



HAL
open science

Parler pour (s')écrire, vers une élaboration du discours de soi. Colloque “ La vie en mots : se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des mondes ”, 27 et 28 novembre 1998, Université de Paris V, organisé par le groupe Narrativité du LEAPLE, UMR 8606 – CNRS

Marie-Christine Pouder

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. Parler pour (s')écrire, vers une élaboration du discours de soi. Colloque “ La vie en mots : se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des mondes ”, 27 et 28 novembre 1998, Université de Paris V, organisé par le groupe Narrativité du LEAPLE, UMR 8606 – CNRS. La vie en mots : se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des mondes, 1999, Paris, Université de Paris V, France. 18 p. hal-00113006

HAL Id: hal-00113006

<https://hal.science/hal-00113006>

Submitted on 10 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Parler pour s'écrire, vers une élaboration du discours de soi

In Colloque La vie en mots : se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des genres et des mondes.

Sorbonne, Novembre 1998

Organisé par le groupe Narrativité de l'URA 1031 (UMR8606)

Marie-Christine POUDER, UMR 8606 - CNRS, Université de ParisV

I -De l'oral à l'écrit

L'enfant de 6 à 8 ans qui vient en consultation dans une institution soignante du type CMPP y est très souvent adressé à la suite d'un échec scolaire, échec résultant le plus souvent d'une difficulté ou d'une impossibilité à accorder son attention au code écrit et occasionnant redoublement ou changement de section. La demande de l'institution scolaire qui s'exprime directement ou par parents interposés est donc essentiellement une demande d'éducation ou de rééducation de l'écrit doublée d'une plainte relative à l'agitation ou au caractère de l'enfant qui ne peut suivre la classe comme/avec l'ensemble de ses camarades : l'enfant se met sous la table, tape ses voisins, répond à la maîtresse, l'injurie ou au contraire refuse de répondre et s'isole.

L'élève en difficulté est vécu comme un élément perturbateur face à un ensemble formé par le maître et les autres élèves. Il vit son instituteur comme un persécuteur, et il pense, souvent avec raison, que ses camarades se moquent de lui et s'éloignent. En primaire, contrairement à ce qui se passe au collège, l'enfant n'est pas systématiquement lié à un groupe d'élèves soudés par leur marginalité, même si peu à peu, il se voit contacté, dans le cadre de la cour de récréation ou de la rue, par des jeunes souvent plus âgés qui lui proposent des " coups ", des épreuves, ou encore le " martyrisent " et le rackettent.

Si l'élaboration d'un discours du soi peut se faire pour ces enfants en dehors d'un " faire parler de soi ", d'une exhaustion dans une prédélinquance ou d'un retrait, elle semble se faire dans les deux exemples présentés dans la suite de cet article selon une dialectique régulière qui va mettre en relation pratiques de l'oral et pratiques de l'écrit.

L'écrit est un mode d'expression parmi d'autres (gestes et jeu postural, oral, expression par le dessin, le modelage, le découpage) encore principalement lié pour certains enfants et leurs familles au monde scolaire. Ces enfants vivent souvent en contact régulier avec des médias audiovisuels (cassettes et jeux vidéo, télévision, films) et ne ressentent pas l'écrit comme nécessaire à leur équilibre communicationnel au point qu'il leur est intolérable d'abandonner, ne serait-ce que le temps de l'écriture d'un mot ou d'une phrase, l'aisance apparente de leur flux verbal. Ils ne sont pas abonnés à des revues pour enfants, n'empruntent pas de livre à la bibliothèque, vont au CDI pour feuilleter des bandes dessinées, échanger des images ou parler avec des camarades. Dans la relation à l'adulte, ils privilégient le contact d'œil à œil et s'expriment volontiers dans une forme monologuée assez logorrhéique, peu cohérente à moyen terme.

Pour ces enfants, l'écrit n'est pas uniquement en relation avec l'oral. L'écrit est aussi lié au graphisme et a pour eux les caractères du dessin ; il peut représenter symboliquement par l'apparence visuelle des lettres et leur appariement, la direction du trait, la position dans l'espace du support ; il peut également représenter (au sens de signifier), mais comme accessoirement, par l'image phonique ou le découpage que l'on peut faire de la chaîne graphique. Ces aspects sont très idiosyncrasiques et peuvent n'être que passagers ; ils réclament observation, interprétation, analyse et régulation de/par l'adulte éducateur ou soignant.

L'écrit est également perçu par certains enfants comme un des éléments de la communication multimédiate ; il sert par exemple à la scansion des messages, à la nomination des personnages, au sous-titrage de l'image, au remplissage de quelques bulles onomatopéiques, à l'indexation, aux sommaires, aux commentaires. L'écrit est lié aux genres de l'audiovisuel, à l'animation ; il n'est plus seulement le domaine du livre traditionnel, il englobe le monde des publications électroniques et des jeux vidéos.

Selon les enfants, l'accès à l'écrit suit des voies différentes, tantôt parallèles, tantôt antagonistes. Signalons :

- **une voie issue plus spécialement du monde du grapho-visuel.** Ce mode d'expression apparaît le plus souvent dans l'univers de certains médias relayés par des écrits urbains qui eux-mêmes sont de plus en plus animés électroniquement. Il s'agit des titres de livres et de films, de la publicité sous ses différentes formes, des marques de biens de consommation, tous éléments qui, pour le petit citadin en particulier, sont mis en relation lors du lancement publicitaire de certains produits (utilitaires scolaires ou familiaux, cadeaux faits dans les restaurants à restauration rapide, jouets porteurs de logos associés à une sortie de film par exemple). Selon cette voie, le nom des choses (produits, personnages) est significatif, lié à des slogans, des chansons, à de courts scénarios souvent facilement mémorisés par l'enfant, intensément associé à des écrits qui focalisent ainsi l'attention. Ces caractères symboliques sont assez éloignés des caractères de décontextualisation que le monde de la didactique applique traditionnellement à l'écrit.

- **Une voie associée à des organisations discursives préférentielles :** elle supporte un dialogue contradictif ou argumentatif, des monologues automatiques difficiles à canaliser ou à inhiber en contradiction avec des approches métapragmatiques et métalinguistiques de l'écrit.

Ainsi dans un exercice d'appariement de graphies minuscules et majuscules les traits qui relient les lettres deviennent-ils plus importants pour un enfant qui les dessine que les liens abstraits à établir, et représentent-ils progressivement des personnages monstrueux qui s'agitent et s'apostrophent. Lors d'un autre exercice, les cases d'un tableau à double entrée figurent pour ce même enfant des appartements de voisins peu ou trop communicatifs ; au lieu de privilégier les caractères mis en évidence par les colonnes et les lignes, il s'applique à faire entrer en relation les objets qu'il dispose dans les cases ; ses préoccupations imaginaires et relationnelles prennent le pas sur la dimension cognitive catégorielle de l'exercice.

Les associations provoquées par le contexte de représentation de l'écrit rendent labile l'attention nécessitée par les opérations de reconnaissance, de mémorisation et de mise en relation des lettres et des mots.

- L'accès à l'écrit est lié à la fois à une relative décontraction corporelle et à une mobilisation sur des objets mentaux abstraits qui réclament un arrêt ou au moins une retenue de la macromotricité ainsi qu'une canalisation des associations mentales de tous ordres (**voie idéomotrice et posturale**).

La verbalisation préalable de leurs objections, revendications, émotions et angoisses favorise l'accès à la lecture et à l'écriture des enfants qui ne peuvent entrer directement dans un processus d'attention et de relative autonomisation, du moins lorsqu'elle rencontre une "écoute" à la fois flottante et étayante, peu interprétative.

- L'enfant aborde l'écrit scolaire avec **ses habitudes familiales, ses composantes relationnelles et communicationnelles** qui peuvent l'inciter à perpétuer l'identique ou qui au contraire suscitent sa réaction ; bien des enfants jeunes à Paris vivent avec un étayage parental minimum face aux flux médiatiques qui les touchent. L'écrit est un élément sous-jacent aux formes d'expressions audiovisuelles (scripts, scénarios, textes des prompteurs, notes des journalistes) mais il n'apparaît pas comme tel au jeune enfant qui saisit l'oral comme premier et non comme conséquence partielle d'un processus invisible d'élaboration. Comme je l'ai déjà signalé, les familles pensent le plus souvent que l'accès à la lecture et à l'écriture relève entièrement du monde de l'école, ils ne pensent pas forcément que " voir " un film ou un feuilleton télévisé peut s'apprendre également dès le plus jeune âge, de même que la lecture de l'image ou l'attention portée aux écrits. Bien qu'une initiation à l'audiovisuel et à l'informatique soit prévue dès les classes maternelles, le temps passé à ces activités n'est pas également suffisant pour tous.

Il y a sans doute des abords différents de l'écrit en fonction de paramètres qui ne sont pas tous encore reconnus. Je prendrai comme exemple l'avancée dans le monde de l'écrit de deux enfants que j'ai eu l'occasion de prendre en charge dans le cadre d'une institution soignante du sud parisien. Leurs chemins sont nettement différenciés et les genres discursifs "travaillés " avec eux n'ont que peu en commun.

Pour l'un le chemin de l'écrit est passé par la production massive de récits relevant de mondes discursifs transitoires et évolutifs avec refus massif des genres scolaires ; pour l'autre ce chemin a pris la forme de petits récits relatant la vie quotidienne, accompagnés de croquis ou de dessins, de descriptions d'histoires en image et

d'assimilation/création de genres scolaires. L'approche de l'écrit se fait selon des étapes différentes en fonction d'approches dominantes.

- L'écoute et l'observation des motivations et des stratégies de l'enfant s'accompagnent tout d'abord d'un certain retrait puis de propositions participatives.

Une première phase prend appui sur un " brouillon oral " d'un écrit à construire à deux avec apparition de tris, de choix à faire parmi des possibles en fonction de critères de vraisemblance liés aux types de genres narratifs abordés ou à la simple "lisibilité " par autrui. Ceci nécessite un travail collaboratif qui précède la conscientisation, l'intériorisation puis l'oubli par l'enfant des processus d'élaboration du message écrit et du déchiffrement de la lecture.

- Une seconde phase privilégie l'objection et la contradiction chez l'adulte ainsi que l'auto-observation chez l'enfant, la discrimination des phénomènes de redondance, l'expression puis l'abandon des évocations " parasites ", la composition des suites verbales en fonction d'une globalité fonctionnelle du message à obtenir. Les évocations parasites sont presque toutes fondamentales ; elles ne peuvent guère être traitées dans une salle de classe de plusieurs dizaines d'élèves. En situation duelle ou en petit groupe elles sont toujours une voie d'accès à des intérêts personnels de l'enfant, à ses affects, à des souvenirs ou à des associations. Les relever et les stimuler fait sans doute entrer dans son monde imaginaire mais dans le cadre d'un suivi rééducatif ou thérapeutique il est nécessaire également de faire comprendre à l'élève dans l'enfant qu'il ne peut pas toujours extérioriser ses associations et qu'il doit donc trouver un cadre d'expression (cadre psychothérapeutique, récréation, expression théâtrale, conversations avec des camarades, avec des experts) autre que celui de la salle de classe.

- Ceci permet d'approcher dans une étape ultérieure les différents genres de l'écrit appariés à une diversification des genres discursifs.

II - De la nomination au récit d'aventure :

Quand Laurent vient consulter avec sa mère au mois de janvier, il a six ans depuis peu et suit un premier cours préparatoire. Son graphisme est très perturbé et son écriture désordonnée. L'enfant ne peut suivre les lignes de son cahier, a tendance à écrire en miroir, selon un tracé souvent descendant ; il copie difficilement un modèle simple et monologue sans fin, commentant des "hallucinations visuelles" qui inquiètent les adultes de son entourage. C'est du moins ce qu'affirment son institutrice et sa mère, relayées par le médecin chef.

C'est par l'élaboration de récits oraux, le dessin, l'écriture partagée, que Laurent parviendra à une relative autonomie de lecture et d'écriture. Ses difficultés ne relèvent bien sûr pas uniquement de sa non-maîtrise de la correspondance phonographique ; extrêmement volubile, cet enfant ne peut se plier à la temporalité et à la rationalité des exercices scolaires et orthophoniques centrés sur les aspects analytiques et métalinguistiques de la langue.

Capté par des "visions" imaginaires il évoque tout d'abord en séance des luttes entre des martiens, des monstres, des extraterrestres qui ne cessent d'apparaître, de disparaître, de se combattre et de s'anéantir pour mieux réapparaître ensuite. Ces monstres, il les dessine partout, sur des feuilles volantes chez lui, dans la salle d'attente, en séance, sur ses cahiers d'école en classe ; il les porte dans ses poches sous la forme exemplaire de "cosmics " et autres figurines distribuées dans certains fast-foods qu'il affectionne.

Dans son discours Laurent les fait vraiment exister au point de se sentir environné par cette réalité qu'il crée et qui lui est alors nécessaire pour vivre.

Décrivant un jour une de ces figurines en plastique représentant un vigoureux guerrier aux formes culturistes il la décrit en fait comme une femme : il/elle a de lourds bracelets d'or aux poignets, une ceinture serrée, une queue de cheval, une poitrine tellement musclée qu'elle évoque des seins de femme. Ce monstre nommé Tentacolor voit son nom décomposé en un " Tant ", un " cul ", de " l'or ", il est attiré par l'or, a un cul en or, a des bras comme des tentacules mot qu'il associe par ailleurs à testicules. Et lorsqu'il écrit son nom, Cooper, qu'il prononce [kupær] et écrit COUPEUR selon un tracé descendant, il se justifie en signalant que le monstre descend à la cave, selon une logique de remotivation du signe.

Laurent s'intéresse également à la signification des attitudes, des mimiques faciales, des couleurs des vêtements des personnages des figurines, des bandes dessinées et des dessins animés qu'il regarde assidûment. Il semble extrêmement angoissé à l'idée de ne pas reconnaître tout de suite par les traits ou l'habillement qui est " gentil " et qui est " méchant ". Si tel ou tel personnage est habillé en rose ou en jaune, est-il gentil pour autant ? Et tel autre personnage costumé sombrement, est-il vraiment méchant ? Il part d'exemples qu'il pense génériques dans le monde des dessins animés et ne comprend rien dès que les règles qu'il s'est donné ne sont plus appliquées. Il est vraisemblable que cette préoccupation l'anime également dans sa vie quotidienne.

Suivant cette même logique d'application d'attributs aux êtres et aux choses, il passera de l'intérêt porté aux noms des monstres à un intérêt pour les titres d'une série de livrets pour enfants, titres écrits en majuscules sur la page de couverture. Laurent aime ces livres qu'il emprunte et dont il mémorise assez bien l'histoire, il prend plaisir à relier organisation minuscule et majuscule de l'écriture, mais il ne peut lire seul que les mots qui se discriminent par leur forme majuscule comme les onomatopées ou les noms des personnages.

La manipulation d'animaux en plastique ne l'attire qu'épisodiquement. Ainsi lors d'une séance, je remarque son intérêt pour un éléphant dont une des défenses est cassée et je tente d'organiser avec lui une histoire qui mette en scène plusieurs animaux. Elle prend la forme d'un récit dialogué qui canalise sa tendance logorrhéique et sa répétition violente d'actions répétitives comme faire tomber ou faire se rencontrer brutalement les figurines. Je l'aide en lui posant quelques questions afin de situer les personnages dans un chronotope discursif et d'élaborer la relation initiale d'agression et de combat ; j'écris un court texte composé de quelques phrases qu'il me dicte, puis ensemble nous tentons de mettre les phrases dans un ordre différent, plus "conforme" aux règles d'un récit.

25 mai 1994 (les chiffres renvoient à l'ordre initial d'écriture)

(1) Un chameau se promène dans le désert. C'est en Afrique, il ne voit personne. (3) Tout à coup un tigre lui saute dessus à partir d'un très grand arbre. (5) Sous le choc le chameau est tombé sur ses dents. (2) Il perd une dent, ça lui fait mal et il saigne. (4) Ensuite le chameau demande au tigre où ils se trouvent. Le tigre dit : "Tu es en Afrique". (6) Un éléphant arrive et dit bonjour ; le tigre lui dit, "pourquoi tu as la langue verte ?", il lui répond : "Occupe-toi de tes affaires !".

Immédiatement après ce récit Laurent évoque l'angoisse que lui a occasionnée sa visite chez le dentiste, ce même après-midi.

Suite à l'introduction dans mon bureau d'un berceau et d'un baigneur, l'enfant refuse toute lecture et se prend d'un intérêt passionné pour ce poupon ainsi que pour un ours en peluche, jouets qui deviendront pendant quelque temps les protagonistes de scénarios gestués, mouvementés et désordonnés ; ils sont tour à tour soignés, éduqués, cajolés, battus, violentés ou traités comme des ballons de football. Malgré une relative tolérance, j'ai vis-à-vis de Laurent une demande de cohérence et d'approfondissement de ces scénarios qui nous entraînent dans une des premières séries d'histoires à épisodes, vraiment caractéristiques de cette prise en charge.

Voici des extraits d'une assez longue histoire écrite à deux dans laquelle le héros, Doudou, est

tantôt le baigneur, tantôt l'ours. Je prends en note l'oral de l'enfant moyennant quelques aménagements : je refuse les reprises trop évidentes et cherche à établir une certaine cohésion dans la continuité du texte. Le scénario bien qu'imaginaire reprend quelques éléments de la réalité vécue par Laurent, il est accompagné de dessins et de déambulations assez véhémentes dans la petite pièce qui nous tient lieu de bureau.

janvier 1995 - début février

Histoire de Doudou, 1er chapitre :

Doudou

Un rocher a perdu son œil, il y a longtemps ; à la place il y a une petite croix. (*illustration du récit*)

Doudou est un extraterrestre, il arrive dans sa soucoupe volante ; elle n'a pas de fenêtre. Doudou est aveugle mais il voit quand même (il voit en rose).

Et après il arrive devant des bébés ; les bébés dormaient ; il dit : " oh ! des choses étranges, c'est drôle, i'z'ont une tête de planète et i sont durs, i sont pas comme moi. Oh ! un petit, il est tout petit, je vais danser avec lui ! ".

(intermède musical)

Et le bébé fait du karaté avec lui.

Fin du premier épisode.

2ème chapitre :

La crèche

Doudou est dans la crèche, il dit : " oh ! il y a quelque chose qui se balance ! ". Il ne sait pas ce que c'est car il vient de la planète Pluton.

(suivent quelques épisodes intermédiaires)

Doudou a quitté la planète Pluton parce qu'il y avait vraiment trop d'histoires et qu'un gros monstre voulait manger les habitants de la planète.

Après le départ de Doudou en soucoupe volante pétaradante, la planète a été anéantie par le monstre.

Fin du 2ème épisode.

3ème chapitre :

Retour sur Pluton

Doudou emmène ses amis sur Pluton. Tous crient " oh ! " car ils ont une nouvelle soucoupe volante qu'ils ont construite eux-mêmes. Doudou conduit la soucoupe et ils arrivent à proximité de Pluton. Sur Pluton, il y a des cratères de glace et beaucoup de glace.

C'est là qu'habite Moumou, le père de Doudou, rue de la Glace. C'est le seul survivant de l'explosion car c'est le plus grand sauteur du monde et il a pu se sauver.

La soucoupe atterrit sur la planète. Doudou voit son père ; ils sont contents de se retrouver.

Doudou dit à son père : " Ah ! mais je croyais que tu étais mort ! " et son père lui dit : "Ah ! mais moi aussi je ne savais pas où tu étais passé ! ".

Doudou lui montre sa soucoupe volante. Moumou annonce à Doudou que le monstre Rataxès est devenu gentil.

Et ils vécurent très heureux ensemble avec les amis de la terre.

Fin

Inventé par ... (suit le prénom de l'enfant)

D'autres séries à épisodes se déroulent sur deux ou trois, quatre séances ("Doudou", "les deux mères", "la ferme des cochons", "le petit roi", "la poubelle magique", "le tour du monde aventureux"). Elles alternent avec des récits centrés plus indépendamment sur des problèmes réalistes et actuels.

Les cycles longs abordent, entre autres, le thème de la différence des sexes, de l'origine de la vie, de la naissance, la recherche du père, la dispute entre deux mères, le rêve d'une communauté harmonieuse, les rapports fraternels, les relations de camaraderie ; ils prennent la forme de récits imaginaires mêlés de dialogues, créés à partir de la dictée à l'adulte.

Les épisodes courts et isolés évoquent davantage des événements expérimentiels ponctuels ou des thèmes de sociétés, (la douleur, la maladie, la souffrance, la violence, le sida, le viol des enfants, les attouchements sexuels, la guerre). Ils prennent la forme de bandes dessinées, de dessins commentés, de récits plus courts accompagnés d'une grande agitation motrice et d'une violence réelle orientée vers l'interlocutrice.

Laurent a un profond mépris pour les histoires longues et certaines séries de livres que j'utilise ; il les trouve ennuyeuses et sans intérêt. Un seul récit le captivera assez pour qu'il accepte de découvrir le livre en entier avec moi : l'histoire d'un enfant pris en otage par des voleurs qui le forcent à voler un tableau au début de ce siècle, l'obligeant à expérimenter une machine à remonter le temps construite par son grand père.

Je prends l'habitude d'écrire ce qu'il dit, de rejeter des épisodes trop répétitifs ; je le ralentis dans ses associations et l'aide à se poser des problèmes de cohérence narrative et de cohésion syntaxique ; il s'agit plus d'approfondir un caractère ou une situation que de dupliquer un épisode. Je pratique un étayage questionnant : qui est "il" ? Qui est ce nouveau personnage qui apparaît brusquement ? Quand la scène se passe-t-elle ? Dans quel pays se déroule-t-elle ? Quel est le lien avec la phrase précédente ? Comment les personnages s'y prennent-ils pour agir ? Quelles sont leurs relations ?

Le travail de cohésion suit le travail de cohérence ; faut-il utiliser un pronom personnel, mettre un relatif, changer de terme lexical, chercher un synonyme ? Je lui fais des propositions qu'il accepte en contrepartie d'une grande violence physique dont il fait parfois preuve et dont il craint ensuite d'être puni ; il semble mettre à l'épreuve les limites de la situation et de notre relation. Néanmoins il semble de plus en plus apprécier ce mode duel d'écriture. J'ai parfois la sensation que son agitation remplace une image animée absente de nos scénarios et qu'il est mû par le mouvement même de ces images absentes. Le modèle narratif qui est le sien est évidemment un modèle issu d'une certaine forme de réception de l'audiovisuel et il se heurte à mon modèle livresque plus traditionnel et normatif.

Ses premières marques écrites sont des signatures (prénom, nom) puis des mots de conclusion à la fin d'un épisode d'histoire. En tant qu'"écrivain public" je fais des "grèves" répétées, mais l'enfant refuse d'écrire plus d'une phrase ; il s'énerve car il écrit trop lentement à son goût par rapport à tout ce qu'il désire maintenant coucher sur le papier.

L'habitude d'écrire s'instaure dans les séances ; il s'agit parfois d'un dialogue écrit, au début ou à la fin d'une séance. Je présente à l'enfant une feuille blanche afin d'instaurer une communication passant uniquement par la

lecture et l'écriture. Dans l'exemple suivant je lui pose la première question et le dialogue se poursuit en alternance.

11 janvier 1996

A : Bonjour, je suis la reine du silence, et toi ?

E : Bonjour je le roi des pédée

A : Où habites-tu ?

E : au .. rue de l'Amiral, et toi ?

A : J'habite dans une île où il n'y a que de la musique.

E : non pou de vrée

A : Si, c'est une histoire ! Toi tu es dans le bateau de l'Amiral !

E : oui ses vrée

A : Ce n'est pas un jeu, c'est une vraie histoire ! Toi tu arrives sur ton bateau et moi je suis dans mon île.

Je tente de diversifier les types d'écrits produits et d'attirer l'enfant vers des formes plus scolaires. Je reprends ainsi avec lui pour faire le point une des épreuves de l'évaluation nationale de CE2 d'une année précédente. Une des épreuves consiste à inventer une histoire avec au moins trois objets ou personnages parmi les suivants : un chat, un chien, un poisson rouge, un bocal, une armoire, une baguette magique. Laurent prend ce test au sérieux et écrit seul, avec rapidité et gravité, un texte relativement original (titre, contre-emploi du rôle du chat) bien qu'il s'apparente également à des thèmes récurrents de certains dessins animés.

15 février 1996 (la graphie et la ponctuation sont respectées.)

vous savai que les hat ne parle pa

Un poisson dans un bocale. sor de son pocale acose dune fée. le poisson atrape le chat. Come un armoire qui est devenu vivante. larmoire dix à chat bébé ossi bébeste. le chat lui réppon tu es méchan. peutêtre mé toi tu ne sai même pas atrapé les poisson abon sait les chat qui attrape les poisson oui ?

Il refuse toujours la lecture que j'introduis à doses mesurées afin qu'il puisse supporter de lire un récit qui n'est pas issu de son imaginaire, mais il préfère créer des histoires. Je n'interviens que pour écrire ce qu'il dit maintenant relativement calmement. Ces récits mettent en scène fictivement des questions qu'il évoque à d'autres moments de façon réaliste.

Le récit suivant est accompagné de déplacements dans la pièce, de jeux posturaux et de dessins ; comme très souvent l'enfant demande que ses dessins soient déchirés et jetés à la poubelle.

23 mai 1996

Le petit Louis est le fils d'un pompier. Il vit dans un studio, il a été abandonné ; il a fait une

fugue, il est parti, il s'était engueulé disputé avec sa mère ; il devait avoir une nouvelle maîtresse parce qu'il passait au CE2 et sa mère ne lui avait pas dit pendant trois ans qu'elle était maîtresse ailleurs. Sa mère ne voulait pas lui acheter ses fournitures. Un matin, à dix heures, pendant que sa mère dormait, il sortit par la fenêtre de sa chambre ; il faut vous dire que sa chambre était au 4ème étage ! Par chance, il y avait sous la fenêtre un store de restaurant chinois qui était baissé. Il s'y est agrippé avec ses doigts et comme sa mère depuis deux ans ne lui avait pas coupé les ongles, il s'est retenu mais il a tout déchiré. Il a glissé comme sur un toboggan et il est tombé sur le trottoir, une dent et un genou cassés. Il se mit à pleurer doucement en se disant " (il produit des onomatopées évoquant la langue arabe qui ne sont pas transcrites ici) ". Un homme qui passe par là veut le recueillir pour le violer. Les pompiers arrivent; l'homme se cogne dans une voiture et le garçon se relève à cloche-pied... il se met dans une voiture mal garée et arrive une dépanneuse qui met la voiture à la casse.....

Les récits qu'il aimerait consigner lui-même par écrit, sont distincts des commentaires qu'il fait lorsqu'il arrive en séance et ils concernent de plus en plus sa vie scolaire ; ils se transforment en récits de vie plus banaux, moins imaginaires, même si Laurent s'inspire beaucoup des films pour enfants qu'il va régulièrement voir avec sa mère.

à l'école, l'enfant se sent toujours persécuté par ses camarades, par des éducateurs et même par la directrice.

Une fin d'après-midi, Laurent arrive dans mon bureau, épuisé après une séance de sport au parc Montsouris. J'inhibe tout d'abord le plus possible son commentaire oral des faits de la journée afin qu'il puisse s'exprimer par écrit avant de parler. Le texte est écrit en silence, sans aucun étayage adulte.

4 octobre 1996

La course

aujourd'hui l'enfant on fait la course au parc Montsouris

course pendant 1 heure (une heure) autour du lac

moi essouffé, j'avais du caca au bout des pieds

Le récit n'est pas très long, mais Laurent a réussi à se maîtriser et à temporiser suffisamment sa relation des faits pour écrire seul quelques phrases avant de préciser ensuite très longuement à l'oral les détails de son expérience.

Sa connaissance de l'écrit s'améliorant, je tente de délaissier avec lui les grands genres (récits, dialogues) pour de courts exercices scolaires (exercices à trou, appariement de phrases et d'images, commentaire d'images et ordonnancement). Remarquant son manque de mémoire dans des jeux de reconnaissance d'images, je l'engage à étudier et discriminer des détails et à se les remémorer mentalement. Nous faisons des parties de memory suivies de dictées de mots ou de phrases qu'il supporte très mal du fait de ses mauvaises performances.

En fin de prise en charge Laurent lit à peu près couramment, du moins des textes qui le motivent (textes sur le Japon, la vie des Sumos, la découverte des pays du monde) mais il écrit toujours très peu, bien qu'il manifeste alors le désir de devenir écrivain pour enfants.

Ses/nos derniers récits m'entraînent avec lui dans des voyages à travers le monde au milieu de peuplades qui ne

restent jamais pacifiques très longtemps. Nous vivons comme des touristes puis comme des reporters et bientôt comme des médiateurs de conflits. De nouveaux thèmes d'intérêt apparaissent : la découverte du monde, les voyages, qui se lient à ses thèmes préférentiels, l'écologie, la pollution, la violence faite aux enfants.

Voici un extrait d'un de ces derniers récits d'aventure à épisodes : il s'agit toujours d'une dictée à l'adulte, mais l'enfant a intériorisé un ensemble de procédés rhétoriques et scripturaux (première personne du pluriel, passé simple, questionnement final par exemple) et je n'ai eu que très peu à intervenir.

janvier - février 1997 :

2ème épisode

Nous sommes repartis en voyage. Cette fois-ci pour la Mongolie.

Nous sommes très bien accueillis dans une tribu qui vit à Dulan-Oude. Le chef, accompagné d'une vingtaine de personnes nous donne du lait de jument en guise de bienvenue.

Les autres guerriers étaient partis à l'aube pour chasser du gibier ; ils devaient revenir dans la soirée. Nous nous installâmes sous une tente du campement. Un brouhaha nous fit sortir de la tente vers 19 h, un messager annonçait que les guerriers reviendraient très tard. Mais au moment où nous sortîmes il s'écroula de sur son cheval, foudroyé, transpercé par une flèche. Qui avait donc lancé cette flèche ?

fin de l'épisode.

III - D'un genre à l'autre :

Quand Samira vient consulter au CMPP avec son père en juin 1993, elle redouble déjà un second cours préparatoire ; à l'âge de sept ans et demi, elle ne lit que des syllabes simples du type CV, en inversant parfois l'ordre des constituants (il ----> li) ; elle reconstruit les mots, regarde les phrases plus qu'elle ne les lit et les recompose d'après sa connaissance de quelques relations grapho-phonologiques. Néanmoins, elle série correctement une histoire en images, la décrit justement et s'exprime à l'oral sans retard de parole et de langage très apparent. Tout au plus manifeste-t-elle une certaine inappétence à la parole.

Son cheminement dans le monde de la lecture et de l'écriture se fera lentement, en spirale, avec des élans, des retombées, des moments de découragement et des phases d'espoir.

De commentaires oraux en croquis esquissés, de lectures en alternance de livres de contes en lectures personnelles, Samira aura acquis une relative indépendance au moment où nous nous séparons, non pas du fait de l'arrêt de la prise en charge, mais du fait de la fermeture du centre.

Questionnée sur sa vie quotidienne, Samira n'évoque, elle, aucun monstre ou autre extraterrestre mais ses sœurs, ses camarades ; elle ne connaît pas l'adresse de son appartement ni celle de son école mais elle sait expliquer le trajet qu'elle fait pour les rejoindre. Elle sait esquisser un plan sur une feuille et fortement étayée par des questions elle peut retrouver l'emploi du temps de sa journée ou les activités de son dernier week-end. Mais la fillette se sent " nulle " et sans courage. D'emblée la relation s'instaure sur un plan de réalisme dépressif.

Samira, qui vit, entourée d'une nombreuse fratrie sans présence maternelle (un réel brouillage entoure les causes

de cette absence), vit très mal le rejet de son institutrice, de ses camarades et même du personnel de son école. L'institutrice accuse la fillette de ne pas suivre en classe, de ne pas se laver, d'être distraite, de ne plus participer aux discussions collectives.

A la rentrée, contrairement à certains enfants qui passent leurs vacances outre-méditerranée et qui ne peuvent ensuite établir des liens entre leurs différents modes de vie, elle se souvient de ses vacances au Maroc, peut évoquer des anecdotes, relater de bons et de mauvais moments et élaborer avec mon aide un petit texte à partir de son meilleur souvenir.

septembre 1993

La plage.

Pendant les vacances je suis allée au Maroc, il faisait beau. Un jour je suis allée à la plage avec mes cousines S.. et N... Nous attendions les grosses vagues sur la plage. Ma sœur E.. a regardé derrière elle et une vague l'a faite tomber. Nous avons bien joué.

Transférée d'une école à l'autre puis d'une classe à l'autre, elle fera régulièrement récit des anecdotes de sa vie scolaire (repas, fêtes, carnaval, sorties avec le centre aéré, disputes avec les enseignants) ; elle se plaindra souvent des absences de ses instituteurs/trices pour motifs divers (stages de formation, maladie, accidents par exemple). A la suite de ces absences elle formule, à juste titre semble-t-il, plaintes et récriminations.

Le texte suivant est écrit selon le principe de la dictée à l'adulte auquel, à l'époque, l'enfant est déjà habituée. Un jour, elle entre dans mon bureau de très mauvaise humeur, elle parle tour à tour de punition, de chahut, d'absence de la maîtresse, d'altercation avec le directeur. Je l'écoute puis cherche à élucider les faits avec elle ; je lui demande ensuite de me dicter calmement un texte.

8 décembre 1994

une semaine de gâchée

Cette semaine la maîtresse est était absente, elle est était en stage.

Lundi on a été dans le bureau du directeur. Comme il n'y avait pas de remplaçant, et le directeur nous a mis dans plusieurs classes.

Notre Elle avait écrit sur le tableau des consignes pour le remplaçant.

J'étais dans la classe de Mme N... avec Mouna et Miguel.

Jeudi matin, vers 10 h, on est allé avec Mouna et Miguel arroser les plantes de notre classe.

J'ai effacé le tableau avec Mouna pendant que Miguel allait chercher de l'eau pour arroser les plantes.

Miguel a été cher Prajit a sauté dans la classe avec sa corde et il a envoyé sa corde dans les guirlandes de Noël suspendues au plafond.

Nous sommes allés voir monsieur L..., le directeur pour lui demander si il pouvait réparer la guirlande et aussi si le lendemain la remplaçante serait là.

Il n'a pas réussi à remettre les guirlandes.

Je pense que Prajit va avoir une punition.

La fillette apprend à mettre des mots sur ses sentiments et ses sensations selon le versant économe mesuré de la communication ; elle est plus intéressée par la lecture (contes, petits récits, légendes) que par l'écriture. Écrire "l'épuise" et au bout de quelques minutes elle s'effondre parfois sur la table, ce qui a pour résultat, entre autres, de favoriser le versant oral de la communication. Ces moments de "régression" n'ont peut-être pas été assez "travaillés" sur le plan psychologique. Elle apporte régulièrement ses cahiers et ses devoirs de classe et les séances deviennent alors des séances de soutien scolaire ; il s'agit de saisir où se situe l'incompréhension majeure de la journée, de reprendre un problème précis afin de le détailler et d'en comprendre le sens, de tenter de le résoudre modulairement afin de pouvoir créer des exercices à la manière de ceux qui n'ont pas été compris.

Selon cette logique, nous reprenons longuement les opérations de base (addition, soustraction, multiplication) ainsi que les termes qui les expriment en français. Il lui faut reconnaître sous la formulation de problèmes simples l'expression de ces opérations en langue naturelle. Nous inventons à tour de rôle des énoncés de problèmes et elle puise ses idées dans son expérience quotidienne. Ainsi le problème suivant qu'elle invente après avoir résolu un problème que je lui ai précédemment posé par écrit (problèmes à base d'addition et de soustraction).

28 mars 1996

S... vient d'acheter un cahier de 32 pages et une jolie trousse rouge le cahier vaut 3,50f, la trousse 9,70 f.

Combien a-t-elle dépensé ?

A l'école la voisine de S... a oublié son cahier. S... lui donne 8 pages de son cahier.

Combien restait-il de pages au cahier ?

Le travail d'élaboration orale à partir de séries d'images, épreuve qu'elle avait bien réussie lors de notre première rencontre sera un des fils directeurs de cette prise en charge. Observatrice et critique, Samira retrouve facilement l'ordre des actions représentées par les images, mais il lui faut pour s'adapter au monde scolaire modifier son vocabulaire, inhiber certaines de ses réactions et commentaires et développer encore son observation. Ses premières descriptions d'histoires en image sont conformes aux descriptions faites par des enfants de six ans environ. Elle a pris l'habitude de commenter les images et de s'exprimer avec un certain laxisme (cf. termes écrits en gras dans les textes ci-dessous).

Je ne cherche pas tout d'abord à inhiber ses commentaires car ils sont liés à des opérations d'évaluation, de description et d'explication de l'action principale qui sont au contraire à soutenir et à développer. Elles permettent d'accéder à son monde associatif (ici le dégoût du lait, de la campagne et la moquerie face à la faiblesse de l'enfant qui pleure) qu'il ne s'agit pas dans ce cadre d'analyser mais d'accueillir et de laisser s'exprimer. Pour que sa parole soit acceptée à l'école, il lui faut néanmoins modifier en partie son vocabulaire et ne plus se livrer à autant de commentaires.

22 juin 1994 (notation par l'adulte de la description orale de l'enfant)

1ère série

1 Mais là, y'a la maman qui a préparé de la viande

2 Mais là, y'a le chat qui prend les côtelettes

3 Et puis là, y'a les enfants qui l'ont vu prendre la viande

2ème série

1 Alors là, y'a la **mémère** qui dit "venez prendre du lait"

2 Et puis après le chat a pris du lait

4 Et puis là le chat est tombé dans le seau plein de **lait dégoûtant**

5 Et là elle tire le chat par la queue du seau

3ème série :

1 Alors là y'a une dame avec plein de ballons et un p'tit garçon qui demande un ballon

2 Et puis là le p'tit garçon joue avec son ballon **qui pète dans l'eau**

3 Et un moment après il lâche son ballon qui s'envole très loin dans les airs, **i chiâle pour un p'tit ballon !**

4 Y'a le p'tit garçon i pleure et son ballon va **péter à cause du soleil**

Dans cette première phase de recueil des récits oraux et de sollicitation de commentaires, j'écris ce qu'elle dit avec intérêt et provoque son expression orale puis écrite. Avec elle également je fonctionne comme "écrivain public". La seconde phase consiste en une routinisation de séquences liées à la tâche de description et à une conscientisation. Les images sont ensuite remplacées par des phrases à remettre dans l'ordre ; peu à peu Samira comprend que l'écrit scolaire diffère de son oral.

Après avoir sollicité et encouragé ses réactions personnelles je lui demande ensuite au contraire d'inhiber ses commentaires oraux ou de les transformer afin d'exercer sa fantaisie dans la description et la mise en relation des actions. Nous traitons ensemble plusieurs séries d'images, les mélangeons, créons des histoires différentes en modifiant l'ordre des séquences. Ces manipulations sont indispensables afin de ne pas favoriser une attitude trop scolaire et stéréotypée de l'enfant face à cette tâche répétée. Dans un dernier temps Samira me demandera de remettre en ordre un texte en désordre créé par elle.

L'introduction de jeux de sociétés (cartes à jouer, jeu des familles, jeux de dominos) favorisera une attitude conversationnelle ludique puis une alternance naturelle des tours de paroles en situation contrainte. Ces jeux permettent de traiter certaines notions comme la sériation, la quantité (supériorité, égalité, infériorité), ou les relations de parenté. Samira s'exprime de plus en plus facilement à l'oral, et même parfois un peu trop familièrement à mon goût. En alternance (ligne après ligne, puis paragraphe après paragraphe), nous lisons de petits livres dont elle mémorise tout d'abord assez mal l'argument.

Suite à la lecture d'un livre "dur dur d'être grand frère", qui soulève les problèmes de la frustration des aînés face aux plus petits et de la jalousie fraternelle, elle tente de résumer le livre sous forme de petite bande dessinée mêlant post-its collés et dessins. Ce résumé est pour elle l'occasion d'évoquer ses propres difficultés avec ses sœurs et son sentiment d'abandon par rapport aux adultes.

Pour Samira, écrire restera jusqu'à la fin "fatigant". Le plus souvent lorsqu'elle arrive dans le bureau elle fait quelques dessins sur un papier, pose une question par écrit ou évoque quelque anecdote. Ces graphismes fonctionnent comme objets d'attention conjointe à partir desquels nous dialoguons et communiquons. Ils peuvent d'ailleurs prendre la forme d'un court énoncé ou d'une devinette écrite. La communication exploite le domaine de l'expression symbolique de la langue, par l'écriture ou le commentaire oral du dessin.

Le départ d'une de ses meilleures amies la pousse un moment à entamer en séance une correspondance. Puis nous écrivons ensemble des petits dialogues à thèmes ("à la gare", "le soir à la maison", "à l'agence de voyage"), ce qui l'introduit à des genres écrits non monologiques et à l'expression des routines conversationnelles de la vie

quotidienne.

Le dialogue ci-dessous a été créé initialement pour évoquer les routines interactives liées à l'action sociale d'acheter un billet de train. Il a permis également à l'enfant d'évoquer à l'oral ses déplacements, un vécu de migration précoce et des souvenirs de vacances liés à la prise de moyens de transport divers.

Ses capacités d'expression écrite s'accordent peu à peu à ses capacités d'expression orale qui se développent également.

25 septembre 1996 : dialogue écrit alterné. Samira écrit la première phrase. Un dialogue oral double ce dialogue silencieux car la fillette demande des explications (espace fumeur, sens inverse, chèque).

E : A la gare Montparnasse, un voioyere arrive devant le guichet : "je vaudrè un bier pour aller à lion"

A : - " Bonjour Madame, à quelle heure voulez-vous partir ? et quel jour ?"

E : "demain à 8 H matin"

A : - "Désirez-vous une place de 1ère ou de 2ème classe ?"

E : "nimporte Nainporte 2eme classe"

A : - "Dans un espace fumeur ou non-fumeur ?"

E : non fumere

A : - "Dans le sens de la marche ou en sens inverse ? côté fenêtre ou côté couloir ?"

E : "dans le sens de la marche"

A : - "couloure"

E : a coter

A : - "Vous partez donc demain à 8h10 du matin et vous arrivez à Lyon à 10h30 ; vous avez la place 35 dans le wagon 18. Le prix du billet est 350F. Vous voulez un aller et retour ?"

E : "non"

A : - "Vous payez en espèce ou par chèque ?"

E : "par chèque"

A : - "Merci madame ! Voici votre billet. Au revoir!"

E : "Merci et au dans 6 ans orevere Madame du pain rond."

Ses écrits sont assez courts mais se structurent peu à peu ; ses évocations orales concernent sa vie quotidienne, la famille et les disputes fraternelles, les histoires entre copines, les problèmes de voisinage, la vie de son immeuble et de son quartier, les feuilletons télévisés qu'elle préfère. Elle est attirée par les illusionnistes, les magiciens et par le monde des variétés. Les dernières semaines de prise en charge sont marquées par une recrudescence de ses angoisses dépressives ; elle commence à parler de cauchemars récurrents et de souvenirs traumatisants.

Si elle accepte peu à peu d'écrire sous dictée des mots, des phrases et même de petits textes, ses commentaires

des problèmes de société (grèves, manifestations, hold-up) ne prennent pas la forme de textes écrits. Contrairement à Laurent, elle n'est pas attirée par des formes de récits longs, réalistes ou imaginaires. Ceci explique que nos exercices restent souvent assez scolaires. Elles les remotive partiellement en y incluant ses propres préoccupations. Ainsi dans cet exercice à trou qui ne comporte que des morphèmes interrogatifs fait-elle passer les préoccupations quotidiennes d'une élève de primaire.

Qui va à la piscine ? **Qui** est ta copine ? **Avec qui** ta copine ? **Avec qui** aimes-tu jouer ?

Pour qui mes parent ? **A qui** fais-tu un cadeau ? **A qui** tu fais un cadeau ?

tu vas faire ton gâteau **avec quoi** ? tu manger ton yaourte **avec quoi** ?

Pourquoi avec ta copine ? **Pourquoi** te balances-tu ? tu te balances ?

est-ce que tu es mé contente ? en quelle classe es-tu ? tu es en quelle classe ?

Quand tu pare en vacance ? **Où** à la campagne ? tu as trouvé 10 F ?

Après avoir offert un carnet secret à une de ses sœurs aînées elle décide, en fin de prise en charge, d'avoir elle aussi un carnet, comme elle dit, "de tout et de rien" ; elle y note des paroles de chanson, elle y colle des photos, y recopie des histoires drôles et des petites anecdotes qu'elle découvre dans des revues pour enfants (Boule et Bill, Tom-Tom et Nana). Ce sera sa manière personnelle de s'exercer régulièrement à une forme non-scolaire d'écriture.

25 mars 1997

C'est mon cahier de tout et de rien. Je mets dans ce cahier des histoires de Boule et Bill, le petit Spirou, des chansons, des photos de stars (Vanessa parce que j'aime ses films), des histoires d'en rire et des images de dragon Bull Z.

Ce carnet "secret" ne le restera vraisemblablement pas longtemps car elle a été la première avec la complicité d'une autre sœur à vouloir regarder ce que son aînée écrivait dans son cahier intime ; indiscretion ou protection d'une fillette à la fois exaspérée de n'avoir aucune intimité en classe et en famille et avide de comparer ses goûts à ceux de ses proches ?

Le dernier exemple reproduit un texte spontané écrit d'après une illustration extraite d'un manuel d'anglais langue étrangère ; il s'agit d'une grande image couvrant deux pages pleines.

Plusieurs mois auparavant, un exercice oral avait été fait à partir de cette représentation d'un couple de commerçants dans une pièce faiblement éclairée par une lampe de bureau. L'homme fait les comptes de la journée pendant que la femme prépare le repas du soir ; un voleur est debout à l'extérieur, à moitié caché derrière la fenêtre, il contemple la scène. Une longue séance avait été consacrée à la description (marchandises exposées, personnages), aux dialogues possibles entre les participants et aux pensées internes qui pouvaient les agiter. Bien que d'autres images aient été étudiées et commentées, c'est celle-là que la fillette choisit de commenter à l'écrit lors d'une de nos dernières séances.

14 mars 1997 (texte écrit après une observation commentée d'une seule image.)

Des arbres

1 voleur est des billets

1 caisse est des fromages.

des pomme de terres des salades et des carottes de la confiture et des pièces et 1 souris gris.

des sac un meusieur et sa femm

V: le voleur se chache derrière l'arbre et dans sa petite tête il rit.

F: sait leure c'est l'heure de manger ! on va manger de la choucroute au merguez. H oui attends je finis de compteur somter comptes l'argent. F va poser l'argent à côté de la fenêtre. V: ils sont bêtes ses deux-là.

Son écriture à l'orthographe hésitante garde les caractéristiques de ses premières interventions orales, rapidité et impertinence. Les éléments minimaux de présentation, de mise en relation et de complexification ne sont pas encore tous intégrés à l'arrêt de la prise en charge, mais des éléments importants sont automatisés au niveau de la gestion macrotextuelle (début et fin, changement de genre de la description au dialogue, dialogue intérieur, mélanges thématiques).

IV - En guise de conclusion :

A l'inverse d'adultes en situation de consultation médicale ou psychothérapeutique, ces enfants ne parlent pas facilement d'eux-mêmes sur le ton de la confiance au début des prises en charge, même s'ils ne sont pas mutiques. Ils avancent des plaintes, des évaluations négatives d'eux-mêmes et de leur entourage, des évocations de leurs tracas scolaires, voire des délires.

La prise en charge a développé chez chacun une façon particulière du parler de soi à l'écrit, plus symbolique et liée au genre récit long narratif et associatif en ce qui concerne Laurent, genres plus anecdotiques, divers et incidents dans le cas de Samira.

Il ne s'agissait pas ici de relater véritablement des histoires de cas, ni même de figurer des profils psychologiques d'enfants mais de faire une reconstruction, forcément partielle et schématique de quelques organisateurs discursifs dominants de la prise en charge.

Le mouvement énonciatif attendu s'est exprimé dans le sens d'une libération/provocation du discours autocentré à l'oral afin d'en assurer une relative fluidité et une banalisation qui vise à supporter/encadrer l'acquisition de genres scripturaux plus spécifiquement scolaires (genres référentiels, problématisants, métalinguistiques..).

Le fait de ne plus craindre leurs pensées, leurs réactions et leurs affects, aussi excessifs soient-ils, le fait de pouvoir les exprimer symboliquement puis réellement doit aboutir pour ces enfants au dégagement de leur sidération cognitive appliquée en particulier au domaine de l'écrit, aux savoirs littéraires et scientifiques.

Il est nécessaire de susciter et d'écouter ce qui se dit quand ça ne peut (s')écrire : écrire pour dessiner, écrire pour éjecter, écrire pour conserver en mémoire, écrire pour adresser, pour témoigner, pour se plaindre ; écrire pour vivre. Avant de laisser s'écrire, tout simplement.

Bibliographie :

M-Ch.Pouder, (1991). La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public, in *Études de Linguistique Appliquée, L'écrit dans l'oral*, coordonné par N.Marty, Didier érudition, p.33-48.

M-Ch.Pouder (1992). Produire un récit à deux sur ordinateur ; entre programmation de l'écriture et accident du dialogue, *CALap n°9, Réécriture et interactivité en milieu scolaire*, coordonné par Emilie Sabeau-Jouannet, CNRS - Université de Paris V, p.49-72.

M-Ch.Pouder, (1993). Influence de l'audiovisuel sur les productions orales et écrites d'élèves du CM2, Paris, INRP, *Repères n°7, Langage et Images*, coordonné par Maryvonne Masselot, p.41-57.

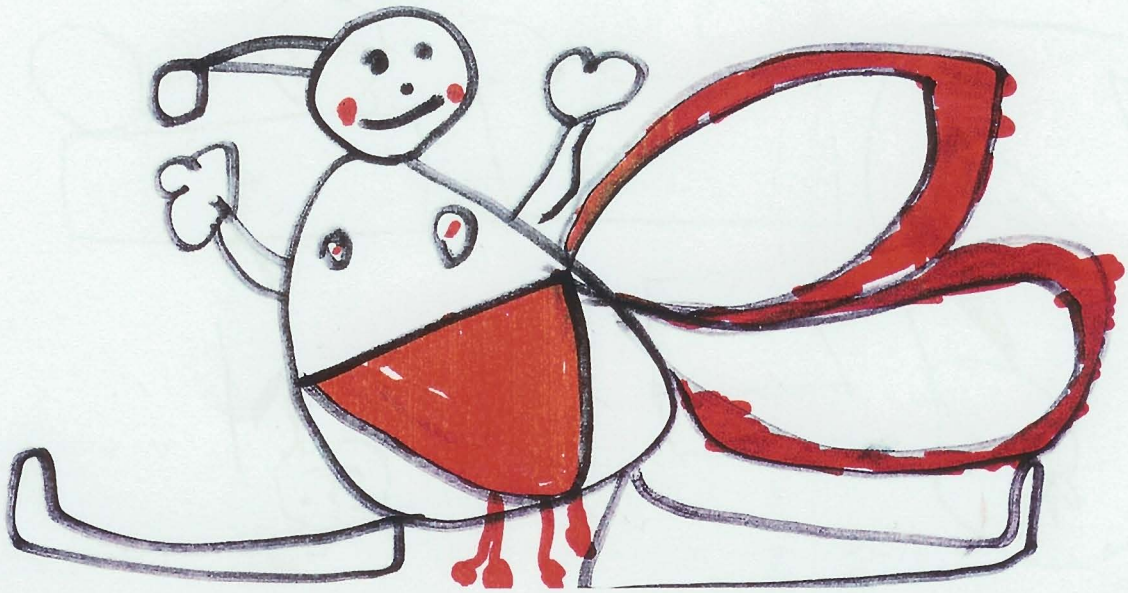
M-Ch.Pouder, (1993). Interactions adulte-enfants et enfants-enfants migrants primo-arrivants, in *CALap n°10, L'enfant " étranger " en interactions*, coordonné par M-Ch. Pouder, CNRS - Université de Paris V, p. 117-150.

M-Ch.Pouder, (1997). Aspects pragmatiques de la modification des rôles discursifs dans une psychothérapie d'enfant (retard de parole et de langage), in *Rééducation Orthophonique*, vol.35. *Études approfondies de différents types de réalisation du langage. Du normal au pathologique : réflexions, recherches, évaluations*, septembre-octobre 1997, n°191, p.239-264.

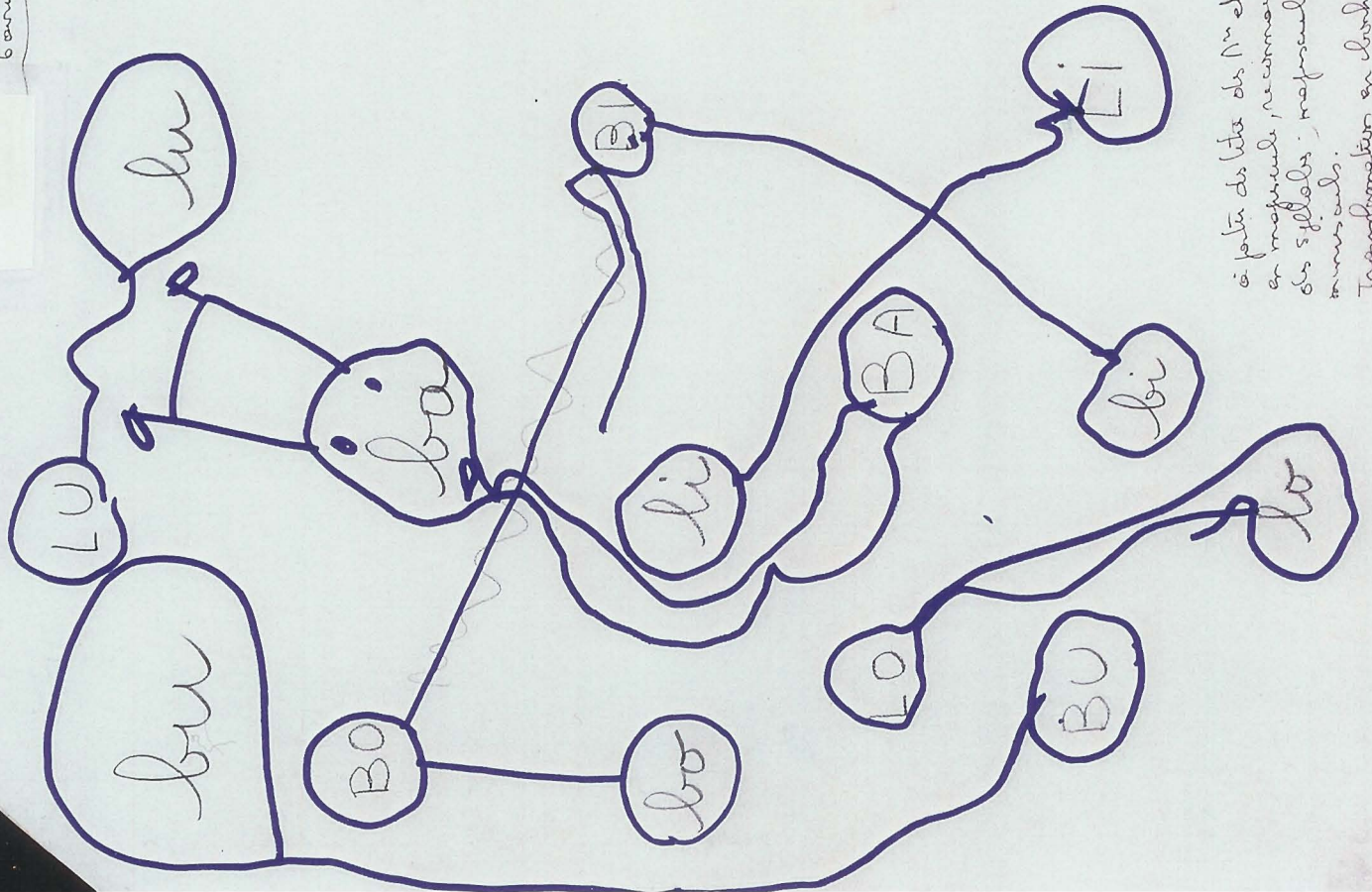
M-Ch.Pouder, H.Brunschwig (1998). De l'objet " (p)référentiel dans une thérapie familiale d'enfant bègue, in *Corps et langage*, numéro coordonné par A.Van der Straten, *CALap n°18*, 2ème semestre, p.105-135.

annexe : 4 dessins réduits sur l'espace des 2 pages suivantes.

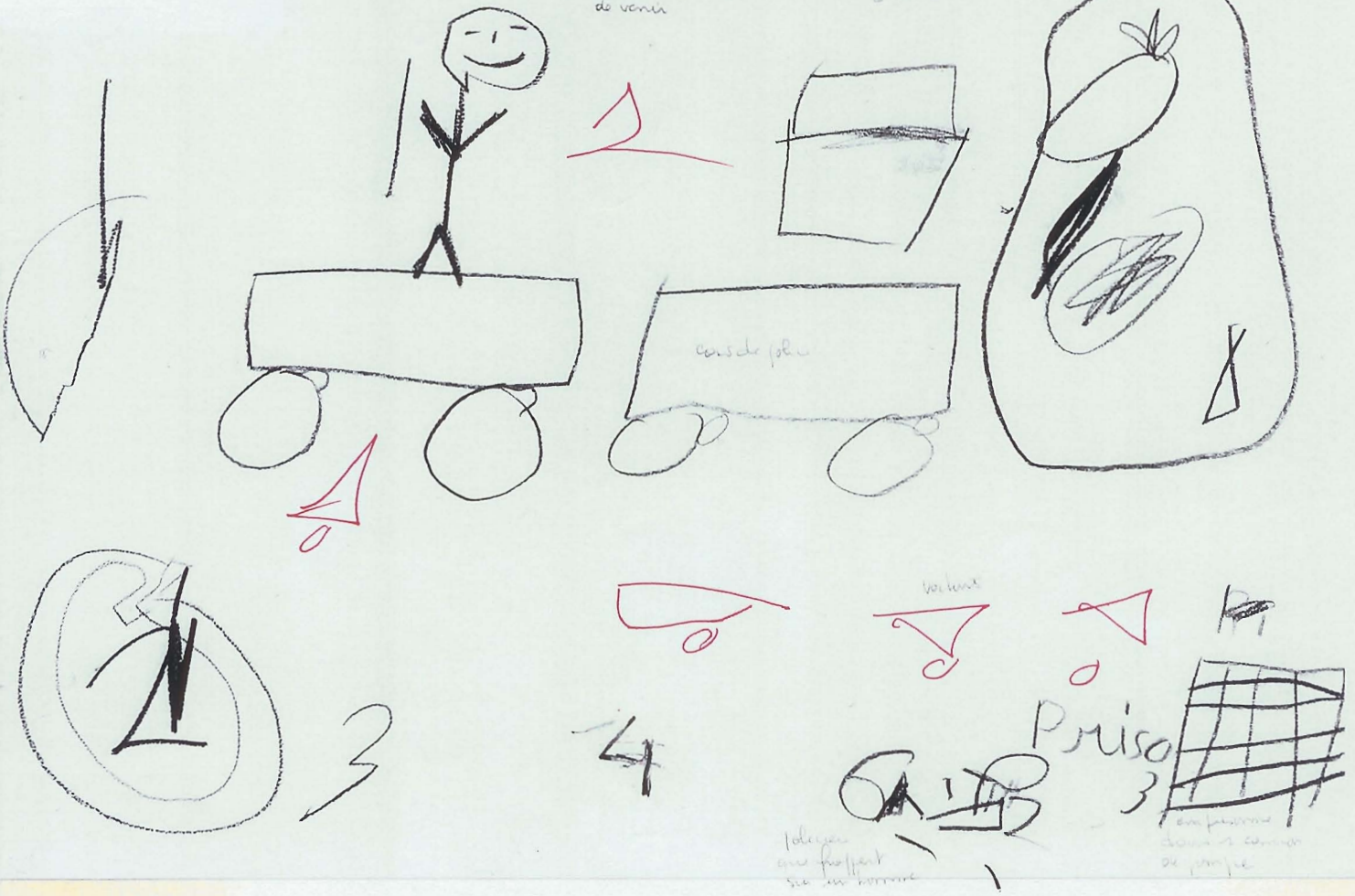
SUMO



6 avril 94



Spécial à elle ou au de chez elle juste avant de venir



REZIEWIDE.

(reconnaitre)

1. le meilleur que pleure



2

le plus de bébé qui pleure et qui lit



6

(le visage)



3 le nez qui enroule les larmes

(nouveau tout rouge de colère)



4 le feu qui appelle d'être

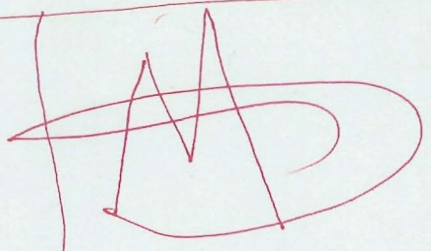


5

le chien qui a des boucles d'oreille



FIN.



à partir de là, des deux d'être un grand feu