F., Passerieux C., Sarfati Y., Hardy-Baylé M.-C (2002), *Troubles formels de la pensée : traduction française de l'échelle d'évaluation de la pensée, du langage et de la communication*, L'encéphale, XXVIII.

Beaudichon J., Strock A. (1971), *Etude du « décalage » entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs*, Enfance, volume 24.

Breyton M., Fraisse P. (1959), *Comparaisons entre les langages oral et écrit*, L'année psychologique, n° 59.

Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.

Charolles M. (1978), *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, in Langue française, n°38

Grice (1979), *Logique et conversation*, in Communications, n°30

Perea F., Levivier M. (2012), « *Ecouter parler – Entendre dire* », Le sociographe, n° 39.

Peytard J. (1970), *Ordre oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, Langue Française, n°6

Textes de lois

Circulaire interministérielle DGAS/DGS/SD3C/SD6C n° 2007-194 du 14 mai 2007 relative aux instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques et à la prise en charge des enfants accueillis.

Décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

ANNEXES

Annexe 1 : Consignes pour réaliser l'expérience n°1

Dans l'interaction orale avec les jeunes, l'ordre de réalisation a spontanément été modifié.

Groupe 1 (4 jeunes)

« On va fabriquer de la mousse. On a besoin de vinaigre d'alcool, de bicarbonate de soude et de liquide vaisselle (les ingrédients étaient présentés aux jeunes, le bicarbonate a été goûté). Dans le verre, on va d'abord mettre 2 cuillères à café de vinaigre, ensuite on met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et pour finir, on met 2 cuillères à soupe de bicarbonate de soude. »

Groupes 2 (2 jeunes)

« On va fabriquer de la mousse. On va utiliser du vinaigre d'alcool, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle (les ingrédients étaient présentés aux jeunes, le bicarbonate a été goûté). Dans le verre, on va d'abord mettre 2 cuillères à café de bicarbonate de soude. Ensuite, on met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle. Pour finir, on met 2 cuillères à café de vinaigre. Et normalement, ça doit faire de la mousse. »

Groupe 3 (1 jeune)

« On va fabriquer de la mousse. On va utiliser du vinaigre d'alcool, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle (les ingrédients étaient présentés aux jeunes, le bicarbonate a été goûté). Dans le verre, on va d'abord mettre 2 cuillères à café de bicarbonate de soude. Ensuite, on met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle. Pour finir, on met 2 cuillères à café de vinaigre, assez rapidement. Et ça fait de la mousse. »

Annexe 2 : Consignes pour réaliser l'expérience n°2

L'énoncé écrit qui a été présenté aux jeunes est le suivant :

« Je suis un liquide incolore et inodore. Fais-moi couler dans une tour transparente et cylindrique. Puis, attache cette tour à une autre : une tour aura la tête en haut, l'autre la tête en bas. Tu peux les attacher ensemble grâce à un ruban bien collant. Enfin, retourne cette construction. La tour du bas devient la tour du haut, tiens la bien et fais lui faire quelques petits tours... »

Annexe 3 : Productions orales et écrites des jeunes à l'expérience n°1

Groupe 1

JEUNE	ORAL	ECRIT
A	« On a mélangé du vinaigre, ensuite du liquide vaisselle et après de la bicarbonate de soude. »	[On a mélangé du vinaigre ensuite du liquide vaisselle et de la bicarbonate de soude et ça a fait de la mousse.]
B	« Mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool après mettre 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et pour finir 2 cuillères à café de bicarbonate de soude ».	[Il faut d'abord verser deux cuillères à café de vinaigre d'alcool, ensuite une cuillère à soupe de liquide vaisselle pour clôturer le tout mettre le bicarbonate de soude. (deux cuillères à café)]
C	« On a mis 2 cuillères à café de vinaigre, 2 cuillère à soupe de liquide vaisselle, 2 cuillères à café de bicarbonate et après ça a monté, ça a fait de la mousse. »	[On a mis 2 cuillères à café de vinaigre 1 cuillère a soupe de liquide vaisselle 2 cuillères à café de bicarbonate et après ça a monté et fait de la mousse. !]

D	« En mélangeant dans un gobelet du vinaigre d'alcool, du produit vaisselle et du bicarbonate de sodium on obtient une réaction chimique »	[En mélangeant dans un gobelet du vinaigre d'alcool, du produit vaisselle et du bicarbonate de sodium on obtient une réaction chimique.]
---	---	--

Groupe 2

JEUNES	ORAL	ECRIT
E	« On prend un verre, on met 2 cuillères à café de bicarbonate. On met 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle et on met 2 cuillères à café de vinaigre et normalement ça doit fabriquer de la mousse. »	[On prend un verre, on met 2 cuillères à café de bicarbonate, 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle, 2 cuillères à café de vinaigre et normalement ça doit fabriquer de la mousse.]
F	« Bicarbonate, liquide vaisselle, vinaigre, après la mousse elle a monté. »	[2 cuillères à café de bicarbonate 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle 2 cuillère à café de vinaigre]

Groupe 3

JEUNES	ORAL	ECRIT
G	<p>« On a pris du matériel, y'avait un gobelet en plastique, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle. Après on a mis 2 cuillères à café de bicarbonate de soude dans le verre, après deux cuillères de liquide vaisselle, après deux cuillères à soupe de... de... de... liquide vaisselle. On a dû rapidement mettre 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool. On a eu une réaction, de la mousse, la mienne était assez épaisse parce que j'ai raté. »</p>	<p>Ingrédients 1) Prendre un verre vide du vinaigre d'alcool, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle.</p> <p>Préparation 2) dans le verre verser 2 cuillères à café de bicarbonate de soude, 2 cuillères à soupe de liquide vaisselle puis 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool.</p> <p>Observation 3) Une épaisse mousse monte et se forme dans le verre et très lentement.</p>

Annexe 4 : Productions orales et écrites des jeunes à l'expérience n°2

Groupe 1

JEUNES	ORAL	ECRIT
A	« On a pris une bouteille, on a mis de l'eau puis on a scotché une bouteille au-dessus d'la bouteille d'eau et ensuite on l'a tchéckée »	[On a tchécké des bouteilles collées les unes contre les autres]
B	« Pour commencer, il faut d'abord remplir une bouteille d'eau aux trois quarts, scotcher une 2 ^e bouteille au-dessus, bouchon contre bouchon et retourner la première bouteille d'eau et ensuite faire pivoter les deux bouteilles pour arriver à faire une tornade à l'intérieur. »	[Il faut d'abord remplir une bouteille d'eau puis caler une autre bouteille d'eau au-dessus bouchon contre bouchon ensuite retourner les bouteilles ensuite les faire pivoter et ça nous donne notre tornade]
C	« Prendre deux bouteilles d'eau, remplir une presque jusqu'en haut et mettre la bouteille vide en haut et scotcher puis retourner la bouteille et la secouer et ça fera une tornade. »	[prendre 2 bouteilles mettre de l'eau dans une bouteille la remplir presque jusqu'en haut mettre la bouteille vide en haut les scotcher puis secouer la bouteille ça fera une tornade]
D	« On met de l'eau dans une bouteille et puis on en scotche une autre dessus, ensuite dans celle où il y a de l'eau, on lui fait faire quelques mouvements de rotation pour créer un vortex liquide dans la bouteille remplie. »	[On met de l'eau dans une bouteille, puis on en scotche une autre au-dessus, ensuite dans celle où il y a de l'eau, on lui fait faire quelques mouvements de rotation pour créer une tornade liquide dans la bouteille remplie.]

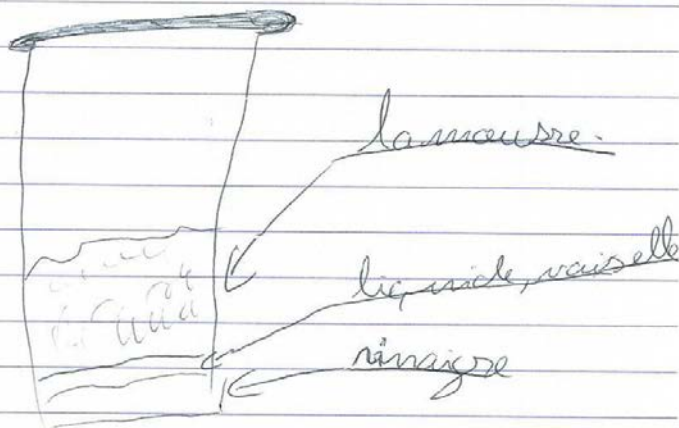
Groupe 2

JEUNES	ORAL	ECRIT
E	« Au début il y a deux bouteilles, avec du papier et de l'eau, et après on a mis un scotch, c'est tout. »	[2 bouteilles et de l'eau et avec du scotch et du papier]
F	« On prend deux bouteilles, on met de l'eau dans une, on laisse l'autre vide, on les accroche les deux ensemble avec du scotch, euh..., une la tête en haut l'autre la tête en bas, euh...euh..., on la secoue en faisant des ronds et après ça doit faire une tornade. »	[On prend deux bouteilles, on les scotche ensemble une la tête en haut, et l'autre la tête en bas on met de l'eau dedans, on fait des ronds en la secouant et ça doit faire une tornade.]

Groupe 3

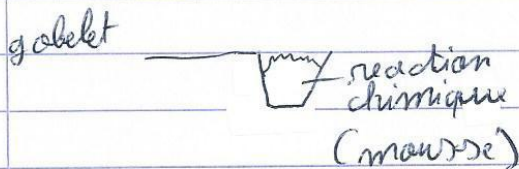
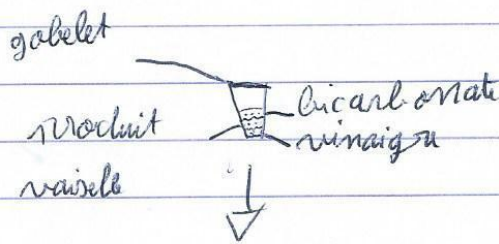
JEUNES	ORAL	ECRIT
G	<p>« On a pris... en matériel y'avait : 2 bouteilles d'eau, 1 mouchoir, du ruban adhésif et de l'eau. On a rempli une bouteille aux trois quarts on a mis l'autre dessus bouchon contre bouchon, on a mis 1 sur et 1 mouchoir en guise de joint. Après on a scotché les bouteilles pour qu'elles tiennent, après une fois les bouteilles secouées eh ben on a inversé le sens de la bouteille et on a fait tourner pour faire une tornade. On a essayé en retournant les 2 bouteilles : sans tourner ça a mis 10 secondes et en tournant ça a mis 7 secondes. »</p>	<p>[Expérience</p> <p>Matériel : 2 bouteilles d'eau, du scotch, un mouchoir et de l'eau</p> <p>Expérience : remplissez une bouteille d'eau aux trois quarts. Accrochez la deuxième bouteille d'eau sur la première avec un mouchoir en guise de joint et du scotch.</p> <p>Retournez les deux bouteilles et faites la tourner une tornade apparaît L'eau descend plus vite quand elle est en tornade que quand elle descend en bulles]</p>

Il faut d'abord verser 2 cuillères à café de vinaigre et d'alcool, ensuite une cuillère à soupe de liquide vaisselle pour débarrasser le tout, mettre le bicarbonate de soude. (deux cuillères à café)



on met une 2 cuillères à café de vinaigre 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle 2 cuillères à café de bicarbonate et après on ~~met~~ Sa ~~met~~ à ~~met~~ et fait de la mousse. !

dans un gobelet
en mélangeant du vinaigre d'alcool, du produit
vaisselle et du bicarbonate de sodium on obtient une réaction
chimique.



Groupe 2

1 on prend un verre, on met 2 cuillère a café de bicarbonate,
1 cuillère a soupe de liquide vaisselle, 2 cuillère à café de vinaigre
et normalement ça doit fabriquer de la mousse.

- 2 cuillère à café de Bicarbonate<sup>↓
1/2</sup>
- 1 cuillère à soupe de liquide vaisselle
- 2 cuillère à café de vinaigre

Groupe 3

Experien 1

jeudi 19 mars 2014

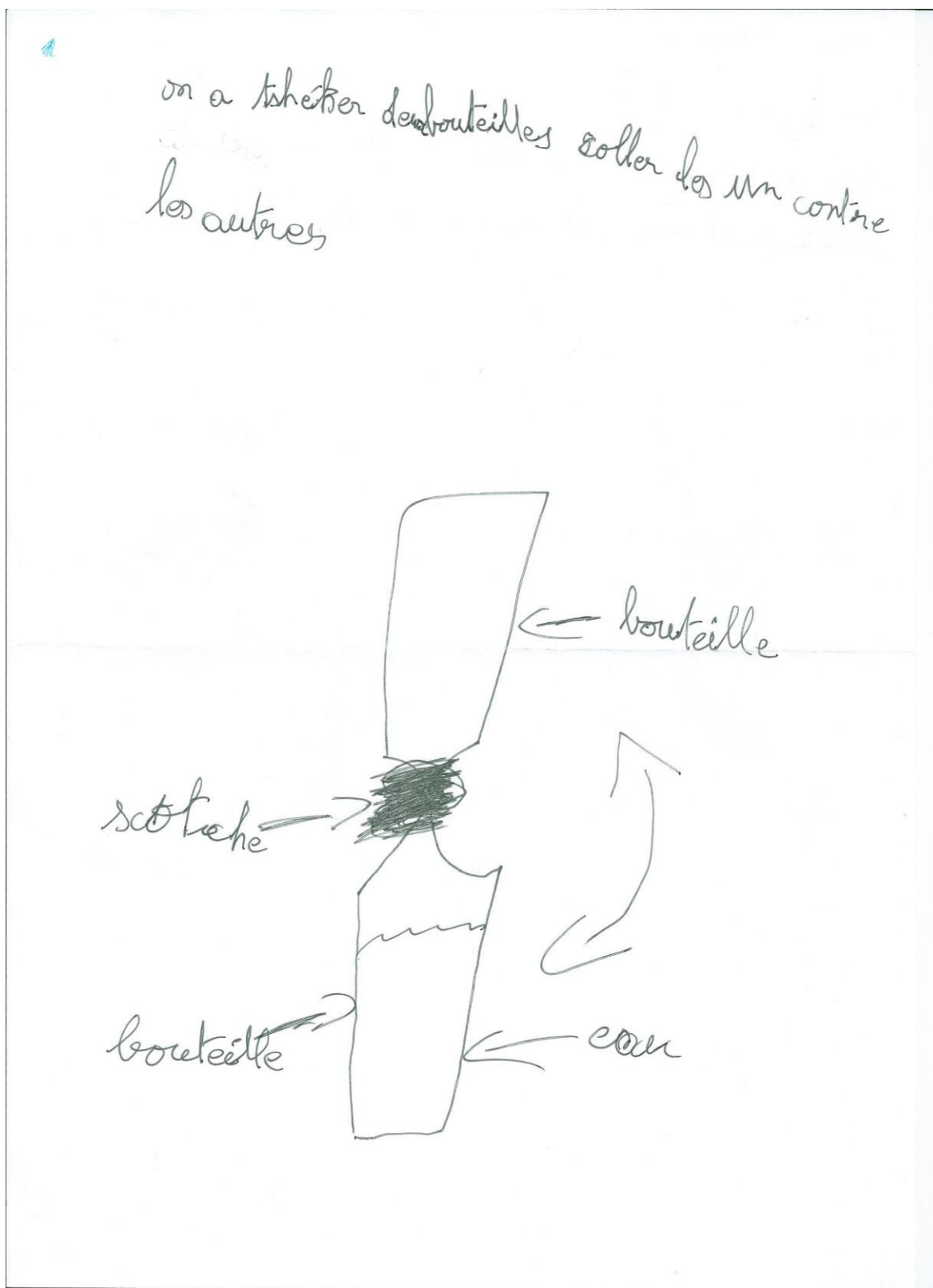
ingrédients) Prendre un verre vide du vinaigre, d'alcool, du bicarbonate de soude et du liquide vaisselle.

préparation) 2) dans le verre verser 2 cuillères à café de bicarbonate de soude 2 cuillères à soupe de liquide vaisselle puis 2 cuillères à café de vinaigre d'alcool.

observations) 3) Une épaisse mousse monte et se forme dans le verre et très lentement.

Annexe 6 : Productions écrites des jeunes pour l'expérience n°2

Groupe 1



il faut d'abord remplir une bouteille d'eau
Puis coller une autre bouteille d'eau au dessus
bander autour bander ensuite retourner
les bouteilles ensuite les faire pivoter et
sa nous donne notre tornade

prendre 2 bouteilles mettre de l'eau dans une

bouteille la remplir presque jusqu'au haut

mettre la bouteille vide en haut les scotcher

puis secouer la bouteille ça fera une tornade

on met de l'eau dans un bouteil, puis on en sketch une autre au dessus, ensuite dans celle ou il ya de l'eau, on lui fait faire quelque mouvement de rotation pour ^{créer} une tornade liquide dans la bouteil remplie,



Groupe 2

on prend deux Bouteille, on les scotche ensemble une la tête en haut, et l'autre la tête en bas on met de l'eau dedans, on fais des ronds en la secouant et sa doit faire une tornade.

2 Bouteille et de l'eau et avec du scotch et du papier

Groupe 3

Expérience

Matériel: 2 bouteille d'eau, du scotch, un mouchoire et de l'eau

Expérience: remplisse un bouteille d'eau au 3/4 quart.
accrocher la deuxième bouteille d'eau sur la première avec un mouchoire en guise de sein et du scotch.

retourne les 2 bouteille et fait la tournée une tornade apparait l'eau dans plus vite qu'on est elle est en tornade que quand elle descend en bulle.

Le silence de l'écrit :
un outil orthophonique pour la cohérence du
discours de jeunes à traits psychotiques

Résumé

Ce travail est né du constat que face aux adolescents à traits psychotiques, certains orthophonistes se trouvent démunis. Pour cause, ces jeunes présentent un langage dépourvu d'un sens commun. Nous avons ainsi choisi d'orienter notre travail vers la recherche d'un outil de prise en charge pour les adolescents à traits psychotiques. Des mémoires d'orthophonie se sont intéressés au discours oral de ces jeunes. Ces travaux ont montré que ce discours était singulier. Il est dépourvu d'un signifié linguistique et s'élabore selon le versant sonore du langage. Il est caractérisé par des phénomènes d'assonances pouvant entraîner des pertes de cohérence. Ainsi, nous avons cherché un outil qui pourrait favoriser une meilleure cohérence discursive. En considérant la dimension sonore inhérente à l'oral, nous nous sommes tournée vers l'écrit. Nous avons émis l'hypothèse que l'écrit, étant plus « silencieux », présenterait moins de phénomènes d'assonances et donc d'incohérences. Pour répondre à notre hypothèse, nous avons comparé les discours oral et écrit de sept adolescents à traits psychotiques. Les jeunes devaient restituer à l'oral et à l'écrit, les étapes nécessaires à la réalisation d'expériences chimiques. Ces expériences étaient effectuées en groupe. Les résultats obtenus ont montré que les phénomènes d'assonances étaient plus nombreux dans le discours oral que dans le discours écrit. A l'oral, ces phénomènes entraînent parfois des pertes de cohérence. Or, à l'écrit, aucun phénomène d'assonances n'a entraîné de pertes de cohérence. Les résultats obtenus n'ont pu être généralisés du fait d'un échantillon de population restreint.

Mots clés :
Orthophonie ; psychose ; discours ; cohérence ; oral ; écrit

Abstract

Some speech language therapists find themselves really helpless with teenagers under a psychotic spectrum. Indeed, even if the structure of their language is similar to any of us, their sentences seem to lack a common sense. Our work was concentrated on looking for a way to take care of these teenagers. Some essays studied the speech of teenagers suffering of a psychotic disorder. They showed that they had a singular way to express themselves. Their speech is elaborated on the sonority and not on the signified. We can observe different phenomena of assonances, which can lead to a loss of coherence. One question occurred: "how to improve the coherence of their speech?". The resonance of the speech is inherent to the oral form. Therefore we made the hypothesis that the written form, soundless, will show less assonance and consequently less incoherence. We compared the oral and written dissertation of seven psychotic teenagers who had to describe the different steps of chemical experiences. The experiences were made in small group between two and four people. The results showed more assonance in the oral dissertation than in the written one. In the written dissertation, the phenomena of assonances sometimes led to a loss of coherence. Although, the results we obtained couldn't be generalized because the sample of the population was too small. To be more significant, this study should be extended to a bigger sample.

Mots clés :
Speech language therapy; psychosis; speech; oral form; written form.