



HAL
open science

Jeux d'écriture : vers une réconciliation de l'adolescent avec l'écrit

Isabelle Liebaux

► **To cite this version:**

Isabelle Liebaux. Jeux d'écriture : vers une réconciliation de l'adolescent avec l'écrit. Médecine humaine et pathologie. 2003. hal-01893741

HAL Id: hal-01893741

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01893741>

Submitted on 11 Oct 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-theses-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>

UNIVERSITE HENRI POINCARÉ, NANCY I
Faculté de Médecine de Nancy

166267
Double

Ecole d'Orthophonie de Lorraine

Directeur : Professeur C. SIMON



23 OCT. 2003

JEUX D'ÉCRITURE :

VERS UNE RECONCILIATION DE L'ADOLESCENT

AVEC L'ÉCRIT

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d' Orthophoniste

par

Isabelle LIEBAUX

JURY

Monsieur le Professeur P. RILEY
Madame C. BAUDESSON
Madame le Professeur C. VIDAILHET
Madame A. DEHONDT-PROCHASSON

Professeur
Orthophoniste
Pédopsychiatre
Orthophoniste

Président
Rapporteur
Assesseur
Assesseur

JUIN 2003



Ecole d'Orthophonie de Lorraine

Directeur : Professeur C. SIMON

23 OCT. 2003

JEUX D'ECRITURE :
VERS UNE RECONCILIATION DE L'ADOLESCENT
AVEC L'ECRIT

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d' Orthophoniste

par

Isabelle LIEBAUX

JURY

Monsieur le Professeur P. RILEY
Madame C. BAUDESSON
Madame le Professeur C. VIDAILHET
Madame A. DEHONDT-PROCHASSON

Professeur
Orthophoniste
Pédopsychiatre
Orthophoniste

Président
Rapporteur
Assesseur
Assesseur

JUIN 2003

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement chacun des membres de mon jury pour le temps qu'ils m'ont consacré et pour l'attention qu'ils ont porté à ce travail.

Je remercie également Fabrice ainsi que toute ma famille pour leur patience et leur précieux soutien.

Et un merci tout particulier à Julie, Stéphanie, Magalie, Légitia, Pierre-Charles et Gaëtan, sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour !



« Prenez un mot ; prenez-en deux
Faites cuire comme des oeufs
Prenez un petit bout du sens
Puis un grand morceau d'innocence
Faites chauffer à petit feu
Au petit feu de la technique
Versez la sauce énigmatique
Saupoudrez de quelques étoiles
Poivrez et puis mettez les voiles
Où voulez-vous donc en venir ?
A écrire
Vraiment ? A écrire ? »

Anonyme

SOMMAIRE

Introduction	8
PARTIE THEORIQUE	11
I- L'activité scripturale	12
1- Les concepts d'ordre oral et d'ordre scriptural	12
2- Les concepts de scription et de scripturation	14
3- Les concepts de polygestion et de monogestion	15
4- La gestion concomitante de quatre pôles	17
5- Visibilité et durabilité de la trace écrite	18
6- La notion de travail	20
II- Centration sur l'apprenant et prise en compte de ses représentations	23
1- Rôle et construction des représentations	23
2- Notion de situation - problème	25
3- Représentations de l'écrit	27
III- Rééduquer le langage écrit sur un mode ludique	30
A- Une approche possible à travers les chantiers d'écriture de Françoise DEJONG-ESTIENNE	30
1- Vers une conception globale de l'individu	30
<i>a) L'écrit et sa pathologie</i>	30
<i>b) La rééducation : susciter l'écriture ou comment passer de la dysorthographe à l'« eugraphie »</i>	31

2- Les chantiers d'écriture : se percevoir positivement dans ses rapports à l'écrit	32
<i>a) Déroulement de chantiers et de la logothérapie de groupe</i>	32
<i>b) Objectifs et stratégies des chantiers</i>	35
<i>c) Principes directeurs</i>	36
<i>d) Plaisir et créativité</i>	37
<i>e) Décadrement et paradoxe</i>	40
<i>f) Egalité et réussite</i>	41
B- Des jeux sur la langue aux ateliers d'écriture	44
1- Jeu et travail	44
2- Place du jeu en orthophonie	46
3- Les jeux sur la langue	49
4- Les ateliers d'écriture	52
<i>a) Historique des ateliers d'écriture</i>	52
<i>b) Caractéristiques des ateliers d'écriture</i>	54
<i>c) Les jeux littéraires de type Oulipien</i>	58
<i>d) Adaptation en situation duelle</i>	60
PARTIE METHODOLOGIQUE	64
I- Présentation de la population	66
1- Choix de la population	66
2- Présentation et profil scolaire des adolescents	67
II- Description de l'expérimentation proprement dite	74
1- Les entretiens	74
<i>a) Techniques d'entretien utilisées</i>	75
<i>b) L'entretien initial</i>	77
<i>c) L'entretien final</i>	81

2- Séances articulées autour de jeux d'écriture	82
<i>a) Modalités de temps</i>	82
<i>b) Objectifs des séances</i>	83
<i>c) Déroulement d'une séance</i>	85
<i>d) Les propositions d'écriture</i>	86
<i>e) Un cadre particulier</i>	89

PARTIE ANALYTIQUE 91

I- Analyse des entretiens initiaux 93

1- Ecrire : une expérience très scolaire	95
<i>a) Représentations à propos de la norme</i>	96
<i>b) Représentations à propos de l'acculturation</i>	100
2- Ecrire : un vécu extra-scolaire	102
<i>a) L'écrit comme moyen de communication</i>	102
<i>b) Visibilité et durabilité de l'écrit</i>	103
<i>c) Ecrire, expression de soi</i>	104
<i>d) Ecrire, plaisir de création</i>	105
3- Plaisir du langage écrit	105

II- Analyse des séances de jeux d'écriture 108

1- Représentations sur la norme élargies	108
2- Rapport à l'écrit et plaisir	111

III- Analyse des derniers entretiens 113

1- Vécu des séances et apport des jeux d'écriture	113
2- Evolution des représentations	117
<i>a) Résurgence des représentations initiales</i>	117
<i>b) Représentations en cours de construction</i>	119

IV- Modalités, intérêts et limites des jeux d'écriture	124
1- Entretiens menés auprès d'orthophonistes pratiquant les jeux d'écriture	124
<i>a) Motivations des orthophonistes</i>	124
<i>b) Population cible des jeux d'écriture : âge et pathologie</i>	125
<i>c) Objectifs</i>	126
<i>d) Modalités de fonctionnement</i>	126
<i>e) Progrès favorisés par les jeux d'écriture</i>	127
<i>f) Limites, difficultés</i>	128
<i>g) Plaisir du thérapeute</i>	128
2- Entretiens menés auprès d'orthophonistes ne pratiquant pas les jeux d'écriture	129
<i>a) Jeux d'écriture et rééducation symptomatique</i>	129
<i>b) Intérêt pour les jeux d'écriture</i>	130
Conclusion	132
Repères bibliographiques	134
Annexes	139

Introduction

Les connaissances sur l'adolescence sont importantes, les écrits sur la lecture et l'écriture chez le jeune enfant abondantes mais peu d'auteurs se sont penchés sur les liens que les adolescents entretiennent avec l'écrit. Or, la pratique orthophonique ne peut que s'enrichir d'un apport de connaissances sur le rapport de l'adolescent au langage écrit. En effet, les adolescents reçus en orthophonie pour difficultés persistantes avec l'écrit manifestent pour la plupart un manque de plaisir, d'intérêt voire de rejet pour cette activité.

Nous avons pu ainsi, à l'occasion de stages, rencontrer plusieurs jeunes qui, malgré la rééducation orthophonique entreprise, étaient confrontés à leur échec scolaire dans le domaine du langage écrit depuis plusieurs années. Particulièrement démotivés et résignés, ils avaient perdu tout plaisir d'écrire et de s'exprimer par les mots, la lassitude et le découragement ayant pris le dessus. Ils ne semblaient pas avoir intériorisé les savoir-écrire inlassablement enseignés et répétés. Pour eux, comme pour un trop grand nombre d'adolescents encore, l'écriture n'était pas vécue, ni construite comme un mode de pensée particulier, une manière spécifique de se dire, d'analyser, de voir le monde. Elle n'était pas devenue un mode d'existence, de connaissance et de socialisation. Ces jeunes n'étaient pas entrés dans le monde de l'écriture (celui de l'école du moins) ou s'y sentaient en terre étrangère, ne s'autorisant pas à penser par eux-mêmes dans leurs écrits.

La difficulté première que rencontraient ces adolescents semblait donc s'enraciner dans des représentations inhibantes de l'activité d'écrire à l'école. Très différents par leur histoire personnelle, sociale et scolaire, les talents ou les blocages que la vie avait déjà développés en eux, ils étaient très loin d'attribuer le même sens et donc le même intérêt à l'écrit.

Comprendre, autrement qu'en termes de manque ou d'écart à la norme, la singularité et l'histoire du rapport à l'écriture de ces adolescents s'est alors imposé à nous comme une nécessité.

Mais comment aider ces adolescents, en plein développement sur les plans psychique, affectif et intellectuel, à modifier leur rapport à l'écriture lorsque celui-ci ne semble pas leur permettre de s'inscrire dans une position de sujet écrivant capable de penser, de communiquer avec de l'écrit, de s'adapter à toute sorte de situations d'écriture, qu'elles soient scolaires, sociales ou personnelles ? Quels sont les moyens à notre disposition pour réconcilier ces jeunes avec l'écrit, les aider à accéder au monde des mots et, par là-même, les rendre auteurs de leur propre apprentissage ?

A supposer qu'il existe une relation étroite entre le développement des compétences d'écriture (mais aussi de l'ensemble des compétences langagières) et le sens que les adolescents attribuent à l'écrit, alors il faut construire des situations où le savoir-écrire ne soit plus seulement scolaire et formel mais prenne d'abord sens pour le sujet qui, se retrouvant dans le fond de ce qu'il écrit, pourra en investir ultérieurement la forme. On part ainsi de l'hypothèse que la motivation a un rôle capital dans la conquête de l'écrit et que le plaisir va être déclencheur de l'acte d'écrire :

Faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera malgré vous¹.

Comme le souligne D. PENNAC, l'apprentissage de règles se fait quasiment inconsciemment à partir du moment où l'adolescent a compris l'utilité de l'écrit. Se sentant réhabilité dans l'accès au savoir, il déploiera peut-être une nouvelle énergie pour s'épanouir dans l'écrit.

Dans cette optique, nous nous appliquerons à recadrer le problème du langage écrit, à l'envisager sous un autre angle, à lui associer un autre vécu que celui de la frustration et de l'échec. Il s'agira pour cela de faire émerger les représentations, de les faire verbaliser, de les travailler puis de les transformer par des situations pédagogiques adaptées. Notre intention dans cette étude résidera donc dans la recherche de démarches rééducatives, différentes de celles essentiellement centrées sur le symptôme, et qui soient suffisamment ludiques et attractives pour être vécues comme une source de plaisir. En rendant à l'adolescent le droit à la créativité et au plaisir de s'exprimer et de communiquer, nous créerons pour lui un espace pour se dire, s'inventer, penser et jouer avec le langage.

¹ D. PENNAC, *Comme un roman*, p. 59.

Nous nous inscrivons donc dans le vaste domaine du langage écrit, envisagé dans le cadre de ce mémoire, comme un acte social, un moyen privilégié de communication, permettant de véhiculer des idées et d'interagir avec les autres. Mais, face à l'impossibilité d'envisager toutes les facettes de l'écrit, force est de nous limiter au versant écriture, excluant par là-même lecture et graphisme.

Pour aborder ce problème, nous adopterons la démarche suivante :

Dans une première partie, nous donnerons un exposé aussi succinct que possible des différentes théories ou courants sur lesquels nous prendrons appui en vue de l'élaboration d'une batterie de jeux d'écriture.

Dans une deuxième partie, nous présenterons et expliquerons notre dispositif expérimental et notre méthode d'analyse.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous présenterons l'analyse des résultats de notre expérimentation qui, à travers des entretiens semi-directifs, tentera de répondre à la question suivante, fil conducteur de ce mémoire :

quelle image d'eux-mêmes comme sujet écrivant ces adolescents en échec scolaire se sont-ils construite ou reconstruite à l'occasion des ateliers d'écriture proposés ?

Puis nous clôturerons notre étude par une analyse des intérêts et des limites de telles méthodes rééducatives, illustrée par des propos recueillis, à l'aide d'entretiens, auprès d'orthophonistes.

Partie théorique

I - L'activité scripturale

Nous souhaitons dans cette partie nous pencher de plus près sur ce qu'est écrire. En effet, nous ne pouvons aborder la rééducation du langage écrit sans mener une réflexion sur l'acte d'écrire proprement dit.

Dans le discours commun ainsi que dans les pratiques scolaires traditionnelles et trop souvent encore en orthophonie, nous assistons à une vision réductrice de l'acte d'écrire. L'écrit n'est le plus souvent perçu qu'à travers ses composantes graphique et surtout orthographique.

Il nous semble nécessaire concernant la rééducation du langage écrit, de cerner de plus près ce que recouvre cet acte d'écrire et de comprendre que l'écrit est un langage à part entière comportant, par conséquent, différentes caractéristiques. Montrons que l'écrit n'est pas une activité qui va de soi, fruit d'une inspiration quelconque mais un acte de communication nécessitant un travail sur la langue et une compréhension de la situation de communication écrite.

Il s'agit donc, à travers les éléments théoriques qui vont suivre, d'explicitier les différentes visions réductrices de l'écrit que l'on peut rencontrer et d'expliquer en quoi elles nous semblent erronées.

1- Les concepts d'ordre oral et d'ordre scriptural

Si nous nous penchons sur une définition du mot « écrire », nous remarquons qu'il recouvre plusieurs significations : l'acte d'écrire possède de multiples composantes.

On retrouve très souvent une idée reçue qui assimile l'écrit à l'oral. En effet, l'oral reste fréquemment la référence et l'écrit ne serait alors qu'une transcription de l'oral. Cette idée est encore trop largement présente dans le milieu scolaire à travers les exercices classiques de dictée et d'orthographe. Il s'agit d'une conception qui peut être qualifiée de phonographique, l'écrit servant à noter ce qui est dit et étant considéré comme une transcription de phonèmes en graphèmes.

F. SUBLET souligne également cette prédominance de la référence à l'oral :

*Pendant longtemps, on a privilégié le langage parlé, considéré comme le langage par excellence, dont le langage écrit ne serait qu'une image redoublée, une reproduction auxiliaire [...]*².

Mais si d'un côté nous remarquons une dominance de l'oral, nous assistons paradoxalement à une primauté de la langue écrite au niveau de laquelle une certaine norme semble édictée. Très souvent, l'écrit est identifié à la littérature. La référence principale serait l'écrit littéraire sur lequel il s'agirait de calquer son langage oral. L'écrit est donc en quelque sorte « surnormé » pour reprendre une expression de F. FRANCOIS. Ainsi nous assistons à une assimilation abusive entre écrit et texte littéraire. Dans ce cas, l'écrit sert de référence à l'apprentissage de l'oral et c'est l'oral qui apparaît comme secondaire par rapport à l'écrit.

Nous avons donc à faire à deux visions réductrices de l'écrit :

- d'une part, l'écrit conçu comme une duplication de l'oral.
- d'autre part, un écrit surnormé qui sert de référence à l'oral.

Pour aller à l'encontre de cette confusion entre oral et écrit, J. PEYTARD distingue les situations de communication qui ont lieu dans l'ordre oral (celui dans lequel est situé tout message réalisé par l'articulation et susceptible d'audition) et celles qui ont lieu dans l'ordre scriptural (celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture). Ces deux situations déterminent le type de fonctionnement qu'on trouvera à l'oral et à l'écrit :

- une situation d'oral se caractérisera par la présence en même temps, dans le même lieu des partenaires de l'échange,
- une situation d'écrit se caractérisera, elle, par l'absence dans un même lieu et un même temps des partenaires de l'échange.

Ainsi, dans l'ordre scriptural, les éléments situationnels (phénomènes suprasegmentaux, non-verbaux, le fait que les interlocuteurs soient en présence dans le même lieu et au même moment, qu'ils peuvent s'interrompre, se demander des explications ...) sont absents, ce qui rend impossible toute adaptation au coup par coup à l'interlocuteur.

² F. SUBLET, L'acte d'écrire. In *Décrire l'écriture*, p. 143.

2 - Les concepts de scription et de scripturation (PEYTARD J.)

Notre système de traces institué (alphabet) ne permet pas, comme nous venons de le voir, une traduction parfaite de l'oral car

*un grand nombre de signes qui accompagnent le message oral ne peuvent se réaliser à l'écrit : en particulier tous les phénomènes intonatifs et tous les mouvements des yeux, du visage ou de la main*³.

Il ne prend en charge que le niveau segmental et, par le biais de la ponctuation, une partie du niveau suprasegmental. Cet encodage s'appelle la scription. Dès lors, comment

*[...] donner à l'énoncé oral tous les éléments nécessaires pour que, transcrit, il devienne porteur de toutes les informations qu'il comportait initialement ? Comment pallier l'absence d'intonations ? de pauses ? Comment marquer le rythme ? Comment apporter au texte scriptural tout ce que le geste investissait dans l'énoncé oral ? Comment redonner à l'écrit tout ce que l'entourage situationnel conférait de sens implicite au message articulé ?*⁴

Nous avons pour cela recours à la langue qui traduit ce qui est spécifique de la situation d'ordre oral car les caractéristiques propres de la situation de communication à l'écrit impliquent la nécessité pour la langue dans son usage écrit de se conformer à des règles supplémentaires, de compenser un certain nombre de manques par d'autres moyens linguistiques. J. PEYTARD parle à ce propos d'un « surplus de discours » nécessaire à l'écrit. D. BOURGAIN nous rend compte également de cette nécessité du recours à la langue à l'écrit :

*Si la finalité de l'écrit tient dans la possibilité qu'il donne de produire des messages linguistiques en l'absence de son (ses) destinataire(s), il n'en donne cependant pas tous les moyens et c'est le travail scriptural qui doit suppléer ce déficit. Pour rendre compte du suprasegmental, du kinésique, du situationnel, bref de tout ce que les interlocuteurs auraient d'emblée en partage dans une situation de communication orale en face à face, référent compris, le scripteur doit transformer en mots et en phrases tous les composants non-linguistiques qui auraient été simplement là, hic et nunc, lors de la production des messages oraux en face à face*⁵.

³ F. FRANCOIS, *J'cause français, non ?*, p. 18.

⁴ J. PEYTARD, *Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, p. 43.

⁵ D. BOURGAIN, *Discours sur l'écriture*, p. 344.

Tout ce qui n'est pas pris en charge par notre système de traces institué devra par conséquent être mis en langue, c'est ce qu'on appelle la scripturation.

Il faut donc différencier la capacité de transcription (maîtrise de l'encodage faisant appel à des capacités d'analyse au niveau des unités sans signification, capacité de segmentation des mots au niveau morphémique, connaissance de l'habillage = savoir-faire primaires) de la capacité de production (maîtrise de la gestion textuelle = savoir-faire secondaire). Ecrire est un méta-savoir-faire, c'est-à-dire le savoir-faire de l'organisation convergente des différents savoir-faire primaires et secondaires.

3 - Les concepts de polygestion et de monogestion

Ecrire, c'est aussi communiquer dans le sens où, si nous nous référons au schéma de communication de R. JAKOBSON⁶, il y a un émetteur (l'écrivain) et un récepteur (le lecteur), un message, l'utilisation d'un code et d'un canal de transmission. C. KERBRAT-ORECCHIONI⁷ a reformulé et enrichi ce schéma en proposant un modèle de la communication moins rigide rendant compte du travail permanent d'interprétation et de l'intersubjectivité entre les partenaires de l'échange. Ces différents schémas ne sont pas spécifiques de l'écrit et s'appliquent à toute communication entre deux individus qu'elle soit orale ou écrite.

Quelle est donc la caractéristique de la communication à travers l'écrit ?

E. CHARMEUX aborde ce problème en opposant la communication directe caractéristique de l'oral à la communication différée propre à l'écrit. Ces deux types de communication auraient un fonctionnement différent relatif à un déplacement du référent :

En situation de communication directe, le référent se trouve à l'intérieur de la situation, créant entre les partenaires une connivence qui permet l'implicite, notamment en ce qui concerne les catégories de temps, de lieu, de personne.

Par contre, en situation différée, le référent devient extérieur à la situation et la compréhension n'est possible que par une explicitation de ces catégories c'est-à-dire par un autre type de fonctionnement linguistique⁸.

⁶ R. JAKOBSON, *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*, pp. 213-214.

⁷ C. KERBRAT-ORECCHIONI, *L'énonciation. de la subjectivité dans le langage*, p. 19. (voir annexe I)

⁸ E. CHARMEUX, *L'écriture à l'école*, p. 18.

Ainsi, pour E. CHARMEUX, écrire c'est tenir le rôle d' émetteur dans une situation de communication différée, situation qui fait de la notion d'absence l'une des caractéristiques essentielles de la communication écrite. Cette notion d'absence doit être considérée, comme le souligne J. PEYTARD, comme double : en effet il y a absence du destinataire lors du travail d'écriture et également absence du scripteur lors de la réception. Pour M. FRUMHOLZ, *c'est cette double absence qui va être le lit du travail scriptural*⁹.

En plus de la prise en compte du suprasegmental, du non-verbal et du situationnel, l'écrivain va donc devoir se représenter un lecteur modèle afin de pouvoir envisager un éventuel savoir commun et de pouvoir évaluer ce qu'il est nécessaire de préciser ou pas pour que le message soit bien compris par le futur lecteur. Quand le texte satisfait aux exigences que s'est fixées le scripteur, alors il lâche le texte et celui-ci va vivre en tant que texte en l'absence du scripteur. C'est pourquoi le scripteur doit expliciter la façon dont il souhaite que soit compris son message. Le destinataire (lecteur) va quant à lui reconstruire le sens du message en l'absence de l'émetteur.

Nous assistons donc, comme dans toute forme de communication, à une double construction de sens à chaque extrémité de la chaîne de communication : émission et réception. Seulement, à l'écrit, il ne peut y avoir comme à l'oral de véritable négociation. A l'écrit, il n'y a pas ce dialogue et c'est pourquoi le scripteur averti recourt souvent à une anticipation de ce que sera la réception de son récit.

On ne gère donc pas son discours de la même façon dans les deux ordres.

- Dans l'ordre oral, on parlera de polygestion dans le sens où les échanges sont co-construits au moins à deux, les participants étant présents ensemble dans le même lieu et au même moment. Nous assistons alors à un véritable dialogue avec possibilité de vérifier si le message transmis est correctement compris.

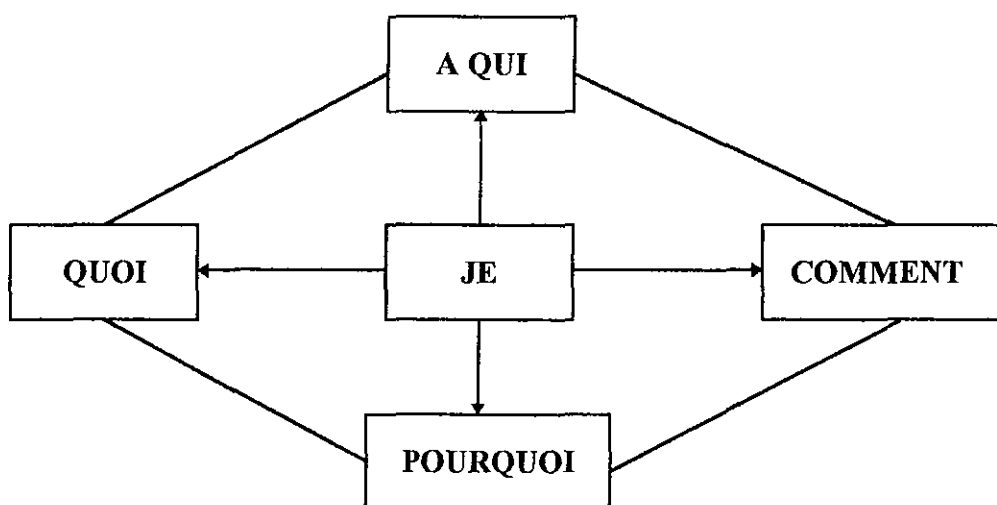
- Dans l'ordre scriptural, le discours doit être construit en l'absence de l'autre dont il faudra parvenir à se construire une image. On parlera alors de monogestion qui va consister notamment à replacer le contexte situationnel, se construire une représentation du lecteur potentiel, cerner ce qui est connu et ce qui ne l'est pas et anticiper les réactions du lecteur.

⁹ M. FRUMHOLZ, *Ecriture et orthophonie*, p. 383.

Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à monogérer son discours. Formulé différemment, c'est apprendre à gérer l'absence de l'autre, apprendre à fonctionner dans l'ordre scriptural où l'autre n'est présent en chair et en os ni à la production du discours ni à sa réception.

4 - La gestion concomitante de quatre pôles

Comme on vient de le voir, le scripteur (je) doit, lorsqu'il écrit, gérer différents pôles intimement liés les uns aux autres. Ces derniers sont parfaitement résumés dans le schéma de M. FRUMHOLZ :



- La gestion du pôle « A QUI » nous renvoie à la notion de monogestion traitée précédemment. Elle consiste en l'élaboration de l'autre, futur lecteur, à qui s'adresse le message, élaboration qui ne doit pas se contenter de prévoir l'autre mais qui doit se donner les moyens par l'élaboration textuelle de le construire et de le faire réellement exister.

- En fonction de son destinataire, le producteur de tout écrit va construire un « quelque chose à dire » (le « QUOI »). En effet, écrire, c'est aussi transmettre une information, la communiquer à un destinataire. Il est alors essentiel de gérer ce que l'on va écrire, de le cerner, d'être capable de le verbaliser préalablement.

- Si tout scripteur a quelque chose à dire, c'est qu'il a une raison. Il doit donc être logiquement capable de dire « POURQUOI » il écrit. Cette question : « Pourquoi est-ce que j'écris ce texte ? », tout scripteur devrait être capable d'y répondre. Or, bien souvent, on demande à ses apprentis-scripteurs d'écrire sans motivation authentique, ils ne peuvent répondre à cette question et par conséquent sont incapables de gérer ce pôle. Certains enfants sont, cependant, capables de cerner le pourquoi de certaines activités scolaires qui pourraient sembler à d'autres élèves complètement « immotivées ». En effet, ils peuvent avoir compris que c'est grâce à ce genre d'écrits scolaires que plus tard ils pourront écrire des textes motivés et nécessaires. Mais tous les enfants ne sont pas capables de faire cette démarche. Dépourvue de sens véritable, l'écriture leur apparaît alors comme réduite à un code arbitraire et contraignant. J. JOLIBERT¹⁰ insiste ainsi sur le fait qu'il est possible de rendre les enfants actifs dans leur apprentissage de l'écrit et ceci en leur proposant des activités scripturales authentiques, ayant un sens véritable.

- Le pôle du « COMMENT » envisage comment écrire un texte afin qu'il y ait compréhension optimale. La gestion de ce pôle nécessite de connaître les caractéristiques propres à chaque type de textes ainsi que les différents registres de langue. On entrevoit ici combien la gestion du « COMMENT » est liée à celle du « A QUI ».

C'est grâce à la gestion de ces quatre pôles qu'un scripteur est capable de construire un écrit, de pouvoir dire quelque chose à quelqu'un ou à lui-même. Ce n'est en effet que s'il y a une bonne articulation entre ces quatre pôles que le discours sera efficace.

5 - Visibilité et durabilité de la trace écrite

Si l'on considère maintenant l'écrit comme un langage à part entière, indépendant de l'oral, on peut alors se demander quelles sont les caractéristiques de l'écrit. Nous avons vu précédemment que l'une des caractéristiques de la communication écrite est la double absence. Mais l'écrit possède d'autres propriétés comme la visibilité et la durabilité.

¹⁰ J. JOLIBERT (Dir.), *Former des enfants producteurs de textes*.

Pour J. GOODY qui insiste sur cette notion de visibilité, l'écrit s'offre au regard et s'oppose en cela à l'oral :

*L'écriture "objective" le discours, elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive*¹¹.

Parce qu'elle se réalise dans l'ordre du visible, l'écriture rend possible un travail d'observation, d'examen, de reprise, de rumination de cette trace qui s'offre au regard. La trace autorise la manipulation des données, manipulation qui leur fait subir toutes sortes de modifications. C'est ce que J. GOODY appelle l'exercice de la « raison graphique » :

*Parce que quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal*¹².

Les deux ordres oral et scriptural s'inscrivent donc sur des supports communicationnels différents qui vont entraîner un traitement différent. Dans un cas le traitement se fait par l'oreille, dans l'autre il se fait par l'oeil. L'un s'écoule dans le temps, l'autre se déroule dans l'espace. Nous abordons alors la notion de trace dans l'écrit. Celui-ci est en effet un matériau manipulable ; il y a possibilité d'interroger la trace, d'avoir une vue d'ensemble ou une vue de détail, de faire des retours en arrière...

Une autre propriété de l'écrit, liée à cette notion de visibilité, est son caractère durable. En effet, l'écrit s'étend dans un espace qui lui permet d'exister dans le temps :

*L'écriture donne à la parole une forme permanente. Les mots ne sont plus des signaux auditifs évanescents mais des objets durables*¹³.

¹¹ J. GOODY, *La raison graphique*, p. 97.

¹² J. GOODY, *La raison graphique*, p. 97.

¹³ J. GOODY, *op. cit.*, p. 144.

J. GOODY souligne encore cette pérennité de l'écrit dans la citation suivante :

Le discours écrit ne dépend plus d'une "circonstance" : il devient intemporel. Il n'est plus solidaire d'une personne ; mis sur le papier il devient plus abstrait, plus dépersonnalisé...¹⁴.

Ce caractère durable de l'écrit détermine certaines fonctions de l'écrit telles que la fonction d'attestation (témoignage certifiant la vérité ou l'authenticité de quelque chose), la fonction de transmission culturelle ...

6 - La notion de travail

Des différentes caractéristiques entrevues (double absence, visibilité, durabilité) découle une autre propriété de l'écrit qui est la notion de travail, notion qui nous semble rejoindre une forme de compétence métalinguistique. Celle-ci se situe à différents niveaux.

Nous avons déjà insisté sur la notion de travail qui permet de gérer la situation de communication écrite. Il s'agit par un recours à la langue de mettre à distance les choses, d'explicitier la situation, d'anticiper la réception du message par le lecteur.

Mais le travail se situe également au niveau de la construction de sens. En effet, *l'écriture modifie [...] le mode de fonctionnement cognitif de celui qui l'active. En donnant aux produits de la pensée, une matière offerte au regard, [...] [l'écriture] se présente donc comme un véritable outil intellectuel grâce auquel tout scripteur/lecteur peut examiner autrement des données enregistrées selon un premier ordre, en rectifier l'organisation, explorer de nouvelles associations, tâtonner à la recherche d'une cohérence nouvelle, etc. [...] Aussi, plus qu'un outil intellectuel, ne devrait-on pas considérer que l'écriture est en soi une activité cognitive -et non une simple technique- qui permet en quelque sorte à la pensée de se prendre elle-même pour "objet pour-penser-avec" ou "pour-penser-sur-soi" ?¹⁵.*

¹⁴ J. GOODY , op. cit. , p. 92.

¹⁵ D. BOURGAIN , *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel* , p. 411.

Ecrire relève par conséquent d'un travail car il permet l'élaboration du sens. Ecrire, ce n'est pas mettre par écrit une pensée déjà clairement établie ; au contraire, écrire c'est penser : le sens se construit au fur et à mesure de l'acte de scripturation. Pour M. FRUMHOLZ,

*l'écriture conditionne et nourrit la pensée. Ecrire n'est donc pas mettre par écrit ce qui existe déjà par oral, écrire permet de formaliser ces formes orales et par là de les transformer en quelque chose de nouveau*¹⁶.

Toutes ces remarques à propos du travail dans l'acte de scripturation vont à l'encontre de ce que nous pouvons appeler l'idéologie du don. En effet, on retrouve assez souvent la conception selon laquelle écrire relèverait d'un don, serait le résultat d'une sorte d'inspiration, d'une muse bienveillante, et serait par conséquent le privilège d'un petit nombre de sujets qui seuls, pourraient avoir accès à l'écriture. Dans cette conception, le travail et la notion de réécriture qui lui est associée seraient synonymes d'incapacité et seraient réservées aux personnes en difficulté.

Cette vision repose sur différentes représentations encore très vivaces qui définissent le scripteur performant comme celui qui parviendrait à transcrire un avoir à dire dans un premier jet ne nécessitant aucun retravail du texte. L'écrivain serait alors

*un auteur ou si l'on préfère, une outre : une outre rebondie. Statutairement, en effet, il serait empli d'une double richesse : celle d'un avoir (l'avoir à dire), celle d'un savoir (le savoir-dire). Bref, conjointement, l'écrivain serait le propriétaire, et d'une profusion interne (le quelque chose à dire), et du don de la faire sortir (l'expression)*¹⁷.

Ainsi pour le sens commun et souvent aussi pour les spécialistes, la production littéraire est assimilée à une sorte de sécrétion involontaire, à une logorrhée et l'écrivain perçu comme la proie de cette production intarissable. Point de place ici, on le voit, pour la moindre notion de travail.

R. BARTHES souhaite remplacer cette vision de l'écrivain inspiré par une vue beaucoup plus proche de la réalité où la « valeur-génie » cède le pas à la « valeur-travail ». Il parle d' « écrivain-artisan », qu'il compare à un ouvrier travaillant la pierre au burin. L'écrivain est celui qui s'attaque à la matière-langue, la taille, la polit, en dégage une forme.

¹⁶ M. FRUMHOLZ, *Ecriture et orthophonie*, p. 354.

¹⁷ J. RICARDOU, *Pluriel de l'écriture*, p. 22.

L'écrit ainsi envisagé n'est donc plus l'exclusivité d'un petit nombre de personnes dotées d'un don. Il nécessite un véritable travail, d'où l'importance des brouillons, des réécritures. On ne trace pas, par écrit, une pensée préétablie ; au contraire, le sens s'élabore au fil de l'écriture.

Nous avons souhaité, au cours de cette partie, présenter l'écrit dans sa globalité. Au lieu de ne s'axer que sur quelques composantes de l'écrit (ce qui élude l'ancrage dans une situation véritable de communication écrite), il nous semble préférable de s'appuyer sur une compétence scripturale.

C'est pourquoi nous avons eu comme souci de redéfinir l'écrit comme un ordre distinct de celui de l'oral en le remplaçant dans le cadre d'une communication. L'écrit est un langage à part entière comportant certaines caractéristiques dont la visibilité, la durabilité et la notion de double absence propre à la communication écrite. Apprendre à écrire, c'est donc avant tout apprendre des pratiques langagières nouvelles, construire une autre relation au monde, adopter une nouvelle posture énonciative. En ce sens, on peut parler de véritable acculturation à l'écrit, l'adoption d'un regard différent sur le monde dans une posture énonciative spécifique à l'écriture.

Par conséquent, si les traces visibles des difficultés vécues par l'adolescent par rapport à l'écrit se situent assez souvent aux niveaux orthographique, syntaxique ... peut-être est-ce à un niveau plus profond que se situe le blocage ?

II - Centration sur l'apprenant et prise en compte de ses représentations

Nous essaierons dans un premier temps de préciser ce concept de représentation, développé pour la première fois en 1924 par E. DURKHEIM¹⁸. Dans un deuxième temps, nous rechercherons ce qu'implique un apprentissage au niveau des représentations d'un sujet. Pour finir nous nous pencherons plus particulièrement sur les représentations de l'écrit.

1 - Rôle et construction des représentations

Depuis J. PIAGET, il est habituel de considérer que l'apprenant possède déjà des connaissances. Parler de représentations, c'est conserver cette même hypothèse puisque, selon D. JODELET¹⁹, les représentations sont des savoirs que l'apprenant a construits pour un besoin immédiat : organiser le monde qui l'entoure. En effet, tout individu doit nécessairement clarifier son monde environnant en le structurant. Ainsi quand nous parlons de prise en compte de l'apprenant, il s'agit de considérer le fait que le sujet a déjà des connaissances, une culture. C'est pourquoi en préalable à tout apprentissage, il semble essentiel d'essayer de préciser les représentations des apprenants par rapport à un domaine de savoir enseigné.

A. GIORDAN et G. DE VECCHI préfèrent le terme de « conception » à celui de représentation car il met en valeur

*l'idée d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir et permettant même les transformations nécessaires*²⁰.

Ils définissent une conception comme un modèle explicatif organisé, simple, logique, utilisé le plus souvent par analogie. Les enfants en possèdent un certain nombre, et c'est avec eux qu'ils tentent d'interpréter le monde qui les entoure.

Les représentations ou conceptions des sujets ne sont pas figées mais évoluent au cours du processus d'apprentissage. Elles sont la résultante d'une activité de construction mentale du réel et servent à interpréter le monde qui entoure l'apprenant.

¹⁸ E. DURKHEIM, *Sociologie et philosophie*.

¹⁹ D. JODELET, *Les représentations sociales*, p. 31.

²⁰ A. GIORDAN, G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 79.

Elles sont également le fruit de toutes les expériences vécues par l'apprenant : expériences qui précèdent son entrée à l'école, puis expériences scolaires et extra-scolaires. Grâce au processus des représentations, l'apprenant va structurer les connaissances qu'il intègre.

La prise en compte des représentations de l'apprenant est un point essentiel dans la compréhension du processus d'apprentissage. On ne peut ignorer les représentations de l'apprenant, sous peine de ne lui fournir qu'une connaissance plaquée qui ne sera pas intégrée et sera oubliée. C'est ce qu'exprime P. MEIRIEU en ces termes :

Certes, on peut faire abstraction de ce "savoir" [préalable] et engager un apprentissage comme s'il n'en était rien ; on a alors toutes les chances de simplement superposer à ce "savoir" antérieur un "savoir scolaire", vernis superficiel qui craquera dès que la situation scolaire qui l'a mis en place disparaîtra²¹.

Or le véritable savoir est un ensemble de connaissances qui sont intégrées et qui peuvent être utilisées dans différentes situations.

Il est important également de souligner l'intérêt de la motivation ou du moins du sentiment d'« utilité » du savoir. L'apprenant est d'autant plus actif qu'il est motivé par l'apprentissage :

il n'y a "transmission" que quand un projet d'enseignement rencontre un sujet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner²².

Il serait utopique d'imaginer une situation où les désirs et les intérêts de l'apprenant correspondraient de façon exacte aux projets et exigences de l'« enseignant ». Il s'agit plutôt de trouver , comme le souligne P. MEIRIEU,
un point d'appui dans le sujet, même ténu, un point où articuler un apport, où placer un levier pour aider le sujet à grandir...²³.

²¹ P. MEIRIEU , *Apprendre ... oui, mais comment ?* , p. 59.

²² P. MEIRIEU , *op. cit.* , p. 42.

²³ P. MEIRIEU , *op. cit.* , p. 42.

Or cette motivation, cet intérêt porté à la connaissance ne va pas toujours de soit. A ce niveau, la personne qui « enseigne » peut jouer un rôle en essayant d'éveiller un certain désir pour la connaissance car

ce qui mobilise un élève, l'engage dans un apprentissage, lui permet d'en assurer les difficultés, voire les épreuves, c'est le désir de savoir et la volonté de connaître²⁴.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous baserons la rééducation du langage écrit sur un mode ludique de manière à faire émerger ce désir d'apprendre et à amener les adolescents au plaisir du langage écrit. Mais la situation de rééducation est une situation particulière : en effet, le langage écrit a déjà fait l'objet d'un apprentissage, lequel a le plus souvent conduit à un échec. Par conséquent, cet objet d'apprentissage est connu mais perçu la plupart du temps de façon assez péjorative. A ce titre, il nous semble d'autant plus nécessaire de nous axer sur un désir d'apprendre, de dévoiler aux adolescents d'autres aspects du langage écrit qu'ils n'avaient pas entrevus jusqu'alors. Cela nous amène à prendre en considération les représentations des adolescents face à l'écrit afin d'adapter notre intervention auprès d'eux.

2 - Notion de situation - problème

Nous venons d'insister sur l'importance de la prise en compte des représentations des apprenants. Mais comment utiliser ces représentations pour permettre à l'apprenant de progresser dans ses apprentissages et dans l'acquisition de nouveaux savoirs ?

Certains auteurs ont pensé que les représentations de l'apprenant étant fausses et constituant un obstacle à l'appropriation de nouveaux savoirs, il était nécessaire de les supprimer, de les détruire, afin de faire « table rase » et d'apporter ensuite à l'apprenant des savoirs véritables. Cette démarche nous rappelle quelque peu la « métaphore du récipient » car elle donne à penser qu'il suffirait d' « extirper » de la tête de l'apprenant les savoirs faux et de les remplacer par d'autres posés comme vrais. En réalité, il va falloir non seulement compter avec ces représentations, mais il faut encore s'appuyer sur elles pour permettre à l'apprenant de progresser.

²⁴ P. MEIRIEU, *Apprendre ... oui, mais comment ?*, p. 86.

Nous avons déjà insisté sur l'aspect actif de l'apprenant lors du processus d'apprentissage. C'est à lui de construire son apprentissage, ce dernier se produisant par un changement des représentations. C'est pourquoi, il s'agit, pour la personne qui « accompagne » l'apprenant, de placer ce dernier dans une situation telle, qu'il va être amené non pas à supprimer ces anciennes représentations, mais à les réorganiser, à les transformer, à les enrichir, de telle manière qu'elles lui permettent de progresser et de comprendre la réalité qui l'entoure. Il s'agit donc d'amener l'apprenant à prendre conscience par lui-même de la nécessité d'opérer un changement de représentations.

L'apprentissage peut alors se définir comme un processus complexe et actif qui consiste en un changement des représentations de l'apprenant face à une situation-problème où les représentations antérieures ne peuvent plus servir de modèles explicatifs :

Acquérir une connaissance c'est passer d'une conception préalable à une autre plus pertinente par rapport à la situation²⁵.

C'est ce que cherche à nous expliquer P. MEIRIEU :

On n'a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les "travaille pas", au sens où un potier travaille la terre, c'est-à-dire non pour lui substituer autre chose mais pour la transformer²⁶.

Il ajoute que pour faire évoluer une représentation, il faut provoquer une sorte de déséquilibre pour le sujet :

Un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle²⁷.

Ainsi, pour A. GIORDAN et G. DE VECCHI,
plutôt que de vouloir radicalement démanteler les conceptions fausses, [il est préférable d'] envisager des représentations qui "évoluent" ou qui "se modifient"²⁸.

²⁵ A. GIORDAN, G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 92.

²⁶ P. MEIRIEU, *Apprendre ... oui, mais comment ?*, p. 60.

²⁷ P. MEIRIEU, *op. cit.*, p. 60.

²⁸ A. GIORDAN, G. DE VECCHI, *op. cit.*, p. 169.

Ils substituent alors l'idée de conceptions « fausses » ou « vraies » à l'idée de « champ de validité » d'une représentation. Apprendre consisterait donc à progresser vers une représentation un peu plus juste que la précédente, à élargir le champ de validité de nos représentations. En d'autres termes, selon P. MEIRIEU :

Un sujet ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en oeuvre un projet plus ambitieux qui, lui-même, contribue à la structurer²⁹.

L'évolution des représentations est donc à la base du processus d'apprentissage.

Il s'agit d'essayer de diversifier les situations afin d'amener l'apprenant à construire lui-même son apprentissage.

En quoi ces théories sur l'apprentissage et les représentations nous paraissent-elles essentielles en rééducation orthophonique ? Dans le cadre d'une rééducation, nous avons à faire à un sujet en échec. Ce sujet possède, par conséquent, un ensemble de connaissances, un vécu, des expériences qui, très souvent, ne sont pas positives vis-à-vis de l'écrit. Il se révèle alors inutile de baser notre intervention comme si le terrain était vierge, de considérer la rééducation comme un commencement. Il faut partir de ce que sait l'adolescent, de ses représentations, pour l'amener à en changer.

3 - Représentations de l'écrit

Nous avons jusqu'ici évoqué les représentations dans leur définition générale. Il va sans dire que les représentations construites à propos de l'écrit nous intéressent plus particulièrement.

On distingue trois types de représentations. Certaines se rapportent à l'écrit tel que le conçoit le sujet. Elles constituent des modèles qui permettent au sujet d'appréhender le monde des écrits et toute tâche scripturale. D'autres représentations concernent plutôt l'apprentissage de l'écrit : comment le sujet pense qu'il a appris à écrire et qu'il continue à apprendre. Enfin , le dernier type de représentations qui vont influencer la compétence scripturale sont celles qui font référence au rapport que le sujet entretient avec l'écrit.

²⁹ P. MEIRIEU , *Apprendre ... oui, mais comment ?* , p. 60.

Ce rapport naît de colorations multiples (liées aux expériences vécues, aux croyances sociales...), conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture.

Les représentations de l'écrit sont importantes à prendre en compte. Elles constituent avec les savoirs et les savoir-faire une composante de la compétence scripturale. En effet, selon M. DABENE,

la compétence scripturale de l'adulte se nourrit d'un ensemble de motivations et de représentations par rapport à l'ordre du scriptural qui se traduit par des attitudes directement observables ou révélées à travers les discours sur le lire-écrire³⁰.

Il est donc important de faire émerger ces représentations. Elles permettent tout d'abord au pédagogue ou à l'orthophoniste de connaître le fonctionnement de l'apprenant et peut-être de trouver des clefs pour comprendre le comportement scriptural du sujet. En ceci, les représentations sont un outil de diagnostic, outil que nous utiliserons pour mener à bien notre expérimentation. Ces représentations constituent aussi des « points d'ancrage », c'est-à-dire des savoirs à partir desquels la connaissance peut s'élaborer. En cela, elles sont donc un outil d'élaboration.

Les représentations vont influencer l'activité scripturale d'un sujet. Certaines auront un effet plus motivant, d'autres auront un effet inhibant. Selon M. DABENE :

[Les composantes de la "compétence scripturale"] renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives³¹.

Elles constituent à la fois un obstacle à de nouvelles acquisitions et également un tremplin, dans le sens où l'on doit s'appuyer sur elles pour aider l'apprenant à les réorganiser, à les transformer, donc pour permettre à l'apprenant de progresser. Si la conception que le sujet a de l'écrit évolue, son rapport avec ce même écrit sera peut-être aussi modifié, et peut-être découvrira-t-il qu'il a effectué un apprentissage selon un modèle différent de celui qu'il avait auparavant.

³⁰ M. DABENE, *L'adulte et l'écriture*, p. 62.

³¹ M. DABENE, *op. cit.*, p. 38.

Aussi, avons-nous pu mettre en évidence la très grande place occupée par les représentations dans le processus d'élaboration des savoirs. Ce nouveau regard sur l'apprentissage a la spécificité de considérer l'apprenant comme un être actif, désireux de vouloir apprendre et de surmonter les situations qui peuvent lui poser problème. Ainsi, s'il veut donner sens à la réalité qui l'entoure, l'apprenant devra adapter ses représentations.

Il en est de même au niveau de l'ordre scriptural. L'apprenti-scripteur, placé face à des problèmes d'écriture, doit modifier de lui-même, progressivement, ses représentations et se rapprocher le plus possible de la définition considérant l'ordre scriptural comme un ordre spécifique. Il doit donc progressivement vivre l'écrit comme une trace, une entité qui peut être travaillée et modifiée, une entité ayant des fonctions propres, qu'il est nécessaire de gérer.

III - Rééduquer le langage écrit sur un mode ludique

En pratique, quelles activités ou situations d'écriture proposer aux adolescents de manière à faire évoluer les représentations inhibantes qu'ils ont de l'écrit ? Quelle démarche adopter dans notre entreprise de réconciliation de l'adolescent avec l'écrit ? Sur quels courants s'appuyer ? Voici quelques pistes qui se déclinent toutes sur le mode ludique.

A- Une approche possible à travers les chantiers d'écriture de Françoise DEJONG-ESTIENNE ³²

La démarche de F. ESTIENNE nous a semblé intéressante à développer dans le cadre de notre problématique car elle apporte un éclairage nouveau sur le langage écrit, ses troubles et leur rééducation.

1- Vers une conception globale de l'individu

a) *L'écrit et sa pathologie*

F. ESTIENNE définit l'acte d'écrire comme une activité de communication et d'expression de soi, source de plaisir et de maturation. Le langage écrit est, pour elle, un système qui vit, qui évolue, qui a une histoire... Chacun en est, en partie, créateur et peut s'en approprier la clé.

A ce titre, elle interprète la dyslexie-dysorthographe, même si elle lui reconnaît un substrat organique, en terme de comportement ou encore de représentation mentale : les difficultés d'appropriation de la lecture et plus particulièrement de l'écriture ne seraient pas nécessairement dues à une inaptitude de l'apprenti mais pourraient résulter et certainement s'entretenir par un état d'esprit qui empêcherait le sujet d'utiliser les stratégies mentales efficaces à mettre en oeuvre dans l'apprentissage. On retrouve là notre hypothèse sur le rôle que jouent les représentations dans l'acquisition de l'écrit.

³² Pour ce chapitre, nous nous référons aux ouvrages suivants de F. DEJONG-ESTIENNE : *Plaisir et langage*, *La part des mots, les mots à part* et *L'écriture en chantier*.

Par ailleurs, même si l'on postule une inaptitude de base, due à « *un cerveau singulier*³³ », qui serait la source des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, celle-ci ne fait qu'impulser et renforcer l'attitude du dyslexique-dysorthographique et la représentation négative et restrictive qu'il se fait du langage écrit et de ses possibilités personnelles de se l'approprier. Ainsi, arrivé à un certain stade d'échec, conforté dans cette optique par l'idée que se fait l'entourage de ses troubles, l'adolescent s'entretient et tourne en rond dans son incapacité. Pour F. ESTIENNE, on a donc tout à gagner à inviter l'adolescent à changer et à élargir ses représentations.

b) *La rééducation : susciter l'écriture ou comment passer de la dysorthographe à l' « eugraphie »*³⁴

Occasion de rencontre, de communication réelle dans la détente et le plaisir, la rééducation est à envisager en termes de croissance personnelle, d'épanouissement et de communication créative et non comme une série de techniques à appliquer plus ou moins systématiquement en vue de combler des lacunes. Se centrer uniquement sur le symptôme risquerait en effet de créer des résistances, de renforcer les troubles par ancrage et dégoût.

F. ESTIENNE illustre cette idée par la métaphore suivante :

Réduquer le langage écrit, ce n'est surtout pas doubler la dose sous prétexte que l'enfant n'est pas parvenu à digérer à l'école. C'est d'abord essayer de comprendre avec l'intéressé pourquoi il y a eu indigestion. Le plat n'était-il pas approprié parce qu'il était mal préparé ou qu'il a été avalé trop rapidement ou que la ration était trop abondante pour un petit "appétit" ?

*L'organisme de l'enfant n'était-il pas en état d'assurer la digestion parce qu'il fonctionnait ou fonctionne encore mal, faute d'éléments essentiels ou parce que le convive n'avait pas encore faim ou qu'il avait faim d'autre chose, ou encore parce qu'on lui a servi un même mets à tous les repas, si bien que sursaturé, l'enfant s'est senti dans l'impossibilité d'avaler une bouchée de plus*³⁵.

³³ M. HABIB, *Dyslexie : le cerveau singulier*.

³⁴ Le terme d'eugraphie désigne le bien-être dans l'écrit.

³⁵ F. ESTIENNE, *Plaisir et langage*, pp. 31-32.

L'approche envisagée par F. ESTIENNE est donc celle d'une démarche rééducative qui part de la personne et non plus des troubles. C'est aussi le choix que nous avons fait dans le cadre de notre travail car

réduquer le langage écrit, c'est peut-être réparer l'outil mais c'est davantage encore aider l'ouvrier à se servir de cet outil avec le plus de facilité, le plus d'économie et surtout avec le plus de plaisir et d'efficacité³⁶.

La rééducation, orientée vers le désir et le plaisir de s'exprimer par les mots, est donc une réelle entreprise de réconciliation de l'adolescent avec lui-même, avec le langage et avec le système scolaire. Parce qu'on l'aura accepté lui-même avec ses difficultés, il parviendra peut-être à décoller l'étiquette qu'on lui a plaqué sur le dos, à s'accepter et enfin à accepter les normes du langage écrit. Car n'ayant plus à lutter pour se défendre, se faire valoir, il pourra mobiliser l'énergie, la disponibilité nécessaire pour revoir ses rapports avec le langage.

2- Les chantiers d'écriture : se percevoir positivement dans ses rapports à l'écrit

a) Déroulement des chantiers et de la logothérapie de groupe

Les chantiers d'écriture s'insèrent dans le cadre de la logothérapie de groupe. Il s'agit d'un rassemblement de 8 à 10 adolescents âgés de 9 à 18 ans tous « dyslexiques-dysorthographiques » qui ont la plupart du temps déjà suivi un ou plusieurs traitements rééducatifs individuels. Chaque participant doit venir librement dans un groupe sur la base d'un examen individuel qui comporte, outre des épreuves de lecture et d'orthographe (niveau de rendement), la recherche des stratégies mentales utilisées (niveau de fonctionnement) ainsi que la recherche de ses connaissances métalinguistiques et de sa représentation du langage écrit (niveau d'attitude, de représentation). A l'issue du bilan, on laisse donc le choix à l'adolescent entre logothérapie de groupe et rééducation individuelle.

Au terme des trois séances d'essai, l'adolescent s'engage par un contrat collectif vis à vis du groupe (ponctualité...) et un contrat individuel dans lequel il détermine les objectifs qu'il poursuit en venant dans le groupe et ce qu'il va mettre en oeuvre pour les atteindre.

³⁶ F. ESTIENNE, *Plaisir et langage*, p. 31.

Les logopèdes s'engagent quant à eux à mettre à la disposition des participants leur personne, leur temps, leurs compétences, à proposer des moyens pour que chacun parvienne à ses fins.

On rejoint là la notion de contrat selon l'analyse transactionnelle :

c'est un engagement mutuel à oeuvrer ensemble pour que la personne atteigne un objectif de réussite réaliste et réalisable, déterminé d'un commun accord sur la base de l'examen des lacunes et des ressources. Ce contrat est donc une décision traduite en termes clairs, précis, concrets, de partager les responsabilités, pour atteindre un but précis, en se donnant une limite de temps et en établissant ensemble les moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir. Cela suppose une formulation positive, concrète, réaliste et spécifique.

G. DUBOIS en donne quant à elle la définition suivante :

*accord fixé verbalement, non unilatéral, mais un accord véritable, où l'autre même privé de parole, entend et accepte, manifeste qu'il accepte, une parole qui devient un contrat commun, et exprime à sa manière, une demande qui est la sienne [...] La dimension de contrat est d'abord en nous, en notre possibilité de recevoir l'autre comme pleinement sujet*³⁷.

La logothérapie fonctionne par tranches de 12 à 14 séances soit une demi-année scolaire. En général, les adolescents en suivent deux. Le délai ainsi fixé permet de concentrer ses énergies vers un processus de changement plus efficace.

Un adulte logopède suit 2 ou 3 adolescents. Cette proportion d'adultes permet un travail individuel à la demande et le choix de la personne avec laquelle le jeune va travailler.

Chaque séance de logothérapie de groupe dure une heure trois-quarts et comprend cinq moments clés :

- 1- la mise en route, où chacun rappelle son contrat et précise ce qu'il veut faire pendant la séance par rapport à ses objectifs,
- 2- la gestion du temps consacrée à un travail personnel concernant les matières scolaires où l'on apprend au participant à apprendre,

³⁷ G. DUBOIS , *Langage et communication* , pp. 65-66.

3- des activités qui font partie des ateliers de lecture, d'orthographe, de grammaire où l'on exerce de façon systématique les stratégies de lecture et d'orthographe,

4- les activités des chantiers d'écriture qui peuvent être individuelles ou collectives, choisies par les participants ou proposées par les animateurs et qui sont consacrées à la création verbale (référence au conte, à la publicité, à la presse, à l'humour, à la poésie, au reportage, à l'interview...),

5- la mise en commun de tout ce qui a été écrit et l'évaluation, où chacun exprime comment il a vécu la séance, comment et avec quoi il repart, ce qu'il a décidé de retenir et de faire pendant la semaine.

Chaque tranche se clôture par un bilan facultatif de lecture-orthographe. Elle se termine également par une évaluation générale portant sur le fonctionnement du groupe, sur les activités, sur l'évolution personnelle de chacun. Chaque participant évalue ainsi si son contrat est réalisé ou non. On arrête la rééducation quand le jeune a un autre comportement face à l'écrit et au système scolaire.

Quant à l'orthographe, qui constitue l'emballage cadeau, elle n'est pas l'objectif premier des chantiers d'écriture dont le but est de libérer les idées, l'imagination de l'écrivain, mais elle reste toujours présente. Progressivement, sans freiner l'adolescent dans sa créativité, on invitera l'adolescent à porter attention aux expressions inventées par lui, aux graphies des mots, à l'orthographe. Le rôle de l'adulte se situe entre deux pôles :

- ne rien dire au risque de laisser l'enfant confus
- corriger toutes les erreurs au risque de bloquer l'imagination, de restituer une fois de plus au dyslexique son image de marque négative et une représentation réduite du langage écrit.

Le rééducateur va donc attirer l'attention sur les règles du code qu'il faut respecter pour être compris. Il n'est pas un maître qui corrige mais un adulte qui fait percevoir à l'adolescent sans réprobation ni hyperprotection les moyens qu'il peut mettre en oeuvre pour écrire juste et ainsi renforcer ses possibilités d'expression.

Par ailleurs, F. ESTIENNE insiste beaucoup sur l'importance du groupe en tant que stimulateur. Or, le cadre de la pratique libérale permet difficilement de telles prises en charge. L'approche des chantiers d'écriture nous semble néanmoins tout à fait adaptable à la rééducation individuelle.

Certes, il manquera la présence active et l'émulation des autres participants, la joie de se dire aux autres et d'être écouté par un public attentif. Mais, par la part active que prendra le rééducateur, par le type de relations et d'interactions qu'il mettra en place avec l'adolescent, on pourra, dans une certaine mesure, pallier cette difficulté. On pourra également avoir recours à un système de correspondance permettant à l'adolescent d'écrire et de créer avec une visée communicative. Les objectifs et les principes sous-tendant les chantiers d'écriture restent donc, quant à eux, tout à fait applicables à une prise en charge individuelle. Ils constitueront les bases de notre expérimentation qui se veut être une adaptation de cette technique à la rééducation individuelle.

b) Objectifs et stratégies des chantiers

Ils constituent un moyen de « décadrer » ou recadrer le problème du langage écrit, de le présenter en termes positifs, en donnant l'occasion à l'adolescent de revoir ses rapports avec l'écriture. La thérapie consiste à aider l'adolescent, dont les propres capacités autocuratives latentes ont été redécouvertes et stimulées, à surmonter ses difficultés dans un contexte changé. Il ne s'agit donc pas d'une intervention centrée sur un individu malade mais bien d'un acte de participation, d'évolution, qui se réalise dans un système d'interactions.

Ils se fondent sur la conviction que, chaque personne a un désir naturel d'épanouissement et qu'elle coopérera si l'on souligne les aspects positifs de son comportement. Chacun a donc quelque chose à dire et est capable d'écrire mais il doit parfois être aidé, conduit ou reconduit vers le chemin de sa propre écriture.

Les chantiers d'écriture visent donc à aider les adolescents à :

- retrouver leurs mots porteurs de leurs sensations, de leurs idées, de leur vécu,
- libérer leur potentiel d'imagination, de création, d'invention en recourant au langage poétique et imaginaire,
- se restituer les clés de leur royaume en élargissant leur représentation du monde et d'eux-mêmes.

c) *Principes directeurs*

L'approche des chantiers d'écriture (et de la logothérapie de groupe dans laquelle ils s'insèrent) est sous-tendue par une série de principes (pour certains déjà évoqués précédemment) :

- faire fondamentalement confiance dans les ressources du sujet (A.T³⁸ et P.N.L³⁹),
- ne pas s'occuper nécessairement du symptôme (P.N.L),
- s'appuyer sur le plaisir partagé,
- décadrer ou recadrer le problème du langage écrit (P.N.L),
- entrevoir le problème du langage écrit comme un problème de communication,
- considérer le symptôme comme un type de comportement qui fait partie d'une séquence d'actes échangés entre plusieurs personnes, l'envisager comme une adaptation relationnelle,
- donner au dyslexique-dysorthographe la permission de contrecarrer son scénario d'échec en l'invitant à établir ses propres objectifs et à y travailler selon son rythme par le biais d'un contrat (cf A.T),

On peut opérer un regroupement de ces grands principes selon 3 axes :

- plaisir et créativité,
- décadre et paradoxe,
- égalité et réussite.

Ces trois pôles seront ceux que nous nous efforcerons d'appliquer au cours de notre expérimentation.

³⁸ A.T. : analyse transactionnelle

³⁹ P.N.L. : programmation neuro-linguistique

Ils sont tous sous le signe du plaisir :

- plaisir de créer,
- plaisir de faire autre chose,
- plaisir de tenir sa place,
- plaisir de réussir,
- plaisir de répondre de soi et de fonctionner harmonieusement en étant soi-même et en le devenant de plus en plus,
- plaisir de se rencontrer.

d) Plaisir et créativité

Nous naissons dans un rapport affectif à la langue. Les mots au début de la vie sont comme un code amoureux unissant le bébé à ses parents, à ses proches. Le langage, caresse sonore, est ce cordon ombilical gorgé d'émotions. Du coup, l'enfant est impatient de pouvoir parler. Il désire apprendre la langue puisqu'elle est source de plaisir⁴⁰.

On peut aisément établir le parallèle avec l'apprentissage de la langue écrite qui serait, lui aussi, motivé par le plaisir (celui de pouvoir s'exprimer, communiquer, faire acte de création). Le langage est en effet un mélange harmonieux de plaisir, de contraintes, de jeu et de normes. Mais pour en accepter les normes, il faut d'abord passer par le jeu et le plaisir partagé. C'est ce qu'applique E. BING dans sa pratique des ateliers d'écriture :

Qu'importe si un enfant ne produit que trois textes dans une année s'il les a écrits dans le plaisir. Tout geste est de torture s'il est condamné de l'intérieur mais si l'accord se crée entre la personne et l'encre qui coule dans la plume, la grimace se résorbe, et je vis plus tard, les plus réfractaires au geste se mettent à écrire plus longuement que je n'aurais osé le souhaiter⁴¹.

⁴⁰ C. COPPENS, L. LEMAITRE, *L'atelier des mots*, p. 11.

⁴¹ E. BING, *Et je nageai jusqu'à la page*, p. 39.

Le plaisir d'apprendre est donc l'énergie de base : il ne peut y avoir de réussite scolaire sans un minimum de plaisir d'apprendre et l'absence de ce plaisir (perdu ou interdit) est cause d'angoisse, alimentée par des sentiments d'infériorité et de culpabilité menaçant les chances d'être aimé.

F. ESTIENNE va plus loin en parlant de plaisir mutuel de partager, de découvrir ensemble que ce qui jusqu'à présent a été source d'échec peut être source d'expression de soi, de création personnelle, d'échange. Il s'agit donc non seulement que l'adolescent fasse l'expérience du plaisir à travers les ateliers d'écriture mais aussi que ce plaisir soit partagé par le thérapeute dans ses échanges avec le patient.

On entrevoit ici l'importance du plaisir, moteur de l'apprentissage au fondement de la sociabilité et agent de communication :

L'apprentissage de la communication est l'apprentissage du plaisir⁴².

BETTELHEIM affirme à ce propos que c'est dans la reconnaissance par l'autre, dans une expérience de plaisir partagé, que l'adolescent acquiert et confirme le sentiment d'exister et d'avoir une identité personnelle. C'est l'impossibilité de partager le plaisir, ce sont les conditions sociales, les interdits et les contraintes, empêchant le plaisir partagé, qui seraient à l'origine de nombreux troubles du langage notamment écrits. Faute d'un plaisir partagé, l'adolescent n'entre pas dans l'écrit ; faute aussi d'avoir expérimenté le langage comme un jeu.

G.DUBOIS ⁴³ s'inscrit dans la même optique communicationnelle en décrivant la notion de plaisir comme

un élément du travail en commun qu'on tentera de développer par la créativité et par l'échange.

Elle ajoute que

lorsqu'on aura pu susciter le plaisir de l'expression et de la communication verbale, on aura franchi la barrière des inhibitions.

⁴² M. PAGES, *Le travail amoureux*, p. 36.

⁴³ G. DUBOIS, *L'enfant et son thérapeute du langage*, p. 82.

S'il en est ainsi, si l'on tient compte de l'importance du plaisir partagé comme « *fondement de toute expérience sociale et [comme] origine du langage*⁴⁴ », on peut concevoir l'orthophonie comme une expérience de plaisir partagé, voie royale du changement, car certes, les adolescents « à problème » ont besoin d'exercices systématiques dits de remédiation, mais ils ont besoin, comme de pain, de pouvoir faire l'expérience de la joie de la communication, qu'il s'agisse d'écouter, de parler, de lire ou d'écrire.

Un corollaire de ceci est que l'efficacité de l'orthophonie passe nécessairement par l'expérience personnelle du plaisir. Plaisir de parler, de jouer avec la langue, plaisir de communiquer, plaisir de se faire plaisir. L'art du rééducateur va consister à chercher comment retrouver, « re-susciter » chez l'adolescent en mal d'expression, ce désir et ce plaisir d'agir et de communiquer dans une activité créatrice qui ne se sclérose pas en tournant sur elle-même mais qui, dans la joie d'un plaisir partagé, s'alimente de l'apport de l'autre, pour éveiller, réveiller, enrichir, utiliser et structurer au maximum les ressources qu'il possède.

Il conviendra alors de créer selon Y.REGARD :

- *un espace de liberté-plaisir où le patient se sentant accepté et compris dans son entièreté va pouvoir repartir à la découverte de lui-même, du monde, oser être et se dire, redécouvrir le plaisir d'écrire et*

- *un espace de plaisir-maîtrise où, s'identifiant à nous en tant que porteur d'un langage codifié, il pourra accéder au plaisir de le faire sien et de le maîtriser*⁴⁵.

Le principe de plaisir, on l'aura bien compris, n'exclut nullement le travail, l'utilisation de techniques, le recours à des exercices mais vus sous l'angle de la recherche mutuelle, de l'invention réciproque, ces mots *travail, technique, exercices*, perdent leur connotation ennuyeuse.

⁴⁴ M. PAGES , *Le travail amoureux.*, p. 34.

⁴⁵ Y. REGARD , Liberté(s) et contrainte(s) dans les traitements logopédiques. In *Actes scientifiques du Congrès International d'Orthophonie « Plaisir et Langages »* , p. 107.

La notion de plaisir est par ailleurs intimement liée au principe de créativité défini comme suit par R. LAFON :

pouvoir créateur qu'il peut y avoir en toute personne, même handicapée, et qu'il convient de respecter, mais aussi d'aider en facilitant et en éduquant les divers moyens d'expression sans bloquer la spontanéité par des attitudes et des contraintes annihilantes⁴⁶.

Les grands thèmes de cette définition sont à retenir comme fondateurs de notre démarche. La créativité est en chacun de nous, elle n'est pas uniquement le fait de certaines personnes (écrivains, peintres, musiciens...). Elle est une potentialité universelle, que l'on pourra exploiter dans certaines conditions de respect et de facilitation comme voie vers le plaisir.

e) Décadrement et paradoxe

Au nom du principe de plaisir, on évitera de faire et refaire ce qui jusqu'ici a raté ou du moins n'a pas donné les résultats escomptés car, comme le dit WATZLAWICK, « *faire plus de la même chose*⁴⁷ », doubler la dose, crée un phénomène d'ancrage.

A vouloir colmater le symptôme par où [l'adolescent] s'exprime, on ne peut qu'augmenter les tensions internes. Toute rééducation normative est vécue comme une agression insécurisante, anxiogène et culpabilisante.

On aboutit ainsi à un renforcement des résistances⁴⁸.

Il va donc falloir faire autre chose, décadrer en abordant la difficulté sous un tout autre biais. Ce recadrage va consister à modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation (ou le point de vue selon lequel elle est vécue) en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien (ou même mieux) aux faits de cette situation, et dont le sens, par conséquent, change complètement.

⁴⁶ R. LAFON, *Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant*, p. 240.

⁴⁷ P. WATZLAWIK, J. WEAKLAND, R. FICH, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, p. 49.

⁴⁸ A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *La symbolique du mouvement*, pp. 15-16.

Selon Lapierre, il faut pour cela *travailler avec ce qu'il y a de positif dans [l'adolescent], nous intéresser à ce qu'il sait faire et non à ce qu'il ne sait pas faire. C'est à partir de là que la relation pédagogique peut se détendre, la situation se dédramatiser, et [l'adolescent] retrouver confiance et sécurité. Le meilleur moyen de l'aider à surmonter ses difficultés, c'est de les lui faire oublier. [...] Il y a chez un [adolescent], quel qu'il soit, de multiples potentialités positives qu'il est possible de découvrir et de développer pourvu qu'on ne soit pas obnubilé par ce qu'il ne sait pas faire. Centrer son attention sur un symptôme c'est le fixer, le structurer ; l'oublier c'est peut-être lui permettre de s'effacer puisqu'il ne présente plus d'intérêt*⁴⁹.

C'est là précisément que se situe le paradoxe. Il s'agit à la fois d'oublier ou d'ignorer le symptôme, de refuser l'échec tout en se centrant sur la réussite.

f) *Egalité et réussite*

En ce qui concerne la réussite, l'élément essentiel consiste à éviter à tout prix de replonger l'adolescent dans la difficulté et l'échec. On veillera pour cela à lui proposer des activités adaptées à ses compétences et correspondant à ses intérêts.

Quant au principe d'égalité, il n'y a pas un rééducateur qui sait, face à un patient qui ne sait pas et qui attend qu'on le gave. Il s'agit donc d'une réelle interaction dans laquelle chacun prend sa place, propose, évalue, crée, cherche, découvre, essaye, invente, donne, répond, accepte et écoute.

Ce nouveau rapport entre adolescent et rééducateur crée une toute autre dynamique d'acquisitions. En effet, comme le signale fort justement C. BARRE DE MINIAC⁵⁰, il est paradoxal que le jeune en apprentissage ne voit jamais ou très rarement l'adulte institutionnel se livrer à un véritable acte d'écriture. On comprend dans cette situation que l'adolescent puisse se sentir isolé dans ses tentatives d'appropriation de l'écrit, dans ses essais et ses échecs aussi. C'est pourquoi il nous semble important de l'accompagner dans sa démarche.

⁴⁹ A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *La symbolique du mouvement*, pp. 16-17.

⁵⁰ C. BARRE-DE-MINIAC, F. CROS et J. RUIZ, *Les collégiens et l'écriture, des attentes familiales aux exigences scolaires*, p. 152.

En participant à une production écrite avec lui, l'orthophoniste peut contribuer à une révision de ses représentations. L'adolescent peut en effet s'apercevoir que les hésitations, les erreurs, les questions sont inhérentes à un travail sur l'écrit, et que ce dernier demande une construction.

Cette situation authentique basée sur la notion de réciprocité, envisage dès lors l'écrit sous l'angle de la communication vivante et induit de la part de l'orthophoniste une attitude et des qualités personnelles toutes particulières.

Le rééducateur devra donc veiller à la qualité du regard qu'il porte sur l'adolescent, celui-ci ne devant pas être inquisiteur mais accompagnateur et porteur de bienveillance. Par son attitude positive et par sa confiance en l'adolescent, l'orthophoniste le revalorise. L'adolescent perçoit l'estime qu'on lui porte et que les autres adultes ne lui manifestent pas toujours ; ceci constitue un premier pas vers une redécouverte de l'estime de soi. En effet, l'orthophoniste qui le reçoit ne voit pas en lui un cas « étiqueté » par un diagnostic mais un individu engagé dans un processus de devenir auquel il propose un accompagnement. Ce regard neuf permettra à l'adolescent de découvrir et réaliser ses potentialités.

La patience et la nécessité de prendre son temps pour écouter la parole de l'autre nous apparaissent également comme des composantes à ne pas négliger. On rejoint là la notion d'empathie⁵¹ qui est, avec la congruence et la considération positive inconditionnelle, nécessaire dans toute relation d'aide si l'on souhaite obtenir un changement. Il s'agit alors de créer un climat d'écoute, de confiance, de disponibilité et d'authenticité qui permettra l'amorçage d'un dialogue où l'adolescent se verra enfin reconnu en tant qu'individu à part entière. Ces échanges d'égal à égal permettront la mise en oeuvre d'un mouvement dynamique et évolutif.

Il convient donc de créer une relation thérapeutique qui donne à l'adolescent un statut de sujet porteur de sa propre parole. On rejoint là G.DUBOIS pour qui

l'instrument thérapeutique majeur [...] est sans aucun doute l'établissement d'une relation authentique qui permette de faire de la rééducation, d'abord, un lieu d'expression⁵².

⁵¹ Le Docteur Y. DAVROU, sophrologue, définit l'empathie comme un accueil à priori positif ; il permet de baisser les barrières, de se mettre au diapason de l'autre. On fonctionne sur la même longueur d'ondes.

⁵² G. DUBOIS, *L'enfant et son thérapeute du langage*, p. 32.

C'est là en effet, dans la dimension interpersonnelle du langage, qu'est

*le moteur essentiel du langage qui s'établit, trouve son sens dans une communication entre les êtres, s'inscrit dans une relation à l'autre*⁵³.

Pour conclure, F. ESTIENNE envisage la rééducation comme *une rencontre entre deux ou plusieurs personnes dans le cadre d'un certain rôle déterminé par un objectif précis, objet d'un contrat établi d'un commun accord dans une relation d'égal à égal d'une qualité telle que, sur la base de certains principes, elle favorise l'expression de soi, la libération de la créativité, la réconciliation de l'enfant avec lui-même, avec les autres, avec le langage dans un processus de maturation affective et instrumentale qui, à la fois, résulte et aboutit à une prise en charge du sujet par lui-même de telle sorte qu'il devient son propre éducateur*⁵⁴.

Voici donc posés les principes fondamentaux de toute rééducation du langage écrit telle que nous la concevons. Les notions de plaisir et de créativité doivent être des éléments constants du travail commun. A ce titre, le jeu nous paraît pouvoir tenir une place prépondérante dans toute entreprise de réconciliation de l'adolescent avec l'écrit.

⁵³ G. DUBOIS, *L'enfant et son thérapeute du langage*, p. 30.

⁵⁴ F. ESTIENNE, *Plaisir et langage*, p. 33.

B. Des jeux sur la langue aux ateliers d'écriture

Après avoir abordé l'opposition jeu/travail, nous expliquerons en quoi le jeu peut-être un outil intéressant pour accompagner le patient en orthophonie et l'aider à se développer, nous décrirons ses apports et montrerons ainsi qu'il a sa place en orthophonie. Nous précisons ensuite en quoi consistent les jeux sur la langue et les jeux d'écriture.

1- Jeu et travail

Lorsqu'on aborde la notion de jeu et l'idée de gratuité qui lui est associée, l'opposition au travail, activité « sérieuse », vient immédiatement à l'esprit : c'est ce qui a de tout temps discrédité l'importance du jeu. La limite entre jeu et travail est donc loin d'être une chose évidente. En effet, quand le jeu « camoufle » du travail, peut-on encore le considérer comme un jeu ?



En réalité, le jeu ne dissimule pas du travail mais il le présente différemment. Ces deux notions ne s'excluent pas mais se complètent : le travail doit être un jeu. Car tout travail peut être présenté sous une forme ludique et par conséquent être vécu comme un jeu. Dans la mesure où le jeu-travail garde son aspect ludique, où le plaisir est au rendez-vous, on peut donc parler de jeu. Les adolescents apprécient d'ailleurs souvent ce « camouflage » tout autant que les enfants.

Le jeu procure donc un grand plaisir et nécessite ce plaisir pour mériter l'appellation « jeu », même si le jeu est difficile, alors que le travail, lui, peut se dérouler avec ou sans plaisir.

P.A. OSTERRIETH fait à ce sujet la remarque suivante :

Où finit le travail, l'activité sérieuse et où commence le jeu ? Où finit le jeu et où commence le travail ? Il n'est pas facile de répondre à cette question, et peut-être est-ce une question mal posée. Si l'on y réfléchit un instant, on s'aperçoit que ce n'est pas l'apparence extérieure de l'activité, sa nature objective, qui en fait un jeu ou un travail [...] Cela dépend peut-être surtout de notre attitude à l'égard de cette activité, des sentiments qu'elle éveille en nous, de ce que cette activité nous donne et de l'intensité avec laquelle nous nous donnons à elle ⁵⁵.

Nous rejoignons tout à fait la conception de cet auteur : la limite entre jeu et travail se situe au niveau du vécu subjectif de l'individu, de son ressenti, et de l'optique par laquelle il aborde une activité. Une même activité peut être travail pour une personne et jeu pour une autre, selon le plaisir fourni.

Le jeu et le travail sont donc des oppositions qui, si elles existent dans notre conscience, n'ont pas lieu d'être dans la réalité. Il en est de même en orthophonie : tenter de distinguer le jeu et le non-jeu s'avère une tâche impossible. L'essentiel est surtout qu'il y ait « JE ». Et puis si l'adolescent réussit et est satisfait de son activité, quelle importance qu'il y ait jeu ou travail.

D'ailleurs, si le jeu et le travail comportent des différences, ces deux notions ont aussi diverses ressemblances souvent passées sous silence ou non conscientisées :

- Tous les deux amènent l'enfant et l'adulte à une évolution sociale, intellectuelle et affective, évolution qui est généralement positive. C'est là que s'inscrivent notamment les thérapies par le jeu.
- Tous deux nécessitent une grande dépense d'énergie et un grand effort pour arriver à un aboutissement qui est en général la réussite.

⁵⁵ P.A. OSTERRIETH, *Votre enfant doit jouer*, p. 6.

- Dans le travail comme dans le jeu, la personne est active, sujet de choix et de décisions.

Cette brève étude comparative permet de mettre en avant le fait que jeu et travail sont deux activités différentes, mais qui ne diffèrent pas par leur caractère « sérieux » ou « non sérieux ». Elle met également en avant les ressemblances : jeu et travail permettent tous deux une évolution, un apprentissage et ils mettent en action l'activité et l'effort du sujet. Dès lors, il ne faut pas restreindre le sens du mot « effort » à celui d'activité ressentie comme pénible ou désagréable alors qu'il mérite le sens de l'activité mettant toutes les forces en exercice, activité où l'enfant investit le maximum de ses forces physiques, morales ou intellectuelles. L'effort n'est pas toujours quelque chose de douloureux et ne doit pas être ressenti comme tel pour porter cette appellation. De plus, l'effort fourni dans le jeu étant spontané, bien souvent le joueur ne s'en rend pas compte car il y met trop de passion pour en prendre toujours conscience.

Effort et plaisir ne sont donc pas incompatibles. C'est ce que D. PENNAC exprime dans la citation suivante :

*les notions d'effort et de plaisir oeuvrent puissamment l'une en faveur de l'autre, mon effort, ici, garantissant l'accroissement de mon plaisir, et le plaisir [...] me plongeant jusqu'à l'ivresse de l'ardente solitude de l'effort*⁵⁶.

2- Place du jeu en orthophonie

C'est une longue évolution historique qui a abouti à la reconnaissance de l'importance du jeu dans les apprentissages. D'abord considéré comme l'envers, la négation du travail et de l'apprentissage, point que nous avons développé précédemment, le jeu est maintenant considéré comme une aide pédagogique et rééducative non négligeable, voire indispensable.

Néanmoins des questions subsistent : Peut-on construire des apprentissages solides, durables, en ayant pour base des activités ludiques ? Peut-on utiliser le jeu à des fins éducatives ? Peut-on apprendre en s'amusant ?

⁵⁶ D. PENNAC , *Comme un roman* , p. 150.

Apprendre est un processus individuel d'appropriation, de changement, d'acquisition. Dans cette optique d'apprentissage, le jeu est un médiateur privilégié car il permet de se décentrer, de sortir de soi, de changer de comportement... Le jeu réserve en effet un espace de liberté pour investir et explorer. Par tous ces biais, il place l'adolescent, qui a des difficultés dans sa relation au savoir, dans une dynamique de l'apprentissage car les activités sont détachées du monde et des dépendances sociales. Le jeu apparaît alors comme le moyen de former les concepts, les représentations et les notions.

Les jeux développent également la personnalité du patient en mettant en action son imagination et sa créativité, de la même manière qu'ils développent son intelligence, notamment à travers le vécu émotionnel et affectif où interviennent diverses notions comme la confiance en soi ou le sentiment d'infériorité. L'activité ludique participe donc au développement de l'être humain, à la construction de sa personnalité, à son adaptabilité, à son insertion socioculturelle et enfin, à ses apprentissages.

Le jeu est aussi un outil précieux pour redynamiser le psychisme de l'adolescent : il éveille la curiosité, lui redonne le goût de l'effort personnel conduisant à la réussite, le place dans une relation d'égal à égal... Il peut ainsi dédramatiser l'échec scolaire et relancer les apprentissages car les activités ludiques qu'il partage avec l'orthophoniste lui prouvent que l'on peut apprendre de nombreuses choses dans le plaisir, au travers d'un jeu, et qu'il est possible de surmonter les difficultés. Le jeu, qui permet de mesurer les angoisses, de situer la capacité de compréhension et la capacité à accepter ou refuser une aide, présente donc un intérêt au niveau rééducatif. Il peut servir à faire passer des acquisitions qui, dans une situation scolaire normale, sont impossibles.

Parallèlement, ces jeux ont l'avantage de créer des situations motivantes. En effet, une des conditions indispensable à la réussite d'une rééducation est la motivation de l'enfant à ce changement : le jeu se présente alors comme un allié de choix. La motivation est un

*processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement, ainsi que la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lequel s'exerce ce comportement*⁵⁷.

Dans le jeu, le plaisir constitue la valeur appétitive indispensable à l'apprentissage. L'enfant est motivé par le jeu car il aborde cette activité avec plus de confiance en lui et avec une disposition positive.

⁵⁷ BLOCH et al. , *Le grand dictionnaire de la psychologie* , p. 480.

Proposer à l'enfant ou à l'adolescent des rééducations où le jeu, le plaisir et la liberté sont le fondement de toute approche, permet donc à l'orthophoniste d'instaurer une relation de confiance et au patient de faire preuve d'une grande motivation. A ce titre, le jeu de règles, par le plaisir de gagner qu'il engendre, constitue une source d'émulation pour l'adolescent.

Le jeu permet également de riches interactions sociales et fait progresser l'adolescent au niveau des contacts sociaux et de son adaptation sociale notamment par l'intermédiaire des règles. Il est un moyen de mise en relation rapide et privilégiée et est source de plaisir dans l'échange qui s'établit entre l'enfant et l'orthophoniste. Permettant d'entrer facilement en contact avec l'adolescent, il crée ainsi un espace de communication, favorable à une bonne relation thérapeutique.

Parmi les raisons qui font que le jeu trouve sa place en orthophonie, compte pour beaucoup l'approche globaliste du langage en fonction de laquelle l'orthophoniste centre son intérêt sur le sujet parlant et écrivant, plus que sur la difficulté de langage en elle-même, dont il tient compte dans un second temps de la rééducation.

Dans le cadre d'une séance de rééducation, l'orthophoniste se trouve en face d'un adolescent qui présente des difficultés au niveau du langage. Il s'agit donc de l'aider à mieux parler ou écrire, sans pour autant lui imposer de force un système linguistique. Pour cela, on peut s'appuyer sur l'une des fonctions du langage qu'est la fonction appétitive. La première étape d'une rééducation consiste, à notre avis, à donner à l'enfant l'envie de communiquer avec autrui, ce qui est inséparable de l'établissement d'une bonne relation avec l'orthophoniste et de l'installation d'un climat de confiance et de respect mutuel. Dans cette optique, les activités ludiques tiennent une place prépondérante dans la mesure où elles permettent de mettre les difficultés de l'enfant au second plan. Le jeu est alors utilisé en tant que moyen d'expression et de communication, mais aussi en tant que contenu à exprimer, pour développer le désir et la possibilité d'échanges. L'orthophoniste utilise donc le jeu parce qu'il va servir à établir la relation qui est le cadre nécessaire à l'élaboration du langage : c'est la fonction médiatrice du jeu.

Par ses nombreuses vertus (le plaisir, la socialisation, le rôle symbolique, le lien avec le langage,...) le jeu semble donc être un allié de choix de la rééducation orthophonique à tous les niveaux, que ce soit à celui de l'écoute et de l'accompagnement, ou à celui de l'apprentissage.

3- Les jeux sur la langue : « le jeu est dans la langue et réciproquement ⁵⁸ »

Comme nous l'avons vu précédemment, en toute activité ou action peut exister une tonalité plus ou moins ludique. Ainsi, la langue, elle aussi, offre un caractère ludique et tout homme a la possibilité de jouer avec et sur les mots, mais avec plus ou moins de facilité. En effet, de nombreux adolescents qui viennent en orthophonie, ont souvent une vision et une utilisation assez restreintes de la langue, souvent à cause des règles qu'elle comporte. Pour pouvoir jouer avec les mots, il faut pouvoir introduire du « jeu » dans sa langue, de l'espace, au même titre que l'on donne parfois du « jeu » à une serrure, et prendre des libertés avec la langue.

Le propre du jeu est donc, comme le souligne M. YAGUELLO, de conjuguer la turbulence et la règle, la liberté et la contrainte. Elle ajoute que

le langage est soumis à des contraintes mais, si l'on ne pouvait prendre aucune liberté avec lui, il ne serait qu'un langage-machine. Seuls les langage formels et artificiels n'autorisent pas le jeu. Il y a du jeu dans la langue au sens où l'on dit qu'il y a du jeu dans un mécanisme ou un assemblage. Si le jeu constitue avant tout une prise de distance, jouer avec les mots, c'est prendre ses distances avec le langage et donc avec soi-même. L'incapacité à jouer avec les mots manifeste une carence fondamentale ⁵⁹.

Ainsi, le jeu semble inévitable puisqu'il se dégage de la forme même du langage, source de création infinie. M. YAGUELLO cite à ce sujet deux grands écrivains dont la préoccupation était justement le langage et son pouvoir créateur :

"Le langage a été donné à l'homme pour en faire un usage surréaliste" disait BRETON dans le Manifeste du surréalisme et VIAN se demandait dans Les bâtisseurs d'empire si les mots n'étaient pas faits précisément pour jouer avec ⁶⁰.

A ce titre, il est donc intéressant de proposer aux adolescents en difficulté avec la langue et avec l'écrit, lorsqu'un tel travail est possible et nécessaire, des jeux variés sur la langue.

⁵⁸ M. YAGUELLO, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, p. 31.

⁵⁹ M. YAGUELLO, *op. cit.*, p. 31.

⁶⁰ M. YAGUELLO, *op. cit.*, p. 32.

Selon M. YAGUELLO, on peut distinguer trois types de jeux sur la langue :

- les jeux sur la forme (qu'elle soit orale ou écrite) :

la rime, la répétition, l'allitération (répétition de consonnes), l'assonance (répétition de voyelles), le rapprochement de paronymes (mots phonétiquement très proches), les fausses coupes, la contrepèterie (substitution de sons)...

- les jeux sur le sens : le rapprochement inattendu de mots étrangers l'un à l'autre, l'exploitation habile de la synonymie, de l'ambiguïté sous toutes ses formes, les violations de sens proprement dites...

- les jeux qui s'appuient sur les deux à la fois (comptines, poésies, charades, rébus, calembours...).

Cette liste n'est en aucun cas exhaustive car il existe des possibilités presque illimitées d'inventer de nouveaux jeux sur la langue.

La langue est donc empreinte des caractéristiques formelles du jeu. Si l'originalité du jeu tient à ce qu'il combine règles et liberté, ce caractère ne fait absolument pas défaut au jeu linguistique. Les jeux sur la langue offrent de nombreuses possibilités en rééducation : ils peuvent être de judicieux leviers pour maîtriser les structures langagières écrites et orales et (re)donner le goût de la création plurielle.

Cependant, cette citation de M. YAGUELLO appelle une réflexion :

*Calembours et contrepèteries, mots-valises, charades, slogans, comptines manifestent tout autant et même plus que le discours conforme à la norme, la compétence linguistique des sujets parlants [et écrivains]. Ne peut jouer de et avec la langue que celui qui la possède à fond. Le jeu, la déviance poétique, sont sous-tendus par une analyse inconsciente qui fait de tous les locuteurs [et scripteurs] des linguistes qui s'ignorent*⁶¹.

⁶¹ M. YAGUELLO, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, page de couverture.

Si les jeux sur la langue ne peuvent être pratiqués que par des sujets maîtrisant parfaitement la langue, on pourrait nous reprocher de les proposer à des adolescents en rééducation orthophonique.

Nous considérons, pour notre part, que les jeux sur la langue présentent plusieurs intérêts en rééducation :

- ils permettent de recréer une atmosphère de créativité qui est présente spontanément lors de l'acquisition du langage,

- ils peuvent amener au plaisir de la langue qui permet d'aller plus loin, d'approfondir ses connaissances,

- envisagés dans une dynamique interactive, choisis et adaptés avec soin, ils constituent un support intéressant pour aider l'adolescent à enrichir ses productions langagières.

Nous ne pensons pas qu'il faille une maîtrise de la langue pour pouvoir jouer avec celle-ci. Certes, les jeux de mots comportent toujours le rappel d'un certain savoir. Toutefois, nous pensons que ces deux développements (le langage et les jeux sur la langue) peuvent s'effectuer de façon parallèle sans que l'un précède nécessairement l'autre. Les jeux sur la langue nécessitent une distance par rapport à la langue, une connaissance métalinguistique et en même temps ils permettent cette prise de distance. C'est pourquoi, il nous semble intéressant de les exploiter en rééducation orthophonique.

4 - Les ateliers d'écriture

Les jeux d'écriture, qui sont eux-aussi des jeux de langue, s'inscrivent dans le cadre des ateliers d'écriture. Ce sont des lieux de production et de travail qui visent à développer les compétences scripturales des auteurs de manière ludique.

a) *Historique des ateliers d'écriture*

Plusieurs mouvements apparaissent comme précurseurs du développement des ateliers d'écriture en France :

- Les « creative writing courses »

Ce sont les ateliers américains qui ont innové ce type d'activité. Ils se développent dès le début du 20ème siècle aux Etats-Unis, et connaissent un grand essor dans les années 60. Ce sont des cours d'analyse de textes et d'écriture, animés par des écrivains reconnus. Ces cours font partie d'un réel cursus universitaire, ils aboutissent à un diplôme en écriture et éventuellement à la publication. Leur fonctionnement est donc très différent des ateliers actuels dans la mesure où l'écriture elle-même ne se fait pas dans le cadre du groupe. Seule la lecture orale est collective. Il s'agit de transmettre un savoir-faire, par une discussion autour des textes.

- La pédagogie élaborée par C. FREINET, mise au point vers 1930

Elle a pour but de « repenser » le système éducatif. C. FREINET propose un remaniement de l'enseignement classique, estimé trop directif, par le texte libre produit dans le cadre d'un journal scolaire. Selon lui, c'est parce que le texte est destiné (à ses camarades puis à ses correspondants), qu'il peut prendre forme.

Le texte libre est ainsi conçu comme « *une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage*⁶² », par opposition aux rédactions de l'enfant en milieu scolaire ordinaire.

⁶² C. BONIFACE , *Les ateliers d'écriture* , p. 93.

- L'OULIPO (« OUvroir de Littérature POtentielle ») : de l'art de transformer ce qui est d'abord un exercice contraint en un jeu de liberté et de fantaisie.

C'est un mouvement littéraire fondé en 1960 qui a rassemblé différents écrivains dont R. QUENEAU, G. PEREC et I. CALVINO. L'objectif de l'Oulipo n'est pas de « fabriquer » des écrivains mais plutôt de faire comprendre que, grâce au bienfait de la contrainte, on peut écrire comme en jouant. Le projet de l'Ouvroir va alors consister en une tentative d'exploration méthodique, systématique, des potentialités de la littérature, où plus généralement de la langue. Pour mener à bien cette exploration, l'une des tâches essentielles de l'Oulipo est d'inventer des structures, des formes ou des contraintes nouvelles, susceptibles de permettre la production d'oeuvres originales. Au coeur de la démarche Oulipienne trône donc très tôt la notion de contrainte qui oblige le langage à sortir de son fonctionnement routinier.

Ainsi apparaît le paradoxe de la contrainte linguistique : loin de bloquer l'imagination, ses exigences arbitraires l'éveillent, la stimulent, et permettent une véritable « levée de censure », une libération de la créativité. Il y a là une des réussites subtiles de l'Oulipo : l'art de transformer ce qui est au départ jeu contraint, aux règles fixes (game) en un jeu de fantaisie (play). Les activités de l'Oulipo montrent ainsi que nous pouvons jouer avec le langage de façon infinie.

Les premiers ateliers d'écriture apparaîtront en France à la fin des années 60 avec A. ROCHE qui, en 1968, fait écrire ses étudiants en s'inspirant des « creative writing courses » américains, et avec E. BING en 1969 qui travaille auprès d'enfants et d'adolescents d'un Institut Médico-Pédagogique, et crée le terme d'ateliers d'écriture.

C'est très nettement dans une réaction à la pédagogie traditionnelle de l'écrit qu'il faut chercher la motivation commune aux premiers ateliers d'écriture. Ceux-ci semblent effectivement très liés à l'influence de l'esprit de cette époque dans le domaine de l'enseignement : anti-conventionnel et militant pour une plus grande liberté d'expression.

Au milieu des années 70 sont publiés les premiers ouvrages qui rendent compte d'expériences d'ateliers d'écriture. Dès lors, le phénomène ne cesse de croître, les ateliers d'écriture se multiplient et se diversifient.

Pour C. BONIFACE, cet étonnant développement des ateliers d'écriture illustre un intérêt nouveau pour le langage écrit en France, intérêt qui pourrait être lié à l'importance de la population illettrée, et un échec scolaire trop souvent dû au manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture.

L'atelier d'écriture est une pratique récente, encore en développement. Comme nous l'avons déjà évoqué, de très nombreux ateliers d'écriture se créent, chacun ayant ses propres principes et objectifs. Nous allons toutefois essayer de donner les caractéristiques essentielles de cette activité.

b) *Caractéristiques des ateliers d'écriture*

La pluralité des pratiques d'ateliers d'écriture empêche d'en donner une définition unique. Nous présenterons donc l'atelier d'écriture de manière globale, selon les grands invariants et au contraire les variables différenciant les différentes pratiques.

Selon Claire Boniface, quatre caractéristiques principales nommées parfois différemment, sont communes aux différents ateliers :

- Une situation d'écriture, donnée par l'animateur, est la première condition à l'existence de cette pratique. Il s'agit, selon les lieux, d'une « proposition d'écriture », d'une « consigne » ou d'un « inducteur »... Cet invariant intervient lors de la première étape appelée « *motivation* ».
- Un temps d'écriture est ensuite consacré à la *production*. (On peut également parler de « textes » ou d'« écrits »).
- La lecture des textes constitue ensuite une *communication* (ou « socialisation »). Il s'agit d'un temps où chacun lit son texte et reçoit celui des autres.
- Enfin, les retours sur les textes (ou « feed-back », « commentaires », « résonances »...) constituent un temps de *réaction* sur les écrits produits.

Il s'agit donc d'une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier.

En dehors de ces constantes, il existe en fait des objectifs et des fonctionnements bien différents selon « l'école » à laquelle se rattache l'animateur de l'atelier. Ainsi, en pratique, les ateliers d'écriture se distinguent les uns des autres à plusieurs niveaux :

- *Les objectifs* : selon C. BONIFACE, ils déterminent deux grandes catégories d'ateliers d'écriture : ceux où l'écriture est avant tout perçue comme un loisir, une activité de plaisir partagé et de découverte de soi et des autres et ceux qui visent la formation de leurs participants, l'écriture étant alors envisagée comme une technique à perfectionner, guidée par l'animateur dont le rôle est celui d'un expert. Un certain nombre d'ateliers se situent entre ces deux pôles.

En se référant notamment au colloque qui eut lieu en 1983 à Cerisy, C. BONIFACE oppose ainsi deux grandes tendances des ateliers d'écriture : l'expression (cf. E. BING) et la production (cf. l'*Oulipo*, J. RICARDOU, C. ORIOL-BOYER).

Elle leur associe les champs sémantiques suivants ⁶³ :

<u>Expression</u>	<u>Production</u>
le vécu	la langue
la parole	l'écriture
le sujet	l'objet (texte)
laisser advenir	maîtriser
l'émotion	la technique
le corps de la personne	la matérialité du texte
la spontanéité	la structure
la libération	la contrainte
trouver son écriture	produire
une quête	un jeu
un cheminement	un apprentissage
l'intériorité	la lisibilité
l'authenticité	l'effet
sentir	travailler
le plaisir	la compétence, le savoir-faire

⁶³ C. BONIFACE , *Les ateliers d'écriture* , p. 22.

Par ailleurs, les ateliers d'écriture peuvent avoir des objectifs aussi divers que l'écriture de textes de chansons ou de théâtre, la formation de professeurs de l'Education Nationale, la rééducation des troubles du langage, la communication entre des personnes vivant le même type de difficultés ou encore une meilleure maîtrise du maniement de la langue écrite.

- *Le nom de l'atelier* varie suivant son sens et ses objectifs.

- *La référence à la littérature* n'est pas la même suivant le type d'atelier. Sa place n'est d'ailleurs pas systématique puisqu'aucune référence littéraire n'est faite dans certains ateliers à visée thérapeutique ou dans le cadre de jeux créatifs.

- *La présentation de l'atelier* par l'animateur diffère selon le but et les règles de l'atelier.

- *Les conditions concrètes* (lieu, fréquence, durée, nombre de participants) sont extrêmement variables. Le temps de l'écriture dans l'atelier peut aller de quelques minutes à plusieurs heures selon le type de consigne.

- *Le cadre de l'atelier* peut être aussi divers que : des entreprises, des prisons, des écoles, des universités, l'armée, des hôpitaux psychiatriques...

- *La population* : les ateliers s'adressent aux enfants, adolescents, adultes mais aussi à des personnes déficientes intellectuelles ou psychotiques, des personnes alcooliques, des étrangers apprenant la langue française ou encore à des jeunes en réinsertion professionnelle...

- *Les animateurs* sont de formation et de profession très diverses. Leur cursus est variable : formation en littérature, en psychologie et/ou formation d'animateur d'ateliers d'écriture. Leur manière d'animer l'atelier varie également : d'une manière plus ou moins directive, seul ou avec un autre professionnel, en écrivant avec les participants ou non.

- Les consignes d'écriture peuvent être entièrement orales ou être inspirées de la lecture d'un texte, d'une photo, d'un objet ou de moments vécus.

On peut distinguer de manière générale quatre grands types de sources : autobiographique, imaginaire, ludique et métalinguistique résumés dans le tableau suivant ⁶⁴ :

Domaines	La proposition prend appui sur...	Le participant met en oeuvre pour écrire...	Effets sur la personne dans l'atelier	Genre d'écrits prévisibles
Ludique	défi goût du jeu contrainte rapport au mot	fantaisie imagination adresse rigueur goût du défi	déblocage amusement agacement (en cas de rejet)	récits courts construction de mots ou textes mettant en valeur le savoir-faire
Autobiographique	souvenir sensation expérience personnelle	sensibilité émotion introspection rapport subjectif au monde	affirmation de soi singularité différenciation des autres membres du groupe	récits plus ou moins autobiographiques fragments
Imaginaire	réalité ou absurdité pour stimuler l'imagination	invention liberté de style liberté de mots	recherche d'un univers, d'un ton décentration	genres variés
Métalinguistique	analyse de certains traits caractéristiques de l'écriture rapport au langage	relecture annotations travail sur le détail et l'ensemble	affinement du travail de style	en rapport avec certains aspects des textes des écrivains

De telles motivations peuvent donc induire des textes divers : récits, jeux sur les mots..., écrits seul ou collectivement.

⁶⁴ O. PIMET, C. BONIFACE, *Ateliers d'écriture mode d'emploi*, p. 65.

- Par ailleurs, à la lecture des textes, *les réactions des participants et de l'animateur* peuvent être plus ou moins subjectives selon le type d'atelier : exprimer simplement un ressenti par rapport au texte lu, juger de la bonne application ou non de la consigne de départ ou viser explicitement l'amélioration du texte et notamment le perfectionnement de son style. Enfin, selon C. BONIFACE, les textes écrits lors des ateliers (ayant ou non fait l'objet d'une réécriture) peuvent s'échanger entre les participants ou être tapés à l'ordinateur. La communication des textes, les commentaires et l'éventuelle réécriture varient donc aussi selon les ateliers.

Cette pratique est tout à fait adaptable à l'enfant ainsi qu'à l'adolescent et peut, de par les consignes ou le matériel proposés, donner lieu à diverses investigations autour du langage oral comme écrit (cf. acquisition de règles grammaticales, orthographiques, enrichissement du lexique...).

c) *Les jeux littéraires de type Oulipien*

Les jeux littéraires, beaucoup utilisés par les ateliers de type Oulipien, nous ont paru les plus adaptés au travail avec des adolescents. A. DUCHESNE et T. LEGUAY⁶⁵ ont énuméré un certain nombre de ces jeux d'écriture et distinguent trois grandes catégories de propositions de départ :

- Exercices à partir d'un texte donné : le plagiat, les transformations, la littérature définitionnelle, les découpages...
- Exercices où la règle vise l'aspect matériel (signifiant) du texte à écrire : le lipogramme, la lettre imposée, les mots répétés...
- Exercices où la règle porte sur le contenu (signifié) du texte à écrire : les faux proverbes, les langages imaginaires...

⁶⁵ A. DUCHESNE, T. LEGUAY, *Petite fabrique de littérature*.

A travers ces jeux d'écriture, diverses contraintes peuvent donc être utilisées et ce à plusieurs niveaux :

- le niveau phonologique (exemple : le lipogramme = écrire un texte en s'interdisant d'employer une ou plusieurs lettres)
- le niveau graphique (exemple : l'acrostiche = écrire un poème dont les lettres initiales des vers forment un mot lisible de haut en bas)
- le niveau lexical (exemple : l'anagramme = redistribuer les lettres d'un ou plusieurs mots afin d'obtenir des termes nouveaux)
- le niveau syntaxique (exemple : l'homosyntaxisme = composer des phrases respectant un modèle syntaxique donné)
- le niveau sémantique (exemple : l'antonymie = remplacer les mots d'une phrase ou d'un texte par leur contraire)
- le niveau rhétorique (exemple : l'amplification = réaliser l'extension d'un écrit par l'apport de détails, de précisions ou de mots et phrases croissantes)

Toutes sortes de manipulations de la langue sont ainsi suscitées et permettent à l'adolescent d'appréhender différemment le langage et ses subtilités.

On entrevoit également, dans ce type d'activité, combien la proposition de départ comprend un certain degré de contrainte, notion fondamentale dans l'émergence de la production écrite.

« Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre » disait G. PEREC.

Cet écrivain suggère quatre points cardinaux réunis suivant une sorte de cycle, celui-ci montrant qu'un maximum de contraintes permet un maximum d'expression personnelle. En effet, il lie le langage (les contraintes) au moi (expression), lui-même lié à l'imaginaire (les histoires), qui rejoint le monde (la représentation).

L'écriture sous contrainte permet donc d'être plus libre car, libéré de l'obligation de signifié, l'apprenti produit du texte sans s'en apercevoir. Il n'est plus concentré sur le fait de dire mais de faire. L'imagination stimulée par la contrainte et le plaisir accompagne le jeu. C'est en cela que ce type d'activité a retenu notre attention puisqu'il rejoint le fil conducteur de ce mémoire placé sous le signe du plaisir.

Néanmoins, des réactions radicalement différentes peuvent être suscitées par une contrainte forte. Selon les attentes de chacun, mais aussi selon ses capacités d'adaptation ou d'imagination, un écrivain peut trouver un exercice trop contraignant et éprouver beaucoup de difficultés alors qu'un autre puisera dans cette même contrainte les ressources nécessaires à sa production. Mais quel que soit le degré de facilitation ou au contraire de difficulté que la contrainte peut entraîner, elle apparaît tout à fait nécessaire dans l'optique d'une avancée dans l'écriture.

d) Adaptation en situation duelle

En rééducation où la situation est duelle, l'orthophoniste peut reprendre certains objectifs d'atelier d'écriture et proposer des jeux d'écriture au patient.

Son rôle peut alors être de servir de médiateur dans une entreprise de réconciliation du patient avec sa propre écriture ou de se situer davantage en pédagogue, en donnant à vivre des situations d'écriture censées débloquer les capacités d'apprentissage. En effet, ces propositions d'écriture apportent tout d'abord un cadre structurant, qui laisse libre cours à la créativité, tout comme le jeu, puis, dans un deuxième temps, il est possible de réintroduire l'orthographe quand le patient a acquis assez d'autonomie, ce qui lui permet d'entrer dans la phase de socialisation.

Il est extrêmement important que le rééducateur sache s'adapter à la demande et à la personnalité de chaque adolescent en choisissant avec soin les diverses contraintes proposées, contraintes qui doivent par ailleurs permettre une évolution au cours du temps.

Il doit également, comme on l'a déjà dit à propos des chantiers d'écriture, connaître les limites de sa place, afin de ne pas se poser comme le détenteur du savoir et des vérités et peut, à ce titre, proposer au patient d'écrire avec lui (cela peut créer un espace sécurisant qui permet d'atténuer pour un temps une situation de solitude inhérente à l'écriture). L'orthophoniste peut alors être tour à tour le lecteur ou le coauteur des textes selon le désir du patient.

Ainsi, les jeux d'écriture, fondés sur l'aspect infiniment créatif de la langue, nous semblent à travers leur tonalité résolument ludique, permettre de sortir de la représentation du « bien écrire » et d'une vision trop réductrice de l'écrit. En effet, selon C. REBATTET⁶⁶, la pratique des ateliers d'écriture s'intéresse d'abord à l'enfant, à sa manière de construire son rapport à l'écriture et au monde par la prise en compte de ses affects. A ce titre, l'atelier d'écriture permet non seulement des acquisitions dans le domaine de la langue, mais aussi une expression plus large et des formes de communication diversifiées qui vont dans le sens d'un élargissement de la représentation que l'adolescent peut se faire de l'écrit.

⁶⁶ C. REBATTET, *Créer des ateliers d'écriture*, p. 70.

Nous avons souhaité au cours de cette partie que nous avons qualifiée de « théorique » exposer notre point de vue sur la prise en charge orthophonique et apporter un éclairage théorique important pour toute rééducation du langage écrit.

Trop souvent encore le langage écrit n'est vu qu' à travers ses dimensions graphiques et orthographiques éludant de ce fait l'ancrage dans une situation véritable de communication écrite avec tout le travail que cela entraîne. Nous avons, à ce titre, abordé l'ordre scriptural, ordre spécifique, différent de l'oral et ayant ses propres caractéristiques.

Réconcilier l'adolescent avec l'écrit, c'est donc avant tout le placer face à des situations d'écriture qui vont lui permettre de modifier de lui-même ses représentations, de sortir des conceptions inhibantes qu'il peut avoir de l'acte d'écriture. D'où l'importance de prendre en compte les représentations qui constituent à la fois un outil de diagnostic (elles permettent de connaître le fonctionnement de l'apprenant, de comprendre son comportement scriptural) et un outil d'élaboration (elles constituent des savoirs à partir desquels la connaissance peut s'élaborer).

C'est à travers les divers principes qui sous-tendent les chantiers d'écriture de F. DEJONG-ESTIENNE et les jeux d'écriture tels que l'Oulipo les a décrits (importance de la notion de contrainte...) que nous entrevoyons notre action rééducatrice, en mettant au premier plan les notions de plaisir partagé et de créativité.

Le choix que nous avons fait d'axer ce mémoire sur le mode ludique et sur la recherche de plaisir par rapport au langage écrit se justifie. D'une part, le jeu, de par la motivation et l'intérêt qu'il suscite, peut être un grand facteur d'évolution, notamment au niveau des représentations, dans le cadre d'un apprentissage, d'une rééducation... D'autre part, nous avons choisi de nous appuyer sur les jeux de langue car nous avons remarqué que ceux-ci étaient très souvent présents lors de l'acquisition du langage. Le jeu est présent dans le développement de l'enfant, ne pourrait-il pas être source de développement pour le langage écrit ?

Après cette réflexion théorique sur la prise en charge du langage écrit en orthophonie, nous allons chercher à connaître les réactions des adolescents en difficulté dans le domaine du langage écrit face à des jeux d'écriture. Mais avant cela, il nous semble intéressant de mettre en évidence les représentations qu'ils possèdent face à l'écrit et de voir si ce plaisir du langage écrit est présent dans leur discours. Cette expérimentation nous permettra de voir si l'approche ludique fondée sur les jeux d'écriture peut être un mode d'approche en orthophonie. C'est cette partie pratique consacrée aux jeux d'écriture et à une série d'entretiens individuels que nous allons présenter maintenant.

Partie méthodologique

Nous présenterons, dans cette partie, la situation empirique que nous avons choisie de mener auprès d'adolescents âgés de 14 à 18 ans.

Le but de notre expérimentation est de nous intéresser

- d'une part aux représentations que possèdent ces adolescents par rapport à l'écrit : nous souhaitons connaître la vision qu'ils se font de l'écrit afin de voir si celui-ci est perçu comme un acte de communication et afin d'apprécier s'ils connaissent, en dépit de leurs difficultés, le plaisir d'écrire, notamment dans leurs activités extra-scolaires,
- d'autre part à l'intérêt que peuvent présenter pour ces adolescents des jeux de langue inspirés des chantiers et des ateliers d'écriture.

Nous envisagerons dans un premier temps la population avec laquelle nous avons mené notre expérimentation et les raisons du choix de cette population. Puis, dans un second temps, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation.

I- Présentation de la population

Présentons la population de référence. Nous insisterons plus particulièrement sur les raisons de notre choix. Puis nous procéderons à une présentation plus précise de chacun des adolescents.

1- Choix de la population

Nous avons d'abord pensé mener cette étude dans le cadre de l'exercice libéral mais les conditions imposées par ce mode d'exercice présente une difficulté majeure : il semble en effet délicat au titre d'une expérimentation de proposer à un adolescent ainsi qu'à sa famille (dont la demande est souvent forte quant à l'obtention de résultats rapides au niveau scolaire) un type d'approche différent de celui qu'il a connu jusque-là (situation d'autant plus délicate que le nombre de séances en libéral est limité).

Nous nous sommes donc tournée vers une population adolescente relativement plus âgée (14 à 18 ans) que celle qu'on retrouve en cabinet libéral en expérimentant auprès de jeunes suivis en centre. Ce cadre plus souple présente en effet plusieurs avantages :

- d'une part, la pression du temps se fait moins ressentir,
- d'autre part, les prises en charge médicales et paramédicales de ces adolescents étant multiples, il semble plus facile de s'inscrire au sein de l'équipe pluridisciplinaire comme un intervenant supplémentaire,
- par ailleurs, certains de ces adolescents étant suivis en orthophonie à raison de deux fois par semaine, il nous est plus commode d'intervenir dans le cadre de l'une de ces séances sans que cela ne porte préjudice au travail préalablement établi, lequel pourra se poursuivre en parallèle.

Nous avons alors proposé notre projet à plusieurs adolescents en prenant en compte leurs compétences scripturales, leur rapport à l'écrit et leur motivation. Tous présentent des troubles persistants du langage écrit (étiquetés ou non « dysorthographe ») ayant déjà fait l'objet d'une prise en charge orthophonique. Fortement marqués par leur échec scolaire, ils ont des représentations inhibantes, une vision réduite de l'écrit.

Par ailleurs, le projet leur étant soumis et expliqué au préalable par leur orthophoniste, ils sont libres de se prêter ou non à l'expérience et s'engagent, par un contrat fixant les objectifs de la rééducation, à venir régulièrement aux séances proposées. Le nombre d'adolescents n'a pas constitué pour nous une priorité dans la mesure où nous avons souhaité une étude plus qualitative que quantitative de leurs productions.

2- Présentation et profil scolaire des adolescents

Nous avons mené cette étude sur deux centres drainant des populations de nature différente :

- le Centre de Réadaptation de Flavigny sur Moselle comprenant notamment un pôle neurologie et un pôle orthopédie accueillant de jeunes handicapés moteurs âgés de 0 à 21 ans,
- le Centre d' Education Professionnelle (C.E.P.) « La Versée » situé à Solgne en Moselle et spécialisé dans la prise en charge socio-éducative d'adolescentes âgées de 13 à 18 ans présentant des troubles de l'adaptation familiale, scolaire et sociale, ayant besoin momentanément d'une rupture avec leur milieu familial. Le centre est en relation permanente avec les organismes ou autorités à l'origine du placement : des rapports de synthèse sont donc régulièrement adressés aux Magistrats et aux Services de l'aide à l'enfance.

Nous avons été amenée à rencontrer 6 adolescents dont 4 filles et 2 garçons, âgés de 14 à 18 ans, répartis de façon égale entre les deux centres.

Stéphanie

Née le 13.07.1986 (16 ans)

- Interne au C.E.P. La Versée

- E.T.C. (Employé technique de collectivité) 2^{ème} année
Participe à l'encadrement des enfants pris en charge dans le cadre de la garderie et du restaurant scolaire.

Suivi orthophonique depuis octobre 2001 :

- bredouillement, articulation floue
- voix bitonale

- troubles du langage écrit :

- . lecture : lente, reprises, ponctuation non respectée, découpage en groupes de mots non signifiants (elle a honte de lire face à un groupe)
- . compréhension : déficitaire
- . orthographe : confusions entre homophones, accords absents ou erronés, mauvais découpage de la chaîne écrite

Situation familiale :

- placée depuis l'âge de 8 ans
- vit actuellement chez ses grands-parents (violence parentale)

Loisirs : équitation, natation, musculation, sorties en ville.

Magalie

Née le 30.09.1987 (15 ans)

- Interne au C.E.P. La Versée après 2 années à l' I.M.Pro (Institut Médico-Professionnel) de Vic sur Seille

- E.T.C. 1^{ère} année

Participe à l'encadrement des enfants pris en charge dans le cadre de la garderie et du restaurant scolaire.

Suivi orthophonique d'un an pour troubles langagiers dans la petite enfance et depuis septembre 2002 pour dyslexie-dysorthographe :

Lecture :

- omissions ou additions de lettres, reprises
- confusions sourdes-sonores
- confusions visuelles (m/n)
- lacunes dans les graphies complexes

Orthographe :

- même erreurs qu'en lecture
- confusions d'homophones
- confusions entre catégories grammaticales
- erreurs ou absence d'accords grammaticaux
- mauvais découpage de la chaîne écrite

Situation familiale :

- absence du père
- une soeur et 3 frères

Loisirs : cinéma, shopping

Lætitia

Née le 06.04.1985 (18 ans)

- Interne au C.E.P. La Versée depuis septembre 1998
- 1^{ère} année B.E.P Métiers du secrétariat
Changement d'orientation en cours d'année : opte pour un B.E.P. Vente

Suivi orthophonique depuis 1999 pour

- Déficit auditif (surdité de transmission suite à une mastoïdite) ayant entraîné des troubles de la communication orale : un assourdissement des consonnes sonores, des confusions de sons, un vocabulaire réduit...
- Troubles du langage écrit :
 - . confusion an/on
 - . troubles de la syntaxe
 - . lecture mot à mot
 - . troubles de la compréhension
 - . mauvais découpage de la chaîne écrite

Situation familiale :

- un frère (placé) et une soeur
- mère remariée
- père en foyer communautaire (pas droit de visite)

Loisirs : cinéma, basket, foot, ping-pong, gymnastique...

Gaëtan

Né le 3.04.1986 (17 ans)

- Suivi au centre de Flavigny sur Moselle pour une maladie de Sturge-Weber-Krabbe :
syndrome congénital associant un angiome plan (tache de vin) qui s'étend sur tout un côté du visage et un angiome situé à la face externe du cerveau

- . Ablation de l'hémisphère gauche avec préservation des noyaux gris centraux à 14 mois (angiome frontal)
- . Hémiplégié droite prédominante au niveau brachial
- . Hémianopsie droite (opérée), problème du champ visuel droit
- . Comitialité disparue
- . Problèmes cognitifs entravant les acquisitions scolaires

- Interne depuis 1998 après un C.M.1 adapté
Actuellement en S.E.G.P.A. (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)
Orientation en I.M.E (Institut Médico-Educatif) envisagée en vue d'une intégration en C.A.T. (Centre d'Aide au Travail)

Comportement :

- leader du groupe à l'internat
- serviable, agréable, provocateur
- besoin de parler
- très proche des autres
- un peu théâtral

Suivi orthophonique depuis novembre 1998 :

- difficultés d'apprentissage du langage écrit

Lecture :
. lecture lente, hésitante
. substitutions de mots
. pauses non respectées
. interprétation erronée du texte, compréhension réduite
. en lecture silencieuse : compréhension de phrases satisfaisante

Orthographe : dysorthographe importante

- . graphies complexes non maîtrisées
- . problème d'individualisation des mots (cf élisions)
- . erreurs syntaxiques (accords, flexions verbales)
- . difficultés de compréhension des relations syntaxiques
- . problème d'automatisation des règles
- . confusions d'homophones liées à une incompréhension du contexte
- . quelques confusions sourdes-sonores
- . erreurs lexicales
- . problème du choix des différentes représentations graphiques
- . difficultés de mémorisation au niveau du lexique orthographique

- capacités raisonnements insuffisantes
- stock lexical limité
- difficultés de mémorisation, de concentration

Loisirs : jeux de cartes, jeux vidéo, tennis, foot, basket, tunning, musique des années 80

Julie

Née le 09.06.1986 (16 ans)

- Suivie à Flavigny sur Moselle pour une infirmité motrice cérébrale : Hémiplegie (droite) cérébrale infantile
- En S.E.G.P.A
- Potentialités intellectuelles subnormales
- Mémoire de travail déficitaire

Particularités du cursus scolaire :

2 C.M.1, C.M.2 adapté avec soutien en mathématiques

Relève actuellement d'un I.M.Pro. ou d'une structure préparant à un C.A.T.

Suivi orthophonique en libéral de 1991 à 1997 pour retard de parole

(élisions fréquentes, assimilations de points d'articulation, simplifications diverses...).

Elle est alors décrite comme une petite fille prolixe et dynamique.

Suivi orthophonique à Flavigny depuis 1998

- bilan d'orthographe (Lobrot) : se situe dans le dernier quartile pour l'orthographe phonétique et syntagmatique, un peu mieux en orthographe lexicale
→ dysorthographe liée à des séquelles de retard de parole et à des potentialités intellectuelles limitées
- difficultés en grammaire et conjugaison
- argumentation difficile, raisonnement logique sommaire
- problème d'organisation du récit
- lecture correcte mais difficulté de compréhension des énoncés
- subvocalisation en lecture silencieuse

Comportement :

- très timide, réservée, solitaire, effacée
- pauvreté de la vie relationnelle
- manque d'appétence pour l'effort scolaire, manque d'investissement
- n'aime pas les questions, hermétique à certaines consignes
- peu d'initiatives
- fonctionne selon un certain rituel, a besoin d'un cadre précis, de directives
- refuge dans la lecture, l'écriture, le dessin et la musique
- contrôle de l'environnement en étant sur la défensive
- échanges difficiles, très stéréotypés

Situation familiale : milieu familial peu stimulant

Loisirs : musique, télévision (Star Academy...)

Pierre-Charles

Né le 28.05.1988

- Intégré au centre de Flavigny sur Moselle pour une paraplégie post-traumatique consécutive à une chute de tracteur

- Interne depuis 1993
Actuellement en 5^{ème}

Particularités du cursus scolaire : 2 C.P., C.M.1 avec soutien

Comportement :

- très angoissé par rapport à son handicap
- suivi psychologique (abandonné actuellement) : fantasmes de mort et d'agressivité
- refoulement et appauvrissement de sa vie mentale en lien avec le traumatisme subi
- comportement : rêveur, peu expansif, parfois indifférent

Suivi orthophonique depuis 1994 :

- niveau langage oral limite
- compétences logiques et opératoires satisfaisantes
- capacités métaphonologiques insuffisantes

- dyslexie
 - . stratégie phonographique moyenne
 - . quelques incorrections liées à la lecture globale (remplacement par mots proches visuellement)
 - . confusions auditives p/t, f/v et visuelles ou/on, inversions, omissions
 - . persévérations sur les mots
 - . stock lexical déficitaire et difficultés de décodage qui vont au détriment de la compréhension (floue, partielle)

- dysorthographe
 - . bilan d'orthographe (Lobrot) : se situe dans dernier quartile pour orthographe phonétique, lexicale et syntagmatique
 - . problème de discrimination auditive, confusions sourdes / sonores
 - . inversions
 - . graphies complexes non maîtrisées
 - . difficultés persistantes en grammaire et conjugaison car son attention est centrée sur le transcodage
 - . structure syntaxique du récit maladroit

Situation familiale :

- culpabilité paternelle qui plane sur toute la famille (angoisse)
- contexte familial difficile
- problème d'équilibre familial
- prise en charge psychologique de la mère

Loisirs : sport (athlétisme), jeux vidéos

II- Description de l'expérimentation proprement dite

Nous avons choisi dans le cadre de notre expérimentation de mettre en place des séances individuelles articulées autour de jeux d'écriture. Notre projet consiste à proposer ces séances à des adolescents suivis en rééducation orthophonique pour des difficultés persistantes dans la production d'écrit. En effet, nous avons remarqué à l'occasion de stages combien ces adolescents ont peu à peu désinvesti l'écrit, marquant un désintérêt voire un rejet pour tout ce qui a trait à cette activité. Nous souhaitons ainsi, par le biais des jeux d'écriture, les amener au plaisir du langage écrit et à dédramatiser quelque peu l'image qu'ils se font de l'écrit en leur donnant la possibilité de pouvoir jouer avec notre langue. Nous aimerions, de cette façon, arriver à la conclusion que l'insertion de jeux d'écriture dans une rééducation orthophonique a un effet bénéfique sur la relation de l'adolescent à l'écrit et par conséquent sur le déroulement de la rééducation proprement dite.

Notre expérimentation se découpe en plusieurs phases :

- d'abord un entretien individuel avec chaque adolescent afin de mettre à jour ses représentations sur l'écrit et de convenir ensemble des termes du contrat,
- puis des jeux d'écriture en séances individuelles,
- enfin, un entretien final afin de cerner une éventuelle évolution des représentations des adolescents et ce qu'ils ont pu tirer des activités proposées.

1- Les entretiens

C'est à travers des entretiens que nous avons tenté de connaître le rapport de chaque adolescent au langage écrit. Pour ces entretiens, nous nous sommes inspirée du questionnaire utilisé par des étudiantes en orthophonie dans le cadre de leur mémoire qui porte précisément sur les représentations de l'écrit⁶⁷. Ce questionnaire présente en effet l'avantage d'aborder, outre le rapport de l'adolescent avec l'écrit, la possibilité de jeu et la notion de plaisir dans le langage écrit, aspects qui nous paraissent essentiels au regard de la seconde partie de notre expérimentation. C'est sur cette base de travail enrichie et reformulée que nous nous sommes appuyée.

⁶⁷ C. DANIERE, C. VILLEMEN, *Etude des représentations de l'écrit chez des enfants de C.M.I.*

a) Techniques d'entretien utilisées

Pour mener aussi bien le premier entretien que l'entretien final, nous avons utilisé les techniques de l'entretien semi-directif. Ce dernier est situé à mi-chemin entre le questionnaire et l'entretien non directif, évitant ainsi les inconvénients que présente chacune de ces techniques.

Présentons rapidement ce qu'est un entretien et les buts que nous avons poursuivis.

L'entretien possède un caractère plus formel que la conversation. Suivant la nature de l'objectif, on utilisera des moyens différents pour mener cet entretien. MAISONNEUVE en donne la définition suivante :

*[l'entretien est une] situation où apparaissent des interactions essentiellement verbales entre deux personnes en contact direct, avec un objectif préalablement posé, au moins pour l'une d'entre elles*⁶⁸.

La première question à nous poser est la recherche du but général que nous poursuivons dans un entretien. Il peut y avoir trois buts :

- recueillir des faits, c'est-à-dire apprendre quelque chose d'un sujet,
- informer, c'est-à-dire apprendre quelque chose à un sujet,
- motiver, c'est-à-dire agir sur des comportements et des sentiments.

Dans le type d'entretien que nous avons mené, nous avons cherché à comprendre chacun des adolescents et plus précisément à approcher leurs représentations face à l'écrit.

Dans le cas d'entretiens semi-directifs, l'interviewer pose quelques questions ouvertes afin de guider la personne interviewée vers un sujet ; il est là pour relancer le thème, reprendre ce qu'a dit ce dernier. Il s'agit d'éviter d'enfermer l'interviewé dans un cadre de pensée et d'induire ses propres réponses. En aucun cas, l'interviewer ne donne de réponse ni ne porte de jugement.

⁶⁸ Citation donnée lors d'un cours sur les entretiens en 3ème année d'orthophonie.

Par le biais d'un questionnaire « guide » servant de canevas d'entretien, nous avons tenté, par conséquent,

- de relancer l'adolescent lorsqu'il se trouvait à court d'idées,
- de le recentrer sur notre thème lorsqu'il s'en éloignait,
- de l'amener à faire le tour de son expérience scripturale.

A ce titre, les questions ont été largement adaptées et reformulées lors de l'entretien de manière à susciter l'adolescent à se livrer lui-même et à s'éloigner des réponses normatives.

Ainsi, à l'entretien impersonnel fait place ce que J.C. KAUFMAN appelle l'entretien compréhensif dans le cadre duquel

la grille de questions est un guide très souple : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème⁶⁹.

Selon lui, la personne qui mène l'entretien s'engage donc activement dans les questions pour provoquer l'engagement de la personne interrogée. Pour cela, il ne faut pas adopter

le rôle froid du strict poseur de questions [mais] se manifester en tant que personne humaine ayant des avis et des sentiments⁷⁰.

Pour mettre à jour les représentations des adolescents sur l'écrit, nous avons donc utilisé les techniques de l'entretien semi-directif tout en guidant les adolescents par des questions qui ont demandé à être adaptées et reformulées selon les besoins de chacun. Néanmoins, la bonne gestion d'un entretien est le résultat de l'apprentissage de toute une technique que nous sommes loin de maîtriser. En effet, nous ne possédons pas de formation pour les différents types d'entretiens si ce n'est une approche théorique au cours de nos études : c'est pourquoi l'entretien que nous avons mené a pu, à certains moments, ne pas respecter les règles régissant l'entretien semi-directif.

Nous avons par ailleurs opté pour un maximum de questions ouvertes laissant l'adolescent libre de surprendre nos attentes. Mais une des difficultés majeures de l'entretien réside dans le fait qu'il est difficile de se départir de sa subjectivité et ceci à plusieurs niveaux. En effet, les questions, aussi ouvertes soient-elles, sont toujours orientées. Ce serait un leurre de penser le contraire.

⁶⁹ J.C. KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, p. 44.

⁷⁰ J.C. KAUFMANN, *op. cit.*, p. 53.

Les adolescents peuvent avoir tendance à répondre ce qu'on attend d'eux et non à donner leur réel avis. Nous reviendrons sur ce point, qui constitue une difficulté supplémentaire des entretiens, dans la partie analytique. D'autres critères se rajoutent encore à la formulation : l'intonation, l'expression du visage et les gestes peuvent en effet induire une attitude de l'adolescent mais aussi une interprétation de notre part.

Notre expérimentation comporte deux moments d'entretien. La décision de mener deux entretiens provient de la difficulté d'analyse que présentent les séances de jeux d'écriture. La comparaison entre les deux entretiens nous permettra de constater si les représentations des adolescents face à l'écrit ont éventuellement changées sous l'influence des jeux d'écriture proposés. L'entretien final nous permettra également de connaître les réactions des adolescents face à ce type d'activités.

Nous allons présenter maintenant de façon plus précise chacun des entretiens.

b) L'entretien initial

Si l'objectif principal du premier entretien est de mettre à jour ou tout du moins d'approcher les représentations des adolescents sur l'écrit, il nous permet aussi de faire connaissance avec chaque adolescent. Avant toute chose, cet entretien peut donc être considéré comme une première prise de contact avec l'adolescent, un moment privilégié où s'instaure la relation. Il commence d'ailleurs par une présentation réciproque des deux partenaires et un rappel de la raison pour laquelle nous allons travailler ensemble ainsi que de la façon dont s'organiseront les séances. Nous insistons notamment sur la nature de notre intervention qui se situe en dehors du travail scolaire, en précisant notre volonté d'adapter une attitude de non-jugement. Nous expliquons à l'adolescent que lors des séances de jeux d'écriture nous ne sommes pas là pour comptabiliser ses fautes mais pour le laisser s'exprimer à travers l'écrit, prendre un certain plaisir, laisser venir les mots, les phrases...

Cette présentation achevée, nous passons à l'entretien proprement dit. La première version du questionnaire, jugée perfectible et trop monolithique à la suite de plusieurs entretiens avec les adolescents, a fait l'objet d'une seconde version différant plus au niveau de sa forme que de son contenu.

En faisant apparaître plusieurs volets qui correspondent aux variables retenues, en restructurant et en réorganisant le questionnaire (reformulation de certaines questions, regroupements, suppressions ou ajouts d'items), nous avons voulu

- d'une part rendre les questions les plus accessibles et les moins ambiguës possibles aux adolescents et réduire l'effet de halo (perception de l'item affectée soit par celle des autres items soit par les réponses antérieures) parfois constaté,

- d'autre part faciliter le traitement et l'analyse ultérieure des résultats.

Nous avons également veillé à respecter les qualités essentielles de toute bonne question (vocabulaire simple, formulation neutre, concision et degré d'ouverture de la question). C'est cette seconde version⁷¹ que nous allons maintenant présenter.

L'entretien initial comporte en premier lieu une question d'ordre très général portant sur l'écrit afin de permettre à l'adolescent, à travers une association d'idées, de s'exprimer sans se sentir enfermé :

A quels autres mots te fait penser le mot écrire ?

Cette question étant très ouverte, elle peut donner lieu à des difficultés pour certains adolescents d'où l'importance de la précision des questions suivantes. Nous avons eu recours à ce titre à ce que F. ESTIENNE appelle une échelle d'évaluation subjective à partir d'adjectifs s'opposant deux à deux. Chaque paire d'adjectifs étant présentée sur une échelle à 7 degrés, il s'agit pour l'adolescent de cocher la case correspondant à son jugement. Cette cotation qui reste néanmoins qualitative nous a semblé intéressante comme première approche et, dans l'optique de l'entretien final, comme moyen d'objectivation de l'évolution éventuelle du rapport à l'écrit de l'adolescent. Ce dernier est ainsi amené à se positionner sur les trois points envisagés ci-dessous qui seront repris dans la suite de l'entretien de manière plus précise :

- l'utilité qu'il concède à l'écrit,
- le degré de difficulté auquel il est confronté avec l'écrit,
- l'aspect ludique et plaisant qu'il retire de l'écrit.

Ce type d'évaluation a parfois donné lieu à des réponses paradoxales que nous analyserons par la suite.

⁷¹ Voir annexe II.

Afin d'affiner les représentations de l'adolescent, nous nous intéressons donc plus précisément à l'utilité et à la finalité de l'écrit :

- *A quoi ça sert d'écrire ?*

- *Est-ce que c'est important pour toi de savoir écrire ?*

Explique pourquoi ?

Ces questions ont pour but de dégager les enjeux que l'adolescent perçoit dans l'écrit ainsi que la sphère que ce dernier a choisi d'investir (domaine personnel, scolaire, professionnel, social...).

Puis l'entretien se poursuit par des questions ayant trait aux situations dans lesquelles l'adolescent est amené à écrire. Là aussi, on reprend une technique chère à F. ESTIENNE dans ses entretiens. Il s'agit de compléter une phrase inductrice :

Quand on sait écrire, on peut écrire...

Ce type de question préformée a ici l'avantage de rendre compte de l'étendue des supports écrits évoqués par l'adolescent. Il peut ainsi permettre de voir si celui-ci a une vision réductrice ou non de l'écrit. Mais l'inducteur peut être mal compris de l'adolescent qui en fera alors une interprétation erronée. Il est donc à manipuler avec précaution.

Viennent ensuite des questions plus concrètes qui permettent de guider l'adolescent et de ne pas le laisser « se bloquer » face à un manque d'idée à exprimer :

- *une question ouverte : Quand et dans quelles circonstances écris-tu ?*

- *une question semi-fermée qui en découle : Parmi ces situations d'écriture, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ?*

- *une question fermée : Dirais-tu que tu écris très souvent / souvent / quelquefois / rarement / jamais ?*

Avant de nous pencher sur l'aspect plus normatif, nous cherchons à avoir une idée de l'aspect privilégié par l'adolescent dans l'acte d'écrire à travers une nouvelle échelle d'évaluation subjective. L'adolescent doit ici évaluer l'importance qu'il accorde respectivement au style, à l'orthographe, aux idées et au graphisme dans une production d'écrit à visée communicative. Suivent deux questions ouvertes sur le rapport de l'adolescent à la norme et sur sa représentation du bien écrire :

- *Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?*

- *Penses-tu qu'il est important d'écrire sans faute ?*

Explique pourquoi.

Puis viennent des questions impliquant davantage l'adolescent :

- *Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?*
- *Si non, en quoi es-tu gêné ?*

Elles visent à savoir si l'adolescent est conscient de ses difficultés à l'écrit et à connaître la nature de ces difficultés.

Nous cherchons également à connaître, à travers une dernière échelle d'évaluation, le vécu de l'adolescent par rapport à l'écrit et le rapport affectif qu'il entretient avec cet écrit. Le questionnaire s'achève par deux questions portant sur les attentes de l'adolescent et ouvrant sur la rédaction d'un contrat :

- *Qu'aimerais-tu changer dans ta façon d'écrire ?*
- *Qu'attends-tu de nos rencontres ? Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?*

Pour clore l'entretien, il nous est paru important de reformuler les objectifs en terme de contrat. En effet, ceux-ci sont à déterminer en fonction des attentes de chacun et des possibilités de l'adolescent, le premier concerné dans l'établissement des objectifs. Il s'agit donc de revenir sur les deux dernières questions abordées et d'évaluer avec l'adolescent ce qu'il attend de la prise en charge. On retrouve ici des notions développées par F. ESTIENNE telles que l'élaboration d'un projet de travail commun déterminé par l'orthophoniste et l'adolescent dans un accord mutuel. Ce contrat écrit revêt donc un double objectif :

- fixer et confronter les objectifs et attentes de chacun des partenaires (ils seront repris et évalués lors de l'entretien final),
- (re)donner à l'adolescent la responsabilité de son choix (l'adolescent peut, par là même, expérimenter la fonction d'attestation : il laisse une trace écrite par laquelle il s'engage).

Nous venons de présenter le contenu et les objectifs de l'entretien initial, considérons à présent l'entretien final.

c) L'entretien final

Réalisé lors de la dernière séance, l'entretien final⁷² a un double objectif. D'une part, il permet d'effectuer avec l'adolescent un rapide bilan des séances et d'évaluer si les objectifs du contrat ont été atteints. D'autre part, il est, comme nous l'avons déjà dit, un moyen d'évaluation de l'apport des jeux d'écriture : ces derniers ont-ils permis d'amener les adolescents à un changement de leurs représentations face à l'écrit ou les ont-ils confortés dans leurs représentations initiales ?

Dans un premier temps, nous commençons par une série de questions ouvertes relatives au vécu de l'adolescent au cours des activités proposées :

- *Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?*
- *Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?*
- *Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi.*
- *Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ? Si oui, lesquelles ?*
- *Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ?*

Puis viennent deux questions visant à mesurer l'apport des jeux d'écriture :

- *D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?*
- *Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?*

Nous poursuivons l'entretien par deux questions ayant trait aux difficultés rencontrées par l'adolescent lors des séances de jeux d'écriture :

- *Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ?*
En quoi ?
- *As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?*

Enfin, nous demandons à l'adolescent de juger de l'utilité de telles séances pour lui-même et pour tout autre adolescent ayant des difficultés similaires aux siennes :

- *Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ?*
- *Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?*

⁷² Voir annexe III.

Les adolescents n'ayant pas assez de recul pour faire un bilan objectif et global de leur expérience, les réponses obtenues à ces deux questions sont largement redondantes avec celles collectées précédemment concernant l'apport des jeux d'écriture. Malgré l'élargissement qu'elles peuvent apporter, elles ne sont donc pas aussi productives que nous l'aurions souhaité.

Dans un second temps, nous reprenons quelques-unes des questions figurant dans le premier questionnaire de façon à pouvoir confronter les réponses obtenues avec celles de l'entretien initial. Faute de temps, il est impossible de reprendre l'intégralité des questions de l'entretien initial. De plus, nous souhaitons éviter tout effet de résurgence entre les réponses obtenues au premier questionnaire et celles recueillies lors de l'entretien final. Nous ne choisissons donc que les items qui nous paraissent les plus à même de mettre en évidence un changement ou un élargissement des représentations ayant émergé lors de l'entretien initial :

- deux échelles d'évaluation subjective,
- des questions ouvertes laissant une grande liberté d'expression à l'adolescent.

Au vu de notre problématique, il nous a semblé important d'ajouter à ce second questionnaire deux questions portant sur le plaisir d'écrire et la notion de jeu dans et sur la langue :

- *Peut-on prendre du plaisir à écrire ?*
- *Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?*

Nous venons de présenter les séances d'entretien. Or, entre l'entretien initial et l'entretien final, plusieurs séances sont consacrées aux jeux d'écriture que nous allons décrire maintenant.

2- Séances articulées autour de jeux d'écriture

a) *Modalités de temps*

Les séances d'écriture ont lieu d'octobre 2002 à mars 2003 à raison d'une séance hebdomadaire de ¾ d'heure - 1 heure par adolescent. Cette période de temps nous semble nécessaire pour permettre aux adolescents d'approfondir leur réflexion et peut-être de mettre à jour des représentations nouvelles.

Il s'agit de séances individuelles. Seuls Julie et Gaëtan, étant déjà suivis ensemble, font exception à la règle. Nous avons choisi, en ce qui les concerne, de poursuivre cette prise en charge en duo qui ne pourra qu'enrichir notre travail de par l'émulation et l'interaction possible qu'elle permettra. Le rythme de ces séances a été parfois difficile à maintenir (notamment pour Lætitia) à cause des périodes de stage de certains adolescents prolongées parfois par les semaines de vacances, ce qui explique que nous n'ayons pas fait le même nombre de séances avec chacun d'eux. Mais la motivation ne s'est pas étiolée au fil des mois et les adolescents ont fait preuve de régularité.

b) Objectifs des séances

Le principe de base de ces séances est de permettre aux adolescents de goûter au plaisir d'écrire, dans un cadre où l'imaginaire et l'expression de soi ont toute leur place, en sachant que l'orthographe des textes n'est pas notre souci principal. Ce n'est en effet qu'une fois la confiance installée que nous demandons aux adolescents d'être plus attentifs à l'orthographe. L'objectif principal est de donner aux adolescents l'occasion de vivre l'écrit comme une activité agréable, ce qui ne semble pas évident pour eux, puisqu'il est, comme nous le verrons par la suite, intimement lié à des activités très scolaires : dictée, copie... Or l'écrit à l'école est associé à un travail, à un effort à fournir. Il s'agit donc, comme le souligne M. COSEM, de montrer l'écrit sous un autre aspect :

*Ce qu'il importe surtout de montrer, c'est que tout est possible avec les mots, et que cela est facteur de plaisir*⁷³.

Nous pensons que les jeux d'écriture, par ce biais, peuvent amener l'adolescent à investir le langage écrit. Cet investissement nous semble être une motivation profonde, sûrement la motivation essentielle qui donnera l'envie de s'intéresser à nouveau à ce code compliqué de l'écriture, qui lui a si bien résisté à l'école. Nous voulons donc que notre projet soit l'occasion d'une réconciliation avec l'écrit, afin que l'adolescent ose écrire malgré ses difficultés. Il s'agit bien du décadrage dont parle F. ESTIENNE : les jeux d'écriture peuvent permettre un autre regard sur soi en tant qu'écrivain et sur le langage écrit de manière générale. Nous souhaitons, du moins, à travers notre projet, amorcer ce changement chez les adolescents.

⁷³ M. COSEM, *Parler, écrire « pour de bon » à l'école*, p. 114.

Il s'agit également pour nous de proposer des jeux d'écriture susceptibles de générer un questionnement sur la langue (jeux de forme, jeux de sens) :

Je découvre que les mots peuvent m'obéir, que je suis maître de les déformer, de les détourner, de les combiner autrement, de les associer et de les dissocier et, dans le même temps, je me découvre esclave des tours qu'ils me jouent, des terrains sur lesquels ils m'entraînent, des agencements auxquels ils m'obligent. J'entre alors dans cette fascination des mots qui est la voie même de l'écriture⁷⁴.

Nous pensons que ce travail sur la langue sera d'autant plus motivant pour l'adolescent qu'il travaillera sur ses propres textes.

Nous voulons également amener l'adolescent à respecter ses écrits, à avoir de la considération pour eux. Dans cette perspective, il s'agit d'encourager toutes les initiatives qui permettront de mettre en valeur les textes produits : le soin de l'orthographe (abordé progressivement à la demande de l'adolescent) et de l'agencement des mots et des phrases, la recherche d'idées et de jeux sur les mots, mais aussi le soin du graphisme et de la mise en page. Après l'écriture, l'utilisation de l'ordinateur pourra constituer une deuxième étape dans cette mise en valeur des écrits, en permettant à l'adolescent de retravailler son texte et notamment d'en corriger les fautes d'orthographe d'une manière assez ludique et motivante.

Mais peut-on dissocier le souci de la forme de la visée communicative du texte ? Quelles exigences peut s'imposer un adolescent pour un texte qui n'est pas destiné à un lecteur potentiel ? Une implication réelle dans le texte nous a semblé, à ce titre, nécessaire. Les adolescents perçoivent bien la nécessité d'un code commun mais ils doivent pouvoir l'associer à des mots qui font écho en eux, qu'ils agencent librement. Ecrire étant avant tout un acte de communication, nous décidons de mettre en place un système de correspondance entre les adolescents des deux centres au sein desquels nous intervenons. Les productions issues des jeux d'écriture (invention de devinettes, charades, rébus, création de contes...) prendront ainsi tout leur sens puisqu'elles seront adressées à un correspondant. Les adolescents pourront faire l'expérience d'une situation de communication différée à travers l'échange de leurs productions toujours accompagnées d'une petite lettre ou d'un petit mot.

⁷⁴ P. LEON , J. ROUDIER , *L'écriture : préalables à sa pédagogie* , p. 53.

Notre objectif ici n'est pas d'apprendre aux adolescents à écrire une lettre mais de les placer dans une situation réelle de production et de les amener à prendre en compte les différents paramètres situationnels. Comme le dit M. COSEM :

C'est grâce à ces éléments [les éléments situationnels] que bien au-delà d'un « intérêt » flou ou d'une simple motivation, le locuteur :

- *s'implique profondément ou non dans l'écriture,*
- *mobilise ou non toute sa compétence antérieure, sa créativité,*
- *éprouve la nécessité de s'approprier les outils qui lui manquent*⁷⁵.

En effet, c'est sans doute placé dans une situation réelle de production qui comporte un véritable enjeu et un véritable destinataire, que l'adolescent peut s'investir au maximum et mobiliser ses représentations. C'est aussi une situation qui pourra lui permettre d'approfondir sa réflexion au sujet de son statut de scripteur.

Plusieurs enjeux, peut-être plus périphériques, nous sont aussi apparus dignes d'intérêt :

- offrir aux adolescents un temps pour exprimer leurs difficultés, leurs interrogations, leurs joies (ceci paraissait d'autant plus important que ces derniers ont parfois plus tendance à s'exprimer par les actes plutôt qu'avec les mots),
- favoriser une ouverture sur les autres,
- donner aux adolescents l'occasion d'exploiter et d'enrichir leur imaginaire à travers la création.

c) Déroulement d'une séance

Un premier temps est consacré à quelques échanges verbaux. Puis nous remettons à l'adolescent un exemplaire de sa production de la séance précédente (il peut ainsi garder une trace de ses écrits) accompagné de la réponse de son correspondant. Après la lecture silencieuse ou à haute voix (au choix de l'adolescent) de ce courrier, nous présentons à l'adolescent la proposition d'écriture du jour. Nous nous assurons alors de sa compréhension puis vient le temps d'écriture proprement dit. Par nos conseils et observations, nous accompagnons le cheminement de l'adolescent à travers les méandres de l'écriture.

⁷⁵ M. COSEM, *Parler, écrire « pour de bon » à l'école*, p. 125.

Quand l'adolescent est relativement autonome dans sa production, nous nous prêtons parfois nous aussi à la proposition d'écriture (nous avons vu dans la partie théorique l'intérêt d'une telle implication). Chacun lit alors sa production à l'autre, partage ses écrits. Lorsque le temps le permet, nous proposons un travail d'auto-correction ou de réécriture. Ce travail ne se fait pas ou très peu lors des premières séances où l'on se contente d'un premier jet mais il est amené progressivement par la suite quand l'adolescent a dépassé la phase de réassurance. En effet, envisager l'écriture autrement que comme une contrainte suppose que l'on ne confronte pas directement l'adolescent au code qu'il a tant de mal à maîtriser. Enfin, la séance se termine par la rédaction d'une courte lettre qui accompagnera la production destinée au correspondant.

d) *Les propositions d'écriture*

Nous préparons les séances à l'aide de différents ouvrages dans lesquels nous puisons des idées d'inducteurs que nous ajustons dans un second temps aux possibilités et intérêts des adolescents. Nous n'avons pas de « programme » préétabli, les choix se faisant d'une semaine sur l'autre, afin d'être toujours les plus adaptés possibles aux adolescents ainsi qu'à leurs envies et capacités du moment. La progression qui s'est faite dans les jeux d'écriture a donc suivi naturellement l'évolution des adolescents : les textes sont devenus plus longs et les consignes plus difficiles.

Nous avons pris soin de varier les différents supports de façon à éviter toute lassitude et de permettre également une dynamique. Cependant, Stéphanie incitant toujours ses deux correspondants (Julie et Gaëtan) à faire mieux qu'elle et à se surpasser, il nous a semblé intéressant de profiter de cette émulation et de proposer la même activité aux trois adolescents. Lors des premières rencontres, nous avons privilégié l'aspect ludique des jeux d'écriture, veillant à créer le moins d'angoisse possible chez ces adolescents pour la plupart « bloqués » face à l'écrit. Nous avons donc souvent utilisé le hasard pour aboutir aux premières productions (cadavres exquis, matrices), mettant ainsi à distance l'angoisse de la page blanche ainsi que toute notion de jugement. Nous avons également eu recours, en début de prise en charge, à des propositions d'écriture amenant l'adolescent à se présenter et à parler de lui. Les consignes ou contraintes ont évolué au fil des séances ouvrant le champ des possibles au fur et à mesure que la confiance s'installait. Le tableau suivant présente le déroulement des différentes activités proposées aux adolescents à chaque séance.

	Julie	Gaëtan	Pierre-Charles	Stéphanie	Magalie	Lætitia
1^{ère} séance	Entretien initial	Entretien initial	Entretien initial	Entretien initial Acrostiche	Entretien initial	Entretien initial
2^{ème} séance	Texte à trous Cadavre exquis	Texte à trous Cadavre exquis	La présentation	Poésie à partir d'un élément inducteur	Sigles	Le questionnaire
3^{ème} séance	Interview portrait	Interview portrait	Jeu du faire-part Exposition photo	Matrices	Sigles Comptines	Animaux insolites
4^{ème} séance	Combles	Combles	Créer un conte	Texte lacunaire	Poésie à partir d'un élément inducteur	Animaux insolites
5^{ème} séance	Rapidorap	Rapidorap	Réécriture conte	Jeu du dictionnaire	Objets introuvables	Devinettes fantaisistes
6^{ème} séance	Rapidorap	Rapidorap	Bandes Dessinées	Recette	Inventer une histoire à partir de photos	Devinettes fantaisistes
7^{ème} séance	Slogans publicitaires	Slogans publicitaires	Objets introuvables	Collage de textes sociaux	Enchaînements	Entretien final
8^{ème} séance	Réécriture slogans	Réécriture slogans	Objets introuvables	Collage de textes sociaux	Proverbes et expressions figées	
9^{ème} séance	Jeu du dictionnaire	Jeu du dictionnaire	Animaux insolites	Alphabet parlant	Devinettes fantaisistes	
10^{ème} séance	Collage de textes sociaux	Collage de textes sociaux	Réécriture animaux insolites	Charades	Tautogrammes	
11^{ème} séance	Collage de textes sociaux	Collage de textes sociaux	Devinettes fantaisistes	Les liens	Détournements de contes	
12^{ème} séance	Alphabet parlant	Alphabet parlant	Devinettes fantaisistes La lettre à introduire	Contrepèteries	Le bulletin météorologique	
13^{ème} séance	Réécriture articles	Réécriture articles	Liponymies	Au pied de la lettre	Entretien final	
14^{ème} séance	Charades	Charades	La littérature définitionnelle	Les rébus de lettres et de mots		
15^{ème} séance	Les liens	Les liens	Entretien final	Entretien final		
16^{ème} séance	Histoire en chaîne	Histoire en chaîne				
17^{ème} séance	Métagrammes	Métagrammes				
18^{ème} séance	Entretien final	Entretien final				

L'ensemble des jeux d'écriture utilisés (fruits de notre imagination ou inspirés voire repris des chantiers et ateliers d'écriture ainsi que d'ouvrages de F.L.E.⁷⁶) ont fait l'objet d'un deuxième volume. Nous avons opté pour un classement par support puis nous avons proposé un autre classement regroupant les jeux d'écriture par notion orthographique ou grammaticale abordée. Cette batterie d'activités, placée sous le signe du plaisir, a été rédigée de façon à pouvoir être fonctionnelle et facilement utilisable par tout orthophoniste à la recherche d'idées novatrices et désireuse d'aborder les troubles du langage écrit sous un autre angle. Chaque jeu y est décrit suivant le même schéma avec les rubriques suivantes :

- *Matériel référentiel* : Cette rubrique dresse la liste nécessaire à chaque jeu. Il peut s'agir d'un matériel commercialisé ou à confectionner.

- *Préalable à l'activité* : On indique dans cette rubrique les bases nécessaires à l'activité (les acquis fondamentaux nécessaires, l'élaboration préalable d'un corpus...).

- *Règles, déroulement de l'activité* : Cette rubrique fournit l'explication du jeu, la contrainte d'écriture, à partir d'une consigne présentant toujours un aspect ludique. Loin de bloquer l'adolescent, la contrainte, comme le souligne J. LESCURE, est à envisager comme un déclencheur de l'acte d'écrire :

*Peut-être faut-il aller plus loin et voir dans les contraintes d'abord des provocations, et donc des moteurs d'énergie créatrice*⁷⁷.

- *Prolongements, variantes* : Il s'agit des variantes possibles à donner aux jeux, chaque jeu pouvant engendrer de multiples combinaisons.

- *Notions abordées, objectifs visés* : Le jeu permet le maniement de certaines régularités de la langue. Cette rubrique se propose de faire l'inventaire des diverses compétences scripturales exploitées dans l'activité. Les objectifs visés sont limités, balisés et n'embrassent pas toute la gamme des difficultés que suppose l'acte d'écrire.

- *Mise en garde* : On concentre dans cette remarque quelques commentaires visant à faciliter la tâche de l'orthophoniste.

⁷⁶ F.L.E. : Français Langue Etrangère

⁷⁷ Cité par M. MARTIN dans *Jeux pour écrire*, p. 8.

Certes, les possibilités d'inventer de nouveaux jeux sont infinies et il ne s'agit là que de suggestions dont chacun, selon ses goûts, son tempérament et son désir de s'engager dans le plaisir mutuel créatif, pourra s'inspirer. Les activités choisies sont, pour la plupart, relativement courtes et sont adaptées à toute situation duelle de prise en charge, y compris dans le cadre du libéral où, comme nous le verrons à travers des entretiens menés auprès d' orthophonistes, les chantiers et ateliers d'écriture sont peu exploités, méconnus voire totalement inconnus.

e) *Un cadre particulier*

Nous souhaitons revenir sur l'importance de la dimension relationnelle dans le type de prise en charge que nous avons mené. La qualité de la relation instaurée avec l'adolescent est fondamentale dans l'efficacité de la « rééducation » et repose sur différentes notions que nous avons plus largement développées dans la partie théorique :

- la *confiance* : l'adolescent doit savoir qu'il peut, dans le cadre des séances, faire des erreurs et oser « mal écrire », sans être jugé de manière dévalorisante ni sanctionné de quelque manière que ce soit ;
- la *valorisation de l'adolescent et de ses progrès* , le fait de le comprendre et de le considérer comme une personne responsable (à travers notamment l'établissement du contrat) ;
- l'*écoute* : les séances sont un temps privilégié pour le « travail », mais aussi pour l'expression de soi ;
- une certaine *dynamique dans la relation* et un réel *échange* ;
- le *plaisir* de travailler ensemble.

Dans ce cadre, notre rôle a consisté :

- à proposer des activités (en l'occurrence les consignes d'écriture) tout en restant ouverte aux propositions des adolescents,
- à s'ajuster en permanence à l'adolescent,

- à susciter l'émulation en transmettant notre enthousiasme, en encourageant les adolescents dans leur geste créatif, en les rassurant pour les aider à surmonter le découragement qui pointait quelquefois.

A ce titre, nous avons choisi d'écrire avec les adolescents pour ne pas nous positionner en tant que censeur. En écrivant, nous nous risquons à exposer nos failles, ce qui peut rassurer l'adolescent dont la représentation de l'adulte est souvent idéalisée, écrire n'étant jamais difficile pour lui. De plus, notre écrit peut enrichir l'ensemble des productions. Mais, peut-on dire à des adolescents « je suis votre égal » alors qu'il paraît évident que le niveau de maîtrise des outils est différent. On peut se demander dans quelle mesure notre écrit pourra être pris comme modèle alors même que c'est ce qu'on voudrait à tout prix éviter. Cependant la notion de partage et d'échange évoquée plus haut nous paraît intéressante. Peut-être pouvons nous alors concevoir une solution mixte dans laquelle nous pouvons écrire (si l'adolescent ne requiert pas notre aide à ce moment là) mais sans en faire une obligation. Les notions d'échange et d'interaction sont de toute façon toujours sous-jacentes puisque la production de l'adolescent est adressée à un destinataire.

Cette partie méthodologique nous a permis de présenter de façon plus précise les adolescents que nous avons rencontrés, le déroulement de notre expérimentation, les différents outils que nous avons utilisés (questionnaires « guide » et batterie de jeux d'écriture) ainsi que le cadre et les grands principes régissant notre expérimentation.

Procédons maintenant à l'analyse de ces entretiens en essayant de dégager les représentations que possèdent les adolescents face à l'écrit.

Partie analytique

Nous voulons démontrer, par notre travail, que placer des adolescents face à des jeux d'écriture, permettra à des représentations autres que celles obtenues lors des entretiens semi-directifs initiaux de faire surface. Ou, autrement dit, nous voulons montrer que le matériel choisi pour faire émerger les représentations a une influence directe sur la nature de ces dernières. Pour cela, nous ferons une analyse en trois étapes ; nous étudierons successivement les données recueillies au cours :

- du premier entretien,
- des séances de jeux d'écriture,
- puis du dernier entretien.

A chaque étape, nous classerons et regrouperons les représentations mises à jour puis nous les comparerons les unes aux autres. Nous tenterons alors de dresser un bilan de notre expérimentation et de l'apport des jeux d'écriture pour ces adolescents, bilan qui sera enrichi et nuancé par quelques entretiens menés auprès d'orthophonistes nous faisant part de leur pratique et de leur expérience.

I- Analyse des entretiens initiaux

Cette étude découle de l'analyse des entretiens semi-directifs que nous avons effectués auprès des adolescents, avant les séances articulées autour de jeux d'écriture, et que nous avons présentés dans la partie méthodologique. Les propos des adolescents recueillis lors de ces entretiens sont consignés par écrit, l'enregistrement ne s'étant pas révélé nécessaire au vu du caractère peu expansif des adolescents. Nous adopterons d'ailleurs le même mode de recueil des données lors des entretiens finaux.

L'analyse des entretiens n'est pas une chose aisée. En effet, nous pouvons avoir tendance à interpréter les réponses des adolescents parfois mal à propos ou de façon erronée. C'est pourquoi les interprétations doivent être envisagées comme des hypothèses. De plus, par nos relances, nous induisons probablement certaines réponses des adolescents. En effet, comme l'explique à juste titre R. GHIGLIONE et B. MATALON :

les discours qui constituent la « matière première » de l'enquête ne sont pas spontanés ; ils ne sont pas produits dans un vide social qui en garantirait l'objectivité. Ils ont été tenus dans une situation très particulière d'interaction sociale, situation structurée en grande partie, mais pas uniquement, par la relation qui s'établit entre l'enquêteur et l'enquêté. Comme, d'ailleurs, dans toutes les situations provoquées, les situations expérimentales par exemple, il faut tenir compte du fait qu'on a aucune raison d'admettre que le sujet [...] délivrera directement la « vérité », ni même, plus modestement, « sa » vérité. Consciemment ou non, il ne nous dit que ce qu'il peut et veut nous dire. Ceci est déterminé par la représentation qu'il se fait de la situation, par ses propres objectifs, qui ne coïncident pas nécessairement avec ceux du chercheur⁷⁸.

On comprend alors mieux pourquoi certains adolescents ont pu se réfugier dans des réponses de surface dissimulant leur véritable opinion. S'agissant de notre première rencontre, les adolescents ont aussi pu avoir tendance à se conformer à une image et à donner des réponses stéréotypées. Certaines réponses apparaissent paradoxales. Dans les échelles d'évaluation, Julie et Gaëtan affirment par exemple qu'écrire est très facile et plaisant et qu'ils se sentent particulièrement à l'aise.

⁷⁸ R. GHIGLIONE, B. MATALON, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, p. 6.

Ces propos semblent un peu excessifs notamment au vu des réponses obtenues par la suite où ils concèdent avoir un peu de mal. On peut également interpréter ces réponses quelque peu surprenantes comme une absence de prise de conscience ou du moins une minimisation des troubles. Des explications sur le type de démarche que nous allions adopter avec eux leur ayant été données au préalable, ceci a pu aussi constituer un biais et induire, dans une certaine mesure, les réponses obtenues. Néanmoins, les réponses de Julie et Gaëtan sont riches d'enseignement (elles montrent combien il est important pour ces jeunes de donner une image positive d'eux-mêmes) et elles sont par ailleurs intéressantes à exploiter au niveau de leurs représentations.

Nous avons été confrontée à une seconde difficulté : ces entretiens ayant pour tout support le discours des adolescents et le nôtre sans aucune mise en situation concrète, les adolescents n'ont pu s'appuyer que sur les situations d'écriture qu'ils avaient en mémoire. On remarque que dans cette situation d'entretien et face à des questions plutôt ouvertes, ceux-ci semblent avoir eu des difficultés pour élaborer une réponse. C'est le cas notamment de Julie, très inhibée, qui fit des réponses courtes ou évasives et eut beaucoup de mal à justifier et approfondir ses propos. Elle a sans doute été d'ailleurs largement influencée par les réponses de Gaëtan, plus dynamique et prolix, puisque, rappelons-le, ces deux adolescents étaient suivis conjointement, y compris pour l'entretien : nous l'avons surprise à plusieurs reprises en train de reprendre mot pour mot les réponses de celui-ci. Il a donc fallu plusieurs fois reformuler les questions et demander aux adolescents de préciser leur pensée. C'est dans ce cadre que nous avons peut-être le plus induit en donnant des exemples, en proposant des choix... Mais la connaissance ultérieure des adolescents nous a permis de conclure que les réponses obtenues lors de l'entretien initial restaient néanmoins relativement fiables.

D'une manière générale, les adolescents ont accepté volontiers de collaborer et se sont prêtés à l'entretien avec enthousiasme. Stéphanie a d'ailleurs proposé elle-même de se joindre au projet quand elle a su que l'une des adolescentes retenue était absente. Quand à Gaëtan, il nous a confié enthousiaste, à la fin de l'entretien :

« C'était vraiment intéressant de pouvoir réfléchir sur l'écriture ! ».

D'un point de vue plus analytique, les représentations que possèdent les adolescents face à l'écrit sont intimement liées à leurs expériences d'écrit.

A travers les réponses au questionnaire, nous avons pu dégager le fait que l'expérience des adolescents par rapport à l'écrit est essentiellement scolaire et pour une petite part seulement extra-scolaire. Ces deux types de vécu engendrent chacun différentes représentations par rapport à l'écrit. Ce clivage a d'ailleurs été particulièrement net chez Laetitia et Magalie qui ont ressenti le besoin d'adopter un code distinct opposant activités scolaires et non-scolaires, pour remplir l'échelle d'évaluation subjective concernant leur ressenti par rapport à l'écrit. Nous notons cependant que les expériences scolaires étant tellement prégnantes, elles influent les représentations que les adolescents se font des autres situations.

Nous avons choisi d'étudier les représentations des adolescents face à l'écrit à travers ces deux dimensions : le vécu scolaire de l'écrit d'une part et le vécu extra-scolaire d'autre part en insistant sur le fait que ce sont surtout les situations extra-scolaires qui semblent amener les adolescents à une véritable réflexion sur l'acte d'écrire. Nous aborderons ensuite les rapports des adolescents au langage écrit en insistant sur la fonction plaisir.

1- Ecrire = une expérience très scolaire

Nous avons remarqué au cours de nos entretiens que le vécu qu'ont les adolescents par rapport à l'écrit est très marqué par tout ce qui relève du scolaire.

Les adolescents font référence à un très grand nombre d'activités scolaires qui sont essentiellement des tâches de reproduction, reproduction qui peut être soit une transcription si la source est orale, soit une copie, si la source est écrite. Il s'agit en effet d'écrire des exercices, des mots en dictée, de copier un texte, des leçons, des consignes et éventuellement des punitions. La rédaction est également citée. Cette activité se rapprocherait plus d'une tâche de scripturation mais il est peu probable qu'elle soit à l'initiative de l'adolescent, elle reste donc avant tout un exercice scolaire. Il semble que pour la majorité des adolescents que nous avons rencontrés, la sollicitation, en ce qui concerne leurs écrits, soit plutôt extérieure. En cela, elle est parfois vécue comme une contrainte désagréable. Les activités scripturales scolaires de ces adolescents, apparemment très diverses, sont donc finalement semblables en ce qui concerne la tâche effectuée : reproduction essentiellement, scripturation éventuelle si l'on fait abstraction du type de sollicitation mais jamais une tâche d'écriture proprement dite mettant l'accent sur la production de sens.

Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'autres pratiques scripturales à l'école, seulement ce sont celles qui sont le plus prégnantes aux yeux des adolescents. Nous pouvons également inclure dans cette partie sur l'écrit vécu comme une activité scolaire, les moments où les adolescents sont amenés à écrire pour faire leurs devoirs, eux aussi cités plusieurs fois.

Cette expérience limitée de l'écrit va nécessairement engendrer chez ces adolescents des représentations réductrices de l'écrit. Ainsi, nous relevons au cours de ces premiers entretiens des discours très centrés autour de la norme.

a) Représentations à propos de la norme

La norme est ce à quoi on se réfère pour évaluer toute production langagière et ainsi pour décider de l'appartenance, ou non, du producteur à la communauté linguistique. D. BOURGAIN la définit comme suit :

*La norme peut-être [...] entendue comme l'ensemble des formes linguistiques donnant lieu dans une société donnée à la plus grande fréquence d'emploi, le plus souvent, elle est comprise comme l'ensemble des règles en conformité avec lesquelles les formes linguistiques doivent être produites. Ces règles peuvent être de nature linguistique [...] [ou] de nature socio-culturelle*⁷⁹.

Deux conceptions de la norme se dégagent de cette définition :

- la norme objective qui représente l'ensemble des formes linguistiques telles qu'on peut les observer lorsqu'on étudie les productions langagières des membres d'une société,
- la norme subjective qui correspond à l'élaboration d'un système de valeurs, régissant la nature des formes linguistiques que l'on peut produire.

L'ensemble des règles en conformité avec lesquelles les formes linguistiques doivent être produites concerne différents aspects de la langue. Pour le mode scriptural, ces aspects sont principalement : le graphisme, l'orthographe et la conjugaison, la ponctuation, la mise en page, le style des phrases, l'organisation du discours et la cohérence textuelle.

⁷⁹ D. BOURGAIN , Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. In *Langue Française* , p. 82.

Au cours du premier entretien, les adolescents ont été très sensibles, comme nous pouvions nous y attendre, aux aspects scolaires de la norme : le graphisme, la ponctuation, l'orthographe, la conjugaison et semblent avoir négligé les autres aspects.

* Norme orthographique

A la question « *Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?* », les adolescents ont évoqué en grande majorité l'orthographe. Cette norme est en effet très prégnante. Elle découle des activités scolaires comme la dictée qui impliquent évaluation et pénalisation. Pour eux, bien écrire, c'est donc écrire sans fautes. Lætitia nous confie lors de l'entretien :

« Je n'aime pas le français, je suis Madame la Faute : je fais plein de fautes. ».

On voit bien à travers ces propos l'ampleur de la place accordée à l'orthographe dans l'acte d'écrire à tel point que Lætitia s'identifie à ses propres fautes. Cette grande valeur de l'orthographe aux yeux des adolescents semble être la conséquence des pratiques scolaires traditionnelles qui insistent sur cette dimension. C'est ce que souligne A. CLERINO :

Outre la copie à réduire je voudrais insister sur le despotisme envahissant de la grammaire à laquelle s'ajoutent conjugaison et orthographe pour constituer le triumvirat au sens premier du terme : « association de trois hommes pour accaparer le pouvoir politique ». Ici c'est l'addition de trois matières qui mangent une grande partie des heures réservées au français⁸⁰.

Cela peut aussi être dû au fait que l'on n'ancrage pas suffisamment l'écrit dans une situation de communication et que celui-ci soit trop souvent destiné à un correcteur. J.F. HALTE pose ainsi le problème de certains écrits scolaires où l'adolescent est amené à se soumettre aux exigences fixées par l'enseignant qui sanctionne tout ce qui ne va pas dans son sens :

Le texte de la rédaction est un texte à deux voix : l'une s'exprime en bleu, l'autre en rouge. L'une intervient en pleine page, l'autre sur les bords. La voix bleue inscrit des éléments demandés par la voix rouge. L'enseignant est commanditaire du texte de l'élève qui écrivant le sujet, s'assujettit à la commande, l'exécute.

⁸⁰ A. CLERINO, *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, p. 23.

Le maître répond alors sur le code. Dans cet échange ritualisé aux protocoles immuables, se joue une partie éducative : il faut prendre de bonnes habitudes. Les bons en rédaction réussissent de mieux en mieux dans une duplicité de plus en plus grande. Quant aux autres, ils restent enghués dans le malentendu : il n'y a pas de communication véritable dans la rédaction : « elle tourne à vide »⁸¹.

Le problème de l'orthographe est donc qu'elle est soumise à l'évaluation et source de sanction. Julie justifie ainsi qu'il est important d'écrire sans fautes pour avoir de bonnes notes. Quant à Stéphanie qui associe au début de l'entretien écrire et corriger, elle affirme que :

« Si on met « e » à la place de « a » dans le mot « dans » par exemple, c'est grave. »

Pour certains adolescents, l'orthographe semble donc l'objet du jugement d'autrui :

« S'il y a des fautes, celui qui nous lit va se dire qu'on ne sait pas écrire. » (Gaëtan)

Néanmoins, pour la majorité des adolescents qui ont participé aux entretiens, l'orthographe, si elle est vue comme une source de sanctions, est également perçue comme quelque chose d'utile en terme de compréhension du message :

« S'il y a des fautes, la moitié du temps c'est illisible. » (Stéphanie)

« Je n'aimerais pas envoyer des lettres avec des fautes car le récepteur pourrait ne pas arriver à lire, à déchiffrer, ou il pourrait mal comprendre. » (Magalie)

« C'est important d'écrire sans fautes sinon celui qui nous lit peut ne pas comprendre. » (Pierre-Charles)

« On comprend mieux ce qu'on lit quand il n'y a pas de fautes. » (Gaëtan)

Lætitia s'inscrit elle aussi dans une optique communicationnelle en justifiant, par le plaisir du lecteur, l'intérêt de l'orthographe :

« Bien écrire... c'est quand la personne qui vient lire ma feuille a le plaisir de lire ! »

⁸¹ J.F. HALTE, *L'enseignement du français dans le travail en projet*, p. 306.

Bien que les adolescents arrivent à percevoir l'intérêt de l'orthographe en termes de compréhension et de dimension sociale, ils semblent avoir une vision réductrice de l'écrit : l'acte d'écrire paraît, pour certains, se réduire à la norme orthographique, occultant par là même tous les autres aspects que revêt l'écrit. Julie réduit ainsi l'acte d'écrire à la maîtrise de la ponctuation et à la construction de phrases :

« *Bien écrire, c'est bien mettre les majuscules, les points et les virgules* ».

L'échelle d'évaluation subjective concernant l'aspect privilégié dans l'écrit a par ailleurs montré que l'orthographe était jugée bien plus importante que les idées ou le style par beaucoup d'adolescents.

* Norme graphique et esthétique

Dans l'entretien initial, Stéphanie explique que, pour elle, bien écrire, c'est aussi « *avoir une bonne présentation et une belle écriture* ». De même, à la question « *Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention ?* » qui, bien que sortant du strict cadre scolaire, révèle la même prégnance normative, elle insiste sur l'aspect esthétique en ajoutant aux trois catégories proposées (style, orthographe, idées) la catégorie « *dessin et graphisme* ». Ceci explique en partie son attitude pendant les séances d'écriture : elle était réfractaire à toute correction apportée à sa production. Plus qu'un refus de réécriture, elle ne semblait pas, ou plus, tolérer les ratures et diverses corrections qui venaient comme entacher le texte auquel elle avait apporté tant de soin. Si l'on se réfère aux propos de J.F. HALTE cités plus haut, on peut mieux comprendre son comportement : sa « voix bleue » ayant été si réprimée par la prégnance de la « voix rouge » du correcteur, elle abhorrait à présent toute intervention corrective qui « *ferait sale* ». L'esthétisme et la propreté de son texte revêtaient à ce titre une importance toute particulière. Le seul fait d'y apporter une application de tous les instants (choix de couleurs, soin apporté à l'écriture...) conférait à son écrit une valeur de produit fini. Le discours de Magalie va dans le même sens : pour elle, bien écrire, « *c'est écrire correctement, sans fautes et sans ratures. Il faut que la feuille soit propre et ne pas écrire comme un cochon !* ». Elle ajoute que « *ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire de plusieurs manières, en attaché, en script* ». Là encore, il est question de graphisme et de propreté. Pierre-Charles aborde quant à lui un autre aspect esthétique en abordant la nécessité de faire des paragraphes et en soulignant par là même l'importance que revêt à ses yeux la présentation.

L'écrit est une trace que l'on laisse sur une page, c'est donc un peu de soi que l'on dévoile et que l'on expose au jugement d'autrui. C'est sans doute l'angoisse de se révéler à l'autre qui peut expliquer, au moins en partie, un tel souci de l'esthétisme chez ces jeunes. De plus, ces adolescents ne subissent-ils pas le poids des jugements de l'enseignement ? Alors que les adolescents devraient veiller au graphisme et à la présentation pour offrir une lisibilité optimale et pour donner une bonne image d'eux-mêmes, leur principal lecteur est trop souvent encore un lecteur-juge et non pas un lecteur qui entre dans une situation réelle de communication.

Il est clair que tous les propos tenus par les adolescents et les représentations qui sont sous-jacentes sont profondément ancrés dans le discours scolaire. Bien écrire, c'est avant tout satisfaire aux normes scolaires. Le graphisme et l'orthographe sont vécus comme des contraintes dans la tâche scripturale. On peut cependant noter que certains adolescents ont pris conscience de l'intérêt sous-jacent à ces contraintes : l'utilisation d'un code commun pour faciliter la communication entre scripteurs et lecteurs.

Outre cette dominance de la norme, les adolescents se sont construits d'autres représentations concernant notamment le rôle d'acculturation de l'écrit.

b) *Représentations à propos de l'acculturation*

Dans les propos des adolescents, l'écrit est très souvent vécu comme un moyen d'accès au savoir. C'est ce que nous pouvons nommer l'acculturation. Par « acculturation », il faut comprendre comme le dit G. ROCHER :

*le processus d'acquisition des connaissances, des modèles, des valeurs, des symboles, bref « des manières de faire, de penser et de sentir » propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre*⁸².

L'écrit est présent dans toutes les activités scolaires. C'est pourquoi il peut-être vécu par les adolescents comme le véritable médiateur de l'apprentissage. C'est le cas de Lætitia qui, à la question « *A quoi ça sert d'écrire ?* », répond :

« *Ça sert à apprendre à écrire sans fautes et à connaître l'alphabet.* ».

⁸² G. ROCHER, *Introduction à la sociologie générale*, pp. 133-134.

Pour Pierre-Charles et Gaëtan, écrire est aussi synonyme d'apprentissage et de travail.

« Ecrire, ça sert à faire des exercices en cours. » (Pierre-Charles)

« Ecrire, c'est déjà apprendre. » (Gaëtan)

Certains voient également dans l'écrit un moyen de s'intégrer à la société et soulignent la nécessité de savoir écrire pour trouver un emploi. On voit bien d'ailleurs, dans les propos suivants, combien les représentations sociales, environnementales et institutionnelles influent sur les représentations individuelles des adolescents.

« Si on ne pouvait pas écrire, on ne sait pas ce qu'on ferait ! C'est quelque chose qu'on utilise tout au long de notre vie et tous les jours. [...] Ca sert pour plus tard, pour remplir des papiers, pour écrire une lettre au banquier, au ministre, au maire... [...] Si on ne sait pas écrire, dans la vie on aura du mal ! Moi, ça me servira quand je serai en stage. » (Gaëtan)

« C'est important pour moi d'écrire sans fautes car je veux être secrétaire. » (Lætitia)

Les adolescents perçoivent donc l'écrit comme un moyen d'être intégré dans le monde des adultes, dans la société : en cela, l'écrit est un élément d'acculturation. Il permet à l'adolescent d'apprendre et d'intérioriser les divers éléments de sa culture et facilite ainsi son adaptation et son intégration à la vie sociale.

A côté de cet imposant vécu scolaire qui entraîne avec lui des représentations de l'écrit centrées sur la norme scolaire et une conception de l'écrit comme moyen d'acculturation, apparaissent dans le discours des adolescents quelques signes d'un écrit présent aussi en dehors de l'école, dans leur environnement.

2- Ecrire = un vécu extra-scolaire

La prédominance des activités scolaires détermine pour une grande part les représentations que possèdent les adolescents face à l'écrit. Toutefois, au cours des entretiens, les adolescents ont évoqué des situations extra-scolaires où ils sont amené à écrire. Ce vécu extra-scolaire permet aux adolescents de faire émerger des représentations différentes sur l'écrit et les amène à une véritable réflexion sur l'acte d'écrire. Ce sont ces situations ainsi que les représentations qu'elles engendrent que nous étudions maintenant.

a) *L'écrit comme moyen de communication*

Parmi les situations d'écrit extra-scolaires, celle qui revient le plus souvent dans les propos des adolescents est la correspondance.

« Si je ne pouvais pas écrire, je ne pourrais pas écrire de lettres. J'aime écrire des lettres à mon copain et à ma mère quand je suis en vacances. » (Magalie)

« Ecrire, ça sert à faire des lettres. Si je ne savais pas écrire, je ne pourrais pas envoyer des lettres à mes soeurs ou aux personnes que je connais. [...] En dehors de l'école, j'écris des textos et des lettres. » (Pierre-Charles)

Pratiquement tous les adolescents citent ce mode de communication. Seule Julie n'y fait pas allusion, ce qui est révélateur de sa personnalité introvertie. Les adolescents ne font en général que citer l'écrit à travers l'échange épistolaire qui semble faire partie du vécu de tous. Stéphanie, quant à elle, en parle en réfléchissant au rôle de l'écrit :

« Ecrire, ça sert à rendre les pensées des autres. »

Magalie, elle, entrevoit le fait que l'écrit est un moyen de communiquer à distance :

« Quand on ne peut pas contacter quelqu'un, on lui écrit. »

En effet, comme l' a bien appréhendé Magalie, écrire, c'est gérer l'absence de l'autre, l'éloignement.

C'est en fait la confrontation à une situation authentique de communication qui amène les adolescents à mener une réflexion sur l'écrit en tant que mode de communication. Il semble par conséquent important de les placer dans des situations d'écrit véritables qui débouchent sur un certain questionnement.

Magalie ajoute qu' « *écrire, ça sert à ne pas tout dire oralement* ». Elle semble donc ne pas conférer le même rôle à l'oral et à l'écrit. Certaines situations seraient plus propices à l'écrit, d'autres à l'oral. Choisir l'écrit, parmi plusieurs modes de communication possibles, c'est communiquer sur la communication, c'est-à-dire métacommuniquer. Pour Stéphanie, « *[l'écrit] permet [même] de mieux s'exprimer qu' à l'oral* ». On retrouve dans ses propos une certaine vision surnormée de l'écrit. Mais peut-être voit-elle dans l'écrit un moyen de communication privilégié :

« Sans écrire, on aurait du mal à s'exprimer ; c'est plus facile d'écrire que de parler. »

On confierait alors à l'écrit ce que l'on ne confierait pas à l'oral, l'écrit permettrait un retour sur la trace, un travail au niveau de la construction du sens qui le distinguerait de l'oral. On peut alors interpréter les propos de ces trois adolescents comme une ébauche de réflexion sur le statut si particulier de l'écrit par rapport à l'oral.

D'autres dimensions de l'écrit tout aussi importantes apparaissent dans les propos des adolescents à travers leurs différentes expériences. Elles constituent les marques d'une réflexion plus large sur l'écrit.

b) Visibilité et durabilité de l'écrit

Gaëtan évoque cet aspect de l'écrit quand il nous dit aimer écrire le nom des modèles de voitures. Cette pseudo-collection qu'il prend plaisir à relire peut être consultée et enrichie à tout moment et lui servir en quelque sorte d'aide-mémoire des différentes marques de voitures qu'il connaît. L'écrit se présente alors comme un remède contre une mémoire défaillante. De même, quand Gaëtan nous dit écrire des histoires drôles avec un copain, on retrouve la notion de trace de l'écrit : écrire une histoire drôle permet de ne pas l'oublier. Fixée sur le papier, celle-ci a un caractère durable.

c) *Ecrire, expression de soi*

Cette fonction de l'écrit est évoquée par le journal intime de Lætitia :

« Ecrire..., ça peut servir à écrire ce qu'on pense sur un journal intime : on se lâche ! [...] Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire ce qu'on ressent : la haine, l'amour, le plaisir, l'amitié. ».

Le journal intime est l'exemple type de l'écrit réalisé pour soi. D. BOURGAIN le décrit comme le lieu ambigu où l'on peut se regarder sans être vu et sans perdre toutefois espoir d'être lu, comme le lieu où le moi peut s'exprimer sans s'exposer :

*Seule, l'écriture-pour-soi, et exemplairement celle du journal intime, permet d'échapper au cercle-piège d'une construction scripturale du JE livrée au regard des autres*⁸³.

On retrouve cette écriture vécue comme le lieu d'un rapport de soi avec soi-même dans les propos de Stéphanie :

« Quand je me sens pas bien, quand j'ai le cafard, j'écris pour moi. Ecrire, ça sert à raconter notre vie. ».

Mais cette dernière concède ne pas pouvoir s'exprimer à l'écrit comme elle le souhaite car « *ça peut blesser les gens* ». Elle évoque là la conséquence du regard intrusif d'autrui lorsqu'il se pose sur un écrit qui n'est destiné qu'à soi-même et qui nous renvoie dans le cas d'*une construction scripturale du JE livrée au regard des autres*. De même, pour Julie, particulièrement introvertie, la fonction expressive de l'écrit, même si elle ne prend pas la forme du journal intime, est vécue sur un mode particulier : écrire constitue avant tout un refuge, un moyen de sortir d'elle-même en l'absence de l'autre, une façon d'échapper à la relation.

⁸³ D. BOURGAIN, *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, p. 411.

d) *Ecrire, plaisir de création*

Beaucoup d'adolescents sont amenés à écrire quand ils s'ennuient : ils créent des histoires, des poèmes... Ce sont ceux qui disent le plus volontiers connaître le plaisir d'écrire :

« J'aime bien écrire beaucoup de poèmes, j'aime m'exprimer. J'écris le soir, dans ma chambre, quand je suis seule, quand je suis en pleine inspiration, quand ma tête est chaude et que j'ai envie d'écrire plein de choses. » (Lætitia)

Nous pouvons donc nous interroger sur le lien existant entre un vécu véritable de l'écrit dans le sens de la création et un certain plaisir ressenti. L'absence de plaisir chez les autres adolescents ne serait-elle pas due à la pauvreté des véritables expériences d'écrit ?

A travers le vécu extra-scolaire, les adolescents semblent découvrir les fonctions de l'écrit et sont amenés à se poser des questions sur l'écrit. Ce n'est que dans ces situations extra-scolaires que certains adolescents découvrent le plaisir de l'écrit, le plaisir de la création. Mais toutes ces situations ne sont évoquées que de façon parsemée. Nous pensons par conséquent qu'il est nécessaire de développer ce genre de situations d'écrit évoquées dans le vécu extra-scolaire (communication, création...) afin que tous les adolescents puisse mener une véritable réflexion sur l'écrit.

Considérons maintenant de façon plus précise les rapports des adolescents à l'écrit.

3- Plaisir du langage écrit

Quel plaisir ces adolescents prennent-ils à écrire ? A ce sujet, les avis sont partagés entre les adolescents. Il s'agit de quelque chose de très subjectif. L'écrit apparaît souvent comme une tâche assez difficile et contraignante. Il est même source d'angoisse pour Pierre-Charles. Il semble, par ailleurs, que la notion de plaisir dans l'écrit soit, dans la tête de ces adolescents, exclue du système scolaire. En effet, même ceux qui concèdent prendre plaisir, ne conçoivent pas ce plaisir dans les situations scolaires.

« Je prends plaisir à écrire, mais ça dépend quoi ! » (Lætitia)

« J'aime pas écrire ! Mais j'aime bien écrire des histoires quand on ne me donne pas de sujet, quand ça vient de moi-même... » (Pierre-Charles)

Le plaisir dans l'écriture semble donc assez absent des propos des adolescents et dans tous les cas indépendants des situations scolaires. Quand à la possibilité de jouer avec et sur la langue, elle n'est pas évoquée. Plusieurs adolescents affirment néanmoins dans l'échelle d'évaluation subjective prendre beaucoup de plaisir dans l'écrit. Ces réponses, comme nous l'avons déjà évoqué, sont difficiles à interpréter : s'agit-il d'un réel plaisir trouvé dans l'écrit ou du désir de nous satisfaire et de donner une image positive d'eux-mêmes ?

Les entretiens ont débouché sur la rédaction d'un contrat écrit fixant les objectifs de chacun à partir des attentes formulées par les adolescents. Là encore la demande des adolescents se situe essentiellement au niveau de la norme : ils souhaitent, pour une grande majorité, faire moins de fautes d'orthographe. Mais émergent de façon distillée des attentes à un autre niveau. Magalie voudrait être plus attentive, plus concentrée et plus motivée pour les cours et particulièrement pour l'écrit. Cette motivation ne pourrait-elle pas naître de l'expérience qu'écrire peut aussi être un jeu et donc être vécu comme quelque chose de plaisant ? Les attentes de Pierre-Charles, Gaëtan et Stéphanie se situent, quant à elles, sur le plan des idées et ouvrent donc sur une dimension encore peu évoquée jusque là. Gaëtan et Pierre-Charles voudraient avoir plus d'idées et arriver à mieux les formuler. Quant à Stéphanie, elle souhaiterait ne plus faire de répétitions et avoir plus d'imagination. Les jeux d'écriture pourraient constituer pour eux un moyen de découvrir l'infinie richesse de la langue et de développer leur imaginaire.

Si la demande des adolescents n'est pas toujours exprimée en terme de plaisir (qui reste notre fil conducteur), les jeux d'écriture trouvent néanmoins tout leur sens auprès d'eux et restent conformes à leurs attentes.

Nous avons, au cours de ce chapitre, tenté d'analyser les entretiens initiaux effectués auprès des adolescents. Ceux-ci nous ont permis de découvrir un certain nombre de représentations que possèdent les adolescents face à l'écrit. Nous avons ainsi mis en évidence que le vécu de l'écrit chez ces adolescents était essentiellement scolaire et pour une moindre part extra-scolaire. Ces deux types de vécu engendrent différentes représentations face à l'écrit.

Le vécu scolaire semble principalement déboucher sur des représentations au sujet de la norme, l'orthographe et le graphisme étant les dimensions les plus prégnantes. Ces dernières découlent des pratiques d'écrit que connaissent ces adolescents, laissant peu de place à de véritables tâches de scripturation. Mais ce sont surtout les situations d'écrit extra-scolaires qui nous paraissent importantes. Il semble en effet, que ce soient elles qui soient à l'origine de représentations et d'une réflexion plus larges sur l'écrit. Ces situations extra-scolaires ont pour caractéristiques de s'inscrire généralement dans le cadre d'une communication ou de s'appuyer sur la création. Elles amènent les adolescents à percevoir des propriétés de l'écrit que nous avons développées dans la partie théorique, telles que l'ancrage dans une situation de communication, la visibilité et la durabilité. L'écrit peut être également un moyen d'expression de soi et source de plaisir dans la création. Mais nous remarquons au cours des entretiens que le plaisir du langage écrit est peu présent dans les propos des adolescents hormis chez ceux qui se consacrent à la création de textes.

Ainsi l'analyse des entretiens semble faire ressortir, dans les discours des adolescents, la vision réductrice de l'écrit que nous avons présenté dans la partie théorique. Nous sentons toutefois l'ébauche d'une réflexion plus large sur l'écrit qui ne demande qu'à s'épanouir à travers des situations véritables, différentes de celles que vivent ces adolescents au cours des activités scolaires.

C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire de favoriser un certain type de situations d'écrit pour ces adolescents. Nous avons choisi pour notre part de nous axer sur la création et le plaisir du langage écrit à travers des jeux d'écriture tout en gardant un ancrage dans une situation de communication par l'intermédiaire d'un système de correspondance.

II- Analyse des séances de jeux d'écriture

Les représentations secondaires que nous allons maintenant analyser ont été recueillies dans le cadre des séances articulées autour des jeux d'écriture décrits dans la partie méthodologique. Il nous a semblé important, nous l'avons déjà signalé, que les productions issues de ces différents jeux s'inscrivent dans une situation réelle de communication. Ceci a été possible à travers le système de correspondance mis en place entre les deux centres. Les adolescents ont pu, par ce biais, échanger leurs créations (devinettes, contes, recettes...) et se prêter à un échange épistolaire gratifiant. Nous envisagerons successivement les représentations à propos de la norme et le rapport qu'ont entretenus les adolescents avec les deux types d'activités proposées.

1- Représentations sur la norme élargies

Que deviennent les représentations à propos de la norme, lorsque les adolescents sont placés face à des situations réelles d'écriture ?

L'importance de la norme orthographique dans l'activité scripturale reste très prégnante. Ainsi, bien que nous n'insistions pas particulièrement sur l'aspect orthographique dans notre démarche, Gaëtan, quand il est confronté à ses erreurs, se dévalorise vite et éprouve le besoin de se justifier :

« Je suis nul, c'est pour ça que j'écris pas ! ».

Mais il nous confie, à la fin d'une séance de réécriture sur ordinateur, qu'il trouve intéressant et nécessaire de retravailler son texte et de corriger les fautes. Quant aux normes graphiques, elles sont encore largement présentes, notamment chez Stéphanie qui accorde une importance toute particulière à l'esthétisme de son texte (choix des couleurs, dessins décoratifs...) et qui, à ce titre, refuse de retoucher à sa production :

« On a trop barbouillé de rouge ma copie à l'école ! ».

Son refus est d'ailleurs d'autant plus marqué que l'écrit est destiné à un correspondant (ce qui lui confère une valeur supplémentaire) et qu'elle s'implique personnellement dans l'écriture.

Gaëtan est lui aussi fortement marqué par la norme graphique quand il affirme à la lecture d'une lettre de sa correspondante :

« Elle écrit mal ! Elle fait mal ses "a" et, ses "r", on dirait des "n" ! ».

Pour éviter toute intervention intrusive de notre part dans leurs écrits, nous avons proposé à Julie et Gaëtan de se corriger mutuellement pour créer une certaine émulation. Notre proposition a été bien accueillie, chacun prenant plaisir à corriger l'autre, et se sentant par là même valorisé. Les adolescents n'ont pas hésité à porter un jugement sur l'écrit de leur camarade. Mais, en ce qui concerne leur propre écrit, le regard de l'autre a été difficile à accepter, et ce d'autant plus qu'ils sont conscients de leurs erreurs.

A travers le système de correspondance mis en place, les adolescents ont pu cependant élargir leurs représentations de la norme. Ainsi, Lætitia, face à la production d'une lettre, nous pose des questions quant à l'orthographe de certains mots et nous demande de l'aider à mieux formuler ses phrases car elle veut *« écrire ça bien »*. Elle voudrait que nous lui signalions ses fautes avant même qu'elles ne soient écrites ! Elle justifie ce soudain investissement pour l'orthographe par le fait que son écrit est destiné à quelqu'un. L'orthographe revêt dès lors un caractère tout particulier : veiller à ne pas faire de fautes peut faciliter la compréhension du lecteur en rendant plus lisible le texte. On perçoit ici toute l'importance d'un destinataire et d'un enjeu réels lors de l'écriture. Lætitia en investissant le pôle « A qui » a pu aborder le « Comment », comme en témoigne cette réflexion :

« Il va comprendre si j'écris "hello" ? Il connaît l'anglais ? ».

Il s'agit ici pour Lætitia d'imaginer quels sont les présupposés communs l'unissant à son correspondant. Elle doit parvenir à se construire une image de son futur lecteur, chose qu'elle n'est pas habituée à faire en privilégiant l'écriture pour soi. Si Lætitia accepte volontiers notre système de correspondance, elle nous fait part néanmoins de sa difficulté à parler d'elle-même à quelqu'un, sans l'avoir en face d'elle. Elle exprime donc clairement sa difficulté à gérer l'absence de l'autre. Gaëtan rencontre le même problème quand il écrit une lettre à Stéphanie et semble d'autant plus gêné qu'il correspond avec une fille :

« Qu'est-ce que je vais pouvoir lui dire ? ».

Ces adolescents ne se considèrent donc pas très compétents. Nous avons eu le sentiment qu'ils se sentaient incapables non pas d'écrire une lettre mais plutôt d'entrer véritablement dans un échange et d'avoir un impact sur autrui.

Les jeux d'écriture ont également permis aux adolescents de produire des écrits avec une réelle visée communicative. Destinées en premier lieu aux correspondants, les productions ont été exploitées spontanément en dehors du cadre que nous avons proposé :

« J'ai lu l'histoire de la poule sans oeufs à mes copines, elles ont éclaté de rire ! »
(Stéphanie)

« Je vais faire passer le quizz à mes copains ! » (Gaëtan, à propos du jeu des définitions)

Quant à Magalie, la seule à ne pas avoir de correspondant, nous lui avons proposé des jeux d'écriture où une interaction est possible dans la mesure où l'écrit est destiné à un lecteur déterminé par avance (la comptine pour les enfants de la garderie, les devinettes pour ses copines...). Quand cela n'a pas été possible, nous nous sommes impliquée directement dans l'écriture (cf les enchaînements) et nous avons pris un soin tout particulier à proposer des jeux en lien étroit avec ses goûts (détournement de conte sous la forme d'un film d'horreur, bulletin « météhéroslogique » avec l'héroïne de sa série télévisée préférée...).

A travers la correspondance et les jeux d'écriture, il y a donc eu échange authentique et non réalisation d'un simple exercice de scripturation. Le lecteur est désormais pris en compte par les adolescents dans leur production et la référence à la norme orthographique intervient dans un contexte de communication où les fautes seraient un obstacle à la compréhension du message. Cette nouvelle motivation apparue chez certains adolescents nous paraît intéressante parce que plus réelle qu'une motivation scolaire. Mais il est bien évident que les adolescents ont aussi cherché à faire le moins de fautes d'orthographe possible pour donner une image positive d'eux-même à leur correspondant. Qu'elle qu'en soit la raison, au fil des séances, ils nous ont demandé de plus en plus fréquemment l'orthographe de certains mots qui leur était méconnue ou mal connue. L'orthographe semble ne plus être une norme qu'il subisse mais une norme dont ils tiennent compte, sur laquelle ils ont un certain pouvoir et dont ils ont mieux compris l'intérêt.

2- Rapport à l'écrit et plaisir

Lætitia, dont le nombre de séances a pourtant été réduit du fait de son stage, exprime clairement son plaisir d'écrire lors de la dernière séance consacrée à l'invention et à la rédaction de devinettes fantaisistes :

« J'aime bien inventer des devinettes ? On peut en faire encore une ? J'aimerais bien... t'es pas pressée ? ».

Concernant Pierre-Charles qui clame haut et fort ne pas aimer écrire (*« Pourquoi il faut écrire ? On peut pas plutôt parler ? J'écris déjà assez en classe ! »*), nous avons eu recours à l'informatique, à la dictée à l'adulte et à l'écriture par alternance (chacun écrivant à tour de rôle). De tendance dépressive, Pierre-Charles a beaucoup de mal à investir l'écrit. Dans ce contexte psychologique et affectif particulier, il nous a paru difficile de changer son rapport à l'écrit. Mais au fil des séances, il s'est montré plus ouvert à la relation et un climat plus serein a pu voir le jour. Moyennant des adaptations constantes à ses goûts et motivations, il nous a semblé entrevoir l'ébauche d'un rapport à l'écrit plus ludique et différent de celui qu'il entretient avec l'école. La correspondance semble avoir été vécue sur le mode du plaisir, Pierre-Charles cherchant à *« faire bien »* et s'investissant dans l'écriture. Stéphanie est elle aussi particulièrement enthousiasmée par la correspondance :

« Je suis contente d'écrire à quelqu'un et que ça fasse plaisir à la personne qui reçoit ma lettre ».

Elle est d'ailleurs très déçue quand elle n'a pas de réponse et attend toujours avec beaucoup d'impatience le moment de la séance consacré à la rédaction de la lettre qui accompagnera la production issue du jeu d'écriture. Elle n'hésite pas à rester plus longtemps pour terminer ses lettres qui, au fil des séances, s'étoffent de plus en plus. Lors de la dernière séance, elle écrit d'ailleurs une longue lettre à Julie pour l'inciter à continuer cette correspondance à laquelle elle attache tant d'importance. La relation et la confiance établies sont en effet un puissant moteur d'investissement pour Stéphanie même si elle l'exprime parfois dans des termes inadaptés :

« Si elle me répond pas, alors là... je la tue ! ».

Elle dit également qu'elle aime bien venir parce que nous nous entendons bien et qu'elle se sent valorisée par les activités qui lui sont proposées (« *C'est pas des trucs de bébé !* »). Ceci montre combien la qualité de la relation établie et la confiance réciproque (souvent évoquées par les adolescents) peuvent être de puissants moteurs d'évolution.

D'après les propos des adolescents, les jeux d'écriture et la correspondance leur auraient permis de découvrir certaines dimensions de l'écrit qu'ils ignoraient jusqu'alors. De plus, tous ont été apparemment très heureux de participer à ces séances d'écriture. Le plaisir d'écrire se serait-il, le temps de quelques séances, dévoilé à ces adolescents que nous avons découverts lors de l'entretien initial, sans affinité particulière pour l'écrit ? A travers l'analyse des entretiens finaux, tentons à présent de mieux cerner l'apport des jeux d'écriture et l'évolution des représentations des adolescents à l'issue de ces séances.

III- Analyse des derniers entretiens

Quel bilan pouvons-nous dresser de notre expérimentation ? Comment mesurer l'apport des jeux d'écriture ? Sur quels critères pouvons-nous nous baser ?

Nous ne sommes pas en mesure de voir si les jeux d'écriture ont eu un véritable retentissement sur le travail scolaire des adolescents si ce n'est à travers les propos qu'ils nous ont parfois tenus à ce sujet, telle Magalie qui nous a affirmé avoir eu un déclic au deuxième trimestre et obtenir depuis de très bonnes notes : « *Ça m'a amélioré dans la classe !* » ou encore Stéphanie : « *Mes profs m'ont dit que j'avais fait des efforts et ça, ça fait plaisir* ». Mais la véritable évolution ne repose-t-elle pas sur le plaisir ressenti par les adolescents et sur la façon dont ils ont perçu les tâches proposées ? Comment les adolescents ont-ils vécu les séances de jeux d'écriture ? Y ont-ils découvert d'autres dimensions de l'écrit ? Leurs représentations face à l'écrit ont-elles évolué ? Nous allons tenter de répondre à ces questions.

1- Vécu des séances et apport des jeux d'écriture

Les adolescents ont souvent eu du mal à exprimer de façon précise ce qu'ils pensaient des jeux d'écriture. Nous n'avons très souvent obtenu que des remarques d'ordre général et portant plus au niveau affectif :

« C'était super parce que je m'entends bien avec toi. [...] C'est surtout basé sur la confiance ! » (Stéphanie)

« C'était bien, c'était rigolo, surtout l'histoire avec l'extra-terrestre ! » (Julie)

Nous pouvons souligner le fait que tous les adolescents ont été unanimes en ce qui concerne le plaisir apporté par les jeux d'écriture. Ces adolescents, sans affinité particulière pour l'écrit lors de l'entretien initial, auraient pris plaisir à écrire, à jouer avec les mots. Tous ont apparemment été très heureux de participer à une telle activité.

« Tout m'a plu. J'ai pris du plaisir à le faire. Mon intention, c'était de savoir bien écrire... et faire des petits jeux comme ça... » (Gaëtan)

« Je m'imaginai que vous alliez me bourrer le crâne mais c'était bien ! J'ai bien rigolé ! [...] J'ai tout aimé, c'était bien : rien à changer ! » (Lætitia)

D'après les propos des adolescents, les jeux d'écriture leur ont permis de découvrir la possibilité de jouer avec les mots, la manipulation des mots pouvant être source de plaisir. Ils soulignent ainsi la possibilité d'associer l'écrit et le jeu lors des séances d'écriture :

« On l'a fait avec beaucoup de rigolade mais ça restait sérieux, c'était cool. [...] C'était sérieux mais on savait qu'on n'allait pas être noté. C'était du travail mais ça ressemblait pas à ce qu'on fait à l'école : on pouvait rigoler et... le plaisir... On n'avait pas la pression qu'on nous donne en classe ! » (Gaëtan)

« C'était à la fois un jeu et un travail. On peut travailler tout en s'amusant ! » (Lætitia)

« Ça ressemblait à du travail mais pas comme les exercices qu'on fait en classe. » (Julie)

« On s'amusait mais on bossait quand même en même temps. [...] On peut faire des efforts en s'amusant. » (Stéphanie)

Cet écrit qui était le plus souvent vécu comme un travail, comme une tâche rébarbative et fatigante (comme nous l'avons montré dans l'analyse de l'entretien initial) apparaît maintenant à leurs yeux comme une source ludique, comme une détente, sans pour autant exclure la notion de travail. Les adolescents ont donc insisté sur la notion de travail dans les jeux d'écriture. Mais ont-ils eu réellement la sensation de travailler, ont-ils découvert la notion de travail dans l'acte d'écrire ou est-ce là leurs représentations par rapport à l'écrit qui rejaillissent dans le sens où écrire doit être synonyme de travail, travail au niveau orthographique, lexical... les adolescents cherchant à montrer que, pendant ces séances, ces différentes notions ont été abordées ? Ou peut-être qu'étant dans l'enceinte scolaire, ces adolescents ne peuvent pas s'accorder le droit de jouer sans justifier leur présence aux séances par un travail :

« J'ai fait des efforts et ça ressemblait à du travail. Du moment qu'on écrit, c'est du travail ! » (Magalie)

L'apport des jeux d'écriture se situe à différents niveaux : la plupart des adolescents citent l'orthographe ou le graphisme alors que ce n'était pas notre objectif principal dans le cadre de ce travail.

« J'ai fait des progrès avec les et/est, les « s », les a/à, la façon dont les mots s'écrivent... Ça m'a apporté une écriture « mieux » : ne pas oublier les lettres, les mots, bien réfléchir avant d'écrire. » (Magalie)

« Je me suis amélioré dans l'écriture pour l'orthographe, ... un petit peu pour construire les phrases. » (Pierre-Charles)

« Ça m'a appris à voir les fautes, le contour de la phrase, les et/est et les son/sont que j'avais du mal, la conjugaison... » (Gaëtan)

Mais peut-être est-ce là encore l'importance des représentations scolaires sur l'écrit qui leur fait dire cela ? Toutefois nous sentons l'ébauche d'un élargissement de leurs conceptions. En effet, alors que la notion de plaisir dans l'écrit était assez peu citée par les adolescents dans l'entretien initial, elle est largement présente lors de l'entretien final :

« J'ai découvert qu'on peut s'amuser en même temps qu'on écrit. » (Magalie)

Par ailleurs, les adolescents se centrent de plus en plus sur le contenu des productions (les idées, l'imagination) et plus seulement sur la forme :

« Ça a changé dans ma façon de voir les choses, avec plus de détails. J'approfondis plus dans mon imagination, je vais plus profond, je m'arrête pas au milieu ! » (Lætitia)

« Ça m'a aidé à faire des phrases plus élaborées, c'est-à-dire complètes dans mes idées ! » (Gaëtan)

« Ça va mieux pour les idées, l'imagination ... » (Magalie)

« Ça m'a aidé pour faire des phrases structurées correctement, pour écrire mes idées sur le papier. » (Julie)

La forme de sollicitation de l'écrit proposée aux adolescents semble donc fortement influencer la façon dont ils vont percevoir cet écrit. L'ambiance qui se dégage des séances de jeux d'écriture ainsi que le système de correspondance établi ont facilité l'expérience d'écriture et la socialisation des écrits :

« Ecrire à Stéphanie, ça m'a apporté d'écrire à quelqu'un. » (Gaëtan)

« Je suis contente d'avoir écrit à Stéphanie. » (Julie)

« Ce qui était bien, c'est quand on avait une réponse » (Pierre-Charles)

Les adolescents paraissent par ailleurs assez fiers de ce qu'ils ont fait et pour certains ont même la sensation d'avoir effectué quelque chose d'assez exceptionnel, des tâches en fait très différentes de celles auxquelles ils sont habitués :

« Je pensais que j'étais pas capable, j'avais l'envie mais je pensais que ce serait dur. »
(Gaëtan)

« Je suis satisfait car on a beaucoup écrit. J'avais du mal à écrire des petites histoires et pis on en a fait une ! » (Pierre-Charles)

« Je suis satisfaite, contente de moi. Je pensais pas que j'allais réussir à faire des choses comme ça ! » (Lætitia)

A ce titre, Pierre-Charles notamment garde précieusement tout ce qu'il a fait dans un classeur et montre les productions dont il est particulièrement fier à ses professeurs. On retrouve donc au delà d'une certaine satisfaction personnelle, la notion de visibilité et durabilité de la trace écrite abordée dans la partie théorique.

Ainsi, les adolescents se sont plongés dans l'écrit sans s'y sentir véritablement obligés, ils ont découvert la possibilité de jouer avec les mots à l'écrit et ont goûté au plaisir d'écrire. Cette découverte du plaisir d'écrire peut les avoir amenés à changer leur relation à l'écrit qui était souvent vécu comme une tâche ennuyeuse :

« Ça m'a permis de voir autrement la façon d'écrire, de voir autre chose ! » (Gaëtan)

« J'ai découvert plus de choses qu'avant. Ça a quand même changé ma façon de voir l'écrit. J'ai plus envie d'écrire qu'avant, je suis moins gêné par les fautes. » (Stéphanie)

« Je suis plus intéressée, plus curieuse, plus motivée ! » (Lætitia)

2- Evolution des représentations

L'analyse de la seconde partie de l'entretien nous a permis de dégager :

- d'une part, des propos évoquant les représentations initiales, obtenues au cours du premier entretien,
- d'autre part, des représentations en cours de construction.

a) *Résurgence des représentations initiales*

Les questions qui ont guidé la seconde partie de cet entretien sont reconnues par certains adolescents comme étant les mêmes qu'au premier entretien. Ils se souviennent aussi parfois de leurs réponses. Et ces réponses rappellent alors fortement celles qu'ils nous avaient données au cours du premier entretien.

On retrouve tout d'abord une difficulté à définir l'acte d'écrire :

- *« Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ? »*
- *« Ça veut dire savoir bien écrire ! » (Gaëtan)*

Certaines représentations, notamment au sujet de la norme (orthographique et graphique), sont toujours aussi présentes dans le discours des adolescents. Bien écrire, c'est donc toujours de manière générale, former les lettres et écrire sans fautes d'orthographe. Même si les adolescents reconnaissent la possibilité de jouer avec les mots à l'écrit et le plaisir qu'ils ont eu à se consacrer aux jeux d'écriture proposés, cette vision de l'écrit ne leur semble pas compatible avec l'école. C'est ce qui ressort de leurs propos lors de l'entretien final, certains d'entre eux répétant presque mot pour mot ce qu'ils ont dit lors de l'entretien initial :

« Ecrire, ça sert à ce que les autres puissent nous relire [...]. Faut pas que ce soit écrit en chinois (tout petit, mal écrit, avec des fautes) surtout quand y'a pas de majuscules au début des phrases.. Bien écrire, c'est une belle écriture, sans fautes, bien présentée. » (Stéphanie)

« Bien écrire, c'est écrire sans fautes, sans gribouillages, avec une belle écriture que tout le monde peut comprendre, ne pas oublier la ponctuation. » (Magalie)

« Bien écrire, c'est ne pas faire de fautes, faire des phrases bien formées. Quand j'écris, faut que je pense à l'orthographe, à la conjugaison, à faire des phrases... » (Pierre-Charles)

Ils répondent d'ailleurs souvent à cette question non pas par une définition mais par des exemples, se rattachant ainsi à du concret. Ils évoquent alors les mêmes activités scolaires qu'au premier entretien.

« Ecrire, c'est quand on écrit une lettre ou une histoire. » (Julie)

Ainsi, s'ils songent aux activités scripturales scolaires, comme on pouvait s'y attendre, ils sont encore très attachés à une norme scolaire qui se limite au graphisme et à l'orthographe. Enfin, un point demeure auquel ils accordent encore de l'importance : savoir écrire sert à bien apprendre à l'école :

« Ecrire, ça sert à apprendre, à assimiler. » (Lætitia)

Ils évoquent donc de nouveau le rôle d'acculturation de l'écrit et envisagent toujours l'écrit comme un moyen d'intégration à la société :

« Ça sert dans la vie courante, on fait des factures, on remplit les impôts, on fait des chèques. » (Pierre-Charles)

« C'est utile à mort pour trouver un job ! Si on n'arrive pas à écrire, il nous prendra pas, c'est le minimum d'écrire ! » (Magalie)

Nous retrouvons donc, souvent exactement dans les mêmes termes, des conceptions de l'écrit semblables aux représentations initiales. Nous avons choisi de les qualifier de « représentations-écran » car les séances de jeux d'écriture ont bien montré que les adolescents possèdent d'autres représentations des processus mis en oeuvre dans l'activité scripturale, représentations qui sont parfois restées en arrière-plan, occultées par les représentations-écran. Néanmoins, lors de ce dernier entretien, apparaissent de façon ponctuelle dans le discours de la plupart des adolescents des signes d'une évolution de ce que représente pour eux l'écrit.

b) Représentations en cours de construction

Ces mêmes adolescents qui restent attachés à une certaine norme peuvent, à certains moments, ne plus définir l'activité scripturale comme au premier entretien. Ils sont beaucoup plus nombreux à évoquer l'écrit comme un moyen d'expression voire, pour certains, de libération, ce qui témoigne d'un certain investissement de l'écrit.

« On peut prendre du plaisir en mettant nos idées, en s'exprimant, en exprimant ce qu'on ressent, notre façon de réagir sur un sujet... » (Gaëtan)

« Ça permet de s'exprimer ! » (Julie)

« Ecrire, c'est dire ce qu'on pense, ce qu'on ressent, les émotions, les sentiments... » (Lætitia)

« Moi, j'écris souvent pour me libérer. Quand j'ai quelque-chose au fond de mon coeur, je l'écris, c'est comme si je parlais à quelqu'un... C'est un moment où on peut se libérer de soi-même » (Stéphanie)

Leurs représentations d'eux-mêmes en tant que scripteurs ont également évolué. Ils ont vécu une situation dans laquelle ils étaient peut-être pour la première fois de véritables scripteurs, définis par rapport à un destinataire. Le système de correspondance établi a peut-être permis d'élargir leur vision de l'écrit. De cette façon, ils sont capables d'envisager d'autres situations de production d'écrit. Ils ont découvert qu'écrire pouvait réellement servir à communiquer un message à un destinataire et à produire un effet sur ce dernier.

« Ça sert à mieux écrire, à faire des lettres, des courriers administratifs, à écrire pour soi...mais dans la vie de tous les jours, on écrit à quelqu'un. L'écriture, elle sert plus pour les gens ! » (Gaëtan)

« Ecrire, ça sert à écrire une lettre quand on a des correspondants. » (Magalie)

« Ça sert à écrire à une amie, lui dire comment ça se passe... » (Lætitia)

Parallèlement, leur représentation du bien écrire a évolué et s'est élargie. Elle ne se restreint plus au respect de la norme et prend en compte le niveau idéal :

« Bien écrire, c'est quand la phrase a un sens et que ça veut dire quelque chose. » (Gaëtan)

« Bien écrire, c'est bien s'exprimer, faire attention au contenu, aux idées. » (Lætitia)

« Bien écrire, c'est avoir de l'imagination ; si on n'a pas d'imagination, c'est nul ! »
(Pierre-Charles)

« Bien écrire, c'est aussi avoir de bonnes idées ! » (Magalie)

On peut se demander ce qu' il adviendra de ces représentations nouvellement émergées. Ces nouvelles conceptions de l'écrit seront-elles de nouveau influencées par leur vécu personnel et familial ou par les activités scripturales scolaires ?

Il est un point sur lequel tous s'accordent : écrire peut être vécu sur le mode ludique et être source de plaisir. En témoignent les réponses recueillies à la question *« Est-ce qu'écrire peut être un jeu ? »* :

« Des fois oui, des fois non ... Y'a plusieurs styles de jeux... y'a des jeux qui font sourire ou rire comme ce qu'on a fait ensemble... mais ça dépend des fois ! » (Magalie)

« Si je me serais pas amusée, je pense pas que ça aurait changé mes fautes d'orthographe ! Ça peut être un jeu en faisant des charades... » (Stéphanie)

« Ecrire peut être un jeu [...], on peut jouer avec la langue, faire des jeux de mots. On a fait des jeux ensemble ! » (Lætitia)

« Oui, en s'amusant, en jouant avec la langue, avec les mots... » (Gaëtan)

« Les mots croisés, c'est un jeu ! Ce qu'on a fait ensemble, ça ressemblait à des jeux. »
(Pierre-Charles)

Quand à la possibilité de prendre du plaisir à écrire, elle est désormais manifeste !

« J'ai plus envie d'écrire qu'avant ! C'est dans les poèmes que je prends le plus de plaisir. Je mettrais les jeux d'écriture juste après les poèmes ! » (Lætitia)

« On peut prendre du plaisir à écrire quand on écrit à son copain, à ses parents... Pour Noël, on avait écrit un sketch avec une copine ! » (Magalie)

« Quand on écrit des blagues, quand on écrit à des copains, c'est plus plaisant que quand on fait des devoirs écrits ! » (Pierre-Charles).

Les échelles d'évaluation subjective vont dans le même sens. C'est pour Magalie que nous observons le plus grand changement : elle se dit plus à l'aise, plus calme et plus heureuse face à l'écrit qu'elle ne l'était lors du premier entretien. Quant à Pierre-Charles, il semble trouver l'écrit un peu plus plaisant après ces quelques séances et il se dit un peu moins angoissé, ce qui constitue déjà un grand pas en avant ! Les échelles d'évaluation du dernier entretien n'ont pas toujours été interprétables car certains, lors de l'entretien initial, ont cherché, comme nous l'avons déjà vu, à faire bonne impression et ont par là même largement positivé leur rapport à l'écrit.

Néanmoins, il apparaît, à l'issue de ce bilan, que les adolescents ont expérimenté certaines dimensions de l'écrit qui semblaient inaccessibles pour eux étant données leurs difficultés : le plaisir d'écrire et de jouer avec les mots. Nous avons remarqué que certaines représentations face à l'écrit étaient toujours aussi prégnantes aux yeux des adolescents mais nous sentons également l'ébauche d'un élargissement du champ de leurs représentations. Les jeux d'écriture ont conduit à un véritable échange entre les adolescents, à une réflexion sur l'écrit et ont débouché sur des productions originales de leur part. Il semble donc essentiel de développer ce genre de situation d'écrit dans la mesure où il favorise un élargissement des représentations des adolescents face à l'écrit.

« Je conseillerais cette façon de faire à un autre jeune comme moi. Je lui dirais "Fonce", c'est pas une perte de temps, c'est quelque chose de positif ! » (Lætitia)

Nous venons de présenter notre expérimentation effectuée auprès d'adolescents de 14 à 18 ans. Cette approche de l'écrit a été une expérience très enrichissante à la fois pour nous et nous l'espérons également pour les adolescents.

Notre situation empirique s'est déroulée en plusieurs temps :

- des séances d'entretien au cours desquels nous avons pu mettre en évidence les représentations que possédaient les adolescents face à l'écrit. Il en est ressorti que les adolescents ont un vécu de l'écrit essentiellement scolaire, ce qui retentit au niveau de leurs représentations, celles-ci reposant essentiellement autour de la norme graphique et orthographique. Nous sentons toutefois l'ébauche d'une réflexion plus large sur l'écrit n'apparaissant que de façon parsemée et découlant de situations d'écrit extra-scolaires vécues par certains adolescents.

- un plus grand nombre de séances consacrées aux jeux d'écriture et au cours desquelles les adolescents ont pu s'adonner à la production d'écrits auxquels ils n'étaient de toute évidence pas habitués, et ce d'autant plus qu'ils s'inscrivaient dans un système de correspondance avec une réelle visée communicationnelle.

- pour finir de nouvelles séances d'entretien qui nous ont permis de cerner l'apport de telles activités pour les adolescents et ainsi de dresser une sorte de bilan de cette situation empirique, les adolescents, dans une grande majorité, affirmant avoir atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés dans le contrat initial.

Il s'est avéré que l'approche de l'écrit par le mode ludique, à travers les jeux d'écriture, a été appréciée des adolescents. Elle les a conduits à une véritable participation et les a amenés, en jouant avec les mots, à réviser en partie leur vision de l'écrit. On pourra peut-être nous reprocher de ne pas avoir suffisamment fait travailler les adolescents sur leurs écrits mais, comme nous l'avons déjà signalé, nous avons manqué de temps pour cela. D'autant plus que nous avons souhaité expérimenter un maximum de jeux d'écriture auprès de ces jeunes. Le déblocage et la découverte du plaisir des mots, n'est-ce pas là déjà un pas en avant ? N'était-ce pas là également notre objectif, nous référer au mode ludique afin de favoriser l'appétence au langage écrit ?

Stéphanie semble en tout cas l'avoir bien compris et établit à ce titre un parallèle intéressant entre son vécu des jeux d'écriture et son expérience avec les enfants de la garderie :

« A la garderie, quand un enfant ne veut pas raconter sa journée, alors on joue aux Barbies, je lui pose des questions et il me raconte tout ! ».

Nous pensons que les jeux d'écriture vécus sur un mode interactif peuvent être un mode d'approche en orthophonie afin de favoriser l'appétence au langage écrit. Nous souhaitons proposer, à travers cette expérience, une ouverture d'esprit vers une pratique différente des pratiques traditionnelles, basée sur le mode ludique et le plaisir partagé du langage écrit. Il est ainsi intéressant de compléter des rééducations reposant sur des séries d'exercices plus ou moins systématiques par des jeux d'écriture s'appuyant sur la notion de contrainte. Car c'est en résolvant des problèmes d'écriture que l'on apprend à écrire. L'« apprenti-scripteur » face à une situation d'écrit va être amené à se poser des questions, faire des hypothèses et enfin apporter des solutions. La caractéristique de la situation orthophonique est qu'elle s'adresse à un scripteur-apprenant en échec. Il va donc s'agir de partir de ce qu'est ce sujet, l'amener à développer des connaissances mais également à aborder son rapport à l'écrit. La découverte du plaisir du langage écrit nous semble être un point positif au cours d'une prise en charge orthophonique. Cette pratique de l'écrit, en tentant de restaurer la relation de l'adolescent à l'écrit, constitue, comme le soutient F. ESTIENNE, une approche thérapeutique intéressante. Qu'en est-il dans la pratique quotidienne des orthophonistes ?

IV- Modalités, intérêts et limites des jeux d'écriture

Il nous a semblé intéressant, dans le prolongement de notre expérimentation, d'enrichir notre réflexion sur les jeux d'écriture en recueillant le témoignage d'orthophonistes concernant leur pratique dans le domaine du langage écrit (qu'elles intègrent ou non des activités de type chantiers ou ateliers d'écriture). Nous avons volontairement interrogé, par le biais d'entretiens semi-directifs⁸⁴, des orthophonistes dont le cadre d'exercice et la pratique diffèrent, de manière à mesurer les intérêts et les limites des jeux d'écriture. Ces entretiens ont pour but de confronter nos propres conclusions à celles de quelques professionnels qui ont l'expérience du terrain.

1- Entretiens menés auprès d'orthophonistes pratiquant les jeux d'écriture

Nous avons choisi d'interroger deux orthophonistes, intégrant les jeux d'écriture dans leur pratique, à propos :

- de leur parcours : leur(s) formation(s), leurs motivations, l'évolution de leur pratique...,
- de leur utilisation des jeux d'écriture : type de population, cadre, modalités de fonctionnement et objectifs des jeux d'écriture,
- du bilan de leur expérience dans ce domaine : résultats, intérêts et limites de ce type d'activités.

a) *Motivations des orthophonistes*

Voici les principales motivations évoquées par les orthophonistes interrogées lorsque nous leur demandons les raisons qui les ont conduites à envisager autrement la rééducation du langage écrit et à recourir aux jeux d'écriture :

- la volonté de donner envie d'écrire à leurs patients, les aider à envisager l'écrit autrement que comme une contrainte,

⁸⁴ Voir annexe IV.

- le besoin de nouveaux moyens pour rééduquer le langage écrit, « *la volonté de présenter à l'enfant autre chose que ce qu'il a l'habitude de voir, de ne pas répéter ce qui est fait à l'école, [...] de sortir des sentiers battus...* » ,

- le désir de rendre l'enfant ou l'adolescent acteur de son propre apprentissage dans un processus dynamique et interactif et de souligner ses compétences plutôt que ses difficultés,

- leur relation personnelle à l'écriture et leur propre créativité :

« *J'aime jouer avec les mots, imaginer et inventer !* »

« *Je n'aime pas les programmes préétablis !* »,

- la formation continue et plus particulièrement le «*contenu alléchant des stages de F. ESTIENNE* » ainsi que des formations autour du jeu et de l'échec scolaire.

Parmi leurs références théoriques sont cités bien entendu E. BING et F. ESTIENNE (chantiers d'écriture) mais aussi C. CHASSAGNY (méthode des associations ou des séries), E. CHARMEUX (manipulation et découverte de règles orthographiques) ou encore l'OU LIPO (ateliers d'écriture).

b) *Population cible des jeux d'écriture : âge et pathologie*

On peut en fait imaginer que les objectifs des jeux d'écriture sont assez différents selon l'âge de l'enfant car celui-ci détermine son niveau de maturité, et donc sa capacité à s'impliquer dans un texte, ainsi que son aptitude à manipuler le langage écrit. Pour les deux orthophonistes interrogées, les jeux d'écriture ne constituent donc pas une technique, une recette à appliquer à tous les patients mais ils demandent à être adaptés à chaque cas. A ce titre, elles les proposent le plus souvent à des adolescents mais parfois aussi à des enfants plus jeunes (cf inducteurs).

Elles présentent la grande majorité des enfants ou adolescents à qui elles proposent ce type d'approche comme des jeunes porteurs de troubles spécifiques du langage écrit (confusions sourdes/sonores, mauvais découpage de la chaîne écrite, confusions d'homophones grammaticaux...) issus pour un certain nombre de milieux socialement et culturellement pauvres. Elles soulignent la limite de leur lexique et de leur imagination, leur non appétence à l'écrit et la nécessité de les motiver par des activités ludiques.

Elles précisent que ce type d'activités peut également s'envisager avec des adultes illétrés. La population « cible » des jeux d'écriture est donc assez variée.

c) Objectifs

Il s'agit avant tout, dans les propos recueillis, d'amener l'enfant ou l'adolescent à envisager d'une manière nouvelle et positive son rapport au langage écrit et à prendre confiance dans ses capacités à écrire. Les jeux d'écriture visent donc à envisager l'écrit autrement qu'à travers des activités scolaires et à donner ou redonner le goût de l'écriture, afin de permettre un « déblocage » par rapport au sentiment d'échec. Les vertus thérapeutiques de la création et du travail de l'imaginaire sont aussi mises en valeur par les orthophonistes.

Quant à l'importance moindre accordée à la rééducation des troubles du langage écrit, elle peut étonner de la part d'orthophonistes mais elle est peut-être liée à ce que sous-entend le terme « rééduquer ». Selon F. ESTIENNE, les jeux d'écriture permettraient de donner au patient le désir et les moyens d'évoluer et de progresser par lui-même, en l'amenant à se réapproprier son écriture, grâce au plaisir et à la liberté de créer et d'imaginer à travers l'écrit (notions, comme nous venons de le signaler, auxquelles les orthophonistes interrogées accordent une grande importance). Dans cette optique, l'orthophoniste ne travaillerait pas avec l'enfant ou l'adolescent pour « rééduquer ses troubles », mais pour lui donner la confiance et les outils nécessaires à sa propre prise en charge. Il s'agirait donc bien, en tant qu'orthophoniste, d'amener l'enfant à faire des progrès au niveau du langage, mais sans se positionner en tant que détenteur du savoir. On retrouve là des objectifs en tout point superposables à ceux qui ont guidé notre travail.

d) Modalités de fonctionnement

Bien que les deux orthophonistes interrogées travaillent dans des cadres différents (l'une ayant une pratique libérale et l'autre salariée), elles utilisent toutes deux les jeux d'écriture en séances individuelles. Mais elles précisent que la présence stimulante du groupe est compensée par le fait qu'elles s'impliquent largement dans une interaction avec leur patient :

« A deux, on fait un groupe ! J'écris en même temps que le patient puis on partage ce qu'on a écrit. »

La réécriture fait partie intégrante de leur pratique des jeux d'écriture. Elles font en sorte que tout ce qui est écrit soit correct (« *En général, je ne laisse pas passer les fautes.* ») ou relèvent les aspects orthographiques qui devront être retravaillés par la suite sous une forme plus systématique. Dès lors, on perçoit chez ces deux orthophonistes la nécessité d'associer les jeux d'écriture avec des techniques de rééducation plus formelles. Les jeux d'écriture apparaissent donc comme un moyen d'objectiver des difficultés orthographiques précises mais aussi de consolider des acquis par quelque chose qui n'est plus de l'ordre du systématique.

La réécriture se fait sur des modes très divers. Les orthophonistes citent notamment la méthode des séries de CHASSAGNY mais aussi la dictée à l'adulte de LENTIN et HEBRARD. Elles évoquent également l'informatique qui permet d'aboutir à un produit fini valorisant pour l'enfant ou l'adolescent.

Les orthophonistes affirment que, dans la mesure du possible, les productions ont une visée communicationnelle et sont exploitées hors du strict cadre des séances (écrits destinés à la famille ou à un correspondant, publication dans un journal...). Elles rejoignent ici la notion d'écriture vue sous l'angle de la communication, notion qui nous a amenée à mettre en place, dans le cadre de notre expérimentation, un système de correspondance.

e) *Progrès favorisés par les jeux d'écriture*

Les orthophonistes interrogées constatent que les jeux d'écriture permettent des progrès au niveau du plaisir d'écrire et de la liberté de création et d'imagination (liberté qu'on ne retrouve pas dans une rééducation de type formel) mais aussi, de manière sensible ou évidente, au niveau de l'orthographe (grâce au sens mis derrière les mots), de la richesse lexicale et de la maîtrise des règles de syntaxe. Ces différentes notions peuvent en effet être abordées par le biais des jeux d'écriture, comme nous avons souhaité le mettre en évidence à travers le classement et le choix des activités proposées aux adolescents. Ils permettent également, dans certains cas, une évolution comportementale de l'enfant ou de l'adolescent qui peut se décentrer et mieux accepter ses difficultés. Il perçoit l'écrit comme un jeu et comme quelque chose d'utile et, de ce fait, son rapport à l'écrit s'en trouve modifié.

f) *Limites, difficultés*

Les difficultés évoquées sont, pour une part, inhérentes à la pathologie des patients : si les jeux d'écriture permettent d'enrichir l'imaginaire, ils perdent cependant de leur intérêt face à une imagination trop pauvre qui oblige l'orthophoniste à trop induire et qui, par conséquent, laisse peu d'initiative et de liberté au patient. L'une des orthophonistes évoque également le fait que les jeux d'écriture ne permettent pas toujours de remédier à des difficultés très spécifiques tels que les troubles d'ordre phonologique (confusions, inversions de phonèmes...).

D'autre part, certains patients et leur famille n'adhèrent pas à ce type de prise en charge préférant une approche plus systématique et scolaire. A cela peut s'ajouter, pour le rééducateur, la difficulté de se livrer et de sentir le moment où il faut stopper l'activité.

g) *Plaisir du thérapeute*

Si le plaisir a jusqu'ici été essentiellement celui de l'enfant ou de l'adolescent, les orthophonistes nous ont largement fait part du plaisir qu'elles éprouvent lorsqu'elles pratiquent les jeux d'écriture qui sont pour elles une source inépuisable de découverte et de renouveau, de fantaisie et de créativité. C'est ce plaisir qu'elles tentent de transmettre à leurs patients : le plaisir de jouer avec les mots, de les manipuler et de les faire siens.

Le faible nombre d'orthophonistes interrogées nous empêche de généraliser nos conclusions quant à la pratique des jeux d'écriture en orthophonie. Il serait à ce titre très intéressant de réaliser une étude à grande échelle sur les modalités de cette pratique en France. Néanmoins, ces entretiens nous ont donné les moyens de recueillir des informations tout à fait complémentaires à l'expérimentation que nous avons menée auprès d'adolescents. Les constats issus de notre expérimentation recourent en effet, en grande partie, ceux des orthophonistes interrogées, notamment au niveau des observations relatives aux changements positifs chez les adolescents (plaisir d'écrire partagé et rapport à l'écrit plus positif).

Il nous a également semblé intéressant de compléter cette étude par des entretiens auprès d'orthophonistes ne connaissant pas ou ne pratiquant pas les jeux d'écriture de manière à cerner plus précisément les écueils qui font des jeux d'écriture une pratique relativement peu répandue.

2- Entretiens menés auprès d'orthophonistes ne pratiquant pas les jeux d'écriture

Ces entretiens ont un double objectif :

- d'une part, apporter une information sur les jeux d'écriture aux professionnels qui n'ont pas ou peu connaissance de cette pratique (le recueil d'activités leur est remis à ce titre à l'issue de l'entretien),
- et d'autre part, cerner les limites des jeux d'écriture et les difficultés freinant leur mise en place dans le cadre du libéral.

a) *Jeux d'écriture et rééducation symptomatique*

Les deux orthophonistes rencontrées ne pratiquent pas les jeux d'écriture et connaissent peu les courants des chantiers et ateliers d'écriture. Elles s'inscrivent dans une approche qu'elles qualifient de systématique ou symptomatique. Toutes deux soulignent la nécessité de s'adapter à chaque patient et l'importance du relationnel mais elles n'ont pas opté pour une approche globale pour autant. Leur pratique actuelle les satisfait et elles disent ne pas ressentir le besoin de recourir à d'autres techniques :

« Ça fonctionne relativement bien avec mes patients. »

« Ça se passe bien avec mes petits patients même si j'ai des méthodes rigoureuses. »

L'une concède cependant avoir évolué dans sa pratique au travers de ses stagiaires : elle utilise des supports plus variés, plus ludiques, tient compte des goûts de ses patients en les laissant parfois libre du choix du matériel. Mais elle nous livre néanmoins ses difficultés « avec les plus grands » avec lesquels, dit-elle, « on arrive vite à saturation » et, pour lesquels, par conséquent, elle a recours à des choses beaucoup plus formelles.

Elles expliquent toutes deux le fait qu'elles n'utilisent pas les jeux d'écriture par la nécessité de revenir aux symptômes. A cela s'ajoutent la demande des patients et de leur famille quant à l'obtention de résultats rapides au niveau scolaire, le manque de temps (*« En une demi-heure, il faut aller à l'essentiel ! »*) et la nécessité de justifier la prise en charge à la caisse par des troubles précis (*« La notion de plaisir dans le langage écrit ne justifie pas une prise en charge. »*).

Elles évoquent également le faible nombre d'adolescents venant les consulter pour le langage écrit (la majorité de leurs patients pour cette pathologie, ayant moins de 14 ans) et posent le problème du niveau requis pour les jeux d'écriture alors que l'expérience montre qu'il est possible de choisir et d'adapter les activités à l'âge et aux compétences du sujet. Elles ajoutent qu'elles rencontrent assez peu de patients qui soient vraiment opposants par rapport à l'écrit. Les contraintes du libéral semblent donc peser largement sur le choix de ces orthophonistes de ne pas avoir opté pour les jeux d'écriture. Mais peut-être est-ce aussi une démarche qui ne correspond pas à l'idée qu'elles se font de ce que doit-être la rééducation ? En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit d'une pratique qui suppose d'envisager les troubles et leur rééducation ainsi que le rôle de l'orthophoniste sous un autre angle. C'est peut-être cette remise en cause qui explique qu'il s'agit d'une pratique relativement peu répandue.

b) Intérêt pour les jeux d'écriture

Les orthophonistes concèdent que les jeux d'écriture peuvent faire voir l'écrit d'une autre manière et qu'ils permettent de varier le plaisir de l'enfant. Ils constituent, pour elles, une banque de travail intéressante, une banque d'idées permettant un renouveau. Il semble donc que les jeux d'écriture suscitent un réel intérêt même chez les professionnels qui n'y ont pas recours. Nous avons d'ailleurs retrouvé ce même intérêt parmi les futures orthophonistes, avides d'idées novatrices. Mais toutes soulignent que les jeux d'écriture sont à associer à une approche plus symptomatique.

Nous avons tenté de rendre compte de cette étude d'une manière aussi complète que possible en ajoutant au bilan de notre expérimentation et à nos observations les témoignages d'orthophonistes sur leur pratique et leur expérience auprès de patients porteurs de troubles du langage écrit. Ces témoignages nous ont permis de mieux cerner l'efficacité des jeux d'écriture et de conforter les conclusions de notre expérimentation quant à l'apport de telles pratiques tout en prenant conscience de leurs limites. Mais qu'elles aient recours ou non à ce type d'activités, les orthophonistes sont unanimes quant à l'intérêt d'associer les jeux d'écriture aux méthodes de rééducation plus classiques : ils permettent d'aborder l'écrit sur un plan plus ludique , de faire voir l'écrit d'une autre manière ! Même s'il s'agit là d'un aspect assez peu abordé par les orthophonistes, l'utilisation habile des jeux d'écriture permet également de travailler tous les versants de l'écrit (lexique, grammaire, énonciation écrite, capacités phonologiques...). En cela, plaisir et traitement du symptôme ne sont donc pas incompatibles. Rééducation traditionnelle et jeux d'écriture s'inscrivent dans une complémentarité.

Conclusion

Il nous faut d'abord rappeler l'objectif de notre recherche. Il s'agissait de trouver un moyen de réconcilier les adolescents avec un écrit vécu sous le mode de l'échec et de ce fait perçu de façon négative. Nous avons alors fait l'hypothèse que les jeux d'écriture, mettant au premier plan les notions de plaisir partagé et de créativité et s'inscrivant dans un système de correspondance, étaient à même de modifier les représentations que ces adolescents se faisaient de l'écrit. C'est à travers la création d'un recueil de jeux d'écriture (inspirés des chantiers et des ateliers d'écriture) et des entretiens semi-directifs débutant et clôturant chaque prise en charge individuelle que nous avons cherché à mesurer l'apport d'une telle pratique sur le rapport à l'écrit des adolescents.

L'analyse comparée des entretiens initiaux et finaux nous a permis de rendre compte de l'évolution des représentations des adolescents et ainsi de valider notre hypothèse : les jeux d'écriture offrent aux adolescents l'occasion d'expérimenter l'écrit comme une source de plaisir, un moyen d'expression et de communication et un outil pour donner forme à leur imaginaire et à leur créativité. A la contrainte et à la frustration ont fait place le plaisir et la communication.

L'expérience que nous avons menée a été particulière et singulière quant à l'âge, à la personnalité et à la nature des troubles des adolescents retenus. Nous n'avons donc pas les moyens de généraliser les résultats de cette expérience, mais les propos recueillis au cours d'entretiens avec des orthophonistes pratiquant les jeux d'écriture nous ont largement confortée dans nos résultats. Il nous est néanmoins paru important de nuancer nos conclusions en explorant, à travers, là encore, des entretiens auprès de professionnels, les limites des jeux d'écriture (statut du jeu face à la demande forte du patient et/ou de la famille en terme de résultats, contraintes de temps, modalités pratiques du libéral...).

Nous avons volontairement occulté dans notre travail toute étude concernant les éventuels progrès orthographiques permis par les jeux d'écriture. On pourrait donc envisager une suite à ce mémoire en évaluant de manière précise les compétences orthographiques et lexicales des adolescents à l'issue de séances de jeux d'écriture et en les comparant à leurs performances initiales. Nous avons néanmoins ébauché ce travail en regroupant les différentes activités proposées aux adolescents par notion grammaticale ou orthographique abordée. Il serait également intéressant de tester les jeux d'écriture que nous avons repris ou créés pour notre étude, dans un cadre différent de notre situation expérimentale de par la modalité de fonctionnement et la nature de la population : celui, par exemple, d'une prise en charge de groupe avec des patients présentant des troubles comportementaux.

Cette étude offre un regard sur les multiples dimensions de l'écrit et laisse deviner les ressources des jeux d'écriture en orthophonie, permettant d'envisager autrement la rééducation des troubles du langage écrit. Elle ouvre également sur un changement du statut et du rôle de l'orthophoniste qui ne devrait pas se réduire à la simple détention d'un savoir à transmettre. Il s'agit d'essayer de diversifier les situations afin d'amener l'adolescent à prendre un rôle actif dans une démarche rééducative qui part de la personne et ne se centre pas seulement sur les troubles.

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- * BARRE DE MINIAC, C., CROS, F., RUIZ, J., *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris : E.S.F. Edition, 1993, Coll. Science de l'Education.
- * BING, E., *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris : Editions des femmes, 1976.
- * BLOCH et al., *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Editions Larousse, 1994.
- * BONIFACE, C., *Les ateliers d'écriture*, Paris : Editions Retz, 1992.
- * BOURGAIN, D., *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse de doctorat d'Etat , 1988.
- * BOURGAIN, D., *Des représentations sociales de la norme dans l'ordre du scriptural*, *Langue française*, 1990, 85, 82.
- * BUCHETON, D., *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, C.R.D.P. de l'Académie de Versailles, 1997.
- * CHARMEUX, E., *L'écriture à l'école*, Paris : C.E.D.I.C., 1983.
- * CLERINO, A., *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, Paris : Editions de l'Ecole, 1987.
- * COPPENS, B., LEMAÎTRE, P., *L'atelier des mots*, Paris : Editions Casterman, 2002.
- * DABENE , M., *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : Editions De Boeck, 1987, Coll. Prisme textes et société 5.
- * DEJONG-ESTIENNE, F., *La part des mots, les mots à part*, Louvain-la-Neuve : Academia, 1990.

- * DEJONG-ESTIENNE, F., *Le bilan et la rééducation du langage écrit*,
Louvain-la-Neuve : Academia, 1992.
- * DUBOIS, G., *Langage et communication*,
Paris : Editions Masson, 1990, Coll. d'Orthophonie.
- * DUBOIS, G., *L'enfant et son thérapeute du langage*, 3^{ème} édition,
Paris : Editions Masson, 1995, Coll. d'Orthophonie.
- * DUCHESNE, A., LEGUAY, T., *Petite fabrique de littérature*,
Paris : Editions Magnard, 1991, Coll. Textes et contextes.
- * DURKHEIM, E., *Sociologie et philosophie*, 4^{ème} édition,
Paris : P.U.F., 1967, Coll. Le Sociologue.
- * ESTIENNE, F., *Plaisir et Langage*,
Paris : Editions universitaires, 1985.
- * ESTIENNE, F., *L'écriture en chantier*,
Paris : Editions Masson, 2000.
- * FRANCOIS, F., et al., *J'cause français non ?*,
Paris : Editions Maspéro, 1983.
- * FRUMHOLZ, M., *Ecriture et orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle, et la formation des thérapeutes du langage*,
Thèse pour le Doctorat, Paris III Sorbonne Nouvelle, 1992.
- * GHIGLIONE, R., MATALON, B., *Les Enquêtes sociologiques. Théories et pratique*,
Paris : Editions A. Colin, 1998.
- * GIORDAN, A., VECCHI DE, G., *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*,
Neuchâtel-Paris : Editions Delachaux et Niestlé, 1987,
Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- * GOODY, J., *La raison graphique. Domestication de la pensée sauvage*,
Paris : Editions de Minuit, 1979, Coll. Le sens commun.
- * GROUPE FRANCAIS D'EDUCATION NOUVELLE, *Parler, écrire « pour de bon » à l'école*,
Tournai : Editions casterman, 1979.
- * HABIB, M., *Dyslexie : le cerveau singulier*,
Marseille : Editions Solal, 1997.

- * HALTE , J.F., *L'enseignement du français dans le travail en projet*,
Thèse de doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, 1985.
- * JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*,
Paris : Editions de Minuit, 1963.
- * JODELET, D. (Dir.), *Les représentations sociales*,
Paris : P.U.F., 1989.
- * JOLIBERT, J. (Dir.), *Former des enfants producteurs de textes*,
Paris : Editions Hachette Education, 1988-1994,
Coll. Pédagogie pratique à l'école.
- * KAUFMANN, J.C., *L'entretien compréhensif*,
Paris : Editions Nathan, 1996, Coll. 128, n°137.
- * KERBRAT-ORECCHIONI, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*,
Paris : Editions A. Colin, 1980.
- * LAFON, R., *Vocabulaire de la psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*,
Paris : P.U.F., 1963.
- * LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B., *La symbolique du mouvement*,
Paris : Epi, 1975.
- * LEON, P., ROUDIER, J., *L'écriture. Préalables à sa pédagogie*,
Paris : A.F.L. Editions , 1988.
- * MARTIN, M., *Jeux pour écrire*,
Paris : Editions Hachette Education, 1995,
Coll. Pédagogie pratique à l'école.
- * MEIRIEU, P., *Apprendre... oui, mais comment ?*,
Paris : E.S.F. Edition, 1987.
- * OSTERRIETH, P.A., *Votre enfant doit jouer*,
Bruxelles : Editions Dessart, (s.d.), Coll. Parents-Enfants.
- * PAGES, M., *Le travail amoureux*,
Paris : Editions Dunod, 1991.
- * PENNAC, D., *Comme un roman*,
Saint-Amand : Editions Gallimard, 1992, Coll. Folio.

- * PEYTARD, J., Oral et scriptural. Deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue Française*, 1970, 6, 35-47.
- * PIMET, O., BONIFACE, C., *Ateliers d'écriture mode d'emploi*, Paris : E.S.F. Edition, 1999.
- * REBATTET, C., *Créer des ateliers d'écriture*, Paris : Editions Hatier, 1997, Coll. Questions d'école.
- * REGARD, Y., Liberté(s) et contrainte(s) dans les traitements logopédiques. In *Actes scientifiques du Congrès International d'Orthophonie « Plaisir et langages »*, Lyon, octobre 1985, Paris : F.N.O, pp. 105-110.
- * RICARDOU, J., Pluriel de l'écriture, *Texte en main, 1, Ateliers d'écriture*, Grenoble, 1984.
- * ROCHER, G., *Introduction à la sociologie générale*, Paris : Editions H.M.H., 1968, Coll. Points n°13.
- * SUBLET, F., L'acte d'écrire. In FIJALKOW, J., *Décrire l'écriture, Actes de l'université d'été de Toulouse, juillet 1988*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1990.
- * WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH R., *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris : Editions du Seuil, 1975.
- * YAGUELLO, M., *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Paris : Editions du Seuil, 1981.

MEMOIRES

- * DANIERE, C., VILLEMIN C., *Etude des représentations de l'écrit chez des enfants de CMI*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Nancy 1, 1992.

VIDEOS

* RETIERE M. et GHALIMI J. , *Avec les enfants en difficulté, comment se réconcilier avec les mots* . Nantes (Ecole d'orthophonie), 2000.

INTERNET

Jeux de langue-50 jeux pour tous :
<http://users.skynet.be/landroit/tablej.htm>

ANNEXES

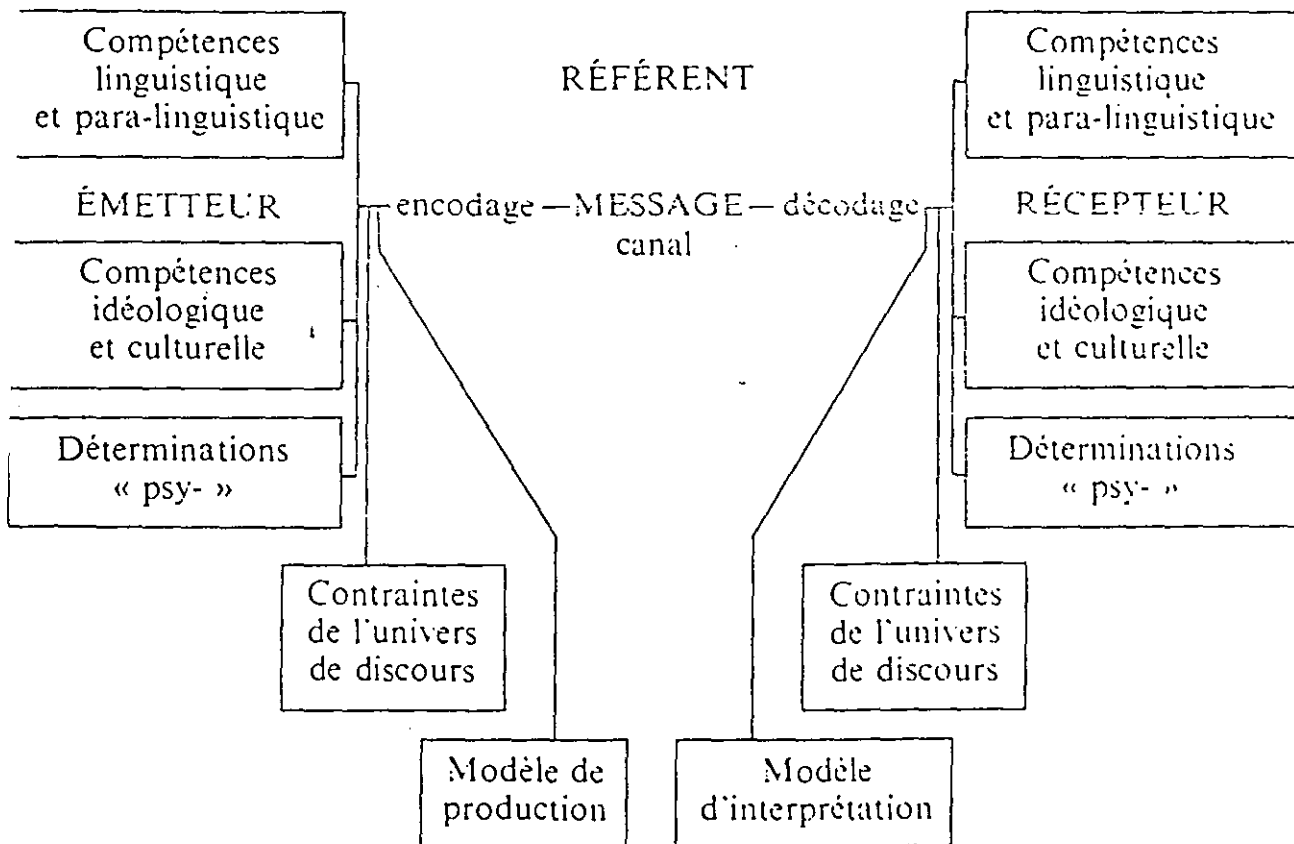
SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE I :	Reformulation du schéma de la communication par C. KERBRAT-ORECCHIONI	141
ANNEXE II :	Trame des entretiens initiaux	142
ANNEXE III :	Questionnaire-guide des entretiens finaux	145
ANNEXE IV :	Support des entretiens menés auprès d'orthophonistes	147
ANNEXE V :	Corpus obtenus lors des différents entretiens et productions réalisées par les adolescents lors des séances de jeux d'écriture	149

atherine Kerbrat-Orecchioni.

'Énonciation, de la subjectivité dans le langage.

19



Reformulation du schéma de la communication.

QUESTIONNAIRE INITIAL

Echelle d'évaluation subjective de la représentation du langage écrit
-versant écriture-
chez l'adolescent en échec scolaire

Objectifs :

- * connaître sa pratique de l'écrit
- * déterminer - sa représentation de l'écrit
- sa position, son vécu par rapport à l'écrit

DEFINITION DE L'ECRIT

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								inutile
difficile	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								facile
ennuyeux et contraignant	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								distrayant et plaisant

*Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
Coche la case qui correspond à ton jugement.*

	<i>utile</i>	<i>inutile</i>							
<i>exemple : très utile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>très inutile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>utile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>inutile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>plutôt utile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>plutôt inutile</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								
<i>entre les deux</i>	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> <td style="width: 14.28%;"></td> </tr> </table>								

UTILITE DE L'ECRIT

- 3) A quoi ça sert d'écrire ?
- 4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ?
Explique pourquoi.

SITUATIONS D'ECRITURE

5) Complète l'énoncé suivant : Quand on sait écrire, on peut écrire ...
(des lettres, des textos, des e-mail sur internet, des récits, des histoires drôles, des poèmes, des dictées, des rédactions, un journal intime... Vois-tu autre chose ?)

- 6) Et toi, quand et dans quelles circonstances écris-tu ?
- 7) Parmi ces situations d'écriture, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ?
- 8) Dirais-tu que tu écris :

- très souvent
- souvent
- quelquefois
- rarement
- jamais

Remarque : l'adolescent peut distinguer, s'il en éprouve le besoin, l'écrit contraint et l'écrit spontané par un code (symboles, couleurs...).

CAPACITES ET COMPETENCES REQUISES, NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style			
l'orthographe			
le message / les idées			
le graphisme			
autre(s)			

- 0 : pas important
+ : important
++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

11) Penses-tu qu'il est important d'écrire sans fautes ?
Explique pourquoi.

DIFFICULTES RENCONTREES FACE A L'ECRIT

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

13) Si non, en quoi es-tu gêné ?

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

--	--	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

--	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

--	--	--	--	--	--	--	--

angoissé

Remarque : l'adolescent peut distinguer, s'il en éprouve le besoin, l'écrit contraint et l'écrit spontané par un code (symboles, couleurs...).

ATTENTES

15) Qu'aimerais-tu changer dans ta façon d'écrire ?

16) Qu'attends-tu de nos rencontres ? Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

- 1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?
- 2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?
- 3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi.
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ?
Si oui, lesquelles ?
- 5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ?

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

- 6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?
 - développer ton imagination ?
 - te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?
 - t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
 - te faire passer un moment agréable ?
 - te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?
- 7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?

DIFFICULTES RENCONTREES

- 8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ?
- 9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ?

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	inutile
difficile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	facile
ennuyeux et contraignant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	distrayant et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ?

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ?

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ?

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?

17) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mal à l'aise
calme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	agité
heureux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	angoissé

ENTRETIEN SUR LA REEDUCATION DU LANGAGE ECRIT ET LES JEUX D'ECRITURE

Depuis combien de temps exercez-vous votre profession ?
 Quel est votre mode d'exercice actuel ? (libéral ou mixte ?)
 Quel est votre lieu d'exercice ? (milieu urbain, périphérie urbaine, zone rurale ?)
 Quelles formations complémentaires avez-vous suivies ?
 Avez-vous une autre qualification professionnelle que celle d'orthophoniste et si oui, laquelle ?

Avec une orthophoniste pratiquant les jeux d'écriture

Comment qualifieriez-vous votre technique de rééducation dans le domaine du langage écrit ?
 Quelles sont les difficultés les plus représentatives/fréquentes des patients venant vous consulter pour le langage écrit ?

Quelles raisons vous ont conduit à envisager autrement la rééducation du langage écrit et à recourir aux chantiers et/ou aux ateliers d'écriture ? Par quoi ce choix a-t-il été influencé ? (formation de l'école d'orthophonie, formation continue, théorie personnelle, expérience personnelle en atelier, volonté de donner envie d'écrire à vos patients, les aider à envisager l'écrit autrement que comme une contrainte, besoin de moyens pour rééduquer le langage écrit, une ou des lectures, rencontre de personnes ayant participé à des ateliers, relation personnelle à l'écriture, volonté de travailler différemment de l'école...)

De quels travaux s'inspire votre pratique ?

Avec quels patients utilisez-vous les jeux d'écriture ? (âge et difficultés)

Pourquoi utilisez-vous les jeux d'écriture avec ces patients ?

Quels sont les principaux objectifs des jeux d'écriture selon vous ?

Quelle importance accordez-vous à ce type d'activité dans la rééducation ? (jeux d'écriture uniquement, association à un travail plus formel...)

Les jeux d'écriture proposés en atelier collectif sont-ils selon vous adaptables en séances individuelles ?

Ecrivez-vous en même temps que le/les participants à l'atelier ?

Les textes produits sont-ils retravaillés ? Comment ce travail se fait-il ?

Quelle place accordez-vous à l'orthographe dans ce type d'activités ?

Les productions issues des jeux d'écriture sont-elles exploitées hors de ce cadre ?
 De quelle manière ?

La mise en place de ce type d'activités vous a-t-elle semblé difficile ?
 De quelle nature étaient ces difficultés ?

Selon vous, quelles sont les limites des jeux d'écriture dans le cadre de la pratique orthophonique ?

En faisant le bilan de votre expérience, pensez-vous que l'atelier d'écriture puisse permettre des progrès au niveau de :

- l'orthographe
- la richesse lexicale
- la maîtrise des règles de syntaxe
- le graphisme
- le plaisir d'écrire
- la liberté de création et d'imagination
- le comportement
- autres

Quel plaisir éprouvez-vous en utilisant les chantiers ou les ateliers d'écriture en rééducation ?

Avec une orthophoniste ne pratiquant pas les jeux d'écriture

Comment qualifieriez-vous votre technique de rééducation dans le domaine du langage écrit ?
Quelles sont les difficultés les plus représentatives/fréquentes des patients venant vous consulter pour le langage écrit ?

Votre pratique actuelle vous satisfait-elle ? Pourquoi ?

Avez-vous eu l'impression d'évoluer dans votre pratique dans le domaine du langage écrit ?

De quelle manière ?

Ressentez-vous, dans le domaine du langage écrit, le besoin d'une formation complémentaire ?

Connaissez-vous les chantiers ou les ateliers d'écriture ?

Si oui, comment les avez-vous connus ?

Les pratiquez-vous ? Pourquoi ? (limites, avantages...)

Souhaitez-vous que je vous en parle plus en détail ?

Après présentation des activités type jeux d'écriture :

Que pensez-vous de cette approche ?

Quels intérêts ou inconvénients trouvez-vous à cette technique ?

Quelles modifications, adaptations éventuelles y apporteriez-vous ?

Seriez-vous prêt à adopter ce type d'approche ?

Pourquoi ?

Julie et Gaëtan

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ? *comprendre*

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	inutile
difficile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	facile
ennuyeux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	distrayant
contraignant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	plaisant

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile

très inutile

utile

inutile

plutôt utile

plutôt inutile

entre les deux

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) A quoi ça sert d'écrire ? *✓*

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui, pour comprendre des mots

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

pour écrire/inventer des histoires

6) Dirais-tu que tu écris :

-tout le temps

-souvent (en classe)

-quelquefois (en dehors de la classe)

-rarement

-jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire *des histoires*
des exercices
des chansons

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style	X		
l'orthographe			X
le message / les idées	X		
autre		X	

0 : pas important

+ : important

++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

c'est bien mettre les majuscules, les points et les virgules.

11) Penses tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui, pour avoir de bonnes notes.

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

(Explique s'il est facile pour toi d'écrire)

Oui (ne parvient pas à expliquer)

13) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

angoissé

14) Quand j'écris, j'aimerais que ce soit plus *facile*
moins...

15) Qu'attends-tu de ces séances ?

(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

faire moins de fautes

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?
 · illustrer/ écrire un bouquin
 · journal

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?
 Ecrire, c'est déjà apprendre, c'est utile.
 Si on ne pouvait pas écrire, on ne sait pas ce qu'on
 ferait ! C'est quelque chose qu'on utilise tout au long
 de notre vie et tous les jours.

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	inutile
difficile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	facile
ennuyeux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	distrayant
contraignant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	plaisant

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
 Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile utile inutile

très inutile	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
utile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
inutile	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
plutôt utile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
plutôt inutile	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
entre les deux	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

3) A quoi ça sert d'écrire ?

ça sert pour plus tard, pour remplir des papiers, pour écrire une lettre au banquier, au ministre, au maire ... ça sert aussi pour écrire un bouquin.

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui, je crois que c'est vraiment important car, si on ne sait pas écrire, dans la vie on aura du mal ! Et ça me servira quand je serai en stage.

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

en classe : en français surtout et un peu en maths

6) Dirais-tu que tu écris :

-tout le temps

-souvent (en classe)

-quelquefois (en dehors de la classe)

-rarement

-jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.
 Quand j'écris des chansons,
 des histoires drôles avec un copain
 quand j'écris des listes de voitures (j'aime le tunisie),
 quand j'utilise internet pour trouver des choses
 sur les animaux...

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire ..des histoires
 des lettres
 des papiers administratifs

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style		X	
l'orthographe			X
le message / les idées			X
autre			

0 : pas important
 + : important
 ++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

- accorder les verbes
- savoir bien écrire l'orthographe des mots, les majuscules, les points, les virgules...

11) Penses-tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui, car s'il y a des fautes, ceux qui nous lit va se dire qu'on ne sait pas écrire.
 On comprend mieux ce qu'on lit quand il n'y a pas de fautes.

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

(Explique s'il est facile pour toi d'écrire)

ça dépend, j'ai un peu de mal au début mais, après, quand je suis lancé, ça va !

13) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mal à l'aise
calme	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	agité
heureux	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	angoissé

14) Quand j'écris, j'aimerais que ce soit plus ..dure
 moins... (Gaëtan veut dire par là qu'il souhaiterait
 écrire des phrases et des textes qui soient
 un peu plus élaborés)

15) Qu'attends-tu de ces séances ?

(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

J'aimerais faire moins de fautes quand j'écris et arriver à trouver plus de mots,
 d'idées.

CONTRAT

Isabelle et Gaétan s'engagent à se voir tous les mercredis de 8h30 à 9h30.

Les objectifs de Gaétan sont de savoir mieux orthographier les mots, et d'écrire des phrases plus élaborées et plus riches. Les objectifs d'Isabelle sont de l'aider à structurer et enrichir ses productions et à libérer ses idées.

Fait à Flavigny, le 09/10/2002.

lu et approuvé
Isabelle.

lu et approuvé

CONTRAT

Isabelle et Julie s'engagent à se voir tous les mercredis de 8h30 à 9h30.

Les objectifs de Julie sont de faire moins de fautes d'orthographe. Les objectifs d'Isabelle sont de l'aider à libérer ses idées, à s'exprimer à l'écrit avec plus de facilité et à accorder autant d'importance au contenu du message qu'à la forme.

Fait à Flavigny, le 09/10/2002.

lu et approuvé
Isabelle.

lu et approuvé
Julie

Un adjectif décrit quelqu'un ou quelque chose. Gentil, gourmand, amoureux, rigolo, hideux ... sont des adjectifs.

Un nom commun désigne une personne, une chose ou un animal. Chat, professeur, parapluie, baignoire, chaussette, piano, nez, poteau, château ... sont des noms communs.

Un verbe désigne la plupart du temps une action, mais aussi parfois un sentiment ou une sensation. Courir, ramper, aimer, disparaître, exploser, lancer, nager, croire, comprendre, hurler, s'asseoir... sont des verbes.

Un adverbe exprime où, quand, pourquoi, comment une action se déroule. Il modifie un peu le sens du verbe et se termine souvent par « ment ». Violemment, joyeusement, lentement, courageusement, amoureuxment, stupidement, furieusement ... sont des adverbes.

Un participe passé se termine par é pour les verbes du 1er groupe (chanté, aimé ...), par un i pour ceux du 2ème groupe (fini, sali ...), par s, t, i ou u pour ceux du 3ème groupe (mis, fait, parti, reçu ...) au masculin singulier.

Une exclamation est un cri, une onomatopée, un son bizarre, ...
Aïe ! Oups ! Youpi ! Badaboum ! Flûte ! Zut ! Plouf ! Whaouuuu !

On peut aussi te demander de trouver un animal, un végétal, un chiffre, un nombre, une couleur, un moyen de transport, une ville, une partie du corps, un lieu, un appareil...

Remplis la liste ci-dessous et reporte ensuite les mots dans le texte en fonction des numéros. Le résultat est toujours un texte très rigolo, complètement idiot, un peu impertinent ou carrément dément !

(Plus les mots que tu vas choisir seront précis, drôles et inventifs, plus les textes seront rigolos.)

- (1) Ustensile de cuisine (f.s.) : ~~un four~~ une casserole
- (2) Adj. (f.s.) : folie
- (3) Vêtement (f.s.) : une calopette
- (4) Appareil (m.s.) : ~~machine à laver le linge~~ un aspirateur
- (5) Appareil ménager (m.s.) : un lave linge
- (6) Aliment (f.s.) : une civette
- (7) Nom (f.s.) : une girafe
- (8) Nombre : huit
- (9) Animal (m.s.) : un chien
- (10) Animal (m.s.) : un chat
- (11) V. inf. : ~~deux~~ regarder
- (12) Nom (s.) [-ion] : lion
- (13) Objet (pl.) : des yeux
- (14) Partie du corps (pl.) : ~~les jambes~~ les pieds

UNE VRAIE MAISON DE CAMPAGNE

Eh bien on y est arrivés dans cette casseroles⁽¹⁾ de location !
et elle n'a pas l'air si polie⁽²⁾ que ça. Regarde, il y a un mot
écrit sur la saloyette⁽³⁾.

Les consignes du propriétaire

Chers locataires,

1) Le aspiralem⁽⁴⁾ de la cuisine fuit et le lave linge⁽⁵⁾ peut exploser
quand on branche la carotte⁽⁶⁾.

2) Il n'y a qu'une girafe⁽⁷⁾ par étage mais huit⁽⁸⁾ douches
par chambre.

3) Les toilettes sentent très légèrement le chien⁽⁹⁾ pourri car un
chat⁽¹⁰⁾ est resté coincé dans le tuyau d'évacuation.

4) Ne jamais regarder⁽¹¹⁾ la télévision sous peine de dion⁽¹²⁾.

5) Quand il pleut, des yeux⁽¹³⁾ coulent parfois par le plafond.

6) Essayez-vous bien les pieds⁽¹⁴⁾ avant d'entrer dans le salon.

Bonnes vacances.

Remplis la liste ci-dessous et reporte ensuite les mots dans le texte en fonction des numéros. Le résultat est toujours un texte très rigolo, complètement idiot, un peu impertinent ou carrément dément !

(Plus les mots que tu vas choisir seront précis, drôles et inventifs, plus les textes seront rigolos.)

- (1) Ustensile de cuisine (f.s.) : ^{une casserole} un ~~batare~~
- (2) Adj. (f.s.) : gentille
- (3) Vêtement (f.s.) : jupe
- (4) Appareil (m.s.) : machine à écrire
- (5) Appareil ménager (m.s.) : ^{brico} un ~~lave~~ vaisselle
- (6) Aliment (f.s.) : une pomme de terre
- (7) Nom (f.s.) : une fourmi~~e~~
- (8) Nombre : 7 sept
- (9) Animal (m.s.) : un guépard
- (10) Animal (m.s.) : un serpent
- (11) V. inf. : chanter
- (12) Nom (s.) [-ion] : explosion
- (13) Objet (pl.) : des montres
- (14) Partie du corps (pl.) : les phalanges

UNE VRAIE MAISON DE CAMPAGNE

Eh bien on y est arrivés dans cette *casade*..... de location !
et elle n'a pas l'air si *gentille*.... que ça. Regarde, il y a un mot
écrit sur la *suppe*.....

Les consignes du propriétaire

Chers locataires,

1) Le *frigo* *saire* ~~machine~~.... de la cuisine fuit et le *lave-vaisselle* peut exploser
quand on branche la *panne de terre*

2) Il n'y a qu'une *fourmi*... par étage mais *sept*..... douches
par chambre.

3) Les toilettes sentent très légèrement le *quepard* pourri car un
serpent..... est resté coincé dans le tuyau d'évacuation.

4) Ne jamais *chanter*... la télévision sous peine de *explosion*

5) Quand il pleut, des *montres*..... coulent parfois par le plafond.

6) Essuyez-vous bien les *phalanges* avant d'entrer dans le salon.

Bonnes vacances.

de méchant

John Travolta

rencontre ~~à~~ affreuse

Christine Bravo

dans un restaurant

il lui a dit: « Je t'aime »

elle lui a répondu « D'accord je viens ce soir »

Finalment, ils décidèrent de se marier et ils eurent beaucoup d'enfants

~~à la terre de la~~ fouquet us la bien dormir 'f

parce qu'[,] elle est
et les, ronde

Stephane

et Jennifer

danse

dans la salle de bain

L'après midi

avec leurs chats

1) comment t'appelles tu ? gaelan

2) quels sont tes goûts ?

3) quel est ton âge ? 16 ans

4) quel est ton sport préféré ? la moto voiture de course

5) quelle passion as-tu ? les avions de guerre des motos de course la musique Michel Berger Claude François

6) qu'est-ce tu veux faire plus tard ? requiem

7) où habites-tu ? à Rivardin

8) quel est ton équipe de foot préférée ? sumner tu la mode ?

10) tu aimes-tu tous les films ?

~~quelques~~ ~~quelques~~ québec pizza plats d'origine étrangère

2) ligne verte (émouvant et dur), la vérité et je mens 2 (drole)

3) tenir un bar ou un restaurant une formation dans une imprimerie parler au Brésil ou aux états unis ou sur une île

4) ~~la~~ et Montpellier et Nancy Lyon

9) oui

elle s'appelle Isabelle elle travaille à l'école
pour le monde, elle veut être un petit petit oiseau pour pouvoir parcourir
le monde elle aime faire de la randonnée en montagne
et bouquiner dans les brochantes elle a aussi une grande sœur
qui s'appelle Carine qui a deux enfants son dernier
film c'est le fabuleux destin d'Amélie Poulain
elle aime aussi la fleur de tournesol si elle était
dans sur une île déserte elle emporterait son album
photos de chocolat et une radio
elle a passé ses vacances cet été de sur le bassin d'Arcachon
elle aime vivre au 10e étage parce qu'elle n'a pas
peur du froid et la couleur préférée c'est le bleu
ciel

Interview - Sa vie

- ① comment tu t'appelles? Julie
- ② quel âge es-tu? 16 ans
- ③ ~~où tu habites?~~ où habites-tu? à Rambouillet, dans les Yvelines
- ④ dans quelle école es-tu? en SEBPA 1, à Flouigny sur Noaille
- ⑤ que fais-tu en dehors de la classe? j'aime la musique (2ème année, World Affairs) et regarder la télé (Star Academy)
- ⑥ que préfères-tu regarder à la télé?
- ⑦ qu'aimes-tu en musique?
- ⑧ que vas-tu faire pendant tes vacances? Je vais rentrer chez moi et voir ma grand-mère le dimanche avec mes parents.
- ⑨ qu'aimes-tu manger?
- ⑩ aimes-tu sortir les week-end? oui, parce que je vais chez ma grand-mère, j'aime le chocolat, la raclette, les lasagnes.
oué!

Je vois présente Julie, elle a 16 ans et habite à Rambouillet dans les Yvelines. Elle est en SEBPA 1 à Flouigny sur Noaille, tout près de Nancy. Quand elle n'est pas en classe, elle aime écouter de la musique, ^{et tout} particulièrement les ^{trucs} ^{du} ^{style} ^{rock}. Et la musique lui a grande place dans sa vie car lorsqu'elle regarde la télé, c'est là encore pour regarder Star Academy et ses chansons.

Pendant ses vacances, elle va rentrer chez elle et comme tous les week-ends, elle va en famille pour rendre une petite visite à sa grand-mère.

Ah j'oubliais, notre Julie est une vraie gourmande ^{car} elle adore le chocolat et tout ce qui est sucré. La raclette et les lasagnes font aussi partie de ses plats favoris! Ça ouvre l'appétit tout le temps, non?

- ① Si tu devais te définir en 3 mots, lesquels choisiras-tu ?
- ② Si tu étais un animal, lequel serais-tu ?
- ③ Quels sont tes loisirs préférés ?
- ④ As-tu des frères et sœurs ?
- ⑤ Quel est le dernier film que tu es allé voir au cinéma ?
- ⑥ Quelle est ta fleur préférée ?
- ⑦ Si tu partais sur une île déserte et que tu pouvais t'emporter que trois choses, lesquelles emporterais-tu ?
- ⑧ Où es-tu parti en vacances cet été ?
- ⑨ Si tu devais choisir entre habiter au Pôle Nord ou vivre en plein désert, que choisiras-tu ?
- ⑩ Quelle est ta couleur préférée ?

- ① dynamique - souriante - gourmande
- ② un petit oiseau pour pouvoir parcourir le monde
- ③ faire de la randonnée en montagne fouiner dans les brocantes
- ④ une grande sœur qui s'appelle Carine qui a deux enfants
- ⑤ ~~Amélie Poulain~~ le fabuleux destin d'Amélie Poulain
- ⑥ le tour du monde
- ⑦ mon album photo du chocolat une radio
- ⑧ sur le bassin d'Arcachon
- ⑨ vivre au pôle Nord ~~parce que je n'ai~~ parce qu'elle m'a pas perdu du tout
- ⑩ c'est le bleu ciel

LES COMBLES

Expressions

prendre le taureau par les cornes

en pincer pour quelqu'un

avoir la chair de poule

voir la vie en rose

avoir des poches sous les yeux

avoir la bosse des maths

avoir le bourdon

en voir de toutes les couleurs

ne pas être à la hauteur

partir en lune de miel

Liste d'animaux à associer

deux abeilles, kangourou, caméléon, vache, girafe, flamand, crabe, dromadaire, coq, abeille

Professions

facteur, boulanger, couturière, imprimeur, électricien, opticien, fleuriste

Expressions

se faire rouler dans la farine

n'être jamais au courant

être un peu timbré

ne pas faire bonne impression

se faire payer à l'oeil

rester bouche cousue

se faire envoyer sur les roses

Expressions

s'emmêler les pinceaux

être dans ses petits souliers

brûler les feux rouges / se faire incendier

recevoir une tarte

être mené à la baguette

raconter des salades

avoir un coup de pompe

avoir des pellicules

souffrir de troubles de la circulation

1) quel est le comble de la vache?

2) quel est le comble du crabe?

3) quel est le comble du coq?

4) quel est le comble du chomadaire?

5) quel est le comble pour une abeille?

6) quel est le comble pour un kangourou?

7) quel est le comble du fockeur?

8) quel est le comble du l'électricien?

9) quel est le comble d'un photographe?

1) pencher le tableau par les coins

2) c'est en pinçant quelqu'un

3) c'est d'avoir la charge de poule

4) c'est d'avoir la bosse des Mathis

5) c'est d'avoir le bouillon sous les yeux

6) c'est d'avoir des taches sous les yeux

7) c'est d'être un petit l'imbécile

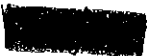
8) c'est de n'être jamais au courant

9) c'est d'avoir des pellicules

je m'appelle Julie j'ai 16 ans comme toi j'habite à Rembouville dans les Vosges
je suis en SEGPA à Pangey sur Moselle
j'aime la musique (RBE3 et worlds apart) et regarder la télé (Star academy)

Pendant les vacances je suis allée chez ma grand-mère et chez mon arrière grand-mère
j'aime le chocolat, la raclette et les lasagnes tout ce qui est sucré
quand je rentre les week-end je va le dimanche chez ma grand-mère
j'aimerais te connaître je t'envoie des devinettes pour que tu rigoles.

A bientôt

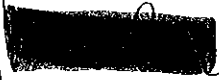
Julie 

- Un général a mis ses ordres dans un canin
pour que le train marche plus vite
- ② le routier a mis une paire de chaussettes dans le réservoir
de son camion
pour que le camion n'attrape pas froid
- ③ la couturière a mis de la farine dans son placard
pour que ses costumes changent de couleur
- ④ l'agriculteur a mis du sucre dans le roulailler
pour que ses poules pondent plus d'œufs
- ⑤ la coiffeuse a fait un shampooing au détergent
pour faire friser sa crinière
- ⑥ l'aviatrice a mis de la lessive dans la voiture
pour essayer de la faire voler

il avait un ami qui s'appelle Rinaldo et qui lui offre des cadeaux ^{au} ^{en peu de temps} mac do ~~ensemble~~ ~~ce qui ils préfèrent~~

Leur loisir préféré est de préparer de la purée dorée qui sent la merée pour se marier
leur ami Rémi est parti dans sa famille à Miami avec ses fourmis.
Il regarde sur des matchs de FIFA sur son sofa installé au sous sol
entre le paross et le ~~ce~~ et les grains de tomates
voilà j'ai rencontré tout les trois à un gala ou ils rigolaient aux éclats quand on
qu'un son
am, leur rapport le plus sous Ralpa.

~~s'assis aussitôt~~, Ils se sont assis dans un taxi pour aller en dans une pharmacie
en Russie car le pain était rassis

de la part de Julie 
Bonne ~~chance~~ a toi
rigolade

Starc Renault ~~ça vous~~ ça vous donne envie de conduire

~~vous~~ vous avez envie de jouer à Play Station et n'écouter pas

~~pour manger Damone~~

~~Damone pour manger Damone~~

quand vous vérifiez Damone ça vous donne envie d'aller dans un magasin le plus proche pour être la première ou le ~~premier~~ premier à l'acheter.

~~Monsieur propre c'est la maison qui vous dit merci~~
~~Monsieur propre c'est vous plus propre ^{qu'} avant avec les autres produits ménagers~~

~~Monsieur propre c'est plus propre avec les~~
~~Monsieur propre c'est plus plus facile à laver qu'avec les autres ^{produits} ménagers~~

~~pour rendre le chocolats qui rends le~~
~~enfants et les adultes gourmands~~

Rendre le chocolats qui rends les enfants et adultes gourmands

Paraque charal ça vous donne envie de le manger à deux.

coca cola ~~le~~ la biisson qui vous donne envie de boire quand il fait chaud.

Parce que avec Mac Do ça vous donne envie de
Sortir avec vos enfants.



avec renault ~~par~~ route et plus en sécurité
pour les jeu playstation c'est la consol

avec danone les petit ^{creuse} n'est plus insouci

mer propre c'est la serpère qui être prop
kinder le gouter qui régale les enfant

parce que charal sera toujours la
meilleur viande pour vos enfants

coca cola le boisson froide qui rend glac

parce que mc donalde c'est le coedc
qui vend danad

Avec Renault, ça vous donne envie de conduire !

Vous avez envie de jouer à la Playstation ? N'hésitez pas!

Quand vous verrez Danone, ça vous donnera envie d'aller dans le magasin le plus proche pour être la première ou le premier à l'acheter!

AVEC MONSIEUR PROPRE, C'EST PLUS FACILE DE LAYER QU'AVEC LES AUTRES PRODUITS MÉNAGERS!

Kinder, le chocolat qui rend les enfants et les adultes gourmands!

Parce que Charal, ça vous donne envie de le manger à deux!

Coca Cola, la boisson qui vous donne envie de boire quand il fait chaud!

Parce qu'avec Mac Do ,ça vous donne envie de sortir avec vos enfants!

salut stéphanie

je vais bien et j'espere que ce que j'ai écrit te plaira.

je te remercie pour ton jeu. je envoie des pub que j'ai écrit.bisous

julie ■

Avec Renault, la route est plus sûre !

Pour les jeux Playstation, c'est La console !

Avec Danone , le petit creux n'est plus un souci !

**MONSIEUR PROPRE , C'EST LA SERPILLÈRE QUI VA
ÊTRE PROPRE !**

Kinder, le goûter qui régale les enfants !

*Parce que Charal sera toujours la meilleure viande pour vos
enfants !*

COCA COLA , LA BOISSON FROIDE QUI REND GLAGLA !

Parce que Mac Donalds, c'est le casse-dalle qui rend Donald !

Salut Stéphanie, je te remercie pour ton jeu. Ca nous a fait plaisir !
J'espère que tu vas apprécier les pubs que nous t'avons faites !
Gros bisous !

Gaétan

définition : e' est un animal ~~qui~~ a quatre pattes.

définition : e' est quelqu'un qui aboie

définition : ~~e' est quelqu'un qui est collé~~
e' est quelqu'un habitant s'ilique

définition : e' est le nom d'un bateau

définition : e' est une marque de voiture

~~point~~ point
~~point~~ point
~~point~~ point
~~point~~ point
point
5) point

noray est le rois d'Espagne

obsidienne est les habitants d'un village

silte c'est les habitants de la sècle 1
le coucher du soleil

~~une~~ une petite embarcation 1

une petite épée en acier 2

4 points

NOROIS

- ① animal à quatre pattes
- ② vent du nord ouest
- ③ roi d'Espagne

obsidienne

- ① roche volcanique
- ② habitante d'un village
- ③ petite fleur peuplant des mers chaudes

phorer

- ① quelqu'un qui abore
- ② découper le sash de Noël
- ③ déléster quelque chose

silt

- ① variété de sable
- ② habitants de la Sicile
- ③ habitants siltique

ingotant

- ① le coucher du soleil
- ② qui est toujours très malade
- ③ champignons noirs d'Asie

Rollat

- ① une marque de voiture
- ② une petite embarcation
- ③ une ~~marque~~ fromage à ~~patte~~ moelle

pellicle

- ① tâche de rousseur
- ② petite épée en acier
- ③ appareil utilisé pour relever les hommes
santé stéphanie

je vais toujours bien t'espérer
que tu vas trouver la bonne
définition à bientôt

Julie



Arwis ②

obsidienne ①

Alphorox ③

selt ①

ergelant ②

Rollot ③

epallide ①

o

l

•

•

•

l
c

Salut Stéphanie

je vais toujours bien, je suis contente que tu
sois guérie ton petit chat m'a fait plaisir
c'est bien que t'ais pris des bonnes résolutions, moi
par contre j'en ai pas encore pris.

Bon courage si tu veux arrêter de fumer, continue
de ne pas embêter tes éducateurs et rest
calme et respire bien de l'air ça te fera bien
du bien quand tu essaiera de faire l'
exercice et de trouver les bonnes réponses
je t'embrasse Julie [redacted]

essaieras

La clinique de Sainte-Thérèse

foncé sur un CRS

Remboursez ! Les médailles de
papier

des Figurines au volant d'Une
Voiturette

hommages aux Amis en Lorraine

Premier Dialogue avec Un sourd

Le cannabis au cinéma

AUJOURD'HUI

enquête de choc à l'école

Remise de bonnes notes en septembre

Les Extraterrestres le casse-tête pour sauver les vacances

les extraterrestres ^{virent} ont venu sur terre pour kidnaper
 les vacances. Ils les ^{emmenèrent} dans leur vaisseau
 enferment Spatial et ils les enferment dans une cage de
 fils d'électricité. quand les humains ont découvert
 que des extraterrestres ^{ont kidnappés} les vacances
 demandèrent ils ~~ont~~ demandèrent à un scientifique un vaisseau
 Spatial pour les aller sur la planète ^{pour} ~~pour~~
 pour récupérer les vacances, les humains
 allèrent ^{virent} ont sur planète avec leur vaisseau Spatial
 arrivèrent. quand je ^{virent} en arrivés ils ^{virent} virent du vaisseau Spatial
 voyèrent ils ^{virent} virent un autre vaisseau Spatial
 voyèrent et on comprit que c'était le vaisseau Spatial
 d'extraterrestres. ils ^{virent} virent dans le
 vaisseau Spatial des extraterrestres
 allèrent ils ^{virent} virent la cage où ils ^{virent} virent
 fait prisonniers les vacances. quand
 ils ^{virent} virent trouvèrent la cage des prisonniers
 et ils ^{virent} virent que il ya des fils électriques
 et ils ^{virent} virent ne savent pas comment faire
 ils ^{virent} virent ont trouvé des outils pour
 un bouton pour éteindre
 les fils électriques. ils les ^{virent} virent entendirent
 et ils ^{virent} virent ouvrirent la cage des
 prisonniers et les vacances
 suivirent suivirent les humains. ils
 descendirent du vaisseau Spatial
 remontèrent dans leur vaisseau
 remontaient Spatial et un des extraterrestres
 vint donner à manger et Ra dit
 que ils n'a plus de prisonniers. ils prirent
 les autres extraterrestres mais c'était

allèrent

arrivèrent

voyèrent

voyèrent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

virent

mon tard Jls ^{est en t} ~~sont~~ déjà partie sur la terre
et tout le monde en des vacances.

Salut Stéphanie

ton article et ton petit note m'a fait plaisir
quand j'en lisais mon article en espère
le passer moi je vais bien je suis pas
encore malade, je te souhaite une bonne
année 2003 et qu'elle soit bien

Bisous Julie [redacted]

Le casse -tête pour sauver les vacances

Les extraterrestres sont venus sur terre pour kidnappé les vacances. Ils les ont emmenés dans leur vaisseau spatial et ils les ont enfermés dans une cage avec des fils d'electricité . Quand les humains ont découvert que des extraterrestes avaient kidnappé les vacances , ils ont demandé à un scientifique un vaisseau spatial pour aller sur la planète pluton pour récupéré les vacances , les humains vont sur pluton avec leur vaisseau spatial . Quand ills ont arrivé ils sortis du vaisseau spatial , ils voyèrent un autre vaisseau spatial et on comprit que c'était le vaisseau spatial des extraterrestes . Ils montaient dans le vaisseau spatial des extraterrestes , ils allé trouvé la cage ou ils avaient fait prisonniers les vacances . Quand ils virent trouvé la cage des prisonniers et ils voyent que il y avait des fils électriques . Ils ne savent pas comment faire im ils ont trouvé un bouton pour éteindre les fils électriques ,ils les ont enlevé et .Ils ont ovrirent la cage des prisonniers les vacances suivrirent les himains ils descendérent du vaisseau spatial et remontérent dans leur vaisseau spatial . Et un des extraterrestes vient donnés à mangés et il découvre que ils n' a plus de prisonniers il prévient les autre extraterrestes mais c'était trop tard étaient déjà partie sur la terre et tout le monde a eu des vacances.

salut stephanie

ton article et ton petit mot m'a fait plaisir quand tu liras mon article tu vas bien te marré . Moi je vais bien je suis pas encore malade je te souhaite une bonne année 2003 et guérriit toi bien.

bisous Julie 

Un ouvrier percutant un Skate

Hier en fin de journée un ouvrier a percuté
le skate d'un adolescent habitant dans
la rue d'à côté. Le pauvre ouvrier a posé
le pied sur le skate, et est tombé sur le
marteau piqueur, et ~~est~~ ^{est} cassé les côtes.
La police a interrogé tous les adolescents et l'un
d'eux ~~est~~ ^a avoué avoir perdu le son skate dans
le chantier.

Salut Stéphanie

ton article et ton petit mot m'a fait
plaisir.

J'espère que tu vas apprécier mon article

Je te ^{souhaite} une bonne année 2003 et
guéris toi bien.

Bisous Gaëtan

souhaiter

Un ouvrier percutant un skate

Hier en fin de journée un ouvrier a percuté le skate d'un adolescent habitant dans la rue d'à côté .

Le pauvre ouvrier a posé le pied sur le skate et est tombé sur le marteau piqueur : il s'est cassé les côtes.

La police a interrogé tous les adolescents et l'un d'eux a avoué avoir perdu son skate dans le chantier.

Salut Stephanie

Ton article et ton petit mot m'ont fait plaisir.

J'espère que tu vas apprecier mon article .

Je te souhaite une bonne année 2003.

Bisous

Gaetan

HA
~~KAO KAKKO~~
EP
IR

LHOP MA ROOF ORP HAUT

J'ai acheté et payé mes achats: eau, thé, kakao
œufs, et hachis cacao

Salut Stéphanie

Je te remercie

pour ce que tu nous ^{as} écrits

Je te souhaite bonne chance pour arrêter
de fumer. Moi aussi j'ai pris de bonne résolutions
pour 2003: arrêter de faire du le dimanche'

elle s'est baissée et adulée
j'ai assez deü à Hélène
elle s'est fâchée, elle s'est énervée

Elle s'est agitée et elle à chaud.

G É T O V C C T O P P

L F L É R I K

c'est un œuf cassé

il y a des vaches sur les deux photos

sur l'une des photos les vaches sont dans un pré

mais sur l'autre photo les vaches montent sur un ~~mur~~ ^{mur} d'enceinte

sur la première photo il y a des arbres

sur l'autre photo il y a un ~~ciel~~ ^{ciel} bleu et une tour et un arbre

la première photo est en noir et blanc

et la deuxième photo ^{est} en couleur

sur la première photo il y a des buissons devant les vaches

sur la deuxième photo les vaches ^{est} sont rouges

Salut Stepanie

J'espère que tu as la forme

merci encore pour mon rétablissement


Dusou

Yaïtar

on

- 1) ~~est~~ la première image ^{il} ya des vaches à la campagne qui sont en ~~verticale~~ ^{horizontal} et la deuxième image ~~est~~ ^{il} est ~~horizontal~~ ^{verticale} un immeuble avec des vaches.
- 2) Sur la ~~deux~~ première image ^{il} y a un buisson et sur la deuxième image ^{il} ya un petit arbre.
- 3) dans la ~~première~~ première image ^{il} ya pas de maison, les ~~maisons~~ elles sont dehors entourées de fleurs le grand buisson la deuxième image ^{il} ya un immeuble.
- 4) dans la première image ^{il} ya pas de couleur et dans la deuxième image ^{il} ya de la couleur.
- 5) dans la première image ^{il} ya pas de lumière et dans la deuxième image ^{il} ya des gens de la ~~campagne~~ ^{ville}.
- 6) la première image ^{il} est à la campagne et dans la deuxième image ^{il} est en ville.

Bonjour Stephanie
 moi je vais l'oublier bien et toi j'espère
 que tu vas bien ton petit mot ma
 fait plaisir je te promet que quand
 il aura la photo je me moquerai
 pas de toi

je t'embrasse ~~avec~~ 

Il était une fois un prince qui marchait dans les bois.

Il aimait chanter très fort, il se promenait quand soudain il tomba sur une pierre et il se torda la cheville et il appela son fidèle serviteur qui s'occupait de lui.

Il eut beau appeler ^{ne} le serviteur mais l'entendi pas car il faisait nuit et il dormait déjà.

Le prince avait très froid et il avait faim.

Il décida alors de mettre ses ^{habits} froids de côté et de se rendre au palais ^{le plus} proche et puis il se mit en route pour se soigner.

Après un effort le prince arriva enfin dans les jardins du château voisin et demandait le roi.

Il était absent mais il ~~rentra~~ revint de la chasse rapidement. A son retour, il vit le prince et se dit qu'il avait dû avoir du courage d'être venu au château. Le serviteur se réveilla et remarqua l'absence du prince. Alors il commença à avoir peur.

et fit entreprendre des recherches dans les bois et il rentra au château prévenir le roi.

Après quelques jours, on retrouva le prince dans le palais où il s'était réfugié mais à la grande surprise du serviteur il ~~vit~~ ^{vit} qu'il ne peut pas marcher à cause de sa cheville.

~~Le roi et le serviteur allèrent au château d'à côté.~~

Le serviteur le porta jusqu'au château et tout revint dans l'ordre!

boule → poule

douche → mouche

seau → veau

niche → Biche

tache → vache

linge → Singe

bouton → mouton

coussin → poussin

cuvette → mouette

boisson → poisson

morille → gorille

coup loup

pion lion

vie oie

aigre aigle tigre

haleine balaine

muret mulot furet

mat rat

chateau chameau

char chat

cou ~~cou~~

cafard canard

pavillon papillon

retard renard

serment serpent

- tortue tortue

- mauve fauve

foire pire

raison ravin

mèche fêche

gomme pomme

radin → radis

malade → salade

brune → prune

pure → mûre

vin pin

pleur fleur

pierre → lierre

lapin. Sypin

housse mousse

foire → boire

maire → faire

poudre → couche

ride → rire

épicea → épicer

lampe → rampe

boule → roule

caude → coupe

cave → bare

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

- 1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ? *Oui, c'était bien.*
- 2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ? *C'était bien.*
- 3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi. *L'histoire avec l'extra-terrestre (cf collages textes secours), c'était rigolo ! Et je suis contente d'avoir écrit à Stéphanie.*
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ? *Non*
Si oui, lesquelles ?
- 5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ? *Non*

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

- 6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?
 - développer ton imagination ?
 - te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?
 - t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
 - te faire passer un moment agréable ?
 - te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?*Je fais moins de fautes d'orthographe.
Avant je confondais les verbes !
ça m'a aidé pour faire des phrases structurées correctement, pour écrire mes idées sur le papier.*
- 7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ? *Oui*

DIFFICULTES RENCONTREES

- 8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ? *Faciles !
C'est tout le temps facile pour moi !*
- 9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ? *Oui, mais c'était pas comme les exercices qu'on fait en classe !*

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ? *Oui, ils m'ont aidé à faire moins de fautes d'orthographe.*

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ? *Oui, il pourrait mieux s'exprimer à l'écrit.*

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

inutile

difficile

							X
--	--	--	--	--	--	--	---

facile

ennuyeux
et contraignant

							X
--	--	--	--	--	--	--	---

distrayant
et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ? *Ça sert pour faire des lettres, écrire une histoire.
Ça sert pour faire moins de fautes d'orthographe.*

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ? *C'est quand on écrit une lettre ou une histoire.*

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ? *Oui, quand on peut exprimer tout ce qu'on veut écrire.*

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ? *Non, c'est que du travail ! (puis refuse d'en dire plus)*

17) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

angoissé

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

- 1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ? *Je pensais que ça allait être plus précis qu'on allait garder le même thème tout au long des séances. Finalement ça vaait et c'était bien !*
- 2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ? *Sa m'a appris à voir les fautes, le contour de la phrase, les et/est et les son/sont que j'avais du mal. Sa m'a aussi appris à faire des phrases élaborées c'est à dire complète dans mes idées. Avant j'écrivais comme ça ...*
- 3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi. *Tout m'a plu ! J'ai pris du plaisir à le faire.*
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ? *Non intuition, c'était de savoir bien écrire, de faire des petits jeux comme ça ...*
Si oui, lesquelles ? *franchement, tout m'a plu !*
J'ai pris ça avec beaucoup de sérieux.
- 5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ? *A la place de conte à plusieurs, ça aurait été bien d'écrire un roman. A l'école, on écrit déjà beaucoup de contes. Et puis ça aurait été bien que tu amènes des exemples et qu'on écrive des choses plus élaborées avec un vocabulaire plus ...*

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

- 6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ? *l'écriture en elle-même, la conjugaison (quand le verbe doit être conjugué à un temps bien précis). Et je confonds moins son/sont et et/est.*
 - développer ton imagination ?
 - te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?
 - t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
 - te faire passer un moment agréable ?
 - te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?
- 7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ? *J'aime bien le français. Sa m'a aussi permis de voir autrement dans la façon d'écrire, de voir autre chose.*
Oui, car ça m'a apporté beaucoup. Ça pourra m'aider beaucoup plus tard pour écrire des compte rendus plus élaborés, plus grands (à la fin de quelques lignes). Ça m'aide dans la vie de tous les jours.
- 8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ? *C'était facile, même assez cool et puis tu nous aidais. Je pensais que j'étais pas capable, j'avais l'impression mais je pensais que ce serait dur.*
- 9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ? *On l'a fait avec beaucoup de rigolades mais ça restait sérieux. C'était cool !*
Oui, j'ai fait des efforts (cf: idées, orthographe, prendre le temps de relire)
La réécriture appréciée car à l'impression d'apprendre
C'était sérieux mais on savait qu'on n'allait pas être noté. Je voulais bien y arriver par montrer que je suis pas nul. C'était du travail mais ça ressemblait pas à ce qu'on faisait à l'école. On pouvait rigoler et ... le plaisir ...
On n'avait pas la pression qu'on nous donne en classe !

Ecrire à Stéphanie, ça m'a apporté

de faire des phrases pour quelqu'un.

J'ai des idées, mais je n'arrive pas à les faire en phrases. Ça pourra me servir plus tard (lettre à ma copine, mes parents, embauche...)

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ? oui

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?

Oui, ça pourrait aider quelqu'un d'autre qui a du mal à voir ce qu'il a du mal à faire et ce qu'il arrive à bien faire.

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ? Ça veut dire savoir bien écrire !

Pour toi, écrire, c'est :

utile

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

inutile

difficile

							X
--	--	--	--	--	--	--	---

facile

ennuyeux
et contraignant

							X
--	--	--	--	--	--	--	---

distrayant
et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ?

Ça sert à mieux écrire, à faire des lettres, des courriers administratifs, à écrire pour soi... mais, dans la vie de tous les jours, on écrit pour quelqu'un. L'écriture, elle sert plus pour les gens.

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ?

C'est bien former ses phrases. C'est quand les phrases sont bien conjuguées dans le temps qu'il faut, bien tournées. C'est quand la phrase a un sens et que ça veut dire quelque chose.

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ?

Oui, en mettant nos idées, en s'exprimant, en exprimant ce qu'on ressent, notre façon de réagir sur un sujet. Ça permet de voir

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?

un autre aspect à travers l'écrit.

Oui, en s'amusant, en prenant du plaisir ex: charades, questions...

17) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

angoissé

En parlant, ça laisse pas de trace, ça peut être interprété différemment. Alors que sur une feuille, c'est marqué noir sur blanc !

A l'impression d'avoir rempli son contrat

Pierre-Charles

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?

- rédaction
- histoire
- lettres

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<table border="1" style="width: 100%; height: 15px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>			X						inutile
		X								
difficile	<table border="1" style="width: 100%; height: 15px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>				X					facile
			X							
ennuyeux	<table border="1" style="width: 100%; height: 15px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>			X						distrayant
		X								
contraignant	<table border="1" style="width: 100%; height: 15px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>			X						plaisant
		X								

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
 Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile utile

		X					
		X					X
						X	
		X					
					X		
		X					

inutile

très inutile
 utile
 inutile
 plutôt utile
 plutôt inutile
 entre les deux

3) A quoi ça sert d'écrire ?

ça sert à faire des lettres
 à faire des exercices en cours

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui, car si je savais pas écrire, je pourrais pas envoyer des lettres à mes sœurs
 ou aux personnes que je connais ni faire des rédactions, des exercices...

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

J'écris en cours et en dehors de l'école des textos, des lettres...

6) Dirais-tu que tu écris :

- tout le temps
- souvent
- quelquefois
- rarement
- jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.

J'aime pas écrire ! Mais j'aime bien écrire des histoires quand on ne me donne pas de sujet, quand ça vient de moi-même.

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire ... des lettres
des histoires

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style		X	
l'orthographe			X
le message / les idées	X		
autre			

0 : pas important
+ : important
++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

Ne pas faire de fautes d'orthographe
Bien accorder / conjuguer les verbes

Mettre des points, des majuscules.
Faire des paragraphes.

11) Penses-tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui, sinon celui qui nous lit peut ne pas comprendre.

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

(Explique s'il est facile pour toi d'écrire)

Non, car je fais beaucoup de fautes d'orthographe, j'inverse des lettres ...

Et des fois j'arrive pas à former mes phrases. quand je pense à quelque chose, je l'écris

13) Quand tu écris, tu te sens :

comme je le dirais

à l'aise

		X				
--	--	---	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

		X				
--	--	---	--	--	--	--

agité

heureux

				X		
--	--	--	--	---	--	--

angoissé

14) Quand j'écris, j'aimerais que ce soit plus ..facile pour construire des phrases
qu'il y ait moins...de fautes d'orthographe.

15) Qu'attends-tu de ces séances ?

(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

- faire des progrès en orthographe
- arriver à mieux "formuler" mes idées

CONTRAT

Isabelle et Pierre-Charles s'engagent à se rencontrer tous les vendredis de 8h30 à 9h30.

Les objectifs de Pierre-Charles sont d'améliorer son orthographe et de mieux formuler ses phrases.

Les objectifs d' Isabelle sont de lui redonner le goût d'écrire et de l'aider à progresser dans son écriture.

Fait à Flavigny le 10/10/2002.

Lu et approuvé

Isabelle.

Lu et approuvé

A thick black horizontal bar redacting the signature of Pierre-Charles.

parce que
car
puisque.

Comme...

En effet.

J'ai choisi cette photo, car mon rêve est de faire des ski parce que j'aime la neige et je suis très sportif. Comme j'aime les films de fiction, d'horreur et est pour cela que j'ai choisi cette photo.

JEU DU FAIRE-PART

Ric Hochet

Jean Névudautre

Laurent Barre

Jean Bonnot

Paul Hochon

Anne Orak

Marie Chess

Jacques Célère

Paul, Marc, Jean, Ali, Elie, Inès, Guy, Eva, Eve, Anna, Tom, René

guitare

martiniquaise

clémentine

inespéré

l'horloge

animal

gendarme

guignol

dictionnaire

gymnastique

accélère

bilboquet

jacasser

bilingue

renégociateur

lucarne

l'ouistiti

renaissance

charlatan

accélération

auditoire

hortensia

enjoliveur

Hatt : Paul, Pat, Harry, Tom

Fine : Pierre, Jean, Louis, John

Nanasse : Romain, César, Judas, Sophie

Hidaman : Eva, Thomas, Bill, Eve

Térieur : Jean, Henri, Alain, Alex

Tancil : Lise, Luce, Alain, Bruno

Tatouille : René, Aude, Sarah, Ali

Houtant : Patrick, Laure, Laurent, Jim

Onkça : Aline, Odette, Fabien, Cécile

Graff : Karl, Otto, Steffy, Lisa

Dessan : Yves, Marc, Anna-Lise, Régine

M. Bonnot, charcutier Jean

M. Darne, policier Jean

Mlle Purna, alpiniste

Mlle Rest, alpiniste *Eve*

M. Tine, marchand de fruits *Clément*

M. Mauve, marchand de bonbons *guy*

M. Hassin, éleveur de sangliers *Marc*

M. Desbut, Jean-Marc

footballeur

Ricochet

j'en ai vu d'autres

l'or en barre

jambonneau

Polochon

anosak

ma richesse.

J'accélère

Monsieur et Madame Gatore ont un fils. comment s'appelle-t-il ?
(Ali)

Monsieur et Madame Hisson ont un fils. Comment s'appelle-t-il ?
Higon (Paul)

Monsieur et Madame de' ont une fille. comment s'appelle-t-elle ?
(Eva)

Monsieur et Madame leauge ont une fille. comment s'appelle-t-elle ?
(Laine)

Monsieur et Madame Houbert ont un fils. comment s'appelle-t-il ?
(Laurent)

① Invitation au voyage

② Hissé O

③ Ô mon bateau

④ Seul au monde

⑤ Détente sur l'océan

① Sa va chauffer !

② A pleine vapeur !

③ ~~A nos caseroles~~ La révolte des caseroles

④ Eau chaude et compagnie

⑤ Attention c'est chaud

Festa dans la cuisine

De caseroles en mées

1. traverser en bateau

2. croisière

3. course de voile

4. vacances en mer

5.

1. Sa chauffe

2. la cuisine s'énerve

3. les caseroles pète les plombs

Le mendiant et la potion

Il était une fois une méchante sorcière qui fabriquait des potions avec son vieux grimoire dans une grotte .

Un jour qu' elle était partie, un mendiant pénétra dans son antre pour s'y reposer et trouver de la nourriture . Croyant trouver enfin de quoi se rafraichir, il but le contenu d'une fiole sans savoir qu'elle contenait de la potion .

Soudain , il devint minuscule .Il décida alors d'aller voir un vieil homme empli de sagesse qui habitait dans des ruines .

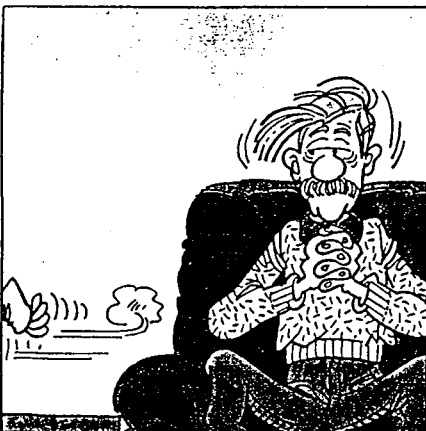
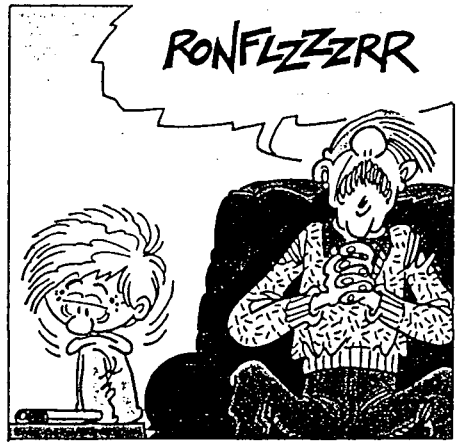
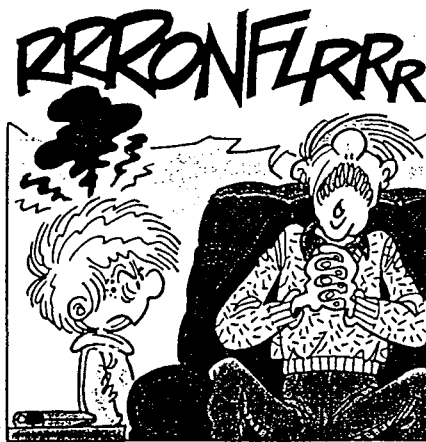
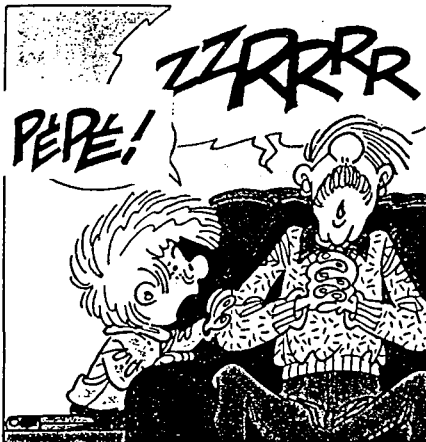
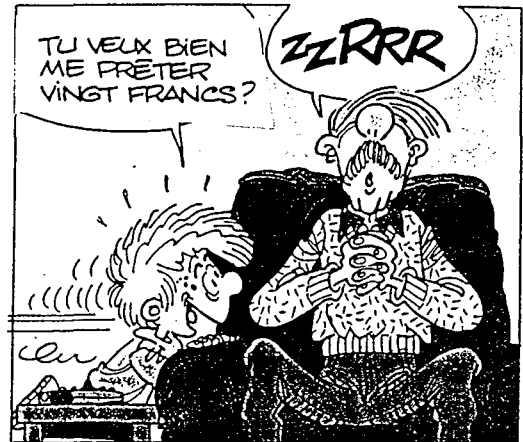
Pendant ce temps , la sorcière revint dans sa grotte et vit la fiole vide par terre .Furieuse , elle lacha le bocal qu'elle tenait à la main et le crapaud qui etait dedans prit la clef des champs.

Quant au mendiant , arrivé dans les ruines , il sauta sur le livre que feuilletait le vieil homme .Celui-ci fut très surpris de la présence de ce petit homme .

Il lui demanda comment tout ça était arrivé .Il lui repondit qu'il avait trouvé une boisson qui l'avait fait rétrécir.

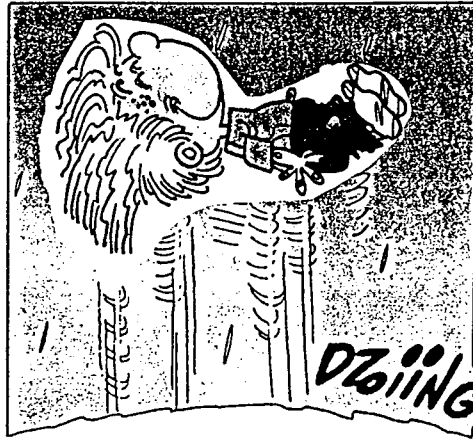
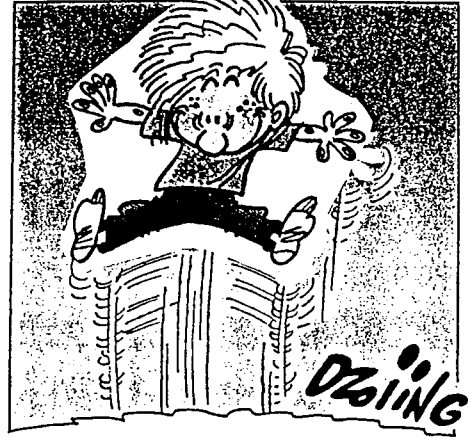
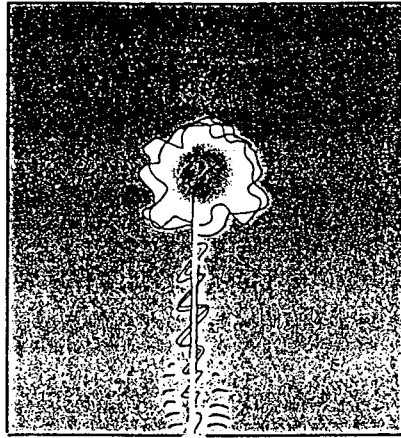
Le vieillard chercha alors dans ses livres pour trouver un remède. Il découvrit alors qu'il fallait utiliser la poudre de perlimpinpin et la lancer dans le feu en disant la formule magique « Abracadabra, que le petit homme redevienne de taille humaine ».

C'est ainsi que la malédiction de la sorcière fut brisée et le mendiant retrouva sa taille normale. On ne sait pas ce qu'est devenu la sorcière mais il parait qu'elle court toujours après son crapaud.



C'EST
GENIAL
LES COPAINS

REPLACE LES « CÉDRIC » ET LES BULLES
QUI MANQUENT, POUR COMPLÉTER CE GAG.



TU COMPRENDS, QUAND IL A VU
QU'IL SE METTAIT À PLEUVOIR,
IL EST REPARTI AVEC SON
TRAMPOLINE.

JE TE L'AVAIS DIT, NICOLAS
EST UN MÉTICULEUX. IL
PREND SOIN DE SES
AFFAIRES.



- barbe à papa
- brosse à dents
- chemin de fer
- clé à molette
- grille - pain
- pompe à essence
- casse - pieds
- des lunettes de soleil
- corde à linge
- pomme de terre → coup de téléphone
- gratte - ciel
- coupe - ongles
- cerf - volant
- bateau - mouche Wagon - restaurant
- serpent à sonnettes
- corde à papa
- barbe à linge
- chemin de soleil
- lunettes de fer
- grille - ciel
- gratte - pain
- brosse à molette
- clé à dents
- pompe à sonnettes
- serpent à essence
- casse - ongles
- coupe - pieds
- coup de terre
- pomme de téléphone
- bateau restaurant
- Wagon - mouche

serpent à essence

un serpent qui sert de l'essence quand on lui appuie sur le bout de la queue

brosse à molette

un instrument qu'on utilise pour resserrer les cheveux quand on a un épi

lunettes de fer

lunettes qui sont utilisées dans l'espace car elles sont courbes et peuvent résister à l'apesanteur

Salut Lactitia

Je suis Pierre-Charles, j'ai bientôt 15^{ans} (28 mai)
Je suis interne à Flavigny. Cette année je suis en 5^{ème}, j'aime beaucoup le sport surtout la musculation. Côté musique, j'écoute de la techno et du hard. Je passe beaucoup de temps sur la playstation 2 et je vais beaucoup au cinéma pour voir des films de fiction.
Pour l'animal bizarre on le fera la prochaine fois.

reponds vite

tchao

Pierre-Charles

Piboulogie

taureau + autruche = taureau truche

vache + chevreuil = vachevreuil

gazelle + éléphant = gazéléphant

homard + marcassin = homarcassin

moto + taureau = mototureau

→ chameau + moto = chameauto

jeep + hippocampe = jeppocampe

caravalle + éléphant = caravéléphant

chameau

→ 2 bosses / 4 pattes

→ cuir solide

→ Herbivore

→ désert = région aride. Asie centrale.

→ utilisé par voyager = voiture du désert

(les nomades)

moto

→ 2 roues

→ 1 guidon

→ 130 km/h

→ 1 moteur puissant

Le chameauto ressemble à un chameau mais il a deux roues à la place de ses deux bosses

On en trouve dans le désert, en Asie Centrale

Il a un moteur puissant à la place des organes vitaux qui marche

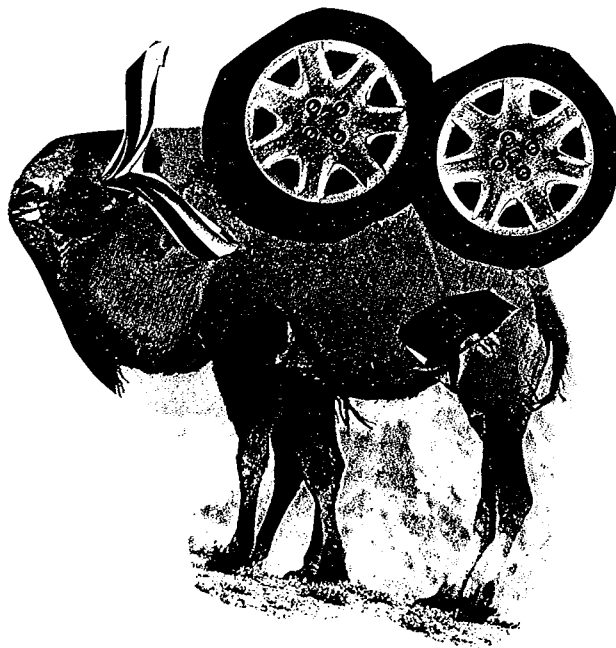
à l'huile. Il est bicouleur = beige comme le chameau et rouge comme une moto

(c'est
s'est
ses
ces
sait)

Il peut atteindre 150 km/heure. A cette vitesse, mieux vaut
bien se tenir au guidon ~~à l'aise~~ fixé dans ses selles !

le chameauto

Le chameauto ressemble à un chameau mais il a deux roues à la place de ses deux bosses. On en trouve dans le désert, en Asie Centrale . Il a un moteur puissant à la place des organes vitaux qui marche à l' herbe . Il est bicolore : beige comme le chameau et rouge comme une moto . Il peut atteindre 190 km/h. A cette vitesse, mieux vaut bien se tenir au guidon fixé dans ses oreilles.



ANIMAUX OU FRUITS

- corbeau
- poussin
- tomate
- petit pois
- renard
- lièvre
- vache
- zèbre
- carreau
- orange

TENUE VESTIMENTAIRE

- Basket
- maillot de Bain
- costume ciravate
- costume de sorcière
- maillot et short de foot
- tutu et ballerines
- cape
- pyjama

ACTIONS

- voler dans le ciel
- bronzer
- jouer à la playstation
- s'exploser sur un immeuble

1 - ~~qu'est-ce~~ est-ce qui est ~~noir~~ ^{qui est} et dans la nuit
c'est un corbeau avec des bosquets blanches qui volent
dans le ciel

2 - Qu'est-ce qui est jaune, en petite tenue et qui s'éleve sur
une manette ?

C'est un paucun en maillot de bain qui joue à la PlayStation 2.

3 - qu'est-ce que ~~une~~ une petite tache verte en tenue
de soirée au soleil ?

c'est une petit pois en costume oravate qui
se fait Bronzer

4 - Qu'est-ce qui est rouge, qui ressemble à Superman et qui s'éclase ?

C'est une tomate avec une cape qui s'explase sur un immeuble

CARTE	RAY EA	PARIS
CARPE		PAIRE
CADRE	PANER	PAIRS
TRACE	RAMPE	RAVIS
EGART	LAMPE	VRAIS
ARETE	PALME	VRAIE
RATEE	PLUME	VISER,
RATER	MULES	VISÉE
TARTE	SEULE	MISEE
TATER	SEULS	MISER
TRAIT	LUNES	SENER,
TARIT	DUNES	SEMES
TRIAS	DUPES	MESSE
TARIF	DUPER	MASSE
FRITE	PEURS	
FRIRE	PARUS	
RIRES	RAPES	
PIRES	PAPES	
RARES	PIPES	
PARER	PAPIS	

étang : grande étendue liquide dans laquelle on pêche

bicyclette = mobylette sans moteur

avion : un moteur qui vole

lettre = quelque chose qu'on met dans la boîte, qu'on reçoit, à laquelle on répond et qu'on renvoie

Brouillard : purée de paris

Archéologie = science qui étudie les choses anciennes

Argus = valeur d'une voiture ancienne

Antenne = il y en a une sur tous les bits
C'est l'équivalent d'une parole

Tennis : jeu qui se joue sur un court avec une balle jaune

Hygiène : ils sont très exigeants à ce sujet dans les hôpitaux

Pie : animal qui vole des bijoux

les bords du lac Michigan → CHICAGO (Film)

vigilance

Attention à la surface plane sur laquelle on pose le pied pour monter ou pour descendre un escalier

qui convient tout à fait : idéal
clarté, lumière du soleil permettant de voir les objets

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

- 1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?
Oui, parce que déjà j'avais du mal à faire des petites histoires et pis on en a fait une ! Des fois, je dis ça
- 2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?
phrase dans ma tête et j'oublie
- 3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi.
C'était bien parce que ça m'exerce à écrire plus souvent, comme j'aime pas des mots. écrire ...
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ?
Le BD avec Cédric, c'était marrant, fallait chercher ce qu'il disait !
- 5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ?
Si oui, lesquelles ? le jeu des définitions ("la littérature définitionnelle"), c'était compliqué et embêtant de recopier la définition, de faire une phrase pour faire la définition.

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

- 6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?
 - développer ton imagination ? *Je me suis amélioré dans l'écriture, pour l'orthographe et un petit peu pour connaître les phrases.*
 - te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ? *Mais j'ai du mal à imaginer.*
 - t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
 - te faire passer un moment agréable ?
 - te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?
- 7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?
Oui, on a beaucoup écrit !

DIFFICULTES RENCONTREES

- 8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ?
Facile ! Facile pour le BD mais difficile pour le conte, pour écrire une histoire.
- 9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?
Oui, j'ai fourni du travail et ça ressemblait à du travail. Mais c'était pas comme à l'école, y'avait pas de consignes strictes. On s'est quand même amusé. On peut faire les deux à la fois : s'amuser et travailler !

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ? oui

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?

Oui, ça pourrait l'améliorer en plein de choses ! En orthographe, en rédaction, pour les idées...

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

ça sert dans la vie courante, on fait des factures, on remplit les impôts, on fait des chèques...

utile

		X				
--	--	---	--	--	--	--

inutile

écrire, c'est difficile à cause de

difficile

		X				
--	--	---	--	--	--	--

facile

l'orthographe et de l'imagination.

ennuyeux

			X			
--	--	--	---	--	--	--

distrayant

et contraignant

quand on écrit des blagues, quand on écrit à des copains, c'est plus plaisant que quand on fait des devoirs écrits.

et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ?

quand j'écris, il faut que je pense à l'orthographe, à la conjugaison et à la forme des phrases.

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ?

C'est ne pas faire de fautes, faire des phrases bien formées, avoir de l'imagination. Si on n'a pas d'imagination, c'est nul !

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ?

Oui, vu qu'y a des écrivains qui aiment ça ! J'aurais aimé être écrivain, faire des histoires.

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?

Oui, les mots croisés, c'est un jeu ! ce qu'on a fait ensemble, ça ressemble à des jeux !

17) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

			X			
--	--	--	---	--	--	--

mal à l'aise

calme

		X				
--	--	---	--	--	--	--

agité

heureux

			X			
--	--	--	---	--	--	--

angoissé

- Je me sens mal à l'aise parce que j'ai peur de faire beaucoup de fautes et que mes phrases veulent rien dire. Je suis à l'aise quand c'est des phrases faciles, des blagues avec les copains...
- Écrire, ça me détend. Des fois, j'écris pour moi quand je suis énervé.
- On peut dire des belles choses en écrivant des poèmes par exemple.

COMMENT : Estime que l'objectif est rempli à 50%

Stéphanie

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?

écrivain
romancière
rédaction
corriger
rapport de stage

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> </tr> </table>	X							inutile
X									
difficile	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> </tr> </table>				X				facile
			X						
ennuyeux	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td> </tr> </table>							X	distrayant
						X			
contraignant	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black;"></td> <td style="width: 12.5%; border: 1px solid black; text-align: center;">X</td> </tr> </table>							X	plaisant
						X			

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile

très inutile

utile

inutile

plutôt utile

plutôt inutile

entre les deux

utile

X						
						X
X						
						X
		X				
				X		
		X				

inutile

3) A quoi ça sert d'écrire ? à rendre les pensées des autres (cf lettres)
Et ça permet de mieux s'exprimer (qu'à l'oral).

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui, car sans écrire, on aurait du mal à s'exprimer (C'est plus facile d'écrire que de parler !)
Et ça sert à raconter notre vie.

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

quand j'écris des leçons
quand je fais mes devoirs

quand j'ai des punitions.
quand je veux écrire une lettre à une amie

6) Dirais-tu que tu écris :

- tout le temps (leçons)
- souvent (lettres, textos...)
- quelquefois
- rarement
- jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.

Quand je me sens pas bien, quand j'ai le cafard, j'écris pour moi.

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire tout ce qu'on veut :
des lettres (courrier), des leçons, des devoirs, des rédactions, des rapports
de stage...

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style		X	
l'orthographe			X
le message / les idées		X	
autre (dessin)			X

0 : pas important
+ : important
++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ? C'est avoir une bonne présentation, une belle écriture
et faire attention à l'orthographe, faire moins de fautes.

11) Penses tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui, car s'il y a des fautes, la moitié du temps c'est illisible.

Si on met "e" à la place de "a" dans "dans" par exemple, c'est grave !

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ? Non, car ça peut blesser les gens.
(Explique s'il est facile pour toi d'écrire) J'écris souvent quand je n'ai pas de devoirs.

13) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise	X									mal à l'aise
calme	X									agité
heureux	X									angoissé

14) Quand j'écris, j'aimerais que ce soit plus vivant, imaginaire
moins...


15) Qu'attends-tu de ces séances ?
(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

- de savoir mieux écrire, faire moins de fautes d'orthographe.
- de ne plus faire de répétitions
- d'avoir plus d'imagination

CONTRAT

Stéphanie et Isabelle s'engagent à se voir tous les jeudis matins.
Les objectifs de Stéphanie sont de « savoir écrire de façon imaginative et sans faire de répétitions ». Les objectifs d'Isabelle sont de l'amener à être plus créative, à libérer son imaginaire et ses idées quand elle écrit.

Fait à Solgne, le 24/10/2002.

lu et approuvé


lu et approuvé
Yveline

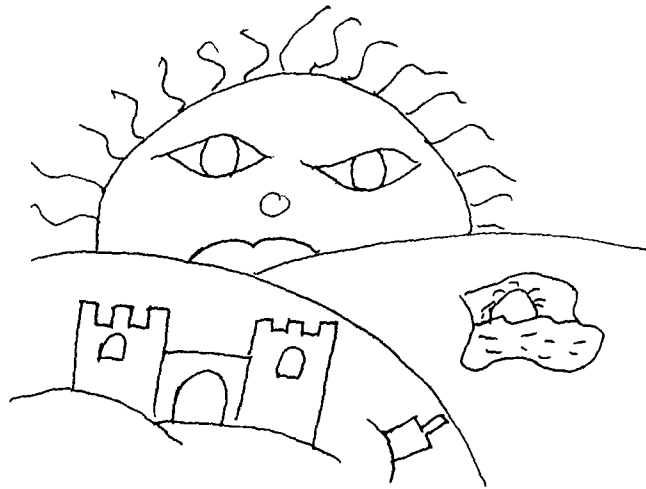
Je m'appelle Stéphanie, j'ai 16 ans comme toi.
Je suis aussi interne dans un foyer de filles.
Je suis en E.T.C 2^{ème} année, E.T.C sa valétine employeur, techni-
que de collectivité et à la fin de l'année je passe mon C.A.P. E.
Je rentre 1 week-end sur 2 je vais chez ma's grand parents
J'aime la musique et surtout le métal, je suis très gourmande
surtout pour les sucreries.
Ma série préférée c'est Star academy.
J'adore les animaux, les plantes etc.....
J'adore la couleur bleu clair.
Et en fait je vis au [REDACTED]
[REDACTED].

Et l'adresse de mes grand parents c'est [REDACTED].
[REDACTED].

Je vais t'écrire un petit poème et j'espère
que tu le lira.

Si j'étais une horloge,
Je remontera le temps.
Si j'étais un oiseau,
Je ferais le tour du monde.
Si j'étais une colombe,
Je monterais au paradis.
Si j'étais un avion,
Je traverserais tout les océans.
Si j'étais un dauphin,
Je plongerais vingt mille sous les mer.
Si j'étais quelqu'un d'autre,
Je ne serais plus moi-même.

Et j'adore le dessin.



Saisons. (j'aime l'été... l'hiver pas du tout)

Trajet. (Ma mère travaille à Paris... Je suis ma cadavre sur le chemin)

Emilie. (C'est un prénom que j'aime bien
ça me rappelle ma tante Genevieve)

Pâtisserie. (Je suis très gourmande)

Herbe^{de}provence. (Je fais le curry au curry)

Animaux. (j'aime les animaux surtout les chiens les chats
et les chevaux)

Nathacha. (C'est un joli prénom)

Isabelle. (C'est le nom de ma tante)

Epea. (C'est une petite dont je m'occupe à la garderie)



Pourquoi le/la	général ①	a-t-elle mis un/un
	Rochien ②	
	cuisinier ③	
	Aide M. ④	
	Aviateur ⑤	
	Agriculteur ⑦	
	Mécanicien ⑧	
	vendeur ⑨	
	Coiffeuse.	Dans un/une
	Aviatrice.	son/sa
	costumière ⑥	le/la

② paire de chaussette.
Des pièces. (monnaie).

③ une veste.
~~un~~ chou.

① Basket.

⑥ De la farine.
Du sucre.

⑦ Bonnet.

⑨ Des lentilles.
Du shampooing.

⑥ placard.
~~Frais~~ Dans la
Boîte, caisse.

③ Dans la salle de bain.
Dans la voiture.

⑦ Dans l'avion.

④ Dans le moteur.

① Dans le train.

② Dans le réservoir.

⑦ Dans le poulaitier.
sur un cheval.

Pourquoi le général a-t-il mis des baskets dans le train ?

Pourquoi le routier a-t-il mis une paire de chaussette dans le réservoir ?

Pourquoi le cuisinier a-t-il mis une veste dans la salle de bain ?

Pourquoi l'aide maternelle a-t-elle mis des lentilles dans son moteur ?

Pourquoi la costumière a-t-elle mis de la farine dans son placard ?

Pourquoi l'agriculteur a-t-il mis du sucre dans le potailler ?

Pourquoi le mécanicien a-t-il mis un bonnet dans l'avion ?


Pourquoi le vendeur a-t-il mis du chou dans la caisse ?

Pourquoi la coiffeuse a-t-elle mis du shampooing sur la crinière d'un cheval ?

Pourquoi l'aviatrice a-t-elle mis de la Pessive dans la voiture ?

Elle a mis des Pentilles dans son moteur pour
faire carboner la voiture pour arriver plus
vite à la crèche.

Il a mis du chou dans la cuisse pour faire
circuler les bonnes odeurs.
(Pour l'heureux passage).

De la part de Stéphanie 
Bonne chance à tous les deux.

La poule sans oeufs.

Il était une fois une poule qui ne pondait jamais d'oeufs.
Elle avait beau couvrir toute la journée, rien... pas un petit,
pas un gros... pas un oeuf sous son croupion.

Le jour où le fermier s'en aperçut, il entra dans une colère
folle.

« qu'ai je besoin d'une poule qui ne pond pas d'oeufs ? »
- Si demain, tu n'as rien pondu, lui cria t-il, tu passes à
la casserole !

La pauvre poulette était tout affolée.

« Il me faut pondre quelque chose... sinon je vais finir
dans la casserole »

A force de creuser sa petite cervelle, elle finit par avoir
une idée.

Elle alla dans le champ du fermier, découvrit une patate
et se la mit sous le croupion.

Au matin, quand le fermier vint la voir, il tenait un couteau
à la main :

« J'espère pour toi que tu as pondu ! cria t-il, si non, couic !
Il passa la main sous ses plumes et, oh surprise, il en
sortit une patate.

Il resta un moment sans savoir quoi dire, à tourner la
pomme de terre dans tous les sens...

Mais bien vite la colère le repart :

« qu'ai je à faire d'une poule qui pond des patates ? J'en ai
plein mon champ »

si demain, tu m'as encore pondue une patate, je te passe à la casserole.

La poule creusa sa petite cervelle, trouva une idée. Elle alla au vengeur prendre une pomme et se l'enfila sous le croupion.

Et le lendemain matin le fermier vint la voir, pour savoir si elle avait pondue.

Il enfila sa main sous ces plumes et en la ressortant, découvrit une pomme.

Et très vite la colère le repais et il lui dit si demain tu n'as pas pondue! je te passe à la casserole.

Et le lendemain le fermier vint la voir pour voir si elle n'avait pas pondue.

Et il vit qu'elle n'avait pas pondu d'oeuf.

Et il s'aperçut en fait que ce n'était pas une poule, mais que c'était un coq.

Et il le mit avec des poules.

Salut Julie et Gaëtan, je vous souhaite une bonne rigolade en lisant cette histoire que Isabelle et moi que nous vous avons concocté.

A la prochaine fois essayer de faire mieux que moi.

Salut.

~~Boul~~
Boul 1) Définition c'est la monnaie de l'Égypte.
2) c'est la monnaie nationale de France.

Capuce 1) Définition capuchon d'une bouteille.
2) capuchon pointu porté par certains religieux.

aklava 1) Définition gâteau à la poire ou à la pomme.
2) Gâteau au miel et aux amandes.

Anouze 1) Définition un chat qui n'a pas de queue.
2) qui n'a pas de queue ?

Houka 1) Définition c'est une pipe orientale.
2) ou une pipe hollandaise.

Ciron 1) Définition minuscule animal qui se nourrit de déchets.
2) Définition grand animal qui se nourrit de viande.

tlonga 1) Définition danse orientale qui ressemble au tango.
2) Définition danse argentine qui ressemble au tango.

Rocamboke 1) Définition c'est une variété d'oignon.
2) Définition c'est une variété d'ail.

1)
2)

Pour Julie et Gaëtan

- Bian
- 1) Définition: c'est la monnaie de l'Égypte.
 - 2) Définition: c'est la monnaie nationale de la France.
- Capuce
- 1) Définition: capuchon d'une bouteille.
 - 2) Définition: capuchon pointu porté par certains religieux.
- 3aklava
- 1) Définition: gâteau à la poire ou à la pomme.
 - 2) Définition: gâteau au miel et aux amandes.
- Anoure
- 1) Définition: un chat qui n'a pas de queue.
 - 2) Définition: qui n'a pas de queue?
- Houka
- 1) Définition: c'est une pipe orientale.
 - 2) Définition: c'est une pipe hollandaise.
- 2iron
- 1) Définition: minuscule animal qui se nourrit de déchets.
 - 2) Définition: grand animal qui se nourrit de viande.
- Mplonga
- 1) Définition: danse orientale qui ressemble au tango.
 - 2) Définition: danse argentine qui ressemble au tango.
- rocambold
- 1) Définition: c'est une variété d'oignon.
 - 2) Définition: c'est une variété d'ail.


Salut Gaëtan et Julie,

J'espère que vous allez bien.

Moi je vais bien.

Bonne chance pour les définitions.

Et essayez de faire mieux que moi pour la prochaine fois.

Bon, je vous laisse je vous fait un gros bisous de la part de Stéphanie. 

Bern: 1)

capuce: 2)

BakPava: 2)

Anouste: 2)

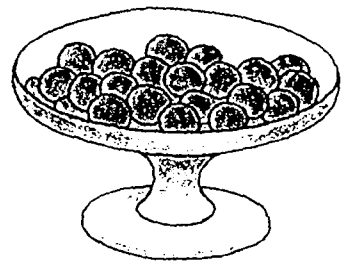
Houka: 1).

Cinon: 1).

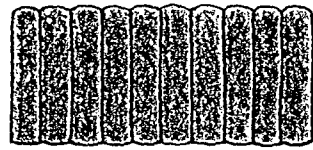
Miponga: 2)

Rocambote: 2)

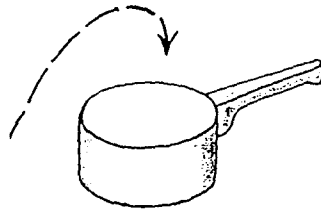
FRUITES AU CHOCOLAT



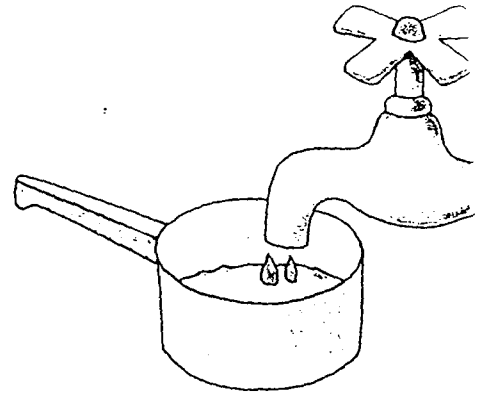
130 gr. = 13 barres



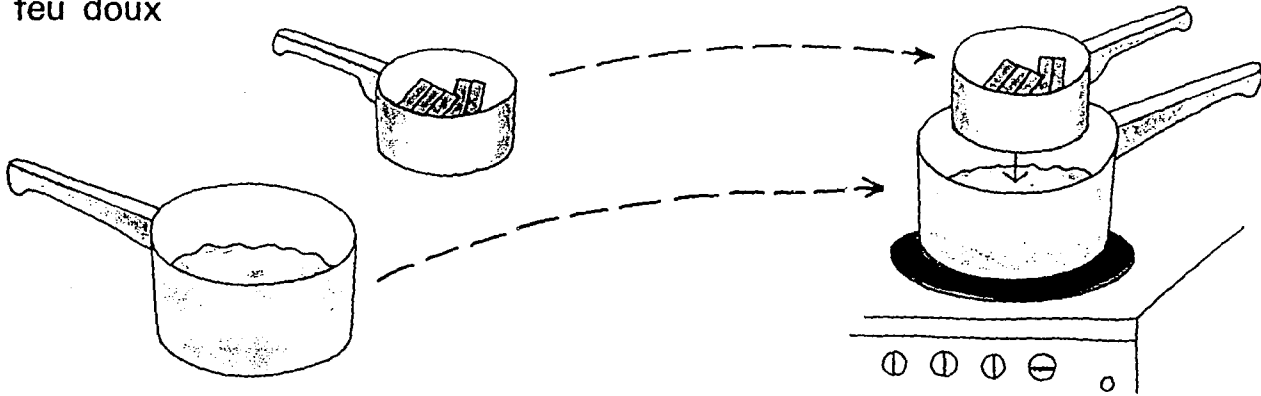
+



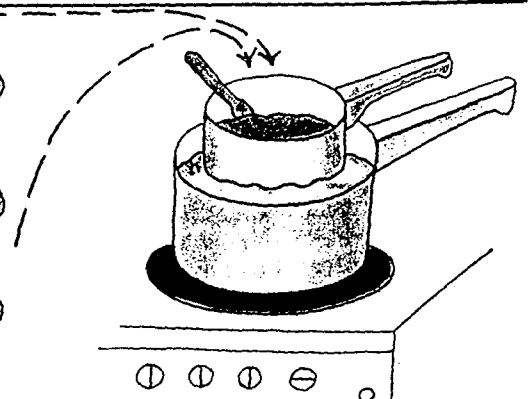
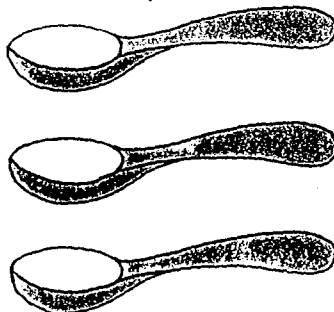
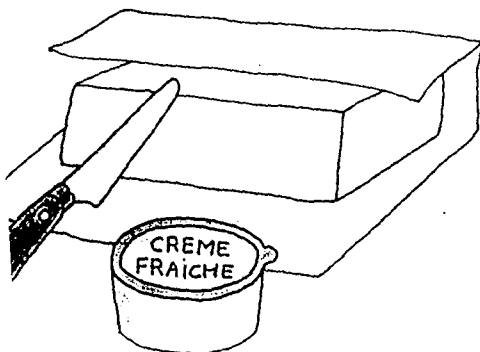
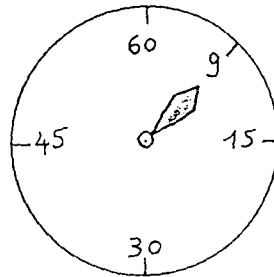
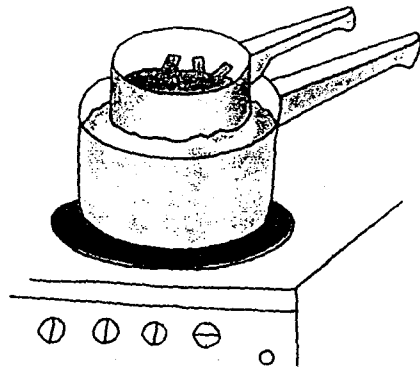
Un "Bain Marie"

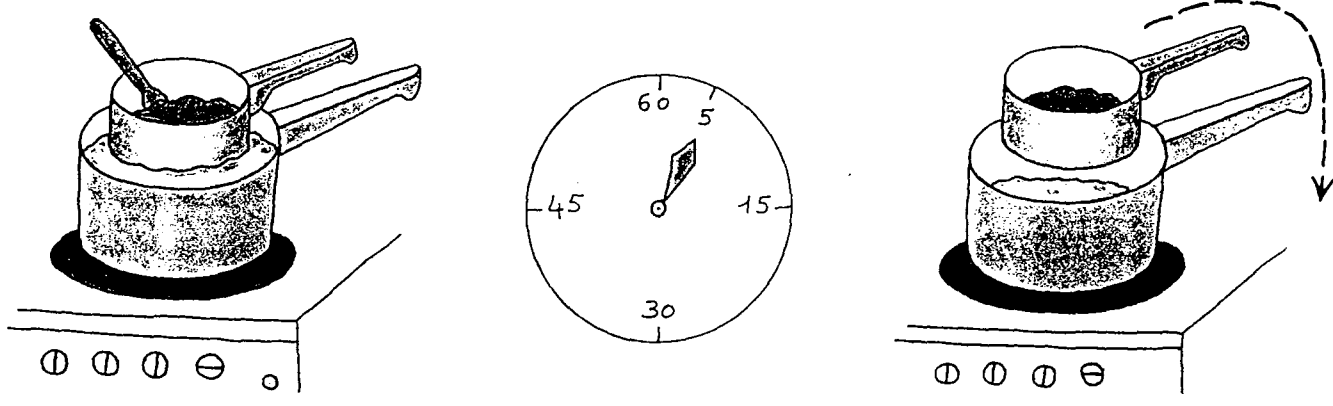
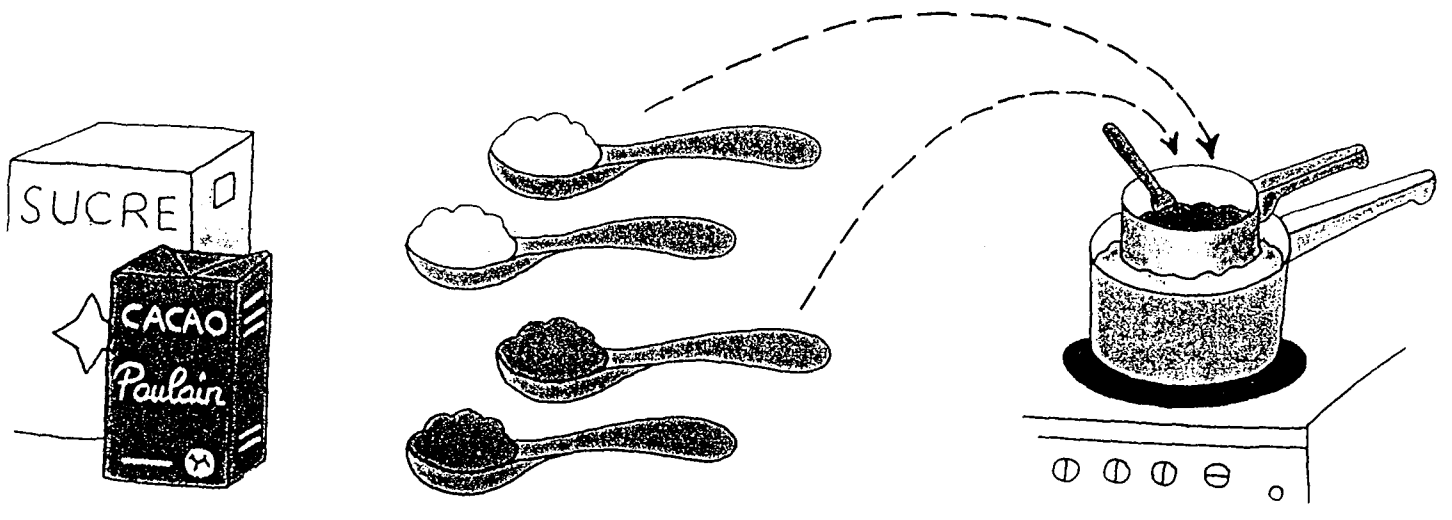


A feu doux

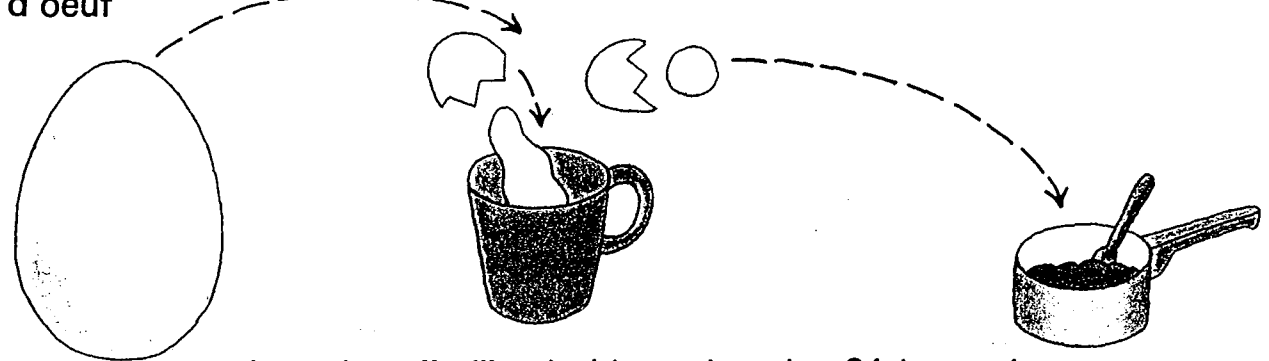


A feu doux

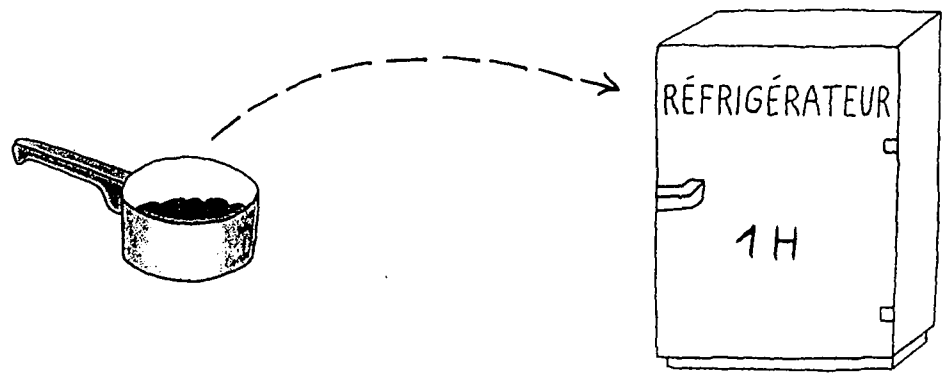


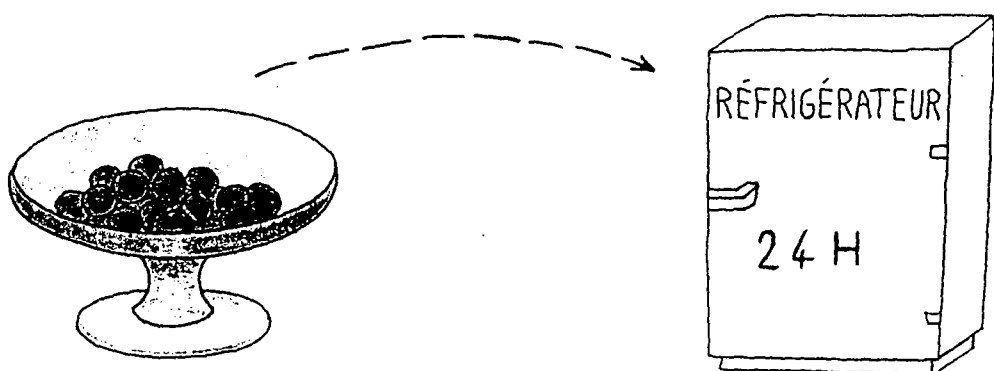
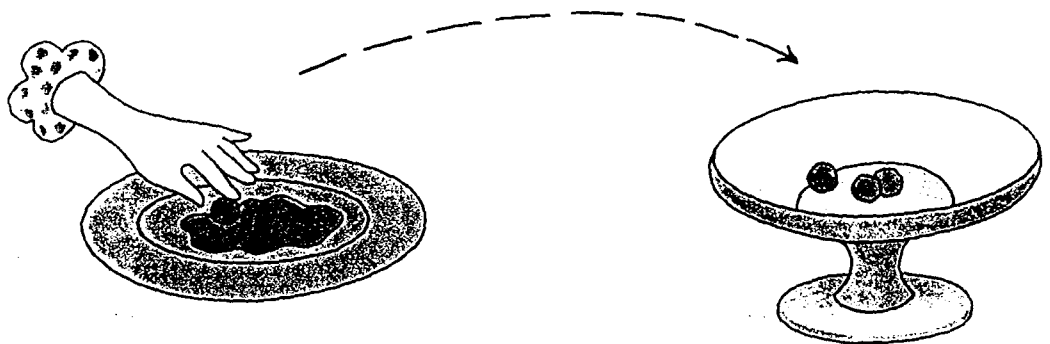
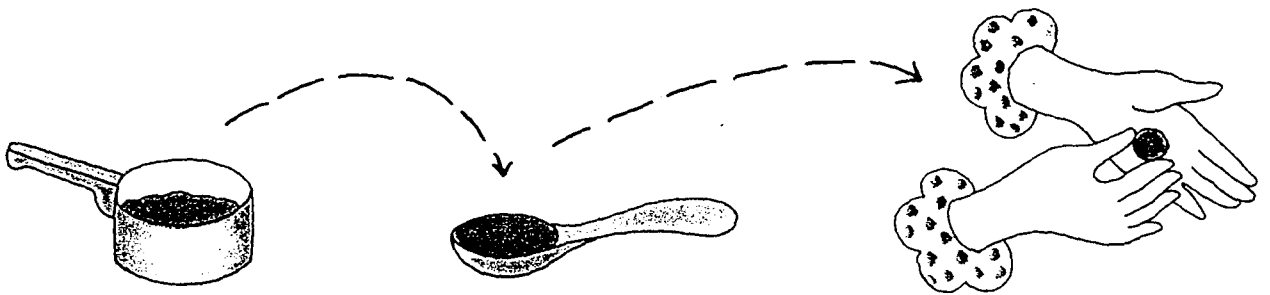
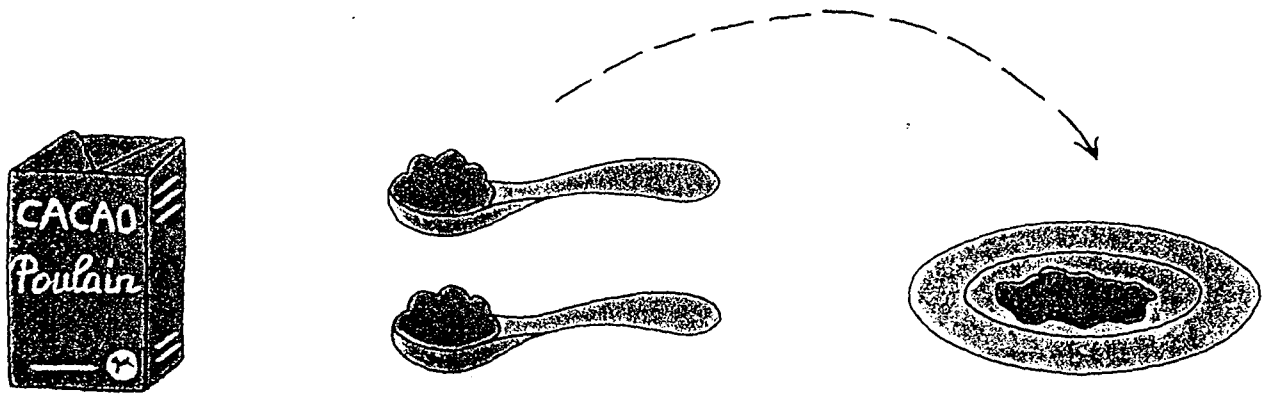


1e d'oeuf



Attention: j'utilise le blanc dans les 24 heures!





Les truffes Au chocolat

Ingredients:

130gr: 13 barres
crème fraîche 2 cuillères à soupe.
Beurre: 1 cuillère à soupe.
Sucre: 2 cuillères à soupe.
Cacao en poudre: 4 cuillères à soupe.
1 jaune d'œuf

prendre les 13 barres de chocolat et les mettre dans une casserole et le faire passer au bain-marie à feu doux pendant 5 min.

Rajouter le beurre et la crème fraîche.

Rajouter ensuite du sucre et du cacao et mélanger le tout. on doit encore le faire 5 min au bain marie. (2 cuillères)

on enlève la casserole du bain-marie.

on sépare le jaune d'œuf du blanc et on mélange le jaune d'œuf aux truffes mettre dans le réfrigérateur pendant une heure.

Après on met 2 cuillères à soupe de cacao dans une assiette on prend la patte du frigo et après on fait des petites boules qu'on roule dans le cacao.

La fin et fait mettre les truffes pendant 24 h dans le réfrigérateur.

Salut gaëtan et salut julie.

Je vous écrit ce petit mot pour vous dire que je vais bien et que j'espère que vous allez bien.

J'espère que vous allez goûter à ma recette.

Je vous donnerai une photo de moi bientôt et j'espère que vous m'en donnerez une photo de vous.

Je vous fait un gros bisous, je pense à vous Stéphanie.

la hausse du tabac

en Europe

le **Casse-tête** pour sauver

Les Vacances

Une télé ravagée par le feu

Un ouvrier percutant un skate

Le parcours du VTT-fusée en herbe

Le secret de la Tempête

Un Président Projeté dans

le ciel

sorcières et monstres **ADOPTEZ** Les

Diabes et Joyeux Lurons dans L'école

es champigno Sroulent dans l'usine

Salut Yvère et Gaëran.

Je vous écris pour vous dire que je vais bien et j'espère que vous allez bien.

Moi, j'ai déjà trouvé une photo de moi, mais je ne vous l'ai donnée pas, parce que je n'ai pas encore l'ai votre.

Essayer de faire mieux que moi, bisous Steph.

Des figurines au volant
d'une voiturette

Plusieurs des Barbie se sont échappées d'un magasin au volant d'une voiturette, qu'elles avaient volé dans le rayon d'à côté. En sortant du magasin, elles ont foncé dans un agent de sécurité.

Le pauvre agent de sécurité est mort sur le coup. Et quand elles arrivèrent à destination de leur qui les attendaient.

Il s'agit de ces gendarmes qui n'avaient plus qu'à se veiller.

Elles ont pris pour 20 ans d'emprisonnement dans la prison de Branche-Comté.

Salut Julie et Gaëtan

Je vous écrit pour vous dire que je vais bien, même si je suis un peu malade sans dernier temps.

J'espère que vous allez bien et que vous n'êtes pas malade. J'ai trouvé vos articles très marrant et merci.

Et même je vous est consacré un petit article, j'espère que vous allez bien vous marrant.

Si j'espère que pour la prochaine fois vous allez faire mieux que moi.

Bonne nuit. Stepha.

Et aussi pour la prochaine fois faites moi un dessin.



causer K.C.

ster.O.T.

agé A.G.

occuper O.Q.P.

effacer B.A.C.

abaisser A.b.C.

paus P.i.

étuelle É.Q.L.

o.w.n.É.D.

désper d.k.p.

FC Baïsser.

KKO cacao.

ET Péreol.

AST Agiter.

HA Achat.

SUIÉ ESSuyer.

GC jessaye.

JV J'y vais.

LC BC É HUT

Elle s'est baïsser et a chuté

G AC OBI A LN

J'ai Assez obéi à HéPène.

L FHÉ ; LC NRV

LC AST É L HO Elle est fâchée, elle s'est énervé, elle s'a Agité^{et} elle a chaut

L FLÉ RIK !

Elle est fêlée ERICA.

LÈ OQP A RIÉT c BN elle est occupée à émietter s'es B.N.

G ET O VC ,

CT OQP ! J'ai était au WC, c'était occuper.

Bébé est né . J'étais ému et émerveillé BB . N.É.

G.T. H.U. É. M.R.V.P.É.

719 KC

c'est un œuf cassé.

salut Julie et Gaëtan

Je vous écrit pour savoir de vos nouvelles.
car moi je vais bien, je ne suis plus malade.

Je suis sûr que vos articles vont me faire plaisir
Alors j'attends avec impatience vos articles.

Je suis sûre que je vais bien me marier.

Merci pour vos petit mot, ils mon bien fait plaisir.

Je vous souhaite à tout les deux une bonne année 2003

Avec maix meilleur voeux et j'espère que vous avez
pris de bonne résolution pour cette année 2003
car moi j'en est pris.

La première, je vais assez d'arrêter de fumer,
La deuxième je travaillerai mieux en classe, La troi-
sième je ne répond aux éducatrice et par si il me pren
la tête.

Bon je vous fait un gros bisous à tout les deux et essay
de faire comme moi et de prendre de bonne réso-
lution.

Charades

Kangourou = camp + goût + roux.

l'on premier est Pa où les jeunes partent en vacances.

l'on second est P'un des 5 sens.

l'on troisième est un animal d'Australie.

pois/son = poids + son.

l'on premier est une boule de 3 kilos lancée par un sportif.

l'on second se mesure en décibels.

l'on tout est un animal qui vit dans l'eau.

er/peut = cerf + paon.

l'on premier est le mâle de la biche.

l'on second est un animal qu'on voit souvent faire la roue.

l'on tout est un animal qui vit dans la jungle.

Pé/phant = haie + paid + paon.

l'on premier est un buisson.

l'on second est le contraire de beau.

l'on troisième est le petit de la biche.

l'on tout est un animal qui vit dans la savane.

Salut Julie et Gaëtan

J'espère que toi Gaëtan tu arrêteras de faire le clown en disant que j'école ces enmerdants, mais c'est pour notre bien.
J'espère que vous travaillerez bien en classe et que vous allez passer une bonne année 2003.

Bisous Stéph.

première se passe à l'école
deuxième se passe sur un arbre.
à la première il y a des filles et des garçons.
à la deuxième il y a un garçon qui est allongé sur un arbre, il
a l'air rêveur.
ors que la petite fille est plus attentive
m'on l'air d'être de la même famille, la même origine.
portent tous les deux une chemise blanche.
ont les mêmes yeux.
ne sont pas dans le même décor.

Salut Julie et Gaëtan

Je vous écrit pour vous donner de maïs nouvelle.

D'abord votre petit mot mon bien fait plaisir merci et
vos article aussi.

J'espère que vous allez bien et que toi Gaëtan tu ne fait
plus le down en cours.

Et que pour toi Julie que tous va bien pour toi, aux niveau
colaire.

Donc bref je vous Païsse bisous - Stéph.

Le singe est dans le lac
Le linge est dans le sac.

La roche a pris ma carabine.
La biche a pris ma caravane.

Un bon bateau,
un beau baton.

Un chomeau pas rond.
un chapeau maronnet.

Le foue sent le bois
Le sourd fend le bois.

La vache sent le thym
La tache sent le vin.

Les four attaquent les poules
Les poux attaquent les foutes.

Jeannot me trouve bête.
Jeannette me trouve beau.

Salut Julie et Gaëtan.


Je vous écrit pour savoir si chez vous c'est la forme, parce que chez moi ce n'est pas la forme.

Mais cette après midi je vais en sport et je pense que la forme va me revenir avec 20 tours de terrains.

Et j'espère que toi Gaëtan tu es guérie de la cocclucte.

Et je voulais vous dire que moi aussi bientôt, je vais vous donner ma photo, mais ne vous moquez pas trop de moi s.v.p

Merci?

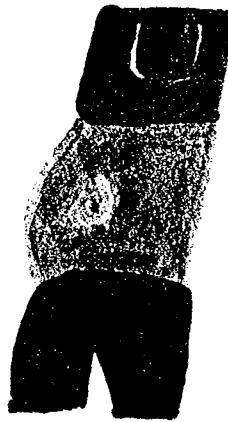
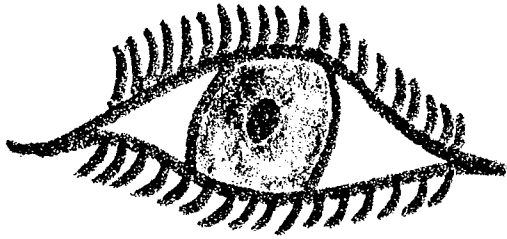
J'espère que c'est petite phrase vous plait, je vous fais un gros bisous de la part de Stéphanie 



voir un mot sur le bout de la langue.



voir les yeux plus gros que le ventre.



voir l'estomac dans les talons.



Salut Juste et Gaétan.

J'espère que vous allez bien, car
noÿga va très bien a part que
j'ai un peu peur, pour l'audience
que j'ai chez la juge le 14 mars,
j'ai peur de ce que la juge va
me dire.

J'ai bien apprécié votre petite
histoire et j'espère que vous apprécierez
maïs dessin.

Je vous fais un gros bisous de la part de
Stéphanie - [REDACTED].

Des sous-vêtements: vêtements
D

Des surdoués: D
doués

Entre jambe: Jambes Des Jambes.

Que dit ce professeur ?

LE È Le surdoué est surmené.
DOUC RIENÉ

Que fait le cuisinier ?

IL PIERRE Il surveille la souprière.
VOIE LA

Cette souris a des souris.

ris a ris
cette des

Salut Julie

Je t'ai fait un petit exercice que j'espère que tu vas aimer parce que je me suis pris la tête à la faire.

Et tu sais que ses la dernière fois c'on s'écrit, c'est un peu dommage et je n'ai toujours pas eu ta photo que j'attend j'espère que tu me l'enverra bientôt ?

J'espère que tu vas bien, car moi ça va super bien le 29 mars je vais passer une journée chez mes parents, je vais voir toute ma famille.

Mais non ce ne sera pas la dernière fois c'on s'écrit, je te donne mon adresse et le numéro de téléphone de la cabine du foyer en sachant que tu pourras m'appeler à partir de 17h.

Stéphanie [redacted]

Tel: [redacted]

J'espère que tu m'écriras et que tu me donnera ton adresse
je compte sur toi.
bisous salut Steph.
A bientôt
j'espère.

Salut Julie

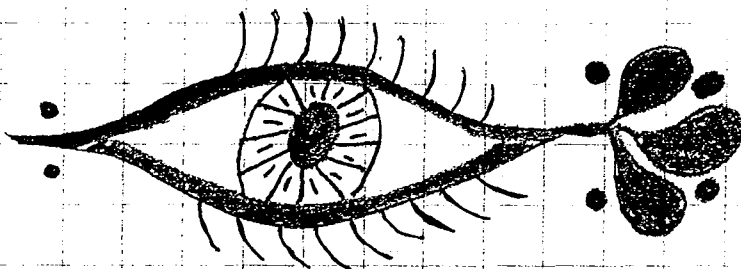
C'est moi, Stéph qui t'écrit pour ma dernière séance mais, j'espère que ça ne sera pas la dernière fois qu'on s'écrit.

J'espère que tu m'écritras et moi je te répondrais. J'espère que tu vas bien, car moi je vais super bien même si ce n'est pas la grande forme.

J'espère que tu me donneras ton adresse pour que je puisse t'écrire et ton numéro de téléphone pour que je puisse te téléphoner.

J'espère qu'on se verra un jour, parce que j'ai hâte de te rencontrer.

Je vais te dessiner peut-être mon dernier dessin et c'est dommage que Gaëtan ne soit pas là pour le voir.



Je l'ai fait rien que pour toi comme promis.

Et, j'espère toujours que tu va m'envoyer ta photo, parce que si tu m'envoie pas ta photo je ne t'envoie pas la mienne na!

Bon je vais te laisser je te fait un gros bisous de part de :

Stéphane

Et, j'espère qu'il y'aura une prochaine fois.

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

C'était bien, j'ai bien aimé. C'était passionnant ! Les profs m'ont dit que j'avais fait des efforts et ça, ça fait plaisir !

- 1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?
Oui, parce que je fais de moins en moins de fautes maintenant. Ça m'a beaucoup aidé, surtout quand je me relis !
- 2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?
C'était super parce que je m'entends bien avec toi. Avant, j'aimais pas travailler. C'est surtout parce que...
- 3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi.
Confiance ! Avant, on faisait des trucs de bébé !
les charades (on s'était bien marré) et les poèmes ("J'étais...") parce que j'ai découvert plus de choses qu'avant.
- 4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ?
Si oui, lesquelles ? les rébus de lettres, ça ne me plaisait pas, je ne m'intéressais pas.
- 5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ?
Faut rien changer. Ce qui était bien pendant les séances, c'est qu'on discutait, j'étais plus en confiance !

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

- 6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?
 - développer ton imagination ?
 - te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?
 - t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
 - te faire passer un moment agréable ?
 - te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?

Ça m'a apporté beaucoup de choses comme :
- faire moins de fautes
- faire plus attention à ce que j'écris
- avoir plus envie d'écrire qu'avant (je suis moins gêné par les fautes)
Ça a quand même changé ma façon de voir l'écrit.
- 7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?
Très satisfait ! J'ai tout gardé !

DIFFICULTES RENCONTREES

- 8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ?
Ça dépend lesquelles.
Faciles parce qu'on rigolait en même temps.
Difficiles parce que je commençais pas toujours grand chose au début.
- 9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?
J'ai fait beaucoup d'efforts. Ça ressemblait à du travail.
On s'amusait mais on bossait quand même en même temps, la preuve c'est que je fais beaucoup moins de fautes. On peut faire des efforts en s'amusant.
Par exemple, à la garderie, quand un enfant ne veut pas rentrer sa journée, on joue aux Barbies, je lui pose des questions et il me raconte tout !

UTILITE

- 10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ? Oui parce que j'en avais vraiment besoin, parce que j'aimais bien venir ici, parce que je m'entendais bien avec toi.
- 11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?
Je pense que oui. Si moi, ça m'a aidé, je pense que ça pourrait aider quelqu'un d'autre.

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ?

Pour moi, écrire, c'est :

Où j'écris souvent pour me libérer. Quand j'ai quelque chose au fond de mon cœur, je l'écris. C'est comme si je parlais à quelqu'un. Mais je peux me relire (mieux qu'à l'oral). C'est un moment où on peut se libérer de soi-même. On se dit "ça ne va pas", "fait que ça change !

utile

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

inutile

difficile

			X				
--	--	--	---	--	--	--	--

facile

ennuyeux
et contraignant

							X
--	--	--	--	--	--	--	---

distayant
et plaisant

J'aime bien écrire, récupérer des leçons au propre, écrire des petits articles, récupérer des poésies des magazines

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ?

Ça sert à ce que les autres puissent nous relire, quand on fait un exposé et qu'on relit. Faut pas que ce soit écrit en chinois (tout petit, mal écrit, avec des fautes) surtout quand y'a pas de majuscules au début des phrases. Ça sert aussi pour écrire mes leçons, pour récupérer, pour dire ce que je pense ...

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ?

C'est une belle écriture, sans fautes, bien présentée. Faut surtout pas oublier les majuscules, les points et les virgules. Si quelqu'un fait des fautes, écrit mal, j'aurais pas envie de le lire ... S'il avait un retard scolaire ... d'accord !

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ?

Pour moi oui ! Quand j'ai rien à faire, quand j'écris à une copine, quand j'écris mes leçons (par moment ça me saoule mais j'aime bien d'habitude).

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?

Ouais sûr ! Si je me sens pas amusé, je pense pas que ça aurait changé mes fautes d'orthographe.

17) Quand tu écris, tu te sens :

Écrire, ça peut être un jeu, en faisant des charades ...

à l'aise

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

angoissé

Magalie

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?

une lettre
une interro.
une leçon à écrire
recopier

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inutile	
difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	facile
ennuyeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distrayant
contraignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plaisant

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile

très inutile

utile

inutile

plutôt utile

plutôt inutile

entre les deux

utile

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

inutile

3) A quoi ça sert d'écrire ?

ça sert à ne pas tout dire oralement.

quand on ne peut pas contacter quelqu'un, on lui écrit.

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui, si je ne pouvais pas écrire, je ne pourrais pas aller à l'école
écrire des lettres
recevoir toutes mes leçons

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

- en cours pour écrire une leçon

- dans ma chambre pour écrire des lettres

6) Dirais-tu que tu écris :

-tout le temps

-souvent accompagné d'un soupir

-quelquefois

-rarement

-jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.

J'aime écrire des lettres à mon copain et à ma mère quand je suis en vacances.

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire ... de plusieurs manières (attaché/script...)
des romans, des pièces de théâtre,
des histoires

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style		X	
l'orthographe			X
le message / les idées			X
autre la décoration, les dessins qui accompagnent		X	

0 : pas important
+ : important
++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

C'est écrire correctement, sans fautes, sans ratures.
Et faut que la feuille soit propre, ne pas écrire comme un cochon.

11) Penses tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui, je n'aimerais pas envoyer des lettres avec des fautes car le récepteur pourrait ne pas arriver à lire, à déchiffrer ou il pourrait mal comprendre.

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

(Explique s'il est facile pour toi d'écrire) Parfois, je n'y arrive pas ! (cf mots utilisés à l'oral mais qui sont incorrects à l'écrit)

Et parfois, je confonds les points d'interrogation et les points d'exclamation.

13) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

	X				O	
--	---	--	--	--	---	--

mal à l'aise

O quand j'écris au juge

calme

			X	O		
--	--	--	---	---	--	--

agité

X quand j'écris à une copine

heureux

	X				O	
--	---	--	--	--	---	--

angoissé

14) Quand j'écris, j'aimerais (que ce soit plus ... moins.)

J'aimerais qu'il y ait moins de ratures, de fautes
Et il faut que je sois plus motivée pour écrire, surtout pour les cours.

15) Qu'attends-tu de ces séances ?

(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

quand je veux écrire trop vite, je fais plein de fautes.
Je voudrais être plus attentionnée, plus concentrée.

CONTRAT

Magali et Isabelle s'engagent à se voir tous les jeudis matin.
L'objectif de Magali est d'« être motivée pour écrire ».
Les objectifs d'Isabelle sont donc de l'aider dans cette démarche en lui faisant goûter au plaisir d'écrire (à travers des supports ludiques et variés) et en lui donnant l'occasion d'explorer les différentes fonctions de l'écrit.

Fait à Solgne, le 07/11/2002.

Magali



SIGLOMANIE

BPL Banque Populaire de Lorraine
E.T.C Employés Technique de collectivité
GDF Gaz de France
TGV Train à grande vitesse.
SPA Société de protection des animaux.
OVNI objets volant non identifiés.
SNCF Société nationale des chemins de fer.
BD Bande dessinée
GB Grande Bretagne.
PTT Poste télécommunication.

SP L Boulangerie Pâtisserie légère
TC Ecolier-travailleur-capricieux
GDF Garage de famille.
TGV Tracteur gigantesque volant
SPA Serpent pilule amoureux
OVNI Ours voleur nageur intrepide.
SNCF Service Necessaire Collectif financier
BD Bapiseur d'enfance
GB Grand Boulevard
PTT Petit travail tranquille

Un petit Alligator
Qui mangeait un castor
Sur le dos d'un dinosaure

Sa maman lui dit : Ca, c'est trop fort.
De manger un castor
Sur le dos d'un dinosaure

Un petit bébé loup
Qui mordait son doudou
Dans son Igloo

Sa ~~maman~~ maman lui dit : h est devenu fou
de mordre ~~le~~ doudou
dans ton Igloo .

Une grosse tortue
Qui mangeait une loutre
dans son arbre feuillu .

Sa maman lui dit : h est trop têtu
de manger la loutre
dans ton arbre feuillu .

Un grand pélican
Qui mangeait des poissons géants.
Sur un banc .

Sa maman lui dit : c'est très ^{étonnant}
de manger des poissons géants
sur un banc .

Une petite piquette .
qui mangeait une omelette
Sur une bouquette

Sa maman lui dit : h'est pas netto
de manger une omelette
sur une bouquette .

Ne me demandez plus d'être la petite fille sage.
Ne me demandez plus d'être ce que je ne suis pas.
Ne me demandez plus de ^{ne} pas m'habiller comme je
veux.

Ne me demandez plus d'être gentille avec vous.
Ne me demandez plus de parler avec vous.
Ne me demandez plus de vous montrer mes dessins.
Ne me demandez plus de ne plus fumer dans la salle ^{de} bai.
Ne me demandez plus de rentrer le samedi matin.

~~Je t'ordonne~~

Je t'ordonne de me faire rentrer chez moi.
Je t'ordonne de faire disparaître Marie-Joe.
Je t'ordonne que les éclus me laissent en paix.
Je t'ordonne que je me réconcilie avec Yannick.
Je t'ordonne d'enlever ^{ou} les Joyers. le groupe 4.
Je t'ordonne que Madame Borck ne vienne pas cette
après-midi.

Abra Cadabra que il passe beau tous le temps.
Abra Cadabra que madame branet devienne un championne
Abracadabra que nous ~~et~~ ^{soit} gratuits.
Abracadabra que je voie Gauthier Gauthier Samedi.
Abracadabra que j'obtienne bonne note cette après-midi.

- Une table à langer
- Une pomme de terre.
- Une barbe à papa
- Lunette de soleil.
- Un coup de téléphone.

• Une caisse à outils

• Une machine à laver

• Une robe de ~~sol~~ soirée

• Un chemin de fer

• Salle à manger de bain

• Clés à molette

• Brosse à dents

• Panne d'essence

• Huile de ~~cola~~ colza

• Vélo à moteur

• Vivon de chasse

• ~~ère~~ de terre

• Chaussure à bain

• Machine à coudre

• Outils d'oreille

La journée de ~~Madame~~
Complicquée madame

Le matin au petit déjeuner, madame Complicquée mangea.
Une pomme à papa et une barbe de terre.
Elle alla se préparer pour un grand événement, elle mit
sa robe de soirée, ses lunettes de soirée, ses boucles
d'oreilles et ses chaussures d'oreilles.
Elle partit avec son vélo de chasse mais elle tomba en
panne de fer sur un chemin de essence.
Heureusement un avion à moteur vint à son secours
avec une caisse à mallette et des clés à outils.

À Los-Angeles, dans une ville bien paisible

Vivait une famille bizarre, ~~et~~ le père lui se prenait pour MacGyver : il voulait toujours tout réparer, mais il cassait tout. La mère qui était ~~sa~~ complètement ~~si~~ maniaque ~~elle~~ passait tout son temps devant la machine à laver, un jour elle se trompa et mit le bébé dans la machine. Leur petit garçon se prenait régulièrement pour Zorro, Quant à la fille, elle se prenait pour la déesse des oiseaux, elle se servait de ses nattes comme perchoir à oiseaux.

Sa petite sœur, ~~elle~~, elle faisait des sorts aux fleurs du Jardin.

Les deux tantes de la famille, ~~étaient~~ aussi marrantes l'une que l'autre, la première passait tout son temps ~~à~~ à rire, la deuxième ~~était~~ un ~~in~~ un peu ~~gou~~ ^{elle} goule, lisait dans les ^{pensées} ~~anses~~ de sa fille.

Enfin, dans cette famille seuls les chiens étaient un peu très normaux.

Elephant Fendrie du bois
Boisson Fraiche chenille
Nigaud goéland
Pentite lirelire.
Lire une charade radeau.
clausse clos nu nu-peds
pieds nus nuage.
agée géomètre
maître d'école colle super glue,
gluante antenne.
tennis

Papaud.
peau d'âne
ananas
astrologie
gigot
gorille
restaurant
renbarde.
dehors.
orthophoniste

Quand ~~l'on~~ aime / on ne ~~conté~~ pas

Quand on veut / on peut

Quand le chat n'est pas là / les souris dansent

Quand on parle ~~de~~ du loup / on envoie voir la queue.

Qui aime bien / chatie bien.

Qui va ~~à~~ à la chasse / perd sa place.

Qui s'y grotte / s'y pique.

Qui sème le vent / récolte la tempête.

Qui vole un œuf / vole un bœuf. bœuf.

Mieux vaut prévenir / que guérir guérir.

Mieux vaut un petit chez soi / qu'un grand chez les autres.

Mieux vaut avoir envie / que pitié.

Mieux vaut tard / que jamais.

Mieux vaut / que ne jeunesse se passe.

Deux avis / valent ~~mieux~~ mieux / qu'un.

Quand on parle du loup les souris dansent.

Qui vole un œuf récolte la tempête

Deux avis valent mieux qu'un grand chez les autres.

ANIMAUX OU FRUITS

- ① Chien
- ① Banane
Banane
Banane.
- ③ Singe.
- ② Citrouille.

TENUE VESTIMENTAIRE

- ② déguisement de clown
- ① Caleçon.
déguisement de superman
Chaussette de géant.
- ① Maillot-bain
- ③ Travestie.

ACTIONS

- ① Voler dans les airs
- ② passer par la cheminée.
faire du ski sur la py
de promener sur les nuages
- ① se faire bronzer.
- ③ Pousser un caddy caddy

Qu'est-ce qui saute, qui porte d'un deux pièces, et qui n'a pas les pieds sur terre?
est un chien en maillot de bain qui vole dans les airs.

qu'est-ce qui est orange ~~qui~~ avec un gros nez rouge, qui se prend pour le père-Noël?
c'est une citrouille déguisée en clown qui passe par la cheminée.

qu'est-ce qui saute de branche en branche en jupe dans un magasin?
C'est un singe travestie qui pousse un caddy.

qu'est-ce qui est jaune en petite tenue et qui vire au rouge?
c'est une banane qui se fait bronzer en caleçon.

G ↗ 191
↘ 131

Gentian
Gregoire grilloire une grille grise.

~~George~~

Georges gratoupe un gâteau gargantuesque

Cerlic se casse cinq casseroles.

Charlene cherche ces chats ~~les~~ ! deuves.

①

Alex atterit ~~se~~ a atteri a Alexandrie.

② Bacheq, Baigne Bien sa ~~sa~~ babire.

③ Dix Danseurs Declues Bonclinet leur ~~es~~ derriere

④ = Emilie écoute une émission épatante.

⑤ = Frédéric suis du fromage fondue.

I ~~Z~~ = Isabelle est installée sur une Ile imoennue
irésissible

J = Jérôme javait, jadisier

L : Laette lisse les lions se laver lentement.

M : Magalee margeche machinalment au marchés

Le petit chaperon rose

Il était une fois un petit chaperon rose qui prit le métro pour se rendre à la maison de retraite où était sa grand mère.

Dans le métro, elle rencontra un tueur en série, il commença à l'aborder, et à avoir quelques renseignements. Il s'arrêta à la station suivante, il se jeta et un scooter alla à la maison de retraite.

Il se rendit à la chambre 530, Déguisé en médecin, occupa la grand mère en morceaux puis la devora.

Le petit chaperon rose rentra dans la chambre et trouva que sa grand mère n'était pas comme d'habitude : barbe, moustache, et avec les cheveux courts, et elle paraissait plus jeune.

Mais soudain le tueur enleva son costume et sauta.

Le petit chaperon rose

police et un enchanteur arrivèrent et ils complotèrent le tueur. L'enchanteur dit une phrase magique et la grand mère et le petit chaperon rose ~~et~~ ~~étaient~~ ressuscitèrent.

Démon Vampire
Le déviler sa personnalité
Sorciers*
Combats*
Sortilèges*
Fantôme - * Bulletin pour Buggy -

Aujourd'hui attention à la pluie de Démon
qui va saboter sur toi,
Le vent va pousser les Sanhones jusqu'à
toi et tu combats contre des vampires
venus d'ailleurs, les sorcières lanceront
contre toi une tempête de sortilèges.
Prend garde aux règles qui risquent de
dévoiler la personnalité.

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?

Je pensais qu'on allait plus travailler l'oral mais j'ai bien aimé. Quand j'écrivais trop vite, je changeais des lettres.

2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?

J'ai bien aimé ! Y'avait un peu d'amusement en même temps. Sa m'a amélioré dans la classe. J'ai fait des progrès (signalés par ses professeurs) avec les "é/e", les "s".

3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi.
- la comptine, c'était mignon et ça peut aider pour la grammaire. Les a/a, la façon dont les mots s'écrivent. Ça va
- le poème parce que j'ai pu donner des idées, m'exprimer, me lâcher.

4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ?

Si oui, lesquelles ? Écrire une histoire à partir des photos.

C'est pas le style que j'aime, les photos étaient tristes.

5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ?

J'aurais aimé faire plus de dessins, parler plus d'histoires de jeunes.

On aurait pu utiliser les SD type "Girls" (photos avec bulles).

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?

- développer ton imagination ?

une écriture "mieux"

ne pas oublier les lettres, les mots.

- te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?

bien réfléchir avant d'écrire

- t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?

et j'ai découvert qu'on peut s'amuser

- te faire passer un moment agréable ?

en même temps qu'on écrit.

- te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?

7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?

Je suis satisfaite car j'aurais pas eu l'imagination

là sinon ! C'était varié, c'était pas toujours la

même chose ! Ça m'aurait sauté toujours la même

chose !

DIFFICULTES RENCONTREES

8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ?

des deux, difficiles pour trouver les mots parfaits (cf sigles), faciles pour les rimes (cf comptine).

9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?

Oui, j'ai fait des efforts et cela ressemblait à du travail... au moment qu'on écrit, c'est du travail !

(Pour elle, plaisir et travail ne sont pas incompatibles)

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ? oui

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ? oui

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ?

Prendre un stylo et écrire.
Avoir une belle écriture

Pour toi, écrire, c'est :

S'appliquer
C'est pas difficile sauf quand on sait pas comment écrire les mots.

utile

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

inutile

difficile

					X		
--	--	--	--	--	---	--	--

facile

ennuyeux
et contraignant

			X				
--	--	--	---	--	--	--	--

distrayant
et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ?

- C'est utile à mort pour trouver un job. Si on n'arrive pas à écrire, il nous prendra pas, c'est le minimum d'écrire !
- Ça sert à écrire une lettre quand on a des correspondants, pour faire des textes à l'école, pour écrire des listes de courses.

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

14) Qu'est-ce que bien écrire ?

C'est écrire sans fautes, sans gribouillages, avoir une belle écriture que tout le monde peut comprendre, ne pas oublier les ponctuations...

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

C'est aussi avoir de bonnes idées (avoir important que l'orthographe)

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ?

Oui, quand on écrit à son copain, ses parents.
Pour Noël, on avait écrit un sketch avec une copine !

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ?

Des fois oui, des fois non... Y'a plusieurs styles de jeux. Y'a des jeux qui font sourire ou rire comme ce qu'on a fait ensemble

17) Quand tu écris, tu te sens :

mais ça dépend des fois.

à l'aise
(devoir)

X							X
---	--	--	--	--	--	--	---

mal à l'aise
(pour écrire à un copain)

calme

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

agité

heureux
(copain)

X							X
---	--	--	--	--	--	--	---

angoissé
(devoir)

CONTRAT rempli, Nazaria est plus motivée pour écrire

Lætitia

QUESTIONNAIRE

1) A quel(s) autre(s) mot(s) te fait penser le mot « écrire » ?

écrire un poème
une leçon
un livre

écrire sur une feuille
écrire à la main
écrire à l'ordinateur
écrire pour faire le théâtre
écrire sur une personne
écrire une lettre pour envoyer / donner des nouvelles

2) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi écrire ?

Pour toi, écrire, c'est :

utile	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inutile
difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	facile
ennuyeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	distrayant
contraignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plaisant

Chaque paire d'adjectifs est présentée sur une échelle à 7 degrés (cases).
Coche la case qui correspond à ton jugement.

exemple : très utile
très inutile
utile
inutile
plutôt utile
plutôt inutile
entre les deux

utile	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inutile
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3) A quoi ça sert d'écrire ?

ça sert à apprendre à écrire sans fautes.
à connaître l'alphabet

ça peut aussi servir à écrire ce qu'on pense sur un journal intime : on se lâche !

4) Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Oui parce que je fais plein de fautes !

J'aime bien écrire beaucoup de poèmes, j'aime m'exprimer. Je prends plaisir à écrire mais ça dépend quoi !

5) Quand et dans quelles circonstances écris-tu ? (en classe, lettres, texto, internet, histoires...)

- en cours (quand il faut écrire la leçon et l'apprendre) (là, je n'ai pas le choix !)
- le soir, dans ma chambre (poèmes et tout ce qui est doux !)

6) Dirais-tu que tu écris :

- tout le temps (tous les jours)
- souvent
- quelquefois
- rarement
- jamais

7) Raconte une situation dans laquelle tu aimes écrire.

le soir, dans ma chambre, quand je suis seule, quand je suis en pleine inspiration, que ma tête est chaude et que j'ai envie d'écrire plein de choses... ça ne se prévient pas!

8) Ce qui est génial quand on sait écrire, c'est qu'on peut écrire ... plein de choses :

- ce qu'on ressent (haine, amour, plaisir, amitié)
- pour expliquer quelque chose
- pour demander des nouvelles

9) Si tu écris à un copain / une copine, à quoi accordes-tu le plus d'attention, d'importance :

	0	+	++
le style			X
l'orthographe		X	
le message / les idées			X
autre			

0 : pas important

+: important

++ : très important

10) Pour toi, qu'est-ce que bien écrire ?

C'est quand la personne qui vient lire ma feuille a le plaisir de lire (cf propre!) c'est aussi faire de belles phrases et maîtriser la conjugaison.

11) Penses-tu qu'il est important d'écrire sans fautes ? Pourquoi ?

Oui car je veux être reconnue, il faut apprendre, conjuguer les verbes, écrire correctement. Mais je n'aime pas le français. Je suis "Madame la Faute", je fais plein de fautes.

12) Peux-tu t'exprimer à l'écrit comme tu le souhaites ?

(Explique s'il est facile pour toi d'écrire)

Oui, c'est facile pour moi d'exprimer ce que je ressens

13) Quand tu écris, tu te sens :

à l'aise

0	X						
---	---	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X		0					
---	--	---	--	--	--	--	--

agité

heureux

0	X						
---	---	--	--	--	--	--	--

angoissé

0 quand je suis à l'école
X quand je suis dans ma chambre

14) Quand j'écris, j'aimerais (que ce soit plus)... ne plus faire de fautes et faire plaisir à la personne qui reçoit la lettre
moins...

15) Qu'attends-tu de ces séances ?

(Que souhaiterais-tu qu'elles t'apportent ?)

- ne plus faire de fautes
- mieux comprendre les mots

CONTRAT

Laetitia et Isabelle s'engagent à se voir tous les jeudis matin.

L'objectif de Laetitia est d'apprendre à aimer écrire en acceptant le poids d'une contrainte (consigne, règle de jeu).

L'objectif d'Isabelle est de l'amener à trouver du plaisir dans un acte d'écrire orienté vers un mode plus interactif et moins strictement personnel.

Fait à Solgne, le 06/11/2002.





Elle a un côté artiste, Elle aime le cristal, les couleurs rose et bleu, Elle est romantique, elle aime les cadres aime les ensembles de meubles, elle aime les fleurs. Son métier est artiste. Ses amis sont sympas, elle aime sortir aller dans des restaurants de certaine religions. Ses passions sont les cadres et les dessins. Elle est beaucoup famille. Elle n'a pas d'enfants, elle aime le bois.

- Son compagnon: Il est plutôt simple, il n'aime pas sortir, il est casanier, sa ^{passion} passion c'est sa voiture et son moteur d'ailleurs il est mécanicien il est tout le contraire de sa compagne.

je n'arrive pas à
l'écriture
homme casan
vaine la

~~gellephant~~ gaz elephant
hibouledogue
~~gizant~~ girz janon

phan janon

hibou

L'hibouledogue



~~ette de~~ Il a des oreilles de chien
Un bec de hibou

Il a des ailes et des plumes comme un oiseau
qui lui permet de voler, et d'attaquer les chiens pour dérober
leur os. Il a des serres et des grosses pattes. Il a un
caractère méchant. Il vit la nuit et dort le jour. Il vit dans
une niche. Il met ses 6 petits. Il leur apprend à voler
et à marcher. Il doit faire attention à ses petits en cas où
ils tomberaient du nid.



Il a des oreilles de chien, un bec de hibou, des ailes et des plumes comme un oiseau qu'il lui permettent de voler, et d'attaquer les chiens pour dérober leurs os.

Il a des serres et des grosses pattes. Il vit dans une niche. Il a un caractère méchant, il vit la nuit et dort le jour.

Il met bas 6 petits, il leur apprend à voler et à marcher.

Il doit faire attention à ses petits au cas où ils tomberaient du nid.

Salut Pierre - Charles

Je suis Laetitia, j'ai bientôt 18 ans (le Garril)

Je suis interne à Solgne. Cette année je prépare mon C.A.P

"Vente". Et toi que fais-tu comme étude ? Quel est ton style de musique préféré ? Moi c'est plutôt le R'n'B et les musiques orientales. J'espère que mon hibouledog te fera rire.

J'aimerais que tu imagines toi aussi un animal bizarre et étrange.

J'attends de tes nouvelles avec impatience
en espérant voir ton animal bizarre bientôt.

tchao.

~~Laetitia~~

ANIMAUX ou FRUITS

TENUE VESTIMENTAIRE

ACTIONS

pomme

chiens

girafe

orange

chat

tigre

crabe

lunette bonnet

basquette jogging

maillor de bain

short soutien gorge

une barbe blanche avec du papier
aluminium sur la tête

tring

choussée talon

~~elle~~ boîte un jus d'orange

jogging

Elle prime sur la plage

~~elle~~ se fait bronzer sur son balcon

lis un livre

prof

Il se casse la figure

Qu'est-ce qui est rond ~~est~~ vert, qui aime les tenues courtes et légères et qui aime les vitamines C? Une pomme qui est en short soutien gorge et qui boit du jus d'orange.

Qu'est-ce qui aboie et qui se la pète en faisant du sport? un chien en lunettes noires et bonnet qui est entrain de faire du Jotting

Qu'est-ce qui a un long cou qui aime les sous-vêtement sexy! et qui marche sur le sable? Une girafe qui est en string et qui s'lime sur la plage.

Qu'est-ce qui coesse, qui se croit en été et qui enseigne? un crabe en maillot de bain qui fait cours à ses élèves.

Qu'est-ce qu'on peut presser et qui se prend pour une femme? ~~se mange le haut~~ une orange à chausure à tesson qui se coesse le figure.

Qu'est-ce qui miaule et qui veut se faire une teinture et qui vire au rouge? un chat avec une barbe blanche avec du papier aluminium sur la tête et qui se fait bronzer sur son balcon.

Qu'est-ce qui rugit qui aime les vêtements de sport et qu'il se la coule douce? un tigre en basket Jogging qui tou lit un livre.

Hello Pierre-Charles

tu te souvient toujours de moi? je t'écris ces 7 blagues qui te feront rire et plaisir.

A. Bientôt

Antoine

QUESTIONNAIRE FINAL

Objectifs :

- * situer le degré de motivation pour l'approche proposée, mieux cerner le vécu de l'adolescent lors des activités proposées et la ou les représentations qu'il s'en fait
- * évaluer l'évolution du rapport à l'écrit

A PROPOS DE LA DEMARCHE ET DES JEUX D'ECRITURE

VECU, RESSENTI PAR RAPPORT AUX ACTIVITES PROPOSEES

1) Est-ce que ce que l'on a fait ensemble correspondait à tes attentes ?

Je m'imaginais que vous alliez me laisser le crâne - Je pensais pas qu'en ferait avant d'écrire !

2) Que penses-tu de ce que nous avons fait pendant les séances d'écriture ?

C'était bien. J'ai bien rigolé. Ça m'a appris des choses aussi pour l'écrit. Je fais plus attention aux fautes,

3) Qu'est-ce que tu as préféré ? Explique pourquoi. je me pose plus la question sur avant.

le travail sur les photos et surtout les devinettes mais j'ai tout aimé, c'est bien !

4) Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu au cours de ces séances ?

Si oui, lesquelles ? Il n'y a rien à changer. Si je ne comprends pas, vous expliquez bien, vous prenez mon langage à moi et donc je comprends.

5) Est-ce que tu penses à des choses que l'on aurait pu améliorer pour que les séances te plaisent davantage ? non

APPORTS DES ACTIVITES PROPOSEES

6) D'après toi, qu'est-ce que les jeux d'écriture t'ont apporté ?

- développer ton imagination ?
- te permettre d'exprimer, de dire ce que tu penses, de parler de toi ?
- t'aider à faire moins de fautes d'orthographe ?
- te faire passer un moment agréable ?
- te faire découvrir qu'écrire, cela peut être agréable ?

Ça a changé dans ma façon de réfléchir, dans ma façon de voir les choses avec plus de détails. J'approfondis plus dans mon imagination. Je vais plus profond, je m'amène pas au milieu !

7) Es-tu satisfait de tes productions, de tes écrits ?

Je suis satisfaite, contente de moi. Je pensais pas que j'allais réussir à faire des choses comme ça (l'héritage, les blagues...) - C'était marrant !

DIFFICULTES RENCONTREES

8) Les activités proposées t'ont-elles semblé faciles ? difficiles ? En quoi ?

Difficiles pour les photos

Faciles pour les blagues car

J'aime ça, j'aime l'humour.

(et c'est proche du langage oral)

9) As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?

Oui, c'était quand même du travail.

C'était à la fois un jeu et un travail, on peut travailler tout en s'amusant.

UTILITE

10) Penses-tu que ces séances t'ont été utiles, profitables ?

Oui, car j'ai changé ma façon de voir les documents. Je suis plus intéressée, plus curieuse, plus motivée pour lire.

11) Est-ce que tu penses que cette façon d'aborder l'écrit pourrait aider quelqu'un d'autre ?

Oui, je conseillerais cette façon de faire à un autre jeune comme moi. Je lui dirais :

" Force ! C'est pas une perte de temps, c'est quelque chose de pas tip ! !".

A PROPOS DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

DEFINITION DE L'ECRIT

12) Qu'est-ce que ça veut dire pour toi écrire ? Dire ce qu'on pense, ce qu'on ressent : les émotions, les sentiments ...

Pour toi, écrire, c'est :

Apprendre

X poème
O en cours

utile

X						
---	--	--	--	--	--	--

inutile

difficile

						X
--	--	--	--	--	--	---

facile

ennuyeux
et contraignant

					O	X
--	--	--	--	--	---	---

distayant
et plaisant

UTILITE DE L'ECRIT

13) A quoi ça sert d'écrire ? A l'école, ça sert à apprendre, à assimiler.

ça sert à écrire à une amie, lui dire comment ça se passe.
pour une entreprise, pour un emploi.

NORME PAR RAPPORT A L'ECRIT

des poèmes (ça c'est toute une histoire !)

ça sert à exprimer la joie, la tristesse ...

14) Qu'est-ce que bien écrire ? Ecrire véritablement pour être compréhensible.

Bien s'exprimer. Faire attention au contenu, aux idées.

PLAISIR PAR RAPPORT A L'ECRIT

15) Peut-on prendre du plaisir à écrire ? Oui, on peut prendre du plaisir à écrire à tout moment si on a envie, même à l'école ! C'est dans les poèmes que je prends le plus de plaisir !

16) Est-ce qu'écrire peut-être un jeu ? Ecrire peut être un jeu. C'est des codes en écriture, on peut jouer avec la langue, faire des jeux de mots.

17) Quand tu écris, tu te sens : On a fait des jeux ensemble !

à l'aise

X						
---	--	--	--	--	--	--

mal à l'aise

calme

X						
---	--	--	--	--	--	--

agité

heureux

X						
---	--	--	--	--	--	--

angoissé

J'ai plus envie d'écrire qu'avant.

Je suis plus calme.

CONTRAST : objectif rempli selon elle à 100% !

UNIVERSITE HENRI POINCARÉ, NANCY I
Faculté de Médecine de Nancy

166267 #
Double

Ecole d'Orthophonie de Lorraine

23 OCT. 2003

Directeur : Professeur C. SIMON



RECUEIL DE JEUX D'ECRITURE

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d' Orthophoniste

par

Isabelle LIEBAUX

JURY

Monsieur le Professeur P. RILEY
Madame C. BAUDESSON
Madame le Professeur C. VIDAILHET
Madame A. DEHONDT-PROCHASSON

Professeur
Orthophoniste
Pédopsychiatre
Orthophoniste

Président
Rapporteur
Assesseur
Assesseur



JUIN 2003

UNIVERSITE HENRI POINCARÉ, NANCY I
Faculté de Médecine de Nancy

Ecole d'Orthophonie de Lorraine

Directeur : Professeur C. SIMON



RECUEIL DE
JEUX D'ECRITURE

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d' Orthophoniste

par

Isabelle LIEBAUX

JURY

Monsieur le Professeur P. RILEY
Madame C. BAUDESSON
Madame le Professeur C. VIDAILHET
Madame A. DEHONDT-PROCHASSON

Professeur
Orthophoniste
Pédopsychiatre
Orthophoniste

Président
Rapporteur
Assesseur
Assesseur

JUIN 2003

Je crée
Tu crées
Il crée
Nous créons
Vous créez
Ils créent

INDEX DES JEUX D'ECRITURE

classés par supports

* Images / Photographies / Cartes postales

- La présentation	11
- Choix d'une photo	12
- L'exposition photo	12
- Les 5 sens	12
- Les liens	13
- Le questionnement	13
- Le dialogue	14
- Imagine la personne pouvant vivre dans ce cadre	14
- Inventer une histoire	14
- Ecrire à partir de tableaux, de dessins...	14

* Les matrices 16

* Devinettes

- Activité 1 : Découvrir et inventer des combles	19
- Activité 2 : Jeu du faire-part	22
- Activité 3 : L'alphabet parlant	26
- Activité 4 : Les charades	30
- Activité 5 : Les rébus de lettres et de mots	33
- Activité 6 : Inventer des devinettes fantaisistes	35
- Activité 7 : « Peux-tu, oui ou non...? »	37
- Activité 8 : Devinettes à partir de mots polysémiques	39
- Activité 9 : Devinettes homophoniques	42
- Activité 10 : L'anagramme	44

* Les mots-valises

- Activité 1 : Créer des mots-valises	46
- Activité 2 : Les animaux insolites	48
- Activité 3 : Les fausses étymologies	50

* Jeux littéraires

- Activité 1 : Acrostiche et prolongements possibles	51
- Activité 2 : Jeux surréalistes ou « cadavre exquis »	54
- Activité 3 : Le S+7	59
- Activité 4 : Mots tiroirs et mots à rallonge	61
- Activité 5 : La lettre à introduire	63

*** Définitions**

- Activité 1 : Le jeu du dictionnaire 64
- Activité 2 : Le préfixe arbitraire 66
- Activité 3 : La littérature définitionnelle 68
- Activité 4 : Au pied de la lettre 71
- Activité 5 : Les lyponimies 73

*** Jeux de sonorités**

- Activité 1 : Le rapidorap 75
- Activité 2 : Le métagramme 77
- Activité 3 : Les tautogrammes 80
- Activité 4 : Les comptines 82
- Activité 5 : Les enchaînements 84

*** Texte à trous 85**

*** Collages, Mixages, Permutations**

- Activité 1 : Les objets introuvables 87
- Activité 2 : Proverbes et expressions figées 89
- Activité 3 : Faire deux choses à la fois 91
- Activité 4 : Les contrepèteries 93

*** Le conte**

- Activité 1 : Créer, composer un conte 95
- Activité 2 : Mélanges et détournements de contes 98
- Activité 3 : L'histoire en chaîne 100
- Activité 4 : Textes lacunaires 102

*** La presse**

- Activité 1 : L'interview-portrait 104
- Activité 2 : Le bulletin météorologique 105
- Activité 3 : Collage de textes sociaux 107
- Activité 4 : Slogans publicitaires 109
- Activité 5 : Les petites annonces 111
- Activité 6 : Les recettes 112
- Activité 7 : La B.D. 114

*** Poèmes à partir d'un élément inducteur 116**

INDEX DES JEUX D'ECRITURE

classés par compétences phonologiques, lexicales, grammaticales et orthographiques

HABILETES METAPHONOLOGIQUES

Conscience syllabique et phonémique	
- L'alphabet parlant	26
- Les charades	30
- Les rébus de lettres et de mots	33
- Créer des mots-valises	46
- Les animaux insolites	48
- Le métagramme	77
- Les contrepèteries	93
Rimes	
- Le rapidorap	75
- Les comptines	82
- Slogans publicitaires	109
Facultés combinatoires	
- L'anagramme	44
- La lettre à introduire	61
- Mots tiroirs et mots à rallonge	63

ORTHOGRAPHE LEXICALE

Graphies à plusieurs valeurs phonétiques	
- Les tautogrammes	80
Choix de la graphie parmi plusieurs se prononçant de la même façon	
- Le jeu du faire-part	22
- L'alphabet parlant	26
- Le rapidorap	75
- Les comptines	82
- Les enchaînements	84
- Texte à trous	85
- Les contrepèteries	93
Graphies complexes	
- Les tautogrammes	80
Homonymes	
- Les charades	30
- Peux-tu, oui ou non ?	37
- Devinettes homophoniques	42
- Les fausses étymologies	50

Découpage / Segmentation de mots	
- L'alphabet parlant	26
Etymologie (préfixes, suffixes...)	
- Créer des mots-valises	46
(développer l'intuition des valeurs suffixales)	
- Le jeu du dictionnaire	64
- Le préfixe arbitraire	66

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Genre et nombre / accords grammaticaux	
- Imagine la personne vivant dans ce cadre	14
- Les matrices	16
- Jeux surréalistes ou « cadavre exquis »	54
- Le S+7	59
- Mots tiroirs et mots à rallonge	61
- La lettre à introduire	63
- Le jeu du dictionnaire	64
- Texte à trous	85

Nature et fonction des mots	
- Les matrices (conjonctions)	16
- L'alphabet parlant	26
- Créer des mots-valises	46
- Le S+7	59
- Mots tiroirs et mots à rallonge	61
- La lettre à introduire	63
- Le jeu du dictionnaire	64
- Le préfixe arbitraire	66
- Littérature définitionnelle	68
- Le métagramme	77
- Les enchaînements	84
- Texte à trous	85
- Les objets introuvables	87
- Faire deux choses à la fois (fonction C.O.D.)	91
- Créer, composer un conte	95
- Les recettes (adverbes)	112

Homophones grammaticaux	
- Les liens	13
- L'alphabet parlant	26

Polysémie syntaxique	
- Le jeu du faire-part	22

Environnement syntaxique du verbe	
- Les matrices	16
- Jeux surréalistes ou « cadavre exquis »	54

CONJUGAISON

Temps et personnes	
- Mots tiroirs et mots à rallonge	61
- La lettre à introduire	63
Concordance des temps	
- Jeux surréalistes ou « cadavre exquis » (emploi du subjonctif, du conditionnel...)	54
- Créer, composer un conte	95
- Mélanges et détournements de contes	98
- L'histoire en chaîne	100
- Textes lacunaires	102
- Collage de textes sociaux (passé composé, imparfait)	107
Impératif et mode impersonnel	
- Le bulletin météorologique	105
- Les recettes	112

SYNTAXE

Analyse des constructions grammaticales	
- Proverbes et expressions figées	89
Reformulation, Expansion	
- L'exposition photo	12
- La littérature définitionnelle	68
- Les petites annonces	111
Formes interrogatives	
- Le questionnement	13
- Les matrices	16
- Inventer des devinettes fantaisistes	35
- Devinettes à partir de mots polysémiques	39
- Devinettes homophoniques	42
- Jeux surréalistes ou « cadavre exquis »	54
- L'interview-portrait	104
Subordonnées relatives	
- Inventer des devinettes fantaisistes	35
- Créer, composer un conte	95
- Mélanges et détournements de contes	98
- L'histoire en chaîne	100
- Textes lacunaires	102
- Slogans publicitaires	109
Subordonnées conjonctives complétives et circonstancielles	
- La présentation	11
- Les matrices	16
- Slogans publicitaires	109

Subordonnées infinitives	
- Les recettes	112
Structure du récit / cohérence textuelle	
- Inventer une histoire	14
- Le rapidorap	75
- Les objets introuvables	87
- Faire deux choses à la fois	91
- Créer, composer un conte	95
- Mélanges et détournements de contes	98
- L'histoire en chaîne	100
- Textes lacunaires	102
- Le bulletin météhéroslogique	105
- Collage de textes sociaux	107
- La B.D.	114
Substituts et reprises anaphoriques (pronominalisation, synonymes)	
- Créer, composer un conte	95
- Mélanges et détournements de contes	98
- L'histoire en chaîne	100
- Textes lacunaires	102
- Collage de textes sociaux	107
- Les recettes	112
- La B.D.	114
Connecteurs (logiques, temporels...)	
- Créer, composer un conte	95
- Mélanges et détournements de contes	98
- L'histoire en chaîne	100
- Textes lacunaires	102
- Collage de textes sociaux	107
- Les recettes	112
Opposition discours direct /indirect	
- Le dialogue	14
- La B.D.	114
Structures de comparaison / d'opposition	
- Les liens	13
Comparaisons, métaphores	
- Au pied de la lettre	71
- Les lyponimies	73
Présentatifs	
- Inventer des devinettes fantaisistes	35
- Slogans publicitaires	109

LEXIQUE

Enrichissement du lexique

- Découvrir et inventer des combles 19
- Devinettes à partir de mots polysémiques 39
- Le S+7 59
- Au pied de la lettre 71
- Proverbes et expressions figées 89
- Faire deux choses à la fois 91
- Le bulletin météorologique 105
- Les recettes 112

Evocation lexicale

- Les 5 sens 12
- Les matrices 16
- Les rébus de lettres et de mots 33
- Inventer des devinettes fantaisistes 35
- Peux-tu, oui ou non ? 37
- Créer des mots-valises 46
- Les animaux insolites 48
- Acrostiche et prolongements possibles 51
- Le rapidorap 75
- Le métagramme 77
- Les tautogrammes 80
- Les comptines 82
- Les enchaînements 84
- Texte à trous 85
- Les objets introuvables 87
- Proverbes et expressions figées 89
- Faire deux choses à la fois 91
- Le bulletin météorologique 105

Synonymes

- Devinettes homophoniques 42
- La littérature définitionnelle 68
- Les lyponimies 73

Polysémie

- Les matrices 16
- Devinettes à partir de mots polysémiques 39
- Les lyponimies 73
- Faire deux choses à la fois 91

Sens propre / Sens figuré

- Découvrir et inventer des combles 19
- Au pied de la lettre 71
- Proverbes et expressions figées 89
- Faire deux choses à la fois 91

Définitions

- L'alphabet parlant	26
- Les charades	30
- Devinettes à partir de mots polysémiques	39
- Créer des mots-valises	46
- Les fausses étymologies	50
- Le jeu du dictionnaire	64
- Le préfixe arbitraire	66
- La littérature définitionnelle	68
- Les lyponimies	73
- Les objets introuvables	87

Support : Images / Photographies / Cartes postales

Activités

Matériel référentiel :

1) *Matériel commercialisé :*

* Photolangage , BELISLE C. et BAPTISTE A. , Editions du Chalet, 1972-1974.

* C'est pas pareil , RETON D. , Paris, Editions Tourbillon, 2002.

2) *Matériel à confectionner :*

Rassembler un choix de cartes postales et / ou photos aux thèmes les plus variés (paysages, fleurs, animaux, monuments, habitations (extérieur /intérieur), portraits, personnages, reproductions de tableaux...).

Remarque : Les diverses revues et magazines fourmillent de photos en tout genre qui, tour à tour, interrogent ou suscitent l'émotion, l'imaginaire...Grâce à la presse, il est ainsi aisé de réaliser un « dossier » rassemblant des photos prises ici ou là et qui serviraient de « déclencheurs » dans des séquences de production d'écrit. Alors à vos ciseaux !

Préalable aux activités :

Laisser à l'adolescent le temps de consulter les divers supports imagés qu'on lui propose.

Règles, déroulement des activités :

1) La présentation

On choisit une ou plusieurs photos pour se présenter.

Chacun explique les raisons de son choix par oral puis par écrit (En quoi les photos que j'ai choisies parlent-elles de moi ? Pourquoi les ai-je choisies ? Qu'ont-elles suscité chez moi ?).

Variante :

Chacun exprime par écrit ce qu'il ressent, il exprime par un mot d'abord le sentiment dominant dans lequel il est plongé à la vue de la photo. Ensuite, il justifie le sentiment par une ou deux phrases.

2) On choisit la photo qui nous plaît le plus ou le moins et on justifie son choix par écrit.

3) L'exposition photo

On distribue deux photos.

L'activité consiste à imaginer qu'il va y avoir une exposition de tableaux (on peut illustrer cette situation en montrant des reproductions de tableaux dont on précisera le titre à l'adolescent).

Chacun est donc invité à trouver 30 titres par photo et à en sélectionner 5 qu'il présente à son partenaire. On évalue ensemble l'aspect esthétique de chaque titre (Pourquoi préfère-t-on l'un à l'autre ?) puis on vote pour celui qu'on trouve le meilleur et qu'on écrira sous la photo.

Remarque 1 : Pour justifier le titrage et l'illustrer, on peut présenter des reproductions d'oeuvres artistiques accompagnées de leur nom.

Remarque 2 : Demander 30 titres peut paraître fastidieux mais se révèle nécessaire pour dépasser la banalité et épuiser toutes les ressources du titrage.

On peut prolonger l'activité en relevant les différents procédés de titrage :

- un mot
- une phrase
- une interrogation
- des points de suspension
- une description
- s'adresser à la photo
- une réminiscence de chanson, de livre, de film
- un titre humoristique
- un titre qui porte sur un détail, sur l'ensemble...

On peut aussi avec une même idée créer plusieurs titres.

Variante :

Pour chaque photo, on propose le plus de titres possibles. Le gagnant est celui qui a été le plus productif.

4) Les 5 sens

On utilise une photo choisie ou prise au hasard.

L'activité consiste à

- donner le plus de détails visuels concernant cette photo
- repérer les bruits qui se dégagent de la photo
- dégager les odeurs, les saveurs
- les sensations corporelles, de mouvement, d'ambiance

Chacun va ainsi écrire 15 mots pour décrire la photo, en étant à l'écoute de ses 5 sens.

5) Les liens

On présente deux photos, soit prises au hasard soit choisies. L'objectif de l'activité est d'établir 15 liens entre ces photos et de les formuler par écrit.

On commence par préciser ce que veut dire « établir de liens » .

Il peut s'agir de liens :

- de similitude
- d'opposition
- portant sur l'ensemble ou sur un détail
- portant sur le contenu
 - la technique photographique
 - la matérialité de la photo...

Les liens qu'on peut établir entre les deux (ou plusieurs) photos sont de plusieurs types :

- liens sémantiques (catégories, champs sémantiques, associations par l'usage, liens de sens par l'intermédiaire d'un troisième élément...)
- liens perceptifs (couleurs, formes, textures ... / ambiance, atmosphère, sentiments qu'elles évoquent...)
- liens chronologiques
- liens topologiques
- liens phonétiques (trouver pour chacune un mot contenant tel son)
- liens logiques
- liens imaginaires (inventer une histoire pour réunir les photos)

6) Le questionnement

Il s'agit de se poser 30 questions par rapport à une photo choisie ou prise au hasard.

On travaille les types de questions :

- fermées / ouvertes
- portant sur l'ensemble /sur les détails

On peut demander à ce que les constructions commencent par les pronoms, adjectifs et adverbes interrogatifs qu'on aura recherché au préalable avec l'adolescent :

- qui, qui est-ce qui / que, que, qu'est-ce que, quoi, quel, lequel, est-ce qui / que
- où, quand, comment, pourquoi, comment, combien

Les 30 questions sont écrites, on essaie ensuite d'y répondre.

7) Le dialogue

On utilise deux photos représentant des personnes.

La tâche consiste (par écrit) à préciser :

- ce qu'on aurait envie de dire à cette personne
- ce qu'elle pourrait nous dire
- le dialogue qu'on pourrait avoir avec elle
- les questions qu'on se pose par rapport à cette personne et les réponses qu'on apporte

8) A partir d'une photo représentant l'intérieur ou l'extérieur d'une habitation, on imagine la personne pouvant vivre dans ce cadre.

9) Inventer une histoire

On tire 3 photos ou plus et chacun doit écrire une histoire, un récit cohérent à partir de ces photos.

Variante :

On tire une seule photo : on doit commencer le récit d'une histoire avec cette photo. puis on en tire une autre et une autre... jusqu'à un nombre déterminé à l'avance (10-15). Ceci oblige à faire à chaque fois à chaque nouvelle photo un lien avec la précédente pour assurer la cohérence du récit. Le lien devra être chronologique : est-ce que la seconde photo représente quelque chose qui se déroule après ou pendant le même temps ? Il faudra aussi que le lien soit sémantique pour assurer le continuum du scénario. (cf 5) Les liens)

10) On peut écrire

- à partir d'un tableau
(cf les oeuvres de Magritte qui avec leur côté surréaliste constituent des départs extraordinaires - ex : le Château sur la mer)
- à partir de photos / dessins qui surprennent ou interrogent
(cf Van Allsburg C., Les mystères de Harris Burdick, Ecole des loisirs, 1985).

Notions abordées, objectifs visés :

- 1&2) → Parler de soi.
 - Travailler l'argumentation.
 - Travailler les structures de causalité.
- 3) → Travailler les reformulations, expansions...
 - Développer la créativité et la mobilité de pensée (aptitude à changer de points de vue).
- 4) → Développer les capacités d'observation.
 - Apprendre à se détacher du réel (dépasser la simple énumération de ce qu'on peut voir sur l'image).
 - Enrichir le vocabulaire (champ lexical des émotions, des sensations).
- 5) → Travailler les structures de comparaison et d'opposition.
 - Travailler les différents types de liens (sémantiques, chronologiques, logiques...).
 - Travailler les homophones est/et (cf descriptions).

- 6) → Travailler les différents types de phrases interrogatives (ouvertes / fermées) et les pronoms, adjectifs, adverbes interrogatifs.
- 7) → Travailler l'opposition discours direct / indirect.
- 8) → Travailler la nature et la fonction de l'adjectif qualificatif.
→ Travailler l'accord Nom-Adjectif.
→ Développer l'imaginaire.
→ Savoir faire une interprétation de l'image.
- 9) → Travailler la construction et la cohérence du récit (liens chronologiques, sémantiques...).
- 10) → Travailler la structure du récit.
→ Travailler la lecture et l'interprétation d'images.

Mise en garde :

S'assurer que l'adolescent soit à même d'appréhender une photographie en arrivant à se détacher de son contenu strict. Son analyse doit aller au delà (évoquant, imaginaire...).

Support : Les matrices

Activité :

Préalable à l'activité :

Il convient d'expliquer à l'adolescent ce qu'est une matrice (processus permettant de générer une infinité d'énoncés) à travers un exemple.

Règles, déroulement du jeu :

On utilise une matrice en trois colonnes permettant de poser des questions. On commence à lire la colonne de gauche : *pourquoi le/la...* On choisit un élément, puis on passe à la 2ème colonne *a-t-il/elle mis un/une...* On prélève encore un élément et ainsi jusqu'à la fin.

Remarque : Plutôt que d'utiliser des listes toutes faites, on peut les faire préparer par l'adolescent. On lui demande alors d'évoquer des mots à partir d'un thème (plus ou moins spécifique) et/ou d'une nature de mots donnés.

Exemple :

<i>1 Pourquoi le/la</i>	<i>2 A-t-il/elle mis un/une</i>	<i>3 Dans un/une, son/sa, le/la</i>
0 général	0 pièce de 5 francs	0 poche
1 président	1 chat	1 tiroir
2 danseur	2 tigre	2 moteur
3 bandit	3 kilo de sucre	3 valise
4 concierge	4 pistolet	4 sac
5 mendiant	5 bille	5 coffre à bagages
6 agent de police	6 oeuf dur	6 cartable
7 plombier	7 bouteille	7 réfrigérateur
8 institutrice	8 marteau	8 boîte à outils
9 chanteuse	9 paire de gants	9 étui à violon

Le parcours aléatoire de **1, 2, 3** donne de multiples questions que l'adolescent lit et sélectionne (par choix ou par tirage au hasard d'un nombre quelconque traduit ensuite sous forme d'énoncé).

Il écrit la ou les phrases retenues puis donne diverses réponses.

Quelques exemples de réponses :

000 Pourquoi le général a-t-il mis une pièce de cinq francs dans sa poche ?

Pour s'acheter une médaille en chocolat !

468 Pourquoi le bandit a-t-il mis un oeuf dur dans sa boîte à outils ?

- Il va percer un coffre-fort ; ça va être long ; sa femme lui a donné un oeuf dur comme casse-croûte.

- Il va attaquer une banque, il s'est déguisé en ouvrier ; et arrivé à la banque, il sortira l'oeuf de sa boîte à outils et fera croire que c'est une bombe.

On pourra ainsi susciter des réponses en *parce que* et en *pour*.

On pourra transformer en récit plus circonstancié les réponses les plus ingénieuses, ce qui permettra de travailler le vocabulaire et notamment les synonymes de « mettre », à savoir « cacher », « placer », « ranger »... avec leur construction comportant un objet direct et un complément locatif.

Remarque 1 : On peut aborder ce type de matrice sur le mode de l'enquête policière.

Remarque 2 : A la différence des petits papiers, le jeu ne s'arrête pas avec la production de messages insolites mais commence vraiment à partir des combinaisons (aléatoires ou choisies) produites au moyen d'une matrice. En cela, ils sont plus créatifs.

Prolongements, variantes :

Sur le même principe, on peut imaginer d'autres matrices porteuses de multiples combinaisons :

1) Qu'est-ce qu'un/e	0 cheval	peut faire d'un/e	0 parachute
	1 professeur		1 paire de bottes
	2 enfant		2 locomotive
	3 crocodile		3 boîte de cirage
	4 aveugle		4 ordinateur
	5 médecin		5 million de dollars
	6 curé		6 moulin à vent
	7 danseuse de l'opéra		7 balle de ping-pong
	8 touriste		8 casier à bouteilles
	9 président de la République		9 brouette

Exemple : Qu'est-ce qu'un cheval peut faire avec un parachute ?

- C'est un cheval américain, il vaut une fortune ; on le transporte en avion à Paris pour le Prix du président de la République : on lui met un parachute pour le cas où il y aurait un accident d'avion.
- C'est le cheval le plus rapide du monde, il a besoin d'un parachute pour s'arrêter tellement il va vite.
- C'est un cheval qui fait des courses d'obstacles ; avec son parachute, il ne tombe jamais.

2) Comment faire AB avec CD ?

A	B	C	D
0 chirurgien	0 exceptionnel	0 pompier	0 ordinaire
1 lessive	1 bon	1 pomme	1 démodé
2 flic	2 d'avant-garde	2 pot de moutarde	2 en plastique
3 beurre	3 sympathique	3 soldat	3 vieux
4 général	4 joli	4 dictateur	4 fatigué
5 université	5 agréable	5 fer à repasser	5 d'occasion
6 cirage	6 convenable	6 manivelle	6 américain
7 musique	7 délicieux	7 P.D.G	7 démontable
8 cuisine	8 intelligent	8 balai	8 en bois
9 livre	9 bon marché	9 jeune homme	9 extra-terrestre

On propose au hasard un nombre quelconque de 0 à 9999 puis on le traduit en énoncé sur le modèle *Comment faire AB avec CD ?*

Il s'agit de mettre en forme le problème pour qu'il soit bien formulé (cf choix des déterminants, du genre, du nombre et place de l'adjectif).

On peut alors sélectionner les problèmes les plus intéressants (ou drôles, cocasses, ou difficiles), chacun rédigeant alors sa propre solution au problème qu'on comparera par la suite..

Remarque : « Faire » peut ici s'interpréter comme :

- faire = construire,
- faire = préparer, se livrer à une activité déterminée par le complément,
- faire = faire devenir, former, transformer en.

De même, « avec » peut être instrumental (= au moyen de, en se servant de) ou introduire un ingrédient.

Ces ambiguïtés sémantiques (polysémie) participent à la création linguistique.

Notions abordées, objectifs visés :

- Libérer les idées, l'imaginaire et la créativité.
- Travailler l'évocation thématique et catégorielle.
Enrichir le lexique par la recherche de synonymes.
- Sensibiliser à la polysémie de certains termes.
- Travailler les différentes structures interrogatives (Qui / Où / Quand / Comment / Combien / Pourquoi...) et leurs réponses respectives.
- Travailler le choix des déterminants, la place et l'accord de l'adjectif (cf notions de genre et nombre).
- Aborder l'environnement syntaxique du verbe.
- Travailler la nature et la fonction des mots.

Support : Devinettes

Activité 1 : Découvrir et inventer des combles

C'est un jeu de devinette qui s'articule autour des combles, situations comiques, invraisemblables ou absurdes qui se construisent à partir d'une équivoque sur une expression.

A la question : « Quel est le comble de...? » , il convient de trouver une réponse originale, souvent fondée sur l'emploi d'une expression au sens figuré que l'on s'amuse à prendre au sens propre.

Règles, déroulement de l'activité :

1) Combles portant sur les animaux

On sélectionne trois expressions comprenant un nom d'animal mais qui s'appliquent à des personnes. On demande à l'adolescent s'il en connaît la signification.

Remarque : On peut l'aider à en trouver le sens dans un dictionnaire. Dans ce cas, il faut les chercher à l'entrée du mot porteur ou le plus chargé de signification, mais en précisant que tous les dictionnaires ne mentionnent pas ces expressions.

On prend ces expressions au pied de la lettre, en oubliant leur sens global. Il s'agit alors de leur imaginer un nouveau destinataire pour qui ce serait le comble d'y être associé.

Exemples :

Avoir un chat dans la gorge, pour un rat ou une souris, ce serait le comble.

Avoir une faim de loup serait un comble pour un agneau.

Avoir la puce à l'oreille serait un comble pour un chien.

On poursuit cette même démarche avec d'autres expressions à partir desquelles l'adolescent doit former un comble qui s'applique à un animal. Pour faciliter sa recherche, on peut lui fournir une liste de noms d'animaux.

Expressions

- prendre le taureau par les cornes
- en pincer pour quelqu'un
- avoir la chair de poule
- voir la vie en rose
- avoir des poches sous les yeux
- avoir la bosse des maths
- avoir le bourdon
- en voir de toutes les couleurs
- ne pas être à la hauteur
- partir en lune de miel

Liste d'animaux à associer

deux abeilles, kangourou, caméléon, vache, girafe, flamand, crabe, dromadaire, coq, abeille

On propose à l'adolescent de choisir les trois associations qui le prêtent le plus à sourire et de les écrire sous forme de combles pour s'en rappeler et pouvoir les proposer à des amis...

2) Combles de métiers

Il s'agit d'associer des professions à des expressions figées prises au pied de la lettre pour inventer des combles.

Professions

facteur, boulanger, couturière, imprimeur, électricien, opticien, fleuriste

Expressions

- se faire rouler dans la farine
- n'être jamais au courant
- être un peu timbré
- ne pas faire bonne impression
- se faire payer à l'oeil
- rester bouche cousue
- se faire envoyer sur les roses

On propose à l'adolescent de noter trois combles sous leur forme complète parmi ceux travaillés.

Variante :

On ne fournit plus que les expressions. Pour chacune d'elle, on demande à l'adolescent quel est le mot le plus chargé de signification. Ce dernier doit ensuite proposer un métier dont l'expression formera le comble. On l'invite ensuite à écrire la devinette.

Expressions

- s'emmêler les pinceaux
- être dans ses petits souliers
- brûler les feux rouges / se faire incendier
- recevoir une tarte
- être mené à la baguette
- raconter des salades
- avoir un coup de pompe
- avoir des pellicules
- souffrir de troubles de la circulation
- chercher midi à quatorze heures

Solutions

peintre, chasseur, pompier, pâtissier, chef d'orchestre ou boulanger, jardinier, pompiste, photographe, agent de police, horloger

Pour le plaisir, voici quelques combles un peu plus complexes (mais avec tout autant de charme !) que l'on pourra exploiter :

Comble de la gourmandise : manger un éclair pendant l'orage.

Comble du maçon joueur : gagner sa première brique au loto.

Comble du policier frileux : avoir froid aux menottes.

Comble d'un poissonnier qui conduit : faire des queues de poisson.

Comble pour un éléphant qui fait de la politique : être ministre de la Défense.

Notions abordées, objectifs visés :

- Développer le sens de l'humour et les capacités d'association et d'imagination à travers des jeux sur les mots et le sens.
- Développer les connaissances lexicales des locutions et expressions imagées utilisées dans le langage courant.
- Aborder l'opposition sens propre / sens figuré.

Mise en garde :

Veiller à ce que chaque expression proposée soit connue ou, à défaut, expliquée.

Support : Devinettes

Activité 2 : Jeu du faire-part

Connaissant un nom de famille, il s'agit de deviner le prénom de l'enfant du ménage, de façon à ce que son état civil complet constitue un calembour.

Règles, déroulement de l'activité :

On présente à l'adolescent, par écrit, une série de noms et de prénoms de personnages comme:

Ric Hochet
Phil Defer
Harry Cover
Jean Névudautre
Laurent Barre
Jean Bonnot
Paul Hochon
Anne Orak
Marie Chess
Jacques Célère

Il repère ainsi qu'en assemblant le prénom et le nom d'un personnage, on obtient un nouveau mot ou groupe de mots, voire une phrase, qui ne prend sens qu'à l'oral.

Pour retrouver une signification à l'écrit, ce nouveau mot doit faire l'objet d'une transcription homophonique, transcription que l'on peut demander d'écrire à l'adolescent (ricochet, fil de fer, haricot vert, j'en ai vu d'autres, l'or en barre, jambonneau, polochon, anorak, ma richesse, j'accélère).

Le principe une fois intégré, reste à inventer de tels états civils.

1) On peut partir d'un prénom usuel (Paul, Marc, Jean, Ali, Elie, Inès, Guy, Eva, Eve, Anna, Tom, René...) et le considérer comme la première syllabe phonétique d'un mot ou d'une expression. On recherche alors dans le lexique connu, et en s'aidant du dictionnaire, toutes les possibilités offertes par ce prénom. Puis, on sépare le prénom du reste du mot et on transforme l'orthographe de ce reste en conservant sa phonétique.

Exemple :

Paul donne « polisson » (Paul Hisson).

Reste alors à poser la devinette sous la forme rituelle suivante :
Monsieur et Madame X ont un fils ; comment s'appelle-t-il ?

2) On peut également partir d'un mot ou d'une expression existante pour en extraire un prénom à l'aide d'une fausse coupe. La transcription graphique est alors essentiellement un maquillage dont le sens ne se réalise qu'à l'oreille.

Exemples :

gui/don de vélo → Guy Dondevélo

alli/gator → Ali Gathor

ma ri/tournelle → Marie Tournel

La devinette de faire-part peut alors être rédigée comme précédemment.

Liste fournie

guitare	martinaquaise	clémentine
inespéré	l'horloge	animal
gendarme	guignol	dictionnaire
gymnastique	accélère	bilboquet
jacasser	bilingue	renégocier
lucarne	l'ouistiti	renaissance
charlatan	accélération	auditoire
hortensia	enjoliveur	

Remarque : Ces termes peuvent être inconnus de l'adolescent mais, ici, le sens des mots proposés n'est pas l'essentiel puisqu'il s'agit avant tout de retrouver l'état civil constituant le calembour.

Prolongements, variantes :

→ On peut demander à l'adolescent de trouver, parmi les quatre prénoms proposés, celui choisi par des parents pour leur enfant. On lui propose pour finir d'écrire correctement le calembour trouvé en assemblant le nom et le prénom.

Remarque : il peut y avoir des jumeaux !

Hatt : Paul , Pat, Harry, Tom

Fine : Pierre, Jean, Louis, John

Nanasse : Romain, César, Judas, Sophie

Hidaman : Eva, Thomas, Bill, Eve

Térieur : Jean, Henri, Alain, Alex

Tancil : Lise, Luce, Alain, Bruno

Tatouille : René, Aude, Sarah, Ali

Houtant : Patrick, Laure, Laurent, Jim

Onkça : Aline, Odette, Fabien, Cécile

Graff : Karl, Otto, Steffy, Lisa

→ On dispose de dix noms de famille et de dix prénoms.

L'adolescent doit associer les uns avec les autres de manière à former des contenus de faire-part.

→ L'association du plus banal des prénoms à un nom d'apparence anodine suggère parfois d'associer un troisième élément : le nom d'un métier.

Exemples :

M. Nastik, professeur d'éducation, se prénomme Jim.

M. Hochon, fabricant d'oreillers en plumes d'oie, s'appelle Paul.

On peut ainsi demander à l'adolescent de retrouver le prénom des personnes suivantes en tenant compte de leur profession :

M. Bonnot, charcutier (Jean)

M. Darne, policier (Jean)

Mlle Rest, alpiniste (Eve)

M. Tine, marchand de fruits (Clément)

M. Mauve, marchand de bonbons (Guy)

M. Hassin, éleveur de sangliers (Marc)

On peut, dans le même esprit donner un nom et un prénom et demander d'associer une profession adéquate.

M. Desbut Jean-Marc est footballeur.

Mlle Delune Claire est astronome.

Mlle Debonlivre Lison est bibliothécaire.

Mlle Javel Aude est femme de ménage...

Chaque état civil peut donner lieu à la rédaction complète du faire-part.

→ L'assemblage du prénom et du nom formant parfois une vraie phrase calembour, on peut proposer à l'adolescent déjà initié à cet exercice de retrouver l'écriture exacte de chaque faire part :

Elvis Laikrou

Elsa Dorsa

Jacques Uzlecou

Gérard Mentor

Cécile Ansieux

Louise Kissassoul

Ella Debozieux

Ella Duculo

Jenny Suipourien

Kelly Stoire

Edmond Papiatraverser

Samira Komsela

On peut également faire l'exercice inverse : une phrase étant donnée, il s'agit de dégager un nom et un prénom dont on se servira pour créer des devinettes :

J'ai six cassettes vidéos.

Mets l'animal en cage !

Oh ! Détache-la !

C'est si loin que cela ?

J'imité le coq.

Ma galipette est réussie.

Elles adorent le thé.

Notions abordées, objectifs visés :

- Développer le sens de l'humour et les capacités d'association et d'imagination à travers des jeux sur les mots et le sens.
- Travailler le lien graphie-phonie et le choix de la graphie parmi plusieurs se prononçant de la même façon (cf transcriptions graphiques homophoniques).
- Travailler la polysémie syntaxique (déplacement de frontières).

Mise en garde :

Pour conserver une certaine interactivité dans l'activité et éviter la lassitude, l'adolescent et l'orthophoniste peuvent rédiger les faire-parts à tour de rôle ou ensemble.

Support : Devinettes

Activité 3 : L'alphabet parlant

Il s'agit de jouer avec la sonorité des lettres mais en les associant entre elles pour former une curieuse phonétique qui ne garde des mots ou des phrases qu'une apparence sonore. On obtient ainsi une véritable écriture « alphabétique » à partir de laquelle on va pouvoir inventer des devinettes et créer des messages étonnants dont le sens ne se révélera qu'à l'oreille.

Règles, déroulement de l'activité :

1) Lire et écrire des mots de manière alphabétique

Il convient en premier lieu de faire découvrir à l'adolescent que certains mots de la langue peuvent s'écrire de manière alphabétique en les composant à l'aide de lettres (2, 3 ou 4).

Pour cela, on lui présente, par écrit, plusieurs mots de ce type, choisis parmi différentes catégories grammaticales.

Exemple : énergie, Hélène, casser, agité...

Puis on demande à l'adolescent s'il repère une particularité commune à tous ces mots dans leur façon de se prononcer ou de s'épeler. Pour l'aider, on peut ajouter un ou plusieurs slogans publicitaires qui utilisent ce procédé.

Exemple : NRJ, le plein de radio !

Une fois qu'il a repéré que tous ces mots pouvaient s'écrire de manière alphabétique, on lui propose de transcrire, en langage phonétique, en utilisant deux lettres ou plus, quelques-uns des mots suivants :

casser	âgé	déesse	bébé	effacer
ôter	abaisser	hacher	hier	héros
aimer	aider	assez	décès	aîné
décaper	énervé	écuelle		

On peut ensuite proposer de retrouver des mots qui se cachent sous leur transcription phonétique :

BC	(baisser)	CC	(cesser)	AB	(abbé)
ID	(idée)	HA	(achat)	HT	(acheter)
PI	(pays)	RO	(héros)	OQP	(occuper)
LU	(élu)	LV	(élevé)	ÉP	(épée)
KKO	(cacao)	DCD	(décéder)	AJT	(agiter)
ARÉ	(aéré)	PIÉ	(payer)	TIR	(théière)
QIR	(cuillère)	KIÉ	(cahier)	ARIN	(aérienne)
SUIÉ	(essuyer)	ÉCIÉ	(essayer)	MRVIÉ	(émerveillé)

Remarque : En ajoutant la lettre grecque π (pi), on s'ouvre d'autres possibilités :
 πR , πS , $\acute{E}\pi$, $\acute{E}\pi C$, $\pi\acute{E}G$, $DK\pi T$...

2) Inventer des devinettes de manière alphabétique

Cette activité consiste à fabriquer et inventer des énoncés de devinettes dont la réponse est un mot pouvant s'écrire de manière alphabétique.

L'adolescent choisit des mots parmi ceux vus dans l'activité précédente et cherche à les faire découvrir en évoquant leur sens. Pour cela, il associe à chacun d'entre eux un synonyme, un contraire, une courte définition ou une image qui les caractérise. Pour écrire sa devinette, il dispose de différentes formules introductives et indique éventuellement le nombre de lettres à trouver : *Quelles sont les deux lettres qui... ? Avec quelles lettres peut-on... ?*

Exemples :

* âgé (AG) = vieux, ancien, contraire de jeune, qui a beaucoup vécu...

⇒ Quelles sont les deux lettres les plus vieilles ? Quelles sont les lettres qui ne sont plus toutes jeunes ? Quelles sont les lettres qui ont déjà beaucoup vécu ?

* Quelles sont les deux lettres qu'il faut toujours réparer ? KC

* Quelles sont les trois lettres qui disent que tout est fini ? HEV

* Quelles sont les lettres les plus hautes ? LV

* Quelles sont les lettres qu'il ne faut pas déranger ? OQP

* Quelles sont les lettres pour lesquelles on dépense de l'argent ? HT

* Quelles sont les lettres les moins calmes ? AJT

* Quelles sont les quatre lettres que les parents disent le plus souvent à leurs enfants ? OBIC

Prolongements, variantes :

1) S'initier aux phrases alphabétiques

Cette activité prolonge celles consacrées à l'écriture et à la lecture de mots écrits de manière phonétique. Les listes de termes recensés forment un petit lexique disponible, avec lequel il est possible de fabriquer et de transcrire des phrases complètes et cohérentes.

Reste à dresser la liste des outils grammaticaux dont on va pouvoir disposer pour créer des phrases complètes : formes verbales, déterminants, prépositions, connecteurs. Cette mini-grammaire s'avère fort limitée. Les pronoms sujets sont réduits (*elle*, parfois *j'*), les déterminants seront nécessaires au pluriel.

Formes verbales :

Présent : elle a (L A) ; elle est (L È) ; elle sait (L C) ; j'essaie (G C) ; j'y vais (J V) ...

Imparfait : c'était (C T) ; j'étais (G T) ; elle était (L ÉT) ; elle avait (L AV) ; elle aimait (L MÉ) ; elle cassait (L KC) ; elle haïssait (L AIC) ; j'aidais (GD) ...

Passé composé : j'ai eu (G U) ; elle a eu (L A U) ; j'ai été (G ÉT) ; elle a été (L A ÉT) ; j'ai aimé (G MÉ) ; j'ai cassé (G KC) ; elle a aimé (L A MÉ) ; j'ai cédé (G CD) ; elle a chassé (L HAC) ...

Passé simple : elle aima (L MA) ; elle erra (L RA) ...

Déterminants, prépositions et connecteurs :

des (D) ; ces, ses (C) ; tes (T) ; et (É) ; à (A) ; au (O) ; hier (IR)

Prénoms :

Hervé (RV) ; Hélène (LN) ; EMMA (MA) ; Théo (TO) ; Erika (RIK) ; Etienne (ÉTIN) ...

On peut alors se lancer dans l'invention et la création de messages courts, en utilisant le lexique et la grammaire dont on dispose.

Remarque 1 : Cette activité permet à l'adolescent de se confronter aux problèmes de construction et de création d'une langue.

Remarque 2 : L'adolescent est amené à prendre conscience qu'une suite phonique, pour être comprise, doit être découpée en unités de sens. Pour aider le lecteur-devineur dans son activité de déchiffrement, il faut lui fournir des blancs, c'est-à-dire les séparations entre les mots.

2) Transcrire à l'oral et à l'écrit des phrases alphabétiques

Le jeu consiste à décrypter des phrases alphabétiques plus complexes et les retranscrire correctement. L'adolescent pourra remarquer que la phrase alphabétique abrège la transcription (on pourra, à ce titre, faire le parallèle avec l'écriture des textos pour lesquels le nombre de caractères est limité) et qu'il faut très souvent se livrer à un travail d'oralisation pour comprendre le sens de celle-ci.

Liste de phrases à transcrire :

* L C BC É HUT.

Elle s'est baissée et a chuté.

* G AC OBI A LN.

J'ai assez obéi à Hélène.

* L ÉT AG RID : L É DCD.

Elle était âgée et ridée : elle est décédée.

* L FHÉ ; L C NRV, LC AJT É L HO !

Elle est fâchée ; elle s'est énervée, elle s'est agitée et elle a chaud !

* L A D H É D ÉP.

Elle a des haches et des épées.

* L FUT É L M AC HAUT.

Elle est futée et elle aime assez à chahuter.

* CT IR. BB NÉ. GT MU É MRVIÉ.
C'était hier. Bébé est né. J 'étais ému et émerveillé

* L HOP MA ROG OQP HAUT.
Elle a choppé Emma et Roger occupés à chahuter.

* L FLÉ RIK ! L È OQP A MIÉT C BN.
Elle est fêlée Erika ! Elle est occupée à émietter ses BN.

Remarque :

Introduire des chiffres ouvre de nouvelles possibilités :

719 KC.	C'est un œuf cassé.
L A 1 R ÉBT.	Elle a un air hébété.
L A KC D K7 A RV.	Elle a cassé des K7 à Hervé.

3) On peut remplacer dans un texte connu des syllabes par des lettres.

Exemple : Il ÉT une fois le petit pouC...

Notions abordées, objectifs visés :

- Distinguer clairement les sons engendrés par chaque lettre et ne plus les employer comme on en a l'habitude.
- Prendre conscience de la nécessité d'un découpage en unités de sens.
- Travailler la conscience phonologique.
- Aborder les différentes graphies possibles d'un même phonème.
- Travailler la notion d'homophonie (Exemple : C= ces, ses, c'est, s'est, sait).
- Travailler l'évocation et l'orthographe lexicale.
- Définir des termes lexicaux (cf devinettes).
- Aborder les différentes catégories grammaticales.
- Travailler la construction de phrases syntaxiquement correctes.

Support : Devinettes

Activité 4 : Les Charades

Préalable à l'activité :

A partir d'exemples que l'on présente à l'adolescent, on cherche à mettre en évidence les règles de fonctionnement d'une devinette de type charade et on essaie d'en appréhender deux catégories.

Les règles de construction peuvent être ainsi énoncées :

- L'objectif est de faire deviner un mot complet.
- Le mot complet a été préalablement découpé en parties (comprenant une ou plusieurs syllabes) qui présentent chacune un sens.
- Chaque partie est à retrouver à l'aide d'une définition précédée d'une formule (Mon premier, Mon second, ...).
- En assemblant les fragments de mots, on retrouve le mot complet qui est lui-même défini (Mon tout ou Mon entier).

On peut pour cela poser à l'adolescent la question suivante : « A ton avis, tous les mots peuvent-ils être mis en charade ? », c'est-à-dire découpés en fragments qui font sens puis reconstitués. On laisse alors l'adolescent argumenter en proposant des exemples et des contre-exemples : mots à une syllabe (train, roi, corps...) et mots ne pouvant pas être fractionnés facilement en parties ayant un sens propre (feuille, chemise, crayon, fourchette, coiffeur...).

Pour inventer une charade, il faut donc choisir un mot qui respecte plusieurs conditions :

- il doit être formé de plusieurs syllabes ;
- il doit pouvoir être découpé en une suite de fragments qui présente un sens complet.

On veillera également à attirer l'attention de l'adolescent sur le fait qu'une charade peut comporter deux, trois ou quatre parties (voire plus) et que certains mots se décomposent en fragments qui respectent totalement l'orthographe (homographie) alors que d'autres ne sont décomposables qu'en fragments homophones.

* Charades respectant l'orthographe : four + mi ; car + table

* Charades utilisant des homophones : chaud + sûre ; bas + laid ; mât + rein ; nez + nu + phare
tôt + beau + gant ; scie + nez + mât ; haie + pou + vent + taille ; boue + lent + jeu + riz .

Les premières sont désignées sous le terme de charades régulières et les secondes sous celui de charades fantaisistes. Ces dernières sont les plus fréquentes.

Remarque : il existe des charades mixtes (poulet = pou + laid).

Remarque : Le découpage d'un mot en plusieurs parties n'a rien d'évident. Dans une charade régulière, les parties font sens immédiatement. Mais l'élaboration d'une charade fantaisiste oblige l'adolescent à une activité supplémentaire qui consiste à associer des homophones à une ou plusieurs syllabes formant le mot.

bateau = ba + teau = bas + tôt ; farceur = far + ceur = phare + sœur

Règles, déroulement de l'activité :

1) Inventer et rédiger des charades régulières

Il s'agit d'inventer et rédiger des charades où l'on respecte l'homographie entre les parties et le tout.

On commence par inventer les mots pouvant servir de support à une charade régulière : chou/croutte ; mou/ton ; or/ange ; fou/lard ; repas/sage ; cor/beau ...

On choisit l'un de ces mots et on recherche, avec l'aide d'un dictionnaire si besoin, les définitions qui formeront la charade (les parties et le tout).

On peut ensuite rédiger la charade sous sa forme classique.

Exemple :
 Mon premier est un instrument de musique,
 Mon second n'est pas laid.
 Mon tout est un oiseau noir.
 (corbeau)

2) Inventer et rédiger des charades fantaisistes

Il s'agit de rédiger des charades où l'on ne respecte pas l'homographie entre les parties et le tout. Il va donc falloir rechercher des homophones pour chaque partie de la charade, ce qui représente une difficulté supplémentaire par rapport à l'activité précédente.

* On fournit à l'adolescent des fragments homophones. On lui demande d'en comprendre le sens puis de les réunir pour écrire le tout en respectant son orthographe.

Exemples :

pie + queue + nid + queue = ?

âne + hiver + cerf = ?

an + bulle + lance = ?

pie + anneau = ?

haie + laid + faon = ?

* On peut faire l'exercice contraire au précédent. On fournit à l'adolescent des mots prédécoupés. A chaque fragment, celui-ci devra associer un nom homophone connu et s'assurer de son orthographe.

Exemples :

kangourou = kan + gou + rou = camp + goût + roux

chagrin = cha + grin = ?

aspirateur = as + pirat + eur = ?

sorcellerie = sor + celle + rie = ?

féminin = fé + mi + nin = ?

Remarque 1 :

Certains fragments, souvent utilisés dans les charades, sont à connaître :
eur = heure ; ière = hier ; de = deux ; ne = nœud ...

Remarque 2 :

Un même mot peut être fractionné de plusieurs façons (voleur = vo+leur ou vol+eur ; charade = char+a+de ou cha+ra+de ou cha+rade) et il est possible d'utiliser des homonymes différents pour une même charade (saucisson = sau+ci+sson = seau ou sot, si ou scie, son).

* La dernière étape de la fabrication d'une charade va consister à définir chaque terme retenu ainsi que le mot final à trouver. On essaiera de varier le plus possible le type de définitions auquel on recourt.

En effet, les définitions peuvent :

- être très générales, en référence à un champ lexical élargi, ouvrant un grand choix de possibles (cou = partie du corps) ;
- être générales mais comporter une ou plusieurs précisions qui restreignent le choix des possibilités (cou = partie du corps qui joint la tête aux épaules) ;
- être associées à des images évocatrices fortes (cou = très long chez la girafe) ;
- faire référence à des savoirs notionnels ou à des connaissances (cou = coupé par la guillotine, tranché sur le billot par le bourreau) ;
- faire référence à un synonyme ou à un antonyme, ou encore à des expressions de la langue française (se casser le cou, prendre les jambes à son cou).

De nombreux aspects de la maîtrise de la langue écrite peuvent donc être travaillés lors de la rédaction des définitions.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler l'aspect définitionnel (images, expressions, synonymes, antonymes)..
- Savoir utiliser le dictionnaire.
- Aborder le découpage infralexical ou syllabique, travailler la conscience phonologique.
- Travailler les notions d'homophonie et d'homographie.
- Travailler l'orthographe lexicale.

Support : Devinettes

Activité 5 : Les Rébus de lettres et de mots

Préalable à l'activité :

1) On commence par présenter à l'adolescent des rébus classiques constitués d'une suite de signes (lettres et dessins mêlés). Après les avoir déchiffrés, il est amené à porter son attention sur les principales composantes de ce type de rébus.

2) On présente ensuite des rébus uniquement constitués de lettres et de mots.

Exemple :

Quel est ce plat que l'on mange parfois à la cantine ? $\frac{\text{LAIT}}{\text{K}}$ = cassoulet (K sous LAIT)

Que cherche-t-on après un accident d'avion ? $\frac{\text{D}}{\text{VIVANTS}}$ = des survivants (D sur VIVANTS)

Que mange ce chien gourmet ? CÔTE UNE CÔTE = une entrecôte (UNE entre CÔTE)

L'adolescent est amené à en rechercher la signification et à comparer leurs règles de construction à celles des rébus classiques.

L'attention de l'adolescent doit être attirée sur les points suivants :

- Ces rébus ne comportent pas de dessins.
- Pour déchiffrer ces rébus, il faut tenir compte de la place des lettres, mots ou syllabes les uns par rapport aux autres.
- Trois positions semblent utilisables : *sous*, *sur* et *entre*, sachant que ces prépositions doivent appartenir, en tant que syllabe, à l'un des mots.
- La réponse est souvent un groupe nominal.

Règles, déroulement de l'activité :

Quand il en a intégré le fonctionnement, l'adolescent est à même de créer ses propres rébus de lettres et de mots en utilisant les règles de construction mises en évidence précédemment.

Pour inventer un rébus de lettres ou de mots, il faut établir, avec l'aide éventuelle d'un dictionnaire, une liste de mots comprenant les syllabes indispensables repérées au préalable : *sur*, *sous* ou *entre*. Ces syllabes devront se situer au début ou à l'intérieur des mots. Il ne reste plus ensuite qu'à donner une disposition spatiale au mot retenu et à inventer une question pour le faire deviner.

Liste de mots répondant aux exigences précitées :

soucis	soudain	soudure	souffrance	souliers	soupière
sourire	sous-marin	souvenir	sous-pull	essoufflé	insouciant
surprise	sursauter	surveiller	assurance	surface	survie
entremets	entreprise	entretien	entrepôt	entrevue	entrebaïller

A partir de cette liste, toutes sortes de rébus de lettres et de mots peuvent être inventés et rédigés.

Prolongements, variantes :

Il est possible de prolonger l'activité en inventant de courtes phrases associant un groupe nominal et un verbe conjugué (cf liste).

Exemples :

Que dit ce professeur ?	$\frac{\text{LE}}{\text{DOUÉ}}$	$\frac{\text{È}}{\text{MENÉ}}$	Le surdoué est surmené. (LE sur DOUÉ È sur MENÉ)
Que fait le cuisinier ?	$\frac{\text{IL}}{\text{VEILLE}}$	$\frac{\pi\text{R}}{\text{LA}}$	Il surveille la soupière. (IL sur VEILLE LA sous Pi R)

Autres phrases à illustrer :

Cette souris a des soucis.
Le sous-préfet, essoufflé, s'est assoupi.
Cet assuré est soulagé.
Quelle surprise ! Une souris dans la soupière !
Il soutire une soucoupe au surveillant.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler le découpage syllabique.
- Travailler l'évocation lexicale de mots contenant les prépositions sous, sur ou entre en début ou à l'intérieur des mots.
- Utiliser le recours au dictionnaire.
- Construire des phrases simples.

Support : Devinettes

Activité 6 : Inventer des devinettes fantaisistes

Cette activité se rapproche de certains jeux surréalistes en mettant en avant la créativité et l'insolite. Il s'agit en effet de créer des devinettes impossibles à résoudre à partir d'un raisonnement logique et qui acceptent de nombreuses solutions. Leur charme réside dans l'absurdité ou la fantaisie de leurs réponses qui laissent envisager de nombreuses possibilités d'invention et de création. Tout le plaisir de ces énoncés réside alors dans le moment où l'on découvre leur solution.

Exemples :

- * Qu'est-ce qu'un point noir avec un point blanc ? Une fourmi avec un plâtre.
- * Qu'est-ce qui est vert, qui monte et qui descend ? Un petit pois dans un ascenseur.

Règles, déroulement de l'activité :

* On peut construire ce type de devinettes à partir d'animaux connus qu'on évoquera par l'une de leurs caractéristiques physiques (girafe, éléphant, zèbre...), par leur couleur (poussin, grenouille...) ou par leur cri (chien, chat, chouette...).

On les imaginera ensuite dans une situation complètement insolite. Pour compliquer l'énoncé, on pourra éventuellement les déguiser.

Exemples de situations :

Un chien sur des rollers ; une vache dans un champ de mines ; un poussin avec une mitraillette ; un éléphant qui fait du ski ; une grenouille qui joue au ping-pong...

* Pour faciliter l'invention de ces devinettes, on peut utiliser un tableau comportant plusieurs colonnes que l'adolescent enrichira de ses propres trouvailles.

ANIMAUX OU FRUITS	TENUE VESTIMENTAIRE	ACTIONS
Vache	Pyjama rayé	Faire du roller
Hibou	Survêtement	Fumer la pipe
Zèbre	Smoking	Pousser un caddy
Banane	Maillot de bain	Faire du ski
Tomate	Drap de fantôme	Se raser et se couper
Abricot	Tutu de danse	Se faire bronzer

On associe ensuite un élément de chaque colonne pour créer l'énoncé le plus fantaisiste possible qui servira de support à l'invention d'une devinette.

Exemple : une vache en smoking qui fait du roller
(Qu'est-ce qui porte un noeud papillon, qui meugle et qui a huit roues ?).

Devinettes rédigées :

- * Qu'est-ce qui est petit, jaune et qui fait « tac tac tac tac » ?
Un poussin avec une mitraillette.
 - * Qu'est-ce qui est tout bleu et qui saute de branche en branche ?
Un écureuil avec le maillot de l'équipe de France.
 - * Qu'est-ce qui hulule en faisant de la fumée ?
Une chouette qui fume la pipe.
 - * Qu'est-ce qui est jaune et qui passe à travers les murs ?
Une banane fantôme.
 - * Qu'est-ce qui est gris, qui vit sous terre et qui fait « vrr » ?
Une taupe sur un vélomoteur.
- * On peut aussi partir de situations dans lesquelles un objet ou un animal sont amenés à changer de couleur d'une manière insolite. Par exemple, pour devenir blanc : tomber dans la farine ; noir : se rouler dans le charbon, tomber dans une cave ; jaune : avoir la jaunisse ; rouge : prendre un coup de soleil, être timide, attraper la rougeole ; marron : être plein de chocolat...

Exemple : Qu'est-ce qui fait « tic tac » et qui est tout blanc ?
Un réveil tombé dans la farine.

Notions abordées, objectifs visés :

- Développer l'imaginaire et l'inventivité.
- Initier à l'humour par l'absurde.
- Travailler l'évocation lexicale thématique.
- Travailler les structures interrogatives en « Qui est-ce qui...? » et les propositions relatives en qui.
- Utiliser des présentatifs (c'est...).

Support : Devinettes

Activité 7 : « Peux-tu, oui ou non...? »

Il s'agit d'un jeu de devinettes qui permet une première initiation au jeu de mots.

Préalable à l'activité :

On se propose de faire découvrir ce genre de devinettes à l'adolescent à partir de quelques exemples significatifs.

On peut pour cela demander à l'adolescent s'il peut porter une gare, deux gares, trois gares... et ce jusqu'au fatal six gares (cigare). On multipliera ainsi les exemples de manière à dégager les règles de construction de ce type de devinettes.

La réponse à la devinette est toujours un mot comportant plusieurs syllabes et composé à l'aide de deux termes. Le premier de ces termes est nécessairement un nombre (ou un homonyme) et le second doit isolément faire sens.

Règles, déroulement de l'activité :

L'adolescent est invité à inventer ce genre de devinettes. Il lui faut pour cela recenser des mots ayant phonétiquement un chiffre pour première syllabe et un second terme faisant sens par lui-même ou par homonymie. Si besoin, ce recensement s'effectue à l'aide de dictionnaires.

Liste non exhaustive de mots respectant cette construction :

ciboulette	ciboulot	ciré	cyclone	siffleur
silence	sirop	divers	santé	milieu

Dans un second temps, l'adolescent doit trouver une question introductrice pour pouvoir poser la devinette. Il rédige donc un énoncé commençant par la formule : Combien faut-il de...? ou Avec combien de...?

Exemples :

- * Combien faut-il de zoos pour couper du papier ? 6, car six zoos (ciseaux).
- * Combien faut-il de coeurs pour gagner ? 20, car les vingt coeurs (vainqueurs).
- * Combien faut-il de nez pour voir un film ? 6, car six nez (ciné).
- * Combien de thé faut-il boire pour bien se porter ? 100, car cent thés (santé).
- * Combien faut-il de manches pour faire un jour de la semaine ? 10, car dix manches (dimanche)

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler le phénomène d'homophonie (écriture différente mais prononciation identique).
- Travailler l'évocation lexicale de mots composé de deux termes, le premier étant nécessairement un nombre et le second devant faire sens isolément (recours éventuel au dictionnaire).

Support : Devinettes

Activité 8 : Devinettes à partir de mots polysémiques

Un mot est dit polysémique lorsqu'il a plusieurs significations reliées par un élément commun, lui-même souvent issu de l'histoire de notre langue.

La polysémie désigne donc la totalité des sens et des emplois possibles d'un mot. Elle est source de méprises et de malentendus, mais invite aussi à jouer de l'ambiguïté et du contresens. Seul le recours au contexte permet de lever l'ambiguïté qui peut peser sur un mot.

Préalable à l'activité :

L'adolescent doit prendre conscience qu'un même mot peut avoir différentes significations et doit essayer de découvrir l'origine commune ou l'élément commun (aspect, forme, couleur, usage...) qui unit celles-ci.

Pour cela, on peut lui proposer de lire la phrase qui suit :

Après avoir bu une *flûte* de champagne et mangé un morceau de *flûte* avec du beurre, le musicien se dit :

- *Flûte !* J'ai encore oublié ma *flûte* dans ma loge.

On fait remarquer que le mot *flûte* est utilisé à quatre reprises puis on demande s'il désigne à chaque fois la même chose. L'adolescent peut utiliser le dictionnaire pour confirmer sa réponse (il apprend ainsi à lire un article de dictionnaire portant sur les mots qui ont plusieurs sens). Chaque sens est numéroté, il faut donc tous les lire pour retrouver celui dont on a besoin. Ensuite, on détermine ensemble l'élément commun qui relie ces différents sens.

On essaiera enfin d'établir avec l'adolescent une liste de termes polysémiques : chausson, lentille, arc, sirène, opération, bretelle...

Règles, déroulement de l'activité :

1) Résoudre des devinettes qui utilisent des mots polysémiques

On peut demander à l'adolescent de chercher la solution des devinettes suivantes qui jouent sur les deux sens d'un même mot. Pour l'aider, il dispose de l'ensemble des réponses parmi lesquelles on a glissé des intrus.

Enoncés de devinettes :

De quel instrument de musique peut-on jouer sous l'eau ?

Quel animal se plie quand il ne pleut plus ?

Quel est l'animal que l'on porte au menton ?

Quel oiseau donne l'heure ?

Quel est l'objet le moins malin qui contient de l'eau ?

Quel siège mange-t-on facilement lors d'une réception ?

Avec quel virage fait-on des noeuds ?

Qu'est-ce qui se développe facilement dans les cheveux ?
Quel légume faut-il éviter de voir sur un écran ?
Quel coquillage trouve-t-on à table ?
Quel est le fruit qui explose en bouche ?

Réponses possibles : canapé, ampoule, lacet, couteau, coucou, bretelle, bouc, pellicule, navet, tuba, trombone, baleine, gendarme, cruche, grenade, melon.

Chaque mot polysémique sera expliqué et on essayera de dégager pour chacun d'eux l'élément commun qui relie les différents sens: le bruit (coucou), la forme (couteau, tuba), la composition ou l'aspect (grenade), ...

L'adolescent pourra ensuite choisir de réécrire les devinettes qu'il trouve les plus amusantes pour les soumettre à son entourage.

2) Inventer des devinettes à partir de mots polysémiques

Il s'agit de l'activité inverse de la précédente.

Elle consiste à inventer des devinettes en jouant avec les différents sens d'un mot.

La technique consiste à rapprocher ou à « agglutiner » deux significations d'un même mot au sein d'une question énigmatique.

Exemples :

- Avec « bleu » : Quelle est la couleur qui sent le fromage ?
- Avec « arc » : Quelle arme trouve-t-on facilement sur un cercle ?

On propose à l'adolescent d'utiliser ce procédé de fabrication pour inventer des énoncés de devinettes à partir des mots polysémiques recensés précédemment.

Exemples :

* Baguette : pain très allongé ; instrument pour fée ou chef d'orchestre.
Quel est le pain préféré des fées et des chefs d'orchestre ?

* Bombe : dispositif explosif ; coiffure des cavaliers.
Quel est le chapeau qui peut exploser ?

* Jumelles :
deux filles nées d'une même grossesse ; instrument d'optique qui permet de grossir.
Quelles sont les deux soeurs qui grossissent, qui grossissent ?

Remarque :

En exploitant le même procédé que celui utilisé avec des mots polysémiques, on peut réaliser une activité d'invention et de rédaction de devinettes homographiques.

- On fournit à l'adolescent une liste de mots homographes (mots dont l'orthographe est identique mais qui n'ont aucun rapport de sens) : cor, avocat, tube, bise, morse...).

- En s'aidant éventuellement du dictionnaire (les mots feront ici l'objet de deux entrées différentes puisqu'ils n'ont aucun rapport de sens), l'adolescent recherche les définitions des mots donnés et les images fortes que l'on peut associer à chaque homographe.

- Il rédige ensuite une question qui évoque les deux significations pour créer un énoncé de devinette. (L'orthophoniste encourage et aide l'adolescent à faire preuve d'imagination pour dépasser la simple juxtaposition des deux définitions données dans le dictionnaire.)

Exemple :

« raie » : 1- séparation des cheveux

2- poisson au corps aplati

Devinette rédigée : Quel est le poisson plat qui sépare les cheveux ?

Notions abordées, objectifs visés :

→ Enrichir le lexique.

→ Utiliser le dictionnaire et apprendre à lire les articles lexicographiques portant sur les mots qui ont plusieurs sens (une seule entrée pour les mots polysémiques, deux pour les mots homographes).

→ Travailler la notion de polysémie (en la différenciant de celle d'homographie).

Support : Devinettes

Activité 9 : Devinettes homophoniques

Préalable à l'activité :

On revient avec l'adolescent sur la notion d'homonymes (mots que l'on prononce de la même manière mais dont le sens diffère) et plus particulièrement sur les homophones non homographes, nombreux et fréquents dans la langue française et causes de nombreuses erreurs d'orthographe.

On établit avec l'adolescent une liste de mots homophones :

mai / mets	ver / verre	laie / lait	cou / coup
rat / ras	tante / tente	sol / sole	sel / selle
coq / coque	date / datte	signe / cygne	ton / thon
fin / faim	ballet / balai	amande / amende	encre / ancre
moi / mois	bal / balle	peau / pot	maître / mètre
chant / champ	voie / voix	auteur / hauteur	but / butte
boue / bout	poids / pois	poing / point	conte / compte
vin / vingt	mal / malle	chaud / show	danse / dense
bar / barre	thym / teint	cuir / cuire	gôuter / gouter

Règles, déroulement de l'activité :

1) Il s'agit de résoudre des devinettes homophoniques. Pour chaque énoncé, l'adolescent a le choix entre plusieurs solutions possibles. Il doit ensuite argumenter et expliquer son choix, et retrouver l'écriture des deux homophones.

Exemples :

- Quelle est la boisson sur laquelle on peut dormir ? (eau, thé, vin, lait)
- Quel légume crie de douleur quand on l'arrache ? (ail, radis, carotte, poireau)
- Quel arbre déteste la vitesse ? (chêne, bouleau, frêne, noyer)
- Quel animal peut vous aider à marcher ? (cane, oie, coq, paon)
- Quel arbre mange-t-on souvent avec du beurre ? (hêtre, pin, épicéa, peuplier)
- Quel condiment trouve-t-on sur beaucoup de chevaux ? (poivre, cumin, curry, sel)

2) On propose à l'adolescent d'inventer des énoncés de devinettes homophoniques à partir du procédé qui consiste à évoquer la signification de deux mots au sein d'une même question énigmatique. Il puisera pour cela dans la liste des mots homophones établie précédemment.

Remarque :

On insistera pour que l'adolescent élargisse ses associations d'idées, qu'il utilise des synonymes et des périphrases et varie les formes des phrases interrogatives.

Exemples :

- lait = liquide blanc, aliment complet.
- laid = contraire de beau, désagréable à la vue.

Quel est le liquide le moins beau ?

ou : Quelle boisson n'est vraiment pas attirante ?

ou : Quel aliment liquide nourricier peut faire peur aux enfants ?

- sang = liquide rouge, veine, vampire.
- cent = nombre, calculer.

Quel nombre coule dans nos veines ?

ou : Avec quel liquide rouge peut-on compter ?

ou : Quel est le nombre préféré des vampires ?

Notions abordées :

- Travailler la notion d'homonymie.
- Utiliser des synonymes et des périphrases au sein de formes interrogatives.
- Développer des associations d'idées.

Support : Devinettes

Activité 10 : L'anagramme

C'est le plus connu des jeux de langue et l'une des plus anciennes manières de jouer avec elle. Il fonctionne sur la permutation des lettres d'un mot, sans aucune adjonction ni suppression, pour le transformer en un autre mot déjà existant.

Préalable à l'activité :

On propose à l'adolescent de découvrir ce qu'est une anagramme à partir de la lecture d'un poème de Pierre Coran. Il doit identifier les anagrammes dissimulés dans ce poème et vérifier la correspondance lettre à lettre entre les deux mots. Il pourra ainsi définir l'anagramme en tant que procédé de permutation de lettres.

*Par le jeu des anagrammes,
Sans une lettre de trop,
Tu découvres le sésame
Des mots qui font d'autres mots.*

*Me croiras-tu si je m'écrie
Que toute neige a du génie ?*

*Vas-tu prétendre que je triche
Si je change ton chien en niche ?*

*Me traiteras-tu de vantard
Si une harpe devient phare ?*

*Tout est permis en poésie.
Grâce aux mots, l'image est Magie.*

Pierre Coran

Règles, déroulement de l'activité :

1) On propose à l'adolescent une liste de mots et on lui demande, pour chacun d'eux, d'en rechercher une anagramme en permutant les lettres. On précise qu'on ne tient pas compte des accents.

Pour aider l'adolescent, on peut lui fournir un indice sur le mot à trouver.

Exemples :

Quel animal se cache dans chacun des mots suivants : aveu, malice, chicane, loin, atout, roussi, émue, loupe, signe, alpin, ergot, girolle ?

Chercher les anagrammes suivantes :

rame : étendue d'eau
image : illusion
neige : très doué
épines : chagrins
ogre : céréale
argenté : bizarre
chariot : légume

volé : engin roulant
châle : peureux
fois : envie de boire
virage : bord de mer
gare : maladie
règle : peu lourd
gardienne : boisson

crique : avec un chapiteau
soir : souverains
course : origine de l'eau
mai : copain
trop : abri pour bateau
nette : abri de toile
mondiale : boisson gazeuse

Autres séries qui peuvent donner lieu à des recherches :

mirage / maigre	actionner / connaître	avenir / navire
éviter / vérité	agiles / aigles / glaise	creuse / sucrée / écrues
sirène / reines / sercain / résine	sources / secours	nier / rein / rien
organe / orange	éclat / lacet	leçon / clone
ange / nage	craie / acier	deviner / devenir

2) On fait découvrir à l'adolescent qu'il existe des devinettes construites autour d'un mot et de son anagramme. Le premier est cité dans l'énoncé et le second, à découvrir, est évoqué ou défini de manière succincte.

Exemples :

Je suis un animal domestique ; si je mélange mes lettres, je deviens ma maison ; je les mélange encore, je deviens un grand pays. Qui suis-je ?

Le chien, la niche, la Chine.

Avec les mêmes lettres qu'un lâche, je couvre les épaules. Qui suis-je ?

Le châle.

Sans rien lui ôter ou lui ajouter, Léon fait une fête ? Laquelle ?

Noël.

Quel est l'animal grimaçant qui se cache dans un signe ?

Un singe.

On invite ensuite l'adolescent à inventer de telles devinettes. Pour cela, ils puisent dans les listes de mots de l'activité précédente. Il fait son choix puis rédige une phrase pour illustrer l'anagramme retenue et la faire deviner. Il utilisera des formules introductives comme :

- Avec les mêmes lettres...
- Sans rien ôter ni ajouter...
- En mélangeant mes lettres...

Notions abordées, objectifs visés :

→ Travailler l'orthographe lexicale.

→ Jouer avec les lettres composant un mot, développer les facultés combinatoires.

Support : Les mots-valises

Activité 1 : Créer des mots-valises

Préalable à l'activité :

A travers des exemples variés, on amène l'adolescent à définir ce qu'est un mot-valise et à découvrir son ou ses procédés de fabrication.

Comme son nom l'indique, le mot-valise (qu'on doit à Lewis Carroll) est un mot qui en contient d'autres.

Il se fabrique en utilisant une partie commune aux deux mots en guise de liaison (médicament + camembert → médicamembert) ou bien en rapprochant deux mots phonétiquement proches (bricoler + rigoler → brigoler).

Il s'agit donc de deux mots qui s'emboîtent avec un effet de sens double, d'où le terme de mot-valise parce que, telle une valise qui renferme plusieurs objets, il contient en fait deux mots et deux sens (ou trois si l'on considère le mot-valise comme un mot nouveau).

Règles, déroulement de l'activité :

On demande à l'adolescent de fabriquer plusieurs mots-valises puis de trouver des définitions amusantes à ces mots nouveaux. Celles-ci doivent se rapporter d'une manière implicite ou explicite aux termes-valises.

Remarques :

- * On peut définir un thème au préalable.
- * Il est possible d'ajouter une contrainte supplémentaire en imposant la nature des mots constituant le mot-valise.

Exemples :

rhinocéros + rossignol = rhinocérossignol
= pachyderme au chant harmonieux

yaourt + urticaire = yaourticaire
= allergie au fromage blanc

ananas + anatomie = ananatomie
= science qui étudie les fruits exotiques

anaconda + dagobert = anacondagobert
= serpent qui a mis sa culotte à l'envers

Prolongements, variantes :

On propose un jeu qui s'inspire des mots-valises, mais avec une procédure de création automatique, donc plus aisée.

Il se décompose en deux temps :

* On opère une coupe sur plusieurs mots existants et on réagence les segments obtenus pour fabriquer des mots nouveaux.

* On invente le sens des mots ainsi obtenus en leur donnant une définition lexicographique, accompagnée d'un exemple.

Exemple :

arm	}	u	{	rier
écr	}	i	{	teau
esc	}	a	{	lier
pant	}		{	lon

A partir du tableau suivant, on peut fabriquer : armalon, armalier, armateau, escalon, escateau, pantalier...

Armalon peut recevoir la définition : rongeur d'Amérique du sud.

Ex: Cuite dans l'argile, la chair de l'armalon est délicieuse.

Remarque : Les mots nouveaux ainsi constitués ne sont plus de véritables mots-valises car ils perdent l'écho sémantique de la signification des mots avec lesquels ils ont été composés.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler le vocabulaire et initier au langage de la définition lexicographique.
Développer la créativité sémantique.
- Développer la conscience, le découpage et la manipulation syllabique.
Travailler l'évocation de mots commençant par une syllabe donnée.
- Développer l'intuition des valeurs suffixales.
- Travailler la nature des mots.

Support : Les mots-valises

Activité 2 : Les animaux insolites

Préalable à l'activité :

(Identique à l'activité 1)

Règles, déroulement du jeu :

Sur le principe des mots-valises, on demande à l'adolescent de créer des néologismes constitués de noms d'animaux télescopés.

L'adolescent dresse donc une liste d'animaux et réunit ceux partageant une même syllabe ou une même sonorité (la partie commune sert de liaison entre les deux mots) pour créer une nouvelle espèce hybride.

Exemples :

gazelle + éléphant = gazéléphant
girafe + frelon = girafreton
hibou + bouquetin = hibouquetin
homard + marcassin = homarcassin
taureau + autruche = taureau-truche
vache + cheval = vacheval

L'adolescent sélectionne un des animaux hybrides créés puis il établit la fiche biologique de l'espèce choisie comprenant la description (aspect extérieur, forme, couleurs, particularités, grosseur...), l'habitat, les moeurs/le mode de vie, le mode de reproduction, l'alimentation et les prédateurs de l'animal. Il s'inspirera pour cela des caractéristiques inhérentes aux deux animaux composant le mot-valise.

Remarque : Il peut s'avérer utile de montrer à l'adolescent des exemples de fiches descriptives de ce type pour qu'il s'en imprègne et qu'il découvre par lui-même les différentes rubriques qui la composent.

S'il le souhaite, l'adolescent pourra accompagner sa fiche technique d'une illustration de l'animal (dessin ou découpage-collage).

Prolongements, variantes :

On peut, dans le même esprit créer des « animobiles » (mot issu de la contraction des deux mots « animaux » et « mobiles »).

Pour cela, on dresse une liste de noms d'animaux et une liste de moyens de locomotion. On réunit ensuite les animaux et les moyens de locomotion partageant une même syllabe ou une sonorité identique (la partie commune sert de liaison entre les deux mots).

Remarque : On veille à transcrire les noms des animobiles obtenus en dosant bien les lettres appartenant à l'animal et celles du transport en commun.

Exemples : moto + taureau = la motaureau
 jeep + hippopotame = la jeeppopotame
 caravelle + éléphant = la caravéléphant
 chameau + moto = la chameauto

Chaque mot-valise ainsi créé pourra faire l'objet d'une description.

Exemple : La chameauto est une automobile toute bosselée équipée pour rouler dans le désert.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler l'évocation lexicale thématique.
- Aborder l'analyse de la structure segmentale de la parole (conscience syllabique et phonémique) quand l'adolescent fait des confusions de type phonologique.
- S'initier à la macrostructure des articles encyclopédiques descriptifs.

Support : Les mots-valises

Activité 3 : Les fausses étymologies

Règles, déroulement de l'activité :

Cette activité constitue une variante du principe qui régit la formation des mots-valises. Elle repose en effet sur l'exploitation de mots du vocabulaire courant présentant la particularité d'être déjà, apparemment, composés de deux termes préexistants, autrement dit sur l'exploitation de faux mots-valises.

Exemples :

* Le mot « mésange » pourrait résulter de la rencontre du mot « ange » qu'on aurait fait précéder du préfixe dépréciatif, ou négatif, « més » (=mauvais).

* Le mot « cachemire » désignerait une pièce d'étoffe dont on se sert pour cacher la cible aux tireurs expérimentés qu'on entend soumettre au tir à l'aveugle.

Remarque : Les exemples ci-dessus s'appuient sur des mots dont les deux composants supposés n'ont pas été graphiquement modifiés mais on peut aussi s'intéresser à l'aspect sonore du faux mot-valise, l'essentiel étant de conserver l'homophonie des éléments initiaux et du terme censé résulter de leur télescopage.

On soumet donc à l'adolescent une liste de termes « bicéphales » et on leur demande d'en donner une définition tenant compte du sens des deux « mots-phonèmes » censés les composer.

Exemples :

cabriolet	poulet
chapelet	tumeur
chapitre	vampire
divers	vertige
marécage	vidange
moustache	noirceur
passage	pinson
police	

Notions abordées, objectifs visés :

- Stimuler l'inventivité.
- Aborder les notions d'homophonie et d'homonymie.
- Travailler la définition lexicographique

Support : Jeux littéraires

Activité 1 : Acrostiche et prolongements possibles

L'acrostiche est une pièce de vers composée de telle sorte qu'en lisant dans le sens vertical la première lettre de chaque vers on trouve le mot pris pour sujet, le nom de l'auteur ou du dédicataire.

Matériel référentiel :

Exemples d'acrostiches variés (productions littéraires ou enfantines)

Préalable à l'activité :

A partir d'exemples qu'on lui présente, l'adolescent, aidé de l'orthophoniste, s'imprègne de la structure et du fonctionnement de l'acrostiche de manière à être capable de la définir avec ses propres mots.

Règles, déroulement de l'activité :

→ Il s'agit, à partir des lettres d'un prénom écrit verticalement et en capitales d'imprimerie de composer un petit texte dont les phrases commenceront par chacune de ces lettres. Il n'est pas indispensable que le passage rime et, au début, on pourra se contenter de phrases sans lien les unes avec les autres.

Chacun peut ainsi partir de son propre prénom ou du prénom de celui à qui il destine l'acrostiche.

Remarque : Au début, on peut ne faire correspondre qu'un seul mot à chaque lettre pour simplifier l'exercice.

Ecolière
Lente
Innocente
Sympathique
Espégle

Charmante
Actrice peut-être un jour
Rigolote
Intelligente
Nom Carine
Emerveillée

Claire est une belle fille,
Légère comme un diabolin,
Allant partout tel un lutin,
Impressionnante, irréfléchie,
Riant, chantant et badinant,
Et folâtrant dans le grand vent.

Par un matin d'été
Au lever du soleil
Une rose a éclos
Limpide et éternelle

→ Un exercice légèrement différent consiste à créer un fragment dont une lecture verticale fera apparaître un mot thème. On pourra ainsi partir d'un mot qu'on aime, d'un mot qui évoque un de nos loisirs ou encore d'un mot riche en représentations tel que lire ou écrire.

Livre	Venu du fond des temps
Ecriture	En ronflant tel un forcené
Collection	Ne connaissant que le tourment
Tome	Toi, tu es le vent sans pitié.
Univers	
Roman	
Encre	

Remarque : L'illustration de ces mots en position verticale pourra se faire sous forme de calligrammes ou de « mots image ».

→ On choisit d'écrire, en face de chaque lettre du mot-thème choisi, des mots agencés de manière à former une phrase ayant un sens global. On peut ensuite prolonger l'activité en écrivant une histoire à partir de cette phrase.

→ On peut également prendre pour support une phrase dont chaque mot constituera le début d'un vers.

C'EST l'heure de rentrer et
BIENTOT voitures et cars seront
LA pour partir chez nous après la
RECRE qui termine une si longue journée...

Prolongements :

→ Sur le même principe, les sigles peuvent donner lieu à des réalisations humoristiques.

Après avoir défini ce qu'est un sigle (groupe de lettres initiales constituant l'abréviation de mots fréquemment employés) et en avoir recherché plusieurs (dont on aura repéré la signification), on suggérera la fabrication d'autres traductions.

1) On dresse la liste des sigles et abréviations que l'on connaît (T.G.V, R.E.R, O.N.U , T.S.F , T.V, T.V.A, S.P.A ...) .

2) A partir de chacune des lettres du sigle choisi, on dresse des listes de mots en se plongeant éventuellement dans le dictionnaire.

P.D.G

P : Pouvoir, Pont, Premier, Prédateur, Pompiste...

D : Dieu, Diable, Devenir, Dominateur...

G : Genou, Gourmandise, Grossier, Glousser...

3) On change les mots du sigle choisi afin d'aboutir :

- à une nouvelle définition quelque peu loufoque

S.N.C.F : **Syndicat National des Clubs de Football**

S.O.S : **Savourez les Oeufs Salés**
Stock d'Ogres Sauvages

O.V.N.I : **Offrez Vite de Nouvelles Idées**

- à une nouvelle définition qui exprimera notre point de vue et qui aura un lien sémantique avec la signification initiale du sigle

G.S.M : **Grosse Sonnerie Martyrisante**

Grande Source de Malentendus

H.L.M : **Habitation Loin d'être Magnifique**

P..D.G : **Prédateur Diablement Gourmand**

O.V.N.I : **Organisme Venu de la Nuit Infinie**

→ Sur le même principe que l'acrostiche, on peut rédiger un « poème » dont le premier vers commence par la lettre A, le deuxième par B, le troisième par C...

Notions abordées, objectifs visés :

→ Développer l'imagination.

→ S'exprimer, parler de soi (cf prénom).

Peut être abordé en début de rééducation comme première prise de contact.

→ Travailler l'évocation lexicale à partir d'une lettre donnée.

→ Redécouvrir et se représenter la réalité sous des formes nouvelles (cf sigles).

Support : Jeux littéraires

Activité 2 : Jeux surréalistes ou “cadavre exquis”

Le principe des petits papiers ou du cadavre exquis est toujours le même et se pratique sur le mode du pliage. A écrit une partie du message sur une feuille; la replie de façon que B ne puisse pas lire ce qu'il a écrit, puis passe sa feuille à B qui écrit la seconde partie avant de la redonner à A... La feuille va ainsi circuler entre A et B, ni l'un, ni l'autre n'ayant eu accès aux inscriptions précédentes, ce qui va favoriser, à la lecture du message dans sa totalité, des rapprochements cocasses, poétiques ou étranges.

Remarque : On peut garder le même procédé mais les deux partenaires écrivent sur des papiers distincts.

Règles, déroulement de l'activité :

1) Questions-Réponses alternées

A écrit une question.

B écrit une réponse à une question virtuelle dont il ne connaît que l'amorce inductrice.

On lit l'ensemble du message composé.

Remarque : On peut, au préalable, définir un thème (les animaux, la mer, la nature...).

Variantes :

- A écrit dix questions et B dix réponses puis on juxtapose la question 1 et la réponse 1, la question 2 et la réponse 2...

- On peut, dans une boîte, rassembler toutes les questions et dans une autre boîte toutes les réponses. On mélange et on tire au sort alternativement une question et une réponse.

Les « rencontres » sont souvent comiques, bizarres ou curieuses ; en tout cas, très souvent inductrices d'un comportement plus créatif.

Ci-dessous, quelques structures-amorces utilisables :

*** Questions / Réponses avec inversion sujet-verbe**

A pose une question avec inversion du sujet au masculin / féminin / pluriel .

B donne une réponse avec oui ou non en début de phrase.

*** Est-ce que...? Oui...Non...**

*** Qu'est-ce que...? C'est...**

*** Pourquoi ? Parce que ?**

Remarque 1 : Ce jeu donne des productions plus intéressantes que les précédents.

Remarque 2 : Il est intéressant de varier les sujets (masculin / féminin/ pluriel) afin de faire pratiquer les accords convenables.

*** Où...? Dans...**

*** Quand...? Lorsque...**

*** Qui...? C'est...**

*** Combien « x » a-t-il (ou elle) de ...? Il (elle) en a ...**

*** A quoi sert...? Cela sert à...**

*** Comment... (fabrique-t-on...) ? On le (la, les) fabrique avec...**

Remarque : Bien que le principe en soit très simple, ces jeux ne sont féconds que si les participants disposent d'un bagage verbal suffisant afin d'éviter les énoncés relativement peu intéressants.

2) Jeu des emboîtements

On procède comme pour les questions-réponses : A écrit la première partie du message et B (ne connaissant pas l'énoncé de A) rédige la seconde, le tout en respectant les amorces proposées. On lit ensuite le message dans sa totalité.

*** Suppose que ... et que ...**

*** Je désire ... pour ...**

*** Je veux que ... pour**

*** Il suffit de ... pour + infinitif
pour que + complétive au subjonctif
Il suffirait que ... pour ...**

*** Il faut que ... afin que ...**

*** Si ...**

A écrit une subordonnée conditionnelle à l'imparfait.

B, sans voir ce qu'a écrit A, continue par une principale au conditionnel présent.

Remarque : L'irréel présent justifie mieux la bizarrerie éventuelle des productions.

*** Quand ...**

A écrit une subordonnée temporelle au futur introduite par quand.

B, sans voir ce qu'a écrit A, continue par une principale au futur.

*** Bien que ...**

A écrit une subordonnée concessive au subjonctif présent introduite par bien que.
B , sans voir ce qu'a écrit A, continue par une principale au présent.

*** ... (phrase, groupe nominal ou proposition infinitive) , c'est comme ...**

3) Cadavre exquis avec cadre syntaxique ou trame imposés

Voici des structures utilisables pour générer des phrases :

A : un substantif sujet

B : un adjectif ou un complément du nom

A : un verbe transitif

B : un substantif complément

A : un adjectif ou un complément du nom

A : *Groupe Nominal* singulier ou pluriel (le, la, ce, cette, un, une, mon, ma, ton, ta, son, sa, notre, votre, leur, l'... ou les, des, ces, plusieurs, quelques, tes, mes, leurs, certains... + Adjectif facultatif + Nom)

B : *Verbe transitif direct*, 3ème personne du singulier ou du pluriel.

A : *Groupe nominal* (le ou la ...)

B : *Groupe pronominal* +Nom (du, de la + Nom)

A : *Quand*+ Phrase

Si+Phrase

Lorsque+Phrase

Puisque+Phrase

Afin que+Phrase

Pour que+Phrase

Du moment que+Phrase

Comme+Phrase

Un grand nombre de conjonctions (ou locutions conjonctives) de subordination fonctionnent dans ce schéma.

Ci-dessous des structures utilisables pour générer des histoires :

A écrit un prénom masculin.

B écrit « et » suivi d'un prénom féminin.

A répond à la question : Que font-ils ?

B indique le caractère ou la qualité de cette action (paresseusement, joyeusement...).

A décrit une circonstance de temps pour cette activité (tous les jours, à minuit, chaque année à Pâques...).

B indique le lieu où cela se passe (dans le tramway, sur le toit de la maison, au lit...).

A répond à la question : Avec qui le font-ils ?

Notions abordées, objectifs visés :

- Ecrire à deux sous forme ludique.
Etablir une complicité par le biais de l'écriture.
Débloquer l'écriture par le jeu.
Eveiller l'imagination.
- Donner les moyens grammaticaux, stylistiques et d'ordre créatif, de composer des phrases ou de petits récits.
- Explorer la syntaxe des constructions phrastiques.
- Etudier les contraintes de la syntaxe du verbe (transitivité...).
- Travailler l'emploi du subjonctif et du conditionnel.
Travailler la concordance des temps.
- Travailler les accords grammaticaux.
- Travailler les diverses formes interrogatives.
- Ecrire puis améliorer des récits obtenus par le hasard.

Support : Jeux littéraires

Activité 3 : Le S + 7

Matériel référentiel :

Réunir des textes connus, courts et variés (poèmes, fables, comptines, proverbes, chansons, slogans publicitaires, extraits de récits, de contes, de nouvelles...).

Règles, déroulement de l'activité :

L'adolescent choisit un texte parmi ceux qu'on lui soumet.

Dans un premier temps, il doit rechercher et souligner tous les substantifs.

Le jeu consiste alors à réécrire le texte en remplaçant ces substantifs par le septième nom commun (S+7) qui le suit dans le dictionnaire. Il s'agit là d'une véritable activité de traduction d'un texte à l'intérieur de la langue.

Remarque : Si le substantif du texte est au masculin, il convient de le remplacer par le septième nom masculin ; il en est de même pour ceux du genre féminin. Il faudra également veiller à rétablir les accords lors de la réécriture.

Exemple : Au clair de la lune, mon ami Pierrot, prête-moi ta plume pour écrire un mot.
Au clair-obscur de la lunule, mon amical Pierrot, prête moi ton plumier pour écrire un motif.

Remarques :

* Il faut de la patience à l'adolescent pour mener à bien sa recherche, mais il sera encouragé par les résultats parfois très fantaisistes qu'il découvrira lors de la lecture du texte. Mieux vaut néanmoins utiliser des textes courts pour éviter toute lassitude dans la traduction. On peut aussi rendre la consigne un peu plus facile et rapide en imposant un repérage moins long : S+2 , S+3, S+4... et en n'utilisant pas la terminologie de « substantif » mais celle de nom (N+...).

* Il peut être intéressant de procéder différemment et de laisser l'adolescent entièrement libre dans le choix de son texte. Il peut s'agir d'un texte sélectionné par l'adolescent préalablement à la séance ou connu par coeur. L'écrit transformé sera alors lu à l'orthophoniste qui devra repérer le modèle initial. (Les rôles peuvent bien sûr s'inverser.)

Le texte modifié reste reconnaissable car d'une part, c'est un texte très connu dont la « musique » nous est restée dans l'oreille, nous est familière et, d'autre part, tous les petits mots (prépositions, conjonctions...) qui assurent les articulations dans le texte n'ont pas été changés. L'ordre des mots (la syntaxe) est donc au moins aussi important que le vocabulaire pour comprendre une phrase.

Prolongements, variantes :

Les variantes de ce jeu sont multiples. On les obtient en changeant la catégorie du mot et/ou le chiffre proposé :

* A+X : Ce sont les adjectifs qui vont être remplacés. Pour cette activité, il faut à la fois retenir l'adjectif de même genre, mais aussi l'accorder.

* V+X : On commute tous les verbes du texte avec le X^{ème} prélevé dans le dictionnaire. L'avantage de cet exercice est de faire conjuguer naturellement des verbes de groupes différents, des personnes dans un ordre aléatoire, et ainsi, d'éviter les paradigmes figés de la conjugaison classique.

On peut également coupler les consignes : N+3 et V+6 ou encore N+2 et A+4 ...

Exemple : La cigale et la fourmi revue et corrigée par Queneau
La cimaise ayant chaponné tout l'éternueur se tuba fort dépurative quant la bisaxée fut verdie.

Remarque : Si l'on change de dictionnaire, on a, pour un même texte de départ, deux textes d'arrivée bien différents.

Notions abordées, objectifs visés :

- Apprendre à manipuler un dictionnaire en prenant soin de regarder la nature grammaticale et le genre du mot.
- Enrichir le lexique.
- Travailler sur les différentes catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs...)
- Travailler les accords grammaticaux (genre / nombre).
- Manipuler un texte de façon ludique et s'en remettre au hasard.
- Sensibiliser intuitivement à la reconnaissance de la valeur du rythme, de la structure, de la composition d'un récit.

Support : Jeux littéraires

Activité 4 : Mots tiroirs et mots à rallonge

Règles, déroulement de l'activité :

1) Le jeu des mots tiroirs consiste à partir d'un mot et à retirer tout ce qu'il contient.

Exemples :

* Serviette : servi, se, vie, ri, sert, serti, sertie, tes, reste, triste, vise, viser, vis, vise, veste, serve, tes, rêves...

* Adolescent : école, leçon, as, cent, dose, son, dent, dans, lac, solde, taon, os, sol, cône, ton, soc...

Le gagnant est celui qui trouvera le plus de mots inclus dans le mot tiroir ou qui aura le dernier mot si on fonctionne sur un principe d'alternance.

Une variante consiste à composer une série de mots à partir d'un certain nombre de lettres. (On n'est pas obligé d'utiliser toutes les lettres comme dans un anagramme classique.) Le vainqueur sera celui qui aura inscrit le plus grand nombre de mots bien orthographiés.

Exemple : d u r v l o e s : dur, doré, le , les, vous, loué, volés, doués, survolé, soudé, louves, douves...

2) Les mots à rallonge proposent d'ajouter à chaque fois une lettre à celle(s) de départ pour former des mots. Ces différents ajouts peuvent affecter le début, la fin ou le corps du mot. Cette technique est parfois qualifiée de « boule de neige ». Le dernier mot de la série contenant, à lui seul, tous les autres, constituera un mot tiroir.

Exemples :

A - AS - CASE - CASER - CASERA - CASERAS
D - DU - DUR - DURE - DURES
M - MU - MUR - MURE - MURET - MURETS
AN - ANE - CANE - CANINE
SA - SAS - SANS - SAINS - SAPINS
COU - COUP - COUPE - COUPOLE
RU - RUE - ROUE - ROULE - ROTULE

Là aussi, le gagnant sera celui dont la série contient le plus de mots ou celui qui écrira le dernier mot de la chaîne (si on fonctionne sur un principe d'alternance).

Remarque 1 :

Admettre les formes fléchies (les pluriels, les féminins, les formes conjuguées) permet de multiplier les possibilités.

Remarque 2 :

Le temps nécessaire à la réalisation de ces activités est relativement court, ce qui évite toute lassitude de la part de l'adolescent. De plus, ils sont motivants car ils se réalisent dans un système d'interactions.

Prolongements , variantes :

Ce jeu utilise le principe des mots tiroirs mais appliqué à l'état civil.

Dans un premier temps, l'adolescent recherche le plus de mots possibles pouvant être écrits avec toutes les lettres de ses nom et prénom. Il dresse ainsi une liste de mots, en n'oubliant pas les mots très courts, tels que les mots de liaison...

Exemple : Marie Dupont : Ton mari a menti et a perdu mon pari.

Remarque : Ce jeu n'est pas nécessairement applicable à tous les états civils.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Développer les facultés combinatoires.

(Chaque mot nouveau est en effet le résultat de la combinaison de plusieurs lettres présentes dans le mot proposé.)

→ Travailler les formes fléchies.

(On pourra préciser la nature grammaticale de chaque mot écrit ainsi que le genre et le nombre s'il s'agit d'un nom ou d'un adjectif, le temps et la personne lorsqu'il s'agit d'un verbe.)

Support : Jeux littéraires

Activité 5 : La lettre à introduire

Règles, déroulement de l'activité :

Ce jeu se joue à deux.

L'orthophoniste propose un mot de quatre ou cinq lettres.

L'adolescent doit transformer le mot

- soit en remplaçant une des lettres par une nouvelle,
- soit en changeant l'ordre des lettres,
- soit en pratiquant les deux opérations.

L'orthophoniste pratiquera à son tour l'une ou l'autre de ces opérations sur le nouveau mot obtenu et ainsi de suite...

Exemples :

AVION

AVONS (introduction d'un S à la place du I et changement de l'ordre des lettres)

SAVON (changement de l'ordre des lettres)

SALON (introduction d'un L à la place du V)

SALIN

CALIN

CARTE - TRACE - ECART - RATES - TARES - STARS - TASSE - VASES - SAGES ...

PARIS - PAIRS - PAIRE - POIRE - POLIE - LOUPE - POULE - BOULE ...

Remarques :

- L'utilisation de formes fléchies (les pluriels, les féminins, les formes conjuguées) rendra la recherche encore plus intéressante.
- On autorisera ou non le recours au dictionnaire.

Celui qui écrit le dernier mot de la série (pour lequel plus aucune transformation n'est possible) remporte le point. Le gagnant sera celui qui aura le plus gros score au bout d'un nombre de parties donné.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Travailler l'évocation lexicale.

→ Développer les facultés combinatoires.

→ Travailler les formes fléchies.

(On pourra préciser la nature grammaticale de chaque mot écrit ainsi que le genre et le nombre s'il s'agit d'un nom ou d'un adjectif, le temps et la personne lorsqu'il s'agit d'un verbe.)

Support : Définitions

Activité 1 : Le jeu du dictionnaire

Matériel référentiel :

1) *Matériel commercialisé :*

Kemozako (médaille d'argent au concours Lépine), PIRRONE J.F., Editions Kemozako Entertainment (10, domaine de Chelaincourt 57365 FLEVY), 2000.

2) *Matériel à confectionner :*

Il s'agit de construire (à l'aide d'un dictionnaire) des cartes au recto desquelles on inscrira des mots très rares dont on ignore le sens (grimaud, sarcelle, zinzolin...). Au verso, on fera figurer ces définitions, au besoin sous une forme simplifiée.

Préalable à l'activité :

Ce jeu suppose une certaine familiarité avec le style des définitions de dictionnaire, et donc son étude préalable à travers quelques exemples choisis.

Règles, déroulement de l'activité :

A tire une carte et lit à haute voix le mot inscrit à B son partenaire. B imagine alors pour ce mot une définition plausible (définition hypothétique la plus complète possible) puis recopie la définition inscrite au verso de la carte. Il propose alors à A, dans un ordre aléatoire, sa propre définition et la définition réelle. A doit alors identifier la bonne définition.

Exemples :

Mot proposé par A : coquemar

- * définition imaginée par B : gros chat sauvage d'Amérique
- * définition du dictionnaire : pot de métal à couvercle et à anse

Mot proposé par A : éphélide

- * définition imaginée par B : longue épée très légère
- * définition réelle : tache de rousseur

Marquage des points :

- A marque 1 point s'il a identifié correctement la bonne définition.
- B marque 1 point quand il a réussi à piéger B c'est-à-dire quand c'est la définition qu'il a rédigée qui a été choisie au lieu de celle du dictionnaire.

Remarque : Pour compenser l'éventuel handicap de l'adolescent face à la rédaction des définitions, on peut décider de doubler ses points.

Au tour suivant, on inverse les rôles.

Le gagnant est celui qui, au bout d'un nombre fixé de manches, obtient le score le plus élevé.

Remarque : Le but de l'activité n'est pas tant d'enrichir leur vocabulaire (car les mots sélectionnés appartiennent généralement à des lexiques très spécifiques et l'expérience prouve qu'on retient plus volontiers et plus longtemps la définition qu'on a soi-même forgée que la définition réelle) que de les amener à rédiger des définitions plausibles susceptibles de convaincre leur partenaire. La définition doit donc paraître vraisemblable même si elle n'a aucun rapport avec la définition véritable. L'essentiel est qu'elle soit rédigée dans le style lexicographique.

Prolongements, variantes :

- 1) On peut complexifier le type de définitions en précisant la nature du mot, son genre, son étymologie, son appartenance à un vocabulaire de spécialité, son sens propre/figuré, ses éventuels synonymes...
- 2) A invente des mots (rapotar, dormitor, cardovan) et B imagine des définitions personnelles et ludiques à partir de la forme et de la sonorité des mots proposés.
- 3) Avec un enfant plus jeune dont le lexique serait déficitaire dans certains secteurs, on peut remplacer les mots très rares empruntés au dictionnaire par des mots appartenant aux domaines lexicaux qu'il maîtrise mal. Cette variante permet un enrichissement du lexique mais elle suppose aussi que l'orthophoniste, largement favorisé, se mette au niveau de l'enfant.

Objectifs visés, notions abordées :

- Familiariser l'adolescent avec l'aspect formel des définitions du dictionnaire (style lexicographique).
- S'entraîner à la rédaction d'articles du dictionnaire (précisions sur la nature du mot, son genre, éventuellement son étymologie et la mention de son appartenance à un vocabulaire de spécialité...) (cf variante)
- Être attentif à la lecture des propositions, à déceler ce qui paraît vraisemblable de ce qui l'est moins. Développer son esprit critique.
- Faire preuve d'imagination et de créativité.

Mise en garde :

Ce jeu exige un niveau linguistique suffisamment élevé pour que les adolescents soient capables d'utiliser la métalangue lexicographique. En effet, si les définitions inventées sont rédigées trop maladroitement, le jeu perd son intérêt car la définition authentique devient trop facile à identifier.

Support : Définitions

Activité 2 : Le préfixe arbitraire

Préalable à l'activité :

On explique le rôle et le sens d'un certain nombre de préfixes (éléments qui se placent à l'initiale des mots et qui en modifient le sens).

Règles, déroulement de l'activité :

On propose à l'adolescent d'écrire en colonne une liste de préfixes dont il connaît la signification puis de placer une série de mots à droite de ces préfixes.

Exemples :

pré	papillon	dé	stylo
mini	éléphant	anti	rose
tri	igloo	bi	géant
maxi	sorcière	micro	héros
télé	nain	pro	oranger
poly	ballon	hyper	souris
super	combat		

L'adolescent peut alors procéder à des combinaisons multiples préfixes-mots et donner un sens possible à ses trouvailles.

Exemples :

Une antisorcière est une sorcière qui s'opposerait au mal que font les autres sorcières.

Un hypernain est un nain qui, malgré sa taille, serait très fort.

Un polypapillon est un papillon qui aurait de nombreuses ailes de rechange.

Un bigéant est un géant à deux têtes.

Prolongements, variantes :

1) On peut réaliser la même activité à partir de verbes ou d'adjectifs.

Verbes :

Biquestionner : questionner deux fois afin d'être bien sûr de la réponse.

Microparler : parler très peu et à voix basse pour ne pas être entendu.

Hydrosauver : sauver quelqu'un de la noyade.

Adjectifs :

polyjolie, maxiélégante, micropropre, anticurieux...

2) On peut choisir d'intégrer plusieurs de ces créations dans un récit .

Remarque : Parfois, il suffit d'une seule invention (porteuse de sens et d'imaginaire) pour déclencher un récit.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Aborder la notion de préfixe et jouer sur le sens de certains préfixes.

→ Travailler les différentes natures de mots (noms, verbes, adjectifs).

→ Provoquer l'imagination dans la recherche des définitions.

Explorer les possibilités des mots, les soumettre à des déclinaisons inédites.

Support : Définitions

Activité 3 : La littérature définitionnelle

Ce jeu s'inspire de l'OULIPO.

Matériel référentiel :

Rassembler de courts textes connus (contes, fables, comptines, chansons...).

Règles, déroulement de l'activité :

Il s'agit tout simplement de remplacer, dans un texte, les substantifs par leur définition repérée dans un dictionnaire.

Voici ce qu'on obtient en « maltraitant » *Le corbeau et le renard* de Jean de la Fontaine :

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

« Le gros carnassier à plumage noir qui commande, qui domine, sur un végétal ligneux dont le tronc fixé au sol par des racines est nu à la base et chargé de branches et de feuilles à son sommet, perché, tenait en sa partie cornée et saillante qui termine en avant la tête des oiseaux et lui sert de bouche, un aliment obtenu par la fermentation du caillé, après coagulation du lait... »

Remarque :

Selon le type de dictionnaire utilisé, on obtiendra des résultats légèrement différents, avec un vocabulaire plus ou moins riche selon les cas. On constate souvent que ces impressions sont liées aux définitions plus ou moins courtes et complètes. C'est donc là une bonne occasion de confronter les outils, de juger de la pertinence de ceux-ci.

Prolongements, variantes :

1) Verbes ou adjectifs définis

On peut pratiquer les mêmes types de transformations en ce qui concerne les verbes d'un texte ou les adjectifs.

2) Définitions répétées

La première transformation réalisée, on peut demander à l'adolescent de répéter l'opération. La difficulté augmente puisque l'on s'éloigne de plus en plus du texte d'origine.

3) Devinettes

L'adolescent choisit un extrait connu. Il pratique la substitution des noms communs ou des verbes une ou deux fois. A la lecture de l'extrait remanié, l'orthophoniste devra deviner d'où provient l'exemple. On pourra bien évidemment inverser les rôles, l'orthophoniste se chargeant de la transformation et l'adolescent se retrouvant dans le rôle du devineur.

Exemple :

« Un petit rongeur vert qui cause des dégâts dans les maisons, court dans l'étendue de plantes non ligneuses dont les parties aériennes vivent moins d'un an. Je l'attrape par l'extrémité postérieure et flexible du corps qui prolonge la colonne vertébrale. Je la montre à ces hommes importants.

Ces hommes importants me disent :

- Mettez-là dans la liqueur grasse, mettez-là dans la substance liquide transparente sans saveur ni odeur réfractant la lumière et susceptible de dissoudre un grand nombre de corps, ça deviendra un gastéropode pulmoné terrestre , tout chaud ! »

Quelle est cette comptine ?

4) Synonymies

Au lieu de remplacer les noms communs par leur définition dans le dictionnaire, on leur substitue des synonymes ou des locutions équivalentes.

5) Titres masqués

Il s'agit de relever des titres connus de fables, de contes ou romans célèbres, d'émissions, de films...

Sur ces courtes phrases, on pratique la commutation des définitions pour les noms (les verbes ou les adjectifs). On lit les nouveaux titres et l'on s'amuse à les retrouver.

Là aussi, l'adolescent et l'orthophoniste alternent régulièrement les rôles (celui qui cherche et rédige, celui qui lit et devine).

Exemple :

L'amphibien, sauteur et nageur, à peau lisse, dont plusieurs espèces européennes, vertes ou rousses, vivent au bord des mares et de étangs, qui veut se faire aussi gros que le mâle châtré adulte de l'espèce bovine.

La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf.

Objectifs visés, notions abordées :

- Travailler le repérage des différentes catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs).
- Familiariser l'adolescent avec l'usage du dictionnaire et avec l'aspect formel des définitions qu'on y trouve (style lexicographique).
- Comparer les définitions de plusieurs dictionnaires ; choisir la définition qui convient le mieux au contexte.

→ Développer une phrase, lui donner de l'expansion, de manière à mieux percevoir sa structure de base et à mesurer les limites de cette technique.

→ Travailler sur la recherche de synonymes (cf variante 4).

Support : Définitions

Activité 4 : Au pied de la lettre

Matériel référentiel :

Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française , LE SAUX A. , Paris, Editions Rivages, 1988 (réédité en 2000).

Préalable à l'activité :

Après un rapide commentaire sur l'opposition sens propre / sens figuré, on propose à l'adolescent de chercher des expressions imagées faisant appel à la métaphore (celles évoquant une ou plusieurs parties du corps humain ou animal sont particulièrement nombreuses). On pourra fournir à l'adolescent quelques expressions mais en veillant toujours à ce qu'il en connaisse le sens figuré.

Liste indicative :

Les bras m'en tombent !
Couper les cheveux en quatre.
Avoir le cœur sur la main.
Avoir du cœur au ventre.
Se mettre le doigt dans l'œil.
Prendre ses jambes à son cou.
Avoir sur le bout de la langue.
Mettre sa main au feu.
Jeter un œil.
Mettre les pieds dans le plat.
Avoir les doigts de pied en éventail.
Avoir des yeux derrière la tête.
Faire le poireau.
Prendre racine.
Marcher sur des œufs.
Etre une vraie tête de mule.
Courir deux lièvres à la fois.
Avoir le coup de foudre.
Faire le pont.
Les murs ont des oreilles.
Etre souvent dans la lune.
Devenir chèvre.

Etre le bras droit de quelqu'un.
Avoir un cheveu sur la langue.
Briser le cœur.
Obéir au doigt et à l'œil.
Avoir l'estomac dans les talons.
Donner sa langue au chat.
Avoir une langue de vipère.
Avoir la main verte.
Casser les pieds.
Avoir les pieds en compote.
Perdre la tête.
Avoir les yeux plus gros que le ventre.
Tomber dans les pommes.
Pleuvoir des cordes.
Avoir des fourmis dans les jambes.
Etre une mère-poule.
Faire le singe.
Etre dans les nuages.
Crier sur les toits.
Compter sur quelqu'un.
Boire la tasse.
Arroser un examen.

Règles, déroulement de l'activité :

* L'adolescent choisit une expression et doit inventer un texte court imité d'un article du dictionnaire expliquant l'expression au sens propre.

Remarque : Cette activité peut s'avérer difficile car elle nécessite un certain savoir-faire de la part de l'adolescent (cf rédaction d'articles lexicographiques).

* Une activité un peu plus simple consiste à intégrer l'expression dans une phrase et à en réaliser une illustration en la prenant au pied de la lettre.

Exemple emprunté à Y. LE SAUX :

Mon copain Max m'a dit qu'il comptait sur son papa pour faire ses devoirs de mathématiques. L'illustration montre Max en train d'écrire des calculs, de poser des opérations sur le dos de son papa.

Prolongements, variantes :

1) L'adolescent compose un écrit plus long dans lequel l'expression peut devenir objet de fiction.

Exemple :

Il était une fois un monsieur qui avait tous les noms *sur le bout de la langue*. Quand on cherchait un nom, il suffisait de lui dire : « Tire la langue », et on y lisait le nom... On l'employa dans les PTT...

2) On peut dans la même optique rassembler une liste d'expressions réunissant l'évocation d'une partie du corps humain et d'un élément naturel, d'un végétal, d'un animal, d'un objet.

Liste indicative :

Un bras de terre.	Un cœur d'artichaut.
Une langue de terre.	Un doigt de liqueur.
Des pieds de vigne.	Un cou de girafe.
Des cheveux de neige.	Un front de mer.
Une joue de pêche.	Un œil-de-bœuf.
Une langue de vipère.	Un dos d'âne.

On dresse ensuite le portrait complet d'un homme-animal-élément à la manière du peintre baroque Arcimboldo par découpage-collage. L'adolescent reportera à côté de chaque partie du corps l'expression correspondante.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Enrichir le vocabulaire.

→ Aborder la notion de métaphore.

→ Distinguer sens propre et sens figuré.

Support : Définitions

Activité 5 : Les lyponimies

Matériel référentiel :

1) *Matériel commercialisé :*

Cartes du jeu de société Taboo , Hasbro International Inc., 1997.

2) *Matériel à confectionner:*

Cartes comprenant un mot (substantif, adjectif ou verbe) à faire deviner et cinq termes associés (au niveau sémantique) qu'on qualifiera de mots interdits.

Exemples :

Lettre : écrire, papier, poste, enveloppe, timbre

Facile : difficile, élémentaire, aisé, commode, indulgent

Se détendre : se reposer, se divertir, loisir, travailler, s'amuser

Règles, déroulement de l'activité :

Il s'agit de faire deviner, par écrit, un mot à son partenaire (ici l'orthophoniste) sans recourir aux cinq mots interdits. (On peut éventuellement avoir recours au dictionnaire.)

Exemples :

Mot à faire deviner : Levure

Mots interdits : pain, chimique, boulangère, gâteau, pâte

Définition possible : C'est une substance proche de la farine qui permet de faire gonfler les pâtisseries.

Mot à faire deviner : Iceberg

Mots interdits : banquise, flottant, dériver, glacier, pôles

Définition possible : Le Titanic a sombré parce qu'il en avait percuté un.

Mot à faire deviner : Lampe

Mots interdits : réverbère, lumière, ampoule, lustre, éclairer

Définition possible : Elle peut être à huile, à pétrole ou de chevet.

Remarque : On pourra bien entendu inverser puis alterner les rôles.

Chaque mot deviné comptera alors pour un point. Le vainqueur sera celui qui aura totalisé un maximum de points.

Notions abordées, objectifs visés :

- Sortir des sentiers battus de la rédaction traditionnelle et de ses stéréotypes, faire preuve d'imagination et de flexibilité.
- Utiliser la comparaison ou la métaphore
- Utiliser des synonymes, des antonymes.
- Exploiter la polysémie (ex : pour faire deviner bretelle, on peut penser aux bretelles du pantalon mais aussi à celles de l'autoroute).

Support : Jeux de sonorités

Activité 1 : Le rapidorap

Il s'agit d'une technique très ludique qui allie texte et musique puisque la matière de base n'est autre que les notes de musique.

Préalable à l'activité :

On dresse une liste de mots finissant par le son des 7 notes.

Do : ado, Mc Do, Bordeaux, tas d'os, badaud, crado, credo, crescendo, landau, jet d'eau, Colorado...

Ré : purée, marée, dorée, raie, j'ouvrirai, pré...

Mi : ami, Miami, fourmi, camomille, famille, tamis...

Fa : sofa, réchauffa, Fifa, griffa, califat, greffa...

Sol : aérosol, Costa Del Sol, parasol, sous-sol, sole...

La : las, tralala, voilà, ce truc-là, plat, glas, aux éclats...

Si : scie, Russie, taxi, psy, autopsie, pharmacie, diplomatie...

Règles, déroulement de l'activité :

Il s'agit de se lancer dans l'écriture rap et d'écrire une première phrase en puisant quelques mots dans la liste des mots en « do ».

On continue ensuite l'histoire en prenant quelques mots de la deuxième note « ré ».

Remarque : on tente de maintenir un rythme interne (répétition rapprochée de la même note) et de produire des phrases plus ou moins de même longueur.

On procède de même pour la note « mi ».

Comme les listes des notes « fa » et « sol » sont moins abondantes, on écrit le début de la phrase en plongeant dans la première liste (« fa ») et on l'achève par des mots de la seconde (« sol »).

On continue ainsi avec la note « la » qui doit clôturer l'histoire.

Avec les mots de la liste de la note « si », on écrit une phrase adressée directement au lecteur et qui donne notre opinion, notre impression (ou un message) sur ce qu'on a écrit jusque-là.

Exemple :

C'est l'histoire d'un ado, Ronaldo le crado, qui faisait ses abdos sur un radeau au Colorado.
Il errait de marée en marée sans s'marrer et rêvait d'dévoré un tas de raies dorées.
Sans ami, loin de sa famille, il rêvait de Miami, de bouffer un salami, des tonnes de surimi ou même des fourmis !

Mais voilà Mustapha sur un flottant sofa qui l'apostropha :

« Mais tu rissoles sans parasol ! Tu perds la boussole ! »

Il lui passe une camisole et l'isole dans un sous-sol à la Costa del Sol.

Et voilà que sonne le glas pour Ronaldo très las qui sans tralala alla vers Allah dans l'au-delà...

Si ce récit-ci est pour vous farci d'idioties, prenez un taxi et allez voir un psy, vous me direz merci !

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler les notions de rime et de rythme.
- Travailler l'évocation de mots ayant une rime commune.
- Aborder les différentes graphies possibles d'un même phonème (« do » : do, dau, deau, daud...).
- Travailler la construction de phrases syntaxiquement correctes.
- Travailler la cohérence textuelle.

Support : Jeux de sonorités

Activité 2 : Le métagramme

Ce mot vient du grec *meta* (« transformation ») et *gramma* (« lettre »).

C'est un jeu dans lequel un mot de base, qui est à deviner, donne, par substitution d'une lettre par une autre, un ou plusieurs mots nouveaux qui doivent être aussi devinés à l'aide de définitions. Chacun des mots nouveaux créés ne diffère donc des autres que par une lettre ou un phonème. La substitution s'effectue souvent sur la lettre initiale (sable / table) mais n'importe quelle autre lettre dans le corps du mot peut en être l'objet (mirage / mixage).

Matériel référentiel :

La belle lisse poire du prince de Motordu, PEF, Editions Gallimard Jeunesse, 2001, Collection Folio Benjamin

Préalable à l'activité :

On propose à l'adolescent de rechercher les mots qui correspondent aux définitions suivantes :

- Fait briller les chaussures (cirage)
- Phénomène optique observé dans le désert (mirage)
- Ensemble des exemplaires d'un livre (tirage)
- Partie courbe d'une route (virage)

On lui fait observer que les mots trouvés comportent le même nombre de lettres et ne diffèrent que par la première. Ce sont des métagrammes.

On peut ainsi multiplier les exemples avant de passer à une phase d'invention.

Règles, déroulement de l'activité :

On demande à l'adolescent d'établir des séries de mots qui seront les supports des métagrammes. Pour cela, on lui propose des mots amorces sur lesquels il va pratiquer systématiquement une activité de substitution sur la première lettre. L'aide du dictionnaire permet de vérifier l'existence d'un mot et sa graphie exacte. Les verbes conjugués au présent sont acceptés. Bien entendu, l'adolescent peut proposer ses propres mots de départ pour constituer une liste.

Liste indicative :

Dort, fort, port, sort, tort
Forte, morte, porte, sorte
Bouche, couche, douche, louche, mouche, souche, touche
Cage, gage, nage, page, rage, sage
Beau, peau, seau, veau
Câble, fable, râble, sable, table
Bel, gel, sel, tel

Belle, celle, pelle, selle, telle
 Boule, coule, foule, houle, joule, moule, poule, roule
 Comme, gomme, homme, pomme, somme
 Dose, pose, rose
 Blé, clé, olé
 Mie, nie, oie, pie, vie
 Cou, fou, mou, pou, sou
 Cour, four, pour, tour
 Bol, col, fol, sol, vol

La liste établie, reste à présenter le métagramme sous la forme de mots casés accompagnés de définitions appropriées.

Exemple :

Décédé	□□□□	(mort)
Jeté par un sorcier	□□□□	(sort)
Costaud	□□□□	(fort)
Action contraire au droit	□□□□	(tort)
Abri pour les navires	□□□□	(port)

(Les lettres de chaque mot sont remplacées par des cases à compléter.)

Prolongements, variantes :

1) Transformations

Il s'agit de trouver un animal, un fruit ou un arbre à partir des mots proposés. Au début, les transformations ne porteront que sur la lettre initiale puis on pourra compliquer l'activité en proposant des transformations à l'intérieur du mot..

Exemple :

lapin → sapin
 somme → pomme
 linge → singe
 chapeau → chameau

On peut, sur le même principe, demander de remplacer un verbe par un autre verbe (coucher → boucher, doucher, moucher, loucher, toucher) ou de transformer un nom en verbe conjugué ou non (foire → boire ; filet → filer).

2) Présenter des métagrammes sous la forme de phrases étranges

Le métagramme peut se présenter sous une autre forme, celle d'une phrase énigmatique où se cachent des mots ne différant que par leur lettre initiale.

Exemple :

« La vache lâche se fâche et se cache sous la bâche. » (Robert Desnos)

Cette phrase peut être rendue plus énigmatique en remplaçant chacun des mots repérés par un synonyme ou une locution équivalente.

Ce qui donne : « Le bovidé peureux se met en colère et se dissimule sous la toile épaisse. »

Le jeu consiste alors à retrouver les mots cachés dans la phrase, sachant qu'ils ne diffèrent que par une lettre.

* A partir des listes établies dans l'activité précédente, l'adolescent invente une phrase qui doit comprendre le maximum de mots d'une liste (y compris un verbe conjugué).

* En remplaçant les substantifs choisis par un synonyme, une locution équivalente ou une définition repérée dans le dictionnaire, l'adolescent effectue une transformation de la phrase par substitution. Cette phrase forme le métagramme que l'adolescent pourra soumettre à son entourage.

Phrases à transformer en métagrammes :

- Cet homme qui mange une pomme a payé une forte somme pour une gomme.
- Il pose une rose à côté de sa dose de médicament.
- Il y a un pou sur le cou tout mou du fou qui n'a pas de sou.
- Dans l'étable, il y a un veau très beau à la peau noire qui boit de l'eau dans un seau.
- A Sète, c'est la fête ; un pétard pète sur la tête d'une pauvre bête.
- Dans une cale, une souris mâle, pâle et pleine de gale, râle d'être si sale.
- Une mouche touche la bouche d'un homme louche qui se douche puis se couche.
- Une pie et une oie bien en vie se disputent de la mie de pain.

3) Ecrire des mots tordus (mots qui ne diffèrent que par un son)

On peut créer une histoire courte intégrant des mots tordus sur le modèle de La belle lisse poire du prince de Motordu :

« A n'en pas douter, le prince de Motordu menait la belle vie. Il habitait un *chapeau* magnifique au-dessus duquel, le dimanche, flottaient des *crapauds* bleu blanc rouge qu'on pouvait voir de loin. Le prince de Motordu ne s'ennuyait jamais. Lorsque venait l'hiver, il faisait d'extraordinaires batailles de *poules* de neige. Et le soir, il restait bien au chaud à jouer aux *tartes* avec ses *coussins*... ».

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler l'évocation lexicale de paires minimales.
- Entraîner la conscience phonologique et discrimination auditive.
- Travailler l'évocation lexicale thématique. (Variante 1)
- Travailler la nature des mots. (Variante 1)
- Construire des phrases et des textes intégrant des mots prédéfinis. (Variantes 2 et 3)

Support : Jeux de sonorités

Activité 3 : Les tautogrammes

Le tautogramme est un texte ou une phrase dont tous les mots commencent par la même lettre.

Règles, déroulement de l'activité :

On demande à l'adolescent d'écrire tous les mots qui lui passent par l'esprit, commençant par une lettre précise (le recours au dictionnaire peut être utile pour élargir le vocabulaire de l'adolescent). Puis avec ces mots, il doit écrire une phrase ou un texte dont le thème sera déterminé par les mots trouvés.

Remarque 1 : Dans un premier temps, on peut permettre d'utiliser quelques articles ne commençant pas par la lettre demandée.

Remarque 2 : Les tautogrammes exploitant des graphies telles que « g » ou « c » sont particulièrement intéressants car ils permettent la mise en évidence et la prise de conscience de l'existence de graphies à double valeur phonétique.

Exemples :

- Le petit pot de Pierre est plein de potirons.
- Si sa soeur Sophie savait seulement sauter sans sa sucette, Simon serait satisfait.
- Le lion lave les layettes.
- Marie mange mes myrtilles.
- Ton tonton tchèque teint ta tapisserie.
- Cinq chiens chantent comme ces colibris.
- Six sauterelles servent sept singes sourds.

Dans un genre plus poétique :

- Le retour rouge des rêveries ressuscite les roses revenues d'un rêve réel.

Prolongements, variantes :

On peut réaliser le même jeu sur un mode plus interactif :

- on choisit une lettre ou on la tire au sort.
- l'objectif est de fabriquer une phrase dans laquelle le plus de mots possible commencent ou contiennent cette lettre.
- celui qui gagne est celui qui a le plus de mots commençant ou contenant la lettre clé.

Remarque : on oubliera pas de proposer des graphies complexes (cf an/ail...).

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler le vocabulaire.
- Travailler l'évocation de mots commençant par une lettre commune.
- Aborder les graphies à double valeur phonétique, les graphies complexes.
- Produire du sens en employant les mots d'un ensemble obligé restreint.
- Travailler la construction de phrases syntaxiquement correctes.
- Travailler la cohérence textuelle.

Support : Jeux de sonorités

Activité 4 : Les comptines

Règles, déroulement de l'activité :

Certaines comptines, certaines poésies marquent nettement les jeux sur les sons. Après avoir fait écouter, dire et redire ces poésies pour l'oreille, on propose à l'adolescent de réécrire d'autres poèmes sur le même modèle qu'il pourra lire, offrir à un enfant de son entourage.

Exemple 1 :

Bientôt je n'aurai plus de voix
Disait le voiturier
Bientôt je n'aurai plus de chats
Disait le châtaignier
Bientôt je n'aurai plus de poux
Disait le poulailler
Regardez ! Je n'ai plus de rampe
Disait le rempailleur
Mais tous ceux qui ne disent rien
Tous ceux-là n'en pensaient pas moins.

Exemple 2 :

Un petit chat gris
Qui mangeait du riz
Sur un tapis gris...

Sa maman lui dit : Ce n'est pas poli
 De manger du riz
 Sur un tapis gris.

Un petit lapin
Qui mangeait du thym
Au bord d'un ravin...

Sa maman lui dit : Ce n'est pas malin
 De manger du thym
 Au bord d'un ravin..

On propose à l'adolescent de continuer la comptine sur le même modèle en lui proposant éventuellement des amorces :

Alligator / un castor / sur le dos d'un dinosaure / ça, c'est trop fort...
Bébé loup / son doudou / dans un igloo / tu es devenu fou...
Lézard / un cafard / sur un nénuphar / c'est assez bizarre...
Pélican / un poisson géant / assis sur un banc / c'est très embêtant...
Biquette / une omelette / dans une camionnette / c'est un peu bête...

Exemple 3 :

A la Saint Stanislas
Il n'y aura pas classe,

A la Saint Gabriel
J'me sens pousser des ailes. etc.

Il s'agira de créer d'autres dictons en gardant la même structure. On pourra avoir recours à un calendrier des postes pour trouver la liste des saints.

Exemple 4 :

On peut aussi créer des comptines rimant avec des prénoms :

Les sportifs :
Fabrice fait du tennis.
Olivier conduit le voilier.
Bruno aime le judo.

Les cuisiniers :
Caroline fait la cuisine.
Michel essuie la vaisselle.
Lucette se sert de sa fourchette.

Les voyageurs :
Olivier vient de Poitiers sur ses pieds.
Sophie vient de Turquie sur ses skis.
Sébastien vient de Pékin par le train.

Notions abordées, objectifs visés :

- Sensibiliser aux différentes graphies possibles d'un même phonème.
- Travailler l'évocation lexicale.
- Travailler la rime.

Support : Jeux de sonorités

Activité 5 : Les enchaînements

Règles, déroulement de l'activité :

Ce jeu est très simple : il s'agit de donner un mot, composé ou non, et d'écrire le suivant en le faisant commencer par la dernière syllabe ou le dernier terme du mot précédent.

Les enchaînements peuvent donc faire l'objet de jeux à deux :

- L'orthophoniste propose un mot ;
- L'adolescent doit écrire un nouveau mot commençant par la dernière syllabe (prise phonétiquement) du premier ;
- L'orthophoniste continue et ainsi de suite ;
- Perd un point celui ou celle qui est incapable de continuer la chaîne.

Remarque :

Le jeu sera facilité si l'on autorise l'usage d'un dictionnaire.

On ajoutera une difficulté supplémentaire si l'on exige le respect de l'orthographe de la dernière syllabe. On peut également compliquer le jeu en imposant une catégorie grammaticale (ex. : uniquement de verbes...).

Exemple :

Cheval, valet, lait chaud, chocolat, lacet, serpillère, ermite, mitrailleuse, étiqueter, têtard, tardif, difficile, silence, lance à eau, hôpital, talisman, menton, tomber, baisser, célibat, bateau, taudis, dimanche, manche à air...

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler l'évocation lexicale de mots à partir d'une contrainte sonore.
- Aborder les différentes graphies possibles d'un même phonème (ex : in/im/ain/ein).
- Travailler la notion de catégorie grammaticale.
- Travailler l'orthographe lexicale.

Support : Texte à trous

Activité :

Matériel référentiel :

1) *Matériel commercialisé :*

Textodingo, PRICE R. et STERN L., adaptation de BILLIOUD J.M. , Editions du Petit Musc (Groupe Play Bac), 2002.

Publiés dans cette collection : 1- Le foot
2- La colo
3- Les dinos
4- La plage
5- En voiture
6- En famille

2) *Matériel à confectionner :*

Textes issus de la littérature ou créations personnelles dont on aura pris soin de retirer une quinzaine de noms, adjectifs, adverbes ou verbes (infinitif ou participe passé) et qu'on accompagnera d'une liste de consignes permettant de trouver des mots destinés à remplacer les termes manquants (on précisera la nature, le genre, le nombre, la forme verbale des mots souhaités...).

Remarque : Veiller à ce que le texte une fois transformé, bien qu'un peu loufoque, reste néanmoins cohérent et grammaticalement correct.

Préalable aux activités :

L'adolescent doit être au clair avec la nature des mots. Si besoin, on fait avec lui un bref rappel :

Un adjectif décrit quelqu'un ou quelque chose.

Exemple : gentil, gourmand, amoureux, rigolo, hideux...

Un nom commun désigne une personne, une chose ou un animal.

Exemple : chat, professeur, parapluie, baignoire, chaussette, piano, nez, poteau, château...

Un verbe désigne la plupart du temps une action, mais aussi parfois un sentiment ou une sensation.

Exemple : courir, ramper, aimer, disparaître, exploser, lancer, nager, croire, comprendre, hurler, s'asseoir...

Un participe passé se termine par é pour les verbes du 1er groupe (chanté, aimé...), par un i pour ceux du 2ème groupe (fini, sali...), par s,t,i ou u pour ceux du 3ème groupe (mis, fait, parti, reçu...) au masculin singulier.

On peut également au préalable ou au cours de l'activité (si on voit que l'adolescent a des difficultés) expliciter les catégories demandées (lieu, animal, végétal, appareil, moyen de transport, ville, partie du corps, chiffre, nombre, exclamation...).

Si on utilise des abréviations pour indiquer la nature, le genre ou le nombre des mots, mieux vaut s'assurer au préalable que l'adolescent les comprend.

Remarque : On peut rajouter des précisions (phonologiques, orthographiques...) quant aux mots attendus.

Exemples : (v-) : le mot demandé doit commencer par une voyelle.
[-ai] : mot qui se termine par le son « ai », mais qui peut s'écrire à la fin « ai », « ais », « et » ou « è »... Seul le son à la fin du mot compte.
[-o] : mot qui se termine par le son « o », mais qui peut s'écrire « au », « eau »...

Remarque : Ce type de consigne permet de mettre en évidence des règles orthographiques.
(Exemple : La graphie *eau* apparaît surtout en finale)

Règles, déroulement de l'activité :

On remplit la liste de mots à trouver sans avoir pris connaissance du texte. Puis on les reporte dans le texte à trous en fonction des numéros. On lit ensuite le nouveau texte obtenu. Le résultat se révèle souvent très amusant !

Remarque :

Plus les mots choisis seront précis, drôles et inventifs, plus les textes porteront à rire.
Le principal est de ne pas donner deux fois le même mot dans un texte.

Prolongements, variantes :

Celui qui va lire choisit le texte en veillant à ne surtout rien dévoiler à son sujet.
Il demande ensuite à l'autre joueur de dire un mot à voix haute selon ce qui est demandé dans la liste.
Il écrit, dans la liste, les mots donnés par les joueurs et les reporte dans le texte à trous.
Il lit alors le texte obtenu.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler la nature des mots.
- Travailler les notions de genre et nombre.
Mettre en évidence la nécessité des accords pour que le texte soit cohérent.
- Travailler l'évocation lexicale (catégorielle, thématique, alphabétique, phonologique).
- Aborder une particularité de l'orthographe d'usage : le choix de la graphie parmi plusieurs se prononçant de la même façon.

Support : Collages, Mixages, Permutations

Activité 1 : Les objets introuvables

Règles, déroulement de l'activité :

On demande à l'adolescent d'établir une liste de noms composés en s'aidant au besoin d'un dictionnaire.

Liste indicative :

abat-jour	chasse-mouches	grille-pain
accroche-cœur	chauffe-plats	lunettes de soleil
allume-gaz	chaussures à crampons	machine à laver
après-ski	chauve-souris	mots croisés
arc-en-ciel	chef d'oeuvre	passe-montagne
arrière-pensée	chemin de fer	pompe à essence
auto-stop	clé à molette	porte-parole
avant-bras	clin d'oeil	portrait-robot
avion à réaction	compte-gouttes	pot-au-feu
barbe à papa	contre-jour	réveille-matin
basse-cour	coup de téléphone	salle à manger
bateau-mouche	coupe-ongles	sang-froid
brise-glace	court-bouillon	sèche-cheveux
brosse à dents	croque-monsieur	serpent à sonnettes
cache-nez	eau-de-vie	ver de terre
casse-pieds	garde-boue	tiroir-caisse
cerf-volant	gratte-ciel	wagon-restaurant

La liste une fois établie, il procède au tri des termes retenus en les classant par catégories répondant aux divers schémas possibles :

- nom + nom	(un timbre-poste)
- adjectif + nom	(un procès-verbal)
- adjectif + adjectif	(un sourd-muet)
- préposition + nom	(un à-côté)
- adverbe + nom	(un avant-poste)
- nom + infinitif complément du nom	(une machine à coudre)
- nom + nom complément du nom	(une pomme de terre)
- verbe + nom ou pronom	(un abat-jour ou un rendez-vous)
- verbe + verbe	(un laissez-passer)
- phrase entière	(un je ne sais quoi)

L'objectif, ici, ne réside pas nécessairement dans le fait de nommer les différentes natures de mots ; il s'agit plutôt de sensibiliser l'adolescent aux différentes conformations des mots composés.

Remarque : On peut également réaliser l'activité inverse et demander à l'adolescent d'évoquer des mots composés correspondant à une structure donnée.

L'adolescent peut alors créer des néologismes en procédant à la séparation puis à la réunion exogame de mots-composés de même conformation.

Il rédige ensuite une définition pour chaque néologisme créé en jouant sur la rencontre sémantique des deux termes le composant.

Exemples :

- Grille-ongles : très pratique pour les grands nerveux gastronomes qui désirent ronger leurs ongles chauds.
- Clef à dents : outil très utile pour serrer les dents en cas de danger.

Prolongements, variantes :

1) A partir de la liste précédemment établie, l'adolescent s'amuse à réécrire des mots composés à partir de deux autres dont il aura interchangé les termes. Il choisit, bien entendu, les combinaisons les plus amusantes ou les plus poétiques parmi toutes les possibilités qui s'offriront à lui. Puis il invente une histoire farfelue comprenant ces mots.

Exemple :

La journée de Monsieur Complicé.

Le matin, au petit déjeuner, il mangeait un verre de tomates, une salade de lait, une table de fruits et une salade à repasser.

Pour se laver, il utilisait une trousse de terre et une pomme de toilette ; puis il mettait son manteau de bois et partait au galop sur son cheval de fourrure sans oublier de mettre son chapeau de fraises et de prendre la confiture de paille.

Souvent, il rencontrait sur le chemin un bonhomme de fer qui marchait sur un fil de neige et plus loin encore un tas de nuit sur une table de foin.

Le soir, il revenait sur sa moto de lapin en ayant beaucoup de pattes de course. Il mangeait une compote de chocolat avec une tablette de pommes et se couchait au pied de son sapin de bois, dans son lit de Noël.

2) Plus simplement, on peut demander à l'adolescent d'incorporer un maximum de mots composés dans une histoire.

Notions abordées, objectifs visés :

- Evoquer des mots composés et étudier leur structure.
- Travailler les différentes natures de mots en appariant des mots composés de même conformation.
- Créer des définitions jouant sur la rencontre sémantique des deux termes composant le néologisme.
- Rédiger un court texte grammaticalement correct.

Support : Collages, Mixages, Permutations

Activité 2 : Proverbes et expressions figées

Règles, déroulement de l'activité :

Ce jeu consiste à écrire un nouveau proverbe en se servant des moitiés de deux autres.

Pour cela, on commence par établir une liste de proverbes (proverbes connus de l'adolescent complétés par d'autres dont on expliquera le sens).

Liste indicative :

- Mieux vaut faire envie que pitié.
- Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.
- Mieux vaut un petit chez soi qu'un grand chez les autres.
- Mieux vaut prévenir que guérir.
- En mai, fais ce qu'il te plaît.
- Mieux vaut tard que jamais.
- Il faut battre le fer tant qu'il est chaud.
- Il faut que jeunesse se passe.
- Deux avis valent mieux qu'un.
- C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

- Quand on aime, on ne compte pas.
- Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.
- Quand on veut, on peut.
- Quand on parle du loup, on en voit la queue.

- Qui vole un œuf, vole un bœuf.
- Qui veut voyager loin, ménage sa monture.
- Qui aime bien, châtie bien.
- Qui sème le vent, récolte la tempête.
- Qui s'y frotte, s'y pique.
- Qui va à la chasse, perd sa place.

On demande ensuite à l'adolescent de différencier ces énoncés selon leur structure (proverbes comportant une subordonnée commençant par que, énoncés comportant une proposition circonstancielle, expressions commençant par une proposition relative en qui...).

Chacun de ces proverbes pouvant se scinder en deux, on conserve la première partie et on essaye de composer un autre proverbe par collage d'un morceau d'un proverbe de même structure.

Exemples :

- Il faut battre le fer tant que jeunesse se passe.
- Quand on parle du loup, les souris dansent.
- Qui vole un œuf récolte la tempête.

On peut éventuellement demander à l'adolescent d'illustrer le proverbe créé par une définition ou un commentaire explicatif.

Prolongements, variantes :

D'autres expressions figées peuvent se prêter à ce type de collage.

Expressions adjectivales figées établissant une comparaison formelle :

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| - blanc comme neige | - têtu comme une mule |
| - malin comme un singe | - clair comme de l'eau de roche |
| - heureux comme un poisson dans l'eau | - doux comme un agneau |
| - joli comme un cœur | - bête comme ses pieds |
| - fermé comme une huître | - gai comme un pinson |

Expressions verbales figées établissant une comparaison formelle :

- chanter comme une casserole
- manger comme quatre
- tomber comme un cheveu sur la soupe
- ronfler comme un sonneur
- vivre comme un coq en pâte
- boire comme un trou
- être chargé comme un baudet
- être réglé comme une horloge
- être unis comme les doigts de la main
- rire comme un fou
- se comporter comme un éléphant dans un magasin de porcelaine
- se faufiler comme une anguille

Expressions verbales figées de construction « à + GN » :

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| - rire à gorge déployée | - pleurer à chaudes larmes |
| - s'enfuir à toutes jambes | - chanter à tue-tête |
| - semer à tous vents | - récolter à foison |
| - s'étendre à perte de vue | - dire à brûle-pourpoint |
| - en venir aux mains | - répandre à la volée |
| - vendre à la sauvette | - opérer à cœur ouvert |

On voit les croisements logiques, poétiques ou étranges qui peuvent s'opérer :

- Exemples :*
- joli comme de l'eau de roche
 - chanter comme un cheveu sur la soupe
 - opérer à gorge déployée

Notions abordées, objectifs visés :

- Enrichir le lexique et développer la connaissance des proverbes et des expressions figées.
- Aborder l'opposition sens propre/sens figuré.
- Aborder l'analyse des constructions grammaticales.

Support : Collages, Mixages, Permutations

Activité 3 : Faire deux choses à la fois

Matériel référentiel :

L.F.H.É., la sorcière, RIVAIS Y., Paris, Editions l'Ecole des Loisirs, 1999, p 68-71.

Règles, déroulement de l'activité :

On propose à l'adolescent une recherche sur un certain nombre de verbes en lui demandant de relever leurs différents emplois à travers les différents compléments qu'ils peuvent accepter.

Exemples :

- battre (les cartes, l'ennemi, la campagne, la mesure, en retraite...)
- rendre (les armes, des comptes, son dîner, l'âme, la monnaie de sa pièce, une sentence...)
- courir (le cent mètres, le monde, le risque, les filles, les honneurs...)
- vendre (la peau de l'ours, son âme au diable, la mèche...)
- gagner (la capitale, son pain, une course, un pari, la sortie, de l'argent, du temps, du terrain...)
- brûler (du bois, les étapes, la chandelle par les deux bouts, les planches, d'impatience...)
- donner (du fil à retordre, raison, la vie, l'alarme, un conseil, un coup, une pièce, une leçon...)
- voir (le loup, du pays, la mort de près, la vie en rose, tout en noir, ailleurs si j'y suis...)
- perdre (la vue, la vie, la raison, son temps, son chemin, le fil...)
- tirer (un coup de feu, les cartes, la langue, au sort, sa révérence, des plans sur la comète...)
- dévorer (un gigot, la vie à pleine dents, un roman, des yeux...)

L'adolescent choisit alors deux actions par verbe (tous les verbes choisis tolèrent évidemment un double complément), l'une liée au récit, l'autre plus au moins figurée et inattendue, mais n'entravant pas le développement de l'intrigue.

Remarque :

Dans ce jeu, les verbes portent encore plus l'action que dans un texte ordinaire. L'action progresse par eux et s'écrit en même temps qu'on les utilise.

L'adolescent commencera par écrire des phrases isolées à partir d'un verbe.

Exemple : vider

« Le barman vida un verre et un client éméché qui faisait l'imbécile dans le bar. »

Puis, lorsqu'il a bien intégré le principe, il peut écrire un texte entier répondant au même procédé.

L'extrait suivant de Y. RIVAIS illustre à merveille cette technique :
(Sa lecture peut constituer un préalable intéressant à l'activité.)

« La sorcière s'était mise en colère et sur son trente-et-un pour aller au diable et chez sa belle-soeur.

Elle avait ouvert sa porte et la bouche et elle attrapa un rhume et son parapluie ; après quoi, elle prit ses jambes à son cou et le bus numéro trente-six.

Elle s'assit sur la banquette et sur les préjugés en poussant sa voisine par terre et une chansonnette maléfique. En même temps, elle avait lâché un cri de rage et son sac à main à la vue de quelques godelureaux qui rongeaient leurs doigts et leur frein autour d'elle. Il en sortit une guêpe enchantée et quelques complications. [...] »

Notions abordées, objectifs visés :

- Aborder la notion de polysémie.
- Avoir recours au dictionnaire et savoir lire un article lexicographique.
- Aborder la notion de complément d'objet.
- Travailler l'évocation lexicale et enrichir le lexique (cf expressions figées, sens figuré).
- Travailler la cohérence textuelle.

Support : Collages, Mixages, Permutations

Activité 4 : Les contrepèteries

La contrepèterie se définit comme l'interversion de deux sons au sein d'une phrase, de manière à en obtenir une nouvelle. Les permutations peuvent concerner deux lettres, deux syllabes ou même deux mots.

Matériel référentiel :

- * L'art des mots, l'eau des mares , MARTIN J. et LE GOISTRE R. , Paris, Editions Albin Michel, 1994.
- * La vie des mots, l'ami des veaux , MARTIN J. et LE GOISTRE R. , Paris, Editions Albin Michel, 1994.
- * Contrepétines , MARTIN J. et LE GOISTRE R. , Paris, Editions Albin Michel, 1996.

Préalable à l'activité :

- On présente à l'adolescent le contrepèterie suivant :
Il ne faut pas confondre « Le singe est dans le lac » avec « Le linge est dans le sac ».
(interversion de deux lettres -s/l- au sein de la première phrase pour en créer une seconde)
- On lui demande ensuite de repérer en quoi les deux phrases diffèrent et se ressemblent puis on nomme le procédé utilisé.
- On précise que la permutation propre au contrepèterie peut concerner deux lettres, deux sons ou deux mots, comme dans les exemples suivants :
 - * Dix mètres de toile / Dix toiles de maîtres
 - * La vache a pris ma carabine / La biche a pris ma caravane
 - * Les foies de bœuf / Les feux de bois

Règles, déroulement de l'activité :

- * On propose à l'adolescent une recherche à partir de groupes nominaux dont certaines lettres ou syllabes apparaissent en caractères gras. En permutant celles-ci, l'adolescent propose un nouvel énoncé correctement orthographié qui ne devra pas être confondu avec le premier.

Remarque :

On commencera par proposer des permutations de sons initiaux avec respect de l'orthographe.

Contrepèteries respectant l'orthographe
lexicale et grammaticale

Contrepèteries ne respectant pas
l'orthographe lexicale et grammaticale

Il ne faut pas confondre :

« L'eau sur le platane » avec...

« Un chat sous un rameau » avec...

« Les bonnes bretelles » avec...

« Un caillou dans le bouchon » avec...

« Un bon bateau » avec...

« Un faux bruit » avec...

« Un chat dans le troupeau » avec...

« Un chameau pas rond » avec...

« Un grand taureau » avec...

« Un savant blond » avec...

* L'activité suivante présente une difficulté supplémentaire : l'adolescent dispose de phrases qui acceptent une permutation de sons, mais il ne possède aucun autre indice pour trouver la nouvelle phrase.

Phrases où la permutation doit être trouvée :

1) Le marin change le mât.

2) Il vend votre terre.

3) La vache sent le thym.

4) Le coq est furieux

5) Le four sent le bois..

6) Les fous attaquent les poules.

7) Le lapin cache un sou.

8) Jeannot me trouve bête.

9) L'hôtel est beau.

Solutions :

1) Le marin mange le chat.

2) Il tend votre verre.

3) La tache sent le vin.

4) Le phoque est curieux.

5) Le sourd fend le bois.

6) Les poux attaquent les foules.

7) Le sapin cache un loup.

8) Jeannette me trouve beau.

9) L'auto est belle.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Jouer avec les sons de la langue, les manipuler (habiletés métaphonologiques).
(activité qui se prête tout particulièrement aux adolescents ayant des difficultés d'ordre phonologique puisqu'elle fait prendre conscience de l'importance de chaque son)

→ Travailler l'orthographe lexicale et grammaticale.

→ Travailler le choix de la graphie parmi plusieurs se prononçant de la même façon.

Support : Le conte

Activité 1 : Créer, composer un conte

Matériel référentiel :

1) *Jeux commercialisés :*

*Jeu de cartes « Il était une fois... » créé par LAMBERT R., RILSTONE A. et WALLIS J. , Paris, Halloween Concept. 1996.

*Jeu du Tarot des mille et un contes. Paris, Editions de l'Ecole. 1977.

* Cartes d'un jeu de tarots marseillais ou anglais (les figures fourniront les personnages du récit)

2) *Jeu de cartes à confectionner* (avec la participation éventuelle de l'adolescent) à partir d'images préalablement découpées dans des revues ou à partir de ses propres illustrations

Prévoir :

- des cartes « *personnages* » : gens et créatures qui composent l'histoire (héros, aides, ennemis)
ex : un enfant, une fée, un roi, une sorcière, un ennemi, un géant, une marâtre, une princesse, un mendiant, un voleur, un marin, un marchand, un paysan, un voyageur, une bergère, un animal, un génie, un troll, un lutin, un monstre...
- des cartes « *objets* » : objets les plus importants qu'on trouve dans l'histoire
ex : un trésor, un grimoire, une épée, un anneau, une porte, un bateau, un objet magique...
- des cartes « *lieux* » : endroits où les personnages de l'histoire vont se rendre et se rencontrer
ex : un palais, une tour, un Royaume, un pays lointain, une forêt, une montagne, une auberge, un village, en mer, une île, une rivière, une route, une grotte, une planète inconnue, un temple...
- des cartes « *aspects* » : moyens de décrire les personnages, lieux et objets de l'histoire
ex : laid, splendide, déguisé, heureux, effrayé, perdu, secret, empoisonné, minuscule, endormi, empoisonné, caché, dérobé, chanceux, maudit, pauvre, fort, empli de sagesse...
- des cartes « *événements* » : éléments qui arrivent aux personnages pendant l'histoire
ex : un combat, une rencontre, un voyage, une transformation, une révélation, une séparation, un décès, une poursuite, un sauvetage, une quête...

- des cartes « *dénouement* » : une fin possible pour le conte de fée
ex : Alors ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ; Et la prophétie s'accomplit ;
Ils remercièrent le héros qui les avaient tous sauvés ...

Préalable à l'activité :

→ Demander à l'adolescent s'il connaît des contes. Lui demander d'en citer quelques-uns.

→ Lui proposer de se mettre dans la peau du conteur : « Aujourd'hui, le conteur, c'est toi ! »
Pour qui veux-tu écrire cette histoire ? A qui l'offriras-tu ? A un enfant ? A un adulte ?
(important de produire des textes en situation réelle de communication)

→ « Avant de commencer à écrire ton histoire, de quels éléments as-tu besoin ? De quoi as-tu envie de parler ? »

Cet échange doit permettre de faire ressortir le canevas, la structure du conte. On pourra ainsi élaborer un outil (trace écrite), du type :

De qui va-t-on parler ? ⇔ les personnages avec leurs caractéristiques propres

De quoi va-t-on parler ? ⇔ les objets

Où l'histoire va-t-elle se dérouler ? ⇔ les lieux

Que va-t-il se passer ? Comment ? Pourquoi ? ⇔ les événements

Comment l'histoire va-t-elle se terminer ? ⇔ le dénouement

Formule classique de début de conte : « Il était une fois... »

Formule classique de fin de conte : « Ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ! »

Remarque : si l'adolescent éprouve des difficultés, on peut s'appuyer sur des livres de contes, et relire une ou plusieurs histoires (comparaison, analyse...).

Règles, déroulement de l'activité :

Les différentes familles de cartes décrites précédemment correspondent à chacune des grandes catégories déterminées ci-dessus. (Faire le parallèle entre les cartes et l'outil)

L'adolescent est amené à tirer au sort ou à choisir 2 cartes à l'intérieur de chaque catégorie, excepté pour la catégorie « dénouement ».

Ces cartes vont constituer des éléments à intégrer dans le conte (qui pourra compter d'autres éléments issus de l'imagination du conteur).

L'orthophoniste et l'adolescent vont chacun écrire un conte intégrant ces éléments. Les 10 cartes tirées (ou choisies) leur sont donc communes. Seul le dénouement (dont chacun va tirer un exemplaire différent) est propre à chacun.

A la fin, chacun lit sa production à l'autre. Cette lecture ouvre sur la comparaison des deux histoires qui vont différer malgré leurs éléments de départ communs.

Prolongements, variantes :

- Trouver un titre pour le conte.
- Enlever les cartes « dénouement » du jeu. Chacun invente son propre dénouement.
- Tirer une seule carte « dénouement » commune aux deux participants.

Notions abordées, objectifs visés :

- Libérer l'imagination, la créativité (outil de projection).
- S'imprégner de la structure du conte.
Prendre conscience du déroulement logique des fonctions du conte.
- Enrichir le lexique (utilisation de nombreux adjectifs...).
- Travailler la concordance des temps.
Travailler sur le système des temps : imparfait / passé simple + présent dans les dialogues rapportés.
- Travailler sur les enchaînements , la chronologie (connecteurs logiques,temporels).
- Travailler sur les substituts et les reprises anaphoriques : pronominalisation, synonymes.
- Travailler la nature des mots.
- Travailler la syntaxe : complexité introduite par des subordonnées relatives...

Mise en garde : L'adolescent doit avoir la connaissance préalable de quelques contes.

Support : Le conte

Activité 2 : Mélanges et détournements de contes

Règles, déroulement des activités :

1) Salade de contes

Il s'agit de mélanger deux ou plusieurs contes.

Exemples :

Le Petit Chaperon Rouge rencontre les sept Nains dans la forêt.

Le Petit Poucet se met au service de Blanche Neige.

Les Trois Petits Cochons rencontrent le Chat Botté.

Alice rencontre la Belle au Bois Dormant.

Le Chat Botté vole les bottes de sept lieues de l'Ogre.

L'adolescent, bien que restant très libre quant à la composition et à la rédaction du conte, sera néanmoins rassuré et aidé par des trames connues sur lesquelles il pourra s'appuyer.

2) Liste de mots avec intrus

Ce jeu consiste à écrire une liste de mots évocateurs d'un conte avec un ou deux intrus.

Exemples :

- La grand mère, la galette, le petit pot de beurre, la forêt, *un hélicoptère*.

- Une Citrouille, la marraine, un prince, *un autobus*.

- Méchant homme à longue barbe, 6 femmes tuées, placard, clé, *police, avocat, enquête*.

L'intrus (élément insolite) oblige l'adolescent, lors de la réécriture du conte, à commuter des lieux, des personnages ou des époques, ce qui ne peut que stimuler son imagination.

3) Contes défaits

Il est possible d'orienter la suite d'une histoire en « démarquant » un ou plusieurs éléments qui infléchiront le cours de l'histoire. On transformera alors le contexte en modifiant :

- le lieu, le décor

- le moment, le temps, l'époque (passé, futur)

- les personnages : leur caractère (qualités, défauts), leur situation sociale, les relations entre eux...

- l'action (modifier un évènement).

Exemples :

* Modification du lieu :

- Le Petit Poucet se perd dans le métro.

- Les Trois Petits Cochons bâtissent leur maison dans un pays froid comme le Canada...

* Modification du temps :

- Cendrillon de nos jours.

* Commutation des qualités et défauts des personnages :

- La Belle au Bois Dormant est si bien dans son lit qu'elle se rendort.

- Cendrillon est paresseuse et méchante avec ses demi-soeurs.

* Modification conjointe de plusieurs éléments :

- Il était une fois une petite fille qui s'appelait le Petit Poucet. Ses parents étaient très riches et habitaient un manoir au milieu de la forêt. Un soir, alors que les parents pensaient que leurs enfants étaient endormis, le père dit : ...

- Blanche-Neige rencontre au plus profond d'une épaisse forêt, non pas sept nains, mais sept géants : elle sera leur mascotte dans leurs entreprises de brigandage.

Il s'agit donc d'un renversement délibéré et plus ou moins systématique du thème du conte. Le produit obtenu sera partiellement ou totalement inédit selon que le renversement aura été appliqué à un seul ou à tous les éléments du conte en question.

Notions abordées, objectifs visés :

→ Libérer l'imagination, la créativité (outil de projection).

→ S'imprégner de la structure du conte.

Prendre conscience du déroulement logique des fonctions du conte.

→ Travailler la concordance des temps.

Travailler sur le système des temps : imparfait / passé simple + présent dans les dialogues rapportés.

→ Travailler sur les enchaînements, la chronologie (connecteurs logiques, temporels).

→ Travailler sur les substituts et les reprises anaphoriques : pronominalisation, synonymes.

→ Travailler la syntaxe : complexité introduite par des subordonnées relatives...

→ Développer la prise de conscience de l'intertextualité. (cf activité 1)

→ Réagir à un élément nouveau et inattendu par rapport à une certaine série d'événements. (cf activité 2)

→ Intégrer le mot donné dans l'histoire connue. (cf activité 2)

→ Faire réagir les mots habituels vis-à-vis du nouveau contexte dans lequel ils se trouvent soudain. (cf activité 2)

→ Adapter le contenu du conte en fonction de la contrainte qu'on s'est donnée (changement de lieu, d'époque...). (cf activité 3)

Mise en garde : L'adolescent doit avoir la connaissance préalable des contes qui seront détournés.

Support : Le conte

Activité 3 : L'histoire en chaîne

Règles, déroulement de l'activité :

Il s'agit d'inventer un conte en dictant l'histoire à son partenaire pendant une minute. La minute passée, l'autre prend le relais et dicte la suite pendant une minute et ainsi de suite.

L'avantage de cette alternance est que, lorsque l'adolescent dicte, il n'a qu'à faire marcher son imagination. Il n'est pas limité par l'écriture. Quand il écrit, il peut se concentrer sur l'orthographe, son imagination n'étant pas sollicitée. L'orthophoniste pourra d'ailleurs, quand il dicte, faire en même temps la réflexion parlée pour aider l'adolescent à respecter l'orthographe.

Remarques :

- * Le premier à écrire doit proposer une phrase ouverte, donnant la possibilité d'écrire dans plusieurs directions, tout comme le dernier devra écrire une phrase devant clore le texte..
- * Les phrases étant assez courtes, le vocabulaire doit être précis et ciblé.
- * Chaque participant doit veiller à garder le style d'écriture qui lui a été proposé dans la phrase précédente, afin que le texte final soit homogène. L'idéal est, qu'à la lecture en fin de séance, on n'ait pas la sensation que le texte a été composé par plusieurs personnes.

A titre d'exemple, voici un début de texte composé de la sorte :

L'armée des chiffres et des lettres.

Il était une fois une armée qui ne s'entendait pas avec une autre. C'était les armées chiffres et lettres.

Les deux capitaines, un jour, se rencontrèrent car ils n'étaient pas d'accord.

Vraiment pas d'accord. Le capitaine des lettres disait : « mon armée est la plus forte.

- L'autre répondait : ce n'est pas vrai, c'est la mienne » .

Pendant des jours et des jours ils se disputèrent puis le général en chef des chiffres vint et dit : ...

Prolongements, variantes :

La consigne est de rédiger un conte d'une quinzaine de lignes qui doit faire un tout cohérent, chacun écrivant un mot à tour de rôle.

Exemple : IL était UNE fois UN petit DRAGON qui ÉTAIT enrhumé. IL ne CRACHAIT que DE la FUMÉE...

Notions abordées, objectifs visés :

- Faire preuve d'imagination.
- Tenir compte de ce qui a été précédemment écrit, accepter des propositions venant d'autrui et s'y adapter de manière à obtenir un tout cohérent.
- Travailler la syntaxe, les temps, les connecteurs logiques, les substituts anaphoriques...

Variante :

- Tenir compte de l'autre et des contraintes de la langue (si l'un commence par « la », l'autre devra nécessairement choisir un féminin singulier.)
- Entrer dans l'analyse de la phrase en précisant les limites et les choix dont on dispose.

Support : Le conte

Activité 4 : Textes lacunaires

Matériel référentiel :

Photocopies de textes narratifs, de contes dont on aura occulté le début, la fin ou le corps du texte.

Préalable à l'activité :

Retrouver avec l'adolescent, éventuellement à partir d'un récit qu'il connaît bien, les différentes étapes du schéma narratif :

- Etat initial
- Elément modificateur
- Transformation
- Elément de résolution
- Situation finale.

Règles, déroulement de l'activité :

Le principe du jeu est de combler les « manques » entre les diverses étapes d'un écrit à l'aide du schéma narratif. L'adolescent doit donc lire et comprendre l'écrit proposé, inventer les plages faisant défaut et essayer également de ne pas rompre la continuité de forme et de contenu du modèle.

Le récit pourra être amputé de son début, de son milieu ou de sa fin.

* Texte à terminer :

On pourra proposer à l'adolescent un début d'histoire assez conséquent ou ne lui fournir qu'une seule phrase de départ originale, éveillant la curiosité. Dans ce dernier cas, il aura davantage de liberté mais aussi moins d'aide.

Exemple :

Il était une fois un royaume gouverné par un vieux roi qui s'appelait Albert. Ce pauvre roi était malheureux, car tous les mois, un ogre affamé venait au château et criait :

- Donnez-moi trois petits enfants grassouillets sinon je vais tout casser !

Et il s'allongeait devant le château, la bouche ouverte. alors, on installait un grand toboggan et on lui jetait trois enfants bien grassouillets. L'ogre les avalait, les digérait et s'en repartait satisfait. Et cela durait depuis des années.

Le fils du roi, qui se prénomait Victor, était très en colère. Pourquoi son père ne faisait-il rien pour se débarrasser de l'ogre ? Mais le vieil Albert lui répondait toujours :

- Je fais pour le mieux, mon fils. Quand tu auras vingt ans, ce sera ton tour de régner ; et on verra bien ce que tu feras !

Victor attendait ce moment avec impatience. Il mijotait dans sa tête des tas et des tas de plans pour tuer le géant. (...)

* Texte à débiter

L'adolescent, en possession d'une fin de récit (qui peut là aussi se limiter à une seule phrase), doit en induire le début.

Ce jeu est plus motivant que le précédent et incite davantage à l'expression et à la création.

Exemple :

Et ils accueillirent avec joie leur fils et sa fiancée. Le coquillage magique remplissait tous leurs souhaits. Le jeune pêcheur devint roi et sa jolie princesse argentée fut la reine.

* Texte à raccommoder

Il faut rétablir le milieu du récit qui fait défaut. C'est un exercice très intéressant car il faut lire les deux parties de la fiction et en comprendre le sens avant de commencer à rédiger.

Remarque : On peut occulter deux ou trois passages d'un écrit. Les mêmes compétences sont mises en jeu mais à des moments répétés.

Exemple :

Il était une fois une poule qui ne pondait jamais d'œufs. Elle avait beau couvrir toute la journée, rien... pas un petit, pas un gros... pas un œuf sous son croupion.

Le jour où le fermier s'en aperçut, il entra dans une colère folle.

« Qu'ai-je besoin d'une poule qui ne pond pas d'œufs ? »

- Si demain, tu n'as rien pondu, lui cria-t-il, tu passes à la casserole !

(...)

-Et dire que je voulais te manger ! cria le fermier, en fermant de grands baisers sur le bec de la cocotte. Désormais, ma poule chérie, nous te soignerons comme une reine.

Et à compter de ce jour, la poule eut double ration de grains, sans avoir à pondre un seul œuf.

Il est intéressant que l'adolescent puisse comparer ses propres productions au texte original et éventuellement aux écrits de l'orthophoniste (qui peut aussi se prêter au jeu).

Notions abordées, objectifs visés :

→ S'imprégner de la structure du récit, du conte.

→ Planifier, s'adapter à un support.

Support : La presse

Activité 1 : L'interview - portrait

Matériel référentiel :

Articles de journaux de deux type :

- interviews retranscrits sous la forme initiale questions-réponses
- synthèses d'interview sous forme de portrait

Préalable à l'activité :

Cette activité peut s'inscrire dans le cadre d'une ou plusieurs séances articulées autour de la presse ou en début de rééducation.

Règles, déroulement de l'activité :

Chacun écrit 20 questions qu'il voudrait se voir poser s'il se faisait interviewer par un journaliste (Quelles sont les questions que je voudrais qu'on me pose ?) puis les donne à son partenaire qui réalise l'interview.

La synthèse de l'interview est ensuite écrite (à partir des notes rédigées), elle doit constituer un « portrait » de l'interviewé.

Prolongements, variantes :

→ On peut réaliser une activité similaire où chacun se créera une personnalité fictive.

Notions abordées, objectifs visés :

- Travailler les énoncés interrogatifs (interrogation totale / partielle), les mots interrogatifs (pronoms, adjectifs, adverbes).
- Travailler la prise de notes (contracter l'information, n'en retenir que l'essentiel).
- Développer l'information à partir de notes.
- Travailler la compréhension d'un texte, en extraire les informations essentielles (cf variante).

Support : La presse

Activité 2 : Le bulletin « météorologique »

Matériel référentiel :

Réunir quelques bulletins météorologiques (les plus variés possibles) prélevés dans des journaux à titre d'exemples.

Remarque :

L'adolescent peut, les jours précédant l'activité, relever dans les bulletins météorologiques télévisés les mots et expressions les plus usités.

Règles, déroulement de l'activité :

On demande à l'adolescent de choisir un héros de bande dessinée, de dessin animé, de roman, de série télé, de film...

Exemple : Astérix

En informant des conditions climatiques à venir, le bulletin météo permet à chacun de se préparer pour la journée à venir, de s'habiller en conséquence... Dans le bulletin « météorologique » qu'on propose à l'adolescent de créer, il s'agit d'annoncer au héros les dangers qui le guettent. Pour cela, l'adolescent commence par dresser la liste des problèmes que le héros rencontre dans ses aventures.

Exemple : l'invasion des Romains
le manque de potion magique
les bagarres entre Gaulois à cause d'un poisson pas frais...
les nouveaux chants du barde Assurancetourix

L'adolescent est ensuite amené à relever dans les journaux et aux bulletins météo télévisés les mots et expressions courantes.

Exemple : légère accalmie
précipitations, éclaircies,
profonde dépression centrée sur les Açores...

Reste alors à imaginer des mésaventures qui pourraient s'abattre sur le héros en incluant dans le texte des mots typiques des bulletins météo.

Exemple : « Demain, pluie de romains sur le village juste après une intervention musclée d'Obélix dans le camp fortifié. Dans l'après-midi, belle éclaircie mais le soir, tempête de vent et ciel-tombant-sur-la-tête dès le début du concert en plein air du barde Assurancetourix ! On prévoit pour cette nuit et les mois à venir une profonde dépression centrée sur Rome où Jules César, dans son lit, se lamente de ne pouvoir conquérir ce petit village gaulois... »

Voici quelques amorces de bulletins « météorologiques » qui peuvent aider l'adolescent :

Bulletin pour Aladin :

Grosse tempête de vent à faire se retourner tous les tapis volants !
Aladin, ne sors pas aujourd'hui !

Bulletin pour le Chaperon rouge :

Aujourd'hui, pas de soleil. Le beurre dans le petit pot ne fondra donc pas !
Suite à d'importants travaux de déboisement causés par les tempêtes de l'hiver dernier, il est conseillé de ne pas traverser la forêt mais de prendre le métro qui passe dessous.
Sortir station « Grand-Mère ». Bonne route !

Bulletin pour Mulan :

Importantes chutes de neige. Tu ne verras pas à dix pas ! Les traces de Huns seront effacées.
Prends garde aussi au vent qui risque de défaire ta coiffure et donc de permettre à tous de découvrir ton identité féminine !

Prolongements, variantes :

→ Plutôt que de décrire le climat d'une région, le bulletin météorologique peut s'attacher à faire le point sur l'état d'une personne. Il s'agit alors pour l'adolescent de décrire une personne de son entourage ou une personnalité connue en empruntant les termes des bulletins météo.

→ Plus simplement, l'adolescent peut s'imprégner de plusieurs bulletins météorologiques (régionaux, nationaux) pour ensuite inventer les prévisions du temps de la journée ou de la semaine, des vacances...

Notions abordées, objectifs visés :

- Développer l'imagination.
- Aborder les tournures impersonnelles et les structures impératives.
- Enrichir le lexique, employer un vocabulaire spécifique.
- Travailler la cohérence de texte.
- Initier au détournement de textes sociaux.

Support : La presse

Activité 3 : Collage de textes sociaux

Matériel référentiel :

Mettre à disposition de l'adolescent des journaux divers.

Préalable à l'activité :

Attirer l'attention de l'adolescent :

- sur la structure et la formulation des titres d'articles.
- sur la composition des articles eux-mêmes (enchaînements, temps utilisés, embrayeurs, connecteurs...).

Règles, déroulement de l'activité :

Le jeu consiste à créer des titres journalistiques à partir de mots ou groupes de mots prélevés dans divers journaux. L'adolescent est donc amené à feuilleter des journaux et à y prélever des éléments (noms, verbes, adjectifs, mots outils...) de façon à reconstituer, par collage, des titres variés (dans le thème et dans la structure), originaux.

Exemples :

Boxe
Vers un Pioline-Leconte !
**Chocs d'avants pour le
sport polonais**

FOOT-VARIÉTÉS
Mickey
suspendu pour quatre
matches de Coupe d'Europe
Pas d'enquête

Tennis : **Cantona**
chef de file de l'ASPTT Nice

L'adolescent rédige ensuite un article, un fait divers, plus ou moins fantaisiste, à partir de l'un des titres qu'il a créé.

Notions abordées, objectifs visés :

- Apprendre à sélectionner.
- Créer des titres de presse par nominalisation.
- Percevoir les fonctions de communication différée de l'écrit.
- S'initier à la rédaction d'articles journalistiques (hypothèses, déroulement des événements...).
- Rédiger un texte cohérent et syntaxiquement correct.
- Utiliser le passé composé et l'imparfait.
- Utiliser correctement les pronoms et procédés de reprise.
- Recourir à l'utilisation de connecteurs et d'embrayeurs.

Support : La presse

Activité 4 : Slogans publicitaires

Matériel référentiel :

- Réunir des slogans publicitaires, les plus variés possibles (syntaxiquement différents, rimés ou non...).
- Confectionner :
 - * des cartes représentant chacune le logo d'un produit qui soit évocateur pour l'adolescent,
 - * des cartes correspondant à différentes structures de slogans.

Préalable à l'activité :

On invite l'adolescent à relever le plus possible de slogans publicitaires (de mémoire ou par un relevé préalable dans les journaux et magazines, à la radio et à la télévision, au cinéma...).

Liste indicative (demandant à être constamment renouvelée) :

- Ne pique pas les yeux, évite les noeuds ! (P'tit Dop)
- L'Oréal, parce que je le vau**x** bien !
- Haribo, c'est beau la vie, pour les grands et les petits.
- C'est ceux qui en parlent le plus qui en mangent le moins. (Mac Cain)
- Avec Saint Yorre, ça va fort !
- Nesquick, on en a une énorme envie !
- Kiri, le fromage des gastronomes en culotte courte.
- Minimir, mini prix mais il fait le maximum.

Cette recherche ouvrira sur l'analyse des slogans publicitaires trouvés et permettra d'aborder une réflexion plus vaste sur la publicité :

- les différentes destinations publicitaires (télévision, radio, cinéma, murs de la ville, journaux, magazines, internet...),
- les différents types de produits qui font l'objet de publicités (produits d'alimentation, d'entretien, de beauté... mais aussi spectacles, voyages, services - poste, E.D.F., banques, S.N.C.F...),
- les caractéristiques du langage publicitaire :
 - formules courtes, percutantes, incitatives
 - style envoûtant, englobant,
 - implication du destinataire,
- la fonction du slogan publicitaire : convaincre un futur consommateur, faire vendre un produit, un service.

Règles, déroulement de l'activité :

Le jeu va consister à créer des slogans publicitaires pour vanter les mérites de tel ou tel produit.

1) A partir d'une carte « logo », l'adolescent et l'orthophoniste doivent rédiger un maximum de slogans publicitaires. On essaiera de faire varier au maximum les structures utilisées :

- Avec X , ...
- X, le/la/les ... (phrase nominale)
- Le/la/les ...qui ... (recours à une proposition relative)
- Parce que ... (recours à une proposition subordonnée)
- Pour ...
- X, c'est ... (utilisation d'un présentatif).

Remarque :

On peut demander que les slogans contiennent des rimes. C'est une contrainte supplémentaire.

Chacun lit les slogans qu'il a rédigés, on les compare et on vote pour celui qu'on estime le meilleur.

On pourra enfin retrouver le slogan initial (connu).

2) On tire une carte « logo » et une carte « structure ». Chacun doit alors inventer un slogan sur le modèle proposé. On comparera les deux productions et on recherchera le slogan initial comme précédemment.

Remarque : On peut réaliser une affiche publicitaire à partir du slogan créé et d'une illustration.

Notions abordées, objectifs visés :

- Explorer la fonction incitative du langage (mots-clés, tournures incitatives, expressions choc qui interpellent le lecteur...).
- Initier aux règles de la conception et de la rédaction de slogans.
- Se centrer sur les qualités de ce qu'on veut défendre.
- Aborder un travail sur la rime, les assonances.
- Utiliser des présentatifs (c'est, il y a, voici...), des propositions relatives et conjonctives...
- Utiliser la troisième personne du singulier et le « vous » qui interpelle.

Support : La presse

Activité 5 : Les petites annonces

Matériel référentiel :

Relever des petites annonces aussi diverses que possible (rubriques animaux, véhicules, immobilier, emploi, divers...) dans des journaux ou des magazines.

Préalable à l'activité :

Familiariser l'adolescent avec les petites annonces, ses abréviations, ses fonctions.

Règles, déroulement de l'activité :

On propose une petite annonce à l'adolescent.

Celui-ci la décode mot à mot. (L'orthophoniste peut remédier aux éventuelles difficultés rencontrées dues aux abréviations).

L'adolescent transpose ensuite la petite annonce dans un style élaboré avant de donner sa production à l'orthophoniste qui la retranscrit sous la forme d'une petite annonce.

On peut alors confronter ce qui a été produit et la petite annonce de départ prise dans le journal et voir les éventuelles informations erronées ou manquantes.

Remarque : On peut tout à fait inverser les rôles, l'orthophoniste transposant l'annonce en style élaboré et l'adolescent la retranscrivant dans un code restreint.

Notions abordées, objectifs visés :

- Se familiariser avec les petites annonces.
- Savoir passer d'un code élaboré à un code restreint et inversement.
- Savoir sélectionner les informations à introduire dans l'annonce.
- Faire des phrases syntaxiquement correctes (sujet, verbe, complément) et suffisamment précises (elles doivent comprendre toutes les informations de la petite annonce).
- Employer des abréviations.

Support : La presse

Activité 6 : Les recettes

Matériel référentiel :

- des recettes issues de supports variés et dont l'agencement, la structure diffère,
- des recettes se présentant sous la forme de dessins, sans texte.

Préalable à l'activité :

Il peut être utile de comparer et de répertorier ce qu'on retrouve dans chaque recette de manière à dégager les critères de fonctionnement de la recette (canevas des invariants) :

- un titre
- une liste des ingrédients et les quantités
- une liste des ustensiles
- le temps de préparation / cuisson
- les actions à réaliser, les différentes étapes de fabrication (respect de la chronologie).

On relève différents temps possibles :

- l'impératif (Cuissez à feu doux),
- l'infinitif (Cuire à feu doux.),
- le présent de l'indicatif (Vous cuisez à feu doux.).

Règles, déroulement de l'activité :

L'activité consiste à transcrire une recette à partir de dessins, de schémas ou de photos.

On veillera à proposer une recette en accord avec la saison (crêpes pour la chandeleur, truffes au chocolat pour Noël...).

Après avoir énumérer la liste des ingrédients, des ustensiles... , l'adolescent rédigera, pour chaque vignette ou photo, une ou deux phrases, en veillant à toujours garder le même temps, à utiliser un vocabulaire spécifique...

Exemple :



- Versez l'équivalent d'un verre de farine dans un grand récipient.
- Ajoutez deux cuillères à café de sucre et un sachet de sucre vanillé.
- Additionnez d'une pincée de sel.

Prolongements, variantes :

1) On peut écrire une recette de type potion magique, les ingrédients se transformant en fleurs, en animaux... Pour cela, on choisit une recette puis un thème (fleurs, animaux...). On écrit alors une nouvelle recette de cuisine en remplaçant tous les ingrédients par des éléments se rapportant au thème choisi.

Exemple :

Brassée de fleurs en gratin.

Ingrédients pour 6 personnes : une brassée de fleurs de 400g, 3 tiges, pétales, 200g de muguet râpé, 4 cuillerées d'essence de girofle.

Faites bouillir une grande casserole d'eau salée et mettez-y une brassée de fleurs à cuire à gros bouillons... Quand les fleurs sont juste cuites, égouttez-les et mettez-les dans un plat à gratin. Arrosez-les d'un peu d'essence de girofle, cassez les tiges dans une assiette creuse. Ajoutez des pétales hâchés et versez cette préparation sur la brassée de fleurs. Ajoutez du muguet râpé et mélangez l'ensemble. Exposez dans un jardin 12 à 15 jours et servez dans le vase à gratin.

2) Sur le modèle d'une recette, on peut essayer de faire découvrir un sentiment, une personne, un animal...

Notions abordées, objectifs visés :

- Utiliser le mode impersonnel.
- Utiliser l'impératif.
- Employer des propositions indépendantes et infinitives.
- Travailler sur les substituts anaphoriques.
- Utiliser des adverbes en « ment ».
- Utiliser des verbes spécifiques d'opérations culinaires, un vocabulaire adapté et précis.
- Respecter l'enchaînement chronologique des actions.

Support : La presse

Activité 7 : La B.D.

Matériel référentiel :

B.D. humoristique relativement courte (une planche) dont une partie ou la totalité des bulles, par un jeu de photocopie, ont été vidées de leur contenu.

Préalable à l'activité :

On laisse l'adolescent s'imprégner de l'histoire et du contexte puis on lui demande une rapide description orale de chaque vignette pour s'assurer de sa bonne compréhension de l'histoire. On explique éventuellement certaines caractéristiques de la B.D. si elles ne sont pas connues de l'adolescent :

- L'ensemble de la planche raconte une histoire.
- Chaque vignette présente une étape nouvelle, un élément nouveau.
- La progression respecte le schéma narratif.
- Chaque vignette est en lien avec celle qui précède et celle qui suit mais tout n'est pas montré/dit.
- Les dessins, les symboles,... apportent des informations importantes.

Règles, déroulement de l'activité :

Le jeu consiste à compléter les bulles de la B.D. restées vierges en faisant parler les personnages. Le contenu de la bulle doit être cohérent par rapport au dessin, à ce qui précède et à ce qui suit.

L'adolescent peut ensuite comparer ses écrits avec la « solution » de l'auteur. On sera surpris par la diversité des interprétations possibles.

On peut ensuite demander à l'adolescent de transposer l'histoire sous forme d'un récit, d'un texte narratif en veillant à l'utilisation pertinente des différents systèmes de reprise. On pourra à ce titre aborder l'opposition style direct / style indirect.

Remarque :

On peut réaliser l'exercice inverse en fournissant à l'adolescent le texte narratif lui permettant de remplir les bulles vierges d'une B.D. par transposition.

Notions abordées, objectifs visés :

- Aborder la lecture d'images.
Savoir interpréter les indices qui, dans la B.D., expriment les sentiments, les actions, les gestes, les déplacements.
- Analyser, s'appropriier le mode de fonctionnement et les codes de signification de la B.D.
- Reconstituer le non-dit d'une B.D. (actions non représentées, personnages non dessinés...)

- Tenir compte du contexte, mettre en relation les différentes vignettes, établir un lien logique entre elles. Veiller à la cohérence texte / image.
- Comprendre une histoire en images.
- Aborder les notions de style direct et indirect.
Passer d'un type de discours à l'autre.
- Revenir sur la notion de dialogue.
- Structurer un récit.
- Travailler les différents systèmes de reprise.

Support : Poèmes

Activité : Poésie à partir d'un élément inducteur

Matériel référentiel :

L'écriture en chantier , ESTIENNE F. , Paris : Editions Masson, 2000.

Préalable à l'activité : Mes rapports avec les mots (« le plongeon »)

On propose à l'adolescent de s'installer confortablement et de fermer les yeux.
On plonge à l'intérieur de soi-même et on laisse remonter :

* les mots - qu'on aime
- qu'on a envie de donner /recevoir
- qui nous font plaisir, qui nous rendent heureux

* les mots - qu'on n'aime pas
- qu'on déteste
- qu'on a envie de jeter
- qui nous font peur
- qui nous rendent triste

* les mots liés aux sensations : les mots qu'on entend, qu'on voit, qu'on touche, qu'on sent,
qu'on caresse

* les mots qu'on sent bien dans sa bouche, dans ses doigts qui écrivent

On fait ainsi le tour de tous nos mots et, quand on le veut, on ouvre les yeux.
On peut alors se dire les mots évoqués, on les écoute, on les voit dans sa tête. Puis, on les écrit
ou on les dicte à quelqu'un après avoir justifié ses choix.

On peut également partir à la recherche des mots :

-doux	- agréables	- polis
-jolis	- désagréables	- impolis
-gentils	- méchants	- grossiers
-amusants	- affreux	- malins
- gais	- tristes	- intelligents
- mignons	- monotones	- bêtes
- d'enfant	- soyeux	
- de grandes personnes	- rocailleux / rugueux	
- sérieux	- agressifs	
- sévères	- colériques	

On peut terminer ce « plongeon » par quelques questions :

- Comment a-t-on procédé pour trouver les mots ?
- Certaines catégories étaient-elles plus faciles que d'autres ?
- Comment a-t-on sélectionné les mots qu'on écrit ?

Remarque : Lors d'une séance ultérieure, on peut incorporer tous les mots évoqués dans une histoire.

Chaque participant se rend vite compte qu'il possède beaucoup de mots. Il n'a qu'à plonger au fond de lui-même. Il est maître des mots qu'il veut écrire et de ceux qu'il veut partager.

Règles, déroulement de l'activité :

Pour aider l'adolescent à renouer avec l'écriture, on lui propose d'écrire un poème en ayant recours à des motivations, points de départ ou inducteurs. L'objectif est de se lancer et de se prouver que l'on est capable d'écrire. Partir d'une idée, d'une suggestion, rassure l'adolescent, lui donne confiance.

Ces motivations doivent être juste assez précises pour susciter l'envie d'y aller voir, juste assez floues pour y flairer le mystère et provoquer le besoin d'essayer, juste assez suggérées pour s'en passer ou pour ne pas freiner sa propre imagination.

Il existe une certaine gradation ou un classement dans les motivations.

Elles peuvent s'adresser à l'affectif : *j'aime, je n'aime pas*. On peut avoir des *j'aime* en énumération, des *j'aime* gonflés :

*j'aime la pluie,
j'aime le vent
j'aime la pluie qui me mouille
j'aime la mer,
j'aime regarder la mer,
j'aime regarder la mer quand ...*

Certaines s'adressent aux sensations : *je vois, je goûte, je sens, j'écoute, j'entends, je touche*. On veille ainsi à susciter tous les sens : la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat, les sensations kinesthésiques.

D'autres font appel à l'ordre du désir, du souhait, du besoin : *je voudrais, si j'étais..., j'ai envie, bientôt, pourvu que, je rêve, je m'imagine*.

Des inducteurs tels que *Ne me demandez plus de..., J'ai peur...* ou encore *Je n'ai jamais dit à personne...* peuvent permettre de libérer les tensions, les angoisses...

On peut inciter l'adolescent à des comparaisons (... c'est comme...) en évitant les clichés, en essayant de trouver des images, des mots qui correspondent à ce qu'il ressent vraiment, profondément.

On peut partir d'impératifs : *prends, cherche, va, viens, écoute*.

Remarque :

Au début, il vaut mieux choisir des motivations qui ont trait à une sorte d'énumération, à des observations qui partent des sens, des sensations. Cela évite de bloquer certains adolescents qui ne peuvent pas encore se permettre d'entretenir des contacts plus affectifs avec les mots.

Les motivations constituent donc un départ possible, un démarrage, un moyen de s'expérimenter, de découvrir en soi des ressources insoupçonnées.

Elles constituent une partition qui nous met sur la voie d'une musique encore inconnue mais accessible à un débutant, un garde-fou protecteur pour un novice qui n'est pas encore capable d'improviser complètement.

Remarque 1:

Une même motivation peut donner des inspirations très diverses.

Certains investissent la répétition, d'autres cherchent et recherchent la rime.

Certains procèdent par contrastes, d'autres avancent à petits pas, par mots juxtaposés...

Remarque 2 :

Avec certains adolescents, il faut parfois démystifier la poésie, la poésie structure, la poésie rimée, la poésie récitation, au profit de l'imaginaire et du vécu qui l'emportent sur les efforts du beau style. Les associations se font au niveau du visuel, de l'auditif ou de l'affectif et non du verbal. Le rythme musical se substitue à la rime formelle. La poésie de l'adolescent est parfois maladroite, mais riche d'impressions, de rythme, d'expression personnelle.

Prolongements, variantes :

Dans un style un peu différent, ces amorces rejoignent les motivations du type : je veux, j'ai envie...

* Comme Aladin, tu as une lampe merveilleuse qu'il suffit de frotter pour faire apparaître un « bon génie » serviable et totalement efficace. Commande lui n actions différentes (recours à l'impératif) .

* Un magicien t'invite à faire cinq souhaits et te prête sa baguette magique. Que dis-tu ? Abracadabra, que ... (recours au subjonctif)

Notions abordées, objectifs visés :

→ Expérimenter les possibilités créatrices du langage et le pouvoir de la poésie.

→ Permettre l'expression, la libération des idées par la poésie.

→ Renouer avec l'écriture, redonner confiance.

BIBLIOGRAPHIE de la BATTERIE D'ACTIVITÉS

- * CARE, J.M., DEBYSER, F.,
Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français,
Paris : Editions Hachette et Larousse, 1978,
Coll. Le français dans le monde.
- * COPPENS, B., LEMAÎTRE, P., *L'atelier des mots*,
Paris : Editions Casterman, 2002.
- * ESTIENNE, F., *L'écriture en chantier*,
Paris : Editions Masson, 2000.
- * LE SAUX, A., *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*,
Paris : Editions Rivages, 1988.
- * LOESEL, B., *Jeux de mots, modes de jeux - Fiches de pédagogie concrète oral-écrit*,
C.D.D.P. Seine-Maritime, 1999.
- * MARTIN, M., *Jeux pour écrire*,
Paris : Editions Hachette Education, 1995,
Coll. Pédagogie pratique à l'école.
- * MARTIN, J., LE GOISTRE, R., *L'art des mots, l'eau des mares*,
Paris, Editions Albin Michel, 1994.
- * MARTIN, J., LE GOISTRE, R., *La vie des mots, l'ami des veaux*,
Paris, Editions Albin Michel, 1994.
- * MARTIN, J., LE GOISTRE, R., *Contrepétines*,
Paris, Editions Albin Michel, 1996.
- * MEGRIER, D., *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire - 60 jeux poétiques*,
Paris : Editions Retz, 2000.
- * PERRONNET, J.M., *Devinettes pour dire, lire, écrire*,
Paris : Editions Hachette Education, 2001,
Coll. Pédagogie pratique à l'école et au collège .
- * PRICE, R., STERN, L. (Adaptation de BILLIOUD, J.M.) , *Textodingo*,
Editions du Petit Musc, 2002.

- * RETON, D., *C'est pas pareil*,
Paris : Editions Tourbillon, 2002.
- * RIVAIS, Y., LACLOS, M., *Les sorcières sont N.R.V.*,
Paris : Editions l'Ecole des Loisirs, 1988.
- * RIVAIS, Y., *L.F.H.É., la sorcière*,
Paris : Editions l'Ecole des Loisirs, 1999.
- * RIVAIS, Y., *Les contes du miroir*,
Paris : Editions l'Ecole des Loisirs, 1988.
- * RODARI, G., *Grammaire de l'imagination*,
Paris : Editeurs Français Réunis, 1979.

MATERIEL

- * BELISLE, C., BAPTISTE, A., *Photolangage*,
Editions du Chalet, 1972-1974.
- * LAMBERT, R., RILSTONE, A., WALLIS, J., *Il était une fois...*,
Paris : Halloween Concept, 1996.
- * PIRRONE, J.F., *Kemozako*,
Editions Kemozako Entertainment, 2000.
- * *Taboo*,
Hasbro International Inc., 1997.
- * *Tarot des mille et un contes*,
Paris : Editions de l'Ecole, 1977.

LIEBAUX Isabelle

Jeux d'écriture : vers une réconciliation de l'adolescent avec l'écrit.

Mémoire d'orthophonie, Nancy, 2003.

RESUME

Très souvent, les adolescents qualifiés de « dysorthographiques » ont établi une mauvaise relation à l'écrit vécu sous le mode de l'échec et perçu de ce fait de façon négative. Dès lors, comprendre autrement qu'en termes de manque ou d'écart à la norme la singularité et l'histoire du rapport à l'écrit de ces adolescents apparaît comme une nécessité.

Mais quels sont les moyens à notre disposition pour réconcilier ces jeunes avec l'écrit, les aider à accéder au monde des mots et par là même les rendre auteurs de leurs propres apprentissages ? Convaincue que seule la motivation peut déclencher chez ces jeunes un « regain » d'intérêt pour le langage écrit et en faciliter la mise en place, c'est à travers les divers principes qui sous-tendent les chantiers d'écriture de F. DEJONG ESTIENNE et les jeux d'écriture tels que l'OULIPO les a décrits que nous entrevoyons notre action « rééducatrice », en mettant au premier plan les notions de plaisir partagé et de créativité. Ce travail, basé sur le mode ludique, se propose donc d'évaluer l'apport des jeux d'écriture, dans le cadre de rééducations individuelles, en mettant en évidence, à travers des entretiens semi-directifs, une éventuelle évolution du rapport à l'écrit de ces adolescents.

Cette étude est pour nous l'occasion d'apporter un autre éclairage pour toute rééducation du langage écrit et de nous interroger sur notre future pratique. Les conceptions auxquelles renvoient les jeux d'écriture ne sont pas, en effet, sans incidence sur la définition que l'on peut donner des troubles du langage écrit et du rôle même de l'orthophoniste. L'approche envisagée est celle d'une démarche rééducative qui prend en compte la personne au delà de ses troubles.

MOTS-CLES

- langage écrit
- dysorthographie
- rééducation
- adolescents
- représentations / rapport à l'écrit
- **jeux écrits**
- plaisir et langage
- liberté et créativité