

**Mémoire**  
pour l'obtention du  
**Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

Présenté par

**Marguerite LEMOINE / LEPORT**  
(née le 05/01/1969)

**Créer du neuf  
en atelier d'écriture**

**Président du Jury : Monsieur Jean BAUMARD**

**Directeur du Mémoire : Madame Josette GHALIMI**

**Membre du Jury : Madame Marylène RETIERE**

# SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
--------------	---

## Chapitre 1 : Comment vient-on à un atelier d'écriture ?

<b>1- <u>Pourquoi l'atelier d'écriture ?</u></b>	<b>7</b>
<b>11- Un atelier d'écriture thérapeutique</b>	<b>7</b>
111- L'initiative des ateliers d'écriture	
112- Les objectifs de l'atelier d'écriture	
<i>a - Se réconcilier avec soi-même</i>	
<i>b - Se réconcilier avec l'écrit</i>	
<i>c - Restaurer sa relation aux autres</i>	
113- Intégrer un groupe	
<b>12- L'indication d'atelier d'écriture</b>	<b>10</b>
121- Les enfants concernés	
122- Une alternative à la prise en charge individuelle	
<i>a- L'opportunité d'un nouveau souffle en groupe</i>	
<i>b- L'expérience de la distanciation</i>	
<i>c- Un cadre spécialement adapté aux adolescents</i>	
<i>d- La solution de la dernière chance ?</i>	
123- Les réticences et les refus	
<b>2- <u>La constitution d'un groupe d'atelier d'écriture</u></b>	<b>13</b>
<b>21- Les conditions à réunir</b>	<b>13</b>
<b>22- Les modalités de création d'un groupe</b>	<b>14</b>
<b>3- <u>Profil des groupes observés</u></b>	<b>15</b>
<b>31- Des nœuds communs</b>	<b>15</b>
311 - Parler n'est pas évident	
312 - Lire un peu, beaucoup, pas du tout	
313 - Ecrire : une grande épreuve	
314 - L'expérience de l'échec scolaire	
315 - Des manifestations de mal-être	
<b>32- Quatre portraits</b>	<b>18</b>
<i>a - Rémy</i>	
<i>b - Pierre</i>	
<i>c - Florent</i>	
<i>d - Tristan</i>	
<b>33 - Deux groupes très différents</b>	<b>21</b>

## Chapitre 2 : Que se passe-t-il dans un atelier d'écriture ?

<b>1 - <u>L'organisation de l'atelier d'écriture</u></b>	<b>23</b>
11- Le cadre posé	23
12- La préparation des séances.	23
<b>2- <u>Des ateliers de langage et de création</u></b>	<b>24</b>
<b>21- Se passer le mot</b>	<b>24</b>
211 - Noms à l'envers et poème partagé	
212 - Les mots dans tous leurs états	
213 - Un effet d'entraînement	
<b>22- La variété des modes d'expression</b>	<b>27</b>
221- Dessins et collages	
<i>a- L'esthétique du graphisme</i>	
<i>b- Dire en mots et en images</i>	
<i>c- Exploiter le pouvoir évocateur des mots</i>	
222- Le langage du corps	32
<i>a- Incarner les lettres</i>	
<i>b- Le mime</i>	
<i>c- Le jeu théâtral et l'improvisation</i>	
223 - Explorer l'univers sonore	35
<b>23- Lire et écrire en atelier.</b>	<b>36</b>
231- Des lecteurs actifs	
232- Des situations d'écriture créative	

## Chapitre 3 : Restaurer des liens avec soi-même et avec l'écrit.

<b>1 - <u>Un espace de respiration</u></b>	<b>40</b>
<b>11 - La dimension du plaisir</b>	<b>40</b>
111- Un nécessaire déconditionnement	
112 - Moments de bonheur	
<b>12- Le jeu au cœur des ateliers</b>	<b>42</b>
121 - Le plaisir de jouer	
122 - L'espace de liberté dans le jeu	
123 - Les jeux de langage	
<i>a - Au bonheur des mots</i>	
<i>b- Rater n'est pas jouer</i>	
124 - Se construire dans le jeu	45
<b>13 - Liberté et sécurité dans les ateliers.</b>	<b>47</b>
<b>2 - <u>Reprendre confiance</u></b>	<b>48</b>

<b>21 - Le contact avec le vécu</b>	<b>48</b>
211 - Le travail sur l'identité : « Je suis » avant « je fais »	
<i>a - Besoin de réassurance</i>	
<i>b - Qui suis-je ?</i>	
<i>c- AVANT</i>	
<i>d- Identités imaginaires</i>	
212 - Travail sur le ressenti	52
<i>a- La sensorialité</i>	
<i>b - Les affects</i>	
<b>22 - Découvrir ses capacités de création</b>	<b>55</b>
221 - Créer en toute liberté	
<i>a - Un révélateur</i>	
<i>b- Imaginer, rêver</i>	
<i>c- Devenir capable</i>	
222- Le sens avant la forme	58
223 - La valorisation de l'enfant à travers ses productions	
224 - Le plaisir de faire	
<b>23 - Un parcours inachevé</b>	<b>60</b>
231 - La parole entravée	
<i>a- La difficile expression du sujet.</i>	
<i>b- Le manque de moyens personnels d'expression</i>	
232 - Un cheminement sur la durée	62

## Chapitre 4 : Comment le groupe favorise-t-il une évolution ?

<b>1- <u>Un espace de mobilité</u></b>	<b>65</b>
<b>11 - La dynamique de groupe</b>	<b>65</b>
111- Le groupe traverse des étapes	
<i>a- Le questionnement des identités</i>	
<i>b- La résistance au changement</i>	
<i>c- L'individuation des sujets</i>	
112 - Régresser pour se construire	66
<i>a- Le groupe provoque la régression</i>	
<i>b- Le passage par la dépression</i>	
<i>c- Un lieu privilégié pour oser</i>	
<i>d- Éprouver la solidité du cadre</i>	
<i>e- Le rôle des animateurs</i>	
<b>12 - Les opportunités du groupe</b>	<b>70</b>
121 - La circulation des rôles	
122 - Des marges de manœuvre	
123 - Les attitudes révélées par le groupe	
<b>2 - <u>Les interactions entre les enfants</u></b>	<b>72</b>

<b>21 - L'interdépendance : phénomène moteur</b>	<b>72</b>
<b>22 - Jalousie et complicité, sources d'émulation</b>	<b>73</b>
221 - L'envie mobilise	
222 - La rivalité entre les enfants	
223 - Complicité et phénomènes d'imitation	
<b>23 - Les coopérations entre enfants</b>	<b>76</b>
231 - Les critiques	
232 - Les aides	
233 - Les synergies	
<b>3 - <u>Le groupe sociabilise</u></b>	<b>77</b>

## Chapitre 5 : Ce que l'atelier d'écriture met en route

<b>1 - <u>L'évolution des enfants en atelier d'écriture</u></b>	<b>80</b>
<b>11- Quatre exemples de trajectoires</b>	<b>80</b>
111 - Rémy	
112 - Pierre	
113 - Florent	
114 - Tristan	
<b>12 - Des défis relevés</b>	<b>82</b>
121 - La rencontre avec l'écrit	
<i>a- Un objet apprivoisé</i>	
<i>b - De meilleurs résultats</i>	
122 - L'attitude personnelle	<b>84</b>
<i>a - La confiance en</i>	
<i>b - La relation aux autres</i>	
<b>2 - <u>Les apports de l'atelier d'écriture</u></b>	<b>85</b>
<b>21 - Les facteurs d'évolution de l'enfant</b>	<b>85</b>
<b>22 - Les limites de l'atelier</b>	<b>86</b>
<b>3 - <u>Et après ?</u></b>	<b>87</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>88</b>
Liste des illustration	
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>90</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>92</b>

# INTRODUCTION

Proposer à un enfant ou à un adolescent en difficulté d'apprentissage, de participer à un atelier d'écriture, c'est l'inviter à vivre une aventure, au sein d'un groupe, pour reprendre confiance en lui, et apprivoiser l'Écrit.

Quels sont les objectifs des ateliers d'écriture thérapeutiques ? Qu'apportent-ils aux enfants ? Par quels moyens leur permettent-ils d'évoluer ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons observé à deux ateliers d'écriture, animés par des orthophonistes à la Consultation Médico-Psychologique de Rezé, durant l'année scolaire 2004-2005. Ils concernaient des enfants et adolescents de 9 à 14 ans, composant deux groupes de quatre et six participants. Des enfants et adolescents aux situations diverses, réunis par leurs difficultés avec l'Écrit, que nous avons vu cheminer ensemble durant quelques mois.

La découverte des ateliers d'écriture est l'occasion d'aborder de nombreuses questions relatives à l'accompagnement de ces enfants, et à leur évolution. Le cas des enfants rencontrés nourrit la réflexion sur les indications de ce mode de prise en charge, et sur ces objectifs. Les ateliers d'écriture proposent d'explorer le langage à travers une grande diversité d'activités, en mettant l'accent sur la place de l'individu, en tant que sujet de son expression. Observer le déroulement des séances permet de comprendre les enjeux de ce qui s'y vit. Nous nous sommes particulièrement penché sur ce que les enfants exprimaient dans ces ateliers, et sur la vie des groupes, deux éléments ressentis comme fondamentaux dans le processus thérapeutique qu'ils permettent.

En décryptant l'expérience de ces ateliers d'écriture, au long d'une année, nous tenterons de faire le point sur le parcours des enfants qui y ont participé.

## **Chapitre 1**

### **Comment vient-on à un atelier d'écriture ?**

# 1- Pourquoi l'atelier d'écriture ?

## 11- Un atelier d'écriture thérapeutique

Les ateliers d'écriture reposent sur l'objectif de réconcilier les enfants accueillis, avec l'écrit, avec eux-mêmes, et avec les autres, par le moyen d'une prise en charge de groupe, où l'on tente de créer du neuf.

### 111- L'initiative des ateliers d'écriture

La proposition des ateliers d'écriture surgit en réponse aux difficultés manifestées par certains enfants qui viennent consulter en orthophonie. Dans certains cas, les troubles du langage oral ou écrit, ont amené ces enfants à un parcours scolaire marqué d'échecs. Ces heurts dans les apprentissages entrent souvent en résonance avec un vécu personnel ou familial lui-même difficile. Ces enfants manifestent alors un ensemble de symptômes plus large que les seules difficultés de langage. Ils sont en souffrance et très souvent, l'évolution de leur personnalité est mise à mal.

Des ateliers d'écriture ont été créés par des orthophonistes ou des pédagogues, avec des modalités variables, pour tenter de répondre aux besoins de ces enfants en difficulté.

Nous nous intéresserons à ceux qui ont été mis en place à partir de 1992 dans des consultations médico-psychologiques de Loire-Atlantique, à travers l'expérience de deux groupes d'enfants et adolescents, durant l'année scolaire 2004-2005, à la CMP de Rezé. Nous avons assisté comme observatrice à l'un des ateliers, et co-animé le second.

Ces ateliers d'écriture ont la particularité d'accueillir des enfants qui ne sont en aucune façon animés du désir d'écrire, mais qui, au contraire, sont persuadés d'être des handicapés de l'Écrit, leur échec scolaire quotidien renforçant cette impression. On peut les définir comme des « Ateliers d'Écriture thérapeutiques pour des enfants en grande difficulté par rapport à l'Écrit »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> GHALIMI J., Décembre 2000, *Ateliers d'écriture et orthophonie*, Cahiers Alfred BINET, n°665



## **112- Les objectifs de l'atelier d'écriture**

Les ateliers d'écriture sont un lieu thérapeutique où l'on prend en compte l'enfant dans sa globalité et dans les diverses expressions de ses difficultés.

Pour beaucoup d'enfants en difficulté avec le langage écrit, les échecs répétés dans leur scolarité aboutissent à une perte de confiance et à une image dévalorisée d'eux-mêmes. Ils se démotivent, et leur rapport aux apprentissages devient d'autant plus douloureux. Ce malaise de ne pas réussir s'allie parfois à des troubles psycho-affectifs trouvant leurs racines dans l'histoire personnelle de l'enfant. Aux difficultés d'apprentissage s'ajoutent alors un comportement perturbé - sur le versant de l'inhibition ou de l'agitation - , une souffrance s'exprimant par la dépression ou la colère, une prise d'autonomie qui tarde... L'expérience des jugements dévalorisants favorise le repli sur soi ou l'agressivité envers les autres.

Les ateliers d'écriture offrent un espace où l'enfant va pouvoir restaurer ces liens malmenés, avec lui-même, avec l'écrit et avec les autres.

### ***a - Se réconcilier avec soi-même***

Le premier objectif de l'atelier d'écriture est de se réconcilier avec soi-même. Pouvoir tenir sa position de sujet est la condition première pour développer un espace mental disponible aux apprentissages, accéder à une pensée autonome, et entrer en relation avec autrui. L'enfant en échec a besoin de reprendre confiance et de reconstruire une meilleure image de lui. En atelier, il expérimente des situations qui viennent questionner son identité et modifier les conditionnements dans lesquels il se trouve enfermé. L'enfant est reconnu dans ses capacités créatives et sollicité dans sa position de sujet. De nouvelles identifications sont possibles. La pensée peut se remettre en mouvement.

### ***b - Se réconcilier avec l'écrit***

L'atelier d'écriture ne vise pas directement une amélioration des performances dans les apprentissages. Par contre, il cherche à provoquer une réconciliation avec l'écrit, objet contaminé pour ces enfants. Françoise Estienne<sup>2</sup> souligne que l'objectif des « chantiers d'écriture » qu'elle anime est de « décadrer les problèmes du langage écrit », et de « se percevoir positivement dans ses rapports avec l'écrit, de découvrir son potentiel poétique ». Pouvoir expérimenter du plaisir à manier le langage, retrouver du goût à lire et à écrire, être valorisé dans ses capacités de création, telles sont les propositions de l'atelier d'écriture. L'enfant retrouve ainsi l'envie de s'intéresser à l'écrit et peut se réapproprier ce moyen d'expression. Un cheminement possible s'ouvre vers de nouveaux apprentissages.

---

<sup>2</sup> ESTIENNE F. , 2000, *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*, Masson

## **c - Restaurer sa relation aux autres**

Un objectif de l'atelier d'écriture est aussi d'améliorer la relation aux autres, souvent fragilisée chez l'enfant en difficulté. C'est une conséquence attendue du travail sur sa propre identité. Si l'atelier favorise une meilleure assise personnelle, il stimule à la fois une plus grande autonomie et une ouverture vers l'extérieur. C'est aussi l'expérience de la vie de groupe en atelier qui peut changer la dynamique relationnelle de l'enfant dans ses autres lieux de vie.

### **113- Intégrer un groupe**

Le groupe est un moteur d'évolution pour l'enfant au sein de l'atelier d'écriture. Venir à un atelier d'écriture, c'est rencontrer d'autres enfants en difficulté, c'est entrer en interaction avec eux.

Pour Kurt Lewin, fondateur de la notion de dynamique de groupe, le comportement d'une personne résulte de sa relation dynamique à son environnement. C'est l'interdépendance des membres d'un groupe qui engendre les évolutions et le changement dans le groupe.

Les petits groupes sont des structures intermédiaires entre l'individu et la société. Ils procurent à l'enfant un sas transitionnel où il peut trouver un étayage pour affronter les autres lieux de son intégration sociale. « Ils sont un lieu d'échange et de construction psychique et sociale »<sup>3</sup>.

Il entre souvent en jeu une composante oedipienne dans la problématique des enfants en difficulté. « L'espace intermédiaire du petit groupe thérapeutique peut venir au secours de l'enfant qui essaie tant bien que mal de se dégager de la relation trop érotisée à l'adulte »<sup>4</sup>. En effet, le passage de la vie en famille à la vie sociale en groupe, ainsi que le début des apprentissages scolaires correspondent à une étape de l'évolution psychique de l'enfant : la phase de latence. L'enfant doit renoncer à ses parents en tant qu'objets de satisfaction libidinale. Dans le cas idéal, l'école va aider le refoulement du complexe d'Oedipe en proposant un contre-investissement narcissique dans les apprentissages : la solution n'est pas d'avoir ses parents pour soi, mais de devenir comme eux, de grandir, d'apprendre. Si l'enfant est encore aux prises avec sa problématique oedipienne, il cherche à attirer l'attention du maître sur lui, et la classe devient comme un grand groupe persécuteur. La prise en charge individuelle en rééducation peut aussi être vécue comme une tentative de séduction de la part de l'adulte, contre lequel l'enfant mobilise alors ses défenses.

Le petit groupe permet, grâce à l'étayage des pairs, de mettre de la distance dans la relation aux parents et aux adultes. En tant qu'espace constituant une enveloppe commune et permettant d'expérimenter de nouvelles interrelations aussi bien avec l'adulte qu'avec les autres enfants, le groupe peut aider à vivre et élaborer des moments de perte et de séparation en étant contenu par une expérience

---

<sup>3</sup> BLANCHET A., TROGNON A., 1994, *La psychologie des groupes*, Nathan

<sup>4</sup> PRIVAT J. et P., QUELIN D, 1997, *Apprendre en groupe*, Pratique des mots, IPERS-ENPRL PP13 à 16.

collective. « Il aide au mouvement de déssexualisation du fonctionnement de l'enfant et il permet ainsi l'investissement des apprentissages »<sup>5</sup>.

Sur le plan psychique, le groupe est un lieu de projection et d'identification. Pour Didier Anzieu<sup>6</sup>, c'est « un lieu d'investissement pulsionnel ». Le groupe a un Soi propre, un Soi imaginaire. Cette réalité imaginaire résulte de ce que les personnes qui le composent projettent sur le groupe. Par sa richesse fantasmatique, le groupe déstabilise et provoque la mobilité de l'individu.

## **12- L'indication d'atelier d'écriture**

### **121- Les enfants concernés**

Les ateliers d'écriture s'adressent aux enfants et aux adolescents en grande difficulté par rapport à l'écrit. Dans certains cas, un diagnostic de dyslexie ou dysorthographe peut avoir été posé. Le parcours de ces enfants est en tout cas marqué par un accès mal maîtrisé à la lecture et /ou à l'écriture. Nous avons souligné que divers symptômes se surajoutent en général aux difficultés originelles qui ont amené à consulter un orthophoniste.

L'expérience des ateliers d'écriture de la CMP permet de souligner certains éléments conduisant à orienter un enfant vers ce type de prise en charge.<sup>7</sup>

La proposition d'un atelier d'écriture peut être d'autant plus indiquée lorsque les enfants éprouvent aussi des difficultés dans le maniement du langage oral et la communication. En effet, certains manifestent une grande inhibition à l'oral, ils peinent à formuler leur pensée et à organiser leur discours. Ils ne goûtent pas aux jeux de mots ou accèdent difficilement à l'implicite. Cela témoigne d'une carence fondamentale dans leur rapport à la langue, dont se préoccupe l'atelier d'écriture, dans la perspective de mieux s'approprier les outils de son expression personnelle. Cette dimension de rapport à la langue paraît plus importante que la formalisation correcte de l'Écrit.

Bien souvent, les enfants qui n'ont pas su s'approprier le code de l'écriture considèrent les mots qu'ils doivent transcrire comme des objets extérieurs, peu porteurs de sens : « les mots des autres ». Elisabeth Bing<sup>8</sup> observe que « plus l'enfant (est) en difficulté, plus le récit (est) plat, linéaire, monstrueusement ennuyeux. (...) Il accomplit son devoir, (...) sans plaisir ». La perte du goût d'apprendre et de la curiosité constitue un obstacle majeur à l'épanouissement. Les ateliers visent à réveiller le désir d'aller vers l'écrit et de faire sien ce mode d'expression.

De plus, ayant expérimenté durant des années la pénalisation de leurs tentatives d'écriture, les enfants en échec adoptent l'attitude sécurisante d'un choix

---

<sup>5</sup> PRIVAT J. et P., QUELIN D., 1997, *Apprendre en groupe*, Pratique des mots, IPERS-ENPRL PP13 à 16.

<sup>6</sup> ANZIEU D., 1999, *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Dunod.

<sup>7</sup> GHALIMI J., Décembre 2000, *Ateliers d'écriture et orthophonie*, Cahiers Alfred BINET, n°665

<sup>8</sup> BING E., 1976, ... *et je nageais jusqu'à la page*, Des Femmes, p27

de vocabulaire limité et d'une formulation simplifiée. « Cette auto-censure constitue peut-être leur plus grand péril puisqu'elle ne concerne pas que l'aspect formel de la langue, mais plus encore le contenu de pensée qu'elle transmet »<sup>9</sup>. Pour ces enfants acculés à l'appauvrissement de la pensée, les ateliers offrent l'occasion d'oser à nouveau élargir leur champ d'expression.

Par ailleurs, ces enfants sont souvent perturbés (états limites, névroses graves, troubles du caractère, carences affectives...), marqués par un cadre familial fragile et des problèmes socio-économiques. Leurs troubles relationnels entraînent une inadaptabilité à l'école. « Le travail en groupe convient à ces enfants pour lesquels, sous couvert de pédagogie, la demande est aussi, de fait, thérapeutique ».<sup>10</sup>

## **122- Une alternative à la prise en charge individuelle**

### ***a- L'opportunité d'un nouveau souffle en groupe***

Le plus souvent, la participation à un atelier d'écriture fait suite à une prise en charge individuelle, orthophonique, psychothérapique ou autre. La stagnation, ainsi que le sentiment de lassitude s'installant - parfois de part et d'autre - après un suivi de longue haleine, rendent nécessaire un changement dans le travail avec l'enfant. Le fait d'intégrer un groupe avec sa dynamique spécifique est alors un nouveau ressort d'évolution. Ainsi, pour des enfants qui se montrent très inhibés et « lisses » en séance individuelle, ou qui tendent à entrer dans un processus de ritualisation défensif, la mobilité psychique qu'engendre le groupe peut donner prise à une ouverture.

### ***b- L'expérience de la distanciation***

Nous avons vu que la relation thérapeutique duelle maintient certains enfants dans leur problématique de dépendance à l'adulte car ils reproduisent la relation de collage à leur mère. Le groupe introduit une distance par rapport aux animateurs qui ne peuvent être disponibles à chacun en permanence. Il oblige à une certaine autonomisation, stimulée par la présence de pairs qui produit une émulation. L'atelier d'écriture va permettre des processus de séparation, nécessaires pour libérer un espace de pensée personnel.

### ***c- Un cadre spécialement adapté aux adolescents***

---

<sup>9</sup> GHALIMI J., Décembre 2000, *Ateliers d'écriture et orthophonie*, Cahiers Alfred BINET, n°665

<sup>10</sup> MIRIEL M., 1997, *Groupes d'enfant : quels enfants ? quels projets ?*, Document CMPEA.

Les adolescents qui ressentent particulièrement un besoin d'autonomie et d'identification à leurs pairs se méfient parfois d'un travail en individuel qui les mettraient dans une position régressive, par une relation « maternante ». Au contraire, l'atelier d'écriture procure un cadre adapté à leur quête d'émancipation et de complicité.

La solidarité de classe d'âge fait que la lecture d'un texte écrit par un pair permet à l'adolescent de dire « s'il en est capable, je le suis aussi ». Ces mécanismes d'identification réciproque les amènent à construire leurs propres repères, au moment où s'affirme leur prise d'autonomie par rapport à l'adulte. Dans l'atelier d'écriture, ils trouvent une marge de manœuvre ; ils peuvent y être initiateurs, prendre la décision de leurs pistes de travail, apprendre à assumer leurs choix.

#### ***d- La solution de la dernière chance ?***

Dans le cas des enfants qui ont un long parcours de prises en charge diverses, il faut se méfier de voir dans l'atelier d'écriture un dernier recours là où tout a échoué. Même si l'atelier d'écriture constitue une alternative intéressante pour beaucoup d'enfants en grande difficulté, l'écueil serait de n'y accueillir que les cas les plus durs. Ce n'est pas tant, que l'atelier d'écriture leur soit contre-indiqué, mais la gestion du groupe et le choix des activités peuvent se trouver handicapés par une trop grande hétérogénéité des problématiques. L'expérience vécue avec un des ateliers d'écriture cette année montre que la présence d'enfants aux difficultés trop lourdes finit par freiner l'ensemble du groupe. La question se pose notamment lorsque les troubles psycho-affectifs que nous avons décrits plus haut prennent le pas sur les difficultés de langage écrit. Même si l'atelier d'écriture prend en compte et travaille sur ces déséquilibres, il ne peut remplacer une psychothérapie si elle est nécessaire.

Cependant, la frontière n'est pas facile à tracer entre les enfants qui tireront un bénéfice de l'atelier et ceux pour qui cette solution n'est pas adaptée. Il faut admettre que la réponse est détenue par l'enfant et par sa façon de tirer parti ou non de ce qui lui est proposé. L'orientation vers un atelier d'écriture découle pour partie d'une intuition, et reste un pari quant à ses effets sur l'enfant. Le bien fondé du passage par l'atelier d'écriture ne pourra parfois être évalué qu'à long terme !

### **123- Les réticences et les refus**

Il arrive que des jeunes, à qui on a fait la proposition de participer à un atelier d'écriture, refusent de tenter cette aventure. C'est le cas de trois adolescents cette année. On peut trouver plusieurs explications à ces refus, qu'ils ne parviennent pas à justifier eux-mêmes, sur le fond.

La première est la peur que suscite le groupe. C'est une réaction normale, partiellement inconsciente. Pour Didier Anzieu<sup>11</sup>, le groupe constitue « une menace

---

<sup>11</sup> ANZIEU D., 1999, Le groupe et l'inconscient, Dunod, p43

primaire pour l'individu (...). La situation de groupe, en face à face avec des partenaires qu'on ne connaît à peu près pas, en nombre supérieur à celui qui convient ordinairement aux relations sentimentales, (...) est vécue comme une menace pour l'unité personnelle, comme une mise en question du moi. » L'animatrice de l'atelier s'étonne même que certains enfants timides acceptent de venir. S'ils osent dépasser cette peur, c'est sans doute grâce au contact avec l'orthophoniste, et leur réponse est davantage « oui, je veux bien travailler avec toi » que « oui, je veux participer à un groupe ». Connaître l'animateur, la salle de travail, permet d'atténuer le côté impressionnant d'un groupe inconnu.

Dans certains refus, on peut lire le souhait de poursuivre la relation thérapeutique duelle, du fait du transfert qui s'y joue. Certains jeunes ont encore besoin de l'étayage que leur procure cette relation privilégiée. Ils cherchent parfois à entretenir une relation de type fusionnelle, et ne sont pas prêts à perdre l'exclusivité de l'attention de l'adulte dans un groupe.

C'est parfois la famille qui refuse. Les parents sont eux aussi inquiets lorsque l'on évoque un atelier d'écriture. Il n'est pas toujours aisé de les convaincre de l'intérêt du groupe et de l'absence de travail direct sur les apprentissages scolaires. Quand ils présentent leur enfant comme « paresseux, ne travaillant pas à l'école, ne pensant qu'à jouer », ils envisagent parfois difficilement que le jeu et le plaisir de créer puissent devenir une proposition de remédiation. Il est plus facile d'obtenir l'alliance thérapeutique avec les parents, lorsque l'enfant est déjà suivi, et la structure connue.

Il reste que l'atelier d'écriture arrive bien souvent comme une proposition de plus, dans un parcours déjà long de prises en charges. Ce nouveau suivi provoque inquiétude voire lassitude. Où trouver l'énergie d'un investissement personnel et d'une confiance toujours à renouveler ?

## **2- La constitution d'un groupe d'atelier d'écriture**

### **21- Les conditions à réunir**

Le nombre minimal de participants est de trois, pour que l'on puisse parler de groupe. En dessous, la triangulation n'est pas possible. Trois participants permettent d'établir six relations inter-individuelles et trois relations d'un membre à un couple, ce qui fonde la réalité groupale. On peut retenir, à l'opposé, deux critères de taille maximale pour un groupe : « que chaque membre puisse avoir une relation avec chacun des membres, et que des sous-groupes stables et identifiés comme tels ne se constituent pas »<sup>12</sup>. Les capacités matérielles d'accueil, l'expérience et le nombre des animateurs ou la spécificité des difficultés de certains enfants peuvent également

---

<sup>12</sup> BLANCHET A et TROGNON A, 1994, *La psychologie des groupes*, Nathan.

déterminer des limites. Raisonnablement, le plafond peut être fixé à une dizaine de participants, chiffre jamais atteint dans la réalité, à la CMP de Rezé.

Il est important qu'au moins un des animateurs soit un orthophoniste, qui apporte sa familiarité avec les jeux de langage et les multiples rebonds qu'offrent les mots et la langue. L'animation d'un groupe requiert une formation complémentaire ; il est intéressant d'avoir vécu soi-même cette expérience pour mieux en comprendre les mécanismes. En effet, le groupe est « plus que la somme des parties », et ce qui s'y vit est vraiment spécifique. Il est important d'être formé pour repérer et savoir anticiper les phénomènes liés à la dynamique de groupe. La co-animation est souhaitable : elle permet de mieux contenir les enfants, surtout quand ils sont perturbés ; par l'échange entre les animateurs, elle enrichit la perception de ce qui s'est passé dans une séance, ou éclaire leur contre-transfert.

L'homogénéité des profils des participants peut être recherchée. Elle est toujours relative et n'est pas forcément une condition essentielle. Françoise Estienne anime des groupes d'âges hétérogènes. La maturité n'est pas toujours liée au nombre d'années. Les capacités et incapacités de chacun créent des complémentarités intéressantes. On peut avoir en tête l'objectif de regrouper des jeunes aux problématiques harmonieuses, mais sans exclure d'emblée les situations atypiques.

A la CMP de Rezé, on évite de réunir des enfants qui viennent d'un même établissement scolaire, pour que les liens qui se vivent à l'extérieur n'interfèrent pas avec ce qui se construit dans le groupe, et pour que l'enfant se sente plus libre de son attitude.

Il faut aussi que les lieux conviennent et que les horaires soient compatibles pour tous, etc.... Toutes ces conditions ne sont pas faciles à réunir. C'est ce qui fait la rareté - voire l'absence - des ateliers d'écriture en centre, et encore plus, en cabinet libéral.

## **22- Les modalités de création d'un groupe**

La CMP de Rezé adresse chaque année, à la rentrée, un courrier aux orthophonistes libérales des environs, pour les informer de l'existence des ateliers d'écriture vers lesquels elles peuvent juger intéressant d'orienter des enfants qu'elles suivent. Certains enfants arrivent donc aux ateliers par ce biais ; pour l'un d'eux cette année, c'était une recommandation du Centre du Langage.

Ce sont surtout les professionnels de la CMP qui orientent des jeunes vers les ateliers d'écriture, soit dès l'entretien d'accueil, soit après un temps de suivi individuel. Il reste en effet rare que ce soient des personnes extérieures qui proposent ce type de prise en charge, mal connu et rarement mis en place ailleurs. Les parents ou les enfants ne posent pas non plus eux-mêmes la demande d'atelier d'écriture. S'ils s'adressent à la CMP, c'est sur recommandation du milieu scolaire ou médico-social, qui parfois conseille un suivi orthophonique. L'équipe leur propose

alors l'orientation jugée la plus appropriée, et donc éventuellement un atelier d'écriture . L'un des adolescents qui participe aux ateliers cette année, en a fait la demande lui-même, dès le départ ; il se référait à son expérience d'un groupe conte à la CMP lorsqu'il était enfant. C'est un cas exceptionnel, la plupart des enfants ne connaissent pas ce type de proposition ou la craignent même, comme nous l'avons vu.

Le ou les groupes d'ateliers d'écriture se constituent dans les mois qui suivent la rentrée, en fonction des candidats potentiels. Le démarrage est parfois tardif, faute d'effectifs suffisants au départ. Certains enfants peuvent intégrer l'atelier après que quelques séances ont eu lieu.

La mise en place d'ateliers d'écriture demande donc une solide volonté pour surmonter toutes les difficultés pratiques et les réticences qu'ils soulèvent. Elle s'appuie sur la reconnaissance des bienfaits qu'en ont reçus bien des enfants.

### **3- Profil des groupes observés**

#### **31- Des nœuds communs**

Dix enfants et adolescents ont participé cette année aux ateliers d'écriture de la CMP de Rezé. Parmi eux, une fille et neuf garçons, âgés de 9 à 14 ans. Tous différents, porteurs d'une histoire particulière, ils se rencontrent par certains éléments de leurs itinéraires ou, au contraire, s'opposent dans leurs comportements.

#### **311 - Parler n'est pas évident**

Ce qui réunit ces jeunes, ce sont bien des difficultés face à l'écrit, mais s'y ajoute souvent une faible maîtrise du langage oral. « Lire, c'est dire »<sup>13</sup>, et donc aux aléas du déchiffrage peuvent s'ajouter ceux de l'oralisation du message. De plus, quand jouer avec les mots ou raconter une histoire n'attire pas ou exige un effort considérable, comment se sentir à l'aise dans le langage écrit ?

Rémy est en difficulté pour prendre la parole, et trouver la réponse dans les activités à l'oral. Il semble pénalisé par un trouble d'évocation lexicale. Florent peine à reformuler un texte entendu. Pierre déforme les phrases en répétition. Lucas montre une mauvaise discrimination auditive dans des exercices d'écoute de bruits ou de rythme. Les compétences métaphonologiques s'avèrent encore fragiles pour beaucoup d'entre eux : dans le groupe des plus petits, tous sont en difficulté pour extraire les syllabes finales et initiales de deux mots pour en former un autre, ou pour trouver un mot qui commence par la dernière syllabe d'un prénom. Dans les

---

<sup>13</sup> TERRIEN V., 2004, *La place du désir dans l'entrée en lecture*, mémoire d'orthophonie, Nantes.



exercices de fluidité lexicale, du type « trouver le plus de mots commençant par [ba] ou [mu] », Aurélien se trompe souvent ; il propose des mots en 'b' ou 'm' sans prendre en compte le deuxième phonème.

Par contre, Charles ou Nelson montrent de bonnes compétences dans la manipulation du langage oral, mais ce dernier répond avec lenteur, après un temps de latence important, et d'une voix quasi inaudible.

Par ailleurs, le mode de communication interpersonnelle de ces jeunes révèle que s'exprimer ne va pas de soi, et que d'autres facteurs que la maîtrise langagière peuvent entraver la parole, notamment le manque de confiance en soi. Nelson, Rémy et Florent se montrent particulièrement mal à l'aise à l'oral, ce qu'on peut attribuer, pour les deux derniers, à une mauvaise maîtrise de la langue, mais aussi à une grande inhibition psychologique. Charles, lui, s'exprime beaucoup sur le mode de la dérision, évitant de s'impliquer dans ses propos.

### **312 - Lire un peu, beaucoup, pas du tout**

Pour la plupart d'entre eux, l'entrée dans la lecture s'est faite au prix d'un redoublement du CP ou du Ce1, et ils sont encore des lecteurs hésitants. Emilie est diagnostiquée dyslexique et, à 11 ;5 ans, sa lecture est toujours approximative, avec de nombreuses confusions de sons ou des paralexies sémantiques. Tristan rechigne souvent à lire et son déchiffrage reste incertain. Nelson lit avec une grande lenteur.

Malgré une lecture maintenant fluide, Lucas, et surtout Rémy ou Florent n'accèdent pas toujours au sens des textes.

Le cas de Pierre paraît particulièrement sévère. Actuellement en Ce2, il est totalement non lecteur, après trois années de rééducation orthophonique et de soutien scolaire. Il ne reconnaît que les voyelles simples, n'a pas la correspondance graphème-phonème pour les consonnes, repère mal la place des lettres. Il confond les formes des lettres entre elles. Et surtout, il ne manifeste pas d'intérêt personnel pour l'acquisition de la lecture.

### **313 - Ecrire : une grande épreuve**

Pour tous, l'acte d'écrire reste laborieux.

Pierre peut écrire quelques mots appris globalement, sans identification des phonèmes, ou en recopier, avec des erreurs. Nelson et Emilie sont dysgraphiques. L'orthographe pose problème à chacun, à des degrés divers : non-respect du transcodage phonographémique (confusions chez Gabriel, Aurélien et Emilie), de la césure des mots (Charles, Nelson et Emilie), de l'orthographe lexicale ou grammaticale (tous ont cette difficulté, mais Rémy et Lucas dans une moindre mesure). La structure incorrecte des phrases reflète la non-maîtrise de la syntaxe à l'oral chez Rémy et Florent.

Emilie écrit facilement et se montre prolixe, mais son écriture tortueuse, les confusions grapho-phonémiques et les paragraphes nombreuses rendent très ardu le déchiffrement de ses textes.

Les autres participants se montrent plutôt inhibés face à la feuille.

### **314 - L'expérience de l'échec scolaire**

Tous ont déjà redoublé au cours de leur scolarité et se trouvent en difficulté dans leur classe actuelle (à part Lucas qui a de bons résultats). Beaucoup proclament qu'ils n'aiment pas l'école, et cela envahit parfois leur quotidien. Charles, Gabriel et Emilie y souffrent de l'agression et des moqueries des autres élèves. Florent déteste tous les bruits du matin puisqu'ils précèdent le départ vers le collège où il se sent très mal.

Tous sont déjà passés par d'autres prises en charges avant d'arriver à l'atelier d'écriture. Rémy est le seul à n'avoir jamais connu de rééducation orthophonique individuelle, mais pendant un an, il a bénéficié d'un suivi psychologique, comme cinq autres des enfants. Plusieurs ont eu un soutien du RASED. Pour la moitié d'entre eux, les premières prises en charges thérapeutiques remontent à la maternelle, et pour trois autres, cela fait deux ans qu'ils sont suivis. Seuls Aurélien et Gabriel n'ont pas connu ce long parcours rééducatif, n'ayant été suivis que quelques mois en orthophonie, avant l'atelier d'écriture.

### **315 - Des manifestations de mal-être**

Tristan expose d'emblée son incapacité lors de la première séance d'atelier : « Je vous préviens, j'écris mal. » Lorsque l'on annonce un travail sur « je suis », Lucas complète spontanément ... « nul ! ». Gabriel est persuadé de ne rien savoir faire à l'école. Emilie se dévalorise. Aurélien écrit et joue le rôle d'une petite fille qui refuse d'aller à l'école, veut fuguer et clochardiser car personne ne l'aime, et qui finit même par demander à son père de la tuer. Ainsi, à mots plus ou moins couverts, ils expriment leur souffrance et ses liens avec l'échec scolaire qu'ils vivent.

Nelson et Gabriel se montrent angoissés lorsqu'il s'agit d'écrire. Florent et Rémy, quand ils ne savent pas répondre à une question, entrent dans un état de sidération qui paralyse toute réflexion. Pierre ne manifeste aucun désir d'apprendre à lire. Nelson et Florent ont du mal à poser des choix, et suivent passivement ce qu'on leur propose. Charles s'ennuie à l'école, Emilie déteste toutes les matières. Habitué à ne pas réussir, ils n'ont plus le goût d'aller vers les apprentissages, n'expriment pas de désirs, et doutent sans cesse de leurs capacités à réaliser les tâches proposées.

Plusieurs traduisent leur mal-être par un comportement perturbé. Charles fait le clown à l'école. Tristan et Lucas sont très perturbateurs en classe, et « explosent » aussi en atelier. Tristan cherche sans cesse à attirer l'attention sur lui, il se tape

parfois. Lucas n'écoute pas les consignes et se disperse facilement. Au contraire, Nelson, Rémy ou Florent font preuve d'une inhibition massive. Prendre la parole est une épreuve pour eux, et ils restent en retrait.

Leur relation aux autres est parfois également affectée. Emilie, Gabriel et Charles n'arrivent pas à se défendre des agressions qu'ils subissent à l'école. Nelson n'a pas d'amis. Lucas et Tristan ont des mères anxieuses qui les maintiennent dans une relation fusionnelle ; ils restent dépendants de l'adulte, de même que Emilie qui sollicite toujours de l'aide, et Gabriel qui veut que sa mère l'accompagne à la CMP.

L'entrecroisement de ces difficultés, diverses et multiples, tisse une trame qui freine leur évolution et entrave leur épanouissement. Les objectifs que se fixe l'atelier d'écriture - se réconcilier avec soi-même, avec l'Écrit et avec les autres - font échos à leurs problématiques. Pour chacun, l'entrée dans un atelier d'écriture semble offrir un élément de réponse à ses difficultés.

## **32- Quatre portraits**<sup>14</sup>

### ***a - Rémy***<sup>15</sup>

Rémy a 12,5 ans au démarrage de l'atelier. Son frère jumeau a été suivi à la CMP pour des troubles du langage oral. Sa mère est assistante maternelle. Il semble facilement en proie à des sentiments de jalousie dans les situations qui le placent en concurrence pour partager l'attention de l'adulte, situation qu'il connaît par sa gémellité et par la présence de jeunes enfants gardés chez lui. Son statut de jumeau peut aussi expliquer ses difficultés à s'individualiser, à s'affirmer.

Rémy est en 6<sup>ème</sup> SEGPA cette année. Il a été suivi en 2002-2003 par le psychiatre de la CMP . Après un bilan orthophonique réalisé en juin 2003, il intègre l'atelier d'écriture à la rentrée qui suit. C'est lui qui a demandé de poursuivre l'atelier d'écriture cette année.

Rémy n'est pas assuré dans la transcription phonème - graphème des sons complexes, et il garde de grosses difficultés de compréhension en lecture. Surtout, il se montre très inhibé, et a du mal à s'exprimer. Lorsqu'en séance individuelle, on lui pose des questions sur ses vacances, il n'arrive pas à faire de phrases pour s'expliquer. Son inhibition prend aussi la forme d'une grande passivité face aux difficultés : s'il ne comprend pas un exercice, il ne tente rien et attend qu'on l'aide. Il manifeste un grand besoin de réassurance.

L'objectif de l'atelier d'écriture sera de lui permettre de sortir un peu de lui-même, en progressant dans ses capacités d'expression et en prenant confiance en

---

<sup>14</sup> Nous présentons l'ensemble des dix enfants dans l'annexe 1

<sup>15</sup> Les prénoms des enfants ont été changés pour respecter leur anonymat.

lui. A 12,5 ans, c'est le groupe des plus petits, auquel il participait déjà l'an passé, qui semble lui convenir. Sa position d'aîné dans ce groupe - il a 2 à 3 ans de plus que les autres - peut l'aider à prendre de l'assurance.

### ***b - Pierre***

Pierre a 9 ans au début de l'atelier d'écriture. Il a un frère de 7 ans son aîné. Sa mère, malgré une intelligence normale, ne sait pas lire, et reste traumatisée d'avoir été placée en IMP pour cette raison.

Pierre a redoublé le CP et est actuellement en Ce2 ordinaire, ses parents ayant refusé l'orientation en CLAD qui avait été retenue. Il a été suivi à la CMP en orthophonie depuis 2002, à l'issue de son premier CP, pour des difficultés d'acquisition du langage écrit. De novembre 2003 à mars 2004, il a également été suivi par une psychologue. Il bénéficie aussi d'un soutien par le RASED.

Bien que montrant un bon potentiel intellectuel, par sa vivacité et ses connaissances, Pierre montre d'importantes difficultés d'entrée dans le langage écrit. La cause pourrait en être une dysphasie mnésique - diagnostic avancé par le Centre du Langage -, mais semble aussi trouver ses racines dans une histoire personnelle où transparaît la question d'un secret familial. Malgré les efforts déployés, et la docilité de Pierre, il est totalement non-lecteur lorsqu'il intègre l'atelier d'écriture. Il a un mauvais repérage visuel et des difficultés d'analyse auditive. En rééducation individuelle, il coopère, mais ne manifeste pas de désir personnel pour accéder à la lecture.

Ses profondes difficultés ne semblent pas le décourager. C'est un enfant sociable, bien intégré à l'école.

L'atelier d'écriture répond pour Pierre à un besoin de rupture dans un mode de prise en charge infructueux. Il offre aussi les conditions d'une stimulation de son désir de lire.

### ***c - Florent***

Florent a 14 ans au démarrage de l'atelier d'écriture. Ses parents sont maraîchers. Son père est très pris par son travail.

Après avoir redoublé la 5<sup>e</sup>, Florent est en 4<sup>e</sup>, où il rencontre de grandes difficultés. Il passera en Segpa en cours d'année, avec une option en mécanique qui est le domaine vers lequel il souhaite s'orienter.

Il a suivi un groupe conte à la CMP de Rezé lorsqu'il avait 5-6 ans. Il revient consulter en 2004 pour des problèmes de compréhension et de mémoire. Il manifeste aussi des difficultés d'expression orale, avec des erreurs dans l'emploi du subjonctif et des relatives - à l'image du parler familial -, peinant à formuler sa

pensée, et se montrant inhibé, voire bloqué lorsqu'il ne sait pas répondre à une question.

A quatorze ans, c'est un adolescent, sa voix a mué. Il rentre la tête dans les épaules et se tient sur la défensive. Il demande d'emblée à faire partie d'un atelier d'écriture - probablement motivé par le souvenir du groupe conte de son enfance - plutôt que d'avoir un suivi individuel.

L'atelier d'écriture devrait lui permettre de travailler sur ses difficultés d'expression, à l'oral, comme à l'écrit, et de prendre de l'assurance dans la relation aux autres.

### ***d - Tristan***

Tristan a 9 ans au démarrage de l'atelier. Sa mère vit seule avec ses deux garçons. Tristan avait 2 ans à la séparation de ses parents. Il a assisté aux conflits violents entre eux, mais n'en garde pas le souvenir. Sa mère a une attitude très protectrice envers lui. Ses grands-parents, qui le conduisent aux ateliers d'écriture, ont un discours très dévalorisant à son égard. Il n'y a jamais eu de contact entre le père et les personnes qui ont suivi Tristan à la CMP. Les animatrices de l'atelier ne feront connaissance de sa mère qu'à la fin de l'année scolaire, puisqu'elle n'est pas venue aux rendez-vous qu'elles lui ont proposés. Le lien se fera par l'intermédiaire de la psychologue de la CMP.

La mère de Tristan consulte la CMP à cause des difficultés scolaires de son fils qui l'inquiètent. Tristan a redoublé le CP. Il est en Ce2, mais va en CLAD pour le français. Il est instable ; en classe, il n'arrive pas à se concentrer. Les devoirs à la maison donnent lieu à des soirées de conflit.

Tristan a été suivi en orthophonie de 3 à 9 ans, à l'école. Il a aussi été pris en charge par le RASED. Il a démarré en septembre 2003 un suivi psychologique à la CMP, arrêté au printemps 2004 en vue d'intégrer un atelier d'écriture.

Le bilan orthophonique réalisé en septembre 2004 montre de grosses difficultés à l'écrit. Sa compréhension en lecture n'est pas suffisante pour analyser un énoncé. Il écrit difficilement. Il manifeste une très grande inhibition lors de cet entretien, de même que dans les suivis individuels dont il bénéficie.

L'objectif de l'atelier d'écriture, pour Tristan, est de retrouver du plaisir dans l'apprentissage du langage écrit, et de l'aider à prendre confiance dans ses capacités, pour gagner en autonomie. Pour cet enfant qui montre une grande résistance en relation duelle, où il n'exprime rien de lui, la situation de groupe peut stimuler une évolution de sa dynamique personnelle et l'aider à se poser.

## **33 - Deux groupes très différents**

Le groupe que nous appellerons des « petits » réunit six garçons<sup>16</sup>, de 9 à 12,5 ans. Deux d'entre eux étaient dans le même atelier l'année dernière. La première séance a lieu le 13 octobre 2004 ; Gabriel cessera de participer le 16 mars 2005. C'est un groupe hétérogène, marqué par la présence de deux pôles opposés, avec d'un côté, Nelson et Rémy, d'une grande inhibition, et d'autre part, Lucas et Tristan, très agités et provocateurs. Par ailleurs, Pierre se dénote par sa totale incapacité à lire. Ce groupe est envahi par les débordements de Tristan, et de Lucas dans une moindre mesure, devant lesquels les autres participants s'effacent. Cette disparité malmène le déroulement des séances, ainsi que l'établissement de relations entre les participants.

Le deuxième groupe, dit des « grands », est formé de quatre participants<sup>17</sup>, dont une fille. Les garçons ont 13 à 14 ans, Emilie 11,5 ans. Seul, Florent, qui est le plus âgé, est clairement entré dans l'adolescence. On peut plutôt qualifier les autres de pré-adolescents. Ce groupe démarre tardivement, le 1<sup>er</sup> décembre 2004, par manque de candidats, et sera marqué par l'irrégularité de la participation de Aurélien, qui arrête finalement le 13 avril, tandis que Emilie n'arrive que le 8 février 2005. Ils ne seront donc présents tous les quatre que trois fois, et souvent deux seulement viennent. Malgré ce déroulement chaotique, des liens parviennent à s'établir entre eux et les séances sont denses.

---

<sup>16</sup> Tristan, Lucas, Pierre, Gabriel, Nelson, Rémy.

<sup>17</sup> Florent, Charles, Aurélien, Emilie.

## **Chapitre 2**

**Que se passe-t-il dans un atelier d'écriture ?**

# 1 - L'organisation de l'AE

## 11- Le cadre posé

Les ateliers d'écriture se déroulent dans un cadre temporel et spatial stable. Le lieu de réunion est une salle dont l'aménagement est neutre, permettant de centrer l'attention sur le groupe lui-même et sur ce qui s'y foment. Il n'est pas figé, et peut être modulé en fonction des besoins. On constate que les enfants s'assoient toujours aux mêmes places autour de la table, manifestant un besoin de repères stables. Les ateliers ont lieu tous les mercredis, sauf au moment des vacances scolaires, pour éviter que l'absence d'un ou deux enfants ne compromette l'existence du groupe et le vécu commun. La durée d'une séance est d'une heure et quart pour le groupe des « petits », et d'une heure pour l'autre groupe.

La vie du groupe nécessite de définir des règles de fonctionnement. Elles découlent du respect des personnes, et concernent notamment les horaires et l'assiduité. Elles peuvent faire l'objet d'un contrat écrit auquel on se réfère en cas de besoin. Ce n'était pas le cas cette année. On peut penser que cela aurait permis de rappeler plus clairement à Nelson qu'il devait faire l'effort d'être à l'heure ou de prévenir en cas d'absence.

## 12- La préparation des séances.

Les animatrices de l'atelier d'écriture préparent une trame chaque semaine pour guider le déroulement du travail. Les séances sont bâties sur un schéma simple : on commence toujours par un temps d'activité de langage oral ; on poursuit par une ou deux activités de nature et de contenu très variables, alternant des phases de travail en groupe, en sous-groupe ou individuel, avec un fil conducteur d'une séance à l'autre. Par exemple, une partie de l'année a été consacrée à *l'écoute*, dans le groupe des grands, avec différents rebondissements successifs : analyse rythmique d'une chanson, graphisme libre sur une écoute musicale, association d'un texte à une musique, écriture d'un texte sur une musique, écoute des bruits environnants, évocation des bruits du matin, écoute d'un loto sonore, reconstitution de l'univers sonore d'une photo, travail sur les onomatopées, bruitage à partir d'un texte.

Françoise Estienne souligne le rôle des « motivations »<sup>18</sup>, ces propositions faites aux enfants pour les motiver à écrire. Pour elle, elles doivent être « juste assez précises pour susciter l'envie d'y aller voir, juste assez floues pour y flairer le mystère

---

<sup>18</sup> Estienne F. , 2000, *L'Écriture en chantier pour les dyslexiques et dysorthographiques*, Masson.



et provoquer le besoin d'essayer, juste assez suggérées pour s'en passer ou pour ne pas freiner sa propre imagination». Partir d'une idée, d'une suggestion rassure les apprentis écrivains et leur donne confiance pour se lancer. Les consignes données dans les ateliers sont simples et succinctes. Le projet est ainsi rapidement accessible aux participants ; ils peuvent se l'approprier facilement et garder une part d'initiative dans sa réalisation. Ces inducteurs sont une amorce ; ils sont conçus pour stimuler la créativité.

C'est à partir du bilan effectué après chaque séance que se décide, entre animateurs, le projet pour la fois suivante. Une part importante du travail a donc lieu après la séance, dans la reprise et l'analyse de ce qui s'est passé. Ainsi, l'itinéraire de l'année se construit pas à pas, en fonction de ce que vit le groupe. Le déroulement des séances s'adapte ensuite « sur le tas » aux réactions et aux propositions spontanées des enfants. Les « petits » ont plusieurs fois proposé des mimes, les « grands » aimaient poursuivre par eux-mêmes les séries d'exercices oraux.

L'atelier d'écriture est donc un outil souple et adaptable, très différent d'une année à l'autre. Certains groupes demandent un travail très orthophonique, d'autres induisent un travail sur la dynamique de groupe, l'expression, la signification du symptôme...

## **2- Des ateliers de langage et de création**

Les ateliers d'écriture peuvent prendre des formes variées. L'expérience relatée par Elisabeth Bing ou Françoise Estienne est centrée sur le travail d'écriture. Dans les ateliers observés à Rezé, l'évolution, après plusieurs années, aboutit à ne pas faire écrire les participants de façon immédiate, sans passer par un travail sur le langage oral et la pensée. Il s'agit d'étayer ce socle avant d'écrire à tout prix. Le terme d'atelier d'écriture cache ici une réalité beaucoup large dans les moyens d'expression mis en œuvre. On peut rebaptiser plus justement ces séances, d'« ateliers de langage et de création ». Les activités proposées entretiennent bien toujours un lien avec le langage, mais en développant les interactions créatives qu'il permet. La préoccupation de l'Écrit et de son apprivoisement, même si elle n'apparaît pas toujours directement au premier plan, dirige le choix des activités.

### **21- Se passer le mot**

En premier lieu, le langage est apprivoisé dans sa forme orale, avant d'être objet d'écriture. Le travail oral tient une place importante dans toutes les séances. Il ouvre chacune d'elle, comme un temps « d'échauffement » de la pensée. La parole circule de l'un à l'autre autour de la table, le tour étant matérialisé par un ballon qu'on se passe. Celui qui a le ballon, a la parole. Le langage devient un objet que l'on peut manipuler, qu'on assemble ou qu'on fragmente, qu'on fait circuler. L'objectif de ce

temps est de fluidifier le rapport à la langue, en entraînant à l'évocation, à l'analyse auditive, à la flexibilité grammaticale. Il favorise ainsi le développement de l'expression.

## 211 - Noms à l'envers et poème partagé

*Le 1<sup>er</sup> décembre, le groupe des « petits » se rassemble. Premier jeu oral proposé : retrouver le mot qui est dit à l'envers.*

*- « toba ». Pierre peine à renverser ce message énigmatique. On l'aide à distinguer les deux syllabes en associant chacune à une main. Il arrive alors à les intervertir.*

*- « dori ». Tristan répète, dans le même ordre. Une fois, deux fois, trois fois. La gymnastique devient possible au quatrième essai.*

*Lucas, Rémy et Nelson trouvent facilement. Ils respectent le tour de parole, même quand ils trouvent pour un autre, heureux de dire « je sais ! », sans donner la réponse.*

*Ensuite, on propose de « faire tourner » un poème.*

*- Rémy commence. Il doit répéter le premier vers : « La lune luit dans l'eau du lac ». Il bute dès les premiers mots. Il ne parvient pas à répéter correctement le vers, ni même le premier segment seul : [la ly lui]. Il finit par arriver après plusieurs répétitions.*

*Les autres répètent, sans trop de difficulté :*

*- Nelson : « Où le loup lape, lape l'eau »*

*- Pierre : « Lape, lape, lape le O »*

*- Tristan : « Que peint la lune sur le lac »*

*- Lucas : « Avec une plume d'oiseau. »*

*Par contre, il leur faut une aide pour réciter ensuite leur vers à tour de rôle.*

*Au deuxième tour, Nelson commence et peut répéter sans difficulté « La lune luit dans l'eau du lac ». Pierre peine, oublie un « lape ». Au troisième tour, Tristan persévère sur le vers précédent. Lucas déforme en répétant. Nelson, lui, sait son vers avant qu'on le lui donne.*

*Après les cinq tours permettant à chacun d'avoir appris les cinq vers, ils récitent tous ensemble le poème. Puis le lisent à tour de rôle.*

*- « Quelle lettre entend-on beaucoup ? » Ils sont d'accord pour dire que c'est le « l ».*

*- « Que dit l'histoire ? » Pierre, Tristan et Rémy en racontent chacun spontanément un élément.*

## 212 - Les mots dans tous leurs états

Le travail à l'oral revêt des formes multiples dans les ateliers. Il concerne toutes les facettes du langage : rythme, sonorité, phonologie, vocabulaire, syntaxe. Il met en œuvre des compétences variées : analyse, discrimination, évocation, flexibilité de pensée. Il permet aussi un travail sur la mémoire - il faut garder à l'esprit les éléments sur lesquels on travaille - et sur les capacités de déduction.

On peut regrouper des activités proposées cette année selon les champs de compétence qu'elles exercent<sup>19</sup> :

*Bain de langage poétique, répétition, mémoire, évocation d'images mentales :*

- faire circuler un poème, chacun recevant un vers à mémoriser et à réciter, en décalant d'une personne à chaque tour.
- utiliser des images mentales, des mimes, pour mémoriser un texte.

*Métaphonologie, mémoire, rythme*

- chercher des rimes, à partir de prénoms ou de noms de villes (à Bernard, je donne... -> un renard).
- extraire des syllabes de deux mots pour en fabriquer un autre (chameau-poney → chapeau ; Thierry Dorat → rideau), trouver la syllabe supprimée dans un logatome (sarémidou ; samidou → ré).
- rétablir des contre-péties (parte aux tommes → tarte aux pommes).
- développer la flexibilité en changeant des lettres dans un texte (lire en transformant toutes les voyelles en [a] par exemple).
- reconnaître un poème à son rythme (on lit un poème en remplaçant les paroles par « la, la, la » ; il faut retrouver parmi trois poèmes, ayant des nombres de pieds différents, lequel est « lu »).

*Lexique, fluidité, flexibilité*

- deviner la correspondance entre des noms d'animaux peu familiers (dans une liste proposée à l'oral) et les dessins de ces animaux.
- trouver les contraires de verbes, d'adjectifs, d'adverbes.
- retrouver des expressions mélangées (boite à balai et manche de conserve → boite de conserve, manche à balai)
- évoquer un maximum de mots correspondant à un critère de forme ou de sens (mot commençant par [ma], nom de métier...)

*Compréhension, analyse, formulation*

- trouver la question à partir de la réponse donnée
- analyser une phrase pour trouver combien de personnes y sont impliquées (la fille de ton voisin a invité deux amies → 5)
- relier des expressions (on m'a prêté un vélo ; il est tout rouillé → le vélo qu'on m'a prêté est tout rouillé).
- remplacer un nom par un pronom ou vis versa (Nous la regardons → nous regardons ...)
- tourner des phrases à la négative, à l'interrogative...
- trouver le mot en trop dans la phrase (Je trop me promène dans la forêt).

## **213 - Un effet d'entraînement**

Ce temps de travail oral révèle souvent les difficultés des enfants. Pour certains, prendre la parole devant le groupe est une épreuve en soi, renforcée par leur manque d'aisance dans la manipulation des mots. Ils trouvent plus facilement la

---

<sup>19</sup> Voir des exemples de supports de ce travail oral dans l'annexe 2.

réponse lorsque ce n'est pas leur tour de la donner. Par contre, la répétitivité des items leur permet de se familiariser peu à peu avec l'exercice : on constate en général une progression au fur et à mesure des tours successifs, ou d'une séance à l'autre lorsque la même activité est reprise.

La situation de groupe, avec la parole qui circule autour de la table, crée un espace où l'on peut trouver ses marques. Chacun est tour à tour acteur ou observateur, et peut ainsi prendre du recul par rapport à l'exercice proposé. Le groupe permet des interactions ludiques. On peut construire une chaîne de mots ensemble, sur le modèle de « trois p'tits chats », ou proposer que chacun invente un item pour le suivant, comme donner un adjectif à son voisin qui devra chercher l'adverbe dérivé.

On constate que malgré leurs difficultés fréquentes dans les exercices, les enfants acceptent de tenter, et multiplient les essais successifs pour trouver une solution. Ils savent qu'on ne les laisse pas face à leur échec, mais qu'on leur propose des pistes pour sortir de leurs blocages. Cette aide leur donne la confiance suffisante pour s'atteler à la tâche, parfois sans grand enthousiasme, mais avec persévérance en général.

Même s'il n'est pas toujours directement visible, l'effet de cet entraînement oral peut se ressentir dans l'expression écrite. Lors d'une séance commencée par un exercice d'assemblage de deux propositions par un pronom relatif, on retrouve ensuite plusieurs relatives dans les textes que Florent rédige. Faire « tourner » un poème permet de travailler l'empan mémoriel nécessaire lorsque l'on écrit (il faut réussir à garder une phrase en tête pour la transcrire). A force de se frotter aux mots, dans un contact parfois rugueux, parfois joyeux, les enfants se familiarisent avec eux. Ce travail patient ne les laisse pas inchangés.

## **22- La variété des modes d'expression**

S'exprimer par l'écriture n'étant pas chose aisée pour les participants aux ateliers, d'autres modalités d'expression sont explorées, tout en maintenant un lien avec le langage écrit.

### **221- Dessins et collages**

Cette année, c'est surtout dans l'atelier des « petits », très en difficulté pour écrire, que la proposition du dessin et du collage a trouvé une large place. Les enfants y ont déployé une grande créativité. Des liens réciproques se tissent entre l'écrit et le dessin : parfois on raconte avec des images et des mots, tantôt c'est un texte qui inspire le dessin, tantôt les mots se font dessin.

### ***a- L'esthétique du graphisme***

En début d'année surtout, une partie du travail sur l'identité s'est nourrie du dessin. Par exemple, on a proposé aux enfants de se représenter, en utilisant des mots pour dessiner les contours de leur visage décalqués sur une grande photo d'identité. Ils ont d'abord réalisé leur portrait avec les noms des différentes parties du visage, puis dans un deuxième temps, en choisissant des qualificatifs personnels. Les mots les décrivant viennent épouser les traits du visage, reproduisant ainsi en deux modalités complémentaires - de forme et de fond - qui ils sont (voir exemple anonyme ci-contre). L'écriture est détournée de son usage habituel, puisqu'elle devient dessin elle-même.

Une autre façon de souligner l'abord esthétique de l'écriture est la réalisation par les enfants de leur prénom en collages. Ils ont découpé les lettres qui le composent dans des magazines. Certains ont tenté de récupérer des éléments signifiants des photos (une savonnette ronde pour faire un O), d'autres ont privilégié la couleur ou découpé au hasard dans les textes et les images. Leur collage est ensuite mis en relief par le choix d'une feuille de couleur, par la peinture ou le coloriage de l'espace entourant le prénom. Le résultat est vivant, l'écriture est animée. Elle devient une œuvre esthétique. Le respect de l'anonymat ne permet malheureusement pas d'en montrer d'exemple.

### ***b- Dire en mots et en images***

A d'autres moments, on a proposé aux enfants d'utiliser conjointement le dessin et l'écriture pour exprimer quelque chose. Dans un premier temps, ils ont travaillé à partir de leur quotidien. Les enfants devaient choisir des activités qu'ils font dans la semaine et les illustrer. Ils se sont mis en scène, avec leur photo d'identité pour visage, dans différentes actions, en écrivant ce qu'ils faisaient en sous-titre (voir exemple page suivante). Le dessin vient alors soutenir le récit, lui donner du relief ; les deux modes d'expression se complètent pour traduire leur vécu.

D'autres séances ont été consacrées à une exploitation plus créative du pouvoir expressif conjoint des images et des mots. Par exemple, on donne à chacun une pochette avec cinq photos et cinq mots découpés dans des revues. A eux de composer un tableau pour exprimer ce qu'ils souhaitent, en transformant ce matériel à leur guise. Ils trient, amputent, ajoutent des mots, assemblent, agrémentent de peinture pour créer une ambiance. Les affiches réalisées sont toutes porteuses d'une atmosphère et d'un contenu émotionnel dans lequel on reconnaît l'auteur. On retrouve parfois des éléments de la problématique familiale ou personnelle, des traits de tempérament traduits en couleur, dans la retenue, le soin ou l'éclatement démonstratif. (Voir exemple page suivante)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Voir d'autres exemples d'affiches dans l'annexe 3

N° 2 - Affiche réalisée par Tristan

### **c- Exploiter le pouvoir évocateur des mots**

Lorsqu'ils ont travaillé une pièce de théâtre, les enfants ont eu à en dessiner le « story board », c'est-à-dire une fresque représentant la succession des différentes scènes qu'ils ont ensuite jouées. C'est une manière de s'approprier le texte et de développer son pouvoir évocateur. Pour le dessiner, il faut comprendre le contenu du scénario, et le laisser susciter des images mentales qui pourront être transcrites sur le papier. On observe à quel point les enfants investissent les personnages de la pièce, Ogre et Poucets, qu'ils représentent avec des mimiques très expressives. Voir ci-contre un extrait du story board correspondant au passage suivant<sup>21</sup> :

OGRE : Mais je vais m'ennuyer ! Un ogre est un ogre et doit manger les Poucets !

POUCET 1 : Dans ce cas, ouvre ta bouche ! Nous avons choisi ton dessert, la mousse à raser aux savonnettes confites.

*L'Ogre ferme vivement sa bouche mais le Poucet 1 lui pince le nez et s'apprête à le gaver.*

OGRE (*avec une voix déformée*) : D'accord, d'accord. Je signe, mais à une condition !

LES POUCETS (*lui lâchant le nez*) : Laquelle, Ogre enrhumé ?

OGRE : Que vous me prépariez, une fois par semaine, un très bon dîner.

De la même façon, les enfants ont dessiné des animaux fantastiques avec la consigne d'être le plus fidèles possible à la définition donnée. Ces définitions imaginaires provenaient du mélange de plusieurs descriptions d'animaux réels, découpées et assemblées au hasard. Ce travail laisse bien sûr une large part de créativité dans l'interprétation de ces anatomies composites, mais oblige à respecter les éléments descriptifs donnés. Les enfants doivent analyser les informations fournies, se les représenter mentalement pour les transcrire par le dessin. La boucle est ensuite bouclée en demandant aux enfants de donner un nom à leur créature. C'est le dessin réalisé qui par retour doit susciter un mot ou une expression. Le dessin fantastique ouvre la possibilité d'inventer des noms extravagants. Cependant, certains enfants peinent à s'extraire des mots du réels, de la description, et il faut les stimuler pour que l'imaginaire déployé dans le dessin résonne aussi dans les mots. Ainsi verront le jour le scrapule, le respicoloréspent, l'escarbot à grands yeux, le non volant, le prognegne, le puant... (Voir le scrapule de Rémy et le respicoloréspent de Lucas, page suivante).

---

<sup>21</sup> Texte intégral de la pièce dans l'annexe 4

N° 4 - Respticoloréspent dessiné par Lucas



## 222- Le langage du corps

L'atelier d'écriture propose aussi de donner consistance au langage en le traduisant par le jeu corporel et théâtral. C'est un registre familier pour certains, chez d'autres, il souligne l'inhibition.

### ***a- Incarner les lettres***

Dans le groupe des « petits », les enfants ont expérimenté la reconnaissance corporelle des lettres. Ils sont placés à la file indienne. Quatre reçoivent une lettre dans le creux de l'oreille. Le dernier de la file commence : il trace sa lettre dans le dos de celui qui le précède. Celui-ci trace à son tour cette lettre qu'il a reçu, puis ajoute celle qu'on lui a dite à l'oreille, toujours dans le dos de celui qui est devant lui. Ainsi de suite, chacun reproduit les lettres que l'on trace dans son dos, et ajoute sa lettre. Celui qui est en tête de file reçoit quatre lettres tracées dans son dos : il doit reconnaître le mot qu'elles constituent. Ce jeu implique un graphisme correct des lettres pour être identifiables tactilement. Nelson qui est dysgraphique trace le « A », sans respecter le geste conventionnel ; Tristan, dans le dos duquel il écrit, n'arrive pas à reconnaître la lettre qu'il reçoit. On prend le temps de réécrire l'alphabet au tableau. Nelson peut recommencer, en s'appliquant à bien respecter la graphie, avec le modèle sous les yeux. Le graphisme et la perception des lettres, proposés dans cette dimension sensorielle inhabituelle, suscite la concentration des enfants pour les reconnaître et les mémoriser. Ils y prennent goût, ne veulent plus s'arrêter.

Une autre fois, les enfants miment les lettres avec leur corps. On leur donne une étiquette où un mot est écrit. Ils doivent faire reconnaître le mot aux autres, en représentant les lettres successives, par la position de leur corps. Nelson choisit de mimer uniquement avec les doigts de la main, dans un geste resserré. Pierre n'hésite pas à faire des acrobaties et à se mettre en équilibre instable, pour figurer les lettres avec tout son corps. Les lettres deviennent plus familières en étant ainsi « incorporées », inscrites dans le geste du corps tout entier.

### ***b- Le mime***

A plusieurs reprises, l'atelier des « petits » s'est consacré au mime. Il s'agit de communiquer un message ou de faire deviner sa pensée, en restant muet. Ce sont les observateurs qui doivent restituer en mots ce qu'ils comprennent. Dans certains cas, la consigne du mime est donnée par écrit à l'enfant. Il doit par exemple déchiffrer une successions d'actions pour les mimer en détail : « *Je lis un journal et un moustique vient tourner autour de moi. Il se pose sur ma main gauche. Alors, tout doucement, j'approche l'autre main et je l'écrase.* » Le groupe doit traduire fidèlement, et de la façon la plus complète, ce qu'il observe. D'autres fois, le mime est improvisé spontanément : les enfants choisissent un sport, un animal ou un métier à faire deviner aux autres.

Le mime peut aussi être exploité comme support de mémoire. Les « grands » l'ont expérimenté avec des poèmes. Ils ont cherché quels gestes pouvaient illustrer les paroles de deux poèmes. C'est une façon d'approfondir le sens des mots, de se les approprier, et de leur conférer une forme palpable, visualisable. Ensuite, la mémoire des gestes et des mots se complète pour réciter intégralement les textes.

### **c- Le jeu théâtral et l'improvisation**

Situation d'improvisation : « Des enfants se disputent sur la cour de récréation. Le maître intervient. »

*Lucas : J'ai une idée ! Ils se disputent pour monter dans un arbre.*

*L'animatrice : Quels noms choisissez-vous ?*

*Lucas : Benoît*

*Rémy : Lulu*

*Lucas : Je vais monter dans un arbre.*

*Il grimpe à l'espalier de la salle. Rémy le poursuit.*

*Rémy : Je veux monter en premier dans l'arbre.*

*L'animatrice jouant le rôle du maître : Qu'est-ce que vous faites dans l'arbre ?*

*Ils descendent. Le maître part. Ils remontent.*

*Animatrice : Est-ce qu'ils se disputent ?*

*Lucas : Ils mangent des pommes.*

*Lucas et Rémy jouent la scène. Leurs répliques sont assez ternes.*

*Ils se mettent à écrire le dialogue, chacun pour son personnage.*

*Benoît : Je vais monter dans l'arbre.*

*Lulu : Non ! C'est moi qui monte dans l'arbre en premier !*

*Benoît : C'est moi qui étais là en premier !*

*L'animatrice : Que pourrais-tu ajouter ?*

*Benoît : Dégage !*

*Rémy a du mal à trouver la répartie. L'animatrice suggère des pistes.*

*Lulu : Attention, nous allons tomber !*

*Lucas est motivé. Il s'applique à écrire.*

*Benoît : Mais non, on va pas tomber. Pas moi, mais toi,*

*oui ! Tu es une fillette !*

*L'animatrice fait remarquer à Rémy que Lucas est en train de l'insulter.*

*Que veux-tu lui répondre ?*

*Rémy : Je répondrai après.*

*Le maître intervient.*

*Le maître : Benoît, Lulu, que faites-vous ? Vous savez fort*

*bien qu'il est interdit de monter dans le pommier.*

*Allez*

*jouer ailleurs !*

*Le maître s'éloigne.*

Lulu : Fillette toi-même ! Je suis capable de monter aussi bien que toi !

*Ils travaillent calmement. Chacun écrit ses répliques silencieusement. Rémy reste bloqué car il ne sait pas écrire « tiens ». Puis Lucas demande comment écrire « T'as qu'à ». Après explication, il adopte l'expression correcte et écrit « Tu n'as qu'à ». Ils poursuivent leur scénario. L'animatrice pose des questions pour les relancer, lorsqu'il y a un blanc.*

*A la fin de la séance, ils jouent leur pièce devant les autres. Lucas se présente : Benoît, 13 ans. Rémy adopte immédiatement le même âge. Leur jeu est expressif. Ils prennent plaisir à se bousculer et à s'interpeller sur l'espalier où ils sont juchés.*

Le cadre des ateliers d'écriture est bien adapté à un travail sur le théâtre. Cet outil peut se décliner de différentes façons : à certains moments, les enfants jouent une situation d'improvisation, à partir de laquelle ils peuvent écrire des répliques - comme dans l'exemple ci-dessus - , à d'autres, ils mettent en scène une pièce issue de la littérature. Lorsqu'ils épousent les mots d'un autre, ils sont portés par le texte. Pour certains enfants en difficulté d'expression orale, il est précieux d'être ainsi déchargé du poids de la formulation. Ils s'appuient sur ces paroles empruntées à d'autres pour goûter au plaisir de déclamer, de laisser passer une émotion. On sent notamment leur bonheur à jouer la colère et le conflit. Incarner le rôle de personnages porteurs, les amène à développer leur expressivité.

Dans chacun des groupes, les participants ont inventé des dialogues à partir d'un dessin de caricature, où l'on voit une petite fille en colère se faire tirer par la main. (Voir dessin ci - contre). Répartis par deux, ils choisissent le personnage qu'ils vont incarner. Cette scène très expressive trouve des interprétations diverses selon les duos. Tour à tour, c'est une petite fille traînée par son père, ou par son grand-père, refusant l'école, ou les piqûres du médecin... Les enfants répètent ensuite avec leur partenaire le scénario qu'ils ont conçu, pour arriver à faire coïncider leur jeu avec les sentiments prêtés aux personnages dans leur texte. Ils s'entraînent à jouer la colère, la peur, la révolte. Certains n'y parviennent pas. Charles prend une petite voix, peu audible, et n'arrive pas à faire face à Florent qui joue avec fermeté le rôle du père.

Les « grands » ont joué une improvisation à partir d'un dessin qu'ils ont choisi, montrant un enfant encadré par ses parents en pleine dispute (voir ci-contre). Les trois présents ont tenu à prendre chacun des rôles successivement, passant ainsi par tous les points de vue possibles sur cette scène de querelle familiale. A la séance suivante, les animatrices de l'atelier ont préparé des répliques, mélangées dans un ordre quelconque. Les jeunes ont dû retrouver la cohérence des dialogues, et les jouer ensuite. Dans ce travail, ils doivent entrer dans le texte d'un autre, s'adapter à ce qui leur est soumis.

Le groupe des « petits » a mis en scène une courte pièce intitulée « Le régime de l'ogre »<sup>22</sup>, où des Poucets décident de capturer et gaver un ogre, pour lui faire

---

<sup>22</sup> Texte intégral dans l'annexe 4

passer son envie de les dévorer. Comme nous l'avons évoqué, ce texte a d'abord été lu, puis travaillé en dessinant les scènes successives. Les enfants ont aussi cherché des objets qui pourraient symboliser les ustensiles et les mets préparés par les Poucets. Il se sont ainsi approprié le fil de l'histoire. Par contre, lorsqu'ils jouent leur rôle, ils butent sur les phrases au style peu familier. Ils ont du mal à les répéter intégralement, mais n'osent pas non plus à en changer les mots ou n'arrivent pas à les reformuler. Cependant, ils trouvent un grand plaisir à gaver l'ogre...

Les « grands » ont terminé l'année par la lecture d'une pièce racontant les mésaventures d'un soldat intrépide qui veut épouser la fille du roi. Ils se répartissent les rôles. Chacun lit avec conviction les répliques de son personnage. Emilie est fière d'incarner la princesse. Florent prend de l'assurance dans son rôle de soldat audacieux. Après avoir lu une scène, ils se demandent comment se poursuit la pièce. On leur propose d'inventer la suite en improvisation. Ils prennent plaisir à laisser courir leur imagination et à se mettre dans la peau de leur personnage, pour prolonger ses aventures. A la demande de Emilie, ils terminent ensuite la lecture de la pièce, afin de connaître le dénouement imaginé par l'auteur.

Des passerelles s'établissent ainsi, entre apprentissage d'un texte, jeu, et création, avec des allers-retours qui enrichissent mutuellement ces expériences.

## **223 - Explorer l'univers sonore**

Le groupe des « grands » a fait l'expérience d'un travail basé sur le sensoriel. Plusieurs séances ont pris appui sur l'écoute directe ou sur la reconstitution de situations sonores.

L'écoute musicale a été approfondie par vagues successives. Les jeunes ont d'abord été invités à laisser courir librement leur stylo, sur une large bande de papier, selon les sensations que leur procuraient différentes musiques, comme s'ils en gravaient « l'électrocardiogramme ». De cette transcription brute du ressenti, ils sont passés à l'écriture des images éveillées par l'écoute, en étant attentifs aux couleurs, aux lieux, aux personnages qui leur venaient à l'esprit (voir exemples ci-contre). Peu à peu, ce matériau a nourri la production de textes.

*23 mars. Les yeux fermés, le groupe écoute un morceau de Vivaldi. La main de Emilie virevolte en une valse endiablée, prenant toute la surface de la feuille pour piste de danse. Elle trace des farandoles de boucles joyeuses. Florent, très tendu, laisse à peine osciller sa main. Il hachure sa feuille de petits zigzags resserrés. Charles se laisse guider par le rythme dans un graphisme vallonné. Emilie ne parvient pas à associer de mots à ses sensations, tandis que la musique provoque une riche évocation verbale, chez Florent et Charles.*

*6 avril. Troisième séance d'écoute musicale. Emilie ressent le vide. Son tracé reste linéaire. Florent, lui, s'est détendu. Son geste a gagné en souplesse et en ampleur. Son visage est serein. Charles est concentré pendant l'écoute musicale, mais a du mal à en redire quelque chose. Il reste sur la défensive et refuse de*

*développer son texte, qui se résume à quelques mots. Emilie écrit sur le paradis et la guerre, Florent sur l’Egypte et une reine malade..*

Les bruits du quotidien sont aussi valorisés dans l’atelier. On ouvre la fenêtre et on écoute les bruits perceptibles dehors ou dedans. Tout un univers environnant devient présent, par petites touches. A cette écoute directe succède l’évocation des bruits entendus chez soi, au réveil. Chacun décrit son univers sonore du matin : radio, animaux, tuyauteries, voitures...On s’intéresse aussi aux sentiments que fait naître ce qu’on entend : quels sont les bruits que l’on aime, ceux que l’on n’aime pas ? Florent écrit qu’il apprécie les bruits d’animaux, liés aux vacances à la campagne, mais qu’il déteste les bruits du matin, annonçant le départ vers le collège. Charles aime entendre certaines paroles (notamment, qu’on lui dise d’aller se coucher), mais il souligne, lui aussi, son dégoût pour tous les bruits reliés à la vie scolaire (la sonnerie de l’école, les réprimandes des surveillants...).

Le travail d’écoute débouche sur une forme de théâtre sonore. Des photos ou des textes servent de supports (Voir exemple ci-contre). Qu’entend-on en regardant cette scène, en lisant ce passage ? On passe en revue toutes les sources sonores possibles, et on analyse leur déroulement dans le temps. Une fois les bruits répertoriés, chacun prend un rôle, et on reconstitue ensemble, par bruitages, l’ambiance sonore suggérée par le texte ou la photo. Florent imite les cris d’animaux, les moteurs, Charles aime produire les bruits rythmiques, mais accepte de jouer toutes sortes de bruitages. Emilie veut toujours se charger des conversations.

D’autres dimensions ont encore été explorées : l’analyse du rythme et la composition de chansons, la traduction des bruits en onomatopées, la discrimination auditive...Dans ce travail, les jeunes sont tour à tour acteurs ou récepteurs : écoute musicale intériorisée, prise de conscience des sensations sonores personnelles, mise en scène de bruitages ; ils expérimentent diverses résonances, affinent leur perception, développent leurs capacités d’évocation.

## **23- Lire et écrire en atelier.**

### **231- Des lecteurs actifs**

Dans l’atelier d’écriture, surtout avec les « petits », la lecture est essentiellement proposée en vue d’une exploitation active du message qu’elle transmet, et non pas comme un but en elle-même . On lit un texte pour l’interpréter dans une autre modalité : dessin, mime, bruitages... ; on lit une pièce pour la jouer ; on déchiffre silencieusement une étiquette pour en connaître confidentiellement le contenu et le faire deviner aux autres. Ces mises en situation fonctionnelles et souvent ludiques motivent, en elles-mêmes, la lecture, pour accéder au sens et en faire quelque chose.

Les enfants sont aussi amenés à lire devant les autres les mots ou les textes qu’ils ont écrits. Ils ont la liberté de ne pas le faire, s’ils ne le souhaitent pas, mais les refus sont exceptionnels, en pratique. Souvent, cette relecture a lieu à la séance

suivante. Ils sont alors contents de retrouver la trace de leur travail de la semaine passée. Le lien réciproque qu'entretient la lecture avec l'écriture prend ici tout son sens.

Comme on l'a déjà mentionné, la lecture reste difficile pour certains enfants qui participent aux ateliers. Seul Tristan cherche à contourner l'exercice : il refuse parfois de lire, ou s'arrange, par exemple, pour ne pas avoir à déchiffrer les étiquettes en proposant de faire des mimes spontanés à la place. Les autres se jettent à l'eau : Emilie, sans réticences, Nelson, lentement et à voix presque inaudible, Pierre, courageusement, avec les béquilles qu'on lui prête. En effet, malgré sa totale incapacité à déchiffrer en début d'année, Pierre ne refuse jamais de « lire » et accepte le soutien massif qui lui est nécessaire (au début, il répète simplement ce qu'on lit pour lui, et ne peut même pas se relire; progressivement, il pourra décoder quelques mots simples).

## **232- Des situations d'écriture créative**

Dans les ateliers, l'écriture s'insère comme une étape dans un processus d'expérimentation et de création. Elle est préparée par un temps qui favorise l'évocation, qui éveille des images, des mouvements, des paroles. Dans le groupe des « petits », la production d'écrits est restée limitée du fait des difficultés des enfants, notamment l'instabilité de Tristan et l'illettrisme de Pierre. Elle était, en général, destinée à la poursuite d'une activité (jeu, théâtre, mime...)

Pour ces enfants peu intéressés par l'écriture, inhibés par la feuille blanche, il s'agit de prendre appui sur ce qui les concerne, au plus près. La priorité est donnée au travail à partir d'eux-mêmes, de leur identité, de leur ressenti personnel. Ecrire reprend un sens, une saveur, un attrait.

Dans les deux groupes, les enfants sont partis des lettres de leurs prénoms mises en commun, pour composer un maximum de mots, lors de la première séance. Symboliquement, c'est leur propre identité, qui sert de matière première à l'écriture de ces mots qui deviennent vraiment leurs. Les enfants ont du mal à s'arrêter, ils continuent à proposer de nouveaux mots, étonnés que l'on puisse écrire autant de choses avec « leurs » lettres.

Les séances suivantes ont prolongé ce travail sur l'identité, par différentes approches. Dans le groupe des « petits », alliant dessin et écriture, les enfants ont réalisé un acrostiche avec leur prénom, écrit leurs liens de parenté, raconté les activités qu'ils aiment faire dans la semaine, évoqué les souvenirs de ce qu'ils aimaient avant ou de ce dont ils avaient peur, décalqué leur portrait... Les « grands » se sont présentés par écrit en se posant mutuellement des questions ; ils ont aussi travaillé sur leurs souvenirs d'enfance, puis sur des identités imaginaires (« Si j'étais un jeu, un moyen de transport..., je serais... »), et sur les sentiments éprouvés dans différentes situations (« Je me sens triste, en colère, fier..., quand... »). Toutes ces propositions sont une occasion de s'approprier les mots, en écrivant d'abord sur soi.

A l'inverse, dans l'atelier des « petits », les enfants ont été poussés à oser la rencontre avec des mots peu familiers, parfois complexes, en fabriquant un jeu de cartes basé sur les familles animales. Puisant dans des livres documentaires, ils ont écrit chacun une série de vingt cartes, avec des noms d'animaux de la catégorie qu'ils avaient choisie (serpents, insectes, oiseaux, dinosaures...). Certains se sont trouvés en difficulté dans cette tâche de repérage et de copie, confondant le nom de l'animal avec le commentaire qui en était fait, ou prenant tout sur la même page, et se retrouvant avec plusieurs noms similaires. Tous ont écrit des mots qu'ils n'auraient jamais imaginés.

Une autre forme d'écriture, qui tient une grande place dans les ateliers observés cette année, est la transcription des scènes d'improvisation<sup>23</sup>. Il s'agit d'une écriture vivante, calquée sur l'oral, prenant naissance dans le jeu et les interactions entre participants. L'écrit découle du besoin de garder une trace des répliques inventées, pour les répéter et les jouer. Certains enfants l'ont proposé d'eux même pour mieux se souvenir de leurs tirades. Les textes se construisent à deux ou trois, chacun répondant à son tour. Une forme d'écriture proche est d'imaginer les dialogues entre les personnages d'une photo, et de faire deviner aux autres quelle bulle attribuer à chacun. L'image est génératrice d'écrit, et peut révéler des imaginaires bien différents selon les enfants.

Dans l'atelier des « grands » la créativité des jeunes a pu s'exprimer par l'écriture de textes, de poèmes et de chansons, inspirés par le travail sur l'écoute et le ressenti. Ces mises en situation génèrent un climat propice à l'évocation, à la perception des sensations, à la rêverie parfois. L'écriture peut suivre son libre cours, prendre une teinte poétique, traduire des émotions.

---

<sup>23</sup> Voir des exemples de dialogues dans l'annexe 3

## **Chapitre 3**

**Restaurer des liens avec soi-même et avec l'écrit.**



# 1 - Un espace de respiration

Nous avons vu que les enfants et adolescents qui participent aux ateliers d'écriture, à travers leur situation d'échec et de rupture avec l'écrit, sont atteints dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et peinent dans la construction de leur personnalité, parfois mise à mal par leur histoire personnelle. L'enjeu est donc de leur permettre une réconciliation avec eux-mêmes et avec l'Écrit. Les ateliers d'écriture, par différentes caractéristiques de leur fonctionnement, sont un lieu où ce cheminement est possible.

## 11 - La dimension du plaisir

### **111- Un nécessaire déconditionnement**

Ces enfants en grande difficulté d'apprentissage se trouvent souvent à l'étroit dans les propositions de la pédagogie scolaire, et en situation de blocage par rapport à l'écrit. A l'école, on attend d'eux une production écrite qui doit respecter des critères de forme, notamment la justesse de l'orthographe. Les exercices proposés n'attendent souvent qu'une seule réponse possible. Ce qu'ils produisent n'entre pas dans ce cadre, et se trouve donc sanctionné. Leur parcours d'échec a conditionné une méfiance, voire un rejet de la langue écrite, trop souvent associée, pour eux, à ces situations de déception et de malaise. Ils finissent par s'identifier à leurs ratés.

L'objectif de réconcilier les enfants avec l'Écrit et avec eux-mêmes motive donc la place centrale accordée au plaisir, dans la conduite des ateliers d'écriture. Plaisir de faire, plaisir de trouver, plaisir d'être ensemble. Ce rendez-vous hebdomadaire se veut le cadre d'une rencontre agréable avec le langage. C'est une invitation à retrouver du goût et de l'intérêt, en abordant l'expression d'une autre façon. Le jeu, la variété et la créativité des activités auxquelles les jeunes participent dans l'atelier d'écriture, permettent ce déconditionnement. Au fil des séances, le langage est associé à des expériences positives, souvent ludiques, qui redonnent l'envie de s'y intéresser. L'atmosphère du groupe joue un rôle important dans l'attrait des ateliers. Une complicité s'établit entre les participants, ils ont plaisir à se retrouver, et à faire ensemble.

Dans l'atelier d'écriture, les enfants goûtent au plaisir de réussir et de voir leurs réalisations valorisées. Ils reprennent confiance dans leurs capacités. Ils peuvent se défaire de leurs habits d'enfants en difficulté. A travers les activités proposées, ce sont eux, en tant que sujets, qui sont interpellés, et non pas seulement en tant que producteurs maladroits d'écrits. Le travail sur le langage les amène à se situer par rapport à leur propre identité, et les stimule dans l'expression de leur pensée.

## 112 - Moments de bonheur

12 janvier 2005

*Nelson rêve devant sa feuille. Tristan arrache un bout de nappe qu'il transforme en fusil. Il s'écrit : « Regarde, misérable », en prenant Lucas en joue, « c'est mon bouclier magique, mon épée ! ». Il fait rire tous les autres.*

*Ils se mettent au travail. Sourire au lèvres, chacun cherche, sur la feuille où il a entouré les adjectifs qui le qualifient, les mots qu'il préfère, pour décalquer les contours de son visage. Lucas lance : « Je suis farceur de la bouche », Tristan : « Je suis assuré du nez ». Ils s'échangent en ping-pong : « rapide de l'ouest !, droitier du nez !, bricoleur de la bouche ! ». Joyeux et excités, ils discutent de savoir si l'on peut écrire avec le nez.*

*Les autres sont restés silencieux, concentrés sur leur portrait. Rémy a un léger sourire quand l'animatrice se penche sur son travail. Pierre est content de se reconnaître lorsque son calque est affiché.*

18 mai 2005

*Les cartes sont retournées sur la table. Chacun en prend dix et les trie devant lui par catégorie d'animaux. Lucas lance le dé : « Cinq ! ». Rémy qui tient la liste de correspondance entre les chiffres et les catégories annonce : « les dinosaures ! ». Chacun cherche les siens dans son jeu, pour les mettre de côté, et reprend autant de cartes dans la pioche. Tristan jubile car il avait six dinosaures. Il lance le dé : « Trois !, les oiseaux ! ». L'ambiance devient bruyante, le rythme s'accélère. Les enfants rient et s'excitent au fur et à mesure que gonfle leur tas de cartes remportées. Lucas et Tristan se titillent l'un, l'autre. Pierre, rentre dans leur complicité et crie avec eux. A la fin, chacun compte ses points. Rémy est content d'avoir gagné.*

*Après ce temps de joyeux défoulement, la séance se termine dans le calme.*

22 décembre 2004

*Charles commence « Course à pied » et lance le ballon à Aurélien qui enchaîne « pied de nez ». Florent reçoit à son tour la passe et cherche « ... nez de clown ». La ritournelle poursuit sa ronde autour de la table : « clown farceur, sœur de pierre, pierre qui roule ... ». Ils ne veulent plus s'arrêter, pris au piège de cette chaîne sans fin.*

*Dans la suite de la séance, les trois garçons se relaient pour écrire sur un panneau commun leurs souvenirs d'« AVANT ». « J'aimais... ; Je n'aimais pas... ; J'avais peur ... ». Cette plongée en enfance fait remonter à la surface le Père Noël et ses rennes, plaisant rappel de leur naïveté première. Ils en viennent à discuter de « comment on fait les bébés », laissant libre cours à tout un imaginaire : paquets cadeaux, machine qui les fabrique, trouvaille dans les choux-fleurs... L'atmosphère est dynamique : ils rient, sont en mouvement, se pressent au tableau.*

*A la fin de la séance, Aurélien, déçu, s'étonne : « Ah bon, y'a pas, mercredi prochain ? ». Ils partent en se lançant le ballon entre eux.*

En fin d'année, c'est souvent la première chose que les parents mettent en avant : le plaisir que manifeste leur enfant à venir aux séances hebdomadaires, malgré les renoncements auxquels il doit consentir pour cela ( rencontres amicales, tranquillité du mercredi après-midi...).

## **12- Le jeu au cœur des ateliers**

### **121 - Le plaisir de jouer**

Qu'est-ce que jouer ? Parmi tous les auteurs qui se sont penchés sur la question, « l'unique caractéristique du jeu qui fasse l'unanimité est le plaisir que nous y éprouvons »<sup>24</sup>. Il n'existe pas de jeu sans plaisir. On peut faire dériver le mot jeu de *jocus*, la joie, le rire. De même, à la question de savoir pourquoi les enfants jouent, la première réponse de Winnicott est celle du plaisir<sup>25</sup>. Pour Freud<sup>26</sup>, « nos activités d'esprit tendent soit vers un but utilitaire, soit vers un gain de plaisir immédiat ». Cette pulsion donne l'énergie nécessaire à la recherche de sa satisfaction.

Les ateliers d'écriture accordent une place centrale au jeu qui trouve ici toute sa justification : Jouer avec le langage pour y retrouver du plaisir. Le jeu met en mouvement. Il stimule l'effort, rend capable de renoncer à un plaisir immédiat pour une satisfaction plus importante. Il motive car il est gratifiant.

Le jeu se décline sous des formes variées dans les ateliers. Ce qui confère leur caractère ludique aux activités, est justement le plaisir que l'on y trouve, même lorsque ce ne sont pas des jeux formalisés. Par exemple, trouver un mot qui rime avec un prénom devient un jeu car les enfants trouvent drôles les associations insolites, proposées sous forme de cadeaux : « *Que va-t-on donner à Célestin ? un intestin ! ; à Solange ? un ange !* ».

Au contraire, d'autres exercices de phonologie, pourtant proches dans leur forme - comme trouver un mot commençant comme un prénom donné - ne sont pas vécus comme des jeux , étant donnée la difficulté des enfants à trouver une solution. Nombre d'auteurs se rencontrent en ce constat : « Où il y a de la gêne, il n'y a pas de plaisir, donc pas de jeu »<sup>27</sup>. C'est la raison pour laquelle certains exercices qui s'avèrent trop laborieux, ou qui renvoient finalement trop au pédagogique, sont abandonnés en cours de séance.

Ce cas est en fait exceptionnel. Nous avons souligné que, même confrontés à des difficultés dans les exercices oraux, les enfants « s'accrochent » et cherchent en général avec persévérance la solution. On peut l'expliquer, par le fait qu'ils se sentent bien dans l'atelier. Par contagion, l'ensemble de ce qui s'y passe peut être

---

<sup>24</sup> GABORIAU R., 2000, *Enjeux des jeux de langage en orthophonie.*, Mémoire d'orthophonie, Nantes.

<sup>25</sup> WINNICOTT D. W. , 1972, *Pourquoi les enfants jouent-ils?*, cité par Gaboriau, mémoire d'orthophonie..

<sup>26</sup> FREUD, cité par Gaboriau, mémoire d'orthophonie.

<sup>27</sup> GABORIAU, mémoire déjà cité

associé à des images agréables et vécu de manière positive. Le plaisir de faire s'enracine dans le plaisir ressenti à être là.

## 122 - L'espace de liberté dans le jeu

Une autre dimension du jeu est la liberté qu'il implique. Le jeu suppose une permission offerte à l'enfant.

En premier lieu, la permission de « créer, de s'affranchir d'une simple conformité aux productions adultes »<sup>28</sup>. En effet, nombreux apprentissages, dont celui de la lecture et de l'écriture, sont imprégnés d'une forte demande sociale, qui enferme l'enfant dans une relation empreinte d'exigence et de culpabilité. Dans le jeu, l'enfant se trouve libéré de cette position où il doit combler l'autre. Comme l'écrit Pirard, « il ne s'agit pas tant d'abreuver les enfants de nourritures culturelles, que de leur ménager un *espace de respiration psychique* où l'Autre n'est pas omniprésent, envahissant de tout son désir, mais manque-à-être et laisse-à-désirer.<sup>29</sup> ».

Dans certains « jeux éducatifs », la recherche d'un accès à une performance précise annihile le jeu. Il est important que l'enfant ait la possibilité de « rater », sans aucun danger. L'adulte peut évidemment apprendre à l'enfant les règles du jeu, ou encore lui donner un « coup de pouce », un soutien, mais la demande extrinsèque au jeu lui-même ne doit pas être trop présente ; « c'est pour jouer ». L'adulte n'est alors pas tout puissant, ne cherchant pas à boucher à tout prix de son savoir, un manque dont l'enfant souffrirait. Dans les ateliers d'écriture, c'est l'animateur qui, par son attitude et ses attentes, autorise le jeu, en laissant un espace de liberté à l'enfant.

Le jeu offre aussi à l'enfant la permission de transgresser. Dans le théâtre et le mime; les participants aux ateliers savourent cette possible transgression : ils se bagarrent et s'injurient « pour rire », ils peuvent mentir au maître... De même, certains enfants prennent un plaisir évident à insérer des propos grossiers dans les réponses aux exercices oraux. Le jeu, ainsi détourné de son objectif initial, devient la bravade de l'interdit.

Travail et jeu ne sont pas en situation dichotomique. Les compétences que l'enfant met en œuvre dans le jeu relèvent de compétences identiques à celles que nécessite le travail. Jouer, c'est également travailler. Plaisir et liberté en plus !

---

<sup>28</sup> QUENTEL J. C., 1993, *L'enfant, problèmes de genèse et d'histoire*, cité par GABORIAU, mémoire d'orthophonie.

<sup>29</sup> PIRARD R., « *La psychanalyse : une clinique de l'histoire et du désir* », cité par Gaboriau, mémoire d'orthophonie.

## 123 - Les jeux de langage

### *a - Au bonheur des mots*

Le langage, matière première des ateliers d'écriture, se prête facilement au jeu. « Il y a du jeu dans la langue, au sens où l'on dit qu'il y a du jeu dans un mécanisme ou un assemblage »<sup>30</sup>. Le mot ne colle jamais à la chose. Sous le message explicite transparait l'implicite et les mots résonnent pour chacun d'une façon différente, selon le vécu qu'ils viennent réveiller. Cette plasticité du langage ouvre bien des possibles. Le jeu s'insinue dans ces interstices, profitant des marges de libre manœuvre qu'il autorise.

Polysémie et synonymie nourrissent les jeux de mots. Un mot pour un autre, une association insolite, et les mots détournés de leur sens premier mènent au second degré. De nombreux jeux de langage reposent en fait sur une forme de transgression de la langue et de l'orthographe (contre pétries, invention de mots ou de conjugaisons fantaisistes...).

Dans les jeux oraux, les mots sont démontés ou assemblés comme dans un mécano. Découpage, interversion, suppression de syllabes...les sonorités étranges des logatomes chatouillent l'oreille. Qui se tapit sous d'exotiques « rotka » ou « radigoût » ? Par malice, le rythme et la rime font s'engrener « trois p'tits chats » avec des « chapeaux d'paille ». Opérant sur la forme, on se joue du sens, sans y prendre garde.

Les jeux de langage sont souvent jeux de hasard. Découper un texte et le recoller sans calcul, brasser des expressions toutes faites : la mise en contact de mots qui n'étaient pas faits pour se rencontrer crée un effet de surprise et des rebondissements de sens imprévisibles. Par une alchimie magique, objets farfelus et créatures extraordinaires voient le jour : « *la brosse à bascule et le fauteuil à dent* », ou bien « *un animal à bec plat et long. Il a 4 longues pattes. Son pelage est très soyeux. Il mange du poisson et des herbes. Sa queue est comme un fouet. Ses oreilles sont dressées.* ». Des images inattendues surgissent de la rencontre improbable de mots fortuitement associés.

Le langage, par sa souplesse et l'étendue de ses possibles, offre de nombreuses situations de jeu dans les ateliers, à l'oral comme à l'écrit : mimer des lettres, coder en morse, deviner des associations de mots et d'images, fabriquer et jouer avec des cartes, jouer au « Qui est-ce ? » avec des mots, faire des concours divers...

L'attitude des enfants illustre que, lorsque plaisir et liberté sont au rendez-vous, leur recherche devient un jeu, même si l'activité ne l'est pas en tant que telle. Excités de trouver tant de mots composés avec les lettres de leurs prénoms, ils ne veulent plus s'arrêter. Ils savourent les drôles de phrases qu'ils inventent ensuite avec ces mots librement associés : *A la cantine, un bison a cassé le tibia*

---

<sup>30</sup> YAGUELLO M. , *Alice au pays du langage*, cité par Gaboriau, mémoire d'orthophonie.

*d'Antoni . Titi tête le sein . Le chat s'est fait botter par le sot. Va à la station chercher des tics tacs. Et toc !*

### ***b- Rater n'est pas jouer***

Nous avons souligné que certains « jeux » oraux n'en sont pas pour les enfants, lorsque leurs difficultés submergent le plaisir. Par exemple, on demande aux « petits » de chercher les contraires de verbes ou d'adjectifs : personne ne trouve sans aide. Ça ne fonctionne pas ; le jeu ne prend pas.

Marina Yaguello souligne que « celui qui possède mal la langue en joue mal ». <sup>31</sup> Pour nommer son animal imaginaire, Rémy colle à la réalité, il propose « oiseau méchant ». Il faut l'aider à sortir du registre conventionnel pour inventer un nom qui n'existe pas (le « scrapule »). Transgresser les règles de la langue n'est un jeu, que s'il est volontaire. Les perles qui émaillent les textes des enfants n'ont rien de ludique pour eux. Elles ne sont que trahisons du langage qui se dérobe à leur maîtrise. Comment percevoir la saveur d'une interversion d'homophones si l'on n'en connaît pas l'orthographe originale ?

*« Je me sens moqueur en ver les politiques. »  
« ça me fait sauter une grace mat »  
« tu ferrait mieux de te terre »  
« pour que le toi sefondre »  
« une maman matou raconté »*

Autant de glissements sémantiques et de double sens incontrôlés.

Pour qu'il y ait jeu de mot, il faut qu'il soit reconnu par autrui. Le jeu de mot est un clin d'œil, sans intérêt s'il n'est saisi au vol. De même, s'il est involontaire. Quand Florent revient d'un stage chez un garagiste, et qu'on lui demande s'il a rencontré des difficultés dans les relations, il répond « mécaniquement » que , oui, il a eu des problèmes avec les courroies de transmission !

Pris dans leurs difficultés d'expression et de maniement de la langue orale ou écrite, les enfants n'accèdent pas à tous les possibles des jeux de langage, notamment, lorsqu'ils impliquent la forme. Cependant, il ne faut pas renoncer à tenter des exercices difficiles au départ. En général, les enfants acquièrent de l'agilité au fil de l'entraînement. Apprendre peut devenir un jeu.

## **124 - Se construire dans le jeu**

Pour Winnicott, les phénomènes transitionnels constituent une zone précaire de rencontre entre réalité interne et réalité externe permettant la construction psychique de l'enfant. «Ils font partie du royaume de l'illusion qui est la base de

---

<sup>31</sup> YAGUELLO M. , *Alice au pays du langage*, cité par Gaboriau, mémoire d'orthophonie.

l'initiation de l'expérience »<sup>32</sup>. Ce premier stade de développement est rendu possible par la capacité particulière qu'a la mère de s'adapter aux besoins du bébé, permettant ainsi à celui-ci d'avoir l'illusion que ce qu'il crée existe réellement.

Cette « aire intermédiaire d'expérience » constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant, et Winnicott pense qu'elle subsiste tout au long de la vie, dans les arts, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif, où se vit un mode d'intériorisation comparable. Le jeu prend la relève de ces objets et phénomènes transitionnels si importants chez le jeune enfant. « Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles »<sup>33</sup>. En effet, « jouer, c'est une expérience : toujours une expérience créative (...), une forme fondamentale de la vie ». De même que les objets transitionnels progressivement désinvestis, le jeu se situe à la frontière entre « le subjectif et l'objectivement perçu ».

Winnicott considère de ce fait que « jouer est une thérapie en soi ». Dans cet espace de respiration psychique, l'enfant peut exprimer librement le vécu de certaines expériences. Le jeu offre une forme d'expression affectivement supportable pour l'enfant, en introduisant de la distance par rapport à une réalité parfois insoutenable. L'enfant peut y transformer son ressenti. Le théâtre et l'improvisation s'apparentent aux jeux de faire-semblant, où l'enfant peut, sans risque, jouer le rôle d'un autre, et projeter ses fantasmes ou ses peurs.

Lorsque Aurélien prend le rôle d'une petite fille en colère contre son père, il lui fait dire, dans un dialogue improvisé où elle ne rencontre qu'incompréhension :

*Corinne : « De toutes les façons, si tu me mets à l'école, je fugue, je te préviens »  
« Je ferai comme les clochards, je dormirai à côté des poubelles ! »  
(...)  
« Les profs, je les hais ! »  
(...)  
Le père : « Arrête de crier, tu me casse les oreilles ! »  
Corinne : « AAAAh... » (hurlement)  
Le père : « Bon, là, il faut trouver une solution ! Ce n'est plus possible. Est-ce que tu as une idée ? »  
Corinne : « oui, tue-moi ! »*

Comment ne pas y lire une métaphore de sa querelle personnelle avec l'école et une demande d'amour désespérée .

Dans le jeu, l'enfant projette ses désirs identificatoires et accède à l'identité des personnages auxquels il aspire à ressembler. Pour Winnicott, « en jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs, il les met au service du rêve et il investit les phénomènes extérieurs choisis, en leur conférant la signification et le sentiment du rêve ». L'un des rêves de l'enfant est d'être grand, de pouvoir faire comme les grands. L'adulte représente encore pour lui un moi idéal, un rêve de maîtrise. Dans le jeu, l'enfant peut s'introduire dans le monde des adultes et expérimenter cette position. Il se sent fort.

<sup>32</sup> WINNICOTT D. W., 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.+

<sup>33</sup> WINNICOTT D. W., 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.+

Florent écrit :

*« Si j'étais un sorcier, je ferais rapetisser des personnes parce que je serais le maître du monde.*

*Si j'étais un personnage imaginaire, je serais les indestructibles pour être indestructible.*

*Si j'étais président, je serais moi-même pour arrêter les guerres.*

*Si j'étais une planète, je serais le soleil parce qu'il est le plus gros dans tout l'univers."*

Lieu de plaisir et de liberté, le jeu devient médiateur de l'épanouissement personnel des enfants. Epousant des formes multiples, il tient un rôle important dans leur évolution au sein des ateliers d'écriture.

### **13 - Liberté et sécurité dans les ateliers.**

Comme en tout lieu thérapeutique, le cadre de l'atelier d'écriture procure la sécurité nécessaire à la libre expression du sujet.

Tout d'abord, chacun est reconnu et respecté dans sa façon d'être, sujet de son histoire et de sa parole. En tant qu' « espace de respiration psychique », l'atelier d'écriture invite à se dégager d'une position d'objet du désir de l'autre. La présence de l'adulte offre un contenant, et apporte la sécurité psychique nécessaire à la prise de risque. L'enfant peut investir la liberté de créer, celle de choisir et de s'opposer. En effet, on a le droit de se taire, de ne pas participer à une activité, de refuser de lire ses écrits au groupe. Mais on peut aussi prendre des initiatives, proposer une activité, exprimer une opinion personnelle.

Les règles de fonctionnement de l'atelier d'écriture posent des barrières de protection. Outre, le respect de cette liberté de s'exprimer ou de se taire, l'enfant y rencontre l'absence de jugement de valeur. On a le droit de se tromper sans danger. Les participants s'engagent à ne pas se moquer des autres. Le fait qu'ils partagent les mêmes difficultés garantit en partie ce respect mutuel. Dans l'atelier des « petits », personne ne remarque les inversions de lettres, puisque tous en font à certains moments. Rassurés de leurs erreurs mutuelles, ils sont aussi dégagés du pouvoir inhibiteur de la sanction par l'adulte. La correction de l'orthographe n'est pas la préoccupation centrale dans l'écrit, libérant ainsi de « cette épée de Damoclès qui pèse sur chaque mot tracé »<sup>34</sup>.

La règle de la confidentialité est, elle aussi, source de sécurité et de liberté d'expression. Ce qui se dit au sein des ateliers n'est pas répété à l'extérieur. Lorsque les enfants se questionnent sur la plus grosse bêtise qu'ils aient faites, Gabriel avoue qu'il a crevé des pneus de voitures, et qu'il ne l'a jamais raconté à personne. Cette confiance montre bien la confiance qu'il a dans le respect du secret. Dans l'atelier des « grands », lors des présentations entre les garçons, Aurélien ose la question de « la petite amie ». Florent déclare que « non, mais bientôt il en aura une... ».

---

<sup>34</sup> BING E., 1976, « *Et je nageai jusqu'à la page* », Des Femmes



Le sentiment de sécurité permet aux enfants d'exprimer leurs peurs. Ils peuvent les affronter dans ce cadre protecteur. Ils nomment leurs peurs archaïques, le danger de la mort, l'insécurité personnelle... Cependant certains enfants souffrent de telles failles narcissiques qu'ils ne peuvent investir avec sérénité les propositions de l'atelier ; ils sont en situation de grande insécurité personnelle. C'est notamment le cas de Tristan cette année, en perpétuel débordement, exprimant ainsi sa souffrance et sa peur qu'on l'oublie. Lorsqu'il se pose, il est envahit par un sentiment dépressif contre lequel il lutte habituellement par son extraversion. L'atelier d'écriture lui offre un cadre contenant, bien qu'insuffisant pour vaincre son instabilité, dans son cas.

Même s'il ne peut répondre aux situations extrêmes, le cadre des ateliers d'écriture garantit un espace de sécurité et de liberté, où les enfants peuvent se sentir suffisamment confortés pour prendre des risques et évoluer. Il autorise l'expression du sujet, et encourage sa prise d'autonomie. Nous verrons aussi comment la situation de groupe contribue à ce climat favorable.

## **2 - Reprendre confiance**

### **21 - Le contact avec le vécu**

Dans une perspective de réconciliation avec soi-même, l'atelier d'écriture accorde une large place à des activités qui s'enracinent dans le vécu personnel des participants. Ce travail de recentration aide le sujet à construire une assise pour restaurer son image personnelle.

#### **211 - Le travail sur l'identité : « Je suis » avant « je fais »**

Nous avons déjà souligné que les enfants en difficulté ont du mal à s'intéresser à des textes qui ne les concernent pas. Partir d'eux leur permet de s'approprier « les mots des autres ». Plus fondamentalement encore, ces enfants sont parfois coupés d'eux-mêmes pour se protéger des blessures narcissiques dont ils souffrent, failles dans leur édifice personnel, héritées de leur histoire familiale ou scolaire. Le travail sur l'identité leur offre la possibilité de reprendre contact avec leur réalité personnelle, dans un cadre sécurisant. Pour certains, cette introspection reste douloureuse, voire impossible tant les brèches à colmater sont importantes.

Au cours du développement émotionnel, un stade est atteint lorsque l'individu devient une unité, c'est-à-dire qu'il devient autonome et capable de se prendre lui-même en charge. Winnicott nomme ce stade le « je suis », et pour lui « le « je suis »

doit précéder le « je fais », sinon le « je fais » n'a aucun sens pour l'individu »<sup>35</sup>. Pour certains, la carence dans les étayages primitifs rend difficile l'accès à cette position de sujet autonome. Le travail sur l'identité produit chez beaucoup un effet renarcissant. Il permet en fait un travail sur soi, en nommant certaines blessures, en clarifiant sa relation au monde, en apprenant à se regarder comme dans un miroir, et à se réapproprier avec fierté sa propre image. Conforté dans son identité, l'enfant peut alors investir son potentiel de créateur.

Dans le groupe des « petits », avant de démarrer le travail de recherche sur « Je suis ... », on demande ce que cela évoque pour eux . Leurs réponses, incisives, résonnent fort :

Lucas (à brûle pourpoint) : « *Nul !* »  
Rémy (après hésitation): « *Grand.* »  
Gabriel : « *Petit.* »  
Nelson (après un silence) : « *Nelson.* »  
Pierre : « *Pierre.* »  
Tristan (au milieu d'une débauche verbale) : « *Bête !* »

### **a - Besoin de réassurance**

De bien des manières, les enfants qui fréquentent les ateliers d'écriture montrent, à quel point, ils se dévalorisent. En se sanctionnant eux-mêmes, ils anticipent la blessure du jugement d'autrui qui risque, une fois de plus, de les disqualifier.

Elisabeth Bing reçoit les discours dépréciatifs de ses élèves - « ce texte ne vaut rien. Je vais le brûler » - comme une auto-agression par laquelle ils la provoquent et cherchent à « se conforter dans leur propre désastre ». Pour elle, « si le goût de la mort est si intense en eux, il est l'envers d'un désir aussi intense de vivre, désir tenu en échec par des stridences insoutenables. »<sup>36</sup>

Ces multiples signaux expriment en fait leur besoin qu'on les soutienne et que l'on valide leur travail. N'ayant plus confiance en eux-mêmes, ils appellent la reconnaissance d'un tiers.

20octobre 2004 :

*Rémy se tourne systématiquement vers l'adulte pour chercher un appui du regard quand il répond aux questions du jeu oral.*

*Gabriel est en retrait par rapport aux autres. Il est anxieux pour écrire son acrostiche ; il a peur de se tromper.*

*Tristan, à toute occasion, proclame son incapacité : « Je vous préviens, j'écris mal. » ; « Je ne sais pas dessiner », « J'arrive pas à me relire » ... Il demande à l'adulte de faire à sa place : « Je dessine comme un pied, dessine pour moi. S'il te plaît... »*

---

<sup>35</sup> WINNICOTT D. W., 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.

<sup>36</sup> BING E, 1976, « *...et je nageais jusqu'à la page* », Des Femmes.

12 janvier 2005, Florent écrit :

*« Je suis triste quand je pars au collège.  
Je me sens petit quand il y a plus grand que moi.  
Je ne me sens jamais fort.  
Je me sens inquiet pratiquement tout le temps (quand je n'ai pas fait mes devoirs). »*

Imprégnés des critiques qu'éveillent leurs résultats, ils en viennent à douter de leurs capacités et, finalement, de leur propre valeur. On ressent un sentiment dépressif chez certains. Le groupe lui-même remet en cause. Au début, chacun y cherche sa place et craint de ne pas être à la hauteur.

### **b - Qui suis-je ?**

Dans les deux groupes, la première approche de l'identité concerne le prénom. Les « petits » l'écrivent en gros, le présentent aux autres. Ils composent un acrostiche avec. Ils le réalisent en collage à partir de photos de magazines. Avec les « grands », on discute de l'origine de leur prénom, de pourquoi on le leur a donné, de ce que signifie leur nom de famille.

Dans l'acrostiche de Rémy transparaît toute la tristesse qui l'habite au début de l'année : *« Je suis en prison. Maman est malade. Mamie est partie. »* Celui de Nelson manifeste combien l'école, où il est en échec, lui colle à la peau et envahit son espace personnel : *« Je vais à l'école. Ça sonne, on écrit des nombres. »* écrit-il avec son prénom.<sup>37</sup>

Le groupe des « petits » approfondit le travail sur l'identité à partir de l'amorce : *« Je suis... »*. Chacun est d'abord invité à choisir parmi des qualificatifs ceux dans lesquels il se retrouve. Nelson dresse de lui un portrait fidèle à ce qu'il donne à voir : *« Je suis ... timide, respectueux, désordonné, gaucher, lent, silencieux, maladroit, dessinateur, benjamin, gourmand, brun, pacifique, frileux. »* (voir ci-contre). A cet auto-portrait, réaliste à l'extrême, s'opposent ceux de Lucas et Tristan, qui s'ingénient à se dire « américain, italien, rezéen, nantais et vertavien » à la fois, qui entourent un terme et son contraire, sans pouvoir choisir. Cette impossibilité à s'affirmer de façon autonome s'exprime aussi dans une attitude de collage l'un à l'autre, qui les fait s'imiter mutuellement dans leurs choix de qualificatifs.

On invite aussi les enfants à se situer dans les liens avec leur entourage. *« Je suis le fils de..., le frère de ..., le neveu de..., l'élève de..., le voisin de..., le maître de... »*. Il semble que cette présentation inverse leur position habituelle, en les situant au centre de leur réseau, et non plus en subordination de leurs parents, de leur maître... Ils sont déstabilisés. Plusieurs écrivent les noms de leurs frères en réponse à « fils de qui ? ». Certains ne connaissent pas les noms des voisins, des oncles et cousins ou des grands-parents, manifestant qu'ils ne se saisissent pas de ces relations. Ils peinent à clarifier leur place dans ces liens de proximité.

---

<sup>37</sup> Par respect de l'anonymat nous ne pouvons présenter les acrostiches dans leur forme originale.

Les « grands » se présentent mutuellement par un jeu de questions-réponses écrites. Les trois posent alternativement une question au groupe et chacun répond sur sa feuille. « *Quel est votre sport ? , Votre activité préférée ? Votre matière préférée ?* », « *Aimez-vous l'école ?* », « *Que voulez-vous faire plus tard ?* », « *Qu'avez-vous comme voitures ?* », « *Combien avez-vous d'amis ?* » (etc...). Autant de préoccupations de pré-adolescents. Ils s'investissent avec plaisir et sincérité dans ce dialogue à trois. Une complicité s'établit d'emblée entre eux ; Aurélien conclut par une question subsidiaire qui restera orale « *Avez-vous une petite amie ?* »

Avec les « petits », le travail sur l'image personnelle se prolonge par le dessin et le collage à partir de photos d'identité, alliant le visuel et les mots pour dresser un portrait de soi.

### **c- AVANT**

Investiguer son identité amène à se tourner vers ses racines personnelles. Dans les deux ateliers, les enfants regardent leur passé à partir des amorces : « *AVANT j'aimais, je n'aimais pas, je croyais, j'avais peur ...* ». La mise en groupe provoque toujours un effet régressif. Cette approche de leur histoire leur permet de se replonger dans un univers enfantin, et d'évoquer leurs ressentis archaïques. Elle les amène à tirer profit de la régression où le groupe les entraîne.

Ce n'est pas chose facile dans le groupe des « petits ». Rémy et Nelson se montrent peu inspirés. Lucas, surtout, manifeste une grande résistance et, même, de l'agressivité quand on le sollicite sur ce sujet. Lui, qui d'habitude participe activement, se fige et reste silencieux. Il lui est sans doute difficile de contacter un passé qui rappelle sa relation souffrante à ses parents. La seule chose qui émerge de ce vide de pensée est sa peur du noir. Il écrit « *Je n'aimais pas le noir la nuit* » et noircit toute sa feuille autour du personnage et des fantômes qu'il a dessinés.

Pour alimenter leur travail d'évocation, on montre aux enfants ce que d'autres ont produit dans des ateliers précédents. On parcourt aussi un livre illustrant « *les petits bonheurs* » de l'enfance. On voit les visages s'éclairer au souvenir de telle ou telle situation ou sensation : les petits pots, le doudou, la tétine...Au final, les enfants diront qu'ils ont apprécié ce travail qui débouche sur un montage regroupant les apports de chacun. (voir page ci-contre)

### **d- Identités imaginaires**

Dans le groupe des « grands », le travail sur soi s'élargit en explorant des dimensions imaginaires : « *Si j'étais...* ». Cette provocation à ne plus coller au réel ouvre sur un travail de projection. Les jeunes se prennent à rêver de déployer leurs ailes de géants, mais on rencontre aussi, dans leurs écrits, les échos de leurs failles narcissiques et de leurs inquiétudes.

Charles :

« Si j'étais un animal, je serais un dragon parce que je pourrais ratatiner mes profs.  
Si j'étais un sorcier, je ferais apparaître une armée de PomPom Girls.  
Si j'étais une machine, je serais un ordinateur, parce que c'est intelligent.  
Si j'étais une planète, je serais une météorite pour m'écraser sur la terre. »

Aurélien :

« Si j'étais un moyen de transport, je serais une Ferrari avec un moteur V12, parce que ça va vite.  
Si j'étais un sorcier, je ferais venir toutes les belles filles pour me marier.  
Si j'étais une machine, je serais une machine à tuer comme les Indestructibles, sauf que je serais invincible.  
Si j'étais une couleur, je serais caca d'oie, parce que c'est sale. »

En épousant ces identités imaginaires, ils laissent émerger leurs fantasmes inconscients et leurs aspirations délivrées des contingences du réel.

« Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux »<sup>38</sup>. Dans l'écriture comme dans toute création, l'auteur se dit dans son travail. On écrit avec ce qu'on est. Pour les participants aux ateliers, il y a interaction entre cette identité retrouvée et ce que, sans cesse, ils continuent d'apprendre sur eux en écrivant.

## 212 - Travail sur le ressenti

### a- La sensorialité

« Les enfants en difficulté ont besoin de refaire des liens entre leurs expériences émotionnelles, leurs sensations et les racines corporelles des mots pour pouvoir exprimer quelque chose par écrit »<sup>39</sup>. Elisabeth Bing conduit ses élèves dans la campagne pour écouter la nature. Elle parle de « l'écriture du nommé » : décrire ce qu'on entend, ce qu'on voit dans un espace délimité au sol. « Les enfants connurent alors le plaisir de n'être plus que plongés dans ce dehors jusqu'alors muet (fermé) et qui s'ouvrait dans un dire inépuisable (...) ». Ils éprouvent la plénitude d'« être cette conscience dans l'espace »<sup>40</sup>. Les sens mis en éveil nourrissent l'expression. Françoise Estienne propose, elle, un travail sur la sensation des mots eux-mêmes, pour la création de poèmes<sup>41</sup>.

Dans l'atelier des « petits », le travail sur la sensorialité n'a pu être développé, entravé par l'agitation permanente de Tristan, très en difficulté pour se poser. En

<sup>38</sup> CHAR R. , cité par Gisèle TIGOMBE, séminaire d'orthophonie 2004, Ecole de Nantes.

<sup>39</sup> TAHON AH, 1996, « Ecrire en atelier. La spécificité orthophonique », Mémoire d'orthophonie, Nantes.

<sup>40</sup> BING E. , 1976, « ...et je nageais jusqu'à la page », Des Femmes.

<sup>41</sup> ESTIENNE F., 2000, « L'écriture en chantier pour les dyslexiques et dysorthographiques », Masson

effet, l'attention aux perceptions sensorielles suppose une intériorisation, une capacité à se concentrer. Les « grands », eux, ont pleinement investi l'écoute, déclinée dans différentes dimensions au fil des séances. Ils guettent, en pensée, les bruits du matin et en dressent un inventaire nourri. Ils s'imprègnent de musiques et de textes pour sentir lesquels s'harmonisent entre eux. Ils décrivent les univers imaginaires qu'évoque pour eux l'écoute de différentes musiques.

Florent :

*Le matin, j'entends*

*Le réveil qui sonne, fonction radio-chanson.*

*Les volets ouverts par ma mère.*

*Le chien qui aboie pour aller dehors.*

*Les oiseaux qui chantent dans les sapins*

*Les chats qui veulent entrer dans la cuisine.*

*La télé allumée dans le salon.*

*Les souris en train de faire des tours de roue dans leur cage dans le salon.*

Emilie, sur une écoute musicale, nous emmène dans son monde intérieur déroutant :

*Au paradis, il y a la guerre.*

*Ils ne s'entendent plus !*

*Ils se disputent car ce n'est pas comme ça  
qu'ils veulent créer la terre.*

*Ils ne s'entendent plus.*

*Tout le monde est mort !*

*Il ne reste qu'un enfant.*

*Il s'appelle Sarah !*

*Elle va tout refaire à sa manière.*

### ***b - Les affects***

Nommer ses émotions est une invitation à les maîtriser au lieu de les laisser s'exprimer à son insu. Les écrire est une manière d'en prendre possession, de maîtriser ses sentiments, en les objectivant. Proposé dans de nombreux ateliers d'écriture, le travail sur « j'aime/je n'aime pas » conduit à se réapproprier le monde, en exerçant son pouvoir de prendre ou de laisser. Le groupe des « grands » travaille à plusieurs reprises sur les sentiments qu'éveillent des bruits, des situations... Ils font le tri dans leurs goûts, et analysent leurs émotions

A partir de l'écoute d'une cassette de loto sonore, ils décrivent leurs impressions. Charles écrit à quoi lui font penser les bruits qu'il entend, et juge s'ils sont agréables pour lui, en expliquant pourquoi, avec l'humour qui le caractérise :

*Un tambour.*

*Pas agréable. Il joue mal.*

*Une abeille ou un bourdon.  
Pas du tout agréable. Dans ce cas-là : « tous aux abris ! ».*

*Une horloge.  
Ca rappelle le bon vieux temps à pépé ! Agréable !*

*Une tondeuse.  
Agréable. Après il y a un jardin tout beau. Mais c'est interdit le dimanche.*

*Des poules.  
Agréable. Avec des frites.*

Exprimer ses sentiments n'est pas chose facile pour les trois garçons du groupe des « grands ». Seul, Florent joue le jeu de parcourir toute la palette des émotions. Il a conscience de ses réactions aux situations de la vie, et ose livrer ses états d'âme. Aurélien et Charles se réfugient dans le déni de leurs failles.

Florent (extraits)

*« Je me sens rassuré quand il fait jour.  
Je suis jaloux quand ma sœur a quelque chose.  
Je me sens effrayé quand je suis dans un mauvais rêve.  
Je suis en colère quand je me réveille mal.  
Je me sens libre quand je sors du collège.  
Je me sens agressif quand quelqu'un m'insulte ».*

Charles (extraits)

*« Je me sens rassuré partout.  
Je ne suis pratiquement pas triste.  
Je ne suis jamais jaloux.  
Je ne me sens pas petit. »*

Pour ces enfants tellement peu conciliés avec eux-mêmes, parler de soi ou prendre position dans un travail d'écrit n'est pas directement possible. Le passage par la sensorialité, en tant que ressenti plus aisément objectivable et plus archaïque, remet en route la faculté d'exprimer quelque chose de personnel. C'est le point de départ : « je sens » - à un niveau sensoriel - , duquel on progresse vers « je sens » - au niveau affectif - , pour aboutir à « je pense ». Ce retour sur soi et sur ses perceptions est un préalable pour que le sujet, ainsi conforté dans ses assises, accède à l'expression de ses affects et de sa pensée dans un texte.

## **22 - Découvrir ses capacités de création**

### **221 - Créer en toute liberté**

Dans l'atelier d'écriture, l'enfant exerce ses talents de créateur. Il accède à un potentiel qui le dynamise.

#### ***a - Un révélateur***

L'enfant en échec scolaire finit par se penser incapable de réussite. L'angoisse de la sanction et de la disqualification entrave l'épanouissement de sa pensée. La frustration et l'humiliation de ne pas réussir entraînent la peur, voire le refus de lire et d'écrire.

Au contraire, les ateliers d'écriture « permettent à la personne en souffrance de faire émerger et vivre sa part créatrice, pour mieux accueillir son trouble de langage et le surmonter en l'inscrivant dans sa créativité »<sup>42</sup>.

Pour Winnicott, « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le « soi ». C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière »<sup>43</sup>. La créativité des enfants est sans cesse convoquée dans les ateliers d'écriture observés. De séance en séance, les participants sont invités à l'expérimentation, à l'invention, au rêve... Ils peuvent mettre à l'œuvre leur potentiel créatif dans un large registre d'expression : arts plastiques, théâtre, écriture...

#### ***b- Imaginer, rêver***

L'imaginaire est fécondé par des mises en situation porteuses que l'enfant peut investir à sa guise (expériences sensorielles, thèmes d'improvisation, images, amorces d'écriture ...). La richesse des inducteurs réside dans leur pouvoir suggestif. On remarque que « la contrainte formelle a un effet libérateur, elle nous emmène sur des pistes que l'on n'aurait pas prises »<sup>44</sup>. Par exemple, l'anagramme impose des initiales, qui se transforment en pistes dans lesquelles on peut s'engager. De même, écrire des phrases en puisant dans le champ restreint d'une liste de mots composés au hasard, invite finalement au voyage par un jeu de juxtapositions inattendues qui provoquent des impressions savoureuses. Le mélange aléatoire de définitions d'animaux produit ce même effet dépaysant, déjouant les repères « ordinaires » pour obliger à l'invention de créatures « extraordinaires », sans autre référence que ses représentations personnelles. « En « jouant » avec son imagination qui perd ainsi sa rigidité, l'enfant découvre avec étonnement qu'il est lui aussi créateur et qu'il a une

---

<sup>42</sup> MARNOLLI - LEON D. , juin 1996, « *De l'appivoisement à la réconciliation* », ORTHO MAGAZINE, pp 15 à 22.

<sup>43</sup> WINNICOTT D W , 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.

<sup>44</sup> TIGOMBE G., Séminaire d'orthophonie 2004, Ecole de Nantes.



rime personnelle à apporter au monde »<sup>45</sup>. Il reprend peu à peu confiance en lui-même.

Les enfants peuvent se saisir de ces amorces et les interpréter librement selon leur palette émotionnelle. « Le travail sur l'axe de l'imaginaire leur permet au départ de projeter dans un texte quelques éléments de leur théâtre intérieur et de libérer certaines énergies bloquées, sans que l'adulte n'ait d'autre rôle que de recevoir ce texte et d'en dire ce qui l'a touché ».<sup>46</sup> On peut dire et écrire n'importe quoi, n'importe comment, ce qui surgit, en court-circuitant les jugements de valeur. Certains dessins et collages, notamment, véhiculent une forte charge émotionnelle par leur esthétique et le pouvoir suggestif des mots choisis. Dans les affiches que réalisent Rémy et Nelson transparaît, pour le premier, la découverte de sentiments nouveaux à l'entrée dans l'adolescence, et pour le second, la tristesse du renoncement à la disponibilité des parents pris par le rythme contraignant du travail dans la restauration. (voir ci-contre).

La projection du sujet dans son oeuvre fait du jeu et de la création un exutoire pour son trop plein d'affects refoulés, un espace d'émergence de ses fantasmes. Le cadre des ateliers n'est pas celui de l'interprétation de ces phénomènes inconscients, mais de leur expression et de leur écoute qui, déjà, produit un effet libérateur.

### ***c- Devenir capable***

Les ateliers d'écriture observés offrent aux enfants la possibilité de dépasser l'obstacle que représente, pour eux, s'exprimer par des moyens « académiques ». Bloqués ou entravés dans leurs capacités d'écriture actuelles, ils investissent pleinement les modes alternatifs d'expression qui leur sont offerts : dessin, collage, mime, théâtre...

*Ainsi, lors d'une séance en fin d'année, le groupe des « petits » travaille sur l'écoute : chacun vient écrire au tableau ce qu'évoquent pour lui les bruits entendus. Pierre se lève, mais demande s'il peut dessiner au lieu d'écrire. Il a envie de participer, mais il est conscient qu'il ne pourra pas écrire ce qu'il souhaite sans aide, ni rapidement. Par le dessin, il prend part activement à la séance.*

Les enfants se révèlent en déployant leurs talents de dessinateurs ou de comédiens. Rémy, très inhibé et si souvent en difficulté à l'oral, se montre à l'aise dans le jeu théâtral. Il est expressif et inventif dans le mime. Il projette sa voix et joue son rôle avec assurance dans les scènes de théâtre. Son bonheur est manifeste. Tristan, si difficile à canaliser, se pose et s'investit dans le travail de collage. Il réalise une affiche au fort contenu émotionnel : « Rien n'est jamais parfait » fait-il dire à un personnage sur les habits duquel figure l'inscription « suicide ». Il parvient ainsi à exprimer un peu de sa douleur intérieure. (voir page suivante).

---

<sup>45</sup> MARINOLLI -LEON D., juin 1996, « Accompagner l'enfant en difficulté dans son chemin d'écriture. De l'appropriation à la réconciliation », *OrthoMagazine*, pp 15 à 22.

<sup>46</sup> Idem

N°13 - Affiche réalisée par Tristan

Par ailleurs, les animatrices de l'atelier veillent à ce que personne ne reste en situation de blocage et d'échec. En questionnant, en suggérant et en encourageant, l'adulte apporte un étayage qui permet aux enfants d'aboutir dans leur projet. Ces réussites signent leur réhabilitation. « En découvrant qu'il peut être créateur, l'enfant ou l'adolescent construit peu à peu une image revalorisée de lui-même ».<sup>47</sup> Dans l'atelier, les jeunes sortent de leur situation d'impuissance, et accèdent à la fierté de révéler leurs capacités personnelles.

## 222- Le sens avant la forme

Dans les ateliers d'écriture, « l'intéressant est de faire, de vivre l'expérience, de participer. Peu importe le résultat. On pourrait reprendre, formaliser son récit, mais une fois qu'il est écrit, il est là. »<sup>48</sup> Les textes de premier jet sont importants par la force pulsionnelle qu'ils libèrent. Ce sont souvent des textes imparfaits sur le plan formel, mais très riches par le contenu.

Ainsi priorité est donnée à l'expression, dans sa dynamique créative, plus qu'à la formalisation selon des normes qui invalideraient la production de l'enfant. Les jeunes peuvent ainsi prendre conscience qu'écriture et orthographe ne sont pas ce couple inséparable qu'ils croient, et qu'être « mauvais » en orthographe ou en français ne signifie pas qu'ils n'ont rien à dire, ni qu'il n'existe qu'une seule façon de le dire. En dissociant temporairement l'écriture et l'orthographe, on leur permet d'écrire sans être jugés. Ils peuvent ainsi réinvestir cet outil comme un moyen d'expression personnelle, et non plus comme une mise à l'épreuve de leurs capacités (ou incapacités...). L'enfant a besoin de cette première étape où il s'abstrait de la forme, pour expérimenter le plaisir d'écrire, pour y trouver du goût et une motivation personnelle.

La correction de la forme est proposée lorsque la valeur communicationnelle est en jeu. Dans certains cas, ce qu'ils écrivent n'est pas lisible, du fait d'un graphisme déformé, d'une transcription erronée ou d'un manque de cohérence. En général, lorsqu'on leur fait remarquer que d'autres vont lire ce qu'ils écrivent, ils s'efforcent d'améliorer la forme.

Françoise Estienne propose de demander à l'enfant s'il est d'accord que l'on corrige l'orthographe. Lorsqu'il se livre fortement dans un texte, y retoucher sans son autorisation, confine à une agression du sujet lui-même. Ce n'est que dans un deuxième temps, lorsqu'une certaine distance s'instaure entre l'auteur et son écrit, que l'on peut se soucier de la forme. Dans les ateliers observés, peu à peu, quelques enfants demandent de l'aide pour savoir comment écrire un mot. Cette prise de conscience de l'importance de l'orthographe traduit déjà un cheminement et une ouverture à un autre type de travail.

---

<sup>47</sup> MARINOLLI -LEON D., 1996, « Accompagner l'enfant en difficulté dans son chemin d'écriture. De l'appropriation à la réconciliation », *OrthoMagazine*, pp 15 à 22.

<sup>48</sup> TIGOMBE G. , séminaire d'orthophonie 2004, Ecole de Nantes.

## **223 - La valorisation de l'enfant à travers ses productions**

Dès le démarrage des ateliers, on demande aux enfants comment ils veulent garder leurs documents. On leur propose de les regrouper dans un classeur ou d'en faire un livre relié. D'emblée, ce qu'ils vont produire est pris au sérieux, traité comme un objet de valeur dont on prend soin, et qui vaut la peine d'être conservé. Certains enfants expriment leur manque de confiance et leur dégoût d'eux-mêmes, par la négligence avec laquelle ils traitent leurs réalisations. Ils en parlent avec dérision ou abîment ce qu'ils ont fait. Le respect avec lequel on reçoit leur travail leur signifie leur propre dignité.

Elisabeth Bing considère important que les enfants recopient au propre, pour que leur texte soit beau, soit un objet fini, et qu'ils goûtent à une écriture accomplie. Dans les ateliers observés, les écrits réalisés pendant une séance sont repris et dactylographiés par les animatrices (voir l'exemple ci-contre). Ils sont remis aux enfants lors de l'atelier suivant. Cette mise au propre produit un effet comparable : les enfants sont fiers de retrouver leurs écrits ainsi valorisés, symboliquement élevés au rang de textes imprimés. Ils sont invités à reconnaître leur production, ainsi transformée, et à la signer.

Cette restitution de leurs écrits produit un effet rétro-actif. On constate que les enfants écrivent mieux lorsqu'ils savent leurs textes tapés. Ce poids accordé par autrui à leur travail les incite à le prendre eux-même au sérieux. La dactylographie leur signifie la reconnaissance de leurs écrits par les adultes qui les accompagnent. Ils prennent confiance dans leurs capacités ainsi validées.

Le fait de regarder son travail, une semaine après l'avoir réalisé, permet de prendre du recul. Ils s'y voient comme dans un miroir. Leur propre production leur renvoie une image d'eux-mêmes qui les fait réagir. Ainsi, Charles avait « bâclé » un texte, s'engageant à minima dans une activité proposée. La restitution de son texte la semaine suivante lui donne un coup de fouet. Vexé d'un si piètre résultat, il se lance avec ardeur dans un long récit. La plupart du temps, c'est au contraire avec fierté qu'ils retrouvent leurs travaux et cela les stimule à recommencer.

Lire ou montrer aux autres ses réalisations est également valorisant. Bien qu'ils en aient la possibilité, il est très rare que les enfants refusent de lire ce qu'ils ont écrit. Ils assument leur création personnelle et sont contents de la partager au groupe. Celui-ci leur sert également de miroir, et stimule leur fierté. Ils sont valorisés dans le regard de leurs pairs.

## **224 - Le plaisir de faire**

L'un des ressorts de l'atelier d'écriture réside dans le plaisir de faire, d'expérimenter, de créer. Les enfants y sont essentiellement actifs, et acquièrent un statut d'auteur. La motivation de créer, les besoins qu'elle fait naître, déclenchent la recherche des moyens pour y parvenir. Par leur attitude au cours de l'année, les participants aux ateliers montrent qu'ils trouvent du plaisir à s'investir dans les activités proposées.

On lit sur le visage de Pierre le plaisir qu'il éprouve à dessiner un animal extraordinaire et à imaginer son nom. Gabriel, attentif et intéressé par la réalisation d'une affiche en collage, écrit sans inhibition, malgré ses erreurs. On ressent son envie de créer. Charles se montre inventif dans l'écriture suggérée par « s'il n'y avait pas... ». Florent est content d'écrire sur les propositions d'identités imaginaires. Aurélien, méfiant au départ, trouve du plaisir à composer une chanson ; il rentre bien dans le rythme et la rime.

A plusieurs reprises, les participants aux ateliers prennent l'initiative de poursuivre ou d'aller au-delà de ce qu'on leur demande : Les « grands » surtout se montrent entreprenants. Ils disent leur envie de venir le premier mercredi des vacances de Noël alors que ce n'était pas prévu. Dans une improvisation à trois, ils insistent pour tous jouer chacun des rôles, répétant spontanément trois fois la scène pour cela. Ils apprécient les jeux oraux et proposent souvent eux-mêmes d'inventer des items sur le modèle donné, pour prolonger l'exercice. Les « petits » sont spécialement heureux de faire des mimes. Lorsque l'on propose d'écrire des actions qui devront être mimées par les autres, Tristan est impatient de commencer à écrire, il prépare ses bouts de papiers de lui-même et veut continuer à en écrire d'autres quand il est l'heure de s'arrêter. En fin d'année, enthousiasmés par le décodage de mots transcrits en morse, ils demandent à en coder eux-mêmes.

A d'autres moments, un grand silence règne, chacun est concentré sur son travail et l'on n'entend que le bruit des feuilles que l'on tourne. Absorbés dans leur recherche, ils se montrent alors autonomes et actifs. Dans le groupe des « petits », les séances touchant à l'identité et au dessin se déroulent dans cette ambiance studieuse. Ils écrivent méticuleusement pour décalquer leurs portraits, créer leur acrostiche, illustrer les activités de leur semaine...

Le lancement d'une activité peut soulever le scepticisme, la peur ou le rejet, surtout dans le groupe des « petits ». Ils ne manifestent pas spontanément d'appétence pour l'inconnu vers lesquels on les tourne, ils ne comprennent pas toujours ce qu'on leur demande, ou se montrent méfiants. Leur intérêt s'anime « en faisant », en se découvrant capables de ce qu'on leur propose. Au plaisir de créer, s'ajoute alors celui de dépasser la peur de ne pas réussir, la fierté de repousser ses limites.

## **23 - Un parcours inachevé**

### **231 - La parole entravée**

L'atelier d'écriture est un lieu de libre expression, mais tous les enfants n'en profitent pas. Devenir sujet de sa parole, et en maîtriser la formulation, pose encore problème à certains.

### **a- La difficile expression du sujet.**

Malgré la variété des supports et des possibilités offertes aux enfants, apporter son point de vue, ou livrer sa pensée reste difficile. Cela est frappant dans l'atelier des « petits » où les enfants s'expriment rarement spontanément et échangent peu entre eux. Le silence est très présent, en dehors de l'exubérance de Tristan et Lucas. Certains enfants restent bloqués dans une forte inhibition. C'est le cas de Nelson et Rémy qui n'osent pas prendre la parole, et ne réagissent que si on les sollicite expressément. On peut penser que l'attitude de Tristan et Lucas, qui envahissent beaucoup l'espace, freine l'expression des autres en rendant difficile leur participation sereine.

Certaines attitudes des enfants témoignent des conflits internes qui les entravent. La souffrance véhiculée par leur histoire personnelle, familiale ou scolaire, les amènent parfois à adopter une position défensive. Ils se protègent de ce qui viendrait remettre en question leur précaire équilibre personnel ou réveiller une blessure mal cicatrisée. Nelson a perdu deux oncles dont l'un, malade du sida, vivait chez lui. Son père est atteint d'une maladie génétique et a eu un accident ; sa mère a été en dépression. La pesanteur de ces expériences angoissantes n'est probablement pas étrangère à son extrême passivité. Lucas, lui, souffre du conflit entre ses parents, et des difficultés matérielles que connaît sa famille. Il ne peut presque rien évoquer à propos de son passé et élude les questions sur « l'avant ». Il exprimera symboliquement l'opacité et la tristesse qui pèsent sur cette période par une page de dessin noircie (voir page ci-contre). Tristan aussi peine à affronter sa propre image, ainsi retourne-t-il son portrait contre la table après l'avoir décalqué. Charles se réfugie souvent dans l'humour, la dérision ou le déni, évitant d'exprimer ses sentiments, ou de poser un point de vue dans lequel il s'impliquerait. Parler de soi n'est pas facile.

Certains renvoient avec une grande agressivité, ce qu'ils subissent sans doute eux-mêmes. En écho à l'amorce « Avant, je rêvais... », Tristan lance à la cantonade : « de tuer Maman ». A un autre moment, il dit qu'il aimerait bien mettre le feu chez lui, brûler l'avocat. Ses parents sont divorcés, et sa mère reste dans une relation très fusionnelle, voire intrusive, vis à vis de lui. Les phrases proposées par Charles lors de la première séance véhiculent aussi une grande agressivité (*cogner ta tante, baver sur tantine, casser un bâton sur la tête d'Antoni, une baston...*). Aux prises avec leurs démons intérieurs, les enfants peinent à conquérir la maîtrise de leur pensée. C'est souvent à leur insu qu'ils livrent des éléments de leur problématique.

Ce qui ne peut se verbaliser est parfois traduit au plan non verbal. Les attitudes corporelles et les comportements sont souvent porteurs de messages. Les enfants s'expriment alors par des « agir » à la place de « dire ». Ainsi la grande agitation de Tristan parle de sa souffrance intérieure et de sa lutte contre un sentiment dépressif qui risque de le submerger. A l'opposé, l'attitude prostrée de Nelson laisse transparaître une peur du risque qu'il prendrait à bouger et à grandir. « Un enfant qui se tait, se dit à travers tout ce qu'il donne à voir. Aussi le rééducateur doit-il être particulièrement attentif à l'expression extra-verbale de l'enfant : écoute du

corps, du visage, du regard, comme peut le faire la mère avec le petit qui ne parle pas encore... »<sup>49</sup>.

Malgré la liberté de créer qui est offerte aux enfants dans les ateliers d'écriture, l'accès au monde imaginaire leur est parfois bloqué. Nelson peine à inventer des répliques dans les scènes d'improvisation ; il est très inhibé dans le jeu théâtral. Lorsque, avec Rémy, il doit illustrer la pièce de théâtre de l'ogre et des Poucets (le « story board »), il semble que le texte ne leur évoque rien et qu'ils ne peuvent se construire des images mentales de cette scène. Ils reprennent les idées qu'on leur suggère à défaut d'inventer par eux-mêmes. A travers l'imaginaire, l'enfant nous donne accès à ses représentations internes. Ce lâcher prise est sans doute encore trop risqué pour certains.

### ***b- Le manque de moyens personnels d'expression***

Le manque de maîtrise des outils langagiers, à l'oral ou à l'écrit, peut expliquer la difficulté de formuler sa pensée. Rémy s'inscrit peu dans le verbal. Il semble délicat de faire la part des choses, chez lui, entre une inhibition de nature psychologique et des troubles instrumentaux. Au cours de l'année, il gagne en assurance et devient moins introverti, mais le monde des mots continue à lui échapper, tandis qu'il est à son aise dans d'autres registres, comme le dessin ou le jeu théâtral.

Elisabeth Bing ressent que devant la page qui reste vierge, l'angoisse et la stagnation se transforment en agressivité chez certains enfants, et qu'ils en viennent à la « poursuite de leur haine(..) parce qu'ils ont été frustrés de leur propre écriture »<sup>50</sup>. Dans les groupes observés, les enfants manifestent plutôt leurs difficultés sur le versant de l'inhibition. Pour plusieurs, le fait d'écrire produit un effet limitant. C'est un effort qui parasite leur imaginaire. Souvent, ce qu'ils expriment à l'oral est plus riche que ce qu'ils écrivent ensuite : ils se censurent, faute de ressources personnelles à l'écrit. Ainsi, lorsqu'il invente les répliques d'une scène d'improvisation, Tristan mesure ses propos pour ne pas être confronté à des difficultés de transcription ensuite.

## **232 - Un cheminement sur la durée**

Nous avons mentionné que le passage par un travail d'introspection et sensoriel constitue une amorce, nécessaire à un apprivoisement des mots et à une meilleure connaissance de soi-même. De ces textes impulsifs et auto-centrés, on peut évoluer vers une expression plus travaillée, dans laquelle le sujet prend position et s'ouvre au monde environnant. C'est aussi dans un deuxième temps, après avoir

---

<sup>49</sup> GABORIT V., MAHE N, 1993, « De l'écoute à la parole ou le besoin d'être écouté pour écouter l'autre », Mémoire d'orthophonie, Nantes.

<sup>50</sup> BING E., 1976, « ... et je nageai jusqu'à la page », Des femmes.

repris à son compte l'intérêt de l'écrit sur le fond, que l'enfant peut consacrer de l'énergie à une meilleure formalisation de ses textes.

Les ateliers d'écriture observés ont procuré aux enfants l'occasion d'atteindre cette première étape de réconciliation avec l'écrit, sans que le temps imparti ne permette de poursuivre cette progression. L'année tardivement commencée chez les « grands » et la lenteur d'évolution de certains enfants chez les « petits », n'ont pas permis un travail d'écriture plus approfondi dans ces deux groupes. Mais ils en repartent porteurs d'une plus grande familiarité avec la langue écrite et d'une confiance retrouvée dans leurs capacités.

En interpellant l'enfant sur son identité, et par une dynamique ancrée dans la créativité et la liberté, l'atelier d'écriture permet un processus de renarcissisation. Cependant, l'enfant n'a pas toujours les moyens d'exploiter pleinement ces opportunités. « Devenir sujet n'est pas simple. La liberté soudaine désoriente »<sup>51</sup>. Là encore, il faut laisser du temps au temps.

---

<sup>51</sup> DUBOIS B, 2001, « *L'enfant et son thérapeute du langage* », Masson.



**Chapitre 4**  
**Comment le groupe favorise-t-il une évolution ?**

# 1- Un espace de mobilité

La situation de groupe, en elle-même, stimule l'évolution de l'individu qui y participe. C'est une richesse importante des ateliers d'écriture que de proposer une prise en charge réunissant plusieurs enfants. Leur diversité et les interactions qui se créent entre eux élargissent le champ des possibles.

## 11 - La dynamique de groupe

### 111- Le groupe traverse des étapes

Le groupe, en tant que construction vivante, se structure et évolue en permanence. Les équilibres n'y sont que temporaires et régulièrement remis en cause. On observe des stades successifs par lesquels un groupe passe classiquement, et qui accompagnent des mouvements de l'individu sur le plan psychique.

#### *a- Le questionnement des identités*

Au départ, le groupe est un inconnu pour ses membres. Chacun y projette ses désirs et ses peurs ; les images intérieures et les angoisses des participants sont mises en commun, créant la réalité imaginaire du groupe. Comme nous l'avons évoqué, cet imaginaire groupal impressionne et inquiète. L'individu s'y perd. « La situation de groupe, dans laquelle je ne sais pas qui « ils » sont et ils ne savent pas qui « je » suis, est, comme telle, source d'angoisse. »<sup>52</sup> Elle est vécue comme « une menace pour l'unité personnelle, comme une mise en question du moi. »<sup>53</sup> Le démarrage de l'atelier est une phase de questionnement des identités, où chacun cherche sa place. Les enfants ont alors tendance à se référer à l'adulte pour y trouver un appui rassurant. Tristan, notamment, exprime fortement ce besoin constant du regard de l'adulte. Il semble important qu'au démarrage de l'année, « les animateurs adressent des réponses au groupe, plutôt qu'à l'enfant individuellement, ce qui peut être frustrant pour l'enfant qui a posé la question, (..) mais dans le souci que le groupe s'organise. »<sup>54</sup> De la même façon, priorité est donnée au groupe dans la gestion de l'hétérogénéité des rythmes : Pierre, plus lent que les autres, ne terminera pas son collage, dans les premières séances, pour se maintenir en phase avec l'ensemble des autres enfants. Son décalage par rapport au groupe peut l'interroger sur sa gestion du temps. De la même façon, lorsque certains enfants se mettent en retrait, les laisser temporairement dans cette attitude peut leur permettre

---

<sup>52</sup> ANZIEU D., 1999, « *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal.* », Dunod

<sup>53</sup> ANZIEU, Idem

<sup>54</sup> MIRIEL M , 1997, « Groupes d'enfants : quels enfants ? quels projets ? », Document CMPEA

de ressentir un manque, et les faire réagir quant à la part qu'ils prennent aux activités.

La situation de groupe interroge donc la place de l'individu et son identité. Ce questionnement implicite donne d'autant plus de poids à la réflexion explicite sur l'identité que l'on propose aux enfants au début des ateliers d'écriture. L'inconfort des premiers temps du groupe motive la recherche d'un nouvel équilibre.

### ***b- La résistance au changement***

Au fil des rencontres se met en place l'« illusion groupale ». Ce concept proposé par Didier Anzieu<sup>55</sup>, reflète un mécanisme égalitaire qui s'opère au sein du groupe : on cherche la ressemblance en gommant les distinctions. A ce stade, le groupe se sent dans la toute-puissance. On est bien ensemble et on peut se passer de l'animateur. Il s'instaure une résistance au changement et un rejet inconscient de toute nouveauté. Se sentant en danger face aux désirs de transformation, le groupe se réfugie dans le savoir d'instinct, sans évolution, ni apprentissage. Il teste le cadre par des attitudes d'attaque et de rejet. Il éprouve sa solidité et vérifie ses limites.

### ***c- L'individuation des sujets***

De cette phase d'indétermination et de résistance, émerge un processus d'individuation des personnes. Le sujet conforté par le vécu collectif peut acquérir son autonomie. Le groupe, reconnu et investi comme « bon objet », devient la matrice sécurisante de restauration narcissique du sujet. Perdant son pouvoir initial de menace, il acquiert une fonction d'étayage. L'individu est ainsi porté et soutenu dans son évolution par cette dynamique inhérente au groupe qu'il intègre.

## **112 - Régresser pour se construire**

### ***a- Le groupe provoque la régression***

« On entre en groupe comme on entre en rêve »<sup>56</sup>. Pour Didier Anzieu, le groupe est un lieu de projection des désirs, et comme dans le rêve, l'appareil psychique y vit une régression. Tout groupe a tendance à régresser au narcissisme primaire. Il « cherche à réaliser la fusion avec la mère toute-puissante et la restauration objective du premier objet d'amour perdu ». « Quand des adultes se trouvent réunis dans un groupe qui leur laisse une certaine liberté (...), ils redeviennent enfants, ils se conduisent comme des enfants : le monologue collectif, les jeux de mots et les bonnes histoires, les grossièretés, à qui parlera plus fort que les autres, les règlements de compte entre personnes, l'incapacité d'entreprendre

---

<sup>55</sup> ANZIEU D., 1999, « *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal.* », Dunod.

<sup>56</sup> Idem

une tâche sans un guide, tout cela fleurit »<sup>57</sup>. On observe des modes d'expression, infiltrés par des processus primitifs, rappelant les premiers échanges entre le bébé et sa mère.

Les exemples ne manquent pas dans les ateliers observés pour illustrer cette régression. *Quand Rémy commence son acrostiche, le premier mot qui lui vient est « Maman ». Au démarrage de l'atelier, Tristan chante « Bateau sur l'eau » en se balançant sur sa chaise. Ces bruits et balancements répétitifs, évoquant le bercement solitaire du bébé, réapparaîtront fortement lors du travail sur « Avant », où il lâche « Je rêvais de tuer Maman ». Tristan parle souvent « bébé », notamment quand il demande de l'aide, comme un tout petit ayant besoin de se faire mater. On voit resurgir des thèmes régressifs dans le choix d'activités et de dessins patauds, peu soignés, que les enfants font pour illustrer le déroulement de leur semaine (voir le collage de Lucas, ci-contre). A longueur d'ateliers, Lucas et Tristan se gargarisent de vocabulaire scatologique et taguent des graffitis grossiers sur la nappe ou sur leurs feuilles. Pendant toute une période, tous deux déchirent la nappe en papier et la mangent, ou bien se mettent à quatre pattes sous la table pour en arracher les scotchs.*

Dans le groupe des « grands » aussi, cette régression est à l'œuvre.

*Charles parle souvent avec une « petite voix » et montre un comportement immature. Les mots infantiles, autour de l'oralité, refont surface parfois, comme à la première séance, où Aurélien propose des phrases du type « Titi tête le sein » ou « Prends ta tétine et saute sur la bosse ». Le travail sur l'« Avant » est aussi l'occasion de laisser émerger des sensations archaïques : « J'aimais la bouillie au chocolat. J'aimais manger des choses qui traînaient par terre. », « J'avais peur du noir et que quelqu'un rentre chez moi. J'avais peur des gens qui portaient des casques. », « Je croyais au Père Noël et à toute la famille Noël. » Nous avons déjà souligné le bonheur qui accompagne ce retour en enfance. On le retrouve dans les moments de complicité, où les jeunes se rencontrent dans un registre enfantin de jeu et d'échange : ils se chipent des affaires, se lancent des crayons à travers la pièce, s'offrent des bonbons...*

### **b- Le passage par la dépression**

Ce processus régressif réactualise pourtant, aussi, les blessures anciennes, et provoque des phases de dépression, qui concernent tout ou partie des membres du groupe. L'acceptation de ces moments dépressifs permet « d'explorer les limites des représentations groupales et, individuellement, de se re-situer par rapport à son désir et aux frustrations qu'implique la présence des autres, avec leur propres désirs »<sup>58</sup>. Cela rend également possible « le repli sur soi, qui assure à la personne un contact avec sa réalité intérieure, seul baromètre des actions qu'elle est à même de poser, des initiatives qu'elle est capable de prendre en fonction des qualités qui sont les siennes. »<sup>59</sup> Le passage de l'illusion de la toute-puissance et de l'indifférenciation, à l'apprentissage de son potentiel d'individu en devenir, s'opère par l'acceptation de la

<sup>57</sup> ANZIEU D., 1999, « *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal.* », Dunod.

<sup>58</sup> TOMASELLA S, « Les phénomènes de groupe »

<sup>59</sup> Idem

dépression. Dans cette phase, l'individu s'autorise à être seul en présence des autres, sans chercher à leur ressembler aveuglément. Cette « descente » permet de remonter vers une créativité nouvelle. L'enfant apprend à faire des choses, seul.

### ***c- Un lieu privilégié pour oser***

En effet, la régression et la dépression engendrées par la vie du groupe permettent au sujet d'évoluer, de quitter ses résistances, en lui faisant retrouver une position s'apparentant au stade de fusion originelle, à partir de laquelle il pourra prendre son essor. Aux enfants souffrant de failles importantes dans les étayages primitifs, l'atelier d'écriture offre un lieu contenant, où leur fragilité se trouve accueillie et tolérée. Il remplit alors un rôle d' « espace potentiel », comme le décrit Winnicott. Cet espace potentiel est pour lui la zone privilégiée de sécurité psychique qu'offre la mère à son bébé, au moment où il commence à s'individualiser : « la mère diminue son degré d'adaptation aux besoins du bébé, à la fois parce qu'elle se dégage d'une intense identification avec lui et parce qu'elle perçoit le nouveau besoin de son enfant, celui qu'elle devienne un phénomène séparé. »<sup>60</sup> Pour Winnicott, cette zone « dangereuse » est atteinte, lorsque le patient se sent en sécurité, apte à se lancer dans la vie, grâce au thérapeute qui s'adapte à ses besoins, et accepte d'être impliqué. L'enfant commencera alors à éprouver l'envie de se libérer et d'atteindre à l'autonomie.

### ***d- Éprouver la solidité du cadre***

Les attitudes de rejet et d'attaque du cadre participent de ce même processus. Cette souffrance que l'enfant retourne contre lui-même dans la dépression, est alors adressée à l'autre en l'agressant. L'enfant cherche à éprouver la solidité du cadre, ainsi que les limites personnelles des animateurs et de la tolérance bienveillante qu'ils lui accordent, avant d'abandonner sa résistance et de faire confiance à ce qu'on lui propose. *Tristan refuse des activités (« calquer c'est pas mon truc »), il saccage la nappe, il fait beaucoup de bruits parasites qui entravent le bon déroulement des jeux.* Il a besoin d'être contenu et de s'assurer qu'on ne va pas l'oublier.

Quand l'attitude d'un enfant gêne trop le reste du groupe, ou entrave le déroulement des activités, il est nécessaire de rappeler les règles collectives. L'intervention limitative des animateurs est alors vécue comme un soulagement : la loi existe, elle est protégée, et le groupe est contenant. L'enfant est rassuré par rapport à une éventuelle angoisse de ne pas réussir à contrôler ses pulsions.

Le groupe, lieu de régression et de relâchement des résistances, permet à l'enfant un certain laisser aller dans lequel il se ressource. Il y trouve un exutoire pour son trop plein d'angoisses intérieures. Ce n'est pas rare qu'un enfant qui malmène le groupe et s'y comporte de façon très perturbatrice, s'apaise dans ses autres lieux de vie, et y progresse en fait.

---

<sup>60</sup> WINNICOTT D W , 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.

L'attaque du cadre signifie aussi la nécessaire mise à distance de l'adulte, pour se protéger de toute intrusion. Dans le cas d'enfants très « sages », épousant le désir de l'adulte et cherchant sa reconnaissance en le comblant, la transgression lorsqu'elle survient est reçue comme un progrès dans l'expression et l'affirmation de soi. *Rémy, toujours prêt à rendre service aux animateurs, et à ranger spontanément les affaires du groupe, s'autorise « enfin » à déborder un peu au mois d'avril. Imitant Tristan et Lucas qui font des boulettes avec la nappe, il en déchire un morceau, le roule en cigarette et fait le geste de le fumer. La semaine suivante, tandis que Tristan et Lucas mettent la tête sous la nappe, il la soulève discrètement pour regarder ce qui se passe dessous. Il est davantage dans le groupe, plus joyeux aussi.* Quand l'enfant ose enfin prendre ses distances par rapport à l'adulte, il peut ressentir son propre désir.

### **e- Le rôle des animateurs**

Les animateurs de l'atelier sont les garants de la sécurité du cadre. Ils veillent au respect des règles, et assurent la régulation du groupe et des interactions entre les enfants. Leur attitude personnelle est importante. Elle rejoint celle qui, selon Geneviève Dubois, convient à un thérapeute du langage : « Être à l'écoute, avoir une attention, un regard, être totalement disponible à l'autre et totalement soi-même, accueillir l'agression et lui donner ses limites, accueillir la régression et la contenir, accueillir la séduction et la maîtriser, accueillir la transgression et faire accepter le sens de la loi, accueillir la confiance avec le ton juste, entendre la souffrance, entendre le silence, recevoir toute parole enclavée, toute écriture déformée, sans en être profondément blessés en nous-mêmes, parfois. »<sup>61</sup>

L'animateur est tenu de se dégager le plus possible de ses a priori, de s'abstenir de tout jugement. Accueillir l'enfant tel qu'il est, c'est l'accueillir avec son symptôme, admettre cette « création » qui lui est personnelle sans chercher d'emblée à la réduire. « Même si ce symptôme questionne, insécurise, agresse parfois, le thérapeute doit essayer de se dégager, de prime abord d'une volonté de normalisation »<sup>62</sup>. Le symptôme est à entendre comme une parole et non comme une manifestation indésirable à supprimer.

Loin d'être passif, l'animateur a un rôle d'écoute active. Il interpelle l'enfant en questionnant son attitude ou ses propos. « L'adulte renvoie l'enfant à son propre discours dans lequel il lui appartient de prendre conscience de ses difficultés »<sup>63</sup>. L'enfant sait alors que ce qu'il exprime est entendu, et sa parole acquiert un pouvoir libérateur parce qu'il y a une oreille bienveillante pour l'écouter. L'adulte peut aussi avoir une parole intransigeante, pour rappeler à l'enfant le respect des règles, de la vie sociale, s'il les transgresse. Par cette fonction de représentant de la Loi, il signifie à l'enfant qu'il doit renoncer à la toute-puissance, pour accéder pleinement à la socialisation et aux relations interhumaines.

---

<sup>61</sup> DUBOIS B., 2001, « *L'enfant et son thérapeute du langage* », Masson.

<sup>62</sup> GABORIT V., MAHE N., 1993, « De l'écoute à la parole ou le besoin d'être écouté pour écouter l'autre », Mémoire d'orthophonie, Nantes.

<sup>63</sup> Idem

Il est important que l'animateur stimule la prise d'autonomie de l'enfant en le renvoyant à lui-même, lorsqu'il le juge capable de trouver des solutions aux problèmes qu'il expose, et de se passer de l'aide qu'il réclame. Comme la mère « suffisamment bonne » décrite par Winnicott, il diminue peu à peu son degré d'adaptation à l'enfant pour lui permettre d'accéder à sa propre construction.

## **12 - Les opportunités du groupe**

### **121 - La circulation des rôles**

Les membres de l'atelier peuvent occuper différents rôles (leader, bouc émissaire) qui servent la vie du groupe. A certains moments, des enfants se mettent en retrait ; d'autres vont être présents et on pourra s'appuyer sur eux. Ça bouge et cela permet d'encaisser les moments difficiles. Cette mobilité témoigne de la bonne santé du groupe.

Dans le groupe des « petits », on a observé deux pôles opposés, l'un excité, l'autre inhibé, figés dans leur position une partie de l'année. Lucas fusionne avec Tristan, et tout deux envahissent l'espace commun par leur grande agitation. Nelson et Rémy sont, au contraire, totalement effacés, d'une inertie extrême. La mise en petits groupes de travail a permis de faire éclater ces structures paralysantes, en brassant les enfants de différents tempéraments et en les obligeant à se rencontrer. Au fil du temps, Lucas ne répond plus toujours aux sollicitations de Tristan ; il s'investit dans les activités, et se tourne vers Rémy qui a pris de l'assurance. La relation de collage Tristan-Lucas perd alors de sa force. Tristan établit des liens avec Pierre ; il entraîne ce dernier dans une interaction qui le dynamise.

Dans le groupe des « grands », Aurélien joue un rôle moteur au départ, tandis que Florent subit des moqueries. Lorsque Florent va mieux, il attire alors. L'arrivée de Emilie en cours d'année bouscule les « anciens » et les déstabilise. Emilie provoque des choses en mettant les pieds dans le plat ; elle entraîne les garçons par sa spontanéité. Les alliances entre jeunes sont mouvantes au gré des séances, ainsi que leur niveau d'implication. A certains moments, l'un est plus actif et porte le groupe, plus tard il s'efface et laisse la place à d'autres.

### **122 - Des marges de manœuvre**

Le groupe introduit une distance entre l'enfant et l'adulte, un champ libre. L'enfant n'est pas sous le regard constant d'un observateur, comme il l'est dans une situation de face à face. Cela l'autorise à prendre le large par moment, à s'isoler dans sa bulle, à souffler. Il n'obtient pas toujours de réponse immédiate à ses besoins, devant partager l'attention de l'adulte avec les autres. Cette réponse différée l'incite à puiser dans ses ressources personnelles, et à s'émanciper.

C'est dans ce même espace de liberté, offert par le groupe, qu'apparaissent des expressions informelles et éphémères: des remarques lancées à la cantonades, des graffitis... La nappe de papier blanc, renouvelée à chaque séance, est destinée à recevoir cette expression « sauvage » et à être investie selon les besoins (brouillon, tags...). Certains enfants se livrent ainsi plus facilement, comme à un interlocuteur anonyme, sans avoir de comptes à rendre.

*Après qu'on ait annoncé la prochaine arrivée de Emilie, Aurélien lance à la volée « elle va pas être déçue ! », laissant ainsi deviner, à qui veut l'entendre, l'état d'alerte collective qui s'instaure à cette nouvelle. Plus tard, oscillant entre fanfaronnade et dévalorisation, il écrit sur la table : « Je suis mauvais. Je m'appelle Titeuf. Je suis un ouf, je vais te défoncer la gueule ». Charles, si enclin à une attitude défensive, communique parfois davantage par le biais de ses graffitis que dans ce qui est proposé formellement. Lorsque Rémy s'autorise enfin à écrire sur la nappe, il dessine des ciseaux personnifiés, et ose une bulle : « Je suis le plus beau... », qui contraste avec sa retenue habituelle.*

Aux marges de l'espace de travail, surgissent ainsi des signes qui témoignent des opportunités de libre expression qu'offre l'atelier d'écriture.

## **123 - Les attitudes révélées par le groupe**

Plusieurs enfants se révèlent très différents de ce qu'ils donnaient à voir en suivi individuel. La situation de groupe change quelque chose à leur façon d'être, à ce qu'ils expriment...

*Lucas et Tristan se montraient extrêmement passifs et inhibés, en face à face. Lucas se comportait en « gentil garçon », collant au désir de l'adulte. En groupe, il se montre provocateur et dérangeant. Il laisse s'exprimer son mal être, mais aussi son dynamisme et sa vitalité. Tristan se montrait anxieux, pris dans le soucis de bien faire et de plaire à l'adulte. Meticuleux, il produisait des dessins soignés. En groupe, il donne libre cours à son agitation. Il transgresse les règles et saccage délibérément. Ses dessins deviennent très régressifs et d'une réalisation grossière. Le groupe a un effet excitant sur lui, mais stimulant aussi. Il aime montrer qu'il sait, il se sent valorisé lorsqu'il joue devant les autres ; il défend son rôle.*

*Gabriel se confiait beaucoup à l'orthophoniste, en séance individuelle. Dans l'atelier, il reste très silencieux et discret au départ, avant de prendre à nouveau plus d'assurance. En rééducation individuelle, Pierre participait, mais sans être demandeur ou manifester de désir personnel. Avec la psychologue, il se montrait lisse, il ne se passait rien. En groupe, il prend goût aux activités et devient plus vivant.*

Le groupe déstabilise, donnant de ce fait prise à un changement. Il permet de sortir des réponses répétitives, de la ritualisation, du collage à l'adulte. L'enfant est obligé de trouver sa place. Le groupe mobilise au plan psychique, met en compétition ; il est stimulant. Face à la diversité, chacun découvre sa singularité.



## 2 - Les interactions entre les enfants

### 21 - L'interdépendance : phénomène moteur

Kurt Lewin postule que c'est l'interdépendance des membres d'un groupe qui engendre les évolutions et les changements dans le groupe. Embarqués dans la même aventure au sein de l'atelier, les enfants sont confrontés les uns aux autres. Le groupe est un lieu de rencontre de personnes, un lieu d'affrontements et de liens. Des complémentarités sont possibles. « L'enfant qui entre dans un groupe, surtout s'il est jeune, ne demande pas à changer, à se connaître, à comprendre son fonctionnement. (...) Il ne sait pas bien ce qui se passe pour lui, par contre, il voit bien ce qui se passe chez l'autre »<sup>64</sup>. Par leur réactions aux attitudes des uns et des autres, les enfants s'aident mutuellement à évoluer.

Une fois que les enfants ont éprouvé la solidité du cadre, et que le groupe commence à prendre corps, les séparations deviennent difficiles ; on ne peut plus quitter le groupe. Les absences sont remarquées, commentées. L'interdépendance des membres du groupe fait que, même absent, un enfant est pris en compte par les autres, il leur manque. *Dans le groupe des « petits », lorsqu'un enfant n'est pas là, les autres restent sur le qui-vive, et s'ils entendent retentir la sonnette de la consultation, ils s'écrient « C'est lui ! ». Alors que la présence de Aurélien devient irrégulière dans le groupe des « grands », sans qu'on ait de nouvelles de lui, Charles exprime clairement sa déception: « Il nous manque », et propose de l'amener s'il a des soucis de déplacements. A l'annonce de l'abandon de l'atelier par Gabriel, Tristan se sent trahi et s'écrie « Il est méchant ! ».*

Les liens ne sont pourtant pas toujours visibles : dans le groupe des « petits », les enfants échangent très peu directement entre eux ; ils s'adressent préférentiellement à l'adulte. La complicité est plus évidente dans le groupe des « grands ». L'atmosphère de cet atelier est joyeuse et animée, on sent que le courant circule. Ils jouent et discutent spontanément entre eux. On peut expliquer le peu de communication entre les « petits », par la présence perturbatrice de Tristan et Lucas, mais surtout par leur situation d'enfants en grande difficulté, qui se traduit aussi sur le plan relationnel. Enfin, les adolescents sont plus demandeurs d'échanges avec leurs pairs que les plus jeunes.

Même si elles ne passent pas toujours par le canal verbal, les interactions entre les enfants sont multiples. Elles sont d'autant plus fortes que le groupe acquiert une consistance par le vécu commun, au fil de l'année.

---

<sup>64</sup> MIRIEL M, 1997, « Groupes d'enfants : quels enfants ? quel projet ? », document CMPEA.

## **22 - Jalousie et complicité, sources d'émulation**

### **221 - L'envie mobilise**

« Lorsque le groupe se forme , les individus espèrent en tirer une satisfaction quelconque. Le premier sentiment dont ils prennent conscience est celui de la frustration provoquée par la présence même du groupe »<sup>65</sup>. Il est inévitable que le groupe apporte la satisfaction de certains désirs et la frustration de certains autres.

« Les désirs individuels, toujours présents en sourdine, attendent passivement ou réclament avec violence d'être comblés (...). Le narcissisme de chacun y éprouve de douces victoires et d'amères blessures »<sup>66</sup>. Le groupe réveille l'aspiration secrète à être le plus beau, le plus fort et à tout posséder. Pour mieux se convaincre de sa supériorité, on critique les autres. Il est difficile de reconnaître les qualités d'autrui sans douter des siennes, ou encore d'accepter qu'il possède quelque chose sans s'en sentir privé.

En effet, la situation de groupe déclenche l'envie et la jalousie entre les enfants partageant le même espace et les mêmes activités. « L'envie est ce sentiment de colère qu'une autre personne possède et jouit de quelque chose de désirable, l'impulsion envieuse étant de l'enlever ou de l'avarier. »<sup>67</sup>. Lorsqu'un objet est investi par un enfant, cela donne aux autres l'envie de s'en emparer. Cette pulsion provoque une émulation, car elle pousse l'enfant à conquérir ce qu'il trouve enviable chez l'autre. La jalousie agit comme un aiguillon. Elle avive le désir de l'enfant envers quelque chose qui lui serait peut-être indifférent sans cela. Dans l'atelier d'écriture, cet objet désirable prend la forme d'un objet matériel, mais aussi d'un savoir, d'une capacité, d'une idée, de l'estime des autres devant une réussite, de l'attention de l'adulte...

*Lors de la première séance, les « petits » se prennent les lettres les uns aux autres pour composer des mots. Ils se battent pour écrire au tableau. Quand on apporte des livres pour la recherche de noms d'animaux, Tristan demande celui sur les poissons, puis, voyant que Lucas a pris celui sur les dinosaures, il le lui arrache des mains. Lorsqu'il choisit les activités de la semaine qu'il va illustrer, Tristan est mécontent que Lucas copie sur lui et lui prenne ses idées. Il regarde sur lui, à son tour.*

L'envie provient de la relation la plus précoce, exclusive, à la mère. Ce désir archaïque de toute-puissance est ravivé par le groupe. « Nous sommes jaloux de ce qu'une autre personne reçoit cet amour qui nous revient »<sup>68</sup>. Certains enfants, en situation de rivalité fraternelle chez eux, ont un sens aigu de l'injustice qui leur est faite quand ils perdent l'exclusivité de l'attention de l'adulte. Ils cherchent à reconquérir son estime.

---

<sup>65</sup> BION W R., 1965, "Recherche sur les petits groupes", PUF.

<sup>66</sup> ANZIEU D., 1999, « Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal. », Dunod.

<sup>67</sup> KLEIN M., 1957, « Envie et gratitude », Gallimard

<sup>68</sup> KLEIN M., 1957, « Envie et gratitude », Gallimard

*Charles tarde à démarrer son texte sur les onomatopées ; Il se met à écrire quand on s'intéresse à un autre en train de rédiger. Pendant la séance où les enfants dessinent leur animal extraordinaire, Tristan entend l'animatrice dire à Nelson que son animal est joli avec des ailes. Il en ajoute immédiatement au sien. Rémy est très sensible aux attentions particulières données aux autres, on le sent jaloux de certaines remarques faites à ses camarades.*

Le sentiment d'envie, suscité par la présence des autres enfants, confère un attrait au langage et à l'écrit, objets des ateliers d'écriture. L'esprit de compétition qu'il éveille stimule la prise de possession de ces savoirs, par tous les moyens, éventuellement. Ils deviennent désirables. On peut penser que le passage par le groupe a permis de faire naître un désir de lire chez Pierre, au contact d'enfants lecteurs.

## **222 - La rivalité entre les enfants**

« Le bien dont nous nous craignons spoliés, dans la jalousie, l'est par un rival »<sup>69</sup>. Cette rivalité engendre parfois des comportements agressifs entre les enfants. Chacun défend ses intérêts.

*Pendant l'écoute musicale, Charles crée une ligne de démarcation sur sa feuille du côté de Emilie. Elle lui répond en débordant largement sur son terrain. Ils entrent dans un jeu d'attaque et de défense du territoire par gribouillis interposés. Charles dessine des graffitis de tanks et de soldats, et déborde à son tour sur l'espace de Emilie. C'est la guerre. Emilie réplique en écrivant : « Tu es mort ». A la fin, Charles est content d'être celui qui a le plus envahi la surface de la nappe : il constate qu'il y a plus de vert, la couleur de son feutre.*

On observe des agressions verbales (moqueries, dénigrement du travail des autres) ou même parfois physiques (Charles envoie le ballon à la figure de Aurélien). Certains enfants envahissent l'espace collectif, niant aux autres le droit d'exister et de s'exprimer.

*Lucas a souvent tendance à prendre la place de l'autre : il répond avant celui dont c'est le tour, bloque l'accès au tableau en se mettant devant... De même, lors d'une séance en juin, Charles accapare le crayon pour écrire et dessiner au tableau, tandis que Emilie coupe beaucoup la parole aux autres .*

L'esprit de compétition est mis à l'œuvre dans le jeu et produit un effet excitant. Il s'agit de remporter le plus de points pour gagner, d'être le meilleur. On sent combien les enfants sont fiers quand ils ont le meilleur score (même dans un jeu de hasard), ou au contraire vexés d'avoir perdu.

*Dans un jeu où les enfants doivent deviner ce que les autres miment, Tristan triche par peur d'être en échec, il écoute la consigne murmurée à l'oreille des autres.*

---

<sup>69</sup> KLEIN M., 1957, « Envie et gratitude », Gallimard

*Lucas veut aller vite et deviner avant tout le monde. Il essaye de lire à travers les papiers.*

Les sentiments qui relient les enfants sont ambivalents et changeants. Les attirances cohabitent avec les oppositions, ou leur succèdent. Les enfants ne sont pas que rivaux, ils se montrent aussi complices.

## **223 - Complicité et phénomènes d'imitation**

Alors que s'établissent des relations interpersonnelles dans le groupe, chacun se construit une représentation mentale des autres. Les affinités de caractère se font jour. Les enfants s'identifient parfois à leurs pairs. « L'identification est un mécanisme de constitution du Moi. Ce terme recouvre, en psychologie, des expériences diverses qui entrent dans le phénomène de communication : empathie, sympathie, imitation, incorporation, assimilation affective »<sup>70</sup>.

Une complicité s'instaure entre les membres du groupe. Des alliances se créent entre certains enfants, et ils s'imitent les uns, les autres. Le terme de complicité prend parfois tout son sens d'épaulement mutuel dans la transgression.

*Lorsque qu'Charles adopte une attitude de fuite en éludant les questions sur les sentiments, Aurélien l'imité et répond, lui aussi, de façon simpliste, en niant ses fragilités éventuelles.*

*Pierre se laisse entraîner par Tristan à chahuter, au moment où ils deviennent plus complices. Une fois, Tristan déchire des bouts de nappe. Il chante « ça s'en va et ça revient, c'est le quotidien », en lançant à Pierre les boulettes de papier qu'il a fabriquées avec. Pierre les lui renvoie en riant. Tristan recommence. L'animatrice demande à Pierre de ne pas renvoyer. Il se met à chanter lui aussi « ça s'en va et ça r'veient pas ».*

*Après avoir inventé des dialogues entre les personnages d'une photo et réalisé des bulles pour les faire parler, Lucas dessine un lapin sur la nappe. L'animatrice lui demande ce que ce lapin pourrait dire. Lucas répond « Je suis le plus beau ! ». Rémy se met lui aussi à dessiner sur la nappe. Il trace le contour de ciseaux et leur donne une forme humaine, puis ajoute une bulle : « Je suis le plus beau des ciseaux ». La ressemblance entre leurs dessins est frappante (les anneaux des ciseaux rappellent les oreilles du lapin).*

De même que le sentiment de jalousie et la compétition, la complicité et l'identification aux pairs font que le groupe peut devenir un support d'émulation pour l'enfant.

---

<sup>70</sup> HOUDOY H, site internet

## **23 - Les coopérations entre enfants**

Par leurs interactions, les enfants s'aident mutuellement à progresser. Parfois, en critiquant l'autre, ils lui font prendre conscience de ses manquements et le stimulent à être plus performant. A d'autres moments, on observe une complémentarité et une solidarité entre les enfants qui s'entraident alors.

### **231 - Les critiques**

Les enfants sont sensibles au regard de l'autre. Les remarques du groupe leur renvoient une image d'eux-mêmes, qui les interpelle et peut les faire réagir.

*Lorsqu'ils se retrouvent à travailler ensemble pour écrire le dialogue entre la petite fille et son père, Florent fait remarquer à Charles qu'il a du mal à le lire. Dans les répliques suivantes, ce dernier ne fait quasiment plus de fautes d'orthographe. De même, quand il fait équipe avec Charles, Aurélien le bouscule un peu en lui donnant des sobriquets, car il n'écrit pas ou peu.*

### **232 - Les aides**

Il est parfois plus facile de trouver pour les autres que pour soi-même. Les enfants sont contents de montrer qu'ils savent. Ils mettent à profit leurs capacités pour aider les autres dans certaines occasions. Ils se passent des idées, se donnent des conseils.

*A la première séance Aurélien se rend compte qu'il écrit mal le mot « souhaiter ». Florent l'aide. En réponse à la question « Qu'est-ce qu'on fait dans la semaine ? », Pierre veut aller écrire « des bêtises » au tableau, mais il n'en connaît pas l'orthographe. Les autres le lui dictent.*

*Dans les jeux oraux, les «petits » ont du mal à trouver un mot qui commence comme le prénom qu'on leur soumet. Ils se donnent des idées les uns aux autres.*

*Pendant la réalisation d'une affiche, Gabriel se montre inventif, il suggère des idées à Rémy qui a du mal à avancer.*

### **233 - Les synergies**

Le travail en commun provoque un effet d'entraînement entre les enfants. L'attitude de l'un stimule l'autre.

*Quand les enfants ont fini d'écrire un dialogue d'improvisation par duos, l'animatrice demande qui veut lire son travail. Tristan s'empresse de répondre « Pas moi ! », mais Gabriel, qui fait équipe avec lui, lève la main pour se proposer. Ils jouent leur scène à deux, et Tristan tient bien son rôle, finalement. Comme il a du mal à se concentrer seul, le travail avec un autre l'aide.*

*Le 25 mai, Lucas arrive très excité à l'atelier. Il s'allie à Tristan pour gêner l'activité proposée. Il écrit en lettres énormes sur tableau commun pour prendre toute*

la place. Mais lorsqu'il se retrouve à travailler en tête à tête avec Rémy, il se calme et devient constructif. A la fin, il veut même en faire plus et mimer les textes des autres.

Tristan et Pierre se retrouvent ensemble pour dessiner quelques scènes du « story board ». Une bonne coopération s'établit entre eux. Quand Tristan démissionne, Pierre prend le relais.

Emilie, par sa spontanéité, déstabilise les garçons du groupe des « grands » et provoque des choses ; elle entraîne les autres à faire.

Même si la rencontre entre les enfants n'est pas toujours « un long fleuve tranquille », les interactions qu'elle génère les mettent en mouvement. Il n'y a pas forcément de bon ou de mauvais groupe ; il s'y passe toujours quelque chose. Les enfants sont questionnés par les situations qu'ils rencontrent et par ce que le groupe leur renvoie sur eux-mêmes.

### 3 - Le groupe sociabilise

L'appartenance à des groupes est une caractéristique fondamentale du genre humain. Ils jouent un rôle déterminant dans le développement de l'individu : à travers eux, il est formé, façonné par la société dans laquelle il vit. Nous avons souligné que les enfants qui participent aux ateliers d'écriture sont en difficulté dans leurs relations aux autres. Ils ont parfois du mal à s'intégrer ou à trouver leur place dans les groupes où ils vivent (école, famille).

Pour Anna Freud, au début, il y a une unité indivise mère-enfant. Le narcissisme de la mère s'étend à l'enfant et celui-ci inclut la mère dans son propre narcissisme. Le principe de plaisir qui prime alors représente tout ce qui est asocial, inadapté, irresponsable. Le principe de réalité, qui implique l'acceptation de la frustration des désirs, sera essentiel à l'adaptation sociale, c'est-à-dire à l'acquisition d'attitudes conformes aux lois collectives. « Le développement de la fonction du Moi est LA condition préalable à toute socialisation »<sup>71</sup>.

On voit bien, dans les ateliers d'écriture, que la communication entre les enfants, et la prise en compte des autres n'est pas toujours évidente. Certains ont du mal à travailler en équipe. On a déjà souligné le peu d'échanges directs entre les « petits », au démarrage de l'année. Le groupe ne réagit pas non plus à l'attitude pourtant très envahissante et provocatrice de Tristan et Lucas. Cette difficulté à entrer en communication et à se défendre peut s'expliquer par la fragilité de leur édifice personnel. Leur manque d'assurance les fait se replier sur eux-même, au lieu d'entrer en contact avec leurs voisins. Les enfants ne manifestent pas non plus beaucoup d'intérêt spontané pour les écrits des autres. Ils sont centrés sur leur propre production et englués dans leurs difficultés

---

<sup>71</sup> FREUD A, 1927, « L'introduction à la psychologie des enfants », citation extraite d'un document de formation en psychiatrie.

« Etre écouté et s'écouter sont les deux dimensions nécessaires pour pouvoir entendre l'autre dans son langage ». <sup>72</sup> Dans l'atelier, les enfants travaillent sur leur identité. Ils apprennent à mieux se connaître et à être attentifs à leur ressenti. Ils trouvent un cadre où ils sont accueillis et écoutés. Ils prennent confiance en eux et consolident leur personnalité. Cette meilleure assise personnelle leur permet peu à peu de s'ouvrir davantage à leur environnement.

Les animatrices interviennent en sollicitant les enfants pour qu'ils donnent leur point de vue sur les réalisations des différents participants. Elles les invitent à s'intéresser aux autres. Ils découvrent la joie de se sentir valorisés quand ils réussissent quelque chose devant le groupe. Prenant goût à la création, ils deviennent curieux de savoir ce que d'autres ont imaginé. Les animatrices provoquent aussi des situations d'interaction, par la mise en petits groupes de travail et l'élaboration de textes en commun. Dans l'ateliers des « grands », les présentations initiales sont approfondies par l'intermédiaire d'un dialogue écrit, où les jeunes se questionnent mutuellement. Le jeu aussi est un moteur de socialisation. Il met les enfants en compétition, mais dans le cadre de certaines règles.

Comme nous l'avons vu, c'est surtout le groupe, par sa dynamique qui permet une évolution des rapports entre les enfants. De la peur initiale que suscite le groupe, on passe à une complicité idéalisée, avant que chacun ne se positionne en vérité. A ce stade, l'enfant, davantage capable de tenir sa place de sujet autonome, peut établir de nouvelles relations avec ses pairs et avec l'adulte.

Comme un catalyseur, le groupe joue donc une part active dans l'évolution de l'enfant au sein de l'atelier d'écriture. Il questionne l'image qu'il se fait de lui-même, stimule son intérêt pour l'Écrit, et change son rapport aux autres.

---

<sup>72</sup> GABORIT V., MAHE N , 1993, « De l'écoute à la parole ou le besoin d'être écouté pour écouter l 'autre », Mémoire d'orthophonie, Nantes.

**Chapitre 5**  
**Ce que l'atelier d'écriture met en route**



# 1 - L'évolution des enfants en atelier d'écriture

On ne fait pas passer de bilan orthophonique aux enfants, à la fin de l'année. L'évaluation des apports de l'atelier d'écriture se fait, en premier lieu, en écoutant la parole de l'enfant. On se fie à lui, en tant que sujet, en évitant de le remettre en situation de test. Au cours de la dernière séance, on demande aux enfants quel bilan ils font de l'année, ce qu'ils ont aimé ou non, si l'atelier les a aidés... On reçoit également les parents, qui donnent leur point de vue sur la situation de leur enfant. Ils peuvent faire part des changements constatés dans la famille ou à l'école.

## 11- Quatre exemples de trajectoires

### 111 - Rémy

Tout au long de l'année, Rémy manifeste des difficultés d'expression orale ; il a du mal à manier la langue dans les jeux, il peine à exprimer sa pensée. Ses difficultés à construire des phrases se retrouvent à l'écrit. Il a des problèmes de compréhension en lecture, même s'il progresse.

Ses limites langagières se retrouvent dans la pauvreté de son imaginaire et de ses capacités d'évocation au travers des mots. Par contre, il déploie ses talents dans le dessin et le théâtre, où il se révèle très expressif. Il est à l'aise dans le mime, il occupe l'espace avec souplesse. Dans le jeu théâtral, il projette sa voix, module son intonation ; il est dynamique et performant.

Rémy n'a raté aucune séance. Il est autonome et sérieux dans son travail. Il prend appui sur les aides qu'on lui fournit. L'an passé, il jouait un rôle de petit dans le groupe ; cette année, il grandit, montre un côté raisonnable, assume sa place d'aîné.

Très inhibé et plutôt triste au démarrage de l'atelier, Rémy devient peu à peu plus sûr de lui. Il prend sa place. Il aide les autres. A la fin de l'année, il demande aux chahuteurs de se taire quand ils le gênent, il ramène le groupe au travail. Il devient un repère pour Lucas qui s'identifie à lui. Il devient plus gai aussi, il se détend et rit lors des derniers ateliers.

A la fin, il dira qu'il a tout aimé dans l'atelier d'écriture.

### 112 - Pierre

Il n'est pas besoin de test pour s'apercevoir que Pierre a « décollé » en lecture. Lui qui ne pouvait rien déchiffrer au début de l'année connaît un déclic. Progressivement, il est devenu capable de se relire, de lire des petits mots, voire des

bribes de phrases, en fin d'année. L'atelier a sans doute permis d'éveiller chez lui un désir personnel envers la lecture. Malgré cela, il aura encore besoin d'un soutien intensif pour continuer sa progression. Ses capacités d'écriture restent très limitées, et il est loin d'être un lecteur fluent. Son trouble dyslexique est sévère.

Tout au long de l'année, il se montre courageux et persévérant pour surmonter ses difficultés. Il accepte l'aide massive dont il a besoin pour suivre les activités du groupe, dès que l'écrit est en jeu. Sinon, il se montre autonome et actif. Il s'adapte.

Discret au début de l'atelier, il est bien dans sa peau et participe de plus en plus. Il entre dans la connivence avec Tristan et Lucas. Il devient plus joyeux et vivant. Lors de l'entretien de bilan, il parle facilement, se montre bien présent. Il reconnaît ses progrès en lecture et dit qu'il a aimé l'atelier d'écriture. Par contre, il ne veut pas poursuivre une année de plus. Il intégrera une classe spécialisée pour les dyslexiques à la rentrée.

### **113 - Florent**

Florent est souvent en difficulté, au départ, dans les exercices oraux. Il n'est pas à l'aise dans la formulation de ses phrases. Il parle à voix basse, se tient voûté.

Par contre, rapidement, il montre qu'il est content d'écrire, fier de signer ce qu'il a produit dans l'atelier. Il se plait dans le groupe, apporte du coca pour les autres. Il peut les aider en orthographe. Aurélien, d'abord moqueur, se laisse peu à peu attirer par lui. Florent est tendu lorsque débutent les séances d'écoute musicale, puis il se relâche, se laisse porter à imaginer. Dans les jeux de bruitages, il devient actif, au fil des essais, fait des propositions.

Lui qui prend difficilement la parole, se montre assuré dans les rôles qu'il joue : dans l'improvisation, il tient fermement son rôle de père. Il s'épanouit, se montre moins timide dans le groupe, mais avec des fluctuations selon les semaines. En juin, il clame « La force soit avec toi ! », lorsqu'il lit aux autres la formule rituelle qu'il adresse, le matin, à son rat Yoda. Dans la pièce finale, il s'affirme comme soldat bien campé : la voix posée, il regarde son partenaire droit dans les yeux pour le cadrer.

A la fin de l'atelier, il dira que « ça a tout changé ». Il peut parler devant les autres et avec les professeurs, au collègue. Dans l'entretien avec sa mère, il participe à l'échange, souriant, détendu. Le fait d'avoir déjà eu, par le passé, l'expérience d'un groupe thérapeutique (un groupe conte), et d'avoir lui-même posé la demande d'atelier d'écriture a permis à Florent de bien investir ce lieu. Il ne souhaite pas poursuivre l'année prochaine, mais il repart en sachant qu'il pourra s'adresser à la consultation, s'il rencontre de nouvelles difficultés.

## 114 - Tristan

Tout au long de l'année, Tristan aura perturbé le déroulement des activités de l'atelier des « petits », par son instabilité. Il fait sans cesse des commentaires déplaisants, tient des propos grossiers, gigote, déchire la nappe... Il ne peut se faire oublier, tant il envahit l'espace du groupe.

Il a beaucoup de mal à travailler seul, demande de l'aide, même pour ce qu'il sait faire. Il refuse les activités qui pourraient le mettre en difficulté. Il triche. Il provoque, cherche les limites, se plaît dans un jeu de « casse ». Bien qu'il se pose, par moments, cela ne dure pas, et il ne semble pas évoluer de l'année. Il reste dans la régression, très immature, parle bébé, ne peut jouer de rôles d'adultes.

Il n'arrive pas à prendre en compte les autres, dans une bonne distance. Il fusionne avec Lucas, ou attaque quand il se sent abandonné. Il est très centré sur lui-même : il ne s'intéresse pas aux mimes des autres ; il ne connaît pas leur nom ; il critique leurs dessins.

Il est cependant content de ce qu'il réussit à faire dans l'atelier. Il est fier de gagner, de montrer qu'il sait. Au niveau scolaire, ses notes ont progressé, et il doit revenir dans un cursus ordinaire l'année prochaine, après son passage en classe d'adaptation. Il reste pénalisé, à l'école, par son comportement instable et sa difficulté de concentration.

Tristan montre une grande résistance. Il ne peut parler de ses difficultés bien qu'elles soient si prégnantes. Malgré plusieurs suivis déjà, il n'évolue pas. Il se lasse, veut abandonner. Le manque d'alliance thérapeutique avec ses parents, qui ne sont pas venus aux rendez-vous proposés par les orthophonistes, n'a pas permis de faire le point en cours d'année. Il semble que la maman craigne de rencontrer les personnes qui sont en prise directe avec son fils<sup>73</sup>. Au bilan final, on note qu'elle porte un regard différent sûr lui. Elle le voit plus grand et n'est plus focalisée uniquement sur ses résultats scolaires. Elle prend en compte le conseil d'un suivi autre, de type psychodrame, plus adapté pour Tristan.

## 12 - Des défis relevés

Dresser un bilan de l'apport des ateliers d'écriture est une tâche délicate, car chaque enfant est un cas particulier. Selon sa situation initiale, ses difficultés et ses ressources personnelles, chacun tire un parti différent de cette expérience. Nous tenterons de dégager des éléments clés d'analyse, au regard des trois objectifs qui sont ceux des ateliers d'écriture : réconcilier l'enfant avec l'écrit, avec lui-même et avec les autres.

---

<sup>73</sup> Un rendez-vous a finalement eu lieu avec la psychologue du centre

## 121 - La rencontre avec l'écrit

### *a- Un objet apprivoisé*

Nous avons précisé que l'objectif central des ateliers d'écriture, dans le domaine du langage écrit, ne se situe pas à un niveau formel, mais au niveau de la motivation des enfants à aller vers cet objet de communication et de culture. Séance après séance, ils se sont entraînés à des jeux oraux, et ont multiplié des activités en lien constant avec le langage.

Sans pouvoir l'évaluer de façon objective, et sans triomphalisme excessif, nous pensons que l'attitude de la plupart des enfants a changé : ils ont moins peur de lire ou d'écrire. Tout au long de l'année, ils ont montré du plaisir à s'investir dans les activités proposées. Ils ont joué avec la langue, à l'oral ou à l'écrit ; ils l'ont ainsi maniée dans de multiples modalités : chercher des mots, éprouver leur sens, lire et jouer des pièces de théâtre, composer des dialogues, écrire des textes... Ils ont expérimenté qu'ils étaient capables de création et de réussite. Dans le groupe des « grands » particulièrement, malgré leurs incertitudes sur l'orthographe, les jeunes se sont lancés à écrire ; ils y ont pris goût.

Investi comme un moyen d'expression personnelle, l'écrit a pris du sens et de l'importance pour les participants aux ateliers. Tous<sup>74</sup> ont tenu à emporter chez eux le dossier dans lequel ils avaient regroupé leur travail de l'année. Ils l'ont montré à leurs parents, avec fierté. Leur assiduité (sauf cas particuliers) prouve aussi la motivation qu'ils ont eu à venir à l'atelier d'écriture.

### *b - De meilleurs résultats.*

On observe des signes encourageants, divers selon les enfants, concernant des aspects de leurs performances à l'écrit : lecture plus fluide, régularité du graphisme, meilleure orthographe, cohésion syntaxique, allongement des textes rédigés ... Pour certains, c'est le fait de poser des questions sur l'orthographe ou de demander de l'aide qui marque un progrès : ils repèrent mieux leurs lacunes, les admettent et sont plus actifs pour dépasser les obstacles. Sans les avoir résolues, ils sont moins « englués » dans leurs difficultés, plus à l'aise.

Lors des entretiens, les parents soulignent que les résultats scolaires de leurs enfants se sont améliorés. A part Pierre, tous passent dans la classe supérieure, ou réintègrent le cursus ordinaire s'ils étaient en classe d'adaptation. L'atelier permet de vivre des expériences positives en lien avec le langage. Même sans travailler formellement sur l'écrit, l'envie et le plaisir éprouvés produisent un effet contagieux sur les apprentissages, et on constate des progrès dans des domaines plus larges que ceux abordés ensemble.

---

<sup>74</sup> Seul Florent a préféré le laisser, non par dédain, mais comme confié à la consultation, vers laquelle il sait qu'il peut revenir en cas de besoin.

## 122 - L'attitude personnelle

Si l'amélioration de leurs résultats scolaires constitue un signe tangible de progrès, chez tous les enfants qui ont participé aux ateliers d'écriture, l'évaluation de leur transformation personnelle est plus subjective, et amène des constats mitigés. Certains enfants se montrent plus sûrs d'eux, tandis que d'autres manifestent encore un malaise visible.

### ***a - La confiance en soi***

Tristan et Nelson semblent avoir peu évolué dans leur capacité à assumer une position de sujet. Tristan n'arrive pas à se poser et à mûrir, Nelson reste très passif et inhibé. Même si l'atelier les a certainement interpellés, ils ne donnent pas prise à un réel changement. Nelson reste à l'écart du groupe. Il est difficile, pour les autres enfants, de travailler avec lui, tant il est lent et peu réactif. Tristan semble tourmenté, sans pouvoir rien exprimer de sa souffrance ou de ses angoisses. Tous deux entrent peu dans l'interaction avec le groupe et n'en tirent donc pas les bénéfices. Leur résistance au changement et à l'expression d'eux-mêmes trouve ses racines dans une histoire personnelle qui les entrave fortement.

L'exemple de Rémy et de Florent illustre, au contraire, comment l'atelier d'écriture, espace privilégié d'écoute et d'émulation, permet de prendre de l'assurance et de s'épanouir. Lucas, lui aussi a évolué : il parvient à se calmer et à se mettre au travail. De même, Charles assouplit ses défenses, et il s'investit davantage dans ce qu'on lui propose. Plusieurs enfants affirment que « ça va mieux », à la fin de l'année. Sans être métamorphosés, ils ont trouvé dans ce lieu, des ressources pour faire face à leur trouble. Ils ont acquis une meilleure estime personnelle, et ressenti la valeur de ce qu'ils pouvaient réaliser. Cela se traduit par une attitude corporelle redressée, une prise de parole plus assurée, une plus grande autonomie dans leur travail, la fierté d'emporter leur dossier, ...

### ***b - La relation aux autres***

Pour certains enfants, entrer en relation avec l'autre est encore difficile. Nelson reste solitaire, il a peu d'amis ; Tristan a du mal à établir des relations équilibrées ; Emilie est isolée à l'école ; elle subit les moqueries de ses camarades.

La plupart des enfants des ateliers, entrés dans une dynamique personnelle plus assurée, améliorent au fil de l'année leur capacité à échanger avec ceux qui les entourent. Dans le groupe, ils se connaissent mieux, collaborent dans les activités, ont du plaisir à jouer ensemble.

Les témoignages recueillis lors des entretiens de fin d'année signalent qu'à l'école aussi, la plupart ont acquis de l'assurance pour se défendre ou se faire respecter. Plus autonomes, ils ont parfois changé de statut aux yeux de leurs parents qui les voient grandir et leur laissent plus de responsabilité.

La durée des ateliers est courte pour enraciner les acquis. Les enfants continueront à être confrontés à des difficultés. La route peut être longue pour certains, avec des retours en arrière, des hauts et des bas. L'atelier leur a cependant permis de changer de position, d'expérimenter qu'il était possible de s'affirmer et de s'investir dans des activités gratifiantes. Ce temps privilégié constitue un repère dont la trace restera dans leur parcours personnel.

## **2 - Les apports de l'atelier d'écriture**

### **21 - Les facteurs d'évolution de l'enfant**

L'atelier d'écriture propose un cadre et des activités favorables à un processus thérapeutique pour les enfants en grande difficulté. Quatre éléments clés paraissent caractériser l'expérience que les enfants vivent au sein de l'atelier d'écriture et qui leur permet d'avancer : la liberté, la créativité, le plaisir et la dynamique du groupe.

#### ***a- La liberté***

Elle est garantie par la sécurité qu'offre le cadre de l'atelier. L'enfant y est accueilli et écouté tel qu'il est. Il peut y régresser et se rebeller. Il peut s'exprimer et se taire. Par leur côté ludique, les activités permettent de tenter librement des expériences, sans être tenu à un résultat attendu. La situation de groupe aussi autorise des marges de manœuvre à l'individu: dans le champ libre laissé par cet espace groupal, l'enfant peut tenir l'adulte à distance, s'affranchir de son regard, moduler sa participation, prendre des initiatives...

#### ***b- La créativité***

Enjeu principal de la plupart des activités, la créativité des enfants est stimulée et invitée à s'exprimer. Ils peuvent investiguer différents modes d'expression, pour expérimenter, se projeter, imaginer, inventer... L'image que leur renvoie d'eux-mêmes ce qu'ils réalisent, leur révèle des capacités encourageantes. A la fin de l'année, quand on demande aux enfants ce dont ils se souviennent, plusieurs évoquent le travail sur l'identité. Ce temps de retour sur eux-mêmes les a marqués. De même, les séances consacrées à la réalisation d'affiches en collage ont été des moments forts. Le jeu théâtral a aussi offert un canal d'expression qui a fait prendre de l'assurance à plusieurs.

### ***c- Le plaisir***

Considéré comme moteur dans la motivation à s'investir et à apprendre, le plaisir est effectivement au rendez-vous des ateliers. Les enfants y savourent le plaisir de jouer, de créer, d'être valorisés par leurs réussites. Ils apprécient également de se retrouver, de partager une complicité.

### ***d- Le groupe***

La situation de groupe apporte une dynamique spécifique. L'enfant y est stimulé par la présence des autres : à certains moments s'instaure une rivalité, source de provocation et d'émulation, à d'autres, la complicité et les mécanismes d'identification permettent de trouver des repères. Le groupe favorise par ailleurs la prise d'autonomie.

## **22 - Les limites de l'atelier**

L'atelier d'écriture ne peut évidemment remédier à tout. Nous avons vu cette année, l'exemple d'enfants dont les difficultés personnelles étaient telles, qu'elles ont paralysé leur évolution. Même s'ils ont sans doute tiré un certain profit de cette expérience, ils n'ont pas réellement amélioré leur situation. Il est bien sûr difficile de prévoir en début d'année les effets de l'atelier d'écriture. Nous avons vu qu'il s'adresse par essence à des enfants en grande difficulté, aux problématiques entrecroisées. Parfois, partant de situations qui se ressemblent, les enfants suivent des cheminements divergents. Lucas et Tristan s'inscrivaient dans la même agitation tapageuse. Lucas a pu s'en extraire et progresser, tandis que Tristan est resté bloqué dans des attitudes répétitives. Rémy et Nelson manifestaient tous deux une grande inhibition. Rémy a pris de l'assurance et s'est épanoui, tandis que Nelson semble n'avoir pas pu sortir de sa réserve.

L'atelier peut alors devenir un lieu de diagnostic. La façon dont l'enfant tire parti de ce que lui offre l'atelier d'écriture renseigne sur certains nœuds de sa problématique. C'est, avant tout, ce qu'il apporte, ce qu'il exprime, sa motivation et sa mobilisation, qui permettent à l'enfant de tirer profit de cette expérience. Lorsqu'un enfant ne parvient pas à s'investir dans les activités et à s'intégrer dans le groupe, il paraît intéressant d'en explorer les raisons. On peut alors lui suggérer d'autres prises en charges plus adaptées.

En accueillant des enfants très perturbés, on risque en fait de nuire au fonctionnement du groupe. Des enfants trop en décalage finissent par constituer un frein. C'est l'expérience de cette année dans le groupe des « petits ». Tristan par son attitude, et Pierre, par son incapacité à lire et à écrire, ont limité les activités possibles et l'approfondissement du travail d'écriture.

Les absences et les abandons ont également nui au bon fonctionnement des groupes, cette année. Ils ne sont pas représentatifs de l'expérience des ateliers d'écriture à la CMP de Rezé. En effet, il est habituellement rare que des enfants

arrêtent en cours de route ou ratent des séances. Gabriel dit avoir abandonné le groupe des « petits » parce qu'il trouvait que ça allait mieux. Un entretien a pu avoir lieu avec ses parents pour faire le point sur sa situation. Par contre, son départ du groupe, sans en respecter les règles, a été regrettable. Dans ce même groupe, la participation de Nelson a été très aléatoire, et il arrivait souvent en retard. Venant seul, il devait se motiver par lui-même pour venir à l'heure. Ses parents ne se sont pas souciés de sa présence ou non. Dans le cas de Aurélien, il semble que ce soient les parents qui aient renoncé à accompagner leur enfant, alors qu'il avait investi très positivement l'atelier, dès le départ. Ces exemples montrent l'importance de l'alliance thérapeutique et de l'environnement familial. Ce qui se joue à la maison peut compromettre ce que l'enfant retient des ateliers.

### 3 - Et après ?

En faisant le bilan, à la fin de l'année, on demande aux enfants s'ils souhaitent poursuivre un travail en atelier d'écriture. La plupart d'entre eux, cette année, bien que se disant satisfaits de ce qu'ils avaient vécu, ne veulent pas prolonger l'expérience. Certains sont conscients de leurs difficultés, mais se lassent des suivis.

On l'a dit, une année (qui se réduit à quelques mois si le groupe démarre tardivement) est un temps court. On peut parfois proposer aux enfants de poursuivre une année supplémentaire pour leur laisser le temps d'évoluer et de consolider leurs acquis. C'était le cas de Nelson (qui avait démarré en janvier, l'année précédente) et de Rémy. On a vu que ce temps a été utile à Rémy.

L'atelier d'écriture peut déboucher sur le conseil d'une orientation nouvelle dans la prise en charge. Tristan est à l'aise dans l'improvisation. On peut penser qu'un groupe de psychodrame, centré sur la dimension psychothérapeutique et le travail sur les pulsions, lui permettrait d'avancer. Emilie, aussi, pourrait être aidée par un groupe d'expression lui permettant de travailler sur elle. Pierre et Gabriel, encore très en difficulté à l'écrit, auront besoin de soutien, mais peut-être après une pause. Nelson et, dans une moindre mesure, Rémy pourraient continuer un travail pour améliorer leur expression orale et dépasser leur inhibition.

Il faut du temps aux enfants pour évoluer, et leur trajectoire n'est pas linéaire. L'atelier a permis à certains de franchir un cap. Cependant, les apports de cette expérience ne sont pas toujours repérables à court terme. On peut penser que cette année passée ensemble ne laissera pas inchangés ceux qui l'ont vécue, et qu'ils continueront d'y puiser des ressources sur le long terme.



## Conclusion

Au fil des séances de l'atelier d'écriture, les enfants sont allés à la rencontre du langage écrit et oral, en passant par des chemins variés. Ils se sont familiarisés avec cet outil, en s'appropriant la langue comme moyen d'expression personnel. Articulées autour du jeu et de la créativité, les activités de l'atelier d'écriture leur ont offert la liberté d'investiguer différents modes d'expression, et d'atteindre des résultats gratifiants. Du dessin au théâtre, ils ont expérimenté le plaisir de créer, de jouer, et d'échanger avec les autres. Ils ont mis en valeur leurs talents, et pris confiance dans leurs capacités d'écriture.

Lieu d'écoute et d'expression, le cadre des ateliers d'écriture leur a permis de travailler sur eux, et de prendre de l'assurance. La situation de groupe les a dynamisés, par les interactions et les remises en cause qu'elle a provoquées. Les enfants ont éprouvé leur singularité et leur complémentarité, se stimulant les uns, les autres. Le groupe les a aidés à développer leur autonomie, et à trouver la bonne distance dans leur relation aux adultes.

La persistance des difficultés de certains enfants invite à la modestie et à la remise en question. Le chemin de chacun reste unique, et l'atelier d'écriture ne saurait tenir lieu de recette miracle. Il constitue un outil d'intervention sans cesse, lui-même, en création, et à renouveler selon les besoins des groupes.

L'observation des ateliers d'écriture de cette année, a montré la grande vitalité et la densité de ce qui peut s'y vivre. Ces qualités en font un lieu d'enrichissement et de construction, pour des enfants très divers. Nous espérons que le témoignage de ces parcours donnera à d'autres, l'envie de se lancer dans cette aventure.

# BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. , 1999, « *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal* », Dunod.
- BING E., 1976, « ... et je nageai jusqu'à la page », Des femmes.
- BION W R., 1965, "*Recherche sur les petits groupes*", PUF.
- BLANCHET A., TROGNON A., 1994 , « *La psychologie des groupes* », Nathan
- BOYSSON-BARDIES B., 1999, « *Comment la parole vient aux enfants.* », Odile Jacob.
- DUBOIS B, 2001, « *L'enfant et son thérapeute du langage* », Masson.
- ESTIENNE F. , 2000, « *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques* », Masson
- GABORIAU R., 2000, « *Enjeux des jeux de langage en orthophonie* », Mémoire d'orthophonie, Nantes.
- GABORIT V., MAHE N , 1993, « *De l'écoute à la parole ou le besoin d'être écouté pour écouter l'autre* », Mémoire d'orthophonie, Nantes.
- GHALIMI J., Décembre 2000, *Ateliers d'écriture et orthophonie*, Cahiers Alfred BINET, n°665
- KLEIN M., 1957, « *Envie et gratitude* », Gallimard
- MARINOLLI -LEON D., juin 1996, « *Accompagner l'enfant en difficulté dans son chemin d'écriture. De l'approvisionnement à la réconciliation* », *OrthoMagazine*, pp 15 à 22.
- MIRIEL M, 1997, *Groupes d'enfant : quels enfants ? quels projets ?*, Document CMPEA.
- PRIVAT J. et P., QUELIN D, 1997, Apprendre en groupe, *Pratique des mots*, IPERS-ENPRL PP13 à 16.
- QUENTEL J. C., 1993, *L'enfant, problèmes de genèse et d'histoire*, De Boeck université
- TAHON AH, 1996, « *Ecrire en atelier. La spécificité orthophonique* », Mémoire d'orthophonie, Nantes.
- TERRIEN V., 2004, « *La place du désir dans l'entrée en lecture* », mémoire d'orthophonie, Nantes.
- TIGOMBE G., *Détours d'écriture*, Séminaire d'orthophonie 2004, Ecole de Nantes.

VALLEE R., 1995, « *L'intervention rééducative dans l'espace du langage. Sa dimension pédagogique, sa dimension thérapeutique* », Edition du Non Verbal

WALTER H., 1998, « *Le français d'ici, de là, de là-bas* », J.C.Lattès

WINNICOTT D. W., 1971, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », Gallimard.

WINNICOTT D. W. , 1972, « *Pourquoi les enfants jouent-ils?* », Gallimard

YAGUELLO M., 1981, « *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique* », Seuil.

VIDEO « Avec les enfants en difficulté, comment se réconcilier avec les mots », ateliers d'écriture de l'OCHS, 2000, (primée au Festival audio-visuel d'orthophonie de Nancy)

## **RESUME**

Deux ateliers d'écriture, observés à la Consultation Médico-Psychologique de l'OCHS, à Rezé, durant l'année scolaire 2004-2005, ont servi de support à ce mémoire. Ils s'adressent à des enfants en grande difficulté avec l'écrit.

L'objectif des ateliers d'écriture thérapeutiques est de proposer, à ces enfants une plus grande motivation à aller vers le langage, à l'oral et à l'écrit, tout en restaurant leur confiance en eux-mêmes, et leurs relations avec les autres.

Les activités menées en atelier font expérimenter aux participants une diversité de modes d'expression. Basées sur le jeu et la créativité, elles les entraînent à reprendre goût aux apprentissages. Les enfants y sont interpellés en tant que sujets, et y trouvent un appui pour la construction de leur personnalité.

Le rôle du groupe est essentiel. Il constitue le moteur de l'évolution des enfants, grâce aux interactions multiples qu'il provoque.

Les trajectoires d'évolution de chacun montrent les effets divers que peut avoir l'atelier d'écriture, en fonction des situations individuelles.

## **MOTS-CLES**

Ateliers d'écriture  
Indication  
Langage  
Jeu  
Phénomènes de groupe  
Réassurance  
Evaluation