

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Delphine CORE et Murielle DANDE

soutenu publiquement en juin 2015 :

**« Apports et limites d'un atelier d'écriture
dans la prise en charge orthophonique
d'adultes qui bégayaient »**

MEMOIRE dirigé par :

Mme Isabelle GODFRAIN, orthophoniste en libéral et enseignante, Institut d'Orthophonie

Mme Edith PAUWELS, orthophoniste en libéral et enseignante, Institut d'Orthophonie

Gabriel Decroix, LILLE

Lille – 2015

Remerciements

Nous remercions tout d'abord les patients de Grenoble d'avoir accepté de participer au parcours des ateliers d'écriture, de s'être montrés disponibles et motivés pour notre étude. Nous remercions également les patients de Paris pour leur contribution directe ou indirecte.

Nous remercions vivement Isabelle Godfrain-Massemin et Edith Pauwels, nos maîtres de mémoire, pour nous avoir guidées tout au long de la réalisation du mémoire.

Nous souhaitons également remercier chaleureusement les orthophonistes Isabelle Lecron-Miossec et Marie-Françoise Cassuto, ainsi que Marine Pendelieu-Verdurand et Sylvie Brignone-Raulin qui nous ont accompagnées dans cette aventure.

Résumé :

La finalité de cette étude est d'évaluer l'intérêt d'un atelier d'écriture dans la rééducation orthophonique du bégaiement de personnes adultes. Les attendus de cet atelier sont l'amélioration de l'estime de soi, de la fluence et du rapport au trouble. A cette fin, un atelier bimensuel a été mis en œuvre pendant six mois à destination d'un groupe d'adultes qui bégaiement. Les données méthodologiques ont été collectées et confrontées entre elles : questionnaires et échelle d'estime de soi distribués aux participants en début et en fin de parcours, analyses cliniques des habiletés sociales des participants à l'aide de séances filmées, observations cliniques de l'orthophoniste référente. Les résultats montrent que les participants jugent cet atelier bénéfique dans le cadre d'une rééducation orthophonique. Même si ce dernier présente des effets limités sur la fluence, il améliore l'estime de soi et facilite les relations sociales. Il permet enfin d'enrichir et de nuancer la parole écrite et orale.

Mots-clés : Bégaiement, Adultes, Atelier d'écriture, Estime de soi, Habiletés sociales

Abstract :

The aim of this study is to analyse the role and relevance of a writing workshop in speech therapy reeducation for stuttering adults. The expected reasons for such a process are self-respect improvement, beneficial fluence and the relationship to speech disorder. It is why a twice-monthly workshop has been implemented for a six months long period destined to a group of stuttering adults. Methodological data have been collected and confronted together: questionnaire and scale of self-respect givens stuttering patients before and after the workshop sessions, clinical analysis of the corporate/social skills of the participants thanks to filmed sessions, clinical observations from the referent speech therapist. Results show that the participants considere this workshop beneficial within a speech therapy programm. Even if its effects on fluence are limited, it improves the self-respect and facilitates social relationships. Furthermore, it allows to enrich and to qualify the written and oral word.

Keywords : Stuttering, Adult, Writing Workshop, Self-respect, Corporate social skills

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	3
1. Un bégaiement, des bégaiements	4
1.1. Généralités	4
1.1.1. Définition	4
1.1.2. Épidémiologie	5
1.2. Étiologies du bégaiement : une multiplicité de facteurs	6
1.2.1. Les hypothèses génétiques	6
1.2.2. Les hypothèses neuroanatomiques et fonctionnelles	6
1.2.2.1. Les données neuroanatomiques	6
1.2.2.2. Les données neurofonctionnelles	7
1.2.3. Le traitement auditif	7
1.3. Apparition et évolution du bégaiement	7
1.3.1. Les facteurs prédisposants	8
1.3.1.1. Un terrain familial	8
1.3.1.2. Une certaine personnalité	8
1.3.1.3. Le bi ou multilinguisme	8
1.3.2. Les facteurs précipitants	8
1.3.3. Les facteurs pérennisants	9
1.3.4. Évolution	9
1.4. Les caractéristiques du bégaiement	9
1.4.1. Les disfluences	10
1.4.2. Les symptômes associés	10
1.4.3. Les attitudes réactionnelles handicapantes	11
1.4.4. Les composantes psychopathologiques	12
1.5. Le bégaiement et l'intime	12
1.5.1. L'estime de soi chez la personne qui bégai	12
1.5.2. Les habiletés sociales	13
1.5.3. L'évaluation des répercussions sociales et psychologiques du bégaiement	14
1.6. La prise en charge orthophonique des adultes qui bégai	15
1.6.1. La parole prolongée	15
1.6.2. L'approche cognitivo-comportementale	16
1.6.3. Le Camperdown Program	16
1.6.4. Programme fondé sur le comportement opérant : Time Out	17
1.6.5. The Fluency Plus Program	17
1.6.6. Thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT)	17
1.6.7. Le Speecheasy	18
1.6.8. Le Self Modeling	18
1.6.9. La télésanté	18
1.6.10. Les traitements médicamenteux	18
2. Les fonctions thérapeutiques du groupe	19
2.1. Le concept de groupe thérapeutique	19
2.2. Le dispositif groupal selon Didier Anzieu	20
2.3. L'approche groupale dans le secteur de la santé	20
2.3.1. Fonctions spécifiques du groupe en situation thérapeutique	20
2.3.2. L'approche groupale dans le cadre de la rééducation orthophonique	21
2.3.2.1. La prise en charge collective du bégaiement	21
2.3.2.2. Intérêts d'une approche groupale dans la prise en charge du bégaiement	22

2.4.L'approche groupale dans les ateliers d'écriture.....	22
2.4.1.La charte des ateliers d'écriture.....	22
2.4.2.Intérêts de l'approche groupale dans les ateliers d'écriture.....	22
2.4.2.1.Rôle de l'animateur/thérapeute	22
2.4.2.2.Les phénomènes psychologiques.....	23
2.4.2.3.La re-narcissisation.....	23
2.4.2.4.La lecture des textes favorise le partage d'expérience.....	24
2.4.2.5.La lecture des écrits favorise la construction identitaire.....	24
3.L'écriture comme outil dans la prise en charge orthophonique	24
3.1.Langage oral / langage écrit et rapport à la Loi	25
3.2.L'écriture dans la prise en charge du bégaiement.....	26
3.2.1.L'iceberg ou les faces cachées du bégaiement	26
3.2.2.La Technique des Associations (T.A.)	27
3.2.2.1.Une conception du langage.....	27
3.2.2.2.La fonction symbolique.....	28
3.2.2.3.Langage et fonction symbolique	28
3.2.2.4.Altérité et langage.....	29
4.Les ateliers d'écriture de loisir.....	30
4.1.Historique des ateliers d'écriture.....	30
4.1.1.Les origines.....	30
4.1.2.Les ateliers d'écriture en France.....	31
4.2.Quelques courants fondateurs des ateliers d'écriture français.....	32
4.2.1.L'expérience d' Elisabeth Bing.....	32
4.2.2.L'OuLiPo.....	32
4.2.3.L'association CICLOP.....	33
4.2.4.ALEPH écriture.....	33
5.Buts et hypothèses.....	34
5.1.Des ateliers d'écriture à la rééducation du bégaiement	34
5.2.Adaptation des concepts initiaux à la démarche orthophonique.....	34
5.3.Hypothèses.....	35
Sujets, matériel et méthode.....	36
1.Objectif.....	37
2.Élaboration de l'étude.....	37
2.1.Enquête par questionnaires	38
2.1.1.Les attentes par rapport aux ateliers d'écriture.....	38
2.1.2.Les retours sur les ateliers d'écriture	38
2.2.Choix de l'échelle d'autoévaluation	40
2.3.Observations cliniques des habiletés sociales lors de trois ateliers.....	40
2.3.1.Utilisation de la vidéo.....	40
2.3.2.La grille d'analyse des habiletés sociales.....	41
2.3.3.Analyse de 3 séances.....	41
2.3.4.Questionnaire à destination des orthophoniste référentes	42
3.Élaboration de l'outil	42
3.1.Choix du type d'atelier.....	43
3.1.1.Le type d'atelier.....	43
3.1.2.Les objectifs recherchés.....	43
3.2.Les propositions d'écriture.....	44
3.2.1.Rôle des propositions d'écriture.....	44
3.2.2.Le choix des thèmes des ateliers	45
3.2.3.Le choix des propositions d'écriture.....	46
3.2.4.Le matériel utilisé	47
3.3.Structure de l'atelier	47

3.4. Attentes des participants par rapport aux ateliers d'écriture.....	47
3.5. Déroulement de chaque séance.....	48
3.6. la mise en pratique.....	57
3.6.1. durée et fréquence des ateliers.....	57
4. La population.....	57
4.1. Critères d'inclusion.....	57
4.2. Critère d'exclusion.....	58
4.3. L'échantillon.....	58
Résultats.....	60
1. Résultats des patients.....	61
1.1. Résultats de l'enquête par questionnaires.....	61
1.1.1. Comparaison des autoévaluations en début d'atelier d'écriture (pré-AE) et en fin de parcours des ateliers d'écriture (post-AE).....	61
1.1.1.1. Rappel méthodologique.....	61
1.1.1.2. Résultats des patients.....	61
1.1.2. Retours des participants par rapport aux questions sur les habiletés sociales.....	62
1.1.3. Retours des participants sur les ateliers d'écriture.....	64
1.2. Comparaison des résultats de l'échelle de Rathus en début et en fin de parcours des ateliers d'écriture.....	65
1.2.1. Rappel méthodologique.....	65
1.3. Observation des habiletés sociales des participants lors de séances filmées.....	66
1.3.1. Rappel méthodologique.....	66
1.3.2. Présentation des résultats.....	66
1.3.2.1.1. Observation vidéo des habiletés de Jean.....	67
1.3.2.1.2. Observation vidéo des habiletés d'Antoine.....	69
1.3.2.1.3. Observation vidéo des habiletés d'Anne.....	71
Discussion.....	73
1. Rappel de la méthodologie.....	74
2. Réponses aux hypothèses.....	74
2.1. Hypothèse 1.....	74
2.2. Hypothèse 2.....	76
2.3. Hypothèse 3.....	77
2.4. Hypothèse 4.....	78
3. Au-delà des hypothèses.....	79
3.1. Les limites.....	79
3.1.1. La population.....	79
3.1.2. Les contraintes méthodologiques.....	80
3.1.3. Durée de l'étude.....	81
3.1.4. L'analyse des écrits.....	81
3.2. Perspectives dans le champ orthophonique.....	81
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	85
Liste des annexes.....	89
Annexe n°1 : Formulaire d'information destiné aux participants.....	90
Annexe n°2 : Formulaire de consentement.....	90
Annexe n°3 : Questionnaire pré-atelier d'écriture.....	90
Annexe n°4 : Questionnaire post-atelier d'écriture.....	90
Annexe n°5 : Echelle de Rathus.....	90
Annexe n°6 : Grille d'analyse des habiletés sociales.....	90

<u>Annexe n°7 : Questionnaire destiné aux orthophonistes référentes.....</u>	<u>90</u>
<u>Annexe n°8 : Support utilisé pour les séances 7, 8, 9 et 10.....</u>	<u>90</u>
<u>Annexe n°9 : Résultats de la patiente dysphonique : Virginie.....</u>	<u>90</u>
<u>Annexe n°10 : Extraits d'écrits de participants.....</u>	<u>90</u>

Introduction

L'écrit, dans la prise en charge orthophonique courante, est abordé habituellement en tant que compétence à faire naître, améliorer, restaurer ou maintenir. Il est utilisé dans le cadre d'un trouble du langage écrit, de troubles neurologiques ou neurodégénératifs : c'est l'objet même du travail de rééducation.

Un atelier d'écriture, en revanche, est un espace et un temps où l'écrit peut être à la fois l'objet d'étude et le moyen par lequel on cherche à faciliter et à valoriser l'expression singulière du sujet. A partir des éléments fondateurs des ateliers d'écriture en France, nous proposons d'adapter les outils et la pratique d'une activité de loisir et d'épanouissement personnel, au contexte spécifique de la prise en charge orthophonique d'un trouble de la parole, du langage et de la communication tel que le bégaiement. A cette fin, nous avons mis en place un atelier d'écriture bimensuel pour adultes qui bégaiant. A l'aide de cet outil, notre objectif est de travailler conjointement sur le rapport perturbé à la langue orale et écrite par des consignes facilitant l'écriture, ainsi que sur l'amélioration des habiletés sociales. Cette entreprise d'amélioration passe par la lecture de ses textes personnels restitués au groupe et par l'animation d'échanges verbaux autour de ces textes. La finalité de cette démarche est de contribuer à réduire le handicap social lié au bégaiement, par le renforcement de la confiance en soi et en sa parole.

En premier lieu, nous ferons le point sur les connaissances actuelles concernant le bégaiement. Nous recenserons les hypothèses étiologiques à l'origine de ce trouble, ainsi que les différentes thérapies utilisées de nos jours. Nous aborderons ensuite l'approche groupale et l'écrit dans la pratique orthophonique en général et dans le traitement du bégaiement en particulier. Nous présenterons ensuite l'histoire des ateliers d'écriture et leur évolution, passant d'un outil pédagogique à une activité d'épanouissement personnel, pour devenir un outil de médiation artistique à visée thérapeutique. Dans un deuxième temps, nous décrirons notre démarche méthodologique et relaterons la mise en pratique de nos ateliers. Nous définirons les supports élaborés afin de mesurer les effets de notre outil. Nous présenterons également la création et l'adaptation du matériel des ateliers d'écriture classiques à notre projet. Enfin dans un troisième et dernier temps, nous exposerons les résultats détaillés de notre protocole expérimental et les confronterons à nos hypothèses de départ, afin de mettre en évidence les apports et les limites de cette étude.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Un bégaiement, des bégaiements

1.1. Généralités

1.1.1. Définition

« Rester calme, s'effacer...

Quand on n'a pas les mots pour vivre quand on pense trop, on ne dit rien

Une guerre perdue passée dans les tranchées,

à écouter les mots se battre comme les soldats bien entraînés.

Le temps reste suspendu à mes lèvres,

et nous sommes tous les deux dans le même mauvais rêve

J'essaie de cracher, j'essaie de ruser, mais j'ai beau re...re...re...relativiser

Les mots qu'on ne peut pas dire, ces mots que je n' peux pas dire

Ne veulent tout simplement pas sortir

Les mots qu'on ne peut pas dire, ces mots que je voudrais fuir

Je ne peux les laisser me définir

Rester calme, respirer, ne pas laisser l'humain trop libre de se faire démasquer

Les chemins détournés, je louvoie dans un drôle de langage où les sons sont piégés

Je suis qu'un honnête homme mitraille celui dont on dit qu'il bé-bé-bé-bé-bé-bégaie

Et quelques fois quand c'est trop net, j' préférerais presque être... muet ! »

Cet extrait de la chanson « Les mots qu'on ne peut pas dire » interprétée par le parrain de l'Association Parole Bégaiement (A.P.B.) Yoann Fréget, décrit bien la complexité du bégaiement et la souffrance qu'il engendre. Il n'y a pas de définition unique et satisfaisante de ce trouble.

Marie-Claude Monfrais-Pfauwadel décrit le bégaiement comme un trouble moteur de l'écoulement de la parole, un trouble du rythme de la parole produite avec un effort musculaire plus grand. Ce trouble s'aggrave avec l'intentionnalité du discours.

« Il retentit sur tous les comportements de communication (verbale et non verbale) de la personne bègue tout en générant chez lui une souffrance psychologique. Il s'ensuit une désorganisation gênante de son discours le rendant inintelligible pour l'interlocuteur. » (Monfrais-Pfauwadel, 2014).

« Ce trouble a des conséquences sur la réussite scolaire et par la suite professionnelle de la personne bègue, ainsi que sur ses capacités de communication en société. » (DSM IV, 2000)

Le bégaiement est caractérisé par la fréquence d'un ou de plusieurs des éléments suivants : répétitions de sons, de syllabes ou de mots monosyllabiques, prolongations de sons, interjections, pauses à l'intérieur des mots, blocages audibles ou inaudibles, évitements de mots et production de mots avec une tension motrice excessive. (DSM IV, 2000)

Dans le DSM-V (2013), le bégaiement est classé dans les troubles neurodéveloppementaux.

On distingue trois types de bégaiement :

- le bégaiement acquis, assez rare, causé par une lésion au cerveau, comme un accident vasculaire cérébral, un traumatisme psychologique, une maladie neurodégénérative ou une hémorragie cérébrale
- le bégaiement développemental, forme la plus courante qui apparaît chez les enfants sans cause visible et guérit spontanément entre 2 et 4 ans.
- le bégaiement développemental persistant, il apparaît également chez les enfants et persiste à l'âge adulte. (Monfrais-Pfauwadel, 2014)

Dans le cadre de ce mémoire nous aborderons uniquement le bégaiement développemental persistant.

1.1.2. Épidémiologie

Le bégaiement apparaît chez environ 5% des enfants. Il touche davantage les garçons que les filles. Selon Elisabeth Vincent, « Le bégaiement apparaît entre deux et cinq ans quand l'enfant est en pleine évolution cognitive, motrice et affective. En fait, tout va très bien, mais ce n'est pas synchronisé. Et jusqu'à la puberté, ce trouble montre un taux étonnant de guérison spontanée. A l'âge adulte, il ne touche plus que 1% de la population. » (Vincent, 2013)

1.2. Étiologies du bégaiement : une multiplicité de facteurs

Il n'existe actuellement aucune certitude sur l'étiologie de ce trouble. Beaucoup d'hypothèses explicatives du bégaiement ont été avancées au cours de l'histoire : des malformations organiques en passant par les théories psychologiques.

Grâce aux avancées dans les données techniques d'imagerie médicale (IRM), les théories neurologiques sont apparues au début des années 90.

La tendance actuelle favorise l'hypothèse d'une conjonction de facteurs.

1.2.1. Les hypothèses génétiques

La présence plus fréquente de bégaiement dans certaines familles amène à s'interroger sur l'incidence de facteurs génétiques. (Vincent, 2013)

Une étude menée par Drayna (2011 cité par Aumont-Boucand, 2013) a permis d'identifier trois gènes du chromosome 12, dont la mutation serait à l'origine du bégaiement installé. Elle pourrait expliquer l'hérédité de ce trouble puisqu'il existe des lignées entières de personnes qui bégaiant.

1.2.2. Les hypothèses neuroanatomiques et fonctionnelles

1.2.2.1. Les données neuroanatomiques

Le bégaiement peut être défini comme un trouble neurodéveloppemental, dû à des anomalies structurales et fonctionnelles du cerveau. Des études ont montré la présence d'anomalies affectant les zones frontales inférieures gauches. Celles-ci interviennent dans la planification de la parole et la synchronisation de son exécution. L'hémisphère cérébral droit, normalement moins impliqué dans les tâches langagières (répartition hémisphérique la plus fréquente), vient compenser ce déficit par une auto-suractivation. (Moore, 1980).

Selon certains auteurs, l'augmentation des structures de l'hémisphère droit, ainsi que la diminution de l'asymétrie normale du cerveau seraient la conséquence et non la cause du bégaiement car on ne retrouve pas ces deux spécificités chez des enfants qui bégaiant (Neumann, K, Euler, A, 2005 cité par Aumont-Boucand 2013).

1.2.2.2. Les données neurofonctionnelles

Les neurotransmetteurs, comme leur nom l'indique, ont pour rôle de transmettre les informations à l'intérieur du cerveau. L'imagerie médicale a révélé l'importance du rôle des neurotransmetteurs dans le bégaiement en lien avec le taux élevé de dopamine du sujet. En effet cette molécule, responsable du mouvement des muscles, présente un taux anormalement haut, en relation avec un dysfonctionnement des centres sous-corticaux. Ces centres interagissent avec le système limbique (impliqué dans les émotions), l'hippocampe (impliqué dans la mémoire et les apprentissages) et le cortex cérébral, grâce aux messagers que sont les hormones et les neurotransmetteurs. La prise en compte de cet ensemble interactif permet de mieux comprendre tout l'impact de l'excitation, de la fatigue et des émotions sur le bégaiement. (Vincent, 2013)

1.2.3. Le traitement auditif

Anne L. Foundas, professeur de psychiatrie et de neurologie à l'université de Tulane a montré chez les personnes qui bégaièrent un déficit du traitement auditif, dû à des anomalies du planum temporal. Ce dernier fait partie du cortex auditif temporal et joue un rôle important dans la perception du langage. La conclusion de cette étude rapporte que le feed-back auditif est déficitaire chez les personnes qui bégaièrent. C'est pourquoi l'amélioration de l'auto-écoute est à présent un axe thérapeutique important. (Foundas, 2001)

1.3. Apparition et évolution du bégaiement

Comme évoqué, le bégaiement est un trouble dont l'origine peut être structurelle (facteurs neurologiques et génétiques) mais d'autres facteurs environnementaux, psychologiques et linguistiques interviennent substantiellement dans l'apparition et l'évolution de ce trouble. Ces facteurs sont qualifiés de prédisposants, précipitants et pérennisants par A.M. Simon. (Simon, 1999).

1.3.1. Les facteurs prédisposants

1.3.1.1. Un terrain familial

Dans la moitié des cas, on retrouve au sein des familles de personnes qui bégaièrent plusieurs membres présentant des troubles de la parole et du langage. Les études actuelles évoquent chez elles « un terrain de moins bonne fluence de la parole » (Gayraud-Andel et Poulat, 2011). Par ailleurs, les structures langagières d'un enfant ne sont neurologiquement matures que vers l'âge de 8 ans ; l'enfant avant cet âge peut être frustré par le vouloir dire qui se heurte au savoir dire. Deux difficultés président à cet antagonisme : coordonner sa parole et identifier les mots les plus justes pour formuler sa pensée. (Gayraud-Andel et Poulat, 2011)

1.3.1.2. Une certaine personnalité

On ne peut pas associer un type de personnalité au bégaiement. Cependant, dans une perspective psychosomatique, certains enfants présentent plus de difficultés que d'autres pour exprimer leurs conflits internes, leurs émotions et leurs frustrations. Il en est de même devant des situations nouvelles. « Cela entraîne des tensions, des somatisations, c'est-à-dire des répercussions au niveau du corps (et le bégaiement est tout d'abord une altération de l'aspect moteur de la parole) ». (Gayraud-Andel et Poulat, 2011).

1.3.1.3. Le bi ou multilinguisme

Le bi ou multilinguisme a été longtemps perçu comme un élément favorisant le bégaiement. Il entraîne en effet une multiplication des pressions linguistiques exercées sur l'enfant. Pourtant aucune recherche scientifique récente n'a pu le prouver. Au contraire, il peut permettre à l'enfant de développer certaines capacités cognitives (perception intuitive des signes linguistiques, sensibilité précoce à la prosodie de la parole). (Vincent, 2013)

1.3.2. Les facteurs précipitants

Il peut s'agir d'un événement ponctuel marqueur d'une rupture dans la vie de l'enfant : perte d'un doudou ou d'un animal domestique, retrait de la tétine, changement de domicile, d'école ou de classe, un décès, une maladie.

Il peut s'agir aussi d'un contexte de vie nouveau dont les effets sont plus diffus : conflits relationnels au sein de la famille, difficultés sociales et/ou professionnelles des parents...

Ils pourraient précipiter ou déclencher le bégaiement sans en être la véritable cause. Ainsi « Le bégaiement dit quelque chose de l'anxiété et des tensions qui ont besoin d'être évacuées ». (Gayraud-Andel et Poulat, 2011)

1.3.3. Les facteurs pérennisants

L'environnement quotidien dans lequel grandit l'enfant joue un rôle dans l'installation du bégaiement. Les facteurs favorisant sont les difficultés que l'enfant rencontre : pression temporelle, habitude familiale à parler vite, attentes de la part de l'entourage inadéquates avec ses capacités langagières, railleries et moqueries...

Face à des exigences éducatives ou langagières trop éloignées de ses possibilités, l'enfant pourrait perdre son appétence à communiquer, voire, cesser toute communication. Devant ce risque, l'entourage de l'enfant pourra atténuer ces facteurs en évitant tensions, pression ou stress.

1.3.4. Évolution

Dans trois cas sur quatre, le bégaiement chez un petit enfant se guérit tout seul et spontanément vers 5-6 ans. Cependant, rien aujourd'hui ne permet de distinguer ces enfants de ceux qui passeront à un bégaiement chronique et persisteront à bégayer, d'où l'importance du dépistage et d'un suivi précoce. (Gayraud-Andel, Poulat, 2011)

1.4. Les caractéristiques du bégaiement

Le bégaiement est un trouble complexe dont les manifestations motrices et/ou psychiques se déclinent différemment d'une personne à l'autre. C'est pourquoi il convient de parler « des bégaiements », tant ses caractéristiques et ses origines sont multiples.

1.4.1. Les disfluences

Une parole sans accroc n'existe pas. Personne n'est à l'abri d'un accident de parole selon les situations ou l'état de chacun. Ces accidents, appelés disfluences, sont généralement passagers et anodins pour l'interlocuteur. En effet, un réflexe de décontraction automatique intervient chez le locuteur, lui permettant de conserver l'équilibre lorsque sa parole trébuche. Au contraire, la personne qui bégaie, réagit par une hausse de tension et une surabondance d'efforts lorsque surviennent les disfluences. La personne qui bégaie tente de passer l'obstacle en force. (Vincent, 2013)

Ces disfluences varient en quantité et en qualité en fonction des caractéristiques linguistiques du discours (complexité articulatoire et syntaxique), de l'interlocuteur (cercle familial, milieu professionnel, groupe ou assemblée) et du contexte (caractère d'urgence, enjeu de l'information contenue dans l'énoncé...). Selon ces situations, on compte les disfluences suivantes:

- **les répétitions** : il s'agit de répétitions de syllabes au début ou à l'intérieur d'une phrase, de répétitions de mots ou de segments de phrases.

- **les pauses remplies** : appelées métadiscours ou « remarques parenthétiques». Le locuteur continue de parler à vide par peur du silence en émettant des sons, des syllabes ou de courtes phrases, superflus et inadéquats (ex : bon, alors, tu sais...).

- **les césures asémantiques** : ce sont des pauses à l'intérieur des mots.

- **les blocages ou attaques dures** : ils sont la conséquence d'un blocage du mouvement articulatoire d'occlusion qui empêche tout passage d'air. Les phonèmes bloqués sont émis en force par le locuteur après le temps de blocage. En général, ces blocages interviennent au début d'un mot ou d'une phrase et fatiguent énormément la personne.

1.4.2. Les symptômes associés

Le bégaiement ne se définit pas uniquement par la présence de disfluences.

Nombre de symptômes peuvent les accompagner :

- **les mouvements accompagnateurs ou syncinésies** : l'effort musculaire nécessaire à la parole est diffusé à d'autres muscles qui ne devraient pas être sollicités (par exemple : clignements d'yeux, froncements de sourcils...).

- **la perturbation de la prosodie** : la musicalité de la parole est altérée par la conjonction des disfluences.

- **la perturbation de la respiration** : la respiration du locuteur est très rapide, formée d'une inspiration brève et saccadée, d'une expiration explosive et saccadée, ainsi que des reprises inspiratoires parasites (au milieu de mots par exemple).

- **la perte du contact visuel** : Par gêne à cause de son bégaiement, le locuteur perd de vue son interlocuteur qui n'a plus de réelle existence et se prive d'éléments non verbaux importants dans une situation de communication. Par exemple il ne regarde plus son interlocuteur pour s'assurer de la bonne réception et compréhension du message.

1.4.3. Les attitudes réactionnelles handicapantes

Selon Françoise Estienne, les personnes qui bégaiement angoissent tellement à l'idée de parler, que cela renforce leur trouble et développe chez elles des stratégies d'évitements ou d'autocontrôle excessif pour masquer le phénomène. (Estienne, 2011).

Ces stratégies présentent les caractéristiques suivantes :

- **les évitements de mot et/ou de situations** : la personne est persuadée d'être dans l'impossibilité de prononcer un mot ou un son. Elle choisit de contourner la difficulté en changeant de mot. Ces évitements complexifient le discours et brouillent les échanges verbaux avec l'interlocuteur.

De même, le sujet évite les situations de vis-à-vis propices à son bégaiement. Par exemple, il préfère acheter son pain au supermarché et non à la boulangerie pour éviter tout dialogue avec le vendeur.

- **les mots « béquilles »** : La personne débute toutes ses phrases par un son court jouant un rôle de soutien. La palette de sons est variée : du son de remplissage (« euh ») jusqu'au groupe de mots (« donc », « alors », « quand même »...).

- **parler le moins possible** : la personne réduit sa prise de parole au strict nécessaire.

- **des préparations de phrases** : la personne prépare ses énoncés. Les phrases sont conçues et répétées mentalement avant d'être prononcées. Cette anticipation fatigue le locuteur et le prive d'un échange spontané.

1.4.4. Les composantes psychopathologiques

L'excès d'attention que la personne bègue porte à la formalisation de sa parole nuit à la clarté de la communication et engendre un mal être chez elle, mettant à l'écart l'interlocuteur. « Le bégaiement est en effet un trouble particulièrement difficile à vivre, mettant en avant une image de soi vécue comme peu valorisante » (Vincent, 2013). Plusieurs sentiments président à cette auto-dévalorisation :

- **un sentiment de frustration** : la personne est frustrée de ne pouvoir exprimer librement sa pensée.

- **un sentiment d'appréhension** : il naît d'une anticipation systématique de la situation et s'exprime entre un léger inconfort et une extrême panique. C'est l'un des aspects les plus interférents du bégaiement sur la qualité de la communication.

- **des sentiments additionnels** d'exaspération, d'embarras, de honte, de culpabilité et d'anxiété peuvent être observés.

1.5. Le bégaiement et l'intime

Dans son livre « Sois bègue et tais-toi », William Chiflet raconte ses difficultés à construire sa vie à cause de son bégaiement. Il qualifie ce dernier d'ennemi intime, d'intrus. Voici les mots qu'il écrit à ses enfants dans le prologue de son livre : « Sachez que je n'étais pas sûr, enfant, de pouvoir dire un jour : « J'ai plutôt réussi ma vie ». En effet, j'ai dû composer avec un intrus qui s'est incrusté dans mon existence, et l'a viciée. Un intrus auquel je n'ai pu résister, avec qui j'ai dû me construire. Un intrus qui était au centre de tout. Au centre de ma vie, de mon cheminement personnel et intellectuel. Un intrus qui m'a pourri de l'intérieur, qui m'a forcé à l'enfermement. Abandonné, seul, dans une invisible prison morale. » (Chiflet, 2014)

A la lecture de ce prologue, on comprend combien le bégaiement peut retentir sur l'estime de soi et sur les relations sociales de la personne qui bégaie.

1.5.1. L'estime de soi chez la personne qui bégaie

L'estime de soi en général se définit par le regard que l'on porte sur soi-même, la façon dont on se perçoit. C'est un sentiment qui met en valeur notre personnalité, nos traits physiques et mentaux. Elle garantit l'autoprotection et l'épanouissement de la personne, permet de se positionner en « Je » et de rendre la parole singulière.

Les psychologues Christophe André et François Lelord lui distinguent trois composantes :

- **l'amour de soi** : il s'agit de la dimension affective de l'estime de soi que l'on pourrait définir par une formule : « s'aimer pour s'estimer ».

Le vécu d'une personne, les expériences de son enfance, ainsi que l'affection et l'attention qu'on lui a portées durant ses premières années de vie construisent l'amour que cette personne se porte à elle-même.

- **l'affirmation de soi** : c'est le fait de se reconnaître pour soi-même des qualités et des atouts, sans tenir compte de l'avis d'autrui. L'affirmation de soi se manifeste par une capacité à construire sa place parmi les autres, un comportement actif dans la vie sociale ancrée dans le quotidien.

- **la confiance en soi** : elle est le moteur de l'action de la personne, qui lui permet d'oser vivre de nouvelles expériences sans appréhension excessive. (Christophe André et François Lelord, 1999).

Toutes ses composantes participent à la bonne santé de l'individu, entretiennent ses relations sociales et garantissent son épanouissement. (Duclos, 2010).

Parce que le bégaiement le fait souffrir et touche à l'intime, le sujet construit des mécanismes de défense qui vont progressivement altérer son estime de lui-même. Après plusieurs échecs relationnels consécutifs, il peut s'enfermer dans une dynamique d'auto-dénigrement et de mésestime de soi qui affaiblit sa relation à l'autre. William Chiflet illustre parfaitement cette idée lorsqu'il écrit : « Quand je bégaie, je ne supporte pas mon image. Je me détourne systématiquement du miroir ou de la vitre, je tente d'échapper à mon reflet. J'ai trop peur de me voir en état de souffrance, privé de maîtrise, abîmé physiquement. Toujours cette histoire d'estime de soi. Quelle image renvoie-t-on ? Celle de l'anormalité. » (Chiflet, 2014).

1.5.2. Les habiletés sociales

Le développement de la personnalité est influencé par la qualité des interactions sociales de chaque individu. On entend par « habileté sociale » un talent inné ou acquis, à communiquer, à prendre sa place en société, à se faire valoir à sa juste valeur.

On distingue quatre types d'habiletés :

- **les habiletés de base**. Exemple : garder le contact visuel avec l'interlocuteur.

- **les habiletés interactives**. Exemple : se présenter auprès d'un interlocuteur en vis-à-vis ou au sein d'un groupe de personnes.

- **les habiletés affectives**. Exemple : être capable de verbaliser ses sentiments.

- **les habiletés d'ordre cognitif**. Exemple : s'affirmer, résoudre un problème...

(Simon et Gregory, 1993 cité par Brignone et De Chasse, 2003)

La personne qui bégaie manque souvent de confiance en elle, ce qui dégrade ses habiletés sociales.

1.5.3. L'évaluation des répercussions sociales et psychologiques du bégaiement

Des outils d'auto-évaluation existent pour rendre compte de la face cachée du bégaiement. Ils permettent aux sujets de prendre conscience des répercussions sociales et émotionnelles du bégaiement dans leur vie quotidienne.

Voici quelques exemples de questionnaires :

- Le test OASES

L'OASES (Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering) a été créé en 2008 par Scott Yarus et Robert W. Quesal. Il s'agit d'un test complet sous forme de questions rangées en 4 catégories : les connaissances générales du patient sur le bégaiement, ses réactions par rapport à son bégaiement, sa communication dans la vie quotidienne et enfin sa qualité de vie. Cet outil a été étalonné afin de mettre en relief les difficultés et les atouts du patient.

- L'échelle d'aptitudes pour personnes bègues de Breitenfeldt

Il s'agit d'un questionnaire datant de 1999 mettant en avant les stratégies utilisées par le patient pour éluder ou minimiser son bégaiement (parler le moins possible, les mots béquilles etc.). Dans ce questionnaire, le patient choisit les propositions qui lui correspondent le plus.

- L'inventaire des idées concernant le bégaiement de G. Woolf

Élaboré en 1967, cet inventaire propose au patient de cocher parmi une liste de 60 idées, celles qui lui sont les plus caractéristiques afin d'en dégager un profil.

Chaque idée est répertoriée selon trois types de comportements propres à la personne qui bégaie : les comportements de lutte, les évitements et les fausses croyances.

- L'échelle d'affirmation de soi de Rathus

Il s'agit d'une échelle mesurant le niveau d'affirmation de soi issue des Thérapies Cognitives et Comportementales (T.C.C.). Elle a été élaborée par le psychologue anglais Spencer A. Rathus en 1973. Elle traite de l'estime et de l'image de soi. Cette échelle comporte 30 questions auxquelles la personne répond en choisissant parmi six propositions : tout à fait faux, faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai ou tout à fait vrai. Cet outil étalonné sur des sujets phobiques sociaux et des sujets contrôles, établit des normes qui permettent d'interpréter le score obtenu et de classer celui-ci en trois types de profils selon le degré d'affirmation de soi : la personne est affirmée, la personne pourrait éprouver certaines difficultés à exprimer ses sentiments avec aisance et la personne n'est pas affirmée.

1.6. La prise en charge orthophonique des adultes qui bégaient

Depuis le XXème siècle, les traitements du bégaiement ont fortement évolué grâce à l'apport des Thérapies Cognitives et Comportementales (TCC), ainsi que des techniques de fluences. L'article de Véronique Aumont-Boucand dans *Approches thérapeutiques de l'orthophonie* (2013) présente les différentes thérapies de l'adulte reconnues par *Evidence Based Practice*. Cette dernière est une méthodologie dont le but est de qualifier les pratiques médicales, axée sur trois dimensions complémentaires : les données issues de la recherche médicale, les connaissances et l'expérience clinique des praticiens et les préférences du patient et de son entourage. (Aumont-Boucand, 2013)

Les différentes approches thérapeutiques peuvent être individuelles ou collectives et proposer plusieurs options de traitement en fonction de la personnalité du patient et de la sévérité de son bégaiement.

1.6.1. La parole prolongée

A ce jour, la parole prolongée est la forme de parole la plus utilisée en rééducation. Elle s'inscrit dans la continuité de l'ERASM (*Easy Relaxed Approach Smooth Movement*) inventé par Gregory.

Cette technique de fluence de la parole consiste à avoir un démarrage doux sur la première lettre, mais aussi à avancer dans le mot en pensant à la deuxième (Gregory, 2003). La parole prolongée met en œuvre les techniques de fluence suivantes : prononciation douce du premier phonème, voisement sur l'air, allongement des voyelles, ralentissement du flux. Elles sont complétées par des techniques cognitives et comportementales adaptées au bégaiement pour travailler sur le terrain émotionnel et relationnel du patient.

1.6.2. L'approche cognitivo-comportementale

Développées en France depuis les années 1970, les TCC furent d'abord appliquées au traitement des phobies de l'adulte puis se sont élargies à d'autres pathologies dont le bégaiement, en association avec l'apprentissage de techniques de fluence.

Elles sont issues de deux courants :

- **Les thérapies comportementales** : elles visent à remplacer des comportements habituels, appris, observables et inadaptés, par d'autres plus appropriés, au travers d'une désensibilisation progressive aux situations jugées anxiogènes par le patient.

- **Les thérapies cognitives** : elles postulent que les souffrances psychologiques du patient sont dues à une mauvaise interprétation de la réalité. Elles visent à diminuer la vulnérabilité psychologique du patient en accroissant son propre contrôle émotionnel.

1.6.3. Le Camperdown Program

D'origine anglo-saxonne, ce programme de rééducation du bégaiement influence les pratiques françaises. Il a pour but d'aider le patient à se débarrasser du bégaiement grâce à des exercices de parole prolongée applicables dans les situations de communication de la vie quotidienne. Le ralentissement du débit de parole y est privilégié afin de trouver la meilleure vitesse de parole possible pour la personne sans bégaiement. Par ailleurs, ces exercices s'accompagnent d'une auto-évaluation systématique du bégaiement par le patient, afin de comparer son degré de sévérité avec l'évaluation du thérapeute, ainsi que d'une auto-évaluation de la vitesse de la parole.

1.6.4. Programme fondé sur le comportement opérant : Time Out

Dès qu'il commence à bégayer, le patient est prié de s'arrêter de parler le temps d'une pause d'environ trois secondes. Il reprend en ralentissant son débit de parole.

1.6.5. The Fluency Plus Program

Développé à Toronto au Canada, ce programme est un traitement intensif destiné à des patients adultes et adolescents. Il vise à améliorer la parole et la communication. En France, ce programme débute par une semaine de suivi intensif en groupe, puis se poursuit par une prise en charge individuelle régulière tout au long d'une année, ceci afin de maintenir, voire d'améliorer les acquis. Ces stages intensifs utilisent des techniques de fluence fondées sur la parole prolongée, des habiletés de communication et des techniques de restructuration cognitive. Ces techniques reposent également sur des enregistrements audio et vidéo. Enfin, ce programme s'accompagne d'évaluation et d'autoévaluation en début et tout au long du stage, afin d'objectiver les acquis du patient.

1.6.6. Thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT)

Il s'agit d'une psychothérapie cognitive et comportementale. Elle peut être appliquée au patient avec des résultats favorisant surtout son bien-être général et sa qualité de vie.

La thérapie repose sur cinq principes :

1. Le concept de soi
2. La non-fusion : chaque pensée est interprétée comme « une simple pensée » et non la vérité. Exemple : si je me dis : « tout le monde remarque mon bégaiement quand je parle », alors c'est une fusion cognitive.
Si je dis : « Je pense que tout le monde remarque mon bégaiement quand je parle », alors je sais que c'est une pensée (non-fusion).
3. L'acceptation : le processus d'acceptation est une volonté d'expérimenter pleinement les événements. Par le prisme de l'acceptation, les inconforts cognitifs et émotionnels sont perçus comme normaux.
4. La pleine conscience : il s'agit de vivre dans l'instant, d'accepter le moment présent.

5. Les valeurs : on demande au patient d'évaluer ses domaines de vie qui importent le plus : famille, travail, éducation, réseau amical, etc. Une fois ces valeurs hiérarchisées, le clinicien orientera sa prise en charge en favorisant ces valeurs.

1.6.7. Le Speecheasy

Le Speecheasy est un appareil électronique sous forme de contour d'oreille. Il utilise le feed-back auditif retardé et un changement de fréquence. Cet appareil peut servir d'aide à la rééducation, en particulier lors de l'apprentissage de la parole prolongée. Certaines recherches font l'hypothèse que cet effet serait dû à l'action des neurones miroirs.

1.6.8. Le Self Modeling

Cette nouvelle approche est utilisée face à des problèmes comportementaux variés. Le patient est exposé à son image plusieurs fois par jour, débarrassée du problème qui le gêne. Appliquée au bégaiement, cette technique consiste en ce que le patient se filme en train de parler de façon fluente, puis regarde la vidéo plusieurs fois par jour. Il s'habitue à se voir différemment au travers d'une image embellie. Il lutte ainsi contre une image ancrée et dégradée de lui-même.

1.6.9. La télésanté

Le développement des nouvelles technologies, dont l'internet, aide les patients et les thérapeutes. L'accès facile à l'information, logée sur des sites et des blogs, contribue à extraire les patients de leur isolement. Les prises en charge sur Skype ont vu le jour au Canada et en Australie du fait des distances géographiques importantes séparant l'orthophoniste de ses patients. Elles sont très appréciées des adolescents et s'adaptent parfaitement à certains programmes comportementaux comme le Camperdown Program cité plus haut.

1.6.10. Les traitements médicamenteux

Les recherches actuelles s'orientent vers un nouveau médicament, le Pagoclone, destiné à baisser le niveau de dopamine dans le cerveau, excessivement haut chez la personne qui bégaie.

Ce médicament mériterait de bénéficier d'autres études pour valider son efficacité et ses effets secondaires.

Celles entreprises en Europe ont été suspendues pour des raisons économiques. Enfin, un traitement médicamenteux doit être administré en accompagnement d'une rééducation.

Dans la prise en charge du patient, différentes options existent qui privilégient à la fois, pour reprendre les mots de M.C. Monfrais-Pfauwadel, la dimension de la parole (débit, paramètres prosodiques...) et l'être bègue (la perception de soi...) (Monfrais-Pfauwadel, 2014). L'une ou l'autre option thérapeutique est privilégiée en fonction du type de bégaiement, de la motivation du patient et des objectifs de soin fixés entre ce dernier et son thérapeute. Faute de résultats, une option pourra être abandonnée, remplacée ou conjuguée à une autre tout au long du traitement. Chaque approche vise le transfert des acquis dans la vie quotidienne du patient.

A cause de sa gêne à s'exprimer, la personne qui bégaie rencontre une difficulté majeure à affronter la vie en société. Dans le parcours de prise en charge, le passage par le groupe thérapeutique peut être intéressant car il constitue une phase intermédiaire entre la prise en charge individuelle et la situation d'échange en société.

2. Les fonctions thérapeutiques du groupe

2.1. Le concept de groupe thérapeutique

Le terme français de *groupe* date du XVII^{ème} siècle. Il désigne alors un assemblage d'éléments, une catégorie d'êtres ou d'objets. A partir du milieu du XVIII^{ème} siècle, sa définition évolue vers une réunion de personnes (3 au minimum), que l'on peut désigner sous le terme de « groupe restreint » (Anzieu et Martin, 1968, 2008). Pour ces auteurs, le petit nombre de personnes formant le groupe restreint offre à chaque personne l'opportunité d'une perception individualisée l'une de l'autre, ce qui facilite les échanges.

Cette communauté partage activement des buts communs valorisés, des relations affectives nuancées (sympathies, antipathies), un sentiment de solidarité, ainsi qu'un langage et un code propres.

Le groupe à visée thérapeutique s'inscrit dans une démarche de soin adaptée à la pathologie des participants. Loin d'être une simple juxtaposition des éléments qui le composent, il implique une identification mutuelle.

Chaque participant y conserve son individualité, tout en interagissant avec les autres selon sa propre histoire et sa personnalité.

2.2. Le dispositif groupal selon Didier Anzieu

Trois règles fondamentales garantissent le bon fonctionnement d'un groupe en vue d'une formation ou d'une thérapie :

- **Unité de temps** : les séances s'inscrivent dans un créneau horaire fixé au départ dont la durée est régulière, le nombre défini à l'avance et l'assiduité recommandée.

- **Unité de lieu** : les séances se déroulent toujours dans le même espace commun et dédié.

- **Unité d'action** : le groupe est assigné à une tâche précise et invariable pendant toute la séance (relaxation, improvisation dramatique etc...).

Ce dispositif permet de prévenir les tensions et les conflits car il garantit le respect des règles édictées en amont. Enfin, « il est la référence à un garant symbolique (l'équipe à laquelle il appartient et qui lui fournit l'occasion d'activités pratiques et de discussions scientifiques, la référence à une expérience clinique fondée sur une méthode dont il a éprouvé [...] la validité), qui permettra aux participants d'accorder leur confiance au thérapeute » (Anzieu/ Martin, 1968, 2008).

2.3. L'approche groupale dans le secteur de la santé

Depuis de nombreuses années, l'approche groupale est largement utilisée dans le domaine de la santé, en complément d'une prise en charge individuelle.

2.3.1. Fonctions spécifiques du groupe en situation thérapeutique

La psychologie sociale s'est particulièrement intéressée au fonctionnement des groupes et a élaboré de riches théories sur les processus de changement à l'œuvre en thérapie de groupe. Nous retenons parmi ces théories le concept d'« illusion groupale » développée par D. Anzieu, qui favorise la cohésion du groupe.

Selon cet auteur, le groupe est le siège de phénomènes inconscients, dont ce phénomène d'illusion groupale, qui se produit lors de « moments d'euphorie fusionnelle où tous les membres du groupe se sentent bien ensemble et se réjouissent de faire un bon groupe ». (Anzieu D., 1999).

2.3.2. L'approche groupale dans le cadre de la rééducation orthophonique

Ces phénomènes inconscients sont potentiellement présents dans toute situation de travail de groupe, y compris dans le cadre de la rééducation orthophonique. L'approche groupale y est particulièrement intéressante car elle permet de travailler des situations de communication avec des patients socialement isolés du fait d'un handicap communicationnel.

C'est le cas par exemple dans la prise en charge orthophonique des aphasies, de certaines pathologies neurodégénératives, des dysphonies, du bégaiement, etc.

2.3.2.1. La prise en charge collective du bégaiement

L'approche groupale du bégaiement peut être une alternative ou un prolongement à la prise en charge individuelle, lorsque le patient ne se sent pas prêt à utiliser ses acquis en société. Il peut ainsi tenter de le faire auprès de personnes rencontrant des difficultés semblables aux siennes.

En orthophonie, deux techniques de prise en charge collective de ce trouble sont travaillées, l'aspect instrumental de la prise de parole et l'aspect relationnel :

- **l'aspect instrumental** : il s'agit d'utiliser des techniques corporelles à travers la coordination pneumo-phonique pendant la parole (exercices de souffle), l'évacuation des tensions par la relaxation, des techniques de fluence par l'exercice de la parole prolongée ou l'adoucissement du premier phonème, etc.

- **l'aspect relationnel** : des situations de vie quotidienne sont mises en scène à travers des jeux de rôle ou des saynètes de théâtre (habiletés de communication).

L'approche groupale du bégaiement est utilisée périodiquement (groupes thérapeutiques mensuels) ou ponctuellement lors de stages intensifs sur plusieurs jours. Ces derniers favorisent la cohésion et l'émulation du groupe par des mises en situation variées.

2.3.2.2. Intérêts d'une approche groupale dans la prise en charge du bégaiement

Deux bienfaits majeurs naissent d'une expérience de groupe pour les personnes qui bégaiement :

- Les participants éprouvent **un sentiment d'appartenance** au sein d'une entité dans laquelle ils trouvent leur place. Vécue comme positive, cette expérience de groupe devient réparatrice et permet à certains de dépasser leurs freins à la communication.
- Les participants vivent **une transition entre rééducation individuelle et immersion dans la vie sociale**. Qu'il soit ouvert (intégrant des nouveau-venus) ou fermé (c'est à dire gardant les mêmes participants), le groupe permet d'affronter des expériences potentiellement stressantes dans un cadre sécurisant. Le groupe thérapeutique renvoie aux patients une image positive d'eux-mêmes et renforce celle-ci au fur et à mesure de la rééducation.

2.4. L'approche groupale dans les ateliers d'écriture

2.4.1. La charte des ateliers d'écriture

Elle établit les règles de fonctionnement du groupe et en définit le cadre :

- Tolérance des uns vis-à-vis des textes produits par les autres
- Attention centrée sur les textes et non sur le parcours des personnes, y compris lorsque le texte entre dans le champ de l'autobiographie
- Confidentialité des textes produits
- Consigne de lecture des textes produits énoncée à l'avance
- Possibilité de s'abstenir d'écrire et de lire

(Principes de la charte extraits de l'ouvrage de Pimet et Boniface, 1999)

2.4.2. Intérêts de l'approche groupale dans les ateliers d'écriture

2.4.2.1. Rôle de l'animateur/thérapeute

Comme nous l'avons dit plus haut (cf. 2.2), l'animateur/thérapeute est le garant du cadre, il a une fonction de régulation et/ou de dynamisation. Selon Geneviève Dubois, phoniatre et orthophoniste, le rééducateur « fournit essentiellement un lieu d'expression [...] ».

Il joue en quelque sorte le rôle d'un objet transitionnel : pas la mère, mais une personne « de transition », temporairement et ponctuellement requise pour créer un nouvel espace imaginaire, nécessaire à la mise en jeu de l'activité symbolique et de la créativité » (G. Dubois, 1987).

2.4.2.2. Les phénomènes psychologiques

L'écriture en tant que médiateur spécifique crée des phénomènes psychologiques : «Le texte met en jeu la personne, [...] l'atelier d'écriture est non seulement le lieu de fabrication des écrits, mais aussi [celui] de rencontres de personnalités» (Pimet et Boniface, 1999). Par conséquent, il peut arriver que des blocages ou des émotions se manifestent, auquel cas ils doivent être pris en compte par l'animateur/thérapeute, afin de garantir la stabilité et la fiabilité du cadre. « Les blocages et les émotions méritent d'être entendus puisqu'ils sont dits là, mais l'atelier n'est pas le lieu d'un travail d'analyse de ces phénomènes ». (op.cit.)

2.4.2.3. La re-narcissisation

Dans l'atelier d'écriture, on part du postulat que les histoires des « *écrivants* » valent la peine d'être écrites, énoncées et discutées. « *Écrivain* » est la dénomination classiquement utilisée en atelier d'écriture (selon le concept de Roland Barthes qui définit ce terme par opposition à celui d' « *écrivains* », qui eux écrivent dans le but d'être publiés).

Le dispositif de l'atelier d'écriture à visée thérapeutique est pensé pour renforcer le narcissisme des participants :

- Les consignes d'écriture, volontairement déroutantes, génèrent chez l'écrivain une certaine excitation à accepter la proposition : les textes qui en découlent peuvent évoquer des situations incongrues suscitant un rire plutôt bienveillant de la part du groupe à l'égard de l'écrivain imaginaire.

- Les techniques proposées visent à encourager la créativité des écrivains qui, lors de la restitution du texte au groupe, prennent conscience de leurs capacités à déclencher (souvent involontairement) des réactions inattendues et gratifiantes.

- La pratique régulière de la lecture face au groupe crée chez l'écrivain une distanciation, un pouvoir de mise en scène de ses propres écrits, qui facilite la prise de parole en public et transforme cette dernière en un moment agréable.

- Les retours du groupe sur le contenu du texte et sa lecture soulignent la capacité de l'écrivain à toucher son auditoire, faire naître des images, réveiller des souvenirs, susciter des émotions et déclencher des réactions inattendues. L'ensemble participe à renforcer l'estime de l'écrivain envers lui-même.

2.4.2.4. La lecture des textes favorise le partage d'expérience

La lecture des textes adressée au groupe permet à certains participants de s'approprier leurs contenus (de manière parfois inconsciente), en faisant émerger chez eux des expériences qu'ils n'auraient pas évoquées en situation de face à face. Le sentiment de partager un vécu commun, dans un cadre protégé, a une fonction structurante.

2.4.2.5. La lecture des écrits favorise la construction identitaire

Dans le cadre d'un atelier d'écriture, lire un texte écrit seul ou à plusieurs est un dire adressé aux autres présents, à la différence des situations d'écriture habituelles où les écrits sont adressés à un autre absent. Dans ce contexte d'écoute bienveillante, le participant prend la parole et construit sa place dans le groupe. Il adapte ses propos aux personnes présentes tout en s'autorisant une liberté de parole qu'il n'oserait pas forcément prendre en situation d'échange au quotidien. Ainsi, il tend à ancrer progressivement sa place dans la société.

3. L'écriture comme outil dans la prise en charge orthophonique

L'écrit est utilisé dans la prise en charge orthophonique, à la fois dans son utilisation courante et dans des pratiques plus marginales comme la métaphore de l'Iceberg de Joseph Sheehan, les Thérapies Cognitives Comportementales et la Technique des Associations de Claude Chassagny. Notre approche étant intégrative, nous avons choisi de présenter ces pratiques, bien que leurs options théoriques soient parfois divergentes, car elles utilisent l'écrit de manière originale.

Dans un contexte de rééducation orthophonique classique des troubles du langage écrit, des troubles neurologiques ou neurodégénératifs, l'écrit est la compétence sur laquelle est focalisé le travail de rééducation. Il s'agit de la faire naître, de l'améliorer, de la restaurer ou de la maintenir.

Lorsque cette compétence est préservée chez le patient, elle peut servir de support à des exercices rééducatifs. Citons l'exemple d'activités à forte charge cognitive, comme la résolution de problèmes logico-mathématiques ou les exercices de remédiation des fonctions exécutives lorsque celles-ci sont altérées (planification d'une tâche en plusieurs étapes, tableaux thématiques, compréhension écrite de récit, etc.). Certaines personnes aphasiques utilisent l'écrit par défaut pour communiquer lorsque leur expression orale est déficitaire.

Dans le cadre des pathologies neurodégénératives, l'écrit permet de compenser partiellement les troubles mnésiques, par l'élaboration conjointe d'agenda, d'albums de photographies annotées, de cahiers de communication, etc., afin de préserver le souvenir du passé et de structurer le quotidien du patient.

L'écrit est rarement envisagé comme outil transversal de remédiation. Dans un atelier d'écriture, en revanche, l'écrit peut être à la fois l'objet d'étude et l'outil par lequel on cherche à valoriser l'expression singulière du sujet. Pour aborder ce dernier point, nous préciserons en quoi cet usage du langage écrit se différencie du langage oral.

3.1. Langage oral / langage écrit et rapport à la Loi

La distinction essentielle entre le langage oral et le langage écrit réside dans le rapport que chacun de ces langages entretient avec le *symbole*. Pour passer de l'oral à l'écrit, l'enfant doit apprendre un code de transcription. La transposition de l'oral à l'écrit suppose pour l'enfant un double passage : celui de son propre babillage à la langue que lui transmet son entourage, puis de la langue maternelle vers la langue socialisée.

L'enfant doit modifier son rapport à la communication, c'est-à-dire passer d'un rapport narcissique au langage (tourné vers soi), à un mode de communication tourné vers l'autre. Dès son plus jeune âge, nous dit la psychanalyste Laure Naveau, l'enfant babillant seul dans son lit, « rencontre une jouissance de la sonorité des mots qui lui donne aussi le désir de parler et qui deviendra la base de la satisfaction trouvée dans le jeu avec les mots [...] ». Cela deviendra, dans le le Séminaire XX de Jaques Lacan intitulé « Encore », une jouissance du blabla.

D'un côté, un sujet s'affirme dans une jouissance de la langue, mais d'un autre côté, il en cède une partie en consentant à entrer dans le code de l'Autre, dans le langage » (Naveau, 2013).

Pour tout individu, cet apprentissage met en jeu la manière avec laquelle il investit les règles et donc son rapport à la *Loi*.

Selon l'orthophoniste Maryvonne Collot, « le niveau de symbolisation dans le langage écrit est différent de celui du langage oral. La lettre n'est pas la représentation de la chose, la lettre doit même perdre son statut pour donner le mot écrit » (Collot, 2012)

Outre un niveau de symbolisation supérieur à celui de l'oral, l'écrit joue sur le rapport à l'*absence*. La personne qui écrit ne peut s'appuyer sur le feed-back de l'interlocuteur, à savoir les effets immédiats de sa voix et des informations transmises par son comportement non-verbal. « L'écrit est une prise de parole, au même titre que l'oral, à ceci près qu'elle est différée dans le temps » (Collot, 2012)

Un des principes majeurs des ateliers d'écriture est le jeu. Or, jouer avec le langage écrit ou oral influence la parole dont la langue est le code. Selon l'orthophoniste Claire de Firmas : « la rééducation orthophonique a souvent pour fonction de remettre en mouvement l'activité langagière, mettre en mouvement, c'est-à-dire précisément donner du jeu » (De Firmas, 2008).

3.2. L'écriture dans la prise en charge du bégaiement

L'écrit est peu utilisé dans la prise en charge du bégaiement. Cependant nous pouvons citer deux types d'activités incluant l'écriture comme activité interactive dans le traitement du bégaiement : la « Métaphore de l'Iceberg » de Joseph Sheehan et la « Technique des Associations » de Claude Chassagny.

3.2.1. L'iceberg ou les faces cachées du bégaiement

En 1970, le professeur de psychologie américain Joseph Sheehan emploie l'image d'un iceberg pour décrire le « bégaiement masqué ou intériorisé ». Un iceberg est composé d'une partie émergée et d'une partie plus volumineuse et invisible, la partie immergée.

Sheehan fait le parallèle avec l'attitude de certaines personnes qui parviennent à contrôler leur bégaiement au point de le rendre presque imperceptible, mais au prix de stratégies d'évitement très coûteuses sur le plan psychique.

Le bégaiement masqué est, selon lui, un mécanisme à l'équilibre très fragile se traduisant par une peur constante de l'accident de parole amenant la personne à masquer son trouble par différentes techniques, plus ou moins efficaces, selon la tension générée par cette lutte constante.

La métaphore de l'iceberg est utilisée par certains orthophonistes pour permettre au patient de donner une forme et une image à son bégaiement.

Sheehan attire l'attention sur le danger d'un traitement exclusif par des exercices de diction et d'articulation sans prendre en compte les sentiments négatifs, prédominants selon lui. Il est important d'intervenir sur les signes visibles situés au-dessus de la ligne de flottaison de l'iceberg (les accidents de paroles audibles), mais aussi sur les sentiments négatifs engendrés par le bégaiement, situés au-dessous de cette ligne : « peur, honte, culpabilité, anxiété, désespoir, isolement, refus, etc. » (site internet « bégaiement masqué.fr », rubrique « la métaphore de l'iceberg »).

Cette démarche orthophonique a une double fonction : identifier les ressentis liés au bégaiement, puis les atténuer en les transposant à l'écrit sous une forme schématique originale. Ensemble, patient et orthophoniste vont travailler à faire évoluer positivement les sentiments négatifs liés au bégaiement : le patient exprime par écrit ses difficultés, l'orthophoniste l'encourage par son questionnement, avec pour objectif commun un changement de regard et d'attitude au fil des séances.

Ce processus actif permet au patient de modifier son rapport au bégaiement. Il réalise qu'il peut agir sur celui-ci et non plus le subir.

3.2.2. La Technique des Associations (T.A.)

Créée par le pédagogue et psychanalyste Claude Chassagny, dans les années 70/80, la « TA » ou « série associative » est proposée dans le cadre de la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL) et utilisée par certains orthophonistes.

3.2.2.1. Une conception du langage

Cette technique repose sur l'idée que le langage est une « compétence humaine constitutive ». Pour Claire de Firmas, « c'est le socle sur lequel s'édifie notre sentiment d'identité, par les mouvements de différenciation et d'identification qui définissent notre place singulière, par le nom que nous portons (trace de nos origines), par notre dépendance à une langue [...] ».

Tous ces éléments, que nous percevons des autres et qui émanent de nous, tissent les liens avec nos semblables » (C. de Firmas, 2008).

Par ailleurs, le terme de « langage » chez l'être humain suppose la création de sens, de représentations. Cette création fait intervenir la notion fondamentale de *fonction symbolique*, étudiée dans le cadre des sciences humaines comme de la linguistique (avec F. de Saussure) ou de l'anthropologie (avec C. Levi-Strauss).

3.2.2.2. La fonction symbolique

Un symbole (du grec « sumbolon », signe de reconnaissance, emblème), désigne à l'origine un « signe représentant une réalité abstraite ou absente », puis une « convention arbitraire » (Dictionnaire étymologique et historique de la langue française, 1996). L'adjectif « symbolique » renvoie donc à un concept qui « tout en étant réel, n'a pas d'efficacité ou de valeur en soi, mais en tant que signe d'autre chose » (le Petit Robert, 2014).

3.2.2.3. Langage et fonction symbolique

Levi-Strauss introduit dans les années 50 la notion d'« ordre symbolique ». Il s'inspire du modèle de la linguistique structurale de F. de Saussure. Dans son « Cours de linguistique générale » (1955, 1995), ce dernier développe la thèse selon laquelle « le signifiant pris isolément n'a pas de lien interne avec le signifié.

Il ne renvoie à une signification que parce qu'il est intégré à un système signifiant caractérisé par des oppositions différentielles » (J. Laplanche et J.B. Pontalis, 1967-1984).

Levi-Strauss adapte les conceptions structuralistes à l'étude des faits culturels. Selon lui, chaque culture est constituée de « *systèmes symboliques* », dont les plus importants sont « le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science et la religion » (Levi-Strauss, 1950). C'est la signification qu'un groupe donné attribue au symbole par convention qui lui donne sa valeur.

La fonction symbolique, essentielle pour que se développe le langage chez l'humain, peut se définir « comme la capacité de faire des liens, de créer du sens » (C. de Firmas, 2008).

Le langage se caractérise par le fait d'évoquer une chose au moyen d'un substitut que cette chose n'est pas. Lorsque l'enfant commence à se saisir du langage, il *désigne* ce qu'il veut. Il substitue un *signe* (exemple : un geste) au *réel* (exemple : la sensation de faim).

Par sa parole singulière, l'enfant réalise donc la fonction symbolique incarnée par le langage, au moyen d'une langue et d'un code oral, puis d'un code écrit.

3.2.2.4. Altérité et langage

Au-delà de sa fonction symbolique, le langage présente un autre fondement théorique qui est la *prise en compte de l'autre*. Il s'agit de l'expérience de la différence liée à la confrontation à un interlocuteur à qui l'on s'adresse. Cette confrontation suppose l'acceptation que l'autre nous ouvre à quelque chose de différent de notre monde personnel, auquel il va falloir s'adapter pour que ce que nous avons à dire soit partageable. Notre parole est toujours adressée à un autre et le langage est indissociable de la rencontre. Cette rencontre est formalisée dans la Technique des Associations sous la forme d'une méthode d'écriture dialogique fondée sur le principe de l'association libre. Cette technique est employée comme outil transversal pour traiter divers troubles, dont le bégaiement. Les patients découvrent le pouvoir évocateur des mots. La fluidité verbale et l'évocation sont facilitées.

L'objectif de cette technique est de trouver un équilibre entre parole écrite singulière et intégration des règles communes qui régissent la langue.

Un style pré-discursif à mi chemin entre l'oral et l'écrit (sans phrases ni liste de mots) est utilisé pour permettre au patient de s'approprier l'écrit et favoriser les associations d'idées. Adaptée au traitement du bégaiement, la PRL a essentiellement pour but de « reprendre confiance dans le *pouvoir évocateur des mots* [permettant] d'insuffler de la *mobilité* dans le rapport d'un bègue à sa parole et à celle de l'autre », mobilité qui fait défaut dans la parole très contrôlée de la personne qui bégaie (C. de Firmas, 2008).

Avant d'envisager l'atelier d'écriture comme un outil susceptible de produire des effets thérapeutiques dans la prise en charge du bégaiement, il est important d'en connaître les origines.

4. Les ateliers d'écriture de loisir

En essor considérable depuis sa création en France en 1969, le phénomène des ateliers d'écriture a considérablement modifié le rapport à l'écriture personnelle.

Il ne s'agit pas ici de situer l'écrit dans un contexte professionnel, scolaire ou en vue de publication, mais de le circonscrire au sein d'un collectif dont les participants sont tour à tour écrivain, lecteur et auditeur.

4.1. Historique des ateliers d'écriture

Depuis les années 60, l'écriture s'est inscrite dans certaines modes, forgées dès l'école. Chez l'adulte, l'écriture personnelle s'est transformée en valeur culturelle du fait de sa marchandisation progressive, encouragée par la possibilité de publier à compte d'auteur.

Parallèlement est apparue une nouvelle forme d'écriture, caractérisée à la fois par « un dispositif de formation du scripteur et un moment critique décisif des représentations sociales des pratiques d'écriture » (préface de J. Hebrard à l'ouvrage d'I. Rossignol, 1996). Cette nouvelle pratique d'écriture dénommée « les Ateliers d'Écriture » se présente sous forme de réunions expérimentales dont l'objet pour les participants est de partager une activité d'écriture personnelle et/ou collective avec d'autres amateurs.

4.1.1. Les origines

Bien que différentes, les expériences françaises tirent leurs origines des ateliers américains. L'écriture personnelle sous forme d'ateliers est née à la fin du XIX^{ème} siècle aux États-Unis. Ces ateliers sont issus de réunions publiques de lecture ou de clubs de conteurs (version élargie des anciennes « veillées » entre amis en France et dans le reste de l'Europe, où se racontaient légendes et histoires locales).

Cette tradition orale a perduré jusqu'aux ateliers actuels. Dès leur création, ces « creative writing workshops » (ou « courses ») offrent la possibilité à des étudiants, écrivains en herbe, de lire leurs propres manuscrits devant d'autres étudiants, sous la direction d'un écrivain. Le but de ces lectures publiques est la transmission d'un savoir-faire, mais non de règles d'écriture ni de pédagogie.

Créés en réaction contre les cours magistraux de littérature, ces ateliers sont violemment rejetés par certains animateurs pour qui le métier d'écrivain ne s'apprend pas. Ils ont cependant ouvert la voie aux ateliers actuels en proposant un déroulement chronologique que la plupart réutilisera (temps d'écriture, temps de lecture à voix haute, discussion) et en se questionnant sur la finalité des ateliers d'écriture.

4.1.2. Les ateliers d'écriture en France

En France, les ateliers sont fortement influencés par les débats traversant l'Éducation Populaire issus de la contestation des modes d'enseignement officiels, considérés comme trop directifs. Célestin Freinet, notamment, propose un remaniement de l'enseignement classique, à travers ses « laboratoires de vie » au cours desquels les élèves élaborent des « textes libres ». Il s'agit d'une nouvelle approche du travail des textes, centrée sur la socialisation à travers la création d'un journal scolaire. L'écriture s'effectue *dans* et *avec* le groupe.

L'objectif visé est « l'ensemble de l'expression, pas seulement le texte libre, en aidant l'enfant et l'adolescent à s'épanouir et à devenir un être libre » (Rossignol, 1996), à travers la reconnaissance par le professeur, la valorisation pour grandir et non la focalisation sur l'échec. Le but n'est pas de réussir, mais d'explorer, grâce à un apprentissage axé sur la pratique et l'expérimentation. L'expérience de Freinet a une influence directe sur les ateliers d'écriture français.

Pour la plupart, ils reprennent ses principes : écriture, lecture orale, travail collectif du texte et socialisation, tout en appliquant des consignes d'écriture.

Par ailleurs, d'autres courants comme le Nouveau Roman et le Structuralisme assigneront une nouvelle place à l'écrivain et contribueront à en désacraliser le statut. Selon les principes de ces mouvements, l'écrivain est un artisan dont l'acte de création est dialogique : il devient à la fois écrivain et lecteur.

La majorité des futurs ateliers d'écriture reprennent ces principes, considérant l'activité écrite à la fois comme un support de la parole (expression du sujet) et un support pédagogique (écrire peut s'apprendre).

4.2. Quelques courants fondateurs des ateliers d'écriture français

Le but ici n'est pas de recenser ni de comparer entre eux l'ensemble des ateliers d'écriture, mais d'en dégager les courants principaux. Au-delà de leur fonction originelle de loisir, leurs fondements théoriques ont ouvert la voie à des pratiques thérapeutiques utilisant à la fois la singularité du groupe et la spécificité de l'écriture.

4.2.1. L'expérience d' Elisabeth Bing

Mis en œuvre en 1969, les ateliers d'Élisabeth Bing sont les premiers en France à porter spécifiquement le terme d' « atelier d'écriture ». Enseignante auprès d'enfants caractériels, elle a tenté d'inverser les pratiques courantes d'enseignement du français en se centrant sur le sujet, afin que ce dernier retrouve l'identité de son langage.

4.2.2. L'OuLiPo

Fondé dans les années 60/70 par un cercle d'écrivains (dont Georges Perec), le groupe de l'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle), par ses apports fondamentaux, est un des piliers fondateurs des ateliers d'écriture. A travers la proposition d'utiliser des « contraintes » et des « structures formelles » visant à débloquer l'écriture, l'OuLiPo cherche à démythifier l'acte d'écrire. Le cadre formel prend un aspect ludique et offre la possibilité à tous d'écrire *avec* et *pour* le plaisir. Le jeu favorise l'expression du sujet, il est un moyen de dire, de se raconter, de se libérer. Enrichi de son caractère ludique, l'atelier d'écriture pourra ainsi devenir plus tard une activité thérapeutique, même s'il n'y a pas obligatoirement de relation de cause à effet entre les deux. Jeu et plaisir sont fondateurs de la démarche des ateliers d'écriture.

En France, la majorité des ateliers d'écriture fonctionne selon l'héritage de l'OULIPO, à partir de bases communes, recensées par I. Rossignol :

- Principe d'égalité entre les participants, gommant la notion de valeur
- Disparition du maître sur son piédestal
- Épanouissement de l'individu par l'encouragement de la communication et de l'expression.

Les pratiques d'animation diffèrent selon que la priorité est donnée au sujet, à l'écriture, ou aux deux. Cependant, « tous les ateliers, qu'ils soient didactiques, littéraires ou psychologiques, remontent tous le même fleuve : ils sont obligés de se positionner face à l'implication du sujet dans l'écriture ». (I. Rossignol, 1996).

A la suite des mouvements contestataires de mai 68, l'écriture devient un outil de développement personnel avec l'apparition d'ateliers associés au massage, à la relaxation et au bien être. Illustrée par l'expérience d'Élisabeth Bing, les ateliers encouragent le projet démocratique visant à démanteler le caractère académique de l'écriture prôné par l'institution scolaire.

4.2.3. L'association CICLOP

Créée en 1975 par Pierre Frenkiel et Roland Gohlke, le Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique (CICLOP) nous intéresse par sa démarche singulière. Son objectif affiché est de « (re)créer des liens relationnels, l'essentiel du travail en atelier d'écriture [n'étant pas] le travail sur le texte, mais le travail sur les personnes » (selon P. Frenkiel cité par I. Rossignol).

Pour les fondateurs, la situation de groupe et l'acte d'écrire sont facteurs de changements positifs, car ils modifient le rapport au monde.

Inspirée du psychologue américain Carl Rogers, leur démarche repose sur la capacité du thérapeute à réunir les conditions permettant au patient, en vue de sa guérison, d'oser « exprimer ce qu'il a d'unique en soi » (cité par I. Rossignol).

L'objectif pour le CICLOP est de conduire les participants à un « état d'expressivité ouvrant les valves du dire, et par conséquent de l'écrit » (Rossignol, 1996). Il ne s'agit pas de n'importe quel « dire » : la personne doit chercher à se rapprocher de ce qu'elle est réellement.

4.2.4. ALEPH écriture

Fondé par Alain André, l'ALEPH permet aux écrivains d'accéder à un usage réconcilié de l'écriture. Sa première fonction est de répondre à une demande de réassurance, puis de repérer les effets d'un écrit : effets de sens, effets esthétiques, effets sur les lecteurs présents.

Le processus d'écriture se déroule en deux étapes : un temps d'écriture spontanée en vue de lâcher les résistances, puis un temps de réécriture du texte visant pour le sujet à s'en distancier. A cette fin, techniques et règles sont proposées afin de produire des objets aboutis, car dans cette démarche, *on écrit pour être lu*.

Au terme de cette présentation deux axes majeurs se dégagent autour de la pratique contemporaine des ateliers d'écriture: l'écriture centrée sur le sujet (valorisation de l'expression personnelle) et l'écriture centrée sur le texte (travail portant sur les techniques d'écriture).

5. Buts et hypothèses

5.1. Des ateliers d'écriture à la rééducation du bégaiement

De l'esprit des ateliers d'écriture, notre démarche choisit de retenir quelques concepts-clés pour en faire un outil thérapeutique propice au traitement orthophonique du bégaiement : le cadre contenant et protecteur, le rôle de l'animateur/thérapeute, le groupe comme facteur de liens sociaux, la valorisation du sujet, le jeu, le plaisir, la créativité, la désacralisation de l'écriture et enfin la lecture à voix haute en présence d'un public.

5.2. Adaptation des concepts initiaux à la démarche orthophonique

Notre réflexion porte sur plusieurs aspects fondamentaux affectant les trois types de perturbations présentes dans le bégaiement (parole, langage et communication):

- L'expérience groupale

Dans sa fonction de *socialisation et de réassurance*, l'expérience groupale aide à affronter la relation à autrui dans un cadre sécurisant et modifie le rapport à soi et aux autres.

- L'écriture comme outil de réconciliation avec la langue

Grâce aux jeux et aux techniques, l'usage de l'écrit permet de *désacraliser* la langue *et de la rendre plus « maniable »*. Le rapport à la norme est distendu et la créativité favorisée, l'écriture devient un plaisir.

- L'écriture comme outil de travail sur le rythme de la parole

L'écriture en atelier modifie le *rapport à son propre rythme* : le travail s'inscrit en temps contraint et permet d'explorer la notion de durée (textes courts/longs).

- L'écriture et la lecture comme outils de (re)construction identitaire

L'écriture et la lecture du texte donnent au sujet une place prépondérante, en tant qu'auteur de sa propre parole.

- L'écriture et la lecture comme moyens de se reconnecter avec ses sensations

Grâce à un travail progressif d' « apprivoisement » de soi, l'écriture et la lecture du texte permettent au sujet de renouer avec ses ressentis et ses émotions, d'*ajuster la distance interpersonnelle*.

- La lecture comme moyen d'amélioration des habiletés sociales

La lecture de ses productions suppose que *l'on écrive dans l'atelier pour être « entendu »*, dans tous les sens du terme. Ceci soulève la question de *l'implication du sujet dans ses textes, et de son désir d'être compris* par le travail des habiletés sociales.

Notre démarche consiste à aborder les symptômes du bégaiement de manière détournée, en choisissant l'écrit pour traiter une difficulté classée dans les troubles du langage oral. Un atelier d'écriture de ce type n'a pas vocation à se substituer à la prise en charge orthophonique groupale et individuelle classique, il est envisagé comme outil de rééducation distinct et complémentaire.

5.3. Hypothèses

Notre mémoire présente un outil complémentaire à la prise en charge orthophonique du bégaiement. C'est un dispositif à visée thérapeutique adapté aux difficultés des personnes qui bégaiant, fondé sur le principe des ateliers d'écriture. Il tente de répondre aux hypothèses suivantes :

- 1- Travailler le rapport au langage dans le cadre d'un atelier d'écriture a des effets thérapeutiques sur le bégaiement. La fluence en est améliorée.
- 2- L'écrit et la lecture à haute voix envisagées comme un jeu améliorent le rapport à sa propre parole.
- 3- L'atelier d'écriture en petit groupe, par l'étayage qu'il apporte et les expériences relationnelles positives qu'il offre, renforce l'estime de soi.
- 4- L'amélioration de l'estime de soi facilite les échanges en société.

Sujets, matériel et méthode

1. Objectif

Notre expérience antérieure de pratique des ateliers d'écriture dans différents contextes (formation continue, participantes et animatrices auprès de salariés et de personnes en désinsertion sociale) nous a amenées à plusieurs constats :

- L'atelier d'écriture est un médiateur artistique intéressant sur le plan du développement personnel, par les capacités créatives qu'il permet de révéler et les interactions groupales qu'il génère.
- Grâce à ces aspects, c'est un médiateur thérapeutique très riche pour travailler l'affirmation de soi chez les personnes pour qui la confrontation à l'autre est problématique.

Le bégaiement étant un trouble complexe retentissant sur l'image de soi et l'estime de soi, nous avons pensé qu'un atelier d'écriture pourrait être un outil pertinent pour les personnes qui bégaièrent. Nous avons donc proposé à nos maîtres de stage de mettre en place ces ateliers auprès de leurs patients. Nous avons pu constituer un groupe fermé à raison d'une séance d'une heure et demie tous les quinze jours pendant six mois.

Notre démarche pratique s'est avérée double. Nous voulions premièrement recueillir les attentes et les ressentis des patients quant à la pertinence des ateliers d'écriture dans la prise en charge du bégaiement, notamment sur le plan des habiletés sociales. Nous souhaitions secondairement évaluer l'impact de ces ateliers sur l'affirmation de soi.

2. Élaboration de l'étude

Nous présentons les supports que nous avons élaborés afin de mesurer les effets de notre outil. Il s'agit de deux questionnaires, ainsi que d'une échelle d'estimation de soi, distribués aux participants en début et en fin de parcours. Nous avons aussi recueilli les observations cliniques de l'orthophoniste référente pour deux des patients étudiés. Nous avons également observé les habiletés sociales de chaque participant à partir des vidéos de trois séances d'atelier d'écriture sur les dix que compte l'ensemble du parcours.

2.1. Enquête par questionnaires

L'enquête auprès des patients bègues a été effectuée à travers deux questionnaires. Ils ont été diffusés sous format papier.

2.1.1. Les attentes par rapport aux ateliers d'écriture

Le questionnaire 1 (Annexe 3, page A6), composé de 6 questions et de 7 sous-questions, a été proposé au début du parcours des ateliers d'écriture. Il est constitué de deux parties :

- la première partie comporte trois questions fermées. Après des questions d'ordre général sur le bégaiement, elle propose deux auto-évaluations sur le degré de sévérité du bégaiement et sur le niveau de gêne de ce dernier. Les auto-évaluations de la sévérité vont de 1 (bégaiement assez modéré), à 10 (extrêmement gênant). De même, les auto-évaluations de la gêne du bégaiement vont de 0 (aucune gêne) à 10 (extrêmement gênant).

- La seconde partie se compose de deux questions fermées et d'une question à choix multiple. Elle porte sur le rapport du patient à l'écrit et interroge ses attentes concernant les ateliers d'écriture.

2.1.2. Les retours sur les ateliers d'écriture

Le questionnaire 2 (Annexe 4, page A8) a été diffusé en fin de parcours. Il comporte trois parties comprenant dix-huit questions :

- La première reprend les deux questions fermées du premier questionnaire sur les auto-évaluations.

- La deuxième, composée de dix questions fermées (oui/non/pas de changement) et une sous-question, concerne la répercussion des ateliers d'écriture sur les habiletés sociales de chaque participant. Les questions sont les suivantes :

Habiletés de base

1ère question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression de regarder davantage votre interlocuteur dans les yeux ? »

2ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression d'être plus à l'écoute de votre interlocuteur ? »

Habiletés cognitives pragmatiques

3ème question : « lors d'une conversation, osez-vous davantage demander des explications lorsque cela est nécessaire ? »

4ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression d'avoir moins peur de prendre la parole en société ? »

Habiletés interactives

5ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression de donner plus facilement votre avis, d'exprimer vos opinions, même si celles-ci sont contraires à celles de vos interlocuteurs ? »

Habiletés affectives

6ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression de mieux identifier vos sentiments et de mieux les exprimer ? »

7ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression de mieux identifier les sentiments des autres ? »

8ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression d'avoir moins de blocages ? »

9ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression que l'intensité de votre voix a changé ? »

10ème question : « lors d'une conversation, avez-vous l'impression de parler avec plus d'intonation ? »

La troisième partie comprend six questions dont trois questions fermées et trois sous-questions ouvertes, trois questions ouvertes et deux sous-questions ouvertes. Elle interroge les participants sur la pertinence des ateliers d'écriture pour eux.

– Les questions sont les suivantes :

1- Par rapport à vos attentes initiales, cette expérience a-t-elle été intéressante pour vous ? Si oui, pourquoi ?

2- L'expérience du groupe a été pour vous plutôt positive ou plutôt négative ? Pourquoi ?

3- Pouvez-vous citer les propositions d'écriture que vous avez préférées ? Pourquoi ?

4- Pouvez-vous dire celles que vous avez le moins appréciées ? Pourquoi ?

5- Concernant l'atelier d'écriture en général, pensez-vous que cette activité peut être utile dans la prise en charge orthophonique du bégaiement ? Pourquoi ?

6- Auriez-vous des suggestions à apporter pour améliorer la qualité de cet outil ?

2.2. Choix de l'échelle d'autoévaluation

Il s'agit d'une autoévaluation qui rend compte de la face cachée du bégaiement. Elle permet aux sujets de prendre conscience des répercussions sociales et émotionnelles du bégaiement dans leur vie quotidienne.

Nous avons choisi l'échelle d'autoévaluation de l'affirmation de soi de Rathus (annexe 5 p. A10) car elle est étalonnée sur des sujets phobiques sociaux et des sujets contrôles. Elle présente des normes pour interpréter le score obtenu. Cette échelle, issue des TCC, mesure le niveau d'affirmation de soi. Son utilisation est pertinente dans le cadre du bégaiement puisque l'estime et l'image de soi sont très souvent affectées. Elle comprend 30 questions auxquelles la personne répond en choisissant parmi six propositions correspondant chacune à une cotation : tout à fait faux (3), faux (2), plutôt faux (1), plutôt vrai (- 3), vrai (- 2) ou tout à fait vrai (- 3).

Le score maximum est de + 90, le score minimum est de – 90.

La moyenne des sujets dits « phobiques sociaux » est de – 25, 41.

Celle des sujets contrôles est de + 15,6.

Pour les items suivis d'une astérisque le signe de cotation est inversé.

Trois types de profil sont alors envisagés reflétant le degré d'affirmation de soi :

- Score supérieur à - 1 : la personne est affirmée
- Score compris entre - 2 et - 8 : la personne pourrait éprouver certaines difficultés à exprimer ses sentiments avec aisance
- Score inférieur à - 9 : la personne n'est pas affirmée.

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle les ateliers d'écriture contribuent à développer l'affirmation de soi, nous avons proposé l'échelle de Rathus à chaque participant, en début et en fin de parcours.

2.3. Observations cliniques des habiletés sociales lors de trois ateliers

2.3.1. Utilisation de la vidéo

Il aurait été intéressant de filmer chaque séance, afin d'obtenir une évaluation la plus fine possible de l'évolution des participants.

Cependant, compte tenu de la particularité de cet outil qui peut être vécu comme intrusif chez des personnes peu enclines à s'exposer, nous avons préféré limiter son utilisation à trois observations : une au début du parcours, une deuxième au milieu et une à la fin.

En pratique, à cause de l'impossibilité d'avoir le groupe complet à chaque séance, nous avons doublé les séances filmées. A l'aide de ces vidéos, nous avons pu observer l'évolution des habiletés sociales de chaque participant.

2.3.2. La grille d'analyse des habiletés sociales

Cette grille d'analyse a été inspirée de l'échelle des habiletés sociales de communication de Léna Rustin (Rustin, 1992) dans laquelle nous avons adapté les items pouvant être observables par vidéo, lors des échanges spontanés et en lecture.

Ainsi, en observation des échanges spontanés, notre grille (Annexe 6, p. A11) comporte 15 items : 3 habiletés de base, 2 habiletés cognitives, 1 habileté interactive, 2 habiletés affectives. Nous avons ajouté 3 habiletés langagières, 3 disfluences et des troubles associés qui ne figurent pas dans la grille d'origine de L. Rustin.

Pour chacun des items, nous avons estimé, pour chaque participant, si l'habileté était présente, modérée ou absente.

Pour chacune des disfluences, nous avons estimé si elles étaient fréquentes, assez fréquentes ou rares.

Enfin, nous avons noté la présence ou non de troubles associés.

Lorsque nous observons le participant en situation de lecture, nous nous limitons à l'analyse des trois habiletés de base, des trois habiletés langagières, des trois disfluences et des troubles associés. En effet, certains items ne se retrouvent pas en lecture à voix haute, ils sont spécifiques à la situation d'échange conversationnel (être capable de mettre en mots ses sentiments, donner son avis...).

2.3.3. Analyse de 3 séances

Nous avons choisi d'analyser les productions de chaque participant en conversation spontanée et en situation de lecture.

Pour cette dernière, nous avons analysé la première lecture du texte dense de chacun et cela à chaque séance filmée. Nous avons choisi le texte dense car ce dernier est proposé en milieu de séance, après les jeux d'écriture, qui eux, font appel à la spontanéité et peuvent être écrits collectivement pendant un temps court (quelques minutes). Le texte dense, quant à lui, est rédigé individuellement et bénéficie d'un temps plus long (une vingtaine de minutes). Il demande une implication personnelle des participants. Parallèlement à l'analyse des textes denses de chacun, nous avons relevé les commentaires ou retours de chaque participant, ceux-ci présentant un intérêt sur le plan qualitatif.

2.3.4. Questionnaire à destination des orthophoniste référentes

Afin de compléter l'analyse des habiletés sociales de chaque participant lors de séances filmées, nous avons proposé un questionnaire (Annexe 7, p. A12) aux orthophonistes référentes. Nous voulions recueillir leurs observations cliniques à propos du langage spontané de leur patient à ce stade de leur rééducation, au moment où les ateliers d'écriture ont débuté.

Ce questionnaire se compose de trois parties :

- Une échelle sur la sévérité du trouble chez le patient : de 1 (bégaiement assez modéré) à 10 (bégaiement très sévère).
- Des questions à choix multiples sur les habiletés sociables et les signes cliniques observables. Pour des raisons de commodité, nous les avons limitées aux habiletés les plus facilement observables sans qu'un enregistrement de corpus soit nécessaire.
- Une question ouverte (suggestion éventuelle).

3. Élaboration de l'outil

Notre démarche pour créer le parcours d'ateliers d'écriture a été guidée par deux impératifs :

- Définir le type d'atelier à mettre en place en fonction du public concerné et des objectifs visés.
- Construire des propositions d'écriture répondant aux enjeux de cette expérience singulière, au sens de ce qui est mis en jeu, c'est-à-dire « ce que l'on peut gagner ou perdre dans une compétition, une entreprise », selon le petit Robert.

Il s'agit en effet pour les participants de se risquer à renoncer à leur comportement habituel pour gagner du jeu : de « l'aisance dans le fonctionnement, dans le mouvement » (Dictionnaire étymologique et historique de la langue française).

Pour chaque proposition d'écriture, l'enjeu repose sur la réponse à la question suivante : que permet-elle sur le plan littéraire (travail de la langue) et sur le plan de la communication (habiletés sociales) ?

3.1. Choix du type d'atelier

Notre atelier se situant au carrefour de plusieurs types d'ateliers d'écriture existants, nous présenterons ici le type d'atelier que nous avons choisi et les objectifs visés.

3.1.1. Le type d'atelier

Notre historique des ateliers présente différentes démarches, qu'il s'agissait pour les animateurs d'adapter aux contextes d'application : loisirs, animation culturelle, enseignement, formation, cursus spécialisés d'écriture dramatique ou de scénario, entreprises, écrivains (développement du style et de la créativité), publics en difficulté, secteur médico-social pour les publics en souffrance. C'est cette dernière catégorie de public qui nous intéresse ici.

3.1.2. Les objectifs recherchés

L'atelier d'écriture est à la fois un lieu de rencontres et d'échanges et un moyen d'expression et de valorisation personnelle.

Notre atelier souhaite répondre à deux objectifs principaux :

- Améliorer le rapport à la langue
- Favoriser l'expression personnelle

Ces deux éléments sont souvent déficitaires chez les personnes qui bégaiement, à la fois parce que celles-ci sont exigeantes sur la qualité formelle de leur parole et, parce qu'elles hésitent à s'exprimer devant le ou les interlocuteurs dont elles redoutent le jugement.

Afin d'élaborer un plan d'action adapté et de construire nos propositions d'écriture, nous nous sommes inspirées de la littérature existante ainsi que des contenus de formation à l'animation d'ateliers d'écriture.

3.2. Les propositions d'écriture

Pour construire nos propositions, nous nous sommes inspirées de deux sources : les consignes présentées dans le manuel de Pimet et Boniface (ouvrage de 1999, opus cités) et celles du centre de formation à l'animation d'ateliers d'écriture « Lettrans Formations ».

3.2.1. Rôle des propositions d'écriture

Les propositions d'écriture sont le moteur de l'atelier. Elles remplissent deux fonctions essentielles :

1- Déjouer les comportements d'évitement par un travail ludique sur la langue

Nous nous sommes inspirées pour cela du cadre thérapeutique proposé par Anne May, psychothérapeute qui utilise l'écrit dans le traitement du bégaiement. Plutôt que de combattre le bégaiement de front, elle propose « de ruser, de l'ignorer le plus souvent et d'utiliser le langage et la parole de manière ludique [...] »

Le but est de « jouer avec les imperfections du discours et de les laisser dire ou s'écrire ». (A. May, 2001) Ces jeux permettent de désacraliser la forme verbale. Le fait de manipuler la langue de manière ludique et aléatoire exclut la possibilité de dominer les mots ou d'être dominé par eux.

2- Faciliter l'expression des émotions par la gradation des difficultés stylistiques (choix du type de contraintes)

Nous avons construit la trame de nos ateliers sur la base du principe de la « contrainte qui libère » chère aux fondateurs de l'OuLiPo, principe selon lequel plus la contrainte est stricte, plus elle est libératrice. Le paradoxe de ce principe est que pour libérer l'écriture il faut l'enfermer dans une contrainte. Il s'agit de montrer à chacun qu'il peut écrire, pour peu que l'on prenne la peine de lui montrer le chemin.

Nous nous sommes basées pour cela, sur les différents types de propositions d'écriture de Pimet et Boniface, regroupés par « domaines ».

Conformément à l'objectif d'implication personnelle graduelle, ces domaines vont du moins impliquant au plus impliquant. Nous en avons retenu trois :

- « Propositions ludiques, exercices de style
- Propositions centrées sur la création de fiction
- Propositions faisant appel à la mémoire, l'identité, le récit de vie » (Pimet et Boniface, 1999).

Bien que pensées au départ pour susciter tel ou tel type d'écrits, les auteurs soulignent qu'il arrive régulièrement que les propositions d'écriture déclenchent chez les participants des écrits où les domaines se chevauchent. Ceci ne nuit pas à notre démarche, au contraire, cette attitude dénote une certaine souplesse et un investissement de l'atelier d'écriture par les participants.

3.2.2. Le choix des thèmes des ateliers

Les thèmes ont été choisis au départ pour permettre une implication graduelle des participants, en sachant, comme cela a été dit plus haut, que selon les thèmes proposés, l'implication des participants peut varier selon la manière dont la consigne d'écriture résonne en eux. Nous avons mis en place une progression chronologique tout au long de l'année.

Nous avons prévu une certaine souplesse dans les thèmes, adaptée au temps de rédaction pris par chaque proposition et à l'investissement des participants.

Chaque séance suit elle-même un rythme spécifique qui sera développé dans le paragraphe concernant la structure de l'atelier.

Ainsi, nous avons pris le parti, selon le principe d'« exposition graduelle » des TCC, de commencer par des thèmes relativement extérieurs aux participants qui font plutôt appel à leur imagination et à leur créativité (écrire une fiction, inventer une situation à partir d'objets personnifiés...) pour aller vers des sujets d'ordre plus personnel ou autobiographique (évocation à partir d'un livre d'enfants, de photos...).

L'objectif est de permettre au groupe de se constituer, de comprendre le principe de l'atelier (consignes proposées par l'animatrice : proposition ludique, fiction, évocation de souvenirs personnels, écriture individuelle/collective, lecture, échanges) et d'établir un climat de confiance.

Ensuite, au fil des séances et de l'avancée dans l'année, les propositions d'écriture visent à amener les participants à « densifier » leur texte et à exprimer de manière plus personnelle leurs ressentis et émotions.

3.2.3. Le choix des propositions d'écriture

Les contraintes proposées répondent également à une difficulté progressive : du plus contraignant censé libérer l'écriture (temps court, style, vocabulaire et thème imposés, modalité individuelle/collective), à une contrainte plus souple demandant plus d'imagination (temps plus long, écriture individuelle). Le thème quant à lui reste imposé, pour faciliter l'évocation.

Pour Marcel Benamou, membre de l'OuLiPo, « la contrainte est garante des libertés, car c'est celle que l'on veut bien se donner, contrairement aux règles de la langue qui nous sont imposées » (cité par O. Pimet et C. Boniface, 1999).

Chacune de nos propositions d'écriture répond à un enjeu particulier en lien avec les fonctions citées plus haut :

1- Déjouer les comportements d'évitement par un travail ludique sur la langue :

Ce travail consiste à lancer des « défis » aux participants et à chercher des situations porteuses de surprises. Il s'agit de leur faire découvrir les ressources inattendues de leur imagination en les amenant sur des terrains où ils n'ont pas l'habitude de s'aventurer. Les propositions sont autant d'amorces à l'écriture (l'OuLiPo les appelle « démarreurs »). Les lettres du prénom peuvent constituer un acrostiche, un mot « soleil » fait appel à l'évocation, le portrait chinois rappelle des jeux familiers, etc.

2- Favoriser l'expression en général et celle des émotions en particulier :

L'atelier offre aux participants un lieu pour se découvrir en prenant le temps de mettre en mots par écrit certains aspects de leur singularité. Par l'alternance de temps d'écriture individuelle et collective, les propositions visent l'interaction. Elles abordent des thèmes faisant appel aux cinq sens, invitent à créer un texte à partir de photos, d'objets ou d'ouvrages littéraires choisis selon leur potentiel évocateur, etc.

3.2.4. Le matériel utilisé

Le matériel proposé en atelier d'écriture (papier, stylo, objets, cartes postales, reproductions d'œuvres artistiques, etc.) évite de se focaliser systématiquement sur la parole altérée et permet une distance avec soi-même. En même temps, ainsi que le précise Anne May, il favorise l'émergence en douceur « des richesses d'expression [...], qui suscitent fréquemment une palette de réactions». (May, 2001).

Ces réactions (celles du rééducateur et du groupe) vont pouvoir être la base sur laquelle pourra s'établir une nouvelle communication, de meilleure qualité que celle qu'utilisait le patient antérieurement.

3.3. Structure de l'atelier

Tel que nous l'avons imaginé, l'atelier se déroule en six temps :

- 1- Relaxation corporelle et vocale, retours éventuels sur les séances précédentes
- 2- Rédaction individuelle ou collective d'un texte court sur consigne ludique
- 3- Lecture de ce texte au groupe
- 4- Rédaction individuelle d'un second texte, (le texte « dense »), différent du premier, demandant une implication plus importante, sur un temps plus long.
- 5- Lecture de ce texte
- 6- Rédaction individuelle et lecture d'un troisième texte, autre, sur un temps court et clôturant la séance.

Le temps d'écriture plus dense du deuxième texte se divise en deux phases :

- un temps d'écriture (10 à 20 min)
- un temps de lecture à voix haute, faite à trois reprises. Chaque lecture fait l'objet d'un retour "à chaud" des participants et de l'animatrice, appréciant à chaque fois la qualité du texte et les habiletés sociales de base mises en œuvre lors de la lecture.

3.4. Attentes des participants par rapport aux ateliers d'écriture

Au-delà des principes habituels des ateliers d'écriture et des adaptations prévues, il était important de savoir ce que les participants pouvaient attendre de ce type d'outil, de connaître leurs représentations d'une écriture à visée thérapeutique.

En dépouillant le questionnaire 1, nous avons noté que la plupart de ces attentes correspondaient aux objectifs « généraux » des ateliers d'écriture. A titre d'exemple, nous pouvons citer :

- Le groupe : il permet de ne pas se sentir isolé, il est mobilisateur, il oblige à s'affirmer et à s'exprimer
- L'écriture : selon les participants, elle offre la possibilité d'exprimer ce qu'il n'est pas toujours facile de dire à l'oral. Elle permet une expression de soi sincère et authentique.
- La lecture : elle donne l'occasion d'entendre sa voix extérieure portée par sa voix intérieure, elle permet de conscientiser et d'exprimer ses émotions et sa sensibilité.

3.5. Déroulement de chaque séance

Dans la pratique, chaque atelier est construit à partir de deux ou trois propositions d'écriture (c'est à dire une « consigne ») comportant chacune des enjeux spécifiques, selon un thème donné aboutissant chacune à la production d'un texte, rédigé individuellement ou collectivement. Si nécessaire, la séance comporte en outre un enregistrement vidéo.

ATELIER 1 : Aborder l' « écriture » sous différentes formes

1- Relaxation

Mise en condition, détente, recentration sur soi et cohésion du groupe.

2- Acrostiche tournant sur le prénom

Chacun écrit son prénom verticalement en lettres majuscules. Il passe ensuite sa feuille au voisin qui accroche un mot ou une phrase à la première lettre du prénom et fait tourner la feuille. Le second fait de même avec la deuxième lettre et ainsi de suite, jusqu'à ce que la feuille revienne à son propriétaire. Ce dernier lit alors ce que les autres ont écrit sur son prénom. Tous les prénoms tournent en même temps : ce sont donc les voisins qui écrivent sur le prénom des autres et non chacun sur son propre prénom, mais c'est le porteur du prénom qui lira l'acrostiche complété.

➤ L'enjeu dans cette consigne est triple :

- * Débloquer l'écriture (chaque lettre fait fonction de « démarreur »)
- * Favoriser un début d'implication dans le groupe par le travail sur les prénoms
- * Constituer le groupe grâce à un travail collectif

3- Lecture au groupe

Chacun lit l'acrostiche sur son prénom, rédigé par les autres participants.

- L'enjeu de chacune des lectures est là aussi triple :
- * (Re)trouver du plaisir à parler
- * Partager son texte avec le groupe, ainsi que les réactions éventuelles qu'il suscite.
- * Travailler les habiletés sociales

4- Portrait chinois (5 phrases rédigées puis lues à tour de rôle)

Démarreur : « Si j'étais...je serais... ». L'enjeu ici est d'aborder l'identité de manière ludique, de prendre conscience de soi comme personnage potentiel et de donner son point de vue.

5- « Mot-soleil » :

Chacun écrit le mot « écriture » dans un cercle placé au centre de sa feuille. Des rayons partent de ce cercle, auxquels il faut accrocher un mot/une phrase en lien avec ce mot. On partage ensuite l'ensemble de ces mots, qui constituera le vocabulaire commun à partir duquel chacun rédigera son texte.

- Enjeux :
- * Alternance travail individuel/collectif
- * Travailler la polysémie et favoriser les liens associatifs.

6- Lecture au groupe X 3

- Enjeux de la triple lecture :
- * 1er temps : l'auteur « découvre » son texte en le lisant au groupe. Il est encore dans l'atmosphère de l'écriture personnelle, ce qui peut occasionner des accidents de parole et rendre le texte peu intelligible pour les interlocuteurs.
- * 2ème temps : L'auteur s'approprie son texte et le groupe a une écoute plus attentive.
- * 3ème temps : l'aisance de la parole est favorisée.

7- Mot-cadeau et consigne pour la séance suivante

Chaque participant écrit un mot sur un papier qu'il plie et place dans une enveloppe. Chacun pioche ensuite un papier et écrit une phrase pour soi à partir du mot-cadeau.

➤ Enjeux :

- * Se faire plaisir,
- * Cohésion du groupe.

ATELIER 2 : Fiction à partir d'un objet / 1ère vidéo.

1- Relaxation

2- Portrait chinois en cinq nouvelles phrases et lecture au groupe.

3- dialogue à trois à partir d'un des objets apportés par chacun

➤ Enjeu :

- * Favoriser l'interaction entre participants (écoute, compréhension mutuelle, respect du tour de parole, cohérence du texte)

4- Rédiger individuellement un texte de fiction relatant le passé/présent/avenir de cet objet

➤ Enjeu :

- * Construire un personnage et lui donner vie à partir d'un support inanimé, a priori banal.

5- Lecture X 3.

6- Rédiger, puis lire une phrase commençant par : « demain, je... »

ATELIER 3 : musique et sens (a) / 1ère vidéo (bis)

1- Relaxation

2- Portrait chinois en cinq nouvelles phrases

3- Rédaction d'un texte sur un morceau de musique

Chacun écrit ses impressions sur un papier, qu'il jette ensuite dans une enveloppe. Puis chacun pioche un papier au hasard. Les papiers sont lus par chacun. Rédaction individuelle d'un texte à partir de l'ensemble des impressions suggérées.

➤ Enjeu :

* S'attacher à nommer, décrire des sensations (exercice précurseur à l'expression des émotions)

4- Lecture au groupe

5- Écoute d'un second morceau de musique. Texte sur les cinq sens

6- Lecture x 3

ATELIER 4 : Musique et sens (b)

1- Relaxation

2- « Cadavre exquis »

Cette consigne est un des classiques des ateliers d'écriture. Cette expression apparaissait dans les exercices des surréalistes. Il s'agit de commencer une phrase sur une feuille, de plier la feuille pour cacher entièrement sa phrase et de passer la feuille au voisin. Celui-ci continue la phrase « à l'aveugle » et ainsi de suite. Le texte final n'a souvent ni queue ni tête, puisqu'il a été écrit sans lien sémantique. La grammaire étant respectée (sujets, verbes, adverbes, adjectifs et compléments), il suffit pourtant de « nettoyer le cadavre », c'est à dire de rétablir une ponctuation et de modifier certains contresens pour obtenir un texte lisible et souvent loufoque !

➤ Enjeux :

* Jouer avec la langue

* Travail collectif indirect

3- Lecture au groupe par un participant volontaire

4- Ecoute d'un nouvel extrait musical et rédaction d'un texte sur les cinq sens

5- Réécriture du texte selon les retours

➤ Enjeux :

- * Prendre de la distance par rapport au texte
- * S'entraîner à un regard constructif
- * Enrichir, développer son texte, intégrer les attentes des lecteurs

6- lecture au groupe du texte retravaillé et consigne pour la séance suivante

ATELIER 5 : Les enveloppes garnies

1- Relaxation

2- Enveloppes contenant des objets apportés par chacun : liste du contenu et rédaction d'un texte avec toutes les informations collectées. Chacun liste par écrit le contenu de son enveloppe (différent pour chaque enveloppe) et rédige un texte à partir de cette liste.

➤ Enjeux :

- * Favoriser l'expression éventuelle d'émotions à partir d'objets porteurs (ou non) d'une charge affective pour le destinataire.
- * Prendre en compte celui qui a garni l'enveloppe pour soi.

3- Lecture x 3

ATELIER 6 : Calligramme des portraits chinois

1- Relaxation

2- Calligramme (Un calligramme est un poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet). Pour cette consigne, chacun dessine le calligramme que lui inspire le texte du portrait chinois de son voisin. Retours.

➤ Enjeux :

- * Mise en forme des éléments des portraits
- * Travail collectif, interactions, écoute mutuelle.

3- Lecture au groupe

4- Texte utilisant les mots du portrait

5- Lecture x 3

ATELIER 7 : peinture-puzzle / 2ème vidéo

1- Relaxation

2- Texte en temps très contraint (5 min chrono) à partir du détail de la reproduction d'une peinture : imaginer un texte narratif à partir d'une image incomplète. (peinture complète en Annexe 8, p. A14)

➤ Enjeux

- * Amorcer l'écriture par une contrainte très « limitante »
- * Favoriser l'imagination, créer une ambiance

3- Lecture au groupe

4-Rédaction d'un texte à partir d'une carte postale choisie parmi plusieurs, apportées par l'animatrice

➤ Enjeu:

- * Jeu avec la distance/implication personnelle

5- Lecture x 3

6- Post-scriptum sur le ressenti de la séance

ATELIER 8 : Rapport au monde, mémoire, enfance / 2ème vidéo (bis)

1- Relaxation

2- Donner un titre à un second détail découpé « façon puzzle » à partir de la peinture d'origine présentée à la séance 7

➤ Enjeu :

* Créer la surprise, susciter l'imagination

3- Texte à partir d'un livre pour enfants sur un temps long (20 minutes environ)

La consigne est ici plus ouverte (c'est à dire moins contraignante, l'entrée dans l'écriture est a priori plus difficile). Les temps de rédaction sont plus longs pour créer un état de rêverie facilitant l'imprégnation et le retour sur soi.

➤ Enjeux :

* Traiter l'expérience vécue avec une distance d'ordre littéraire (analyse du texte et non du vécu évoqué)

* Aborder la mémoire individuelle/collective

* Valorisation par le travail sur l'identité

* Travailler le rythme (longueur)

4- Lecture x 3

5- Chacun choisit un mot de la dernière phrase de son texte.

Ce mot constitue le premier d'une phrase différente à rédiger, lue ensuite au groupe.

ATELIER 9 : Questionnaire post-atelier d'écriture. image/rythme

1- Relaxation

2- Recenser les détails à partir d'un autre extrait de l'image découpée

3- rédaction d'un texte court sur le principe des haïku (poèmes courts japonais) sur l'image reconstituée (point de départ : un détail de cette image qui en modifie la lecture)

➤ Enjeux :

- * Travail du rythme (court/long)
- * Réécriture éventuelle, trouver son rythme

4- Lecture x 3

5- Poursuite d'une phrase dont le début est donné : « Je fais le rêve que demain... »

6- Lecture au groupe

ATELIER 10 : 3ème vidéo. Logo-rallye

1- Relaxation

2- Logo-rallye sur l'image reconstituée. (le logo-rallye consiste à écrire en introduisant dans le texte les mots d'une liste pré-établie)

A partir des titres/textes récoltés lors des séances précédentes sur l'image, faire cohabiter des éléments disparates dans un texte de fiction en restituant l'ambiance suggérée par ces mots et cette image.

➤ Enjeux :

- * Créer une atmosphère
- * Travailler la cohérence, la synthèse
- * Respecter les apports du groupe et adopter un point de vue

3- Lecture au groupe

4- Conclusion

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble du parcours des ateliers d'écriture :

Ateliers en 6 temps	Séance 1 « écriture »	Séance 2 « objet »	Séance 3 « musique et sens a »	Séance 4 « musique et sens b »	Séance 5 « les enveloppes »	Séance 6 « calligrame »	Séance 7 « carte postale »	Séance 8 « livre d'enfant »	Séance 9 « rythme »	Séance 10 « logo-rallye »	Enjeux principaux
1-Relaxation											Mise en condition
2-Écriture, collective ou individuelle, d'un texte ludique	-Acrostiche sur le prénom -5 phrases portrait chinois	-Portrait chinois -Dialogue à 3/objet choisi	-Portrait chinois Impressions/ musique	-Cadavre exquis	-Liste des objets dans l'enveloppe	Calligrame	Texte d'après le détail d'une peinture	Titre d'après un 2 ^{ème} détail de la peinture	-détails d'après un 3 ^{ème} détail de la peinture	-Logo-rallye/ peinture	-Interaction et cohésion du groupe -Jeu avec la langue et l'imaginaire
3-Lecture de ce texte au groupe											-Plaisir -Travail des habiletés sociales
4-Écriture d'un 2 ^{ème} texte, plus dense et individuel	-« mot soleil » Écriture/mot donné	-Le passé, le présent et l'avenir de l'objet choisi	-Écriture autour des sens/ musique	-Écriture autour des sens/musique -Réécriture	-Écriture avec tous les objets collectés	-Écriture autour de son portrait chinois	-Écriture d'après une carte postale	-Écriture autour d'un album jeunesse	-Écriture d'haïku	Questionnaire final / échelle de Rathus	-Expression des émotions -Donner son point de vue
5-Trois lectures de ce texte au groupe											Appropriation de son texte
6-Écriture d'un 3 ^{ème} texte court et final	Le « mot-cadeau »	« Demain, je... »	Présentation du prochain atelier	Présentation du prochain atelier	Présentation du prochain atelier	Présentation du prochain atelier	P.S. Sur le ressenti de l'atelier	Mot de la fin devient le 1 ^{er} d'une phrase	« Je fais le rêve que demain... »	Fin du parcours	Liens entre les séances

Tableau I : PARCOURS RECAPITULATIF DES ATELIERS D'ECRITURE

3.6. la mise en pratique

3.6.1. durée et fréquence des ateliers

Nous avons pu réaliser ce parcours à raison d'une séance d'une heure et demie tous les quinze jours pendant six mois (d'octobre 2014 à fin mars 2015 hors vacances scolaires). Dix séances ont été proposées.

4. La population

Afin de pouvoir réaliser ce parcours d'ateliers d'écriture, nous avons présenté notre projet auprès d'orthophonistes qui l'ont elles-mêmes proposé à leurs patients, sur Paris et Grenoble.

A Paris, l'atelier a été présenté à une quinzaine de personnes lors de deux groupes thérapeutiques de personnes qui bégaiant. Une dizaine ont répondu positivement à la proposition d'un atelier d'écriture mensuel devant se dérouler le même jour que les ateliers thérapeutiques, afin que tout le monde puisse y participer. Pour des raisons logistiques, il avait été convenu que chaque séance ne dépasse pas 30 min, sur un temps distinct de celui des groupes thérapeutiques, (durée maximale possible, compte tenu des contraintes de chacun). Cependant, malgré la bonne volonté des participants, il n'a pas été possible de constituer de groupe stable permettant aux participants de bénéficier des apports de cet outil, ni de collecter des données analysables dans le cadre de cette étude. Compte tenu des biais méthodologiques avec le fonctionnement de l'atelier de Grenoble, les données recueillies ne seront donc pas exploitées dans ce travail.

A Grenoble, six patients avaient répondu positivement. Deux personnes ont abandonné à mi-parcours : une a eu un bébé, une autre n'a plus donné de nouvelles malgré nos relances. Quatre seulement se sont engagés jusqu'à la fin du parcours d'ateliers d'écriture.

4.1. Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion sont :

- Être locuteur bègue c'est-à-dire présenter des disfluences telles qu'elles sont définies dans le DSM-IV (2000).
- Être d'âge adulte (plus de 18 ans)

4.2. Critère d'exclusion

Pour pouvoir participer aux ateliers d'écriture, les participants ne doivent pas présenter de bégaiement consécutif à une cause neurologique.

4.3. L'échantillon

Trois adultes bègues ont participé à notre étude : deux hommes et une femme.

Une personne présentant une dysphonie avec une inhibition sociale a également participé aux ateliers. Nous l'avons intégrée au groupe à la demande de son orthophoniste qui pensait que l'atelier pourrait lui être bénéfique. Nous pensions aussi que sa présence pourrait être intéressante pour les autres participants, puisqu'en dépit d'un trouble différent, elle rencontrait des difficultés relationnelles proches des personnes qui bégaiant. Ne faisant pas partie des critères d'inclusion, ses résultats ne seront pas développés dans notre étude. Ils sont néanmoins présentés en annexe (Annexe 9, p.A15).

L'échantillon final comporte donc trois personnes. Deux personnes se connaissaient déjà.

L'âge des participants était compris entre 21 ans et 58 ans, au moment du remplissage des questionnaires.

Tous les participants avaient une activité professionnelle.

Les auto-évaluations de la sévérité du bégaiement allaient de 1 à 7, sur une échelle de 1 à 10. De même, les autoévaluations de la gêne du bégaiement dans la vie quotidienne allaient de 3 à 6 sur une échelle de 1 à 10.

Deux participants bénéficiaient en parallèle d'une prise en charge orthophonique (PECO) et participaient à un groupe en bégaiement. Le troisième participant avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique antérieure.

Aucun n'avait participé à un atelier d'écriture ni dans un cadre de loisir ni au sein de leur prise en charge orthophonique.

Afin de conserver l'anonymat des participants, nous avons modifié leur prénom.

Ces données sont reprises dans le tableau suivant :

PARTICIPANT	AGE	PROFESSION	SEVERITE DU BEGAIEMENT	SEVERITE DE LA GÊNE	PECO antérieure	PECO actuelle	Activité d'écriture dans la PECO	Activité d'écriture hors PECO
Jean	30 ans	Ingénieur	5 (modérée)	4 (modérée)		Oui depuis 1994 (dix ans)	Non	Non
Antoine	58 ans	Contrôleur de gestion	4 (modérée)	4 (modérée)	Oui à 20 ans pendant 2 ans	Non	Non	Non
Anne	21 ans	Assistante administrative	3 (assez modérée)	6 (importante)		Oui depuis septembre 2014 (un an)	Non	Non

Tableau II : Données personnelles des participants

Résultats

1. Résultats des patients

L'échantillon de cette étude comporte trois patients.

1.1. Résultats de l'enquête par questionnaires

1.1.1. Comparaison des autoévaluations en début d'atelier d'écriture (pré-AE) et en fin de parcours des ateliers d'écriture (post-AE)

1.1.1.1. Rappel méthodologique

A l'aide de deux questionnaires, le premier proposé en début et le second en fin de parcours, nous avons soumis aux participants deux échelles d'autoévaluation de 1 à 10 (1 à 3 « assez modéré » à 10 « très sévère ») : l'une sur le degré de sévérité du bégaiement et l'autre sur le niveau de gêne de ce dernier.

1.1.1.2. Résultats des patients

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des résultats :

	Avant AE		Après AE	
	Sévérité du bégaiement	Gêne du bégaiement	Sévérité du bégaiement	Gêne du bégaiement
Jean	5	4	4	4
Antoine	3	6	5	5
Anne	4	4	3	7

Tableau III : comparaison des autoévaluations avant et après AE

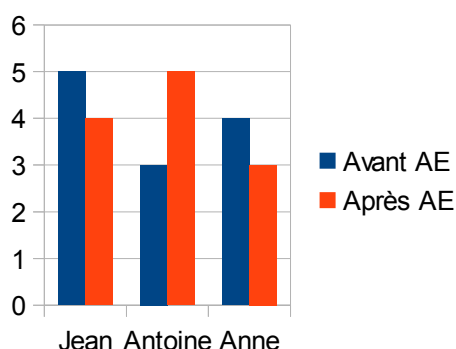


Figure 1 : autoévaluations de la sévérité du bégaiement

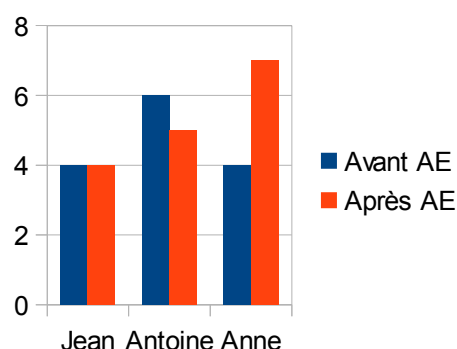


Figure 2 : autoévaluations de la gêne du bégaiement

En début de parcours, la perception subjective de la sévérité de leur bégaiement par les participants se situait entre les bornes « assez modéré » et « modéré ». A la fin du parcours elle reste dans la tranche « assez modéré », pour Jean, mais a diminué d'un point. Elle reste stable pour Anne. Elle a paradoxalement augmenté de deux points pour Antoine, passant de « assez modéré » à « modéré ».

Quant à la gêne ressentie par chaque participant, en fin de parcours, elle reste à un niveau assez modéré pour Jean et Antoine, mais a augmenté de 4 points pour Anne, passant à un niveau de gêne « important ».

1.1.2. Retours des participants par rapport aux questions sur les habiletés sociales

Ce paragraphe présente uniquement les retours des participants au questionnaire post-AE sur les habiletés sociales. Les réponses possibles étaient au choix « oui/non/pas de changement (PDC) ».

Le tableau suivant présente les résultats du questionnaire. Lorsque la réponse du participant est « pas de changement (PDC) », nous avons distingué si l'habileté était déjà présente (en violet) ou absente (en gris).

HABILETES	Jean	Antoine	Anne
-1 Regarder l'interlocuteur	OUI	PDC	PDC
-2 Ecoute de l'interlocuteur	OUI	OUI	PDC
-3 Demander des explications	NON	OUI	OUI
-4 Peur de prendre la parole	OUI	PDC	PDC
-5 Donner son avis	OUI	NON	OUI
-6 Sentiments personnels	OUI	OUI	NON
-7 Sentiments d'autrui	OUI	OUI	PDC
-8 Diminution des blocages	NON	PDC	OUI
-9 Plus d'intensité (voix)	OUI	OUI	OUI
-10 Meilleure intonation	OUI	OUI	PDC

Tableau IV : réponses des participants sur l'évolution de leurs habiletés sociales

OUI : 18 , PDC (habileté déjà présente) : 5. Total des habiletés présentes en fin de parcours : 23 (dont 18 améliorées)

NON : 4, PDC (habileté absente) : 3. Total des habiletés non améliorées en fin de parcours : 7

Nous constatons une amélioration globale des habiletés pour les trois participants, notamment pour Jean.

Si nous observons le détail des habiletés non améliorées, nous notons pour chacun que :

* Jean déclare une amélioration sur les habiletés, à l'exception de deux : il ne demande pas plus d'explication lorsqu'il en aurait besoin et ne constate pas d'amélioration au niveau de ses blocages.

* Antoine indique l'amélioration de 6 habiletés sur 10. Il éprouve encore des difficultés à donner son avis, son appréhension à la prise de parole n'a pas diminué, ses blocages non plus.

* Quant à Anne, elle dit avoir progressé sur 4 habiletés qui lui faisaient défaut. Par contre l'identification de ses propres sentiments reste difficile pour elle en fin de parcours.

1.1.3. Retours des participants sur les ateliers d'écriture

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des réponses :

Les réponses en bleu correspondent aux retours des participants aux questions ouvertes.

	Jean	Antoine	Anne
1-Expérience des AE	positive	positive	positive
Pourquoi ?		L'expression écrite permet plus de nuances et permet d'exprimer ce que l'on arrive à dire sans émotion.	
2-Expérience du groupe	positive	positive	positive
Pourquoi ?		Intéressant de parler ou de lire devant un public bienveillant.	
3-Propositions d'écriture les plus appréciées	toutes	Atelier 7 : les cartes postales	toutes
Pourquoi ?		L'imaginaire se développe facilement.	
4-Propositions d'écriture les moins appréciées	Aucune	Aucune	Atelier 3 : sens et musique
Pourquoi ?			Difficile de dire quelque chose sur la musique.
5-AE :outil complémentaire ?	OUI mais avec des aménagements	OUI	OUI
Pourquoi ?		Le fait de lire ce que l'on a écrit permet d'aller plus loin que la simple parole spontanée	
6-Suggestions	Prévoir des propositions d'écriture et de lecture comme des jeux de rôle	Chacun pourrait développer sur un film ou un livre qui lui a plu (avec préparation d'une séance sur l'autre)	

Tableau V : retours des participants sur les AE

L'expérience des ateliers d'écriture a été vécue comme globalement positive par les trois participants. Il est à noter que si Jean et Antoine ont apprécié l'ensemble des propositions d'écriture, Anne se montre plus réservée concernant la séance sur les sens et la musique.

Jean suggère d'adapter les propositions de telle sorte qu'elles se rapprochent de situations de la vie quotidienne, sur le modèle de ce qu'il travaille lors des séances de groupes thérapeutiques (jeux de rôles). Quant à Antoine, il a pu détailler en quoi le passage par l'écrit et le groupe a été bénéfique pour lui : bienveillance salubre, expression enrichie et plus nuancée, développement de l'imaginaire, canalisation de l'émotion. Il suggère une extension de l'atelier à un travail de préparation d'une séance sur l'autre.

1.2. Comparaison des résultats de l'échelle de Rathus en début et en fin de parcours des ateliers d'écriture

1.2.1. Rappel méthodologique

Cette échelle a été proposée à chaque participant, en début et en fin de parcours. Le tableau suivant présente les résultats :

	Résultats échelle de Rathus avant AE	Résultats échelle de Rathus après AE
Jean	-10	-1
Antoine	-58	-40
Anne	-25	-14

Tableau VI : comparaison des résultats de l'échelle de Rathus

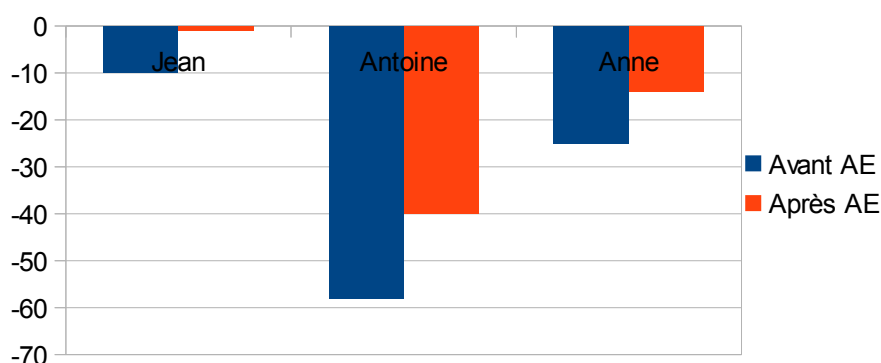


figure 3 : comparaison des résultats de l'échelle de Rathus

Ces résultats sont à lire en référence à la moyenne des sujets qualifiés de « phobiques sociaux » à savoir -25.41. La moyenne dans la population témoin est de +15.6. Les résultats montrent qu'au début des ateliers, les trois participants avaient une faible estime d'eux-mêmes.

Cette dernière est meilleure après six mois d'ateliers d'écriture. Selon l'échelle de Rathus, ces scores indiquent qu'à la fin des ateliers d'écriture :

- Jean est passé de la catégorie « non affirmé » à la catégorie « affirmé » (score de -1)

- Anne et Antoine restent dans la catégorie « non affirmé » (scores respectifs de -14 et -40), mais ont progressé de façon significative, notamment Antoine, qui bien que le moins affirmé des trois, est celui chez qui on observe l'augmentation la plus importante (+18 points).

1.3. Observation des habiletés sociales des participants lors de séances filmées

1.3.1. Rappel méthodologique

Trois séances ont été filmées en respectant un délai de deux mois environ entre chaque séance-vidéo. Nous avons observé l'évolution des habiletés sociales de chaque participant au début des ateliers, à mi-parcours et lors de la dernière séance. Ces observations ont été reportées sur une grille d'analyse.

1.3.2. Présentation des résultats

Les trois tableaux suivants présentent les résultats de chaque participant. Afin d'en faciliter la lecture, nous proposons la légende suivante :

si l'habileté est à acquérir: **à acquérir**

si l'habileté est modérée : **modérée**

si l'habileté est présente : **présente**

Pour les disfluences :

On note : **fréquentes, assez fréquentes, rares.**

Le code couleur permet de voir la progression de la qualité des habiletés observées. Les cases grisées correspondent à des habiletés non-observables en lecture. Les séances filmées ont été numérotées, afin de pouvoir mesurer le délai entre chaque vidéo, deux mois respectivement entre chaque séance filmée. A titre indicatif, nous joignons les observations de l'orthophoniste pour les deux participants bénéficiant d'une prise en charge parallèle, en individuel et/ou en groupe.

1.3.2.1.1. Observation vidéo des habiletés de Jean

HABILETES	SEANCES	EN LECTURE			EN SPONTANE		
		2 (octobre 2014)	7 (janvier 2015)	10(mars2015)	2	7	10
1- HABILETES DE BASE	- regard	à acquérir	modérée	modérée	présente	présente	présente
	- écoute	modérée	modérée	présente	modérée	présente	présente
	- posture	modérée	modérée	modérée	modérée	modérée	présente
2- HABILETES COGNITIVES	-adresse adaptée				modérée	modérée	modérée
	-demander des explications				présente	modérée	présente
3- HABILETE INTERACTIVE	- retours sur les textes				modérée	modérée	modérée
4-HABILETES AFFECTIVES	-sentiments personnels				modérée	modérée	modérée
	-sentiments autrui				modérée	modérée	modérée
5-HABILETES LANGAGIERES	-débit	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	-intonation	modérée	modérée	modérée	modérée	modérée	modérée
	-intensité	modérée	modérée	présente	modérée	modérée	modérée
6-BEGAYAGES ET DISFLUENCES	-répétitions	assez fréquentes	rare	rare	fréquentes	assez fréquentes	assez fréquentes
	-prolongations	assez fréquentes	rare	rare	rare	assez fréquentes	
	-blocages				rare	rare	rare
7-TROUBLES ASSOCIES		Absence de troubles associés			syncinésies à la première séance filmée		

Tableau VII : Observations des habiletés sociales de Jean

Lorsqu'il est en situation de lecture au groupe, on constate chez Jean une amélioration du regard, de l'écoute et de l'intensité de la voix. Les répétitions et prolongations se sont raréfiées au fil des séances, alors qu'en échange conversationnel, les répétitions restent assez nombreuses. On observe en outre, la persistance de quelques blocages en conversation. En fin de parcours, Jean semble plus à l'écoute de ses interlocuteurs et sollicite plus facilement des éclaircissements sur les consignes. Les autres habiletés étaient soit déjà présentes, soit modérées et le sont restées, à l'exception de la posture, qui est plus décontractée en fin de parcours.

Afin de compléter notre étude, nous ajoutons ici les commentaires de l'orthophoniste référente, délivrés au moment où les ateliers ont débuté.

L'orthophoniste évalue le bégaiement de Jean à 4.

En conversation spontanée, elle considère la qualité de ses habiletés sociales comme suit, nous indiquons en parallèle la comparaison avec nos propres observations vidéo :

- **habiletés présentes : intensité, intonation et débit** (en ce qui nous concerne : oui pour le débit, mais pas tout à fait pour l'intensité et l'intonation)
- **habiletés modérées : contact visuel** (nous l'avons jugée déjà présente)
- **habiletés à acquérir : l'écoute** (pour nous : modérée au début, présente à la fin)

L'orthophoniste décrit Jean comme une personne volontaire et motivée, chez qui le travail de la gestion des émotions et des cognitions peut améliorer les habiletés sociales.

1.3.2.1.2. Observation vidéo des habiletés d'Antoine

HABILETES	SEANCES	EN LECTURE			EN SPONTANE		
		2	7	10	2	7	10
1- HABILETES DE BASE	- regard	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	- écoute	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	- posture	modérée	présente	présente	modérée	présente	présente
2- HABILETES COGNITIVES	- adresse adaptée				présente	présente	présente
	-demander des explications				présente	présente	présente
3- HABILETE INTERACTIVE	- retours sur les textes				modérée	présente	présente
4-HABILETES AFFECTIVES	-sentiments personnels				présente	présente	présente
	-sentiments autrui				présente	présente	présente
5-HABILETES LANGAGIERES	- débit	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	- intonation	modérée	modérée	présente	présente	présente	présente
	- intensité	présente	présente	présente	présente	présente	présente
6-BEGAYAGES ET DISFLUENCES	- répétitions						
	- prolongations						
	- blocages	rares	rares		assez fréquents	assez fréquents	assez fréquents
7-TROUBLES ASSOCIES		Absence de troubles associés			Absence de troubles associés		

Tableau VIII : Observations des habiletés sociales d'Antoine

Nous relevons ici les commentaires d'Antoine sur son texte lors de deux séances : « J'ai fait en sorte que ce soit facile à lire » et « J'ai choisi mes mots dans le texte parce que je savais qu'il fallait lire ». Lors d'un retour sur le texte d'un autre participant, Antoine dit : « L'important c'est le fond du texte par rapport à la forme »

Comme chez Jean, les bégayages et disfluences sont plus importants chez Antoine en conversation qu'en lecture au groupe. Antoine précise d'ailleurs avoir adapté le vocabulaire de ses textes à leur lecture ultérieure afin de ne pas bégayer.

En lecture, son intonation s'est améliorée en fin de parcours. Les autres habiletés étaient déjà presque toutes présentes dès la première séance.

1.3.2.1.3. Observation vidéo des habiletés d'Anne

HABILETES	SEANCES	EN LECTURE			EN SPONTANE		
		2	7	10	2	7	10
1- HABILETES DE BASE	- regard	modérée	présente	présente	présente	présente	présente
	- écoute	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	- posture	modérée	modérée	présente	modérée	modérée	présente
2- HABILETES COGNITIVES	-adresse adaptée des				modérée	modérée	présente
	-demander explications				présente	présente	présente
3- HABILETE INTERACTIVE	- retours sur les textes				modérée	présente	présente
4-HABILETES AFFECTIVES	-sentiments personnels				présente	présente	présente
	-sentiments autrui				présente	présente	présente
5-HABILETES LANGAGIERES	- débit	présente	présente	présente	présente	présente	présente
	- intonation	présente	modérée	modérée	présente	présente	présente
	- intensité	modérée	présente	présente	présente	présente	présente
6-BEGAYAGES ET DISFLUENCES	- répétitions						
	- prolongations						
	- blocages	rare	rare	rare	rare	rare	rare
7-TROUBLES ASSOCIES		Absence de troubles associés			Absence de troubles associés		

Tableau IX : observations des habiletés sociales d'Anne

On ne retrouve pas chez Anne le même contraste lecture/échanges spontanés que chez les deux autres participants. Son attitude générale est meilleure en conversation qu'en lecture, mais ses blocages restent présents (bien que rares) aussi bien en lecture qu'en conversation. L'intonation reste modérée en lecture. En revanche, on observe une amélioration notable du regard, de la posture et des habiletés cognitives : toutes les habiletés sont présentes à la dernière séance en situation d'échanges spontanés, seuls quelques blocages persistent.

Anne bénéficiant en parallèle d'une prise en charge orthophonique, nous ajoutons ici les réponses de l'orthophoniste à notre questionnaire, suivies de la comparaison avec nos propres observations vidéo :

L'orthophoniste évalue le bégaiement de Anne à 2 (assez modéré).

En langage spontané, elle évalue les habiletés sociales :

Habiletés présentes : contact visuel et écoute (même observation en vidéo)

Habiletés modérées : intensité de la voix (même observation en vidéo)

intonation et débit (nous estimons en revanche que ces deux habiletés étaient déjà présentes en début de parcours)

L'orthophoniste considère que les habiletés sociales d'Anne sont adaptées, mais observe aussi que son bégaiement est masqué. Elle indique par ailleurs la présence d'une dysphonie fonctionnelle associée, susceptible de gêner Anne dans ses interactions sociales.

Discussion

1. Rappel de la méthodologie

Ce travail avait pour objectif d'étudier l'intérêt d'un atelier d'écriture dans le cadre de la rééducation orthophonique d'adultes qui bégaièrent. Pour ce faire, un atelier bimensuel a été mis en place en libéral sur une période de six mois. Dix séances d'écriture/lecture d'une heure et demie, en groupe fermé, ont été proposées à trois personnes qui bégaièrent, dont deux étaient parallèlement en rééducation. Une personne dysphonique a été associée à l'expérience, du fait de son inhibition sociale.

Les données méthodologiques ont été collectées et confrontées entre elles : questionnaires et échelle d'estime de soi distribués aux participants en début et en fin de parcours, analyses cliniques des habiletés sociales des participants à l'aide de séances filmées, observations cliniques de l'orthophoniste référente.

2. Réponses aux hypothèses

2.1. Hypothèse 1

Travailler le rapport au langage et les habiletés de communication a un effet thérapeutique sur le bégaiement. La fluence en est améliorée.

Cette hypothèse a été partiellement validée. A travers les réponses au questionnaire final sur les habiletés sociales, ainsi que les analyses des séances filmées, nous observons une amélioration de certaines aptitudes sociales des participants en situation d'interaction langagière.

Les habiletés de base (regard adressé, écoute de l'autre), les habiletés cognitives (demande d'explication), les habiletés interactives (expression des opinions), les habiletés affectives (expression/identification de ses propres sentiments et de ceux de l'interlocuteur) et enfin certaines habiletés langagières (intensité de la voix, intonation) ont évolué positivement pour la majorité d'entre eux.

En revanche, les résultats sont en-dessous de nos attentes, quant à la prise de parole en société et l'affirmation de ses opinions. Ces deux habiletés restent source d'appréhension pour deux des trois participants.

Ce constat s'explique par les éléments suivants : d'une part, prendre la parole dans un groupe provoque des réticences chez les personnes en général, qu'elles rencontrent des difficultés d'élocution ou non. Des variables contextuelles entrent en ligne de compte. La bienveillance des interlocuteurs n'est en effet pas la même selon les situations (duelle, familiale, amicale, sociale, professionnelle). D'autre part, prendre la parole face à un public inconnu expose le locuteur au jugement, dont l'effet sur ce dernier variera en fonction de son tempérament et de sa personnalité. Par ailleurs, s'exprimer devant un groupe génère du stress et implique un entraînement particulier, une exposition graduelle.

La prise de parole en société reste l'habileté cognitive la plus difficile à acquérir chez les personnes qui bégaiement. Il n'est pas étonnant que deux participants ne constatent pas d'amélioration notable de cette capacité sur une période courte (six mois).

Enfin, il faut noter l'influence de la vidéo lors des séances filmées sur lesquelles nous avons fondé nos observations cliniques. Du fait de la présence de la caméra, les participants ont pu modifier leur comportement et appréhender d'autant plus de prendre la parole. En dépit de leur familiarité avec cet outil, certains participants étant régulièrement filmés lors des groupes thérapeutiques, on ne peut écarter le risque de biais engendré par cette méthode d'observation.

Quant aux résultats de l'auto-évaluation de la sévérité du bégaiement, ils témoignent d'une évolution positive pour Jean et Anne, tandis qu' Antoine juge son trouble plus sévèrement qu'avant les ateliers.

Le constat d'Antoine peut être pris positivement car il exprime une perception plus fine de ses difficultés grâce aux ateliers d'écriture sans pour autant se décourager puisqu'il est resté présent jusqu'à la fin du parcours. Antoine indique d'ailleurs que son trouble, même s'il le perçoit avec plus d'acuité, le gêne moins en fin de parcours.

Au sujet de la gêne occasionnée par le bégaiement, elle est perçue comme moins forte pour Antoine, stable pour Jean, mais plus importante pour Anne.

Anne justifie sa réponse en expliquant que son trouble lui pèse de plus en plus, car ses tentatives continuelles pour le masquer par des conduites d'évitement, à l'écrit comme à l'oral, sont énergivores. Paradoxalement, si ses blocages sont faibles, comme le montrent les vidéos tout au long du parcours, le prix de cette lutte reste élevé pour Anne. Celle-ci a reproduit dans l'écriture les comportements d'évitement appliqués dans ses prises de parole au quotidien. Au fil des séances, elle a néanmoins réussi à diminuer ce comportement, sur incitation de l'animatrice, sans que cela accentue les blocages.

2.2. Hypothèse 2

L'écriture et la lecture à voix haute envisagées comme un jeu améliorent le rapport à sa propre parole.

Les résultats relevés dans le questionnaire post-atelier et dans l'analyse vidéo montrent que cette hypothèse est validée.

Anne considère l'atelier comme un lieu d'entraînement à la prise de parole en public. Les enjeux sont bien moindres qu'en situation naturelle. Elle dit aussi que cela lui a permis de libérer sa parole en renonçant à des stratégies d'évitement.

Pour Jean, l'écriture facilite l'expression personnelle et conduit à un approfondissement de sa pensée que la « simple parole spontanée » ne permet pas.

Pour Antoine, l'expression écrite permet d'apporter plus de nuances à sa parole que l'expression orale seule.

Tous ont observé que l'écrit développe un pouvoir d'imagination. Cette capacité fait souvent défaut chez les personnes qui bégaiement, trop préoccupées par la forme de leur discours au détriment du fond. Nous avons observé que les temps de lecture des textes ont suscité une communion entre les participants, empreinte d'humour et de bienveillance.

Pour Virginie, dont les résultats sont présentés en annexe, l'écriture a instauré une juste distance vis-à-vis de sa parole et favorisé une désinhibition au même titre que la lecture.

L'ensemble des participants considère cet outil comme pertinent dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, moyennant quelques aménagements. Jean propose d'alterner temps de lecture et temps de parole spontanée sur le principe des jeux de rôle proches des situations de la vie réelle. Il nous semble que cette démarche très orientée « TCC » pourrait s'éloigner de l'esprit originel des ateliers d'écriture. En effet, l'un des objectifs principaux de ces ateliers est de faciliter l'écrit en favorisant le lâcher-prise. Or, proposer aux participants d'écrire des textes « à jouer », proches de la vie quotidienne, transforme l'exercice d'écriture en « accessoire » exploité au profit d'un jeu scénique et non plus d'une simple lecture. Cela nous semblerait diverger de notre attendu initial.

Cependant, au titre du développement de l'imaginaire, on aurait pu orienter les consignes alliant réalité et créativité en proposant par exemple d'élaborer le curriculum vitae d'un acrobate en quête d'emploi.

De plus, nous avons constaté que l'effort fourni par les participants à appliquer les consignes d'une lecture « techniquement propre » gênait le lâcher-prise pourtant requis pour libérer conjointement écriture et parole.

En revanche, cette lecture soignée a permis de travailler directement sur la fluence.

Il faut noter que le caractère expérimental et universitaire de notre étude (questionnaires pré et post-atelier, usage de la caméra, appréciation évaluée) a pu conditionner les participants dans un souci de bien faire en les maintenant dans une attitude maîtrisée (effet caméra), au détriment d'une parole écrite et orale plus spontanée qu'aurait permis un atelier d'écriture sans enjeu scolaire.

2.3. Hypothèse 3

L'atelier d'écriture en petit groupe, par l'étayage qu'il apporte et les expériences relationnelles positives qu'il offre, renforce l'estime de soi.

Les résultats qualitatifs (commentaires sur les apports de l'atelier d'écriture) et quantitatifs (échelle d'auto-évaluation de l'estime de soi de Rathus) valident cette hypothèse.

Sur le plan qualitatif, les résultats sont éloquentes. Tous les participants ont jugé « intéressante » et « positive » l'expérience de l'atelier de groupe, car elle leur a permis d'oser parler devant d'autres personnes perçues d'emblée comme « bienveillantes ». Cette bienveillance a partiellement désamorcé les craintes de prise de parole en public.

Le contexte de départ de l'atelier (respect collectif d'une charte, bienveillance inconditionnelle de l'animatrice) a joué son rôle d'enveloppe protectrice, d' « étayage et de lieu d'expériences relationnelles positives ». Au fil des ateliers, le groupe s'est tissé, la confiance s'est installée, les inhibitions à la lecture se sont effacées à la faveur d'une envie de partage.

Sur le plan quantitatif, les résultats de l'échelle de Rathus montrent que l'estime de soi s'est améliorée pour les trois participants. Cependant, ils restent en dessous de la moyenne de la population témoin pour Anne, Antoine et Jean, qui passe toutefois dans la catégorie « affirmé ». Virginie obtient un score au-dessus de cette moyenne. Les résultats les plus significatifs sont chez Virginie et Antoine. Pour ce dernier, les résultats quantitatifs complètent ceux du questionnaire post-atelier. Antoine présente une meilleure estime de lui-même après six mois d'atelier d'écriture, mais reste en dessous de la moyenne de la population témoin, ce qui conforte son appréhension avouée de prise de parole en public.

2.4. Hypothèse 4

L'amélioration de l'estime de soi facilite les échanges en société.

Au sortir de cette expérience, nous ne disposons pas d'éléments suffisamment précis concernant l'influence de l'estime de soi dans les situations langagières de la vie courante pour valider cette hypothèse. S'il paraît évident pour chacun qu'une bonne estime de soi contribue à vivre les relations sociales comme des expériences positives, il s'est avéré impossible de démontrer par notre travail qu'une meilleure estime de soi permettait à une personne qui bégaie de surmonter plus facilement son appréhension à affronter les situations de communication angoissantes. Le concept d' « estime de soi » est si vaste et complexe, que nous n'avons d'ailleurs pas trouvé dans la littérature d'étude portant sur l'analyse de cet aspect précis dans l'amélioration des relations sociales.

Dans le même ordre d'idées, les variables en jeu en situation d'échanges langagiers sont trop intriquées pour déterminer ce qui, de la participation à l'atelier d'écriture, de la rééducation orthophonique déjà engagée, ou de tout autre facteur personnel a pu influencer positivement sur les résultats de notre étude. Néanmoins, l'atelier d'écriture pourrait être chez certains le tremplin vers d'autres expériences collectives favorisant à la fois l'expression de leur créativité et la prise de parole en groupe (ateliers d'écriture annuels, cours de théâtre, groupe de lecture à haute voix, etc.).

3. Au-delà des hypothèses

3.1. Les limites

3.1.1. La population

L'ensemble de nos résultats doit être relativisé dans la mesure où l'échantillon sélectionné n'est pas suffisamment représentatif de la population bègue. Mais ce type d'expérience n'est envisageable qu'en groupe restreint (10 à 12 personnes maximum), afin que chacun puisse identifier chaque interlocuteur et que la parole ne soit pas dénaturée par son caractère magistral face à un trop grand public.

En situation quotidienne, on est rarement confronté à une prise de parole en grand groupe, sauf situation professionnelle particulière requérant un entraînement spécifique.

Par ailleurs, l'échantillon retenu était dépendant de la spécificité de l'outil choisi (l'écrit), de la durée et de la périodicité des séances, d'une demande d'assiduité, impliquant dès le départ un engagement des participants. Si les candidats étaient nombreux lors de la présentation du projet, peu se sont engagés du fait du cadre contraignant.

A l'origine, nous avons envisagé de créer deux groupes d'ateliers d'écriture, l'un situé à Grenoble, l'autre à Paris, afin d'enrichir l'expérience et pouvoir en comparer les résultats. Nous y avons renoncé à cause d'une trop forte disparité entre les deux groupes (hétérogénéité des populations et divergence des conditions pratiques).

Cette disparité entre les groupes a mis notamment en lumière une autre limite à l'utilisation de cet outil : la nécessité d'une maîtrise suffisante de la langue, pour pouvoir l'utiliser de manière bénéfique à l'écrit. A Paris, des participants ont renoncé, car ils étaient freinés par leurs difficultés à écrire. Ces personnes étaient soit en situation d'illettrisme, soit non francophones, ce qui nuisait à l'intelligibilité de leurs productions. Elles avaient besoin d'une aide importante dans la rédaction de leurs textes et auraient eu besoin d'un atelier sur-mesure.

Le nombre limité de participants au final est aussi lié à des aspects pratiques : disponibilité des locaux, absentéisme, renoncement en cours de route de certains participants.

3.1.2. Les contraintes méthodologiques

Deux volets méthodologiques de notre protocole ont influencé les résultats finaux :

1- Difficulté de la lecture à voix haute

Deux aspects président à cette difficulté :

1/ Nous nous sommes rendu compte de la difficulté à travailler à partir des écrits personnels des participants. Ce matériau, souvent chargé émotionnellement, rend sa lecture en groupe délicate. Une amélioration de la fluence est difficilement envisageable dans ce contexte.

2/ Le fait que les participants savaient qu'ils devaient lire leur propre texte a renforcé leur stratégie d'évitement de certains mots dans la phase d'écriture ce qui allait à l'encontre de nos objectifs initiaux. Cependant, pour la participante qui a indiqué avoir adopté ce comportement, l'étayage de l'animatrice lui a permis de modifier son comportement à l'écrit, sans toutefois diminuer la gêne ressentie.

Aussi aurait-on pu envisager de contrer ces deux difficultés par les propositions suivantes :

1/ Ajouter à la lecture de ses propres textes une lecture de textes littéraires, matériau réputé plus neutre émotionnellement, et observer la restitution orale en tenant compte de ces deux lectures.

2/ Énoncer des consignes de lecture ludique, par exemple dire son écrit dans la bouche d'un personnage d'opérette chantant son texte sous l'emprise de la colère.

3/ Confier la lecture de son propre texte à un autre participant afin d'éviter dès l'écriture les obstacles langagiers personnels.

2- Pluralité des outils d'évaluation

Pour les besoins de l'étude, nous avons exploité les données des séances filmées et diverses évaluations adressées aux participants (questionnaires pré et post ateliers) et à l'orthophoniste. Garantir l'objectivité des outils élaborés a été rendue difficile par manque de recul né du caractère expérimental de l'étude. Ainsi, le questionnaire a été soumis à l'orthophoniste bien avant l'élaboration de la grille d'analyse vidéo qui, pour le coup, a dû être réadaptée en cours d'ateliers. Le manque d'objectivité des outils a accru la divergence des réponses de la part des différents acteurs. Il nous amène à nuancer la validité de nos résultats empreints de subjectivité. C'est pourquoi nous valorisons l'aspect qualitatif de cette étude.

3.1.3. Durée de l'étude

Notre protocole comporte dix séances d'ateliers étalée sur six mois. Cette durée est suffisante pour observer l'amélioration des habiletés de base, interactives, cognitives et affectives, mais trop courte pour obtenir des résultats significatifs sur la fluence. Il faut noter que du fait de sa résistance, le bégaiement nécessite souvent plusieurs années de prise en charge, parfois pluridisciplinaire.

3.1.4. L'analyse des écrits

Il aurait pu être intéressant d'étudier, à l'aide d'une grille d'analyse, les écrits des participants afin d'observer leur évolution dans le rapport à l'écrit (recours à l'imaginaire, utilisation des « mots qui bloquent », invitation des émotions). Conscientes de la richesse des données issues d'un atelier d'écriture, nous avons cependant préféré orienter l'analyse sur la fluence, les habiletés sociales et l'estime de soi.

3.2. Perspectives dans le champ orthophonique

Même s'il présente des faiblesses, ce travail acte la pertinence de l'écrit comme vecteur de l'imaginaire. Ce dernier est facilité par des consignes stylistiques et temporelles et par une restitution orale des textes au sein d'un groupe dans un contexte protégé.

Un atelier d'écriture pourrait être envisagé comme complément de travail orthophonique venant renforcer la rééducation de groupe des personnes qui bégaiant. Comme nous le montre Antoine, qui ne bénéficie d'aucune prise en charge orthophonique, l'atelier d'écriture peut conduire certaines personnes à modifier la perception de leur trouble.

On pourrait imaginer de proposer un atelier d'écriture comme activité démarrant une séance de groupe thérapeutique de personnes qui bégaiant. En fonction des attentes et des objectifs du groupe, il permettrait, entre autre, de renforcer la cohésion du groupe, d'expérimenter la confiance et de varier les moyens de communication.

Au sujet de l'articulation des séances, il serait intéressant d'inclure un temps de réécriture des textes, afin d'amener les participant à manier la langue avec plus d'aisance et de prendre du recul par rapport à leurs écrits.

Enfin, cet outil pourrait être bénéfique pour rééduquer d'autres troubles. Il existe peu d'études orthophoniques sur les ateliers d'écriture, alors qu'on trouve des références dans l'art-thérapie, en psychiatrie institutionnelle tels que les travaux de de P. Moron et al., ou encore dans le traitement médical des addictions, ou dans les actions de soutien en milieu carcéral, comme l'illustre l'ouvrage de l'écrivain Thierry Maricourt.

Cette pratique nous semble prendre une place complémentaire dans le traitement d'autres troubles orthophoniques, tels que les troubles neurologiques ou neurodégénératifs. Elle peut également constituer une prolongation de la prise en charge des troubles spécifiques du langage écrit auprès d'adultes et d'enfants.

Conclusion

Cette étude a permis d'analyser l'intérêt d'un atelier d'écriture dans la prise en charge du bégaiement de personnes adultes. A l'aide de questionnaires sur le retentissement personnel et social du bégaiement, d'une échelle d'autoévaluation de l'estime de soi, des observations cliniques des orthophonistes référentes et de l'analyse vidéo des habiletés sociales des participants, nous avons pu mettre en évidence l'effet bénéfique de cet outil sur le bégaiement.

L'apport essentiel de cet outil est son influence bénéfique sur l'estime de soi, la perception de son propre bégaiement, ainsi que l'amélioration de l'attitude générale des participants en situation d'échange langagier. Sur le plan qualitatif, les participants ont déclaré avoir gagné en capacité d'évocation, en capacité d'écoute d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs et enrichi leur parole orale par l'entremise de l'écrit. L'amélioration de leur sens critique a favorisé la prise de conscience de leurs difficultés et développé leurs compétences en fin de parcours.

En revanche, cette étude a montré les limites d'un tel outil dans l'amélioration de la fluence et des relations sociales extérieures sur un temps aussi court. Les contraintes logistiques, la spécificité de l'écrit, l'hétérogénéité du public, sont autant de paramètres à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un atelier d'écriture à destination d'adultes qui bégaiement. S'il permet d'assouplir le rapport à son trouble et de vivre l'expérience groupale comme positive, l'atelier d'écriture comporte des limites liées à son dispositif même.

Enfin, malgré ces réserves et compte tenu des retours globalement positifs des participants sur cette expérience, une extension de cet outil à d'autres pathologies et à d'autres populations nous paraît envisageable, moyennant quelques adaptations d'usage. L'atelier d'écriture pourrait être associé à la prise en charge des troubles du langage et des troubles cognitifs dans le cadre des aphasies - pour autant que l'écriture soit possible - des syndromes neurodégénératifs débutants et des dyslexies développementales.

Bibliographie

- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. 4ème édition, texte révisé, traduction française par Guelfi J.D. et al., 2004, Paris, Masson
- ANDRE, C., LELORD, F. (1999) *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris, Odile Jacob.
- ANZIEU D. (1999) *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
- ANZIEU D. MARTIN J. Y. (1968, 2008) *La dynamique des groupes restreints*. Paris, PUF-Quadrige.
- AUMONT-BOUCAND V. (2013), Rééducation du bégaiement, *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, T.1, Orthoédition, p .225-247.
- BAUMGARTNER H. et MENARD P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris, librairie Générale Française.
- BRIGNONE S, DE CHASSEY J (2003).*Thérapie comportementale et cognitive*. Paris, Orthoédition.
- CHIFLET W (2014). *Sois bègue et tais-toi*. Paris, L'Archipel.
- COSTA P. (2000) *Petit manuel pour construire des haïku*. Paris, Editions Philippe Picquier
- DUBOIS G. (1987). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris, Masson
- DUCLOS G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Québec, Editions du CHU Sainte Justine.
- DRAYNA D., FEDINA, A., KANG, C. (2011). *Characterization of a mutation commonly associated with persistent stuttering : evidence for a founder mutation*. *Journal of human genetics*, 56 (1), p. 80-82.
- ESTIENNE F. (2011), *Evaluer un bégaiement : un dialogue constructif*. Marseille, éditions Solal.
- FERRAND P. (2012). *Bégaiement et estime de soi, élaboration d'un outil d'information*. Mémoire d'orthophonie. Université de Bordeaux.
- FIRMAS de C. (2008). *Les marqueurs transversaux. Repères pour la clinique orthophonique*. Publication à compte d'auteur.
- FOUNDAS A.L, BOLLICH A.M, FELDMAN J, COREY D.M, HURLEY M, LEMEN L.C, HEILMAN K.M (2004). Aberrant auditory processing and atypical planum temporale in developmental stuttering. *Neurology*. 63, p. 1640-1646.
- FOUNDAS A.L, BOLLICH A.M, COREY D.M, HURLEY M, HEILMAN K.M (2001). Anomalous anatomy of speech language areas in adults with persistent developmental stuttering. *Neurology*. 57, p. 207-215.
- GAYRAUD-ANDEL M, POULAT M-P (2011). *Le bégaiement, comment le surmonter?* Paris, Odile Jacob.

- GREGORY, H.H. (2003). *Stuttering therapy : Rational and procedures*. Boston, Allyn & Bacon.
- HUMBLOT E. et LENORMAND C. (2013). *La place et l'intérêt des techniques d'auto-évaluation dans la prise en charge orthophonique des adultes qui bégaiement*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille.
- LAPLANCHE J. PONTALIS J. B. (1967, 1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, PUF.
- LETTRANCES (Association loi 1901. Formations à l'animation d'ateliers d'écriture. Adaptation des documents pédagogiques). 1991- 2011
- LEVI-STRAUSS C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris, Plon.
- MARICOURT T. (2003). *Ateliers d'écriture : un outil, une arme*, Paris, Licorne édition et l'Harmattan.
- MAY A. (2001). *Dé-jouer les mots*. Orthoédition.
- MONTFRAIS-PFAUWADEL, M.C.(2014), *Bégaiement, bégaiements*, Paris, Solal.
- MOORE W.H jr, HAYNES W.O (1980). Alpha hemispheric asymmetry and stuttering: some support for a segmentation dysfunction hypothesis. *Journal of speech and hearing research*. 23, p. 229-247.
- MORON P. et al. (2004), *Créativité et art-thérapie* , Masson, Paris.
- PIMET O. BONIFACE C. (1999). *Ateliers d'écriture mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*. Paris, ESF éditeur.
- QUENEAU R. (1947, 2002). *Exercices de style*. Gallimard Jeunesse
- RATHUS S.A. (1973), *Échelle d'affirmation de soi*.
- ROSSIGNOL I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France, Analyse comparative de sept courants-clés*. Paris, L'hamattan.
- RUSTIN L. KHUR A. (1992). *Troubles de la parole et habiletés sociales*. Traduit de l'anglais par A-M Simon. Paris, Masson.
- SAUSSURE de F. (1955, 1995). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot
- SHEEHAN, J.-G. (1970). *Stuttering : research and therapy*. New-York, Harper & Row.
- SIMON A-M (1999). *Paroles de parents*. Isbergues, Orthoédition.
- VINCENT E (2013). *Le bégaiement : la parole désorchestrée*. Toulouse, Editions Milan.

Œuvre musicale :

- FREGET Yoann (2014). « *Les mots qu'on ne peut pas dire* » extrait de l'album *Quelques heures avec moi* , Mercury.

Sites web consultés

<http://www.begaiementmasque.fr> (article « la métaphore de l'iceberg » de J. SHEEHAN), consulté le 03/10/2014

<http://www.achassagny.org> (article de Maryvonne COLLOT « langue orale/langue écrite », glossaire, avril 2012), consulté le 19/09/2014

<http://www.lacan-universite.fr> (article de Laure NAVEAU « L'enfant entre la langue et le savoir », décembre 2013, consulté le 26/04/2015

<http://www.worldmostamazingthings.com> (figure 4 : tableau du peintre canadien Robert GONSALVES), consulté le 19/12/2014

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Formulaire d'information destiné aux participants

Annexe n°2 : Formulaire de consentement

Annexe n°3 : Questionnaire pré-atelier d'écriture

Annexe n°4 : Questionnaire post-atelier d'écriture

Annexe n°5 : Echelle de Rathus

Annexe n°6 : Grille d'analyse des habiletés sociales

Annexe n°7 : Questionnaire destiné aux orthophonistes référentes

Annexe n°8 : Support utilisé pour les séances 7, 8, 9 et 10

Annexe n°9 : Résultats de la patiente dysphonique : Virginie

Annexe n°10 : Extraits d'écrits de participants