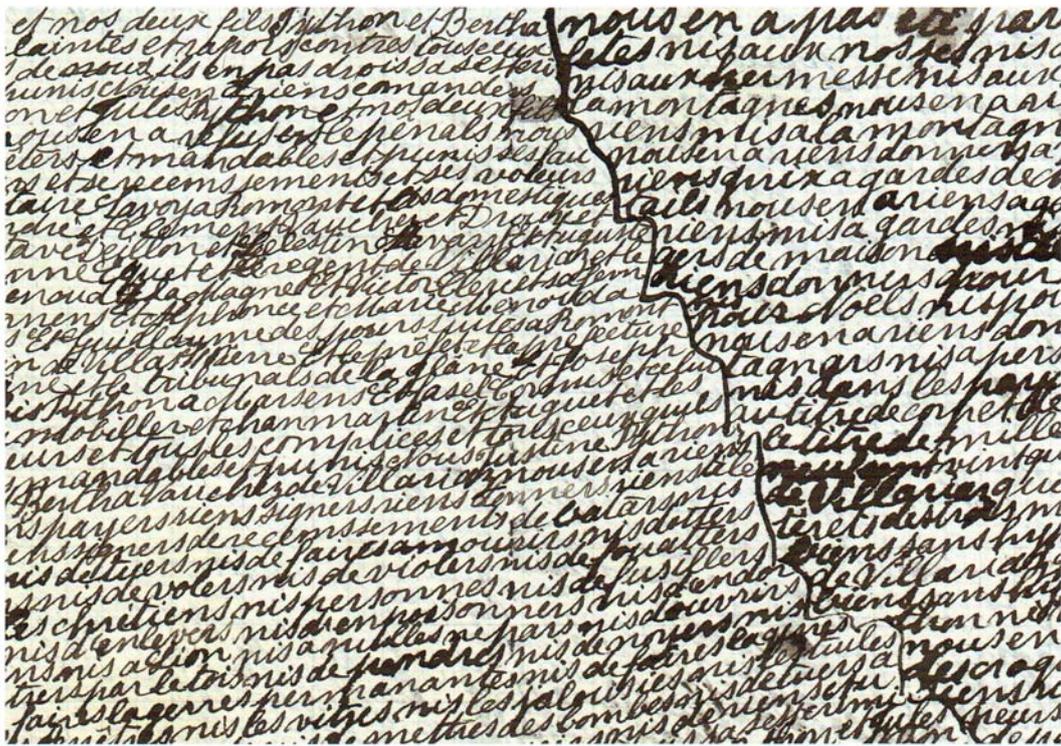


La Peur des Mots...



Mémoire de Stella Giuliani

Dépôt le 27 avril 2009

« L'enfant surnommé Bogo le Muet aurait bien voulu parler. Mais il ne savait pas comment faire. Il ouvrait la bouche, il tendait les cordes vocales, et jamais les mots ne venaient. »¹

¹ J.M.G. Le Clézio, *Les Géants*, Paris, L'Imaginaire/Gallimard, 2008, p. 73.

Résumé

Un mémoire pour tout comédien soucieux de son rapport aux mots. Une traversée : du côté pathologique par le biais de la Dyslexie, en passant par la peur du Langage qui brille par sa complexité, aux solutions pratiques autour d'un texte choisi de Jean-Luc Lagarce. Un mémoire qui fouille dans l'intime de la langue, une langue hésitante et sinueuse qu'on peine à dévoiler.

Remerciement

Je tiens à remercier chaleureusement ma tutrice et orthophoniste (logopédiste) Marie Bazille, qui m'a toujours accompagnée et soutenue quelque soit les moments. Je voudrais aussi témoigner ma reconnaissance auprès de : Rita Freda – qui fait un travail de "titan remarquable" – Jean-Yves Ruf, toute la Promotion C, en particulier Cédric Simon, ma famille et Adrien Rupp...

*Je dédie ce mémoire
à mon Grand-père, Jacques Auclair,
qui a vécu l'angoisse de perdre le langage...*

Sommaire

Introduction : Pourquoi m'intéresser à la Peur des mots ?	p.6
Partie I : Les prémisses de mon expérimentation	p.8
1/ La procédure de travail ?	p.8
2/ Qu'est ce que la Dyslexie ?	p.10
3/ Les mots qui fâchent un dyslexique	p.13
Partie II : L'élargissement de ma recherche : l'échange avec J. -Y. Ruf	p.15
1/ Qui est Jean-Yves Ruf ?	p.15
2/ Ce que cache son parcours de vie ou son rapport aux mots	p.15
Partie III : Expérimentation en action	p.19
1/ Pourquoi l'écriture de Lagarce	p.19
a/ Qui est Lagarce ?	p.19
b/ Lagarce et les mots	p.20
2/ Les difficultés rencontrées par typologie et solutions pour y remédier	p.21
a/ La difficulté à enchaîner avec la ligne suivante	p.22
b/ La difficulté créée par la complexité de la syntaxe	p.23
c/ La difficulté engendrée par un "mot déclencheur"	p.24
d/ La difficulté de prononciation de certain mot	p.25
Bilan et conclusion	p.26
Bibliographie	p.30
Les annexes	p.32

La Peur des mots...

Introduction : Pourquoi m'intéresser à la Peur² des mots ?

« Qu'est ce que la "Peur des mots" ? » me demandera-t-on. Cette peur, je l'éprouve à chaque fois que je me retrouve nez-à-nez avec un texte et que je dois le faire partager avec des "auditeurs", que ce soit en lecture à voix haute ou sur scène. C'est un comble pour un comédien ! Cette peur que les mots m'échappent à tout moment me vient indirectement de ma dyslexie : pour laquelle j'ai suivi une rééducation auprès d'une logopédiste (orthophoniste) pendant six ans. Je dis bien "indirectement", car la Dyslexie n'est pas une "peur" psychologique. Elle engendre des symptômes au niveau de la lecture, de la mémoire et de la parole, qui peuvent être handicapants dans certaines situations liées aux mots. Et c'est la peur que ces symptômes se déclarent que j'appellerai, dans ce mémoire, « peur des mots ».

Malgré ma rééducation orthophonique et les progrès que j'ai effectués pendant ma formation à la Manufacture³, je pourrais dire que cela n'est pas suffisant pour le métier que je m'appête à exercer. J'éprouve toujours des difficultés à la lecture mentale et orale : mes premières lectures à la table sont trop souvent hésitantes et parfois dénuées de sens. De plus, l'apprentissage des textes me demande beaucoup de concentration. Et quand je joue, les premières difficultés que j'ai rencontrées en lecture se répercutent dans mon jeu. Certains mots sont flous, car mal enregistrés dans le cerveau, et me bloquent ensuite pour interpréter librement. Je me tends parce que, premièrement, face à ces mêmes mots j'ai des lapsus, et deuxièmement, parce qu'il s'est créé la peur de retomber dans les mêmes embuches. Ceci entraîne une crispation dans mon corps, ma voix et mon jeu dès que je m'appête à dire ma réplique.

Mais pourquoi vouloir se confronter à ses difficultés ? Je crois que j'ai toujours voulu aller de l'avant la "tête face au vent", et ce mémoire témoigne de ma volonté de franchir un cap. Pour moi, m'interroger sur "la Peur des mots", ce n'est pas seulement

² Dans ce mémoire, tous les mots écrits avec une initiale en majuscule sont, pour moi, des notions sur lesquelles je veux mettre l'accent.

³ La Haute école de théâtre de Suisse romande.

entamer une investigation qui me tient à cœur depuis plusieurs années, qui consiste à comprendre comment fonctionne la dyslexie. C'est aussi trouver de nouvelles clefs pour m'améliorer en vue de ma future profession : ne plus être gênée par cette pathologie, qui parfois me freine dans mon travail. C'est encore me permettre de faire un petit clin d'œil à cette médecin scolaire que j'ai connue dans mon adolescence et qui, lors d'un entretien avec mes parents et moi, m'a interpellée indirectement : "Ce que je n'arrive pas à comprendre, c'est pourquoi Stella s'obstine à vouloir suivre une section littéraire ! Généralement les dyslexiques se dirigent plutôt vers des voies technologiques !". Je crois qu'il est l'heure pour moi, d'essayer de lui répondre.

J'aimerais m'interroger ici, sur : comment maîtriser et comprendre cette "Peur des mots" ? En émettant l'hypothèse, que sur la base de la lecture d'un texte référent, je pourrai imaginer une technique personnelle pour apprivoiser les mots : trouver pour chaque difficulté rencontrée son remède.

Après la présentation de ma procédure de travail, j'essayerai de définir la dyslexie, puisque c'est l'"épine" qui m'a poussée à écrire ce mémoire, afin de comprendre son fonctionnement pour lui apporter des solutions adéquates. Ensuite, après m'être arrêtée sur cette pathologie, je désirerais élargir mon mémoire. Ce mémoire part d'une volonté de perfectionner mon rapport au texte, mais mon souhait le plus cher serait qu'il puisse être lu et servir à d'autres. C'est pourquoi vous comprendrez peut-être, qu'écrire un "**Guide théâtral pour comédien dyslexique**" ne m'intéresse pas, cela restreindrait trop mon champ de vision. Je désire donc faire un mémoire pour tout comédien soucieux de son rapport aux mots. La Dyslexie, dont je suis atteinte, est le point de départ de ma réflexion et non le sujet central de mon mémoire, il est simplement important d'en relever le fonctionnement et le mode pensé, qui n'est pas uniquement propre à cette pathologie. Par l'intermédiaire d'une interview que j'ai faite à Jean-Yves Ruf, je vais donc m'attacher à démontrer que les mots ne font pas peur qu'aux dyslexiques. Ensuite, je justifierai le choix que j'ai fait de travailler sur la pièce *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*⁴ de Lagarce. Puis en m'appuyant non seulement sur mon expérience mais aussi sur des observations orthophoniques et neuropsychologiques, j'essayerai d'analyser les difficultés que j'ai pu rencontrer à la première lecture de cette pièce. Sur l'étude des symptômes qui s'y seront manifestés, je

⁴ Jean-Luc Lagarce, *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2005.

pourrai bâtir, je l'espère, une technique appropriée que j'appliquerai au moment de l'apprentissage d'un extrait de cette pièce.

Cette démarche vise à enrichir mon jeu sur scène, tout en satisfaisant mon besoin impérieux de concret dans les mots et le Théâtre : donner corps aux mots pour mieux les transmettre au public... Le comédien se doit d'être un passeur de mots qui trace un sillon clair, parce qu'il sait où il va.

Partie I : Les prémisses de mon expérimentation

1/ La procédure de travail ?

Avant de décrire mes étapes de travail, je tiens à préciser que j'ai passé de longues heures à rechercher des ouvrages, des documents ou des sites internet qui traiteraient du Théâtre et de la Dyslexie, mais toutes mes tentatives sont restées sans succès. Alors peut-être pour me reconforter ou parce qu'en fin de compte c'est le but d'une recherche, je me suis dit que c'est cela qui donne une raison d'être à mon mémoire : tous les ponts sont à construire.

C'est par souci du Concret que j'ai décidé de construire mon mémoire sous forme d'expérimentation d'un processus de travail théâtral qui correspond à ce qui se fait habituellement au théâtre, mais que je vais simuler. Je vais donc me confronter d'abord à l'exercice de la première lecture d'une pièce à voix haute, autour d'une table, réunissant l'équipe de travail, puis à l'apprentissage du texte, enfin à la représentation publique.

J'ai tout d'abord recherché une pièce de laquelle je pourrais extraire un monologue, sur lequel baser mon travail. Pour réduire le champ des possibles je me suis fixé comme objectif de trouver un texte dramatique qui traiterait de la difficulté de dire les choses, de la difficulté "d'accoucher les mots". Je ne tenais pas à interpréter un personnage dyslexique ou atteint d'une autre pathologie, mais il était important pour moi qu'il s'exprime dans une langue hésitante. On m'a conseillé de me pencher sur l'écriture singulière de Jean-Luc Lagarce. C'est ainsi que je suis tombée sur : *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*. C'est une pièce qui réunit cinq destins de

femmes de la même famille : l'Aînée, la Mère, la Plus Vieille, la Seconde, la Plus Jeune. J'aime beaucoup le regard qu'on porte sur ces femmes, qui vivent plus ou moins mal le départ des hommes de la maison. D'abord celui du *Jeune Frère* chassé par le père et qui pour finir part à la guerre, puis la mort du père. Ce n'est pas vraiment une pièce dialoguée. On a l'impression d'entrer dans l'intimité des personnages et d'avoir le privilège d'entendre leur monologue intérieur. Peu à peu, on apprend comment ces femmes ont vécu l'absence du *Jeune Frère* qui était à la guerre. Mais aujourd'hui il est de retour, mourant dans son lit qui l'attendait. Cependant les cinq femmes restent à ruminer leur "vie perdue à attendre", comme si elles n'arrivaient pas à être au présent et se rendre compte qu'IL est enfin là. J'ai choisi d'interpréter le rôle de l'Aînée et de me concentrer sur son premier monologue qui coïncide avec le début de la pièce⁵. Quand on joue une scène ou un monologue, on ne raconte au public qu'un bout d'une histoire. Choisir le commencement de la pièce comme extrait, laisse de la place au spectateur pour découvrir la fable en même temps que le personnage la vie - même si le protagoniste évoque des instants passés. Les événements précédant la pièce et les personnages évoqués qui n'apparaîtront pas par la suite sont alors choisis par l'auteur.

Après avoir arrêté mon choix, j'ai réuni un soir quatre étudiantes de ma promotion, je leur ai donné à chacune un rôle - m'attribuant celui de l'Aînée - et nous avons fait la première lecture à la table de la pièce. Pour garder une trace de cette étape de travail, j'ai réalisé un enregistrement sonore et l'une de mes camarades s'est chargée d'annoter une copie du texte, pour mettre en évidence toutes mes erreurs.

À la suite de cette lecture, il m'a fallu, en m'appuyant sur l'enregistrement et les notes, mettre sous forme de tableau les erreurs que j'avais commises dans le premier monologue⁶. Dans la colonne de gauche, j'ai retranscrit les erreurs objectivement et dans la colonne de droite je les ai analysées en essayant de me rappeler l'état dans lequel j'étais au moment de la lecture, et d'en comprendre la cause.

Avec l'aide de Marie Bazille⁷, nous avons réfléchi à un classement possible des difficultés rencontrées lors de la lecture, sous forme de typologie (que nous verrons plus tard). Une fois que chaque difficulté type a été identifiée, nous nous sommes attachées à inventer une ou plusieurs solutions pour y remédier. Ces solutions se présentent sous forme de petits exercices à appliquer au moment de l'apprentissage du texte. Quand le

⁵ Cf. l'annexe 1, premier monologue de l'Aînée, p. 33-35 ; Jean-Luc Lagarce, *op. cit.*, p. 7-10.

⁶ Cf. l'annexe 2, tableau d'analyse des erreurs de la première lecture, p. 36.

⁷ Marie Bazille est l'orthophoniste (logopédiste) qui m'a suivie en rééducation pendant six ans. Elle a accepté d'être la tutrice de ce mémoire.

monologue sera appris, maîtrisé et travaillé, il n'y aura qu'une seule manière de vérifier la fiabilité des techniques d'apprentissages envisagées au préalable : le jouer sur scène pour un public.

2/ Qu'est ce que la Dyslexie ?

Pour mieux comprendre la Dyslexie essayons de la définir.

Dans *Le Nouveau Petit Robert* (édition 2009), on apprend que l'origine du terme médical "dyslexie" vient du grec : composé du préfixe "*dus-*" qui signifie l'idée de difficulté, de manque, et suivi de "*-lexis*" qui veut dire "mot". Voici, la définition qui suit : « Trouble de la capacité de lire, ou difficulté à reconnaître et à reproduire le langage écrit ». Le dyslexique lit moins vite qu'un autre, il a plus de mal à faire le lien entre les sons du langage et les signes écrits, il peut avoir du mal à se représenter le sens des mots, il a du mal à lire à haute voix, et j'en passe. Toutes ces données sont très importantes pour un comédien et cela peut devenir handicapant. A l'inverse, on peut également préciser que le dyslexique a une autre "saisie" de certains mots, plus globale, plus ludique, qui est aussi une force !

Les définitions de la dyslexie (comme celle citée plus haut) sont souvent très générales. Comme beaucoup de pathologies, la Dyslexie est encore un champ d'exploration ouvert. La plupart des définitions sont dites "par exclusion". C'est-à-dire qu'elles expliquent ce que la dyslexie n'est pas, car il est difficile d'expliquer ce qu'elle est : tous les chercheurs et rééducateurs ne sont pas d'accord. Les définitions sont descriptives et non pas explicatives.

Pour mieux comprendre en quoi une dyslexie peut gêner un acteur, intéressons nous aux répercussions qu'elle peut engendrer. Au niveau du langage oral le trouble peut entraîner une difficulté de parler ou de prononcer des sons proches. On peut aussi constater qu'un dyslexique éprouve des difficultés de mémorisation, en particulier de mémoire immédiate, et souvent des difficultés au niveau des repères dans l'espace et le temps ce qui provoque une grande maladresse et des problèmes de coordination. Pour nuancer ces observations, notons que chaque dyslexique a ses propres symptômes, qu'il en possède plus ou moins qu'un autre, à des stades plus ou moins importants.

Dans sa démarche scientifique, le docteur Michel Habib⁸ essaye de définir au mieux la Dyslexie, en nous donnant une estimation chiffrée et quelques précisions démographiques qui s'appuient sur des observations de L'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé) :

« Le chiffre de 10% de dyslexiques dans la population générale peut paraître arbitraire. En fait, il représente, de manière étonnamment fixe d'une étude à l'autre (quel que soit le pays, le type de culture, et le type de langue) le pourcentage d'individus répondant à une définition stricte, celle de l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette définition désigne sous le même terme deux populations différentes : en premier lieu, tous les enfants qui, malgré une intelligence normale (mesurée par le quotient intellectuel) et un environnement scolaire adéquat (comme c'est le cas actuellement de manière obligatoire dans tous les pays industrialisés), développent des capacités de lecture significativement inférieures à la moyenne des sujets de même âge ; mais aussi tous les adultes ayant présenté ces caractéristiques pendant l'enfance et ayant des performances en orthographe significativement inférieures à la moyenne des individus adultes. [...] La dyslexie existe aussi chez l'adulte, et c'est même un motif de consultation de plus en plus fréquent : la plupart des enfants dyslexiques, même s'ils ont été correctement rééduqués, garderont en tant qu'adultes des séquelles de leur dyslexie. »⁹

Comme le souligne ce neurologue, la Dyslexie n'est pas une "maladie infantine": on ne guérit pas, on cherche à comprendre le fonctionnement d'un individu, et de lui donner des clefs afin de créer des automatismes qui ne sont pas présents naturellement. On trouve beaucoup d'écrits sur les enfants, les élèves dyslexiques, de plus en plus souvent, heureusement, les écoles et les professeurs sont informés sur cette pathologie, elle commence à être reconnue et acceptée. Mais la dyslexie chez l'adulte est souvent un sujet tabou, on passe son temps à la cacher, il faut être performant.

Maintenant plaçons-nous du côté du travail du comédien, en nous arrêtant un instant sur les problèmes de mémoire que rencontrent les dyslexiques. A ce sujet, il est intéressant de se pencher de nouveau sur les remarques du Docteur Michel Habib :

« Le dyslexique ne présente généralement pas, à proprement parler, de trouble de la mémoire. Il n'existe pas de difficulté particulière à rappeler les épisodes de la vie quotidienne ou à apprendre une liste d'images ou même de mots. En revanche, certains dyslexiques présentent des troubles spécifiques de mémorisation de la forme visuelle des mots. On insiste surtout actuellement sur la fréquence de troubles d'une forme particulière de mémoire, appelée "mémoire de travail verbale". [...] Ce trouble concernerait spécifiquement la capacité à garder pendant quelques secondes en mémoire une succession

⁸ Docteur Michel Habib, Service de Neurologie, CHU Timone, Marseille, enseignant en neurologie et en neurosciences à l'Université d'Aix-Marseille.

⁹ Site CORIDYS (coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques, association déclarée loi 1901) <http://www.coridys.asso.fr/> (der. consultation 6 mars 2009), sous la rubrique "articles en ligne", Le «Cerveau extra-ordinaire». La dyslexie en question ; ou cf. l'annexe 4, p. 45.

de sons du langage, ce qui contribue probablement au trouble de la conscience phonologique. »¹⁰

J'aimerais rajouter, qu'il se produit un phénomène étrange à propos de la mémorisation des mots. Nombres de professeurs, de parents, d'orthophonistes (logopédistes) ont dû se décourager et perdre patience face à un dyslexique qui, après maintes explications, faisait les mêmes fautes d'orthographe. Il arrive très souvent que des mots déjà rencontrés plusieurs fois en lecture ou à l'écrit, paraissent étrangers pour un dyslexique : on peut lui expliquer que tel mot s'écrit comme ça et veut dire ceci, et lui, l'oublier dix minutes après. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, ni de la fainéantise - comme certains pensaient ou pensent encore - c'est un des symptômes moins connus. C'est pourquoi il faut entraîner la mémoire des mots. Cette "mémoire de travail verbale", dont parle Habib, est clairement utilisée au théâtre. Si elle n'est pas maîtrisée, l'apprentissage du texte sera plus ardu, il faudra du temps pour le remâcher dans tous les sens afin que le cerveau se crée une image enfin nette. Une fois le texte su, l'étape suivante sera de le dire, et c'est là, que la "conscience phonologique" entre en jeu. Une mauvaise "conscience phonologique", gêne la différenciation de certains sons très proches, tels que : p/b, g/c, f/v, ch/j, etc... Ceci provoque un mauvais traitement du cerveau dans l'opération de mise en lien entre les lettres et les sons. Un tel trouble, qui touche également les sons donc par conséquent l'oralité, peut fréquemment engendrer des lapsus. Pour un comédien qui n'aurait pas tout à fait acquis cette conscience, l'angoisse d'être dans le flou vis-à-vis des mots peut subvenir.

Maintenant que nous avons un peu approché ce que peut être la Dyslexie, il nous faut essayer de trouver des outils pour la surpasser. J'aimerais terminer ce chapitre par cette dernière citation qui me paraît bien résumer mon impression : « Le dyslexique est un élève qui va devoir, sans arrêt, compenser, parfois à son insu, parfois en recherchant activement des moyens, afin d'avoir le même rendement que les autres élèves. La rééducation orthophonique sera sa principale "arme", mais il devra lui aussi mener son propre combat. »¹¹. Depuis longtemps je mène ce combat et suis sans cesse en quête de moyens. Ce mémoire ne fait que s'ajouter à mes victoires sur la route de la recherche de nouvelles techniques.

¹⁰ *Ibidem*, annexe 4, p. 50.

¹¹ Extrait de <http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/college.htm> (der. consultation 6 mars 2009).

3/ Les mots qui fâchent un dyslexique

Certains mots, certaines tournures de phrases, une syntaxe un peu complexe posent beaucoup de problèmes aux dyslexiques. Ce qu'on peut observer à ce sujet, c'est que ce sont souvent des mots abstraits et/ou qui ont fréquemment plusieurs sens, à partir desquels il est difficile pour un dyslexique de se créer des images mentales. Par exemple, le mot "maison" peut assez facilement évoquer une image claire, une fois surmontée l'étape du déchiffrement des lettres (symboles). Mais, il est très difficile de se faire une image claire et concrète de mots abstraits, par exemple "calme", ou de mots de liaison, par exemple "et", "de", "par". Après de nombreuses observations, on en a conclu, que les dyslexiques sont très, voire trop, visuels. A ce sujet, Ronald D. Davis note :

« Il est impossible pour quelqu'un qui fonctionne de manière non verbale de réfléchir à l'aide de mots dont le sens ne peut être mis en image. Savoir à quoi ressemble le symbole "un" ne nous permet pas de penser avec "un". De même pour des mots tels que "et" ou "le". Voir les lettres L-E du mot "le", ce n'est pas voir le sens. La seule image à notre disposition est la forme des lettres. Lorsque nous utilisons le processus de mise en images, caractéristique de la pensée non verbale, nous ne sommes pas en mesure d'imaginer le sens du mot comme nous le ferions pour un objet ou une action. »¹².

Voilà une des grandes sources du problème ! Un grand nombre de mots (noms communs, noms propres, articles, adjectifs, adverbes, mots de liaison, prépositions, etc...), même simples en apparence, ne peuvent pas être représentés visuellement. C'est pourquoi ils ne s'impriment pas bien dans la mémoire et restent flous au niveau du sens, de l'orthographe et du son.

C'est ce système de pensée, qui est l'une des causes du trouble. Car il est extrêmement rapide, peut-être mille fois plus rapide que le système de pensée verbale - qui lui est linéaire dans le temps, les mots sont perçus l'un après l'autre, et se rapproche du débit de la parole orale (150 mots/min. ou 2,5 mots/sec.). Parce que la pensée non verbale ressemble à un film multi-sensoriel en trois dimensions, parce qu'elle permet de conceptualiser et de concentrer des idées, elle est très utile notamment pour des activités artistiques. Mais lorsqu'il s'agit de la lecture, de l'écriture, les symboles qui forment les mots se "désolidarisent" les uns des autres, et n'évoquent donc plus un sens, mais des formes arbitraires. Quand nous lisons « en utilisant une conceptualisation non verbale, [nous déclenchons] les symptômes dyslexiques. Quand nous recourons à ce processus

¹² Ronald D. Davis, *op. cit.*, p. 31.

de pensée l'image du sens de la phrase évolue à mesure que nous lisons. Le développement de l'image est ainsi entravé à chaque fois que le sens d'un mot inconnu ne peut être incorporé dans la scène globale. »¹³. Lorsque Davis parle de "mot inconnu", il ne parle pas des mots jamais rencontrés à l'écrit, mais des mots que le dyslexique n'arrive pas à analyser - peut-être juste ce jour-là ou à chaque fois qu'il le rencontre. L'entrave dont il parle provoque ce qu'il appelle la "désorientation", qui trouble les perceptions de l'espace, du temps et de l'équilibre, ce qui provoque une fatigue considérable due à la trop grande concentration requise. « La *désorientation* signifie que la perception du symbole change et se déforme, rendant la lecture ou l'écriture quasiment impossible. »¹⁴. Ces mots qui désorientent sont nommés, par Davis, les "mots déclencheurs". S'ils ne sont pas pris en charge par un remède, ils resteront toujours problématiques. Comme le dit l'association dyslexie de Suisse romande (Adsr) : « Rien n'est jamais acquis, un mot lu ou écrit correctement peut ne plus l'être une heure plus tard. »¹⁵. On peut constater que visiblement, la mémoire des mots - donc des phonèmes¹⁶ qui les constituent - est défaillante et qu'il faut trouver des solutions, ce qui me ramène activement à ma problématique. Il est primordial de trouver un *remède* pour ces mots perturbateurs, car, je pense que si certains mots restent brumeux dans la tête d'un comédien, qu'il soit dyslexique ou *non*, cela paraît difficile de pouvoir "donner corps au texte" (comme on l'entend souvent dire), d'arriver à transmettre le texte au public et que le sens soit cristallin.

Beaucoup de comédiens attachent une grande importance aux mots, tous s'y réfèrent. Certains cohabitent sereinement avec eux, d'autres les craignent et les provoquent. Tout dépend de ce qui nous a amenés au théâtre. En ce qui me concerne, je crois que si les mots ne m'impressionnaient pas autant, je n'aurais peut-être jamais eu cette curiosité de m'y frotter. Au bout de ces trois ans d'école, j'ai réalisé enfin que je ne fais pas du théâtre par hasard mais par nécessité. Dans ma formation, j'ai rencontré une autre personne qui se confronte sans cesse aux mots : Jean-Yves Ruf. C'est en me faisant travailler, que nous en sommes arrivés à parler de notre peur commune des mots. J'ai eu envie de continuer cette conversation et de l'utiliser pour ce mémoire en l'interviewant. C'est là que mon mémoire prend un autre sens, il n'y a pas que les

¹³ *Ibidem.*, p. 32.

¹⁴ *Ibidem.*, p. 32.

¹⁵ Site <http://www.adsr.ch/> (der. consultation 7 mars 2009).

¹⁶ Phonème : est la plus petite unité discrète ou distinctive que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée.

dyslexiques qui ont un mode de pensée différent et des difficultés avec le langage. Voyons où les peurs se rejoignent.

Partie II : L'élargissement de ma recherche :

L'échange avec Jean -Yves Ruf

1/ Qui est Jean-Yves Ruf ?

Après s'être destiné à une carrière d'hautboïste, Jean-Yves Ruf décide de se séparer subitement de son hautbois. Son intuition le poussera à le revendre. À la suite de ce revirement soudain, après quelques errances dans les domaines de la littérature et de la musique, il en arrivera à s'intéresser au théâtre, au gré des circonstances et avec l'aide de son frère - Éric Ruf, comédien, Sociétaire de la Comédie Française depuis 1993. C'est en cette même année 1993, que Jean-Yves Ruf est reçu à l'École Nationale Supérieure du Théâtre National de Strasbourg en tant qu'apprenti comédien. Il finira sa formation en 1996. Ce n'est qu'en 2000 qu'il s'attellera véritablement à la mise en scène, en suivant l'Unité nomade de formation à la mise en scène, qui lui permettra de travailler d'abord avec Claude Régy, puis de partir pour Cracovie où il est initié par Krystian Lupa.

Il jouera en tant que comédien dans six pièces (notamment sous la direction de Jean-Louis Martinelli et de Jean-Claude Berrutti). Il mettra en scène une quinzaine de spectacles (dont un opéra, *Così fan tutte*, de Mozart). Mais Jean-Yves Ruf est aussi pédagogue. En janvier 2007, il reprendra la direction de la Manufacture (Haute école de théâtre de Suisse romande) après y avoir donné des stages.

2/ Ce que cache son parcours de vie ou son rapport aux mots¹⁷

Un comédien se confronte aux mots, s'y frotte avec un rapport particulier.

Jean-Yves Ruf m'a accordé une interview où il a accepté de se replonger dans son enfance et de me parler de son rapport intime avec les mots.¹⁸ Il m'affirme n'avoir jamais été diagnostiqué d'un trouble de langage ou plus spécifiquement d'une dyslexie.

« Par contre j'avais une difficulté de m'exprimer, gamin, due à une immense timidité, je pense. [...] C'est comme si je pensais plus vite que je ne pouvais parler, et que, alors que je croyais parler à peu près normalement, les gens me disaient "On comprend rien à ce que tu dis !". Les idées se mélangent. J'étais en avance sur moi-même, par nervosité, je pense, par peur de ne pas être compris. C'est comme si je poussais le langage devant et que "bebebeb" je boulais tout ; j'étais pas..., comment dire... musique au fond du temps, où t'es à l'intérieur de la phrase, tu la développes, elle se (il souffle)... elle s'ouvre, non ! J'évacuais devant. »¹⁹

Il m'explique que c'est par opposition à sa famille, mais aussi pour se cacher des mots qu'il se lance dans la musique. Malgré le fait que la Musique soit tout de même un moyen d'expression, Jean-Yves Ruf, reclus en lui-même, l'aborde avec beaucoup de retenue, très techniquement et se réfugie derrière : « Avoir une embouchure dans la bouche c'est une bonne excuse pour ne pas parler. [...] Quand j'étais musicien, les gens me prenaient pour un bœuf tellement je faisais le con. Ils savaient pas que je *lisais*, par exemple. Pour eux j'étais l'image du musicien qui parle de cul, qui fait le con...J'en rajoutais une pelle dans l'autre sens. Et ce qui était ma grande pudeur, mon secret c'était les livres, la littérature. C'est comme si ça c'était construit à côté. »²⁰. C'est assez tard qu'il se met au théâtre, à la suite d'une rencontre qu'il fait vers l'âge de vingt-trois / vingt-quatre ans, en accédant à un poste de professeur de théâtre dans un petit atelier pour enfant. « J'ai senti qu'un art collectif, se serait quelque chose qui me ferait du bien : t'es obligé de sortir de ton puits et de porter des choses intérieures vers l'extérieur. Mais aussi par le média du théâtre, il y a un truc qui est moins difficile, *tu parles de toi mais tu parles pas de toi* ; il y a des rituels qui font que c'est plus facile. Donc, finalement, le théâtre m'a complètement construit. »²¹. Quand il repense à ses débuts dans le théâtre, il parle du langage comme d'un territoire à re-conquérir, semé de peur :

¹⁷ Je tiens à préciser que j'ai choisi de retranscrire cette interview au plus proche de l'enregistrement que j'en ai fait. Car le langage oral et non littéraire de Jean-Yves Ruf me paraissait primordial pour le sujet que je traite.

¹⁸ Cf. annexe 3, interview de Jean-Yves Ruf, p. 40.

¹⁹ *Ibidem*, p. 40.

²⁰ *Ibidem*, p. 41 et p. 42.

²¹ *Ibidem*, p. 42.

« Moi, je sais que j'ai beaucoup d'angoisse en jouant, on appelait ça les "ruffiades" - mon frère a les mêmes, on en parle quand je le vois - c'est d'inverser les syllabes, c'est de mettre un mot pour l'autre. [...] Souvent, en jouant, j'ai ces gouffres-là ! C'est-à-dire que tout d'un coup, c'est comme si la langue n'était plus sûre du tout, comme si je perdais... je doute sur chaque mot. [...] Là où est l'angoisse, c'est cette chose où tu répètes tellement un mot que tu perds le sens, c'est l'arbitraire du signe - un "arbre" s'appelle un "arbre" tu sais pas pourquoi, si t'es né et que ça s'appelle une "fleur" pour toi c'est une "fleur". Il y a un moment où c'est angoissant, de se dire que finalement ce ne sont que des conventions. »²².

Encore aujourd'hui, il décrit cette angoisse, comme la « Peur d'être trahi et en même temps de trahir ». Quand les mots vous échappent ou se transforment, on a l'impression de se faire avoir par eux, on n'arrive pas à les dompter. Lorsqu'un comédien monte sur scène il est au service d'un public mais aussi d'un auteur, il est donc pénible d'écorcher le texte, en dehors de sa propre volonté. On entend au fond de soi : "Ouh la ! S'il entendait ça !". Jean-Yves dit que cette peur provoque très souvent un jeu tout en retenue qui « pose une petite chose après une autre » : comme si, pour compenser on voulait tout maîtriser. Cette manière de sculpter la langue laisse trop apparaître la syntaxe, le comédien se retient dans le souffle et donc dans le jeu. Il est plus intéressant pour un comédien d'élargir son souffle, afin de se lancer dans les phrases sans avoir peur de se tromper : se donner de la puissance et se permettre de se rapprocher de l'insolence ("s'en foutre"). Pour lui « Le comédien c'est celui qui modèle le souffle ». Cette notion de souffle m'apparaît très intéressante à développer pour remédier à cette Peur qui parfois me fige sur le plateau.

Voyons les solutions que Jean-Yves Ruf a peut-être trouvées au fil des années :
« C'est difficile de trouver des solutions parce que tu sais jamais à quel détour de phrase ça peut arriver. Et en plus si tu essayes de te concentrer là-dessus c'est encore pire. Alors il faut oublier et puis voilà. [...] Donc, pour essayer d'y remédier, je suis obligé de faire beaucoup d'italiennes. Et puis ça dépend des représentations, il y en a où tu oublies cette peur-là et t'as un mouvement sûr, et puis d'autres où t'es plus fatigué, moins à l'aise où cette...cette *peur* de prendre un mot pour un autre, ou de fourcher, et bien elle est toujours là.»²³. Mais, pour arriver à "sortir la tête du puits", comme dit Jean-Yves, il explique qu'il a dû se fortifier, se faire une espèce de carapace, et cela même dans la vie de tous les jours : « Quand je prends la parole, par exemple au Conseil de Fondation, pour moi c'est comme un *personnage* qui parle, parce que j'imaginai tellement pas

²² *Ibidem*, p. 40.

²³ *Ibidem*, p. 40-41.

arriver au moment où j'arriverais à prendre la parole en public et me sentir plutôt bien en le faisant, que c'est comme si c'était quelque chose qui se serait construit après, mais qui fait pas partie de mon enfance. Comme un personnage que j'ai fabriqué à force de me foutre des coups de pied au cul, à force de m'éprouver à ça, mais qui n'est pas quelque chose qui...que je dirais *naturel*...c'est pas ça...mais qui est...ça fait pas partie de mes fibres de départ. »²⁴.

Malgré cette angoisse, il me décrit sa passion pour le théâtre. « Tu rentres au théâtre par plein de voies, moi je crois que j'y suis rentré vraiment par les *mots*, par cet *amour* et cette *peur*. [...] Le fait d'être dans les mots, en même temps fait peur et c'est un plaisir : c'est comme un gouffre que tu explores. Par exemple, Rosalinde dans *Comme il vous plaira* de Shakespeare - que j'ai monté - qui se perd en forêt, elle a la trouille et en même temps une jubilation de se perdre. Et bien, j'ai l'impression que les mots c'est ça, tu te lances dedans, t'as la trouille parce que tu sens que tu pourrais fourcher à chaque coin, et à la fois c'est un immense plaisir d'être dedans ; donc c'est pas que de la peur, sinon t'arrêtes. C'est bien aussi que ça te libère de quelque chose, malgré la peur, que ça te... (il souffle). »²⁵.

Il m'explique que dans son parcours de metteur en scène, il y a clairement deux voies différentes de théâtre : la première avec très peu de texte, qui est construite avec une trame plutôt musicale et qui traite de la difficulté de parler (thématique qui revient très fréquemment), et la deuxième avec des textes d'auteurs complexes, avec plein de coins sombres à élucider. Du point de vue du metteur en scène, Jean-Yves Ruf garde un rapport aux mots particulier, le langage étant un des piliers principaux qui régissent la Communication. « C'est une immense peur la mise en scène, tu mets immensément de toi, donc t'es pas *couvert*. Mais, c'est vrai que tu peux t'exprimer comme tu veux, en tant que metteur en scène, c'est-à-dire, surtout dans les spectacles sans texte, quand je fais la mise en scène, je baragouine - les comédiens mettent une semaine à s'habituer, et puis après ils font plus attention, il y a une espèce de langage qui s'invente comme ça. Je finis pas les phrases ou j'invente des mots - pour moi ça fait partie du travail. C'est vrai que ça m'arrange, c'est un plaisir aussi, en tant que comédien tu peux moins faire ça. »²⁶.

Quand je lui dis que je fais mon mémoire sur la *peur des mots*, il ne semble pas trop surpris : « Je vois tellement de *très bons* comédiens - et c'est bizarre à quel point ça

²⁴ *Ibidem*, p. 41.

²⁵ *Ibidem*, p. 43.

²⁶ *Ibidem*, p. 43.

peut faire partie de *l'inavouable* chez les comédiens - où tu découvres en grattant, soit qu'ils sont dyslexiques, soit qu'ils ont un rapport difficile à la langue...ça me fait penser qu'il y a quelque chose là qui doit faire partie de leur chemin pour aller sur un plateau et *oser*. [...] Je pense que, sans être diagnostiqué de manière évidente, il y a beaucoup de gens qui ont un rapport de *peur*, de peur ou d'*amour* aussi, mais pas un rapport serein avec le langage. Tous les philosophes, les linguistes, les poètes disent ça : elle est en même temps traître, la langue. »²⁷.

J'ai envie de clore ce point sur cette dernière citation de Jean-Yves :

« L'Aphasie...toutes les maladies de langage, me fascinent, j'ai pas mal lu là-dessus parce que je me sens proche de ça sans l'être complètement. Les gens qui d'un coup arrêtent de parler, c'est quelque chose que je comprends. »²⁸. C'est cette compréhension, et l'expérience théâtrale de Jean-Yves Ruf (comédien, metteur en scène), qui, à priori, n'a pas été diagnostiqué en tant que dyslexique - ni atteint d'une autre pathologie- mais qui dit avoir tout de même rencontré le même type de peur que moi, qui me laisse penser, que ce mémoire est plutôt une recherche personnelle qui vise à trouver une technique de maîtrise des mots, sans pour autant retomber dans « une petite chose après une autre » avec trop de retenue. Je désire donc faire un mémoire pour tout comédien soucieux de son rapport aux mots. La quête idéale serait de trouver dans les mots sa liberté, son "souffle".

Après ces réflexions sur la dyslexie, sur la « peur des mots », les relations d'un comédien avec les mots. Venons-en à l'expérimentation même de mon mémoire, qui se base sur le texte de Jean-Luc Lagarce, qui lui, aussi, devait avoir un rapport particulier avec les mots, puisqu'il les *cherche* dans ses écrits.

Partie III : Expérimentation en action

1/ Pourquoi l'écriture de Lagarce

a/ Qui est Jean-Luc Lagarce ?

²⁷ *Idem*, p. 42.

²⁸ *Idem*, p. 43.

Jean-Luc Lagarce naît le 14 février 1957 et meurt à l'âge de trente-huit ans, en septembre 1995, du sida. Il naît dans une famille ouvrière qui lit peu et connaît mal le monde du théâtre. En 1977, il fonde la compagnie Le Théâtre de la Roulotte. En 1992, les éditions des Solitaires Intempestifs. Peu à peu, il acquiert une notoriété de metteur en scène, en montant des pièces du répertoire, notamment de Feydeau, Molière et Ionesco. Il écrit ses premières pièces à vingt ans, mais de son vivant il reste méconnu comme dramaturge. Ses œuvres ne sont reconnues qu'après sa mort. Jean-Luc Lagarce paraît être aujourd'hui l'auteur contemporain le plus joué en France. Il a laissé derrière lui vingt-cinq pièces de théâtre, trois récits, un livret d'opéra, un scénario de cinéma, etc...

De son vivant, malgré sa maladie incurable, Jean-Luc Lagarce a toujours essayé de se battre. « Il assure qu'ayant découvert sa séropositivité avant l'âge de trente ans, il n'en a jamais fait un thème de son œuvre ni un lieu d'écriture, et qu'il a appris à faire les choses, jouer, mettre en scène, écrire, sans penser qu'il s'agissait à chaque fois de la dernière. »²⁹. Néanmoins, on peut supposer que cette maladie devait être constamment dans ses pensées, et que son écriture devait en être imprégnée. Ce n'est sûrement pas pour rien que son écriture semble sans cesse cacher des sujets tabous : peut-être ceux de l'homosexualité et de la séropositivité, qui étaient les siens.

b/ Lagarce et les mots

En lisant Lagarce, j'ai ressenti son singulier souci de la langue, qui résonne profondément en moi. La recherche effrénée du "parler-juste" pour se faire comprendre, l'inévitable écueil d'arriver à mettre en mots ce qu'on élucubre tout bas en soi. Je suis touchée par cette langue du parler quotidien qui est emmenée subtilement vers une parole poétique - ce qui devient poétique ce n'est pas les mots mais le sous-texte :

« Le poème, chez Lagarce, découle du parler ; l'enjambement se produit aux jointures naturelles de la syntaxe. Le poétique est dans cette parole qui se pose. Qui se pose d'abord dans une accentuation particulière du rythme du parler qui produit comme une aggravation de la parole ordinaire : les mots retentissent soudain autrement ; ils deviennent graves. Cette accentuation du rythme, marquée par un agrandissement du silence, immédiatement composée par l'impulsion qui lui succède, engendre une théâtralisation naturelle de l'acte de parole. Dans les deux cas, il s'agit de rythme et, pour trouver ce rythme, le problème est d'avoir à chaque instant conscience de ce qui se passe dans ce qu'on dit. [...] [L'interprète] ne parle plus seulement pour dire ce qu'il a dans la tête ou sur le cœur (selon l'approche

²⁹ Bertrand Chauvet et Éric Duchâtel, *Juste avant la fin du monde / Nous, les héros. Jean-Luc Lagarce*, Paris, SCÉRÉN-CNDP, 2008, p. 123.

psychologique habituelle), il s'étonne de ce qu'il dit à mesure qu'il le profère, il fouille de tous ses yeux l'espace que les mots ouvrent devant lui. »³⁰

C'est une langue triviale, mais sinieuse car elle cherche ses mots, essaye continuellement de comprendre les autres, les événements et soi. A le lire, on ressent une grande urgence de s'exprimer, comme un cri impossible. Son écriture part de cette difficulté de *dire* et ça se retrouve dans ses personnages : « Ces gens ont envie de hurler, mais ils vont prendre des chemins plus conventionnels, ils vont expliquer ce qu'ils aimeraient, mais à demi-mot, avec beaucoup de peine, de maladresse, de souffrance en fait. »³¹.

Julie Sermon, parle du doute, du manque de confiance en soi et vis-à-vis de l'autre que ressentent les personnages de Lagarce, ce qui nous aide à comprendre leur difficulté à passer à l'acte de parole :

« Quand on analyse les textes, les incertitudes qui caractérisent le personnage et sa parole, et l'écart variable qui se creuse de l'un à l'autre, sont très visibles : dans le bloc plus ou moins fluide des énoncés, Lagarce greffe en effet presque systématiquement des corps qu'il circonscrit comme étrangers, par l'usage de l'italique ou de guillemets. Très manifestement, la lettre du texte vient signifier que les énonciateurs ne font pas corps avec leurs mots : ils marquent leur distance avec eux, ne les revendiquent pas pleinement. [...] D'un point de vue psychologique, le refuge des personnages derrière des sentences attestées n'est cependant pas seulement signe de lâcheté ou de mauvaise foi. Il renvoie, très souvent, à cette peur qu'ont les locuteurs de ne pas être bien compris ou de ne pas avoir bien compris, de ne pas employer les bons mots aux bons moments, ou les expressions à bon escient. »³²

Il me plaisait de choisir un texte où l'écriture se rapproche de mon ressenti vis-à-vis des mots, de ma manière de raisonner, de m'exprimer ; et non de choisir une écriture quelconque qui traiterait d'une pathologie du langage ou d'un être parmi tant d'autres qui en serait affecté. L'écriture de Lagarce, qui se répète, qui utilise l'ellipse³³, traduit bien mieux la difficulté de parler. « La parole manque ; la parole échappe. Le parleur zigzague entre deux écueils : le premier est la menace du silence ; le deuxième, celle du trop-plein. »³⁴.

³⁰ *Ibidem*, p. 11.

³¹ *Ibidem*, Jean-Charles Mouveaux (metteur en scène), p. 27.

³² Colloques année (...) LAGARCE, Julie SERMON « L'entre-deux lagarcien : le personnage en état d'incertitude », in *Problématiques d'une œuvre. I/ Colloque de Strasbourg*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2007. p. 63 et 65.

³³ Ellipse : omission d'un ou de plusieurs mots qui, dans une phrase, ne sont pas utiles à la compréhension.

³⁴ *Ibidem*, p. 109.

2/ Les difficultés rencontrées, par typologie et solutions pour y remédier³⁵

Après l'analyse de ma première lecture, du monologue, j'ai relevé quatre difficultés-types, pour lesquelles, ma tutrice Marie Bazille et moi, avons tenté d'imaginer des solutions - sous forme de petits exercices - à tester au moment de l'apprentissage du texte. Ces difficultés sont présentées en quatre points :

- certaines sont liées au mouvement des yeux dans la lecture ;
- d'autres à des difficultés syntaxiques, qui me rendent la compréhension du passage difficile ;
- d'autres à des « petits mots » dont le contenu est difficile à saisir ou/et qui ont plusieurs sens ;
- d'autres enfin à des difficultés de prononciation et donc de représentation auditive.

a/ Les difficultés à enchaîner avec la ligne suivante³⁶

D'après les chercheurs, un lecteur adulte compétent fait voyager automatiquement son œil de gauche à droite / de droite à gauche, de haut en bas / et de bas en haut, en faisant des allers-retours rapides à la recherche inconsciente d'"indices" (sémantiques, syntaxiques...) qui vont lui permettre de construire la signification, du texte en même temps qu'il le parcourt. Il ne « lit » pas toutes les lettres, toutes les syllabes, tous les mots, comme le fait un lecteur débutant et souvent un sujet dyslexique, il ne « lit » pas linéairement. Une personne qui n'a pas de problèmes de lecture construit le sens en anticipant la suite de la phrase, alors qu'elle ne l'a pas encore prononcée. Elle mémorise des informations et un morceau de phrase, qu'elle peut dire en même temps qu'elle continue à lire la suite. Ce processus lui permet de saisir le sens du texte, même à la première lecture, et de le donner à entendre s'il est lu à haute voix.

Un lecteur dyslexique n'a pas acquis ces automatismes de lecture. Il lit linéairement - il déchiffre un mot après l'autre - son œil ne se balade pas, ce qui empêche l'anticipation et peut provoquer une incompréhension du sens de la phrase. D'autant plus qu'en français l'idée directrice de la phrase se trouve souvent à la fin : il faut donc se lancer dans la phrase, avec confiance, en se disant qu'on comprendra à la

³⁵ Cf. l'annexe 2, tableau d'analyse des difficultés de la première lecture, p. 36.

³⁶ Se rapporter au tableau, aussi nommé "retour à la ligne". Ce cas est présent dans les lignes de tableau : n°1, n°3, n°7, n°11, n°25, n°28.

fin ou au fur et à mesure. Personnellement, pour l'instant, j'ai du mal à continuer à lire si je ne comprends pas tout, et cela me freine dans la lecture. En ce moment, nous travaillons cet élan avec Andrea Novikov³⁷ : il faut apprendre à se lancer dans la phrase sans attaquer le début, ce qui lui donne trop d'importance, pour garder et conduire son énergie jusqu'à la fin. A ce stade, cet exercice me semble très périlleux, c'est un véritable saut à l'élastique.

De plus j'ai tendance à relâcher mon effort à la fin de chaque ligne, comme si le sens s'arrêtait là, toujours à cause de ce problème de manque d'anticipation. Le texte de Jean-Luc Lagarce, typographié en lignes courtes, pose particulièrement de problèmes de ce point de vue : souvent je n'ai pas pu faire les liaisons sémantiques (de sens) d'une ligne à l'autre, parce que mon œil s'arrêtait sans faire le lien avec la ligne suivante. Par exemple, de la ligne 76 à 77³⁸ :

« sans nous prévenir, sans crier gare et il faisait ce que //

Le sens est donné à la ligne suivante, il ne faut surtout pas s'arrêter, mais poursuivre :

[...] *il faisait ce que*
*j'avais toujours pensé, [...] »*³⁹

Pour tâcher d'y remédier, je vais essayer de créer cet automatisme oculaire, en m'entraînant à lire et à apprendre, systématiquement, les groupes de sens du monologue de l'Aînée qui sont à cheval sur deux lignes. Le but est de travailler les mouvements oculaires et la représentation (mentale, auditive et visuelle) de ces parties de texte. Si ceci fonctionne, comme nous l'avons supposé, mes yeux devraient peu à peu s'habituer à faire ce mouvement d'anticipation, je gagnerai en fluidité dans mes lectures ultérieures en ayant créé un automatisme.

b/ Les difficultés créées par la complexité de la syntaxe⁴⁰

Sur certains passages du texte, la syntaxe s'avère complexe, à cause des phrases qui se prolongent, des ellipses (cf. *supra*) et des répétitions obsessionnelles. Quand je lis, et que mon regard croise l'une d'elles, j'ai du mal à voir les groupes de sens, la

³⁷ Andrea Novikov est comédien et metteur en scène.

³⁸ Ce sont les références des lignes de l'annexe 1, le Monologue de l'Aînée.

³⁹ Jean-Luc Lagarce, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁰ Se rapporter au tableau de l'annexe 2, ce cas est présent dans les lignes de tableau : n°1, n°9, n°10, n°11, n°19, n°25, n°28.

construction, ce qui m'handicape très souvent lors d'une première lecture : le sens s'en voit peu à peu perdu, jusqu'à disparaître. Quand ce genre de difficulté survient, la désorientation (cf. *supra*) surgit à son tour, ce qui entraîne fréquemment des lapsus sur les phrases suivantes : je reste bloqué mentalement sur l'erreur commise, peut-être par soucis de vouloir bien faire. Nous pouvons le remarquer, en regardant le tableau aux lignes 5 à 7 :

« *je regardais le ciel et je regardais encore la campagne
qui descend doucement et s'éloigne de chez nous, la
route qui disparaît au détour du bois, là-bas.* »⁴¹

Pour faciliter l'apprentissage, je me propose de réaliser une petite analyse de la construction de ces phrases complexes, en annotant le texte comme une partition en pour comprendre la structure et le mouvement de la phrase. Une fois leur composition comprise, je pourrai les apprendre plus facilement.

c/ Les difficultés engendrées par un "mot déclencheur"⁴²

Comme je l'expliquais plus haut, les "mots déclencheurs" sont souvent des mots abstraits qui résument des idées, ou des petits mots de liaison qui construisent le discours. Ces mots créent une désorientation parce qu'ils sont flous ; ni leur forme graphique (l'orthographe) ni leur(s) sens (très souvent ces mots ont plusieurs sens) ne sont imprimés clairement dans le cerveau. Dans le texte, ces mots sont : "doucement", "pas", "aussi", "ainsi", "vers", "et", "dans", "que", "à", "certaine", "toujours", "le", "calmement", "plus", "sourire", etc... Par exemple, comme de la ligne 39 à 42 :

« (*et là encore, peut-être, je me mis, une fois de plus,
à sourire de moi-même, de me voir ainsi, de m'ima-
giner ainsi, et de sourire ainsi de moi-même me mena
vers le bord des larmes, et j'eus peur d'y sombrer) »⁴³*

Pour les maîtriser, je vais essayer de travailler tous les passages où ils se trouvent - très souvent ce sont des mots qui sont utilisés plusieurs fois - afin de trouver une certaine systématique, ce qui va probablement faire peu à peu tomber les difficultés.

⁴¹ *Ibidem*, p. 7.

⁴² Se rapporter au tableau de l'annexe 2, ce cas est présent dans les lignes de tableau : n°2, n°3, n°4, n°6, n°10, n°12, n°13, n°17, n°19, n°22, n°26, n°27

⁴³ *Ibidem*, p. 8 (les mots soulignés sont des mots perturbateurs).

Tout en reliant ces mots dans le morceau de phrase qui les encadre - le groupe - je dois m'entraîner à m'en représenter la signification par un travail d'évocation visuelle et auditive.

« Si nous voulons qu'un dyslexique pense à l'aide du sens d'un mot déclencheur [et qu'il l'associera sur le plan visuel et auditif aux mots qu'il essaie d'apprendre], il faut qu'il puisse créer une image mentale du sens de ce mot qui lui soit personnelle. Lui montrer une photographie représentant la signification d'un mot déclencheur peut être plus efficace que de lui en donner une définition, mais tant qu'il ne crée pas sa propre image, il ne progressera pas. »⁴⁴.

d/ Les difficultés de prononciation de certains mots⁴⁵

Pour certains mots, on peut remarquer que les phonèmes qui les composent ne sont pas clairs. Les dyslexiques éprouvent une difficulté à faire le lien entre des symboles écrits qu'ils voient couchés sur une feuille et l'équivalent en son qu'ils peuvent prendre. Dans le texte, on retrouve cette difficulté avec les mots : "songeais", "hâter", "imaginiez", "pousserais", "pousseriez", "marcher", "faisait" (ce dernier mot est trouble à cause de son orthographe qui brouille la prononciation), etc... Comme exemple regardons la ligne 94 à 95 :

*« je le voyais marcher vers moi et je songeais qu'il
revenait [...] »⁴⁶*

Pour ces mots dont la prononciation ne paraît pas évidente pour la mémoire, nous n'avons pas trouvé d'autre solution que de les "mâcher" et les répéter en faisant attention à l'articulation : retrouver où se loge le son dans la bouche.

Pour tout ce travail, je dois me laisser la liberté de ne pas apprendre tout le texte systématiquement dans l'ordre, mais de travailler méthodiquement certains points, ceux qui posent problème ; apprendre selon la force et/ou la difficulté des morceaux de phrase, avant d'apprendre la phrase entière : comme un musicien qui travaille les passages difficiles avant de jouer la ligne mélodique entière. Je pense qu'en travaillant les passages qui m'ont posé problème à la première lecture, en les prenant pas à pas le

⁴⁴ Ronald D. Davis, *op. cit.*, p. 84 et 85.

⁴⁵ Se rapporter au tableau de l'annexe 2, ce cas est présent dans les lignes de tableau : n°5, n°8, n°26, n°28, n°29

⁴⁶ Jean-Luc Lagarce, *op. cit.*, p. 10.

corps pour les "apprivoiser", je les redouterai moins sur scène, plus du tout et que je serai ainsi dans le plaisir du jeu et la liberté. Une fois que je les aurai décortiqués, dominés, vaincus, ils ne me feront plus peur et je les interpréterai mieux : j'aurai atteint une certaine maîtrise des mots, qui m'apportera une liberté de jeu.

« Maîtriser n'est pas uniquement apprendre rapidement. C'est parvenir à un niveau qui permet que l'on n'ait plus besoin de réfléchir à ce que l'on est en train d'accomplir. C'est la capacité de faire siennes les données apprises. Quand on maîtrise quelque chose, il n'est plus nécessaire de se demander si on va s'en souvenir : il est quasiment impossible de l'oublier. »⁴⁷.

Bilan et conclusion : le compte rendu de ma recherche

Si j'essaye de porter un "regard objectif" sur ma recherche, je dirais que le but initial fixé de "maîtrise des mots" n'est pas encore atteint. Je crois que ce mémoire est le premier pas d'une longue quête.

Au cours de ce travail, en m'intéressant aux domaines neurologique et orthophonique, j'ai découvert le fonctionnement du cerveau et les mécanismes de lecture d'un dyslexique. Je sens que cela m'aide déjà d'avoir conscientisé les différentes étapes qui se déroulent dans mon cerveau, lors des situations qui me posent problèmes, à savoir : la lecture, l'apprentissage d'un texte et le jeu textuel. D'ailleurs on dit souvent en psychologie que le premier pas de "guérison" est la prise de conscience du ou des problème(s). C'est en sachant contre quoi on se bat, qu'on trouve les solutions appropriées. Même s'il est vrai, que je connais la dyslexie uniquement dans ses grandes lignes, car j'ai lu des ouvrages vulgarisés et d'autres plus scientifiques qui m'ont été difficiles à la compréhension, je pense avoir appris l'essentiel à ce stade de ma recherche. Ce qui ne m'empêchera pas de continuer à m'informer plus profondément sur ce trouble du langage, à la suite de ce mémoire.

Ce qui m'a plu, c'est que j'ai été surprise tout au long de ce mémoire. Je ne savais pas dès le départ quelles routes ce travail allait prendre. La rencontre avec Jean-Yves Ruf, autour des mots, a été une véritable révélation : "non, il n'y a pas que les dyslexiques qui souffrent des mots !". Cette discussion a bouleversé les a priori des

⁴⁷ Ronald D. Davis, *op. cit.*, p. 132.

gens, mais également les miens. Car il est facile de se complaire dans une pathologie, de lui remettre sur le dos ce qu'on ne veut pas assumer soi-même et la brandir comme excuse légitime. Je lutte contre cette attitude et contre la compassion que parfois je ressens dans le regard des autres. D'ailleurs, pour ce mémoire je me suis imposé une grande rigueur, pour pouvoir parler de la dyslexie - qui est un sujet qui me tient à cœur - sans pour autant transformer mon mémoire en excuse déployée. C'est pourquoi il était très important d'évoquer le parcours de Jean-Yves Ruf, qui donnait un sens à mon mémoire. Quand je dis "un sens", je veux dire une *raison d'être*. Pour moi, un mémoire est intéressant quand il part d'un questionnement intime qui arrive à s'ouvrir vers l'extérieur et interpeller le plus grand nombre : sinon c'est un travail qui tourne en rond, égocentré. Bien sûr, c'est un peu *idéal*, mais j'essaye d'y tendre.

En cherchant une langue théâtrale singulière, j'ai eu l'opportunité de rencontrer l'écriture de Jean-Luc Lagarce, que je ne connaissais quasiment pas. C'est une rencontre heureuse qui partait avec des à priori, et pour finir j'ai été touchée par la pièce *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*. Il est tellement rare de trouver autant de personnages féminins réunis sous le même toit. Lagarce défend ces personnages en maître en leur accordant une langue hésitante, parce que profondément intime. C'est en quoi cette langue est proche de la Vie.

Ayant choisi le texte, il me fallait alors simuler un processus de travail, qui n'a pas été évident à coordonner. J'ai trouvé relativement vite le temps d'organiser une lecture à la table, puis d'en analyser l'enregistrement et enfin d'imaginer des solutions. Mais il était surtout difficile d'imaginer l'efficacité qu'auraient les exercices envisagés, au moment de l'apprentissage du monologue ; et par conséquent les répercussions qu'ils auraient lors de la représentation : sera-t-il possible de pré-voir et/ou de pré-entendre les mots en situation de jeu ? Il était donc évident, que si je voulais fonder une technique personnelle de maîtrise des mots, il fallait vérifier mes exercices hypothétiques en passant à la pratique : au moins avec la mémorisation du texte. A cause de l'emploi du temps chargé que nous avons à la Manufacture, je n'ai pas réussi à m'aménager des moments de travail calme et concentré sur le texte de Lagarce. J'ai envisagé d'appliquer cette technique de travail, que j'avais commencé à échafauder, sur les textes que j'apprenais en simultané de l'écriture de mon mémoire. Mais pressée par le temps et poussée par la demande d'efficacité, j'ai laissé tomber. Quand on a peu de temps il est difficile de ne pas se laisser tenter par les mécanismes de travail déjà automatisés, même si probablement en comparaison avec une autre technique ils sont moins efficaces à

long terme. Appliquer un nouveau mode d'apprentissage demande un long temps d'adaptation, il faut être patient. Aujourd'hui je me rends compte que ma problématique était utopique : arriver à édifier une méthode en six mois, cela est irréalisable. Mais je reste convaincue qu'il est important parfois de se fixer des buts de titans pour avancer. N'ayant pas encore appris le texte, je ne peux pas témoigner, ici, de la réussite ou non de ma prévision. C'est donc à la suite du dépôt de mon mémoire, que je vais pouvoir expérimenter ce travail, posément, pour ne pas créer encore plus de confusion sur des notions que je maîtrise mal. D'autant plus que je ne pourrai jouer ce monologue que dans deux mois, donc, mieux vaut rapprocher les étapes suivantes : la mémorisation, le travail scénique et la (les) représentation(s).

Ce mémoire est la naissance d'une recherche qui me sera nécessaire pour le métier de comédienne. Je ne compte pas m'arrêter là, il me faut continuer pour trouver ma liberté dans les mots. Je clos ce mémoire de la fierté dans le cœur, car six ans en arrière, je ne me serais jamais imaginé en arriver là.

« L'enfant surnommé Bogo le Muet passait des journées entières à écouter les mots, et avec sa gorge, en silence, il les répétait. Il les apprenait par cœur, des paquets de consonnes, de voyelles, assemblées toujours différemment. Les mots venaient de tous les côtés pour entrer en lui, pour se loger dans son corps. »⁴⁸

⁴⁸ J.M.G. Le Clézio, *Les Géants*, Paris, L'Imaginaire/Gallimard, 2008, p. 74.

Bibliographie

Bertrand CHAUVET et Éric DUCHÂTEL, *Juste avant la fin du monde / Nous, les héros. Jean-Luc Lagarce*, Paris, SCÉRÉN-CNDP, 2008.

Ronald D. DAVIS, *Le Don de dyslexie*, traduit de l'américain par Agathe Fournier de Launay, Paris, La Méridienne / Desclée de Brouwer, 2007.

Annie DUMONT, *Mémoire et langage. Surdité, dysphasie, dyslexie*, Paris, Masson, 2001.

Michel HABIB, *Dyslexie : le cerveau singulier (neuropsychologie)*, Marseille, Solal, 2004.

Jean-Luc LAGARCE, *J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2005.

Colloques année (...) LAGARCE, Julie SERMON « L'entre-deux lagarcien : le personnage en état d'incertitude » et Georgeta MIRON « J'étais dans ma maison et j'attendais que "Godot" vienne ou l'obstination d'attendre chez Beckett et Lagarce », in *Problématiques d'une œuvre. I/ Colloque de Strasbourg*, Besançon, Les Solitaires Intempestifs, 2007.

J.M.G. LE CLEZIO, *Les Géants*, Paris, L'Imaginaire/Gallimard, 2008.

Ghérasim LUCA, *Héros-Limite* suivi de *Le Chant de la carpe* et de *Paralipomènes* (cf. le poème "Passionnement"), Paris, Poésie/Gallimard, 2001.

Béatrice SAUVAGEOT et Jean MÉTELLUS, *Vive la dyslexie!*, Paris, NiL éditions, 2002.

Filmographie : documentaire

Les troubles de l'apprentissage, Dir. scientifique et réal. Pierre FRANÇOIS, Vanves, SFRS et ARCIS (coffret) :

I/ *De la Fonquiture sur le podogan ou comment débusquer la dyslexie* (1996).

II/ *Des Caramels pour Arthur ou le dépistage précoce des dyslexies* (1998).

III/ *Un Cactus dans les bras (les dyslexies : fondements neuropsychologiques et remédiassions)* (2001).

La Dyslexie et la fibromyalgie, émission Check-Up, proposée par R. GOERG et S. MINKOFF, TSR (15 avril 1998).

Sites internet

<http://www.adsr.ch/>, association dyslexie de Suisse romande (dernière consultation 7 mars 2009).

<http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/>, site personnel d'un membre de la CORIDYS (dernière consultation 6 mars 2009).

<http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/college.htm>, document cité dans le mémoire (dernière consultation 6 mars 2009).

<http://www.coridys.asso.fr/>, site de la CORIDYS (dernière consultation 7 mars 2009).

<http://editions-hache.com/luca/luca1.html>, poème "Passionnément" de Ghérasim Luca en intégrale et version enregistrée par l'auteur (dernière consultation 7 mars 2009).

<http://www.lagarce.net/>, site officiel de Jean-Luc Lagarce (dernière consultation 7 mars 2009).

<http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/119.html>, site de l'université médicale de Rennes, dictionnaire de définitions de termes médicaux (dernière consultation 10 mars 2009).

Image de couverture

Justine PYTHON, 8 janvier 1933 lettre chargée (détail),
encre sur feuille de papier, 21 x 27 cm,
archives de l'Hôpital psychiatrique cantonal, Marsens (Fribourg),
photo : Olivier Laffely.

Les annexes

J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne
de Jean-Luc Lagarce
Les Solitaires Intempestifs, 2005

Premier monologue de l'Aînée, p.7-10

- L.1. **L'Aînée.** - J'étais dans ma maison et j'attendais que
L.2. la pluie vienne.
L.3. Je regardais le ciel comme je le fais toujours, comme
L.4. je l'ai toujours fait,
L.5. je regardais le ciel et je regardais encore la campagne
L.6. qui descend doucement et s'éloigne de chez nous, la
L.7. route qui disparaît au détour du bois, *là-bas*.
- L.8. Je regardais, c'était le soir et c'est toujours le soir que
L.9. je regarde, toujours le soir que je m'attarde sur le pas
L.10. de la porte et que je regarde.
L.11. J'étais là, debout comme je le suis toujours, comme
L.12. je l'ai toujours été, j'imagine cela,
L.13. j'étais là, debout, et j'attendais que la pluie vienne,
L.14. qu'elle tombe sur la campagne, les champs et les bois
L.15. et nous apaise.
- L.16. J'attendais.
- L.17. Est-ce que je n'ai pas toujours attendu ?
- L.18. (Et dans ma tête, encore, je pensais cela : est-ce que
L.19. je n'ai pas toujours attendu ? et cela me fit sourire, de
L.20. me voir ainsi.)
- L.21. Je regardais la route et je songeais aussi, comme j'y
L.22. songe souvent, le soir, lorsque je suis sur le pas de la
L.23. porte et que j'attends que la pluie vienne,
L.24. je songeais encore aux années que nous avons vé-
L.25. cues là, toutes ces années ainsi,
L.26. nous, vous et moi, toutes les cinq, comme nous
L.27. sommes toujours et comme nous avons toujours été,
L.28. je songeais à cela,
L.29. toutes ces années que nous avons vécues et que nous
L.30. avons perdues, car nous les avons perdues,
L.31. toutes ces années que nous avons passées à l'atten-
L.32. dre, celui-là, *le jeune frère*, depuis qu'il était parti,
L.33. s'était enfui, nous avait abandonnées,
L.34. depuis que son père l'avait chassé,
- L.35. *aujourd'hui*, ce jour précis, je pensais à cela, *en ce*

- L.36. *jour précis*, je pensais à cela,
- L.37. toutes ces années que nous avons perdues à ne plus
L.38. bouger, à attendre donc
- L.39. (et là encore, peut-être, je me mis, une fois de plus,
L.40. à sourire de moi-même, de me voir ainsi, de m'ima-
L.41. giner ainsi, et de sourire ainsi de moi-même me mena
L.42. vers *le bord des larmes*, et j'eus peur d'y sombrer)
- L.43. toutes ces années que nous avons vécues à attendre
L.44. et perdues encore à ne rien faire d'autre qu'attendre
L.45. et ne rien pouvoir obtenir, jamais, et être sans autre
L.46. but que celui-là,
L.47. et je songeais, *en ce jour précis*, oui, au temps que
L.48. j'aurais pu passer loin d'ici, déjà,
L.49. à m'enfuir,
L.50. au temps que j'aurais pu passer dans une autre vie, un
L.51. autre monde, l'idée que je m'en fais,
L.52. seule, sans vous, les autres, là, sans vous autres,
L.53. toutes, tout ce temps que j'aurais pu vivre différem-
L.54. ment, simplement, à ne pas attendre, ne plus l'atten-
L.55. dre, à bouger de moi-même.
- L.56. J'attendais la pluie, j'espérais qu'elle tombe,
L.57. j'attendais, comme, d'une certaine manière, j'ai tou-
L.58. jours attendu, j'attendais et je le vis,
L.59. j'attendais et c'est alors que je le vis, celui-là, *le jeune*
L.60. *frère*, prenant la courbe du chemin et montant vers la
L.61. maison, j'attendais sans rien espérer de précis et je le
L.62. vis revenir, j'attendais comme j'attends toujours,
L.63. depuis tant d'années, sans espoir de rien, et c'est à ce
L.64. moment exact, lorsque vient le soir, c'est à ce mo-
L.65. ment exact qu'il apparut, et que je le vis.
- L.66. Une voiture le dépose et il marche les dernières
L.67. centaines de mètres, son sac jeté sur l'épaule, en ma
L.68. direction.
- L.69. Je le regarde venir vers moi, vers moi et cette maison.
L.70. Je le regarde.
- L.71. Je ne bougeais pas mais j'étais certaine que ce serait
L.72. lui, j'étais certaine que c'était lui,
L.73. il rentrait chez nous après tant d'années, *tout à fait*
L.74. *cela*,
L.75. nous avons toujours imaginé qu'il reviendrait ainsi
L.76. sans nous prévenir, sans crier gare et il faisait ce que
L.77. j'avais toujours pensé, ce que nous avons toujours

- L.78. imaginé.
L.79. Il regardait devant lui et marchait calmement sans se
L.80. hâter et il semblait ne pas me voir pourtant,
L.81. et celui-là, *le jeune frère*, pour qui j'avais tant attendu
L.82. et perdu ma vie
L.83. – je l'ai perdue, oui, je n'ai plus de doute, et d'une
L.84. manière si inutile, *là*, désormais, je sais cela, je l'ai
L.85. perdue –
L.86. celui-là, *le jeune frère*, revenu de ses guerres, je le vis
L.87. enfin et rien ne changea en moi,
L.88. j'étais étonnée de mon propre calme, aucun cri comme
L.89. j'avais imaginé encore et comme vous imaginiez
L.90. toutes, toujours, que j'en pousserais, que vous en
L.91. pousseriez, *notre version des choses*,
L.92. aucun hurlement de surprise ou de joie,
L.93. rien,
L.94. je le voyais marcher vers moi et je songeais qu'il
L.95. revenait et que rien ne serait différent, que je m'étais
L.96. trompée.
L.97. Aucune solution.

(...)

J'étais dans ma maison et j'attendais que la pluie vienne.

I/ Premier monologue de l'Aînée.

(N.B.: Les lignes citées dans le tableau, nommé "L.", correspondent aux lignes du monologue de l'annexe 1, cf. *supra*)

N°	<i>Ligne et difficultés rencontrées à la première lecture</i>	<i>La cause probable de ces difficultés</i>
1	<p>L.5.6.7. "je regardais le ciel et je regardais encore la campagne / qui descend doucement et s'éloigne de chez nous, la / route qui disparaît au détour du bois, là-bas." L.5. arrêt entre "ciel" - "et" ; difficulté à passer à L.6. ("campagne" - "qui") L.6. "qui descend" martellement-déchiffrage "doucement" ; arrêt entre "doucement" - "et" ; L.7. arrêt entre "disparaît" - "au"</p>	<p>(L.5.) Pause possible avant le "et" si assumée, difficulté de retrouver la bonne ligne (L.5.6.) Personnification de la Campagne (sens poétique) (L.7.) Personnification de la Route</p>
2	<p>L.9. "toujours le soir que je m'attarde sur le pas" arrêt entre "soir" - "que" ; puis entre "le" - "pas"</p>	<p>Difficulté avec la conjonction "que" ; difficulté avec le mot "pas" qui peut être <u>soit</u> la négation <u>soit</u> un déplacement <u>soit</u> une expression comme ici "le pas de la porte", etc...</p>
3	<p>L.14. "les champs et les bois / et nous apaise." difficulté à passer à L.15. ("bois" - "et")</p>	<p>Pause possible avant le "et" puisque dans ce cas (comme à la L.5.) le "et" sépare deux groupes de sens (qui rassemble les deux verbes "tombe" et "apaise")</p>

4	L.19. " <i>je n'ai pas toujours attendu ? et cela me fit sourire</i> " long arrêt entre " n'ai " - " pas " ; " rire " à la place de " sourire " quelqu'un m'a reprise	(Bizarre à la répétition de la L.17. à laquelle je n'ai pas fait d'erreurs j'ai croché) peut-être parce que la phrase est coupée en raison d'un retour à la ligne <u>ou</u> peut-être à cause du mot "pas" dont la signification serait trouble ; pour "sourire" je n'ai vu que la fin du mot
5	L.24. " <i>je songeais encore aux années</i> " " sangeais " au lieu de " songeais " reprise x1	Difficulté avec le son "songe" (s'entend plus haut)
6	L.25. " <i>toutes ces années ainsi</i> " traîné sur " ainsi "	Risque de confusion avec "aussi"
7	L.26. " <i>comme nous sommes toujours</i> " bafouillé sur " comme nous " ; difficulté à passer à L.27. (" comme nous "_ " sommes ") reprise x2	Cru que la phrase s'arrêtait à la fin de la ligne et me suis aperçue que le "nous" était le sujet du verbe "sommes" qui est à L.27.
8	L.28. " <i>je songeais à cela</i> " difficulté sur " songeais "	Difficulté avec le son "songe"
9	L.30. " <i>car les avons perdues</i> " bafouillé sur " car nous les avions " avec " avons " au lieu de " avons " reprise x2	Dans la phrase changement soudain de temps (deux fois au passé et puis au présent, situation irrémédiable) et bien identifier que "les" remplace "toutes ces années"
10	L.39.40.41.42. " <i>(et là encore, peut-être, je me mis, une fois de plus, / à sourire de moi-même, de me voir ainsi, de m'imaginer ainsi, et de sourire ainsi de moi-même me mena / vers le bord des larmes, et j'eus peur d'y sombrer)</i> " martellement-déchiffrage sur L.39. ; L.40. difficulté sur le mot " sourire " ; L.41.42. difficulté sur le mot " sourire ", " ainsi ", " me mena vers " ; bafouille sur " bord " ; arrêt point au lieu de la virgule, lenteur " j'eus peur " ; " songer " au lieu de " somber " reprise x1	(L.39.) Petits mots sans sens concret (hachurer par des virgules) (L.40.) Mot mémorisé comme mot perturbateur (L.41.42.) "ainsi" est aussi un mot perturbant qui se situe juste après "sourire" ; "me mena" c'est brouillé dans ma tête (avec des lettres semblables) "vers" semble aussi être perturbant ; difficulté avec l'expression "le bord des larmes", contente d'avoir réussi avec peine à lire cette expression j'ai relâché les efforts en fermant la phrase, j'ai redémarré avec peine pour finir par ne pas reconnaître le dernier mot
11	L.44. " <i>que nous avons vécues à attendre / et perdues encore à ne rien faire d'autre qu'attendre / et ne rien pouvoir obtenir</i> " " et à perdre " au lieu de " et perdues " reprise x1 ; le " encore " qui suit est appuyé ; difficulté de passer à L.45. (" qu'attendre "_ " et ")	C'est le "et" qui m'a perdue dans ce cas il ne précède pas une énumération ; on entend que de L.44. à L.46. je ne comprends pas le sens de ce que je lis (tournure compliquée)
12	L.50. " <i>au temps que j'aurais pu passer dans une autre vie</i> " arrêt entre " passer " - " dans "	Difficulté avec la préposition "dans" (je ne m'y attendais pas)

13	L.51. " <i>l'idée que je m'en fais</i> " arrêt entre " l'idée " - " que "	Difficulté avec la conjonction "que" (confusion amenée par l'article défini avant "idée")
14	L.54. " <i>à ne pas attendre, ne plus l'atten- / dre</i> " rajouter " à " entre "," - " ne plus "	Le "à" a été rajouté par systématique (formule plus immédiate sans le "à", comme une décision prise sur le moment), "à ne pas attendre"- "ne plus l'attendre" phrase qui se ressemble
15	L.55. " <i>à bouger de moi-même.</i> " arrêt entre " bouger " - " de moi- " et aussi avec " même "	Peut-être parce que je suis restée fixée sur mon erreur passée
16	L.56. " <i>j'attendais la pluie</i> " " j'entendais " au lieu de " j'attendais " reprise x2	Je devais penser au bruit de la Pluie
17	L.57. " <i>j'attendais, comme, d'une certaine manière, j'ai tou- / jours attendu</i> " arrêt entre "," - " d'une "; bafouille sur " certaine manière "; arrêt entre " j'ai " - " tou-jours attendu " sur lequel j'ai bafouillé (fin de phrase sur L.58.)	Difficulté à lire "certaine"; le mot "toujours" tronqué en deux
18	L.58. " <i>j'attendais et je le vis</i> " bafouille sur " et je "	A la première lecture, j'ai oublié le mot "et", puis je me suis reprise
19	L.60. " <i>prenant la courbe du chemin et montant vers la / maison</i> " arrêt entre " prenant " - " la courbe " qui a eu du mal à sortir	Difficulté avec l'expression "prenant la courbe du chemin"; insistance sur "montant" comme si le sujet de ces deux adjectifs n'était pas clair
20	L.62. " <i>j'attendais comme j'attends toujours</i> " " j'attendais " dit deux fois au lieu de " j'attends " la deuxième fois	(présent d'habitude, l'imparfait du premier "j'attendais" marque un évènement précis)
21	L.64. " <i>lorsque vient le soir, c'est à ce mo- / ment exact qu'il apparut, et que je le vis.</i> " " vint " au lieu de " vient " L.65. oublie du mot " et "	J'ai voulu marquer l'évènement à la place de la marque d'habitude du Soir Elision du mot "et" qui dénote qu'il est un mot perturbateur
22	L.66. " <i>Une voiture le dépose et il marche les dernières / centaines de mètres</i> " arrêt entre " le " - " dépose "; " les derniers centimètres de mètres " puis " les derniers centièmes de mètres " au lieu de " les dernières centaines de mètres " (fin de phrase sur L.67.)	J'ai du prendre "le" pour un article et non pour un pronom personnel; j'ai lu "derniers" au lieu de "dernières" ce qui a influencé le mot suivant qui devait forcément être masculin

23	L.69. " <i>Je le regarde venir vers moi, vers moi et cette maison.</i> " "viens" au lieu de "vers" reprise x1	Difficulté avec la préposition "vers"
24	L.73.74. " <i>il rentrait chez nous après tant d'années, tout à fait / cela</i> " martellement-déchiffrage " tout à fait cela "	Peut-être que c'était à cause de l'italique
25	L.75.76.77. " <i>nous avions toujours imaginé qu'il reviendrait ainsi / sans nous prévenir, sans crier gare et il faisait ce que / j'avais toujours pensé</i> " difficulté à passer à L.76. ("ainsi"_"sans"); arrêt entre "sans crier gare" - "et" ; martellement sur la suite " il faisait " ; difficulté à passer à L.77. (" que "_"j'avais")	Difficulté avec l'expression "sans crier gare" ; déchiffrage du mot "faisait" qui se prononce différemment de son orthographe ; difficulté à relier le "que" qui est une conjonction de subordination à la proposition subordonnée conjonctive à cause d'un retour à la ligne
26	L.79.80. " <i>il regardait devant lui et marchait calmement sans se / hâter et il semblait ne pas me voir pourtant</i> " L.79. difficulté sur " calmement " ; L.80. " hanter " au lieu de " hâter " ; arrêt entre " pas " - " me voir " sur lequel j'ai bafouillé	(L.79.) Mot abstrait pas nettement représenté au niveau cérébral (L.80.) Lapsus de son proche ; puis pour l'arrêt je crois que je me rappelle que je me suis étouffée à ce moment là
27	L.83. " <i>je n'ai plus de doute</i> " bafouille sur " plus "	Difficulté avec l'adverbe "plus", hésitation à prononcer le "s" du mot
28	L.89.90.91. " <i>j'avais imaginé encore et comme vous imaginiez / toutes, toujours, que j'en pousserais, que vous en / pousseriez</i> " L.89. bafouille sur la fin de " imaginiez " ; difficulté à passer à L.90. (" imaginiez "_"toutes") ; L.90. " toujours " appuyé ; bafouille sur " pousserais ", L.91. " pousriez " au lieu de " pousseriez " bafouille reprise x2	(L.89.) Difficulté à articuler la fin du mot et du coup à raccrocher le verbe au dernier mot (L.90.) Difficulté à articuler (L.91.) Difficulté à articuler
29	L.94. " <i>je le voyais marcher vers moi et je songeais qu'il / revenait</i> " " mâcher " au lieu de " marcher " reprise x1 ; " et je son... " puis " et je songeais " reprise x1	Je n'ai pas vu le "r" ce qui a entraîné un lapsus ; difficulté avec le son "songe"

Interview de Jean-Yves Ruf⁴⁹

« J'ai jamais été diagnostiqué comme dyslexique...ou d'une autre pathologie. Par contre j'avais une difficulté de m'exprimer, gamin, due à une immense timidité, je pense ; et puis je l'ai vécue beaucoup en tant que comédien, au début. Ça s'est traduit par une articulation...enfin un rapport à l'énonciation très, très, comment dire...c'est comme si je pensais plus vite que je ne pouvais parler, et que, alors que je croyais parler à peu près normalement, les gens me disaient "On comprend rien à ce que tu dis !". Les idées se mélangent. J'étais en avance sur moi-même, par nervosité, je pense, par peur de ne pas être compris. C'est comme si je poussais le langage devant et que "bebebeb" je boulais tout ; j'étais pas..., comment dire...musique au fond du temps, où t'es à l'intérieur de la phrase, tu la développes, elle se (il souffle)... elle s'ouvre, non ! J'évacuais devant. Y a ça, et puis je sais pas si c'est lié mais...je crois que les mots pour chaque être humain... Dolto dit que "nous sommes des êtres de langage", on est constitué par des mots. Elle raconte des cas, où par exemple le gamin sait que son père est prisonnier, en Allemagne pendant la guerre, mais pour lui *prisonnier* c'est mal, c'est mal d'aller en prison, il a pas compris que pendant la guerre le fait d'être prisonnier de guerre c'est autre chose. Il a donc développé toute une pathologie à cause de ça et qui s'est dénoué quand il a compris. Donc on peut être prisonnier d'un mot, enfin on peut être induit en erreur, on peut aussi être transformé par des mots, par des phrases, par des appellations...je pense qu'on est tous très sensibles à ça. Et il me semble qu'il y a beaucoup de comédiens dont - sans l'avouer - mais sans doute dont la motivation, une des motivations profonde, c'est leur rapport difficile à...à la langue.

Moi, je sais que j'ai beaucoup d'angoisse en jouant, on appelait ça les "ruffiades" - mon frère a les mêmes, on en parle quand je le vois - c'est d'inverser les syllabes, c'est de mettre un mot pour l'autre. Par exemple j'ai joué dans un Shakespeare, où j'ai dit - vraiment je pensais que c'était la bonne formulation - "Au nom de votre agéllance" alors que c'est "allégeance" ; je m'en rends jamais compte de moi-même, mais là je m'en suis aperçu parce que en face le partenaire et les hallebardiers autour *ils font une tronche*, et là je me dis "J'ai du dire quelque chose...". Et ce qui est fou c'est que mes camarades me disent "T'as pas l'air de fourcher, c'est clair et net !", mais quand je l'ai dit évidemment c'est trop trad. Après, là où est l'angoisse, c'est cette chose où tu répètes tellement un mot que tu perds le sens, c'est l'arbitraire du signe - un "arbre" s'appelle un "arbre" tu sais pas pourquoi, si t'es né et que ça s'appelle une "fleur" pour toi c'est une "fleur". Il y a un moment où c'est angoissant, de se dire que finalement ce ne sont que des conventions, et il y a un imaginaire qui est constitué par ces conventions-là. D'ailleurs, il y a des cultures où les consonances sont tellement différentes que ça développe un imaginaire différent. Et donc sur cette "allégeance", j'avais tellement l'angoisse de dire le contraire - je ne savais plus quelle était la bonne formulation - je devais penser en jouant à "Aller Denise Gence !", qui était une comédienne française, pour retrouver la bonne formulation. Souvent, en jouant, j'ai ces gouffres-là ! C'est-à-dire que tout d'un coup, c'est comme si la *langue* n'était plus sûre du tout, comme si je perdais... je doute sur chaque mot. [...] C'est difficile de trouver des solutions parce que tu sais jamais à quel détour de phrase ça peut arriver. Et en plus si tu essayes de te concentrer là-dessus c'est encore pire. Alors il faut oublier et puis voilà...d'ailleurs sur un plateau quand un comédien commence à fourcher, d'un coup il y a toute une vague, c'est comme si ça contaminait tout le monde. [...] Donc, pour essayer d'y remédier, je suis obligé de faire beaucoup d'italiennes. Et puis ça dépend des représentations, il y en a où tu oublies cette peur-là et t'as un mouvement sûr, et puis d'autres

⁴⁹ Je tiens à préciser que j'ai choisi de retranscrire cette interview au plus proche de l'enregistrement que j'en ai fait. Car le langage oral et non littéraire de Jean-Yves Ruf me paraissait primordial pour le sujet que je traite.

où t'es plus fatigué, moins à l'aise où cette...cette *peur* de prendre un mot pour un autre, ou de fourcher, et bien elle est toujours là. Je pense que c'est un rapport très profond au langage, ou alors à une difficulté par rapport à la langue.

Alors c'est vrai, que moi j'ai pas été diagnostiqué, sauf que je parlais pas du tout quand j'étais enfant. Je me suis débloqué très tard. Je me confiais à personne, j'étais un gamin extrêmement secret qui, je pense, avait tout un monde dans sa tête. Je lisais beaucoup, mais de manière muette. J'élucubrais pas mal de scénario intérieur, tu vois, pour te sauver, quoi ! Mais la prise de parole était quelque chose de pas naturel du tout. Il y a un moment où j'ai dû me dire, sans me raisonner, "Si je me mets pas à faire quelque chose je vais sombrer". Ça a été peut-être en troisième ou seconde, que je me suis sorti de mon puits, de manière presque volontariste. Alors je me suis mis à faire le contraire, à devenir un boute-en-train du jour au lendemain - j'ai failli me faire virer du lycée - je suis passé du gamin qui était au fond à rien dire à celui qui fait rire tout le monde. Après j'ai essayé de trouver un équilibre, mais c'est resté comme ça en moi ; et même quand je prends la parole, par exemple au Conseil de Fondation, pour moi c'est comme un *personnage* qui parle, parce que j'imaginai tellement pas arriver au moment où j'arriverais à prendre la parole en public et me sentir plutôt bien en le faisant, que c'est comme si c'était quelque chose qui se serait construit après, mais qui fait pas partie de mon enfance. Comme un personnage que j'ai fabriqué à force de me foutre des coups de pied au cul, à force de m'éprouver à ça, mais qui n'est pas quelque chose qui...que je dirais *naturel*...c'est pas ça... mais qui est...ça fait pas partie de mes fibres de départ, je sais pas comment dire. Et je crois que la mise en scène ça a été ça aussi...enfin la musique ça a été ça, mais par défaut, c'est-à-dire, qu'avoir une embouchure dans la bouche c'est une bonne excuse pour ne pas parler. C'est moi qui ai voulu faire de la musique, parce que c'était quand même un moyen d'expression, qui évitait les mots. Donc c'était bien arrangeant pour moi. Mais j'ai senti à un moment que c'était une fausse solution. Parce que justement "nous sommes des être de langage" et à un moment il faut exprimer les choses *en mots*. Mais en tout cas la part de création musique me donnait pas assez de nourriture pour que je m'en sorte, je crois. Et dans le théâtre je l'ai trouvée. D'ailleurs souvent dans mes premiers spectacles ça parlait beaucoup. Ça parlait beaucoup de la difficulté de *dire*. Je me rappelle du tout premier, il y avait un mec qui sortait d'un trou pour dire quelque chose et il se faisait...(geste de main qui appuie sur la tête) - c'était *Savent-ils souffrir* - il voulait changer le monde, il commençait à parler, il se cassait la gueule. C'est comme un cauchemar ! Pour moi j'avais juste pris la proposition d'un comédien, qui m'avait fait marrer, et puis après en voyant le spectacle je me suis dit "C'est pas rien, ça raconte beaucoup de choses".

Mais en fait tout ça, c'est aussi des rapports familiaux, c'est-à-dire que nous, on n'avait pas le droit de parler à table parce que mon père était fatigué, il disait "Taisez-vous !" ; donc de toute façon il n'y avait pas vraiment d'espace de *parole*. Normalement c'est le lieu où tout le monde se retrouve, et bien on en était privé. Donc ça a été un territoire à re...à conquérir, comme si je devais le faire à la force de...je crois qu'on est seul en face de ça.

[...] Je vois tellement de *très bons* comédiens - et c'est bizarre à quel point ça peut faire partie de *l'inavouable* chez les comédiens - où tu découvres en grattant, soit qu'ils sont dyslexiques, soit qu'ils ont un rapport difficile à la langue...ça me fait penser qu'il y a quelque chose là qui doit faire partie de leur chemin pour aller sur un plateau et *oser*. Exactement comme moi j'ai forgé peu à peu un personnage qui peut *prendre la parole en public*. Je pense que passer par un rôle te donne aussi la force et assez de distance *pour y aller* ; comme ces comédiens qui sont tellement éteints dans la vie et qui explosent sur un plateau. J'en connais un qui te regarde pas en face quand tu lui parles dans la vie, jamais, qui dit deux mots, et tu le vois jouer des rôles et tu te dis "Putain ! C'est un histrion formidable !" , il quitte le plateau il devient courbé, il prend sa clope, son Coca, il y a plus personne.

Je suis arrivé très tard au théâtre, vers 23/24 ans. En fait j'ai commencé à donner des cours à des gamins, à des tout petits, de musique et puis il manquait un prof de théâtre - et il y a un collègue qui a bluffé pour moi en disant "Jean-Yves ça fait longtemps qu'il fait du théâtre !", ce qui était absolument faux. Mais le fait que ce soit des gamins c'est pas innocent, c'est-à-dire que j'ai eu *envie* - j'aurais pas pu à cette époque donner des cours pour des adultes - mais les gamins ça me rassurait, parce que eux aussi ils sont dans une période d'apprentissage, où ils prennent un mot pour un autre, ils parlent pas tous...alors je me sentais en familiarité, et d'ailleurs on jouait beaucoup avec les mots. Je leur apprenais des faux mots. Je leur disais "Vous avez mangé quoi ce matin ?" ils me répondaient "Des céréales", alors je leur disais "On dit pas des céréales, on dit des céréaux ! Tu dis bien un oïsal, des oiseaux !". Ils savaient plus, alors y demandaient aux parents "C'est vrai qu'on dit un oïsal ?". On s'amusait beaucoup.

Quand j'étais musicien, les gens me prenaient pour un bœuf tellement je faisais le con. Ils savaient pas que je *lisais*, par exemple. Pour eux j'étais l'image du musicien qui parle de cul, qui fait le con...J'en rajoutais une pelle dans l'autre sens. Et ce qui était ma grande *pudeur*, mon *secret* c'était les livres, la littérature. C'est comme si ça c'était construit à côté.

[...] Avant je m'intéressais pas au théâtre, ou je voulais pas m'y intéresser parce que j'osais pas me dire que se serait pour moi, j'en sais rien. Je m'y suis vraiment intéressé quand je donnais ces cours parce que je trouvais qu'il y avait là-dedans, quelque chose de tellement ouvert pour moi, où il y avait un rapport à la littérature, un rapport au rythme, au son ; et puis j'avais aussi besoin des gens, moi je faisais des études par correspondance. J'ai arrêté la musique, je me suis mis à la fac, par correspondance parce qu'il fallait que je bosse pour gagner ma vie, mais j'étais de nouveau seul à étudier et je me suis dit "C'est pas bon pour moi, j'aime trop ça !". J'ai senti qu'un art collectif, se serait quelque chose qui me ferait du bien : t'es obligé de sortir de ton puits et de porter des choses intérieures vers l'extérieur. Mais aussi par le média du théâtre, il y a un truc qui est moins difficile, *tu parles de toi mais tu parles pas de toi* ; il y a des rituels qui font que c'est plus facile. Donc, finalement, le théâtre m'a complètement construit. Après la différence entre avoir toujours lu - donc avoir un rapport avec les mots tout le temps - et ne jamais parler, tu vois il y a comme une chose qui est restée à l'intérieur. J'étais gorgé de mots, mais il y a rien qui sortait. Je pense que ça peut pas tenir longtemps comme ça, enfin, je sentais que j'avais un besoin de sortir ça mais je savais pas comment.

[...] Quand j'ai été pris au TNS, j'étais le premier surpris, je me suis dit "C'est pas possible que je sois comédien !" vu que je parlais pas ; "Ils ont dû se tromper, mais puisque je suis là, je vais y rester et en profiter !". J'ai toujours eu cette vision comme ça d'être une espèce...d'erreur, comme si..."Ils doivent pas savoir !".

[...] Je pense que, sans être diagnostiqué de manière évidente, il y a beaucoup de gens qui ont un rapport de *peur*, de peur ou d'*amour* aussi, mais pas un rapport serein avec le langage. Tous les philosophes, les linguistes, les poètes disent ça : elle est en même temps traître la langue. Et en même temps je suis amoureux de ça et je trouve que c'est très important, j'aime la précision dans le langage, je vais toujours chercher dans le dictionnaire, tout le temps, parce que j'aime les mots...j'ai toujours fait ça, mais ça sortait pas ! Mais justement peut-être que c'est induit par ça.

[...] C'est aussi mon frangin qui m'a aidé vraiment à franchir le pas, qui m'a amené au théâtre. Et quand j'ai commencé, j'avais un trac fou...mais comme j'avais un trac aussi à la musique, c'est-à-dire que j'avais le premier tour au Conservatoire, assez facilement - j'ai une bonne technique - deuxième tour, je pense que pour un deuxième tour faut avoir plus de plaisir que de peur, et il faut justement exprimer quelque chose aussi. Donc finalement c'est un faux problème de se dire que c'est sans mots, parce que la Musique c'est aussi un langage,

donc tu dois y mettre quelque chose de toi ; et pour mettre quelque chose de toi, tu dois y trouver une joie, un souffle autre que technique, que je ne trouvais pas. [...] Au théâtre c'est venu assez vite, une espèce de chose...j'ai trouvé un *plaisir* qui m'a libéré d'une peur inhibante, j'étais moi-même étonné, après j'étais pas du tout considéré comme un traqueur au théâtre. [...] Le fait d'être dans les mots, en même temps fait peur et c'est un plaisir : c'est comme un gouffre que tu explores. Par exemple, Rosalinde dans *Comme il vous plaira* de Shakespeare - que j'ai monté - qui se perd en forêt, elle a la trouille et en même temps une jubilation de se perdre. Et bien, j'ai l'impression que les mots c'est ça, tu te lance dedans, t'as la trouille parce que tu sens que tu pourrais fourcher à chaque coin, et à la fois c'est un immense plaisir d'être dedans ; donc c'est pas que de la peur, sinon t'arrêtes. C'est bien aussi que ça te libère de quelque chose, malgré la peur, que ça te (il souffle).

[...] Tu rentres au théâtre par plein de voies, moi je crois que j'y suis rentré vraiment par les *mots*, par cet *amour* et cette *peur*. Et si, j'ai beaucoup lu de poésie, si j'aime travailler ça sur un plateau aussi, c'est qu'il y a un travail là-dessus ; quand tu vois Ghérasim Luca et son *Chant de la carpe*, surtout le poème *Passionnément* ça parle de cette difficulté - j'ai été très ému par ce poème, aussi quand je l'ai fait travailler, ça touchait à un endroit en moi très profond. Et souvent certain théâtre qui joue là-dessus, sur l'*affolement de la langue* ; d'ailleurs *La Passion selon St Jean* de Tarantino, c'est pas un hasard si je m'y suis intéressé. C'est que ça répond à une *angoisse*, donc il faut la sortir et puis en parler. L'Aphasie...toutes les maladies de langage, me fascinent, j'ai pas mal lu là-dessus parce que je me sens proche de ça sans l'être complètement. Les gens qui d'un coup arrêtent de parler, c'est quelque chose que je comprends.

[...] C'est pour ça que, bizarrement, je fais en même temps deux voies de théâtre qui semblent très différentes, mais qui ne le sont pas tant. Un théâtre où il y a très peu de texte avec beaucoup de sons, ou de mots inarticulés, ou de brouhahas où tu comprends un mot ou deux où tu veux, très peu de texte distinct qui porte un sens, mais c'est plutôt une structure musicale qui me conduit, et puis surtout cette difficulté de sortir d'un puits intérieur c'est une thématique qui se retrouve tout le temps. Et puis, de l'autre côté, des textes souvent difficiles, où tu te perds, comme Shakespeare, j'en ai monté deux, *Comme il vous plaira* et *Mesure pour mesure* qui sont rarement montés, qui sont des espèces de monstres, ça me fascine...ou Tarantino. Donc je pense que tu dois répondre à ça en tant que comédien ou que metteur en scène.

[...] Quand je jouais, c'est comme si le fait de porter des mots était tellement nouveau, comme quelque chose que je n'imaginai pas, que si tu prends du recul en te disant "Mais qu'est-ce que je suis en train de faire ?!", et bien (wouaaaa) ça part. Il faut pas que je pense à ce que je suis en train de faire. [...] Pour moi jouer, c'est en même temps une évidence, et comme s'il y avait toujours quelque chose qui te guette, une angoisse, un gouffre, qui fait que tu te dis "C'est pas moi qui suis en train de parler, quand même !" et tu te fais plus confiance : ça s'arrête, t'oublies le texte ou tu fourches. Peut-être que je le résous mieux en tant que metteur en scène...*peut-être*, je me suis jamais posé la question...et en même temps c'est une immense peur la mise en scène, tu mets immensément de toi, donc t'es pas *couvert* . Mais, c'est vrai que tu peux t'exprimer comme tu veux, en tant que metteur en scène, c'est-à-dire, surtout dans les spectacles sans texte, quand je fais la mise en scène, je baragouine - les comédiens mettent une semaine à s'habituer, et puis après ils font plus attention, il y a une espèce de langage qui s'invente comme ça. Je finis pas les phrases ou j'invente des mots - pour moi ça fait partie du travail. C'est vrai que ça m'arrange, c'est un plaisir aussi, en tant que comédien tu peux moins faire ça. »

Le «cerveau extra-ordinaire», la dyslexie en question	
Auteurs	Docteur Michel Habib , Neurologue des hôpitaux de Marseille, enseignant en neurologie et en neurosciences à l'Université d'Aix-Marseille, rédacteur en chef de la Revue de Neuropsychologie.
Source	,

On considère que dix pour cent environ des enfants d'âge scolaire sont dyslexiques. Leur scolarité est une succession de frustrations, d'efforts non récompensés et leur avenir professionnel est souvent compromis. Mais qu'est-ce que la dyslexie ? Ce n'est pas, comme on l'a longtemps cru, la conséquence d'un défaut éducatif, d'une intelligence déficiente ou encore moins d'un blocage psychologique, mais bien d'une particularité de leur cerveau, un cerveau extra-ordinaire.

La neuropsychologie moderne permet de mieux comprendre cette particularité. Elle nous apprend également que les difficultés que ces sujets ont éprouvées pour apprendre à lire et à écrire sont souvent compensées par des talents ou des aptitudes remarquables dans d'autres domaines, et qu'une rééducation bien conduite peut totalement changer l'avenir de l'enfant.

La dyslexie apparaît donc aujourd'hui comme un problème médical, social et éducatif de première importance et un domaine prioritaire pour la recherche en neurosciences dans les années à venir.

Qu'est-ce que la dyslexie ?

Cela fait plus d'un siècle que les enseignants et les médecins connaissent l'existence de ces enfants qui, bien que normalement intelligents, éprouvent d'énormes difficultés à apprendre à lire et à écrire. Entre 6 et 8 ans, la majorité des enfants, quelle que soit la méthode éducative qu'ils reçoivent, vont apprendre à utiliser le langage écrit, comme ils ont appris à marcher ou à parler, d'abord de manière balbutiante, puis de façon de plus en plus experte et automatique, de sorte qu'en quelques mois, ils auront acquis, presque sans effort, une étonnante capacité à reconnaître des centaines de mots écrits, à les prononcer, à en comprendre le sens et à les reproduire spontanément ou lorsqu'on les leur dicte.

Pourquoi dès lors une minorité d'entre eux, selon un pourcentage curieusement fixe quel que soit le pays, la langue, la culture et le milieu social, vont-ils éprouver ces énormes difficultés qui font que ce qui chez d'autres s'imprègne naturellement, sans d'autre effort qu'un apprentissage quotidien qui prend souvent l'allure d'un jeu, chez eux devient une épreuve insupportable?

Ces enfants seraient-ils simplement paresseux? Ou alors auraient-ils un défaut intellectuel, ou encore une souffrance morale responsable d'un blocage psychologique? Ce sont en tout cas les explications qui jusqu'ici étaient fournies le plus régulièrement.

En fait, ils ne sont ni paresseux, ni débiles, ni psychologiquement plus fragiles que d'autres ; ils souffrent seulement, on le sait maintenant, d'un défaut de maturation d'un mécanisme cérébral spécifiquement chargé de traiter le langage écrit. Les progrès récents de la neuropsychologie ont permis de mieux préciser la nature de ce défaut, voire même de localiser les systèmes cérébraux en cause et surtout d'appliquer les méthodes rééducatives orthophoniques adaptées à chaque cas.

Quelques données et considérations préliminaires

Une définition très précise

Le chiffre de 10% de dyslexiques dans la population générale peut paraître arbitraire. En fait, il représente, de manière étonnamment fixe d'une étude à l'autre (quel que soit le pays, le type de culture, et le type de langue) le pourcentage d'individus répondant à une définition stricte, celle de l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette définition désigne sous le même terme deux populations différentes : en premier lieu, tous les enfants qui, malgré une intelligence normale (mesurée par le quotient intellectuel) et un environnement scolaire adéquat (comme c'est le cas actuellement de manière obligatoire dans tous les pays industrialisés), développent des capacités de lecture significativement inférieures à la moyenne des sujets de même âge; mais aussi tous les adultes ayant présenté ces caractéristiques pendant l'enfance et ayant des performances en orthographe significativement inférieures à la moyenne des individus adultes.

Ne pas confondre dyslexie et échec scolaire

Cette définition mérite plusieurs commentaires. D'abord, elle exclut tous les sujets qui pourraient ne pas avoir appris à lire soit par un défaut d'intelligence (retard mental) soit en raison d'un défaut de scolarisation (par absentéisme ou par maladie, par exemple).

Ainsi, la dyslexie est clairement distincte du concept d'échec scolaire, dont elle constitue une des causes possibles, mais auquel elle ne se superpose pas : tous les enfants ayant des difficultés à l'école primaire ne sont pas dyslexiques et, vice versa, un enfant peut être dyslexique sans pour cela être en échec prolongé (en particulier si la dyslexie est légère et si elle peut être compensée par le développement d'autres aptitudes intactes). Des dyslexiques fameux tels qu'Einstein ou Léonard de Vinci sont là pour nous le prouver !

La dyslexie de l'adulte : une cause d'illettrisme

Par ailleurs, comme la définition de l'OMS le précise, la dyslexie existe aussi chez l'adulte, et c'est même un motif de consultation de plus en plus fréquent : la plupart des enfants dyslexiques, même s'ils ont été correctement rééduqués, garderont en tant qu'adultes des séquelles de leur dyslexie, sous la forme en particulier d'une faiblesse persistante en orthographe.

Les formes les plus graves de dyslexie et les cas n'ayant pu, pour une raison ou pour une autre, bénéficier d'une rééducation adéquate, vont grossir les rangs des illettrés, l'illettrisme étant considéré comme un des fléaux de notre société; son éradication bénéficiera sans doute d'une meilleure connaissance de la dyslexie.

Génétique ou environnement ?

On s'accorde actuellement pour considérer la dyslexie comme un phénomène biologique, c'est à dire lié à un état constitutionnel du système nerveux et non une conséquence de l'environnement de l'enfant. On observe que dans plus de 50% des cas, il existe dans la famille proche du dyslexique un ou plusieurs cas ayant des caractéristiques similaires, même si l'étiquette "dyslexie" ne leur a pas été nécessairement apposée.

Par exemple, il est fréquent qu'un père découvre à l'occasion de la dyslexie de son fils qu'il a lui-même souffert pendant son enfance du même type de troubles. De même, il est fréquent de retrouver chez le sujet et/ou chez ses proches parents un certain degré de gaucherie manuelle ou plus souvent d'ambidextrie, une condition elle-même considérée comme ayant une base neurobiologique que l'on commence à bien connaître.

La plus grande incidence de garçons que de filles parmi les dyslexiques est considérée par certains comme la preuve de l'intervention de facteurs hormonaux sur le développement cérébral.

La fréquence particulière de certains états allergiques ou dysimmunitaires comme l'eczéma, l'asthme, les allergies aux médicaments, statistiquement reconnue chez les dyslexiques au-delà des chiffres de la population générale, suggère un lien entre le processus à l'origine de la dyslexie et celui responsable de ces affections, avec ici encore un caractère génétique à cette association.

Enfin, ce caractère génétique a été récemment renforcé par des études ayant permis d'incriminer trois chromosomes différents (15, 1 et tout récemment 6) comme les porteurs potentiels du gène de la dyslexie (mais il est peu probable qu'il y ait un gène de la dyslexie).

Apprendre à lire et à écrire : un ensemble de mécanismes actuellement bien analysés

Pour bien comprendre ce qui se passe dans le cerveau du dyslexique, voyons tout d'abord quelles sont les étapes du développement normal de la lecture et de l'écriture telles que nous les expliquent les théories neuropsychologiques modernes.

Les étapes de l'apprentissage

On admet que cet apprentissage passe par trois étapes, à la fois pour la lecture et l'écriture, et que, point important, les deux mécanismes, lecture et écriture, se renforcent mutuellement par des relations réciproques (**voir figure 1**).

Une première étape dite "logographique" correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. Si un enfant de trois ans paraît reconnaître le mot "Coca-Cola", à l'étonnement de ses parents, ce n'est pas parce qu'il l'a "lu", au sens habituel, mais simplement qu'il en a reconnu la forme générale sur des indices extérieurs : la forme des lettres, leur couleur, l'aspect général du mot. Il suffira pour s'en convaincre de lui montrer un mot totalement différent mais écrit selon les mêmes caractéristiques graphiques pour s'apercevoir qu'il ne lisait pas vraiment le mot, puisqu'il le prononcera généralement à nouveau "Coca-Cola".

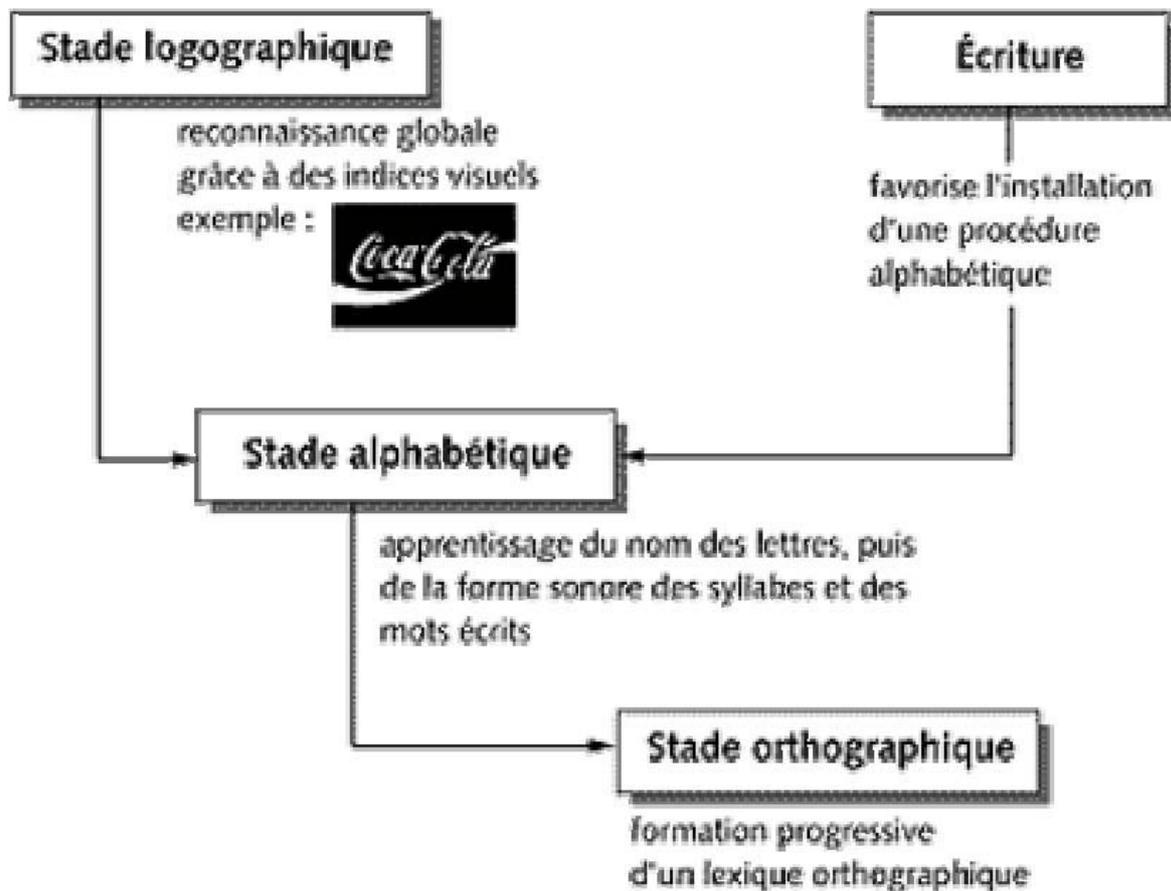


Figure 1

Reconnaître les mots, ce n'est pas lire

A ce stade logographique, l'enfant ne sait évidemment pas lire, mais est capable de reconnaître parfois un nombre conséquent de mots, et ce uniquement à l'aide de quelques indices visuels. C'est cette capacité qui est utilisée lors des premiers mois de l'apprentissage scolaire de la lecture, dans les écoles qui appliquent la méthode dite "globale" ou "semi-globale". On donne à l'enfant l'illusion de lire en lui apprenant à reconnaître globalement certains mots. Mais jusque là il n'y a pas de lecture proprement dite puisque l'enfant n'utilise pas encore la correspondance entre les lettres et les sons, qui constitue la base de la deuxième étape : le stade alphabétique.

Paradoxalement, à ce stade, c'est l'écriture qui va permettre de développer les capacités de lecture : au cours du CP, l'enfant va, avec l'aide de l'écriture, développer un système fondamental qui est la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore. On sait maintenant qu'il existe dans le cerveau un système de neurones spécifiquement dévolu à cette fonction. Ce système, d'abord utilisé pour donner un nom (donc un son) à chaque lettre, va rapidement être capable de transformer des groupes de lettres en des suites de sons.

De l'alphabet à l'orthographe: un "dictionnaire portatif"

Enfin, le dernier stade dit orthographique correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique.

Le fonctionnement de ce lexique est encore incomplètement connu, mais il semble se faire à la manière d'un dictionnaire auquel on se référerait pour chaque mot à lire, selon une procédure de type "photographique", permettant une identification rapide (d'autant plus rapide que le mot est plus familier) puis un accès immédiat au sens.

C'est cette procédure orthographique ; ("je photographie, je reconnais, je comprends") qui se développerait ensuite pour devenir de plus en plus efficace au fur et à mesure que la lecture devient de plus en plus compétente. Au bout du compte, le lecteur adulte n'utiliserait pratiquement plus que la procédure "photographique", ce qui est évidemment beaucoup plus rapide et "économique" que de passer par l'assemblage des formes sonores (qui reste cependant nécessaire lorsqu'on doit lire, par exemple, des mots nouveaux, ou sans signification, ou encore des mots d'une langue étrangère).

Comment reconnaît-'

L'apprentissage de la lecture, du moins chez l'enfant non dyslexique, a quelque chose de magique : entre la fin de la maternelle, où il ne sait encore généralement pas le nom de toutes les lettres, et la fin du cours préparatoire, de la manière apparemment la plus naturelle qui soit, il devient capable d'extraire d'une succession de signes qui, quelques mois plus tôt ne voulaient rien dire pour lui, des centaines de mots, pouvant réaliser des milliers de combinaisons et aboutir à des millions de significations possibles.

Très généralement, c'est au cours du CP, hélas parfois seulement à la fin du CP voire plus tard, que l'instituteur ou les parents s'aperçoivent que l'enfant ne peut acquérir cette aptitude aussi facilement que ses camarades.

Le type d'erreurs

Il fait des confusions de sons entre les lettres, des inversions de lettres entre elles, des inversions de syllabes, erreurs qui se retrouvent de manière très similaire en écriture, en particulier lorsqu'on lui dicte des syllabes ou des mots sans signification (logatomes).

Les erreurs les plus importantes et les plus durables sont celles concernant les lettres se prononçant différemment selon le contexte (règle du g, du s, du c, etc...) les groupes de

consonnes (tr, cl, etc...) et les graphèmes complexes (ch, eau, oeu, etc...). En fait, toutes ces erreurs sont les mêmes que celles que font les enfants non dyslexiques au tout début de l'apprentissage. C'est leur persistance au-delà d'un certain délai qui est anormale et doit faire suspecter une dyslexie. Plus caractéristiques, mais pas nécessairement plus gênantes, sont les erreurs de type spatial, c'est à dire par exemple des confusions sur les lettres "à boucle" (p,b,q,d).

Le fond du problème : la discrimination des sons

En fait, la véritable caractéristique de la dyslexie concerne paradoxalement non pas la lecture mais la *discrimination sonore* des mots : les sons proches (p/b, g/c, f/v, ch/j) sont imparfaitement différenciés, ce qui le gêne, évidemment, pour apprendre les correspondances lettres/sons. Ces difficultés de traitement des constituants sonores des mots se manifestent au mieux dans ce qu'on appelle les capacités d'"analyse segmentale" ou de "conscience phonologique".

Par exemple, si on demande à un enfant de dire s'il entend le son "u" dans le mot "bougie", ou encore de supprimer le premier son du mot "cravate" ou la seconde syllabe du mot "cinéma", et de produire oralement ce qui reste, on observe que les dyslexiques éprouvent les plus grandes difficultés pour exécuter ces épreuves qui sont pourtant réalisées très aisément par les enfants non dyslexiques.

L'intérêt de ces épreuves, est de montrer que la conscience du contenu en sons d'un mot est sans doute le processus fondamental auquel le cerveau doit être exercé pour permettre un apprentissage de la lecture. Un autre intérêt majeur est que cette aptitude d'analyse segmentale peut être explorée dès la deuxième section de maternelle (4-5 ans), c'est à dire bien avant l'apprentissage de la lecture. Il est donc possible (1) de dépister les enfants à risque de trouble de l'apprentissage et de dyslexie et (2) de les exercer à améliorer leurs compétences dans ce type d'épreuves. En effet, il est actuellement clairement prouvé que les capacités d'analyse segmentale sont un excellent prédicteur d'éventuelles difficultés qu'éprouvera l'enfant deux ans plus tard pour apprendre à lire et à écrire.

Par ailleurs, des neuropsychologues ont montré que l'entraînement précoce des capacités d'analyse segmentale améliorerait considérablement les capacités ultérieures de lecture. Il est donc particulièrement important de connaître l'existence de tels troubles de l'analyse des sons des mots afin de pouvoir dépister *le plus tôt possible*, avant même le début de l'apprentissage de la lecture, les enfants à risque de développer une dyslexie.

Les sons, mais aussi la vision

Le dyslexique présente donc un trouble très particulier et très spécifique du traitement des sons du langage, capable de rendre compte en grande partie des difficultés d'apprentissage. Toutefois, on insiste beaucoup actuellement sur une autre particularité du fonctionnement cérébral du dyslexique, dans le domaine cette fois-ci de la perception visuelle. Il a été démontré que le dyslexique éprouve plus de difficultés que l'enfant non dyslexique à traiter et à discriminer du matériel visuel, *même s'il ne s'agit pas* de mots, lorsque celui-ci lui est présenté dans certaines conditions, plus précisément lors de changements rapides et à faible contraste.

Par exemple, si on demande à un enfant dyslexique de regarder un damier bicolore (blanc-noir) alors qu'on fait varier l'intensité du contraste (les carrés blancs allant vers le gris clair et les carrés noirs vers le gris foncé),

et que l'on alterne très rapidement la couleur de chaque carré (les noirs/gris foncé devenant blanc/gris clair et vice versa) il aura plus de difficultés à distinguer la transition d'une couleur à l'autre qu'un sujet non dyslexique, cette difficulté étant d'autant plus significative que la transition est plus rapide et le contraste moins accentué.

Ainsi, le cerveau du dyslexique présente à la fois des particularités des systèmes de traitement phonologique et des systèmes de traitement visuel. Il n'est cependant pas possible, à l'heure actuelle, de dire lequel des deux mécanismes, trouble de la conscience

phonologique ou trouble de la discrimination visuelle, est responsable du trouble de la lecture. Il est probable que les deux soient associés chez la plupart des dyslexiques mais que le trouble phonologique joue un rôle prépondérant dans la plupart des cas (dyslexies dites phonologiques), le trouble visuel n'étant déterminant que dans une minorité de cas (dyslexies dites visuelles).

Les troubles associés : le dyslexique souffre-t-il ?

On insiste habituellement sur le caractère spécifique du trouble de l'écrit, c'est à dire que l'enfant ne présente aucune autre difficulté intellectuelle, ses capacités de raisonnement (mesurées par le quotient intellectuel ou QI) sont normales, ses aptitudes sensorielles (vision, audition) également (à l'exception des cas particuliers signalés ci-dessus, mais il ne s'agit pas là de troubles sensoriels, mais perceptifs, ce qui est différent : l'œil et l'oreille sont intacts, ce sont les parties du cerveau chargées de recevoir ces informations sensorielles qui sont le siège d'altérations).

En fait, la spécificité du trouble du langage écrit est rarement absolue et divers autres domaines peuvent être touchés, en plus du langage écrit, sans pour cela altérer l'intelligence globale.

Le langage oral

Beaucoup d'enfants dyslexiques ont aussi divers types de difficultés en expression orale, discret défaut de langue, voire trouble articulatoire plus prononcé, discrète difficulté à trouver ses mots, voire véritable trouble de la dénomination, discrète gêne à saisir certains aspects du langage d'autrui, voire véritable trouble de la compréhension.

Ces différentes altérations possibles du langage font que l'on considère volontiers la dyslexie comme une forme atténuée d'un autre type de trouble d'apprentissage, plus grave et heureusement plus rare (environ 3% des enfants), appelé dysphasie de développement, et se manifestant donc dès que l'enfant commence à parler.

Du reste, la majorité des enfants dysphasiques, après avoir récupéré leur langage oral grâce à une rééducation orthophonique adaptée, deviennent ultérieurement dyslexiques.

La mémoire

Le dyslexique ne présente généralement pas, à proprement parler, de trouble de la mémoire. Il n'existe pas de difficulté particulière à rappeler les épisodes de la vie quotidienne ou à apprendre une liste d'images ou même de mots. En revanche, certains dyslexiques présentent des troubles spécifiques de mémorisation de la forme visuelle des mots. On insiste surtout actuellement sur la fréquence de troubles d'une forme particulière de mémoire, appelée "mémoire de travail verbale". Il est ainsi très courant que les enfants dyslexiques aient une performance inférieure à la moyenne des enfants de leur âge dans les tâches comme rappeler immédiatement une liste de chiffres, présentés par oral ou par écrit. Ce trouble concernerait spécifiquement la capacité à garder pendant quelques secondes en mémoire une succession de sons du langage, ce qui contribue probablement au trouble de la conscience phonologique auquel il a été fait allusion plus haut.

Écriture et habileté manuelle

Certains dyslexiques, mais seulement une minorité d'entre eux, présentent des troubles de la gestualité pouvant aller d'une simple maladresse manuelle jusqu'à un véritable handicap pour les gestes complexes, en particulier bimanuels. Mais la manifestation la plus fréquente et la plus gênante de ce trouble reste celle du geste d'écriture. On voit souvent des dyslexiques ayant une mauvaise tenue du crayon, avec la main crispée et fléchie, des

mouvements mettant en jeu l'ensemble du bras voire le tronc, ce qui rend beaucoup plus difficile l'acte d'écrire. Le résultat est souvent caractérisé par des gribouillis, des irrégularités entre les lettres, des difficultés à maintenir la ligne de base : c'est ce que l'on dénomme une dysgraphie.

Lorsque ces difficultés sont présentes, elles peuvent nécessiter une rééducation spécifique par un psychomotricien. De même pour le calcul arithmétique : dans certains cas, l'enfant dyslexique éprouve également des difficultés pour apprendre les règles simples de calcul et de raisonnement arithmétique. Cette *dyscalculie* nécessite une rééducation spécifique qui doit se faire parallèlement à la rééducation du langage écrit.

Enfants hyperactifs : une mode américaine dont on se méfie beaucoup

On a beaucoup insisté ces dernières années, surtout aux Etats Unis, sur la fréquence, associée ou non à la dyslexie, de difficultés qu'éprouvent certains enfants en période d'apprentissage à maintenir leur attention sur une tâche ou un exercice, difficulté qui peut réaliser un véritable handicap et, chez le dyslexique, un obstacle à toute tentative de rééducation. Dans certains cas, ce trouble de l'attention a une répercussion motrice, l'enfant ne pouvant rester en place plus de quelques minutes et montrant dans toutes ses attitudes une agitation anormale : on parle de syndrome d'hyperactivité.

On considère qu'aux USA il existe actuellement plusieurs millions d'enfants ayant un trouble attentionnel avec ou sans hyperactivité. Un élément qui vient brouiller les cartes à cet égard est le fait qu'une molécule chimique appelée Ritaline (méthylphénidate) s'est avérée spectaculairement efficace sur les manifestations attentionnelles de ces enfants, de sorte que le diagnostic d'hyperactivité représente un véritable enjeu économique (en particulier pour la firme qui fabrique cette molécule!).

C'est sans doute pourquoi nous sommes si réticents en France à adopter les critères américains de diagnostic de cette affection et, prenant le contre-pied, sans doute excessif, de l'exemple américain, la prescription de Ritaline¹ reste chez nous exceptionnelle.

Les avantages : en quoi le cerveau du dyslexique peut-il être supérieur ?

Il n'a été question jusqu'ici que de déficits. Un certain nombre d'arguments permettent à l'inverse de penser que l'organisation particulière du cerveau chez le dyslexique présente également certains avantages. En premier lieu, les dyslexiques auraient des aptitudes de perception et d'attention spatiales supérieures à celles de non dyslexiques, aptitudes généralement attribuées au fonctionnement de l'hémisphère droit.

On retrouve parmi les dyslexiques des sujets obtenant des performances au-dessus de la moyenne à des épreuves consistant à manipuler l'espace, par exemple les épreuves de rotation mentale où il s'agit de reconstituer mentalement en trois dimensions un cube mis à plat. De même, les dyslexiques sont en moyenne supérieurs aux non dyslexiques pour capter un stimulus visuel situé dans les parties latérales du champ visuel. Le fait qu'on retrouve un nombre conséquent de dyslexiques dans des professions faisant appel aux aptitudes spatiales (architectes, ingénieurs) et dans des activités sportives nécessitant une précision spatiale (escrime, tennis) est sans doute à mettre en relation avec ces capacités particulières.

Il est clair cependant que ces aptitudes particulières ont été beaucoup moins étudiées que les éléments déficitaires : il existe là un champ pratiquement inexploré qui pourrait s'avérer très important à la fois pour une meilleure compréhension de l'organisation cérébrale du dyslexique et pour améliorer sa prise en charge et aider à son orientation scolaire et professionnelle.

Les causes de la dyslexie

Il y a quelques années à peine, on concevait la dyslexie comme une difficulté d'apprentissage en rapport avec un trouble particulier de l'intelligence et favorisé par un contexte psychologique et familial souvent considéré comme déterminant. On sait à présent qu'il n'en est rien. Depuis une quinzaine d'années, en effet, divers travaux de recherche ont permis de préciser les particularités de la structure cérébrale du dyslexique. Et, contrairement à ce qu'on pourrait penser, dans la majorité des cas les résultats de ces recherches tendent à montrer que le cerveau du dyslexique, loin de manquer de substance cérébrale, en particulier de cette "substance grise" qui contient l'origine des neurones, en possède en excès, un excès considérable puisqu'il s'agit de plusieurs millions de neurones supplémentaires !

Une destruction programmée sous l'effet des hormones masculines

Pourquoi et comment est-il possible qu'un cerveau contienne des millions de neurones en trop, on ne le sait pas encore, mais tout laisse à penser que ces cerveaux n'ont pas subi un processus naturel qui, au cours du développement du fœtus, se caractérise par la destruction normale, physiologique, de millions de cellules, celles-là même, peut-être, qui persistent chez le dyslexique. On pense en outre que des hormones comme la testostérone (l'hormone mâle) pourraient être un facteur favorisant ou défavorisant selon les cas, de cette destruction programmée.

Conclusion

Il est clair que le fardeau psychologique que représentent, tant pour l'enfant que pour son environnement familial, la confrontation quotidienne avec l'échec, le poids de la différence, l'incompréhension générale des enseignants face à un phénomène qui leur échappe, est générateur de tensions et de conflits qui ne pourront parfois être résolus qu'à l'aide d'une psychothérapie.

Il est clair également que les caractéristiques socioculturelles de l'environnement familial pourront jouer un rôle déterminant en prodiguant à l'enfant les encouragements nécessaires et en lui assurant une motivation suffisante pour affronter l'effort supplémentaire que représente pour lui une rééducation orthophonique au moins bihebdomadaire durant parfois plusieurs années.

Il n'en reste pas moins que la démonstration d'un substrat biologique à la dyslexie, faisant entrer du même coup les neurosciences dans le domaine socio-éducatif, représente un espoir considérable d'améliorer la condition d'une minorité qui sans identité n'avait pas d'existence, ce qui ajoutait encore à sa détresse.

Insister à nouveau sur le caractère spécifique de ces troubles, c'est tout à la fois souligner que le domaine déficitaire se doit d'être pris en charge de la manière la plus performante possible et mettre en avant les qualités intactes, parfois supérieures, de ce cerveau "extra-ordinaire" reconnu par la médecine mais pas encore par la société.