

ÉCRIRE



6. Écrire

La pesée des mots, Christophe, Le Journal de l'alpha, n° 102, décembre 1997 - janvier 1998

Écrire et citoyenneté, Francesco AZZIMONTI, Le Journal de l'alpha, n° 95, mars-avril 1996, pp. 14-18

Quand les mots plantent leurs racines au milieu des arbres, Patrick MICHEL, Le Journal de l'alpha, n° 95, mars-avril 1996, pp. 20-21

Ateliers d'écriture, écriturisation, écrivains... Quel jeu ? Omer ARIJS
Le Journal de l'alpha, n° 98, mai-juin 1997, pp. 6-10

Pratiques d'écriturisation, Omer ARIJS, Le Journal de l'alpha, n° 95, mars-avril 1996, pp. 10-11

Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ? Le Journal de l'alpha, n° 145, février-mars 2005, pp. 10-12

Tous capable d'écrire ? Envie d'écrire pour tous ? Noëlle De SMET, Le Journal de l'alpha, n° 79, mai-juin 1993, pp. 6-8

Itinéraire vers une classe atelier « E.C.L.E.R », Kristine Moutteau, Le Journal de l'alpha, n° 79, mai-juin 1993, pp. 12-13

ECLER, une démarche émancipatrice ? Noël FERRAND, Le Journal de l'alpha, n° 145, février-mars 2005, pp. 13-15

Grenoble : écrire pour maîtriser le code, Noël Ferrand, Le Journal de l'alpha, n° 87, octobre-novembre 1994, pp. 10-14

Écrire sans faute, ça s'enseigne, Bernadette MOUVET, Le Journal de l'alpha, n° 69, décembre 1991, pp. 6-7

De la maîtrise de l'orthographe, Marianne KLEES, Le Journal de l'alpha, n° 69, décembre 1991, pp. 3-5

La pesée des mots

Ecrire c'est...

1. Sur des bouts de papier, on écrit un mot qu'on trouve léger et un mot qu'on trouve *lourd*.

2. Sur deux chaises mises dos à dos, servant de balance, on "pèse" les mots en déclarant solennellement que le mot *x* est un mot léger et que le mot *y* est un mot *lourd*.

3. Chacun prend un mot léger et un mot *lourd* (en ne choisissant pas le sien).

4. A partir de chacun des deux mots, on fait une écriture effervescente¹. On constitue ainsi une banque de mots.

5. En se servant de cette banque de mots, on écrit un texte sur: "*écrire, c'est léger comme ... mais écrire c'est aussi lourd comme ...*".

Alpha 5000

¹ Cette technique est décrite dans la note 3 du texte *Voyage à travers les écritures*.

Ecrire, c'est léger comme l'air que l'on respire; écrire, c'est tendre comme l'amour; écrire, c'est la joie de se relire; écrire c'est aussi beau que de lire un roman d'amour.

Ecrire, c'est aussi beau que la femme que l'on aime; écrire, c'est la joie... d'écrire tout simplement; écrire, c'est faire découvrir aux autres ce que l'on pense ou l'on ressent; c'est faire comprendre la nature aux enfants. Ecrire aussi facilement qu'un envol d'oiseau, le flottement d'un drapeau.

Ecrire, c'est comme dire "je t'aime", c'est aussi facile qu'un sourire.

Ecrire pour ne pas s'ennuyer, écrire pour être de bonne humeur.

Mais écrire, c'est aussi lourd comme les impôts; écrire est synonyme d'ennui.

Ecrire comme un voleur; écrire, c'est immoral; écrire comme un imbécile; écrire, c'est impossible; écrire comme un voleur. Ecrire de colère.

Ecrire, c'est aussi con que de fumer une cigarette; écrire, c'est inimaginable; écrire, c'est pour les cons. Ecrire, c'est aussi lourd que la mort; c'est aussi con que d'aller travailler pour 300 francs par jour... Ecrire est synonyme de difficulté. Ecrire pour les c... du pape quand ça ne sert à rien du tout.

Ecrire, c'est comme se mettre un clou dans la main.

Ecrire, c'est comme sauter en parachute sans parachute, c'est comme se jeter dans une piscine où il n'y a pas d'eau. Ecrire, c'est comme jouer avec des allumettes, c'est comme se mettre une balle dans la tête, c'est comme se jeter en-dessous d'un train, c'est comme jouer au tennis sans raquette, c'est comme se taper dessus.

Ecrire, c'est comme lire un livre à l'envers, c'est comme être dans un avion sans moteur, c'est comme sauter à l'élastique sans élastique.

Ecrire, c'est comme la merde: ça pue!

Christophe

Écrire et citoyenneté

“... Il était une fois un bûcheron et sa femme qui avaient sept garçons. L’aîné avait dix ans, et le plus jeune sept. Ils étaient fort pauvres, et les enfants étaient encore trop jeunes pour gagner leur vie. De plus, le dernier était si fragile, et si petit, qu’on l’avait surnommé, à la naissance, le Petit Poucet. Mais c’était aussi le plus malin de tous, et s’il parlait peu, il écoutait beaucoup. Il vint une année où la famine fut si grande que ces pauvres gens décidèrent d’abandonner leurs enfants. Un soir que les enfants étaient couchés, et que le bûcheron était au coin du feu avec sa femme, il dit, le coeur serré: “Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants; je ne veux pas les voir mourir de faim devant mes yeux et je suis décidé à les perdre demain au bois. Tandis qu’ils seront occupés à fagoter, nous n’aurons qu’à nous enfuir sans qu’ils nous voient...””

Il était une fois... et peut-être encore aujourd’hui, un certain nombre de jeunes, d’enfants, d’adultes, hommes et femmes, qui risquent de se perdre, de se tromper de chemin, qui sont même poussés sur des voies de garage, des situations sans issue, des labyrinthes de toutes sortes.

Quelques-un(e)s peut-être essaient de remonter la pente, retrouver le chemin, et il leur faut plein de cailloux dans les poches pour jalonner la piste, un pas après l’autre, hésitants et maladroits qu’ils puissent être. Des signes, des marques de reconnaissance, des traces... de l’écriture pour jalonner des démarches de citoyenneté.

14

Faire écrire ceux et celles qui ne savent pas écrire, pour quoi? Peut-être tout simplement pour qu’ils se mettent en route, pour jalonner un chemin, pour qu’ils aient les poches pleines de marques de reconnaissance, et quelques cailloux/atouts de réussite.

Les lieux de formation et les ateliers d’écrit dans les quartiers sont une occasion pour ceux qui ne sont pas “qualifiés” à écrire, de saisir la “première chance”. Le droit de “dire” et d’“écrire” pour ceux qui normalement ne se sentent pas autorisés à le faire.

Est-ce que le fait de participer à un atelier d’expression écrite repositionne la personne dans une citoyenneté de proximité? En quoi le fait de rentrer dans la culture graphique, que l’on soit illettré, étranger ou analphabète, est-il un déclic dans son parcours de vie, tant sur le plan personnel que sur le plan social?

Le rapport à l’écrit permet également le rapport et la confrontation avec la “norme”, la norme et les règles de l’écriture, mais aussi celles de la communication. Comment ces différents registres sont-ils jalonnés dans l’apprentissage de l’écriture?

Permettre et encourager la prise de parole par des populations qui souffrent d’exclusion, et la reconnaître comme valable, licite, c’est développer une pédagogie dont l’enjeu n’est pas la normalisation, mais d’abord l’émergence d’une singularité et son positionnement dans le cadre de luttes culturelles pour la définition du sens de nos sociétés. En un mot, c’est une pédagogie de la citoyenneté.

Sur cette base, et dans le prolongement de ces prises de parole singulières, c’est un autre discours général et positif sur l’histoire, les capacités personnelles et sociales de ceux qu’on nomme “exclus” qu’il faut imposer dans l’ensemble de la société, un discours sortant du défensif et du négatif, discours constructeur de sens social nouveau.

Le développement d’une stratégie d’émergence de paroles d’immigrés, paroles de femmes, paroles de jeunes, paroles populaires diverses quant aux contenus et à la forme, paroles sur soi, sur l’identité, sur la société, sur la vie, nous permettra peut-être de croire à la possibilité d’une “intégration critique” des personnes marginalisées. L’action pédagogique s’articule sur un mouvement social.

Apprendre à écrire, “ça fait bouger”

L’écriture et la citoyenneté: il s’agit pour moi de deux concepts “dynamiques”, mieux encore d’un “processus”. L’écriture ce n’est pas quelque chose de figé, de donné au terme d’un apprentissage, d’un acquis une fois pour toutes... c’est une démarche, une activité, une acquisition constante, une évolution, un passage, une amélioration... c’est quelque chose de vivant, qui bouge, se transforme et se corrige.

La citoyenneté également: ce n’est pas un droit qu’on va me donner d’en haut, une situation acquise, un état définitif; c’est, pour moi, la construction d’une socialisation, c’est exister et prendre une place dans l’espace public et quotidien, c’est infléchir sur son destin, intervenir dans la vie sociale, chercher à résoudre les situations-problèmes, peser dans la vie collective, pouvoir parler et être entendu “hors de l’ombre”¹.

Apprendre à écrire, c’est donc se mettre à écrire, comme on se met en route, comme un chemin de reconnaissance de soi et de communication avec les autres.

Apprendre à écrire, “ça fait bouger”. Oui, quelqu’un nous l’a dit: “Quand j’essaie d’écrire, ça bouge dans ma tête, il y a plein de choses qui bougent”. Des idées, des sentiments, des souvenirs, des points de vue, plein de choses qui se bousculent, qui se croisent, qui cherchent à “se dire”.

“Ça fait bouger” dans son voisinage aussi, dans l’entourage de proximité. En famille, avec les enfants, avec les voisins, avec les copains, en cours de formation, en stage; il y a quelque chose qui change, une meilleure assurance, un peu plus de courage, des nouvelles relations, une communication un peu plus en profondeur, une re-connaissance mutuelle...

“Ça fait bouger” dans son environnement. Oui, on bouge physiquement, on regarde à côté de soi, on essaie de lire l’écrit des autres, on regarde comment ils font, on montre ce qu’on sait faire. On prend un peu plus de confiance en soi, on réfléchit avant d’écrire, on fait attention... il est même parfois question de cheveux mieux peignés, de barbe bien rasée et de beaux vêtements... et de sandwiches partagés ou de petites caisses communes.

La première année du Concours d’Ecritures², ce qui m’avait surpris dans les textes envoyés, c’était la forte marque du “je” (“je m’appelle”, “je suis”...)³, ce besoin de dire “je” dès qu’il y a la permission d’écrire, cette première marque d’existence écrite. Et, avec le regard de ces derniers temps, par les démarches plus vivantes des ateliers d’écrit, l’amorce d’un “nous”.

Que signifie écrire un texte “pour quelqu’un”, pour l’envoyer à un destinataire, à d’autres... écrire à un “CLAP” en qui on a confiance, et pourquoi pas à d’autres personnes ou organismes qui nous font moins confiance?

Que signifie produire une brochure, un livre, un journal? Etre avec d’autres, pour réaliser un produit. Négocier, échanger, refaire, compléter, poursuivre, ce sont des capacités relationnelles qui se mobilisent et de nouvelles compétences qui s’ébauchent.

Que signifie se mettre à fêter l’écriture? Ce n’est pas que de cuisine dont je suis capable, avec d’autres je peux reconnaître des nouveaux espaces, nous pouvons mesurer des petites réussites, les cailloux blancs dans la poche pour ne pas trop se perdre en chemin... Nous pouvons sortir de l’ombre et oser une parole et des gestes en public.

L’écriture comme lieu de passage

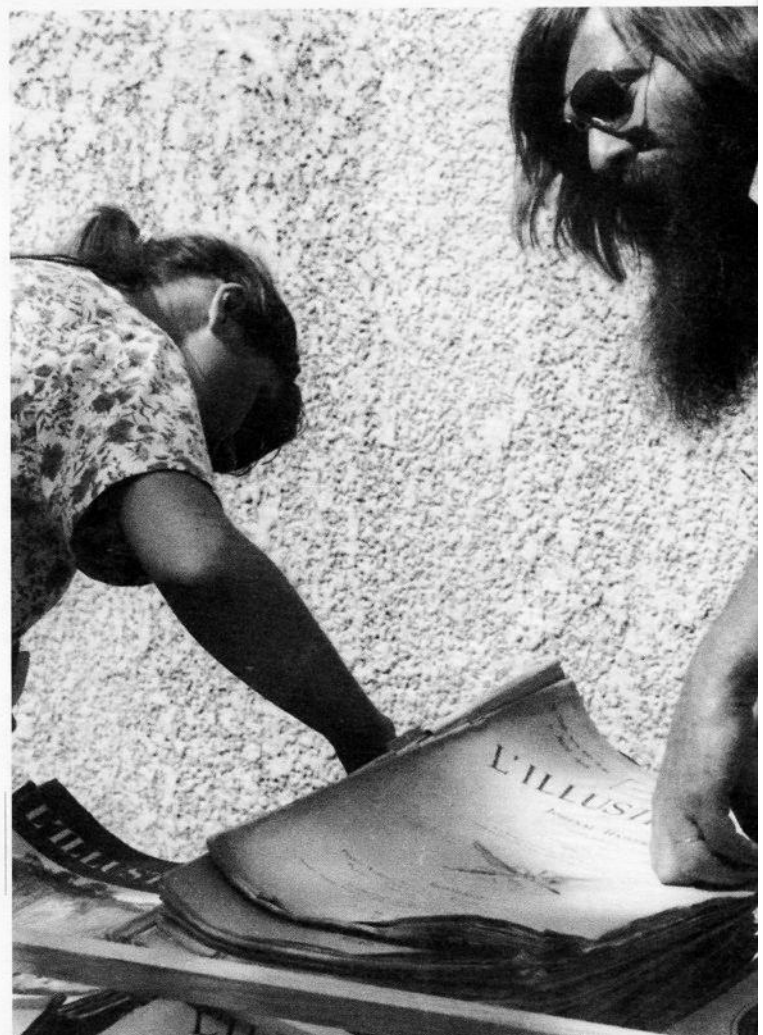
Il y a des personnes qui sont passées de la signature d’un texte dicté à son élaboration; qui sont passées du “premier cri” à la correction, à la modification d’un petit texte; qui sont parties du papier froissé, à jeter à la poubelle, à déchirer, le papier à ne pas montrer, à cacher, à détruire, et ont transité par des cris, des gros traits, des mots simples, des gros mots, griffonner n’importe quoi, pour dire qu’on a fait quelque chose, pour faire plaisir au formateur, pour occuper le temps (... ce qui arrive parfois aussi ailleurs qu’en écriture, dans la vie quotidienne, dans la rue de tous les jours...). D’autres sont parties du “je n’ai pas envie d’écrire, je n’ai rien à dire, je n’écrirai pas, vous m’em.....”.

Et plusieurs sont arrivées à une demande de mise en forme du texte, de le rendre un peu plus lisible; acceptent de le montrer aux autres stagiaires, se proposent de l’emporter à la maison, reviennent avec des compléments de textes faits par des amis; certains demandent à “garder” le texte, obtiennent celui d’un autre apprenant, d’autres veillent jalousement sur leur texte produit et négocient âprement les corrections...

Il y a probablement chez les personnes en difficulté d’expression (ceux et celles qu’on qualifie d’analphabètes ou d’illettré(e)s...) la peur de quitter un mode d’expression plus relationnel et immédiat, corporel presque, celui de la culture orale, où ils sont très à l’aise: ils savent bien manier les relations directes et interpersonnelles. Affronter le monde de l’écrit, moins fusionnel, plus rigoureux, demande de franchir graduellement des étapes, pour être dans un univers où il faut prendre de la distance, écrire/parler pour soi, s’exposer soi-même, et entrer dans des relations médiatisées. Toute “formation” sérieuse aboutit à déstabiliser, à “faire bouger”. L’écriture devient un lieu de médiation, entre soi et les autres, ce n’est pas une fin en soi.

“Je serai libre quand j’aurai écrit ma vie et je monterai le livre à mon mari...”.

Le fait de passer par des “mini-réussites”, par la valorisation d’une capacité nouvelle, le fait d’accepter des “cris” avant des “écrits”, laisser pour un moment s’étaler la “description” pour y greffer la “réflexion”, ce sont des articulations d’écriture-médiation qui jalonnent un parcours.



On entend souvent: “*Je ne sais pas écrire, je ne sais pas quoi dire*”. Ne savent pas “dire”, ne savent pas “prendre la parole”: “*Oui, j’ai envie de dire... d’écrire... mais je n’y arrive pas*”. Articulation entre écriture et langage. “*Je veux écrire, parce que je n’arrive pas à le dire à mon mari*”. Ne savent pas écrire, ne savent pas dire. Si on ne peut pas s’exprimer, il n’y a pas de pouvoir. L’écriture comme lieu de prise de parole, l’écriture comme une promotion sociale? Des changements d’écriture qui visibilisent timidement des changements dans la vision du monde et dans la position sociale?

L’écriture qui peut socialiser

En allant plus au fond de notre démarche d’écriture “pour ceux qui ne savent pas écrire”, nous creusons davantage la fonction sociale et socialisante de l’écriture, de l’écriture comme acte social. L’écriture devient outil de clarification et de mise à distance, de soi à soi, de soi à l’autre... L’écriture comme positionnement social: aborder les autres par l’écrit, être responsable de son texte, essayer de prêter attention aux “dires” de l’autre. Peut-on déceler, à travers la mise en mouvement de l’écriture, d’autres mises en mouvement des personnes, dans leur itinéraire d’insertion?

16

Il y a comme un pari à assumer dans notre recherche: **l’apprentissage de l’écriture peut-il s’accompagner d’un apprentissage social?**

Apprendre à écrire et organiser le temps, organiser l’espace...

Apprendre à écrire et avoir droit à l’erreur...

Apprendre à écrire et construire sa pensée, une vision du monde, un “sens”...

Apprendre à écrire et trouver les signes, les modes adéquats pour dire ce qu’on pense...

Apprendre à écrire et écouter les autres, comprendre d’autres textes, s’intéresser hors de soi...

Apprendre à écrire et négocier les normes, les règles d’un vivre ensemble...

Apprendre à écrire et continuer à construire des savoirs sur l’expérience...

L’écriture comme tissage de nouvelles voies de communication. J’ai vu des personnes “bouger”; bouger de leur chaise, bouger de leur salle de cours, de leur centre de formation, de leur quartier... pour aller à... pour aller ailleurs, dans un autre quartier, dans d’autres immeubles, dans un autre cours, à une autre table et y rencontrer d’autres personnes, découvrir leur texte, prêter attention à leurs paroles, regarder leur lieu de vie, parler d’autres problèmes.

Par l’écriture, créer des réseaux, créer de la correspondance, entre individus, entre groupes, entre associations locales. Par l’écriture, des rencontres inter-quartiers, inter-groupes, qui se reconnaissent sur des bases nouvelles: “*Ah, c’est toi qui a dit... c’est toi qui a écrit...*”. Et rebondir sur des nouvelles lectures.

Tout cela signifie un peu sortir de soi, pour prendre en compte l’autre; sortir de son quartier pour faire attention à la ville; sortir de son univers, parfois monolithique, parfois naïf, pour entrer dans la complexité des relations et des échanges.

Il y a des identifications locales au lieu de vie très poussées, qui restreignent parfois la dimension citoyenne (à Lyon: “*Je suis des Pentes de la Croix-Rousse...*”; à Romans: “*Je suis de la Momnaie...*”; et quand on sort on va à Lyon, on va à Romans...).

L’écriture comme apprentissage de nouvelles capacités: on part de la difficulté, de l’impossibilité (à écrire et à d’autres choses) pour accoster au plaisir, à l’imagination, aux couleurs, aux voyages, au récit, vers des nouveaux possibles... en passant par les pinceaux, les grandes feuilles, les feutres, les crayons, la terre, le dessin, les images, la photo, la vidéo même...

On part du désintérêt, du “*je n’ai pas envie*” pour accoster aux exigences et à l’intérêt d’une production réussie, d’un texte à finir...

On part du pour-soi pour aborder l’écoute, la prise en compte des remarques extérieures.

On part du “*ça ne me regarde pas*” pour aborder l’élaboration d’une histoire collective.

On part du “*je n’ai pas envie*” pour aborder la négociation.

On part de l’isolement, dans son coin, pour regarder à côté de soi, un peu plus loin.

On part du fond de la salle de cours, pour sortir dans la ville (et j’ai même vu des femmes sauter des murs, pour pouvoir achever d’écrire et de filmer leur scénario).

On part des pleurs, des larmes, des fatigues lourdes, personnelles, pour aller vers des rires et des joies collectives.

On part du mutisme pour aborder la prise de parole, en cours, chez soi, avec les enfants, les voisins, en public...

On part du morcellement pour arriver à quelque chose qui commence à prendre du sens.

Par l’écriture, expérience possible de la différence, de l’écoute, de la compréhension.

L’autorisation à écrire, la production écrite, l’échange de ces textes, ont mis en jeu des nouvelles capacités et ont mis en route autrement des personnes.

Apprendre à écrire peut être une démarche de “conscientisation”, de passage de situations subies à des positions actives, le monde n’est pas immuable.

Des indices significatifs peuvent être remarqués, tels que:

- le comportement des apprenants face aux consignes données;
- l’appropriation et la maîtrise d’une page, d’une feuille, appropriation de l’espace;
- l’appel à des ressources nouvelles pour “y arriver”, pour réussir à dire une idée par écrit;
- la construction progressive d’un sens à partir de mots, phrases, textes découpés, d’un monde morcelé;
- une nouvelle représentation de soi, de l’écriture, du monde qui s’élabore;

- oser se mettre en mouvement dans l'espace public.
Le déclic possible se situe entre: on ne peut rien faire - on peut faire quelque chose?

Apprendre à écrire appuie une démarche d'appartenance à un tissu social, à une communauté de destin:

- la feuille, le texte lu et écrit, les productions écrites sont regardées autrement que comme des chiffons, des brouillons, des exercices mal réussis;
- le texte des "autres" a une résonance, suscite attention, mérite respect, exprime un point de vue;
- les remarques, les corrections sur le texte, sont sollicitées et intégrées autrement que comme un jugement normatif;
- la valeur d'un écrit se mesure petit à petit par rapport à ce qui est dit, si on aime ou on n'aime pas, si on est d'accord ou pas, et on peut reformuler, redire, corriger, revenir et améliorer sa pensée et son texte. On peut même intervenir sur le texte des autres...

La possibilité est ouverte pour un individu de pouvoir s'exprimer et de se faire entendre. A nous de comprendre la force et le poids des images, des représentations qui naissent de la culture du terroir de ceux qui parlent ainsi.

Apprendre à écrire se situe dans une démarche de communicabilité sociale, intégrer des normes et accepter les règles de la communication écrite et sociale, par exemple:

- se faire aider... à écrire (et dans d'autres situations également...) comme élément d'une stratégie complexe;
- regarder à côté de soi, accueillir des regards et des paroles extérieurs, tenir compte de l'avis des autres;
- les normes de l'écriture se reliant aux normes d'une communication-lisibilité, les marques de l'apprentissage d'un vivre ensemble pour se comprendre;
- entrer en relation, adresser la parole/l'écriture, recevoir la parole/l'écriture, prendre du recul, interpréter.

Lire les mots - lire le monde?

Il y a certainement plusieurs conflits à régler dans cette démarche. Conflits "cognitifs" dans sa propre tête, conflits "corporels" pour bouger, conflits "relationnels" dans le groupe, en famille, dans le quartier, conflits "affectifs", conflits "sociaux", conflits "pédagogiques" avec les formateurs. Mais c'est à ce prix que l'écriture sera vivante et jalonnera une socialisation.

Les apprentis écrivains pourront-ils atteindre des capacités pour fonctionner dans des sociétés où l'écrit exerce des fonctions de plus en plus complexes, et dans des contextes de plus en plus hétérogènes?

Philippe MEIRIEU, dans une émission intéressante d'Arte, sur l'illettrisme, citait cette phrase d'un élève aux prises avec des difficultés d'écrire: "A l'école, on m'a toujours corrigé, mais on ne m'a jamais répondu".

Ecrire comme fin en soi ou écrire pour communiquer? Très probablement apprendre à écrire, c'est apprendre à entrer dans une expression construite; c'est, donc, aussi apprendre à construire sa pensée, et à la négocier en interaction sociale: ce qui est en jeu, c'est davantage "ce que je veux dire", les idées que je veux exprimer, et j'essaie de le faire par l'écriture, en écrivant.

Apprendre à écrire ce serait aussi apprendre à dépasser le "petit" monde tout centré sur soi, la famille, la tribu, les proches, pour se greffer sur d'autres mondes?

Ecrire, c'est probablement transformer: transformer le texte, transformer sa façon de penser, se transformer et transformer la monde, même modestement.

C'est alors la capacité de créativité des hommes qui s'en trouve appelée.

Finalement, la question "que faire?" pour favoriser le plein développement des potentialités et capacités créatives de chacun, place celui qui la pose au seuil du lieu où s'articulent à la fois le propos pédagogique et la visée éthique. En apprenant à écrire, je ne veux pas en faire des écrivains, je veux en faire des citoyens.

Conclusion: pour continuer à marcher dans la forêt

Et pour continuer à marcher dans la forêt avec les cailloux du Petit Poucet, quelques suggestions:

- Ecrire, éditer, valoriser, communiquer, correspondre, jumeler...
- Ne serait-il pas intéressant de créer une "malle aux trésors" avec les livres, les textes écrits par les apprenants eux-mêmes? Où et comment pourrait-elle circuler?



- Editer: qui pourrait prendre le risque d'une "collection" de livres écrits par ceux et celles qui ne savent pas écrire? Comment eux-mêmes pourraient devenir aussi des "comités de lecture" et des "comités de rédaction"?
- Rendre vivants nos réseaux: par l'écriture et la lecture, favoriser des réseaux d'échange, stimuler des correspondances entre individus et groupes, créer des rencontres, se visiter pour se lire? Des jumelages d'écriture pourraient se tisser entre immeubles, entre cours, entre associations, entre quartiers, entre villes...?
- Les apprenants ont peut-être des choses à dire sur comment ils s'y prennent pour avancer dans l'écriture, pour s'en sortir... Quelle recherche "participative" pourrait s'instaurer entre nous, praticiens pédagogues et chercheurs?
- Si écrire n'est pas seulement une question de formation ou d'apprentissage normé mais surtout une activité "citoyenne", (...) comment sortir la parole des lieux de formation? Une ville qui parlerait par l'écriture, des quartiers qui écriraient et s'écriraient? Des grands et des petits qui correspondent? Souvent l'écriture est pour soi, personnelle, un texte qu'on garde. Elle devient aussi écriture qui se construit et s'apprend dans un groupe, qu'on

ose montrer. Elle pourrait aussi devenir publique et sociale?

A la frontière de la pédagogie et de l'éthique, notre capacité de maintenir un avenir ouvert...

Francesco AZZIMONTI

Article paru dans *Ecritures. Parcours d'une parole collective*, sous la direction d'Edris ABDEL-SAYED, CLAP, Paris, 1994, pp. 89-98.

¹ Cf. article de Catherine WITHOL de WENDEN, CNRS, *Alpha et Promotion*, CLAP, *La citoyenneté aujourd'hui*, n°140-141, pp.5-6.

² Organisé par le CLAP National depuis 1990.

³ Cf. Institut de l'UNESCO pour l'Education, *Alpha 92*, F. AZZIMONTI, *Il y a un urgent besoin d'imagination*, p.419.



Quand les mots plantent leurs racines au milieu des arbres

Précision préliminaire, je n'aime pas le mot "citoyenneté" dont je n'ai toujours pas perçu l'intérêt conceptuel. A vrai dire, je lui préfère toujours le terme plus ancien (mais moins suspect d'être un gadget à la mode) de "conscientisation" dans le sens que lui a donné Paulo FREIRE. Mais on peut tout autant se passer de concept et c'est ainsi que je trouve plus clair de dire que ma "philosophie pédagogique" est de permettre à chacun de réfléchir à son identité, son histoire, son itinéraire en veillant à articuler l'avenir avec le passé dans ses dimensions tant personnelle que familiale, sociale et culturelle¹.

Comment cette dimension peut-elle traverser un cours d'alpha, c'est ce que nous allons voir maintenant.

Je me suis donc retrouvé en septembre 93 avec un groupe de 16 personnes de nationalités, sexes et âges divers. Elles sont toutes capables de lire mais avec des degrés de compréhension divers. Elles peuvent toutes également produire un texte écrit spontané mais c'est la seule capacité d'écriture qu'elles ont en commun.

Leurs demandes s'expriment en général dans une combinaison de projets d'insertion socioprofessionnelle et de désirs de formation parfois bien réfléchis mais le plus souvent très stéréotypés ("*apprendre à écrire sans faute*").

20

Je dispose de trois plages de trois heures de cours, où les objectifs ont été définis en début d'année par le groupe: il s'agit, d'une part, d'objectifs liés à la maîtrise de la langue écrite (savoir écrire sans faute, utiliser les conjugaisons, rédiger un texte, une lettre etc...) et, d'autre part, d'objectifs plus culturels liés à l'environnement (la pollution, le corps humain, la politique et l'histoire belge, ce qui se passe dans le monde...) ou plus directement à soi (écrire des poèmes, écrire sur sa vie...). Les cours sont donc répartis en ateliers de lecture, ateliers d'écriture et moments de systématisation d'écriture.

L'approche pédagogique est une (subtile) synthèse entre les demandes et intérêts des participants et les objectifs pédagogiques que je définis en fonction de ces intérêts et demandes. Cette synthèse s'articule en général autour d'un thème qui est travaillé en trois temps successifs:

- la première étape est consacrée à l'émergence de questions et de représentations sur le thème et à un travail de recherche (souvent en petits groupes) à partir de textes ou d'autres supports (vidéo, visites d'expositions...);
- le deuxième temps est en général consacré à un atelier d'écriture permettant une expression personnelle;
- et le troisième consiste en activités de systématisation à partir des textes lus ou produits afin d'améliorer la compréhension et l'expression écrite.

Bien sûr, les trois étapes ne se passent pas toujours dans le même ordre, il y a parfois des retours de l'une à l'autre, des inversions etc... L'actualité de la vie du groupe

pe nous mène souvent dans des sentiers imprévus. Mais d'habitude les trois étapes sont présentes et sont toujours liées entre elles, ce qui évite, par exemple, de faire de la grammaire d'une façon isolée et donc dépourvue de sens ou au contraire de s'instruire sur des thèmes sans répondre à la demande d'écrire avec moins de "fautes".

Lors de l'évaluation de juin, je leur ai posé la question: "*Qu'avez-vous l'impression d'avoir appris cette année?*". J'ai reçu des réponses variées, abordant les différents domaines de travail. Il y eut des réponses concernant la structuration de textes: "*J'ai appris à mettre des points*", "*à raccourcir les textes*", "*à faire de bonnes phrases*", "*à résumer*", "*à savoir quand utiliser le passé, l'imparfait et le présent*". D'autres réponses avaient trait aux activités de créativité: "*J'ai appris à faire de la peinture, à écrire avec des plumes et à dessiner, je n'avais jamais eu l'occasion de faire tout cela avant*", "*J'ai enfin appris à manier l'ordinateur tout seul pour faire quelque chose de beau*". D'autres étaient liées à un thème: "*Avec le film Daens, j'ai appris sur l'histoire de la Belgique et surtout sur le travail des enfants dans les usines, je ne pensais pas que ça avait pu exister ici, ça m'a beaucoup appris*". D'autres enfin parlaient du groupe: "*On a appris à se connaître, même si on vient d'un autre pays*", "*On s'est fait des amis qu'on voit maintenant en dehors*", "*On se sent moins seul*"...

A la question "*Qu'avez-vous particulièrement aimé?*", on retrouve certains thèmes comme la pollution, l'histoire de l'immigration, les lois belges, le travail des enfants, certaines activités de systématisation comme "*raccourcir les phrases*" et "*la conjugaison*", certaines activités comme la pièce de théâtre des jeunes femmes de Dar Al Amal et la visite au jardin botanique "*parce que j'ai pu revoir des arbres de mon enfance que je n'avais plus jamais revus*" avec tout l'atelier d'écriture sur les arbres qui a suivi et enfin des considérations liées à l'ambiance de travail "*On a travaillé très sérieusement, surtout au début*".

Ainsi, en passant en revue les activités de toute l'année, chacun s'est rendu compte de l'extrême diversité des compétences qu'il est possible d'acquérir pour améliorer sa maîtrise de la langue écrite: d'une part, les diverses compréhensions à la lecture, compréhensions de textes de fiction, de textes d'opinion, de textes relatant des évé-

nements et, d'autre part, l'expression écrite dans ses dimensions de confrontation à la pensée des autres (résumés de textes, restitution des idées-clés de ces textes au groupe, émission de points de vue critiques argumentés, synthèses d'idées du groupe...), et de libération de sa propre pensée (ateliers d'écriture) avec recherches sur les formes permettant la mise en valeur des idées (de la plume à l'ordinateur en passant par la peinture, la calligraphie, les collages etc...).

A ces deux dimensions s'ajoute bien sûr l'approfondissement de la qualité de son message pour en assurer la meilleure compréhension possible (et là ce fut tout le travail de systématisation sur les structures de textes, la grammaire etc...). Il y avait donc une très grande diversité d'axes de travail dont la nécessaire articulation était discutée et analysée lors des séances d'évaluation.

On sait que l'apprentissage du français ne se réalise qu'au sein d'un cadre qui lui donne sens, mais, en réfléchissant a posteriori sur cette année de cours, je me suis rendu compte que ce cadre est toujours plus multiforme que ce qui est avancé par les participants en début de formation. A ce moment, en effet, ils mettent le plus souvent en avant des demandes d'insertion socio-professionnelles (par exemple "trouver du travail") ou d'amélioration du code ("écrire sans faute") parce que c'est le plus facile à exprimer mais l'expérience quotidienne des activités et l'intérêt rencontré plus particulièrement pour certains d'entre eux montre que les cadres porteurs de sens sont nombreux. Il peut s'agir de la recherche d'identité, de l'ouverture culturelle, du désir de comprendre le monde, de l'envie de se raconter, du désir d'exister socialement au sein d'un groupe de pairs, etc... Au hasard des thèmes abordés, je fus bien obligé de constater que ceux qui suscitèrent le plus d'investissement et d'engouement furent, une fois de plus, les thèmes liés de près à l'identité et à l'histoire des participants.

Comme premier exemple, je prendrai l'atelier d'écriture sur les arbres. Après lecture d'extraits de *Les yeux baissés* de TAHAR BEN JELLOUN, nous sommes allés visiter les serres du jardin botanique de Meise. Ce fut un moment exceptionnel: les participants n'arrêtaient pas de reconnaître des arbres de leur enfance sur lesquels ils étaient intarissables et ils ont réellement quitté ces serres avec de la lumière plein les yeux. Je leur ai proposé ensuite d'écrire des textes et des poèmes sur des arbres qu'ils avaient connus. Très vite, ils sont entrés dans le jeu et ont écrit des textes toujours émouvants. J'avais un peu peur pourtant de réactions du genre "encore écrire sur des souvenirs!". Pas du tout, au contraire même, plusieurs personnes ont dit que des textes très vrais avaient été écrits et que "dans les textes, c'est toujours la vérité qui touche".

Cet enthousiasme les a poussés à continuer la lecture en groupe des *Yeux baissés* qui avait été à l'origine de l'atelier. Et j'arrive là au deuxième exemple. En effet, dans

la suite du livre, l'héroïne imagine la lettre que son père aurait pu lui envoyer s'il avait su écrire: il explique notamment pourquoi il a quitté, seul, le pays pour aller en Europe, ce dont il rêvait, ce qu'il a pu réaliser... Cet extrait a été lu dans une qualité d'écoute et de discussion très rares. Pour plusieurs, il s'agissait pratiquement d'un dialogue direct avec leur propre père avec qui ils ont en général très peu de rapports aujourd'hui. Après la lecture, plusieurs participants ont dit qu'ils liraient ou qu'ils aimeraient lire l'extrait à leur père. Par après, ils ont imaginé des lettres de réponse. Ce fut l'occasion de longs échanges sur les ruptures adolescents-parents et sur le désarroi de ceux-ci en immigration.

Tout ceci nous montre que l'alphabétisation est un travail de "haute couture", qui s'accommode mal d'une



approche parcellaire faite, par exemple, de beaux objectifs opérationnels liés à une acquisition de compétences techniques. L'alphabétisation nécessite au contraire ce que les anglo-saxons appellent une approche "holistique" de la personne où ce qui se joue dans la réussite de la formation est avant tout la possibilité pour la personne d'articuler l'avenir avec le passé dans ses dimensions individuelle, familiale, sociale et culturelle.

Dans une telle optique, l'animateur est amené à être tantôt formateur, tantôt conseiller en insertion, tantôt "oreille thérapeutique", et d'autres choses encore...

Comme quoi, pour celui qui aime la polyvalence, l'ouverture et l'irruption de l'inattendu et qui ne redoute pas le doute et la continuelle course poursuite derrière un sens qui profite de toutes les occasions pour glisser entre les doigts, le métier d'animateur alpha reste peut-être un des plus beaux du monde...

Patrick MICHEL
Collectif Alpha

¹ Cette philosophie pédagogique se retrouve, entre autres, dans *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs* d'Elisabeth BAUTIER, Bernard CHARLOT et Jean-Yves ROCHEX, Colin, 1992.

Ateliers d'écriture, écriturisation, écrivains... quel jeu?

Si l'objectif principal des ateliers d'écriture est de découvrir le plaisir d'écrire, on ne peut s'y limiter. Car les participants à ces ateliers sont des êtres porteurs d'une histoire, d'un rapport au monde et aux autres. C'est donc ces êtres tout entiers qui doivent pouvoir se vivre et se dire à travers les ateliers d'écriture.

De même lorsque l'on invite des écrivains à participer, à animer un atelier d'écriture, on ne peut faire fi de l'ambivalence qu'induit la mise en présence d'un professionnel de l'écriture et de personnes qui se vivent comme inexpérimentées, voire comme exclues du langage écrit, du monde des lettrés. C'est de cette ambivalence et des possibilités de mettre en place une méthodologie pour la dépasser dont il est question dans les lignes qui suivent...

Le langage de l'écriture

Depuis les années 70 et jusqu'à récemment, l'écriture en alpha était envisagée dans une optique soit fonctionnelle soit conscientisante. L'alpha fonctionnelle conduisait à une écriture pour la vie quotidienne, pour l'insertion, pour la participation à la vie sociale. L'alpha conscientisante voyait dans l'écrit un outil de prise de conscience, d'analyse et de changement des mécanismes de la société. Certains groupes d'alpha optaient pour l'une ou l'autre de ces tendances, d'autres tentaient de travailler les deux axes à la fois.

Aujourd'hui, sans que les tendances précédentes aient disparu, se développe en outre une démarche où l'écriture reçoit une place particulière en tant qu'écriture, à la limite quels que soient ses contenus. L'écriture parle d'elle-même, est langage en tant qu'écriture. On trouve alors des ateliers d'écriture où l'objet principal voire exclusif est d'écrire et d'y prendre plaisir. Retour au ludique, mise en cause de l'écriture contrainte. Chacun découvre qu'il peut écrire et y prendre plaisir. L'écriture jeu est apprivoisement; elle ouvre, sans avoir l'air d'y toucher, à la complexité des mécanismes du langage; elle touche à la sensibilité; elle conduit à l'étonnement; en enfreignant la norme, elle ouvre de nouveaux espaces de pensée.

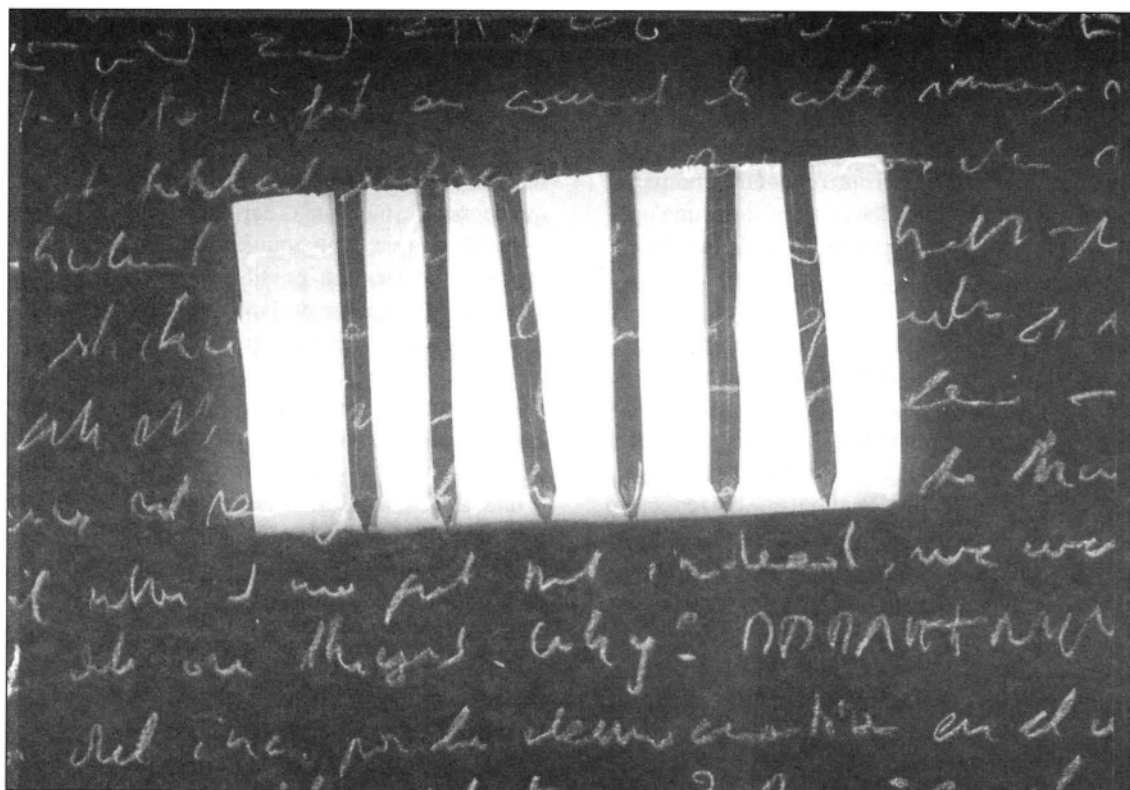
Dans certains cas, on tente d'aller plus loin que ce ludique estimé intéressant, mais quand même un peu court: l'on cherche à reconnaître, dire, ana-

lyser, intensifier les liens entre l'acte d'écriture et ce qu'il représente comme rapports à soi, rapports à l'environnement, rapports à la société, rapports à la vie.

Alpha Mons-Borinage cherche une méthodologie d'écriturisation où les participants aux groupes d'écriture sont invités à une expérience de mise en écriture, où le travail d'écriture proprement dit est précédé, accompagné, prolongé de paroles, de regards en miroir sur les productions, d'analyses des différentes couches de sens, d'évaluations, d'ouvertures à d'autres formes d'expression (peinture, collage, musique), de débats sur les enjeux personnels et collectifs, d'amplification de la créativité, de réflexion sur le langage.

Tout ce travail autour de l'écriture donne à l'acte d'écrire une singulière épaisseur. Il n'exclut ni le ludique ni le grave, ni le superficiel ni l'essentiel, ni l'individuel, ni le collectif. Il fait apparaître par l'expérience du groupe lui-même combien de couches d'existence sont concernées par le fait d'écrire, de représenter sur une feuille quelques traces de son ambivalent rapport à la vie.

Dans le phénomène des ateliers d'écriture et de leur développement en alpha, il y a un effet de mode et pas mal d'expériences sont menées parce que c'est dans le vent, parce que ça renouvelle la routine, sans réelle réflexion sur le sens de ce qui est mis en oeuvre, mais il y a aussi bien plus, car l'écriture peut être pour chacun acte d'appropriation, acte créateur.



Faire écrire?

Déjà avant d'en venir à ce travail d'écriture créative, dans l'alphabétisation fonctionnelle/conscientisante, la magie de l'écriture est à l'oeuvre dans les groupes alpha. Les participants vivent un autre enjeu que celui de l'utilité ou de la prise de conscience.

Se dissimulant sous les demandes conformes et utilitaristes, sous le débat de critique sociétale, se joue la question de la dignité, de l'identité et du mépris à compenser. Ecrire c'est d'emblée bien plus qu'écrire, même et peut-être surtout quand on affirme que l'on vient ici pour écrire et rien que pour écrire, que l'on veut de la grammaire et des dictées et rien que ça. Si l'on tient tant à ces aspects formels, c'est qu'ils sont chargés de désirs et de blessures, c'est qu'on les ressent comme permettant de refaire le rapport à soi et aux autres. Le passage ou le re-passage par les aspects les plus scolaires est symbole d'une admission, d'une reconnaissance comme existant pour l'entourage, pour la société.

Dans l'écriture s'investit une énorme énergie psychique, une énorme dynamique sociale. Et donc, je pense que, bien souvent, même s'il n'y a pas demande explicite, les attentes latentes peuvent être très fortes et dépasser largement le formalisme des premières demandes.

Pas mal de participants peuvent parvenir à des formes d'écriture très fortes, très créatrices. Ce n'est pas pour autant qu'il est simple de proposer d'écrire, de *faire* écrire. On risque notamment, sans s'en apercevoir, d'attirer les participants dans un piège: on peut utiliser leur attente intime pour les motiver et les conduire dans une voie sans issue.

Des pièges...

L'écriture peut, en effet, être déconnectée de l'histoire propre des participants. On en entend exprimer que c'est con, qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur fait faire. On en entend aussi qui se sentent analysés comme chez le psy. D'autres se retrouvent assez brutalement confrontés à leur

angoisse devant l'écriture: il n'est pas évident que ceci puisse être géré dans le groupe. Il y en a qui refusent d'écrire ou qui quittent le groupe. Et puis il y a les écrits récupérés: telle association s'en empare, les édite et les vend sans l'accord des participants... La mise en écriture peut être tromperie, présentant comme une chance d'en sortir une opération qui mène au renforcement du sentiment d'échec.

La démarche de venir à un groupe alpha correspond à une histoire, à des images et conceptions de l'écriture. Si l'invitation à l'acte d'écrire ne rencontre pas vraiment cette histoire, le risque est réel de renouveler, sans même qu'on s'en rende compte le scénario de l'échec. Par contre, si la rencontre a lieu avec respect des histoires, l'acte d'écrire peut être le lieu, le média d'une véritable appropriation de sa vie, de ses énergies propres, de leur donner langage, outils, formes d'expression.

Ceci suppose une attention assez fine à ce qui se passe, une animation non stéréotypée, un retour permanent sur le sens des choses qui se font, se défont, se tentent, risquent de déraiper, se créent, ouvrent à plus large dans le groupe.



Avec des écrivains

Tout récemment, on s'est mis à organiser des ateliers d'écriture avec des écrivains. A Mons-Borinage, on parlait d'*ateliers écrivains*. C'était annoncé bien à l'avance: on expliquait qu'il y aurait des ateliers animés par des écrivains (6 séances de 3 heures). On y invitait des personnes qui avaient déjà participé depuis un certain temps à des ateliers d'écriturisation. Le contact avec les écrivains (deux par groupe) devait permettre d'intensifier et affiner le rapport à l'écriture en tant qu'écriture. Les écrivains souhaitaient d'ailleurs que l'on évite les écrits expressifs: on allait travailler le récit de fiction. L'écrivain était établi au centre de la démarche: on écrira soi-même, mais animé, porté, conseillé par les écrivains.

A priori, l'écrivain a statut de savoir l'Écriture qui fascine et fait peur: il nous dépasse donc dans ce domaine où nous nous efforçons. Ambivalence, car tout est en place pour la mystification et la répétition des humiliations. Et le malaise était pré-

sent en même temps que l'attente. Mais, chaque expérience est aussi nouvelle: répéter la confrontation, c'est aussi, peut-être, se donner la possibilité d'une autre issue. Et d'ailleurs, pas mal de participants ont déjà réalisé un fameux parcours d'écriture. A ce moment, le regard valorisant de l'écrivain qui reconnaît mon art d'écrire, qui apprécie mes trouvailles ouvre à un nouveau rapport à l'écriture en tant que langage possible pour moi. Je suis reconnu non seulement dans mon groupe chaleureux, mais aussi par celui qui sait l'écriture.

Pourtant, l'ambivalence n'est pas levée: la hiérarchie culturelle n'est pas abolie. Quelle illusion ce serait que de le croire! Il y faudrait un travail d'une autre ampleur, d'une autre profondeur et touchant des couches de vie bien plus larges que celles mises en oeuvre dans quelques textes. Il faudrait sans doute en venir à casser le scénario de l'atelier d'écriture lui-même (dans la mesure notamment où l'atelier reste un enclos séparé de l'existence). Mais quelque chose s'est peut-être ouvert, un travail commencé s'est peut-être prolongé. Un travail, en tout cas, qui ne cesse d'avoir à faire avec l'ambivalence: on se met à pouvoir écrire et, dans l'acte même de cet accès à l'écriture, on perçoit la distance à l'écriture qu'on espère, on revit la blessure, on se retrouve devant le choix d'arrêter d'écrire ou d'écrire encore pour tenter de combler la distance et ainsi de suite. Le chemin ne peut qu'être ambivalent.

Se recréer dans l'ambivalence

A travers ces ateliers, on assiste à la naissance d'une nouvelle forme de formation. La transmission de connaissances a été franchement mise à distance. Les participants se découvrent producteurs de leur chemin d'écriture et celui-ci est différent pour chacun d'entre eux. Ils développent des capacités d'expression, des facettes de leur personnalité, des sensibilités et des regards dont ils n'avaient guère conscience. Ils participent à un travail de subjectivation: ils deviennent sujets de leur langage. Ils donnent épaisseur à leur parole propre, à leur écriture propre. Ils cherchent une parole hors des paroles conformes. La forme même du langage éclate: le jeu de mots désacralise la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et leur force d'exclusion. L'on découvre le droit de

renommer les choses, de refaire les associations, de défier la logique, de suivre le ressenti. Dans le cas de l'écriturisation, on peut même aller jusqu'à réinterroger tout le rapport du langage à soi et à l'environnement social.

L'enjeu de ce type de *formation* dépasse de loin le récréatif, touche au créateur. Il pourrait interroger l'ensemble des démarches de formation souvent déconnectées des histoires des *apprenants, stagiaires, participants, etc...*, déconnectées de leurs langages, de leurs désirs, de leurs cultures, de leurs sensibilités, de leurs systèmes de représentation. Il s'inscrit dans le sens de l'émergence d'une société de sujets, où le *je* reprend une plus juste place.

Mais toute cette nouvelle ouverture peut être compromise, peut être une nouvelle fuite en avant, une nouvelle poudre aux yeux, un renforcement de la distance sociale, une ré-exclusion si l'attention n'est pas portée sur les ambivalences dont elle est également tissée, si les participants eux-mêmes ne nomment pas cette ambivalence, ne réalisent pas eux-mêmes un chemin d'ambivalence, où ils deviennent sujets d'écriture en rejouant le risque

de l'échec. En effet, celui qui a été marqué par l'exclusion de la parole et de l'écriture rejoue ce drame et ce conflit à chaque confrontation à la parole et à l'écriture, celle-ci fût-elle ludique, valorisante, plaisante, cautionnée par des écrivains.

L'écriture est alors habitée de révolte, de revanche, d'évasion, de recommencement, de subversion, d'espoir, de création à la mesure même des blessures passées toujours agissantes. S'écrire est un incontournable chemin d'ambivalence. Inviter des écrivains à s'associer aux ateliers renforce l'ambivalence de ce jeu de la reconnaissance et de l'échec. Il importe d'autant plus de prévoir des temps de parole, avec les participants, où pourra se dire comment l'atelier est vécu jusque dans ses aspects ambivalents. Ceci permettra, non de supprimer toute ambivalence (il n'y a de sujet qu'ambivalent), mais d'ouvrir à une utilisation par chacun de l'expérience vécue dans l'atelier pour la réalisation de son devenir particulier.

Omer ARRIJS
Alpha Mons-Borinage



Illustration: Monark, in *Wake Up*, n°5/avril 1993.

Pratique d'écriturisation

La démarche pédagogique évoquée ci-dessous ne réalise pas en soi une nouvelle citoyenneté.

Elle ouvre un espace, elle offre des conditions. Elle permet une subjectivation, une reprise par chacun des contenus de son existence. Hors de cette subjectivation, le rapport au social ne peut être qu'aliéné, magique, contraint.

Elle est présentée par son auteur comme une démarche type à réfléchir et à ne pas suivre à la lettre.

1. Emergence de paroles pleines

- Au départ, un déclencheur d'expression ouvert (se présenter, utiliser un photo langage, rechercher des mots clefs, faire une affiche, etc...).
- On laisse le temps de préparer personnellement la présentation orale qu'on fera sur la base de ce support (importance de préparer une position personnelle pour ne pas trop vite se ranger derrière l'avis des autres).
- Présentation par un tour de table.
- Regard des autres: chacun des autres membres du groupe, à tour de rôle, est invité à dire ce qui le frappe dans ce que chacun a dit; après avoir reçu le point de vue des autres, on a un moment pour réagir. Il apparaîtra que les points de vue sont différents. Cette technique permet d'installer une reconnaissance de la différence et du dissensus, une reconnaissance de la sensibilité et de la pensée de chacun.
- Deuxième tour: chacun est invité à préparer une nouvelle présentation de son point de vue (importance de ce deuxième tour pour reprendre sa parole de façon plus approfondie, plus dégagée des stéréotypes): par exemple, en relevant ce qui a le plus frappé dans ce qui a été dit dans le tour de table. Il apparaîtra que la parole devient de plus en plus dense et complexe.
- Préparation d'un écrit: par exemple, en remplissant le tableau de mots évoqués par les tours de table oraux; chacun y écrit quelques mots (en expliquant ce que ces mots évoquent pour lui).
- Ecriture d'un texte: chacun écrit un texte à propos des échanges oraux précédents.
- Lecture à haute voix par chacun de son texte.
- Tour de table (après la lecture de chaque texte): chacun est invité à exprimer ce qui le frappe dans le texte qui vient d'être lu.

Remarque:

Il s'agit de bien plus que d'une variante d'un atelier d'écriture

ou d'expression. L'espace de parole s'ouvre de plus en plus, éclate même. Les différents tours de paroles orales et écrites apportent de plus en plus d'épaisseur à chaque parole singulière. Chacune se différencie et s'approfondit, prend distance, confiance en sa force propre, en sa façon spécifique de dire, nommer, associer. L'on constate d'ailleurs, au long des séances que la parole et l'écriture prennent une force de plus en plus grande, que le sujet s'y investit de plus en plus, que des ouvertures inattendues se produisent.

2. Mise en forme des paroles particulières

- On reprend telle ou telle phrase du texte de chacun et chacun dit ce qu'il en comprend (les significations varient fortement de l'un à l'autre).
- Chacun réécrit à sa manière les phrases des autres (importance des réécritures qui donnent forme aux différences comme aux ressemblances).
- On compare (les significations, les formes, les mots, les expressions, les sons).





- Et l'orthographe? On commence par accepter les textes tels qu'ils sont écrits. La faute n'est pas une faute en soi (elle ne l'est que par la norme sociale); souvent elle est expressive de flux de signification; on recherche ce qu'elles veulent dire (certains souhaitent même que leurs textes soient laissés en l'état, sans correction; ils en reçoivent une réelle force expressive). La faute n'est pas jugée comme faute, mais comme forme expressive particulière. La correction peut se faire en vue de la reconnaissance de nos écrits par la société, mais elle n'est réalisée qu'après un travail de reconnaissance des écrits tels qu'ils apparaissent.
- Passage des écrits au traitement de texte et mise en page.
- Retour des textes mis en page devant le groupe: tour de table sur ce que chacun perçoit dans les textes (la mise en page suggère de nouvelles significations). On peut le constater, au fur et à mesure que le travail avance; le sens unique se défait, échappe, on entre dans une mouvance, on ouvre sans cesse de nouvelles possibilités, la rencontre entre les membres du groupe s'approfondit.
- Edition et diffusion des textes sous la responsabilité du groupe.

3. *Les paroles autres*

- On part de textes extérieurs à ceux du groupe: tout écrit est acceptable, mais, dans un premier temps, les textes littéraires sont préférés aux textes d'analyse, parce qu'ils misent plus clairement sur la symbolique et sont de ce fait plus ouverts et plus évocateurs des conflits essentiels. (Les textes d'analyse ne sont cependant pas exclus, mais ils sont travaillés de manière ouverte: non entrer dans une analyse, mais s'y confronter).
- Lecture personnelle du texte.
- Tour de table sur ce qui frappe dans le texte.
- Réaction de chacun sur le point de vue de chacun (toujours par un tour de table).
- Réécriture par chacun du texte extérieur (travail de reprise).
- Travail du même type que pour les textes personnels (voir plus haut).

Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ?

Atelier : même intitulé

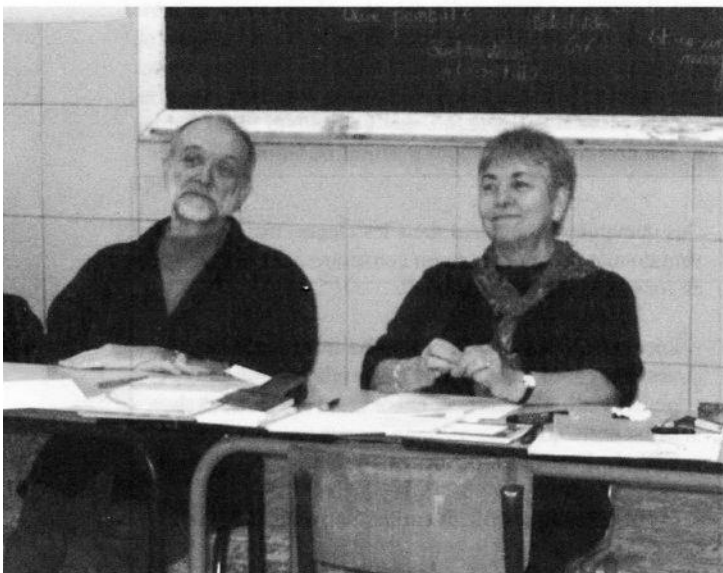
Les valeurs, telle celle de l'émancipation, n'ont de sens qu'investies dans les pratiques et réciproquement. Autrement dit, dans l'atelier d'écriture, ce n'est pas l'écriture en soi qui importe mais la construction au quotidien, à travers ses productions et les échanges au sein du groupe, d'un autre rapport au monde, au savoir, à l'écriture...

Quand on nous dit 'émancipation'

Quand nous pensons émancipation, il s'agit de l'aptitude des personnes à *penser par elles-mêmes*, à se développer en s'affranchissant peu à peu de ce qui les empêche d'avoir pleine conscience de leurs capacités cognitives et autres. Réflexion qu'on ne peut dissocier des conditions matérielles, morales, sociales, dans lesquelles ces personnes vivent. L'état des relations sociales, politiques, culturelles dans le pays, le rapport au travail, les données environnementales, y jouent leur rôle.

Nous travaillons depuis des années dans la formation et tentons d'y mettre en œuvre les principes d'Éducation Nouvelle auxquels nous tenons. Nous avons à cœur de mieux comprendre en quoi l'éducation et la formation permettent de révéler à chacun l'exercice du pouvoir sur lui-même qui l'amènera à conduire plus consciemment sa propre vie. Nous espérons que cette prise de conscience permettra d'aller ensemble vers des rapports sociaux, vers des relations humaines plus justes et plus épanouies. L'émancipation mentale pour tous est une condition essentielle du développement humain en général.

L'émancipation est une *affirmation*, une affaire de choix qui doit s'inscrire dans des faits. Pour que l'émancipation 'fonctionne' dans un lieu de formation, elle doit d'abord 'exister'



dans la tête du formateur comme une chose désirable, au-delà du projet de transmettre, de donner à apprendre et à comprendre. Au-delà des contenus de formation.

... émancipation des apprenants en alphabétisation

Les axes essentiels pour un travail d'émancipation en alphabétisation, comme pour tout travail avec des adultes sont les suivants :

'Tous capables' et 'Tous porteurs d'expérience'

Le *tous capables* est un point de départ. Une fois ce défi posé, il s'agit d'inventer des dispositifs de travail qui permettent aux apprenants de transformer la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs savoirs et de leurs capacités à créer, à apprendre.

Le *tous porteurs d'expérience* est complémentaire du *tous capables*. C'est parce que chacun arrive en formation avec un bagage qu'il peut être reconnu au sein du groupe. Il doit pouvoir partir de cet acquis pour déconstruire le connu et aller vers l'inconnu, vers de nouveaux apprentissages.

'Je cherche, donc j'apprends'

Dans les apprentissages, une place essentielle doit être faite à la question, à l'hypothèse, au tâtonnement. La relation à instaurer entre le travail individuel et le travail de groupe est centrale, au même titre que la prise en compte des parcours individuels et des cultures singulières. Sans arrêt la question doit être posée à tous : quelle mise en partage des expériences ? Quelles coopérations ? Une fois admis « qu'on ne forme pas les autres, mais qu'ils se forment », des rôles nouveaux sont dévolus au formateur autant qu'aux apprenants dans la réussite de tous : apprendre ensemble pour réussir tous !

'Un vécu de réussite'

Pour que chacun se sente capable, pour qu'il se sente grandir dans son apprentissage, le formateur doit pouvoir offrir à chaque apprenant, chaque jour, au moins un *vécu de réussite*. Qu'entend-on par là ? Un moment où le travail sur des contenus (la maîtrise de la langue, la connaissance du monde contemporain, etc.) s'articule avec la transformation de l'image de soi.

Et quand nous ajoutons 'ateliers d'écriture'

Notre longue pratique des ateliers d'écriture avec des publics très variés, nous amène à les regarder comme des lieux où l'on fait, pour soi, avec et contre les autres, l'expérience de l'écriture comme expérience de pensée. Des lieux où l'on peut mettre en œuvre les principes pédagogiques d'émancipation que nous venons de présenter.

Pour faire vivre cela aux apprenants, le formateur en atelier d'écriture doit certes maîtriser des connaissances théoriques

ECLER, une démarche émancipatrice ?



liées aux domaines de l'écriture et de la littérature. Il doit surtout avoir à sa disposition 'une caisse d'outils facilitants'. Et, plus important encore, il doit ou devrait avoir eu l'occasion de travailler sur lui-même d'abord et sur son propre rapport à l'écriture et à la création...

Il pourra alors, pour commencer, surprendre son public et ainsi mobiliser l'attention. Cela peut consister à proposer d'écrire à partir de situations ouvertes : « *Votre entrée en écriture, où, quand, pourquoi, avec qui ?* » ; « *Ecrire à propos de nos jeux d'enfance, pourquoi pas ? Comment ? Avec quels outils ?* ». Cela peut passer par un travail sur des photos que l'on bombarde de mille et une questions et que l'on textualise ensuite. On peut aussi se pencher sur un auteur belge archiconnu, Simenon par exemple, et... le redécouvrir de l'intérieur, comprendre sa dramatique personnelle et ce qui explique peut-être son acharnement à écrire. Etc.

Il créera des situations facilitantes, un mélange de réflexion et d'effervescence tel que chacun comprenne 'qu'il peut y aller', que son esprit, fort du 'tous capables', peut se mettre en branle, sans crainte d'être prématurément jugé.

Il sera exigeant sur la forme (fantaisie et rigueur dans la formulation des consignes, des contraintes) **mais ouvert sur le fond.** Il invitera chacun à livrer ses productions lors des mises en commun même quand elles lui semblent insuffisantes. Toutes les productions sont acceptées à condition qu'elles puissent être motivées. Expliquer la genèse d'une production, la motiver, cela s'apprend.

Il fera vivre une conception de l'écriture dans laquelle celle-ci ne cherche pas à 'refléter' la vie mais permet à chacun de construire sa pensée, de modifier son rapport au monde, son rapport à l'expérience qui ne sont jamais donnés comme tels. Si, comme on l'entend souvent, écrire c'était 's'exprimer', cela mettrait en difficulté tous ceux qui pensent qu'ils n'ont 'rien à dire'. Si, à l'inverse, on conçoit l'écriture

comme quelque chose qui n'est pas donné une fois pour toutes, qui se construit patiemment, qui n'exige pas de savoir avant de faire, qui est une lutte avec et contre les mots (et non avec et contre la grammaire ou l'orthographe), alors...

Il permettra par les échanges, les discussions, les mises en commun, d'inscrire le travail individuel dans un projet de groupe. Ce projet n'est pas *l'écriture en soi*, mais *le partage de l'écriture*. Partager c'est confronter entre participants plaisirs et déplaisirs dans l'acte de produire, questions et débuts de réponses suscités par les consignes, doutes et bonheurs que l'écriture provoque et fait émerger.

Il invitera à analyser non les productions, mais **les processus.** Analyser n'est pas juger mais identifier des manières de faire. Apprendre donc à ranger, classer, retrouver les étapes par lesquelles on est passé pour produire. C'est imaginer d'autres voies que l'on aurait pu pratiquer, mettre en relation les ateliers entre eux, faire des liens avec des lectures, des expériences pratiquées ailleurs. C'est s'interroger sur le sens de ce que nous faisons, sur la manière dont notre compréhension du travail évolue. C'est évaluer en quoi nous sommes en phase avec ce que nous voulons faire et qui a été annoncé, en quoi nous sommes aussi sur d'autres terrains de réflexion que ceux que nous avons envisagés.

Retour à l'émancipation...

Que l'on soit homme ou femme, la tension vers l'émancipation pourrait être considérée comme l'expérience que fait un être humain...

... qui, découvrant un rapport différent à la langue et notamment à l'écrit, prendrait conscience de ce qui l'empêchait jusque-là de se sentir partie prenante de la culture écrite¹ ;



Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ?

... qui lutterait d'abord contre ce qui, en lui-même, tend à le limiter. Ce qui dans son rapport au savoir, aux autres, aux normes, l'empêche d'imaginer, de rêver, de faire ;

... qui, en opposition aux diktats actuels du 'tout, tout de suite', se réconcilierait avec la notion de durée et comprendrait qu'en écriture, comme dans bien d'autres domaines d'activité, produire c'est apprendre à laisser mûrir, à revenir sur ce que l'on fait pour le transformer, à différer le moment où l'on conclut ;

... qui renouerait avec son histoire et avec celle des autres, qui redécouvrirait des aspects de lui qu'il n'a pas su ou pu faire grandir en son temps ; qui saurait être pour d'autres celui qui *porte* du temps humain ; qui sur la base de son expérience, se projetterait dans l'avenir en réinvestissant de manière créative ce qu'il a acquis ;

... qui, en se mettant à écrire, développerait de nouvelles appartenances sociales et tisserait aussi des liens avec ceux qui ont écrit ou écrivent ailleurs, dans d'autres lieux et d'autres époques ;

... qui apprendrait ou réapprendrait à coopérer en posant que le travail collectif est bien plus que la somme des travaux individuels.

... avant de conclure sur la question : le formateur est-il soluble dans l'émancipation ?

A tous ceux qui disent volontiers que le formateur émancipateur est celui qui travaille à sa disparition, nous aimerions opposer que trop souvent on confond autonomie et émancipation. Il ne s'agit pas pour le formateur de disparaître, mais de s'occuper lui-même de sa propre émancipation.



L'émancipation n'est pas un état mais un processus. Elle n'a pas de fin, n'est pas tournée vers elle-même. Elle s'inscrit au cœur de la relation à l'autre et vaut aussi bien pour le formé que pour le formateur. Elle est le fondement de la vie : toujours tendue vers ailleurs et vers autre chose encore, elle est, comme le dit le philosophe, *le principe espérance*.

Penser 'émancipation' dans chacun de nos actes de formation, c'est en faire notre fil rouge, c'est l'affirmer en tant que visée, c'est-à-dire comme une valeur non dimensionnée qui cherche sa dimension au quotidien dans les actions même les plus humbles.

Odette et Michel NEUMAYER

¹ On rappellera ici la confusion souvent faite chez les formateurs comme chez les apprenants entre faute et erreur ; l'amalgame entre la personne et sa production ; la superposition terme à terme de l'univers de l'oral et de celui de l'écrit dont les rapports au temps, à la trace et à l'échange sont pourtant bien différents.

Odette et Michel Neumayer, enseignants puis formateurs de formateurs et analystes du travail, animent la revue d'écriture **Filigranes** (1, Allée de la Ste Baume - F 13470 Carnoux) et s'occupent à titre militant du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) en Provence.

Pour en savoir plus sur leurs activités, on consultera le site : www.ecriture-partagee.com. Ce site rend accessibles des informations sur des pratiques de création fondées sur les valeurs d'émancipation, le parti-pris du 'tous capables' de l'Éducation Nouvelle et sur la notion de partage.

Ils ont publié divers articles dans **Traces de changements** (anciennement 'Echec à l'échec') - périodique de la Cgé (Changements pour l'égalité) et **Dialogue** - revue nationale du GFEN (www.gfen.asso.fr/), notamment :

- **Mettre en patrimoine**, Echec à l'échec, n°141, avril 2000, pp. 4-5
- **Atelier "Cosmogonies" ou les écrits des commencements**, Dialogue, n°114, octobre 2004, pp. 55-60
D'autres textes peuvent être consultés sur le site d'écriture partagée.

Ils ont également publié : **Animer un atelier d'écriture - Faire de l'écriture un bien partagé**, ESF, 2003.
Cet ouvrage a été présenté dans Le journal de l'alpha, n°135, juin-juillet 2003, pp. 18-19.

Tous capables d'écrire? Envie d'écrire pour tous?

Noëlle DE SMET enseigne dans une section professionnelle, là où débarquent les élèves que l'école n'a pas accrochés, là où l'on diminue les exigences: leur apprendre de l'utile et du concret avant tout.

Pourquoi dès lors chercher à développer chez ces élèves le goût de l'écriture?

En réponse à cette question, Noëlle en pose une autre: les actes gratuits ne sont-ils pas aussi importants que les actes utiles? La preuve: ces élèves ont déjà des pratiques d'écriture.

Son expérience nous montre que, par l'écoute et la mise à disposition d'outils, nous pouvons, chacun avec notre public, susciter le plaisir d'écrire et de s'écrire.

«Dans ce milieu-là, ils n'aiment pas écrire.»

«L'urgent pour eux c'est qu'ils puissent au moins lire.»

«Ecrire, de toute façon, après l'école, ils ne le feront plus jamais... Alors à quoi bon y passer du temps?!»

«Pour le professionnel, on peut au mieux faire de l'écriture utile: bien disposer une lettre et savoir comment la commencer, la finir, savoir remplir un formulaire, faire une liste de courses...».

Paroles de profs.



J'ai vu et entendu autre chose chez les concernés: les petits mots qui traversent les classes - déclarations d'amitié (ou d'amour), information rapide, rendez-vous, insultes parfois -, les «belles phrases» trouvées dans le journal de classe ou ailleurs et recopiées en très joli sur le carton des classeurs ou sur le bois des bancs, les essais de lettres d'amour, les morceaux de journaux intimes tenus dans de jolis carnets..., marques peut-être d'une envie de se dire, de se trouver, de s'identifier, de communiquer par l'écriture.

Que faire de cette envie? Quel sens lui donner en lien avec les parcelles de sens déjà présentes?

Aller vers plus de maîtrise et vers plus d'ampleur, tel était mon souhait modeste dans les quelques réponses proposées selon les circonstances et les groupes. Improvisations sur le tas ou constructions élaborées avec dispositif soigneusement préparé, elles tentent à la fois de rejoindre le déjà là et d'avancer vers des ailleurs.

Garder des traces

Lors de projets de classe - telle sortie, telle fabrication d'objets artisanaux à vendre, telle revendication à faire entendre autrement qu'en plainte hurlante -, le besoin d'écrire, même s'il vient en second, arrive presque naturellement. Beaucoup d'idées sont lancées, et assez rapidement se fait sentir le besoin de garder des traces pour ne pas oublier, pour que les absents soient au courant ou pour souligner, face à une autorité, le sérieux de telle entreprise.

C'est ainsi que sont rédigées des affiches reprenant les étapes de l'organisation: qui fait quoi, quand et la satisfaction

d'y écrire un OK quand c'est fait. C'est ainsi que s'officialisent des «cahiers de conseil» où s'écrivent les projets, les tâches, les décisions. C'est ainsi aussi qu'une classe un jour a décidé que chaque élève se constituerait un dossier-journal.

Côtés utilitaires encore, mais ancrés dans un vécu dense qui dépasse de loin les directives normées d'une lettre officielle ou d'un autre document de ce type, traces de soi et du groupe qu'on est heureux de laisser là ou qui tranquilisent parce qu'une référence commune est gardée précieusement: «C'est écrit».

Ce genre de démarche suppose une forte prise en compte des demandes, des souhaits, des remous (dits ou non dits). L'écriture alors n'est plus un but en soi prévu de 8 heures 05 à 8 heures 55 dans un cours de français. Elle peut se faire à d'autres cours, elle peut s'utiliser en fonction des besoins. Je ne sais quelle recette permet le captage des besoins. Je pense qu'il n'y en a pas, ou alors elle est mouvante (émouvante aussi souvent!): écouter des mots clefs, entendre des ras-le-bol, voir briller les enthousiasmes, se cogner aux refus et impertinences et ne pas perdre de vue ce qui s'écrit déjà individuellement entre parenthèses..., petits chemins qui ont l'air anodins, petits chemins d'attente, d'attention, de décentrage et de souplesse par lesquels peuvent peu à peu se mettre en place et des projets, et de l'écriture de projets, et des projets d'écriture... Il est bien étonné celui à qui je dis: «Tiens l'autre jour tu disais ceci... Et si on faisait cela...?». Quand l'acte d'écrire, fort d'avoir servi, a pris place, il semble que dans la suite l'«apparemment plus gratuit» puisse allumer ses mèches.

Tracer sa dignité

Quand ils gravent leurs noms sur les bancs, quand ils s'amènent en classe avec des revues sans grand contenu - mais qui accrochent plus que les cours sans images -, quand ils griffonnent des semblants de tags au bas d'un mur, sur une vitrine ou au tableau, on peut râler, passer outre, n'y voir aucune importance, trouver bien piètres ce genre d'intérêts, ou alors les élever à une forme de dignité. L'écriture peut aider à la tracer.

S'arrêter aux tags, par exemple. Lire ce qu'en disent ceux qui en tracent sur les murs des villes, aller en voir hors du quartier, lire ce qu'en pensent ceux qui les voient, ceux qui punissent ou ceux qui s'interrogent. Ecrire en se mettant dans l'une ou l'autre peau, écrire des «réponses»... Là pourtant, on sait bien qu'il ne s'agira pas de lettres envoyées (on aurait pu..., on n'y a pas pensé); et pourtant la force de ce qui s'y dit traduit des convictions bien construites.

Ecrire des «poèmes» à propos des tags parce que les mystères de leurs formes rondes ou pointues, les mystères de leur langue aussi évoquent des rythmes, des images, des révoltes et des rêves. Dix à quinze pages de textes produits dans cette «classe à tags»... comme un baiser pour ce qui touche de près.

L'écriture, à ce moment-là, c'était une façon de s'emparer de réalités brutes, les faire siennes ou les transformer à sa guise. C'était aussi une façon d'apprendre à structurer des morceaux de pensée jusque-là très diffus. Le début d'une liberté.

Au départ, je ne l'aurais pas cru. A l'arrivée, devant les productions (en tags aussi), devant les commentaires qui les accompagnaient et les rythmes raps où sont entrés des mots de vie quotidienne, j'ai palpé de plus près ce qu'écrire peut vouloir dire. Eux aussi, je pense. Le caractère gratuit n'a dérangé personne. Au contraire... Il s'est fait comme un arrêt où se contemplait des beautés tirées d'un imaginaire insoupçonné. Quelques questions sur l'art se sont même pointées.

Sont venus aussi des souhaits de donner à lire. Aux enseignants d'abord «*parce qu'ils ne savent pas*».

Faire un livre où rassembler le tout comme pour dire: «*Nous, voilà ce qu'on sait faire*» et le donner..., non le vendre.

Ateliers d'écriture

Quand ces mots, «atelier d'écriture (1)» ont été prononcés une première fois. Quand, dans cette première fois, les dispositifs mis en place se sont inspirés de ce qui se vivait au ras du groupe. Quand s'est vécu dans ces ateliers l'immense plaisir de prendre les formes et les sons de mots jamais touchés, puis de «voir ce que ça donne» si on les agence. Quand la page blanche n'a plus été un piège. Quand chacun s'est émerveillé devant ses trouvailles et celles des autres. Quand on a pu, dans la suite, faire une liste de tout ce qui nous a permis d'écrire aussi fort... Alors presque à chaque rencontre fortuite ou dans chaque heure de cours venait la demande: «*On fait encore un atelier d'écriture?*» Avec l'envie et le suspense de découvrir à chaque fois des chemins inconnus. On est passé de l'improvisé, pris sur le vif des turbulences, à des ateliers construits.

Un des chemins très prisé c'est celui qui part de supports matériels: des clés, des boîtes, des bouteilles de parfum, des pierres, des photos et aussi des textes de «grands auteurs» dont on peut prendre les mots comme on prend les boîtes et les pierres..., autant de fenêtres ouvertes sur des espaces où s'inscrire.

Il est même arrivé qu'au bout d'une première phase, des élèves disent: «*Et maintenant pour la phase suivante, on pourrait imaginer ceci...*».

Est-ce ce genre de déblocage parfois débridé qui donne envie d'écrire autre chose aussi? Ou est-ce la première prise en compte de ce qui faisait question dans une classe - «*Comment être beau?*» ou «*Rien ne tient dans cette classe*» - qui a permis d'aller ailleurs?

Je ne sais pas. J'ai mélangé les genres en tentant de rejoindre des sensibilités, en veillant à tous les appuis nécessaires pour que tous osent...

Nous avons même imaginé des actions d'écriture à partir de films et nous avons constaté que les écrivains s'approprièrent des thèmes, des images, des phrases de films d'une façon beaucoup plus forte que par la simple discussion. Certains ressortaient même des phrases entières de leurs écrits comme des citations en réponse à tel écrasement, à telle situation difficile et d'autres me disaient parfois, au détour d'un couloir: «*Hier soir, j'ai écrit un poème*» ou «*J'ai noté toutes les phrases de mes parents pour en faire un atelier d'écriture*».

Qu'est-ce qui donne envie d'écrire à ceux qui jusque-là n'y voyaient qu'un ennuyeux exercice d'école ou un «truc pour intello»? Il doit y avoir sans doute un peu de contagion de mes amours: écrire, faire écrire, croire à leurs possibles..., un préalable probablement.



Mais encore?

Qui peut dire avec précision ce qui se passe pour des jeunes qui jusque-là n'avaient pas vraiment écrit?

Si je me risque à hasarder une ébauche de réponse, ce ne sera que sur la pointe des pieds, sans certitudes pesantes... Il me semble y apercevoir quelques traits légers ou épais: compter quelque part, même avec ce qu'on apporte d'apparemment petit; pouvoir inscrire ce qui fait chair, pouvoir s'inscrire; découvrir du neuf au lieu d'être enfermé dans «ce qui convient pour ce milieu-là»; pouvoir vivre une fierté

nouvelle parce qu'«on a su le faire»; voir son nom au bas d'un texte imprimé, voir son texte édité dans un recueil, dans un journal et réaliser qu'il s'est passé quelque chose d'autre qu'un amuse-gueule pour occuper un temps de cours.

Noëlle DE SMET

(1) Selon les conceptions de O. et M. NEUMAYER (GFEN-Provence)

yo! yo! yo!
pas un franc
pas un homme
y'a des graffiteurs
y'a pas de guerre
nous les rappeurs
on est partout
c'est comme les graffitis
chaque groupe a son style
chaque style a son groupe
on est les rois des quartiers délabrés
pouvoir s'exprimer
sans être dérangé
sans être critiqué
c'est ça notre fierté
d'exister
dire en couleur
ce qui nous brûle le cœur
sans avoir peur d'exprimer toutes nos rancœurs.

Chadia OUCHEN, Nadia EL FADILI, Nadia MOHAND

Rap

Un tag...

C'est la bonne couleur bleue
C'est le ton à choisir
C'est des signatures raps
C'est une forme d'expression
Un nom mis à la rue
Un appel à tout le monde.

**Karima DEBZA
King 65**

Tag

Monsieur, je suis flic depuis dix-huit ans et je peux vous dire que «les barbouilleurs de métro» comme vous dites ne sont pas des voyous. Ce sont des garçons ou plutôt des artistes qui ne savent pas s'exprimer autrement que dans la rue et sur les murs des rues. Certains policiers du métro parisien ne savent plus plaisanter. Ils devraient leur dire de ne plus faire ce genre de dessins n'importe où mais de s'inscrire dans une école d'art au lieu de les tabasser comme des bêtes.

Bien entendu, je ne suis pas d'accord avec les garçons qui ne respectent plus rien. Ceux-là qui s'en prennent un «max»: certaines voitures sont défigurées, des sièges goudronnés, des vitres aveuglées. Il y a même des wagons totalement recouverts de l'acrylique de leurs déjections multicolores, ils n'oublient pas non plus de mutiler les parois extérieures.

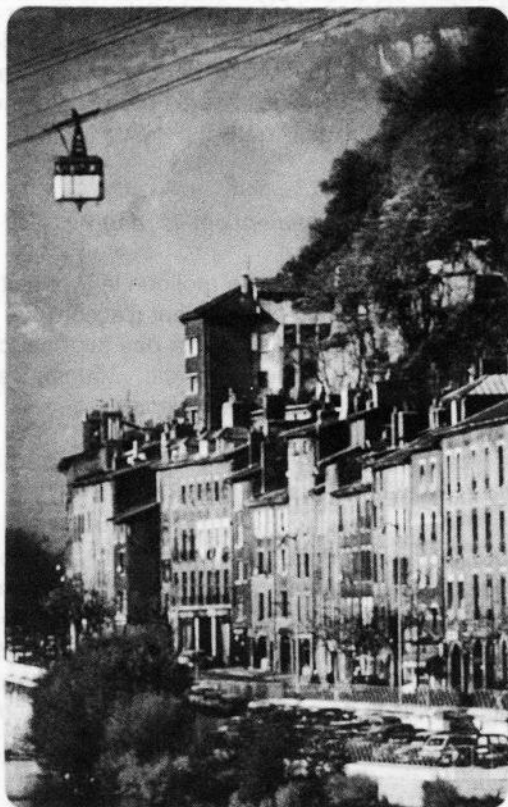
Le mois passé, nous avons arrêté quatre artistes qui signaient leurs méfaits du signe «C.M.P.» (Cool Ma Poule). C'était magnifique mais ces imbéciles avaient laissé derrière eux pour plusieurs millions de francs belges de dégâts. Ils avaient «colorié» dans un endroit public. Ils ont gâché leur talent. S'ils avaient fait ça sur un tableau, ils se seraient fait féliciter par tout le monde.

Amina EL MOUMENE

Itinéraire vers une classe atelier

Mettre en place une nouvelle pratique d'écriture - ou toute autre pratique d'ailleurs - demande du temps et de l'investissement en formation et recherche.

Kristine MOUTTEAU, du Collectif d'Alphabétisation, retrace ici l'itinéraire qui l'a conduite à mettre en place des ateliers E.C.L.E.R. (Exprimer Communiquer Lire Ecrire Reasonner) dont l'axe central est l'écriture personnelle.



Grenoble (Les hautes montagnes, Larousse, 1976)

Janvier 1992, des animateurs du Collectif se rendent en visite au CLAP, à Lyon. J'en suis! Chouette, on va voir du neuf! Le CLAP nous propose un programme varié de rencontres et de visites.

Le deuxième jour de notre séjour, en route pour Grenoble, visite de l'atelier ECLER à la Maison de la Promotion Sociale. Au rendez-vous, les montagnes enneigées, le soleil...

Au rendez-vous également, une rencontre marquante: Noël FERRAND, l'animateur; le public, proche de celui que je fréquente dans mon quotidien bruxellois; l'informatique qui m'effraie un peu (programme ELMO et ELMO 0). Une journée, c'est peu pour approcher et comprendre. Une journée, c'est suffisant pour éprouver très vivement l'envie d'en savoir plus. Ce qui m'a frappé alors, c'est l'autonomie des participants, l'atmosphère de travail attentif de chacun à travers l'image d'une certaine diversité des activités, l'intérêt des participants et aussi - problématique personnelle en jeu: donner cours me stresse souvent - la conviction et la sérénité de l'animatrice.

Pâques 92, Noël vient à Bruxelles. Cette fois, c'est de vacances qu'il s'agit. Nous visitons, nous nous promenons, nous bavardons longuement cette fois et un projet prend forme: en

juin, Noël m'accueillera à la Maison de la Promotion Sociale pour une semaine de stage/coanimation.

Grenoble à nouveau, juin 92... Cette fois, les montagnes sont verdoyantes. Le temps a passé, le temps de préciser mes interrogations, de vivre mon angoisse, de commencer à fréquenter ELMO 0. Une longue semaine d'amitié et de découverte, un nouveau rebondissement vers ma pratique: c'est décidé, à partir de septembre, je change l'organisation de mes cours.

Actuellement, 6 mois après mes débuts, voici comment se passe le temps de travail en atelier avec le groupe de niveau moyen que j'anime (voir encadrés). (Concrètement, cela représente la moitié du temps que je passe avec ce groupe, soit deux matinées de cours).

je suis content de mon chien
parce qu'il est très gentil et parce qu'il aime
bien jouer et je suis très content de
lui, et il aime bien de marcher de la

le 3_3_93 Hier ma Famille
a vu un grand film de 4 heures ses enfants
étaient content grand film la cassette une vidéo
une histoire mofamed la musulmans.
traduire la France et enregistrer
mon fils s'appelle mofsin pour
sa femme elle Espagne faire Ramadan

L'axe central de l'atelier est l'écriture personnelle spontanée. Si, comme moi, vous avez appris à nager sur un banc de bois dans une salle de gymnastique, vous partagerez la conviction que, si l'on veut apprendre à écrire, il faut simplement commencer par écrire. Chacun est donc invité à produire un texte selon ses intérêts du moment (1ère phase d'écriture).



(L'écriture, mémoire des hommes, Gallimard, 1987)

Bien sûr, il arrive qu'un participant soit «en panne d'écriture». Plusieurs sources d'inspiration peuvent être mises en oeuvre: la lecture des textes des autres (du groupe ou d'autres groupes) qui sont toujours disponibles, la discussion avec un autre participant ou un animateur, le recours à des activités de relance d'écriture, des visites à l'extérieur, des textes lus aux moments des cours collectifs.

Lire est donc bien une autre des activités de l'atelier: lire par plaisir, lire pour comprendre, lire pour trouver, lire par curiosité, lire par lassitude d'écrire, lire pour écrire.

Une fois le texte écrit et auto-corrigé dans la mesure des possibilités de chacun, il est lu, commenté, corrigé en entrevue individuelle avec l'animateur (2ème phase). Selon le niveau du participant, soit l'animateur réécrit le texte correctement, soit il corrige le texte par annotations qui permettront à l'auteur de le réécrire correctement.

Les erreurs relevées durant ce temps de travail individuel seront traitées de deux manières. Les erreurs que la connaissance d'une règle (grammaticale, phonétique,...) pourraient éviter sont travaillées après la phase de réécriture à l'aide de fiches, soit individuellement, soit en groupe si l'erreur est répandue.

Les mots mal orthographiés, traditionnellement qualifiés d'erreur d'usage, sont retranscrits dans un répertoire alphabétique personnel.

Par ce biais nous abordons un autre temps du travail: la mémorisation par le participant des mots de son propre dictionnaire.

Chaque personne sait qu'elle doit consacrer une partie du temps de l'atelier à «travailler» les mots de son répertoire. Différentes pistes sont proposées au groupe pour ce type de travail.

Dans la phase finale de l'écriture, le participant introduit son texte dans le programme ELMO 0. Celui-ci lui permet ensuite d'effectuer une série d'exercices d'entraînement à la lecture et à l'écriture sur ses propres productions.

Tout ce travail individuel est valorisé régulièrement. Les textes imprimés sont rassemblés dans un classeur commun, mis en page et reproduits pour chacun sous la forme d'un livret photocopié. Ces plaquettes sont l'occasion d'un échange avec d'autres groupes.

Au fur et à mesure de l'évolution du groupe, des besoins identifiés, du temps qui soude et révèle, nous avons élaboré différents outils d'auto-correction et d'évaluation.

A travers heurts et bonheurs, l'atelier vit, on y travaille, on y parle, on y râle, on y rit et on y écrit!

En guise de post-scriptum, je vous livre en vrac les questions auxquelles l'atelier a répondu cette année:

- enfin il m'est possible de gérer avec sérénité un groupe hétérogène;
- les participants deviennent de plus en plus autonomes:
 - gestion du temps,
 - choix personnel des activités et de l'ordre dans lequel elles sont accomplies,
 - intérêt et débrouillardise dans l'utilisation de l'ordinateur;
- la verve écrivante de certains participants se révèle;
- une vraie coanimation se met en place: il faut bien être deux pour travailler individuellement avec dix personnes.



(L'écriture, mémoire des hommes, Gallimard, 1987)

Au-delà de ces réponses, bien des doutes subsistent, bien des choses restent à construire...

Si l'expérience vous tente, si la curiosité vous pousse, parlons-en.

Kristine MOUTTEAU

ECLER, une démarche émancipatrice ?

Atelier : S'appropriier la langue française dans des groupes hétérogènes

L'originalité et l'efficacité de la démarche pédagogique de l'Atelier ECLER¹ résident dans le fait qu'elle utilise la dynamique de l'écriture personnelle comme vecteur de l'apprentissage linguistique. Il en résulte une mise en confiance de soi et une reconnaissance des autres qui conditionnent l'exercice d'une citoyenneté assumée, la capacité de faire connaître son point de vue et de l'argumenter. Confiance et reconnaissance sont des voies essentielles par lesquelles une personne trouve sa place dans la société. Ne sommes-nous pas là sur une voie d'émancipation ?

Le regard de ceux qui savent manifeste qu'écrire c'est écrire sans faute. Il engendre la honte : ceux qui ne savent pas le faire, ne doivent pas le faire ! Illettrés, analphabètes, ils sont étiquetés, interdits d'écriture.

La liberté d'écrire

Le premier mot du sigle ECLER c'est écrire...

Le deuxième, c'est communiquer...

Les participants sont invités à écrire pour apprendre, mais aussi pour délivrer un message qui, après mise en forme, sera 'publié' dans le classeur collectif. La consigne est la suivante : « Vous avez toute liberté d'écrire ce que vous voulez. Les mots, vous allez les chercher dans votre tête : ils viennent de votre vie, vos réflexions, vos observations, vos souvenirs. Vous les écrivez comme vous savez les dire, comme vous les imaginez, sans peur de vous tromper, pour communiquer quelque chose aux autres. Vous acceptez que votre écrit soit public, lisible par tous. Vos écrits sont datés et signés. »

Le contexte 'autorisant' de la formation libère les participants du fardeau de la honte. Il a pour effet de donner à ceux qui ont intériorisé l'interdiction, parce qu'ils ne savent pas écrire comme il faut, l'autorisation d'écrire comme ils savent.

« Vous n'avez pas appris ou peu, mais vous savez tout de même quelque chose. Vous avez le droit d'utiliser ce savoir pour tracer sur le papier ce que vous avez envie de partager avec les autres. Notre travail commun sera de rendre conforme cet écrit aux codes de la langue française, pour qu'il puisse être publié sans erreur. Nous identifierons les points qui font difficulté à travers ce que vous aurez écrit et nous mettrons en place une progression de travail individualisé qui, pas à pas, vous conduira par exercices et mémorisation à une meilleure maîtrise de la langue, car c'est notre objectif, notre contrat commun pour répondre à votre demande d'apprentissage du français. »²

La leçon de français a lieu au moment du tête à tête formateur / formé qui s'instaure quand l'apprenant vient consulter 'l'expert' et lui soumet sa production. Il est assuré de la disponibilité du formateur pour lui seul, pendant le temps de la relecture et de la correction de son texte. Le 'miracle' se produit

lorsque l'apprenant qui n'a jamais osé montrer un écrit à quelqu'un, entend le formateur lire son premier texte : « Ah, il comprend... donc je peux écrire et me faire comprendre ! »

Certes le formateur a l'habitude de décrypter des écrits parfois très approximatifs, c'est son métier et le lecteur commun n'aurait peut-être pas l'habileté ni la patience de le faire. Mais cette première étincelle fait jaillir la confiance en soi et va libérer cette écriture enfouie. Celui qui était regardé comme incapable, se découvre capable et va mobiliser toute son énergie pour apprendre.

L'écriture 'Miroir'

A ECLER, les apprentissages sont ancrés dans l'expérience quotidienne des apprenants puisqu'ils vont y puiser leurs mots. Dès lors, ce temps n'est plus une parenthèse sans lien avec la vie : il est au contraire un moment de mise en forme de la vie par l'écriture. Dans ce travail les personnes se dotent d'outils immédiatement réutilisables dans leur quotidien. Par ailleurs, cette écriture personnelle est un moyen incomparable de connaissance de soi-même : l'auteur est le premier étonné de l'image que lui renvoie son texte quand il le voit mis en forme et sans erreur à la sortie de l'imprimante ou qu'il l'entend, valorisé, par la lecture du formateur : « C'est moi qui ai écrit ça... ! ».

Et d'un coup, il tire un trait sur l'interdiction implicite d'écrire ! Une dame un jour a écrit à l'Atelier : « *Ier matin, à la méson, jé cri ya plu de pin : et mon mari il a conpri* ». Pour la première fois de sa vie, cette dame osait une trace écrite pour laisser un message à ses proches et son mari à midi avait rapporté du pain : le message était passé !



Le bénéfice, au-delà de l'apprentissage, c'est une restauration de l'image de soi, en même temps qu'un approfondissement de la connaissance de soi. « *Connais-toi toi-même* », disait le vieux Socrate, et René Char, le poète, affirmait : « *Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux !* ».

Notre écriture est identitaire, elle nous dit qui nous sommes. Elle nous dit aussi que nous sommes uniques, singuliers. Personne d'autre que nous ne peut écrire ce que nous écrivons : « *Ecrire pour apprendre sa vie... Ecrire pour se former, se donner forme, se mettre en forme par un travail de soi sur soi* »³.

Et une apprenante de l'Atelier a écrit : « *Maintenant, j'écris*

un peu, je lis un peu : je sens la vie, je sens que j'existe ! ».

La pensée est un film qui ne s'arrête jamais : d'une image à une autre, les idées s'enchaînent sans que nous soyons conscients du fil qui les relie... Elle défile sans s'arrêter et elle est génératrice d'anxiété car elle ne nous laisse pas de prise sur le réel.

L'écriture provoque un arrêt sur image qui permet d'analyser le factuel, de le mettre en perspective dans la trame d'une histoire, de le maîtriser, de le dominer et d'en évacuer le caractère anxieux : il se trouve réintégré dans la rationalité, interprété. L'interprétation crée la distance entre l'événement et le sujet : ce dernier le reconstruit en l'écrivant, lui donne sens.

Organisation d'une séance à l'Atelier ECLER

Activités de structuration	Activités centrales	Activités d'entraînement (adaptées au niveau de chacun)
Mémorisation contrôlée des mots et expressions répertoriés (activité obligatoire)	ÉCRITURE INDIVIDUELLE - Sur un cahier réservé à ce seul usage - Selon ses moyens (1 à 15 lignes) - Spontanée : j'écris ce que je veux, comme je le vois dans ma tête et ce que j'écris devient public	Sur le logiciel ELMO (pour entraînement systématique des lecteurs déjà un peu efficaces)
Réécriture en autodictée d'un texte précédemment écrit (facultatif)	CORRECTION-RÉÉCRITURE DU TEXTE - En tête à tête avec le formateur - Repérage des erreurs (orthographe, grammaire, expression) - Préparation du programme individualisé de structuration grammaticale	Entraînement sur didacticiel pour les lecteurs débutants (ELMO International et/ou LECTRA)
Lecture dans le classeur collectif des textes écrits par les autres (facultatif)	RÉPERTOIRE Tous mots et expressions mal écrits dans le texte initial sont mis dans le répertoire	Temps de travail phonétique (audio) sur cassette ou d'écoute des textes produits et enregistrés
Exercice de structuration portant sur les points de grammaire identifiés lors de la correction (activité obligatoire)	TRAITEMENT DE TEXTE * Le même texte corrigé ou réécrit est tapé en traitement de texte, relu par le formateur et édité en 2 exemplaires : 1 pour l'auteur et 1 pour le classeur collectif	
	SÉANCE COLLECTIVE - Temps d'animation collective autour d'une activité proposée par le formateur : mise en commun de vocabulaire sur un thème - Temps de mutualisation des connaissances : le formateur fait émerger les mots et les savoirs des participants - Temps de la parole qui se termine toujours par une fiche de synthèse écrite	

* L'informatique à ECLER est un plus incontestable dont nous ne pouvons ici analyser tout l'intérêt. Mais nous avons commencé en 1988 sans l'informatique et la démarche en soi ne l'exige pas...

Autonomie et responsabilité

A ECLER, le formateur est un chef d'orchestre 'discret' : pendant une séance de quatre heures, il anime collectivement le groupe pendant 30 à 45 minutes. C'est la séance collective. Les trois heures restantes sont gérées en totale autonomie selon le principe qu'il y a toujours quelque chose à faire pour apprendre en attendant son tour auprès du formateur.

Bien sûr, cette autonomie s'inscrit dans un cadre repéré, comportant un enchaînement d'au moins une dizaine d'activités répertoriées dont la réalisation laisse une large liberté de choix à l'apprenant. Il peut aussi prendre des initiatives, se donner des tâches non programmées pourvu qu'il soit actif en terme d'apprentissage.

Cette autonomie s'acquiert rapidement dans la mesure où c'est l'apprenant qui initialise le travail par la production d'un premier texte ; il n'aura recours au formateur qu'à ce moment-là. Ce dernier alors organise avec lui le travail qu'il va devoir enchaîner seul. L'implication de chacun dans des tâches variées crée une émulation forte qui n'interdit pas la coopération pour lire un texte, pour vérifier la justesse d'un mot, la bonne utilisation d'une règle ; coopération devant l'ordinateur pour expliquer son usage à un nouvel arrivant ou pour faire un exercice à deux... Tout est ouvert, tout est possible à condition que cette coopération ne génère pas un 'bruit' trop perturbant pour le groupe.

Le corollaire de l'autonomie c'est la responsabilité : chacun sait que le temps est compté ; les cycles de formation sont d'une centaine d'heures ; ils peuvent être reconduits au vu des résultats, des besoins de l'apprenant et de l'accord du financeur. Mais le temps est précieux et l'apprenant comprend très rapidement que s'il l'utilise mal, c'est lui qui est pénalisé. Sa motivation est forte pour apprendre et il se rend vite compte, dans une telle démarche, que le savoir est au bout de son travail, de son effort : il en accepte les contraintes dès lors qu'il en voit les fruits.

Au-delà de la contrainte et de l'autonomie : la liberté...

La liberté qui se construit à ECLER est d'abord celle de s'exprimer et de le faire par le moyen de l'écriture qui est aujourd'hui devenue incontournable dans nos sociétés.

Cette écriture produite en atelier a un objectif contractuel : l'apprentissage des codes, l'enrichissement lexical et une plus grande aisance dans le maniement de la langue pour la parler, la lire et l'écrire. Les progrès dans ces différents domaines sont rapidement sensibles et nous avons les outils qui nous permettent de mesurer les écarts entre le positionnement en début de formation et l'évaluation en fin de cycle.

Mais ce que produit l'écriture personnelle va bien au-delà de l'apprentissage et c'est probablement le plus important. Car si à ECLER il est question d'écriture et d'apprentissage, en réalité il s'agit de se construire (ou re-construire) soi-même dans la relation au monde et aux autres : se re-valoriser (*je suis capable...*) ; être re-valorisé par le regard des autres. Le

texte qui se construit sur mon cahier n'est qu'un 'prétexte'. Ce qu'il tisse profondément c'est mon inscription dans cet environnement où la lettre fait loi ; où j'acquies droit de cité en améliorant ma maîtrise des codes ; où je peux dire qui je suis et faire entendre ma voix dans l'étonnant concert d'une démocratie balbutiante. C'est le pouvoir, à travers le jaillissement des mots, de retrouver au sein du groupe les racines de sa propre histoire, la source de son identité.

Une apprenante disait un jour pour encourager un jeune collègue : « Lire, écrire c'est la porte la plus lourde que j'aie jamais poussée... Si tu savais tout le soleil qu'il y a derrière ! »⁴

Alors, émancipation ?

Noël FERRAND

¹ *Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir.*

² *Avec les personnes jamais scolarisées et qui n'écrivent pas du tout, nous travaillons dans le même esprit en adaptant quelque peu les techniques.*

³ *Alexandre LOTHÉLIER, Pour l'acte d'écrire (document inédit).*

⁴ *Cité par Daniel FATOUS, animateur d'Ateliers de lecture à Lille.*

Autres textes de Noël Ferrand :

- **Grenoble : écrire pour maîtriser le code**, in *Journal de l'alpha*, n° 87, octobre-novembre 1994, pp 10-14
- **Apprendre à lire en écrivant avec des analphabètes : le logiciel Elmo et les analphabètes. Une illustration de la démarche de l'Atelier ECLER de la Maison de la Promotion Sociale de Grenoble**, in *Actes de Lectures*, n° 48, décembre 1995, pp. 24-29
- **Dynamique de l'écriture personnelle dans les apprentissages linguistiques : principes, hypothèses, références de la démarche de l'Atelier ECLER**, in *Éducation*, n° 8, mars-mai 1996, pp. 47-49
- **L'atelier ECLER : entrer dans l'écrit en écrivant**, in *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*, Documentation française / GPLI, 1998, p. 237
- **L'écriture et l'engagement du sujet : la dynamique de l'écriture personnelle et Écrire, communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir : l'Atelier ECLER**, in *Voies Livres*, Coll. Linguae - Pratique et apprentissage des langues, L 12, janvier 1998, 32 p.
- **D'illettrisme à littération : changer les mots, pour changer de point de vue**, in *Voies Livres*, L19, janvier 2002, 20 p.
- **L'accès à la maîtrise du lire / écrire en formation d'adultes : l'Atelier ECLER**, in *LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues - Université Stendhal de Grenoble)*, n° 25, 2002, pp. 43-56

Grenoble : Ecrire pour maîtriser le code

La nébuleuse des ateliers d'écriture ne cesse d'augmenter en extension et en densité dans les milieux de formation des jeunes et des adultes. L'atelier ECLER (1) y occupe une place originale, de par son fonctionnement, ses objectifs et son histoire. Groupes hétérogènes, apprentissage individualisé, apprentissage des codes de l'écrit à partir de l'écriture spontanée, place de l'erreur dans l'apprentissage, prise en compte des stratégies propres de l'adulte non scripteur/lecteur... sont quelques-unes des caractéristiques de cet atelier que nous vous invitons à découvrir (2).

Son fonctionnement

Dès son origine, en 1988, l'atelier ECLER a voulu prendre en compte l'hétérogénéité comme un fait incontournable: plutôt que de la subir comme un handicap, il en a fait l'un des ressorts d'une pédagogie différenciée. Accepter les différences de niveaux à l'intérieur d'un groupe en formation a un effet dynamisant (entraide), permet à chacun de découvrir les richesses de l'autre à travers la communication qui s'instaure par textes interposés et évite l'effet «ghetto» des groupes dits «de niveaux» (qui par ailleurs ne le sont jamais!...).

Ce choix pédagogique induit le choix méthodologique d'une démarche individualisée, dans laquelle chacun va avancer à son rythme et travailler sur ses propres lacunes, repérées à partir de l'analyse de ses productions écrites.

Dans son histoire l'atelier ECLER s'est structuré pour répondre à une demande d'apprentissage des codes écrits en français (écriture et lecture) émanant essentiellement de trois types de publics:

Fiche d'identité

Atelier ECLER

(Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir)

Date de naissance:

1988 pour la démarche pédagogique
1990 pour son organisation en atelier spécialisé et permanent

Objectif:

permettre à tout public maîtrisant mal les codes du français écrit (écriture/lecture) d'améliorer ses compétences dans ce domaine, par une démarche de «mise en écriture».

Origine:

Maison de la Promotion Sociale de Grenoble, Saint-Martin-d'Hères

Concepteur:

Noël FERRAND

Impact:

- ◆ Une dizaine de formateurs formés dans l'organisme et accueillant à Grenoble et dans l'Isère environ 250 personnes en formation par an.
- ◆ Organisation d'ateliers ECLER en «intra» dans les entreprises: Rhône-Poulenc à Pont-de-Claix, Fruehauf-France à Auxerre, FIT à Moirans, à la demande des responsables formation de ces usines.
- ◆ Mise en place d'un dispositif de formation de formateurs: à ce jour, une dizaine de formateurs formés à l'extérieur de la région Rhône-Alpes.

- **les analphabètes**, ceux qui n'ont jamais eu la chance de bénéficier des apprentissages scolaires de base, ni en France ni ailleurs;
- **les «français langue étrangère»**: ils sont allés à l'école dans un autre pays que la France, lisent et écrivent leur langue maternelle. Ils peuvent avoir un niveau d'étude primaire, secondaire ou universitaire dans leur pays d'origine. Ils maîtrisent mal les codes du français écrit (grammaire, orthographe) et éprouvent des besoins à l'oral;
- **les «illettrés»**, ceux qui, après une scolarité «normale» en France, n'ont pas réussi à intégrer suffisamment les règles de la langue pour être à l'aise avec l'écriture et peuvent avoir encore des difficultés importantes avec la lecture.

Ces différents publics ont en commun leur compétence non satisfaisante en langue française et l'objectif d'y remédier. Ils ont à partager la richesse de leurs différences, de leurs histoires, de leurs univers de vie et de culture. Ils se mettent en route côte à côte, se stimulent et s'entraident tout en travaillant chacun à sa vitesse, à partir de ses besoins et avec ses propres moyens.

Le coeur de la démarche c'est l'écriture.

Chacun produit un texte spontané, de quelques mots ou quelques lignes, sans autre censure que celle de la publicité de son écrit. A partir de cette production tout un cycle d'activités va s'organiser, dans lequel chaque apprenant évolue à son rythme: travail grammatical, lexical et orthographique (répertoire), saisie informatique (traitement de textes) et entraînement à partir de logiciels (lecture et grammaire), lecture dans le classeur collectif où sont consignés l'ensemble des textes produits. Chacun est autonome dans l'organisation et la gestion de son temps: le formateur est à tout moment disponible pour analyser avec chaque personne sa production écrite, faire l'inventaire des erreurs, les comprendre et organiser le travail grammatical individualisé.

Les groupes sont au maximum de neuf personnes avec un formateur. Chaque personne passe en moyenne huit heures par semaine à l'atelier, en deux séances de quatre heures. En cours de séance un temps collectif d'environ 45 minutes permet d'amplifier l'élan des parcours individualisés en s'appuyant sur la dynamique du groupe: travail de méthodologie, d'élargissement du champ lexical, échanges de connaissances, lecture publique de textes, construction d'exercices ou création collective de textes... la liste n'est pas limitative.

12

Ses objectifs

Les objectifs de l'atelier ECLER s'inscrivent dans le contexte institutionnel de la commande qui est faite à l'Organisme de formation: notre public est à 80% un public de demandeurs d'emploi et à 20% un public de salariés.

Nous devons, par les formations que nous dispensons, rapprocher les demandeurs d'un emploi éventuel en les rendant plus aptes à en assumer les tâches.

En entreprise, il s'agit de «redynamiser» les salariés par rapport aux connaissances de base de l'écrit, de leur donner confiance dans leurs capacités d'apprentissage et de les ouvrir à la formation pour rendre possible des évolutions dans l'entreprise et souvent, éviter des licenciements.

L'atelier ECLER est à l'intérieur de cette problématique mais ne s'y laisse pas enfermer.

L'apprentissage des codes écrits facilite, d'une certaine manière, l'accès à l'emploi. Il est vrai qu'aujourd'hui la concurrence à l'emploi est telle que, pour un même poste, un employeur privilégie celui qui possède les clés de l'écriture/lecture, plutôt que l'autre qui en est privé, et ce n'est pas sans raison.

Tous les emplois évoluent vers l'adaptabilité, qui signifie aussi mobilité, autonomie, initiative. Ce sont beaucoup moins les capacités physiques qui sont en jeu dans les emplois d'aujourd'hui que les capacités intellectuelles (3): analyser une situation, hiérarchiser et organiser des tâches, détecter une anomalie, agir, transmettre des informations, utiliser machines et matériels qui sont tous environnés d'écrit. Il s'agit moins de faire que de faire faire par «robot» interposé ou en conduisant une machine. Or, par rapport à l'ensemble des compétences requises, celles de lire, d'écrire et de communiquer sont d'une nécessité évidente:

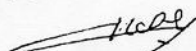
- accéder aux informations véhiculées par tous les supports classiques de l'écrit: procédures de fabrication, notices, contrôles de qualité, écrans, consignes de sécurité, affiches, notes de service...;
- être capable de situer soi-même sa place dans l'ensemble productif pour y évoluer à l'aise, pour faire preuve d'autonomie et d'initiative et savoir sélectionner les informations utiles au bon déroulement du travail et à son organisation. Devenir soi-même émetteur d'une information pertinente: il en va de la productivité et de la qualité...

Or, les mécanismes intellectuels mis en oeuvre dans l'apprentissage des codes écrits (représentation de l'espace, imagination, abstraction, mémoire, précision, rigueur, classification, choix à faire et décisions à prendre,...) sont tous utiles à une meilleure efficacité professionnelle. Mais heureusement, ils sont aussi utiles à tous, dans la vie de tous les jours, favorisent l'insertion et donnent à l'évidence, à qui ne les

Samedi, le 02/07/1994

Je ~~une~~ suis une Camerounaise.
Je suis mariée avec deux enfants.
Mon nom c'est Madame Moukoko Rose
Je faire école français pour ~~me~~ bien
parle et écrire!

Merci



maîtrisait pas, un pouvoir nouveau dans son environnement social. L'écrit est un noeud de la communication: il valorise la personne qui le maîtrise, il intéresse aussi l'entreprise, par les capacités qui le sous-tendent.

Par ailleurs, dans la démarche de l'atelier ECLER où est privilégiée l'écriture spontanée, les personnes parlent d'elles, se donnent à connaître dans leur histoire, leur culture, leur regard singulier sur le monde. Les autres, étonnées, découvrent, en lisant leurs textes, les richesses insoupçonnées qui se cachent derrière leur regard, leur visage. L'écriture objet d'apprentissage est, dans le même mouvement, moyen de communication: elle tisse des liens forts entre ceux qui la produisent et ceux qui la lisent, elle crée de la reconnaissance, suscite de l'étonnement et de l'admiration, toutes choses qui nourrissent la personne tout autant que le pain, et qui l'aident à se sentir «mieux dans sa peau», à prendre toute sa place.

L'apprenant découvre et maîtrise tous les jours un peu mieux les codes et les règles de la langue française: c'est là l'objet de sa demande initiale et l'objectif contractuel pour lequel il est accueilli à l'atelier Ecler.

Mais dans la même activité où il intègre l'un des outils les plus fondamentaux de la communication imaginée

par les êtres humains depuis 4000 ans, l'écriture, c'est également le scripteur en tant que sujet en relation, qui se dit, se définit, se relie, prend du recul et de la hauteur. Et c'est la partie non explicite du contrat, mais tout aussi importante: le changement de la personne dans, et par son écriture, effet induit de l'apprentissage et de l'expression, conjugués. Travail en profondeur, mystérieux, qui modifie attitudes et comportements par la confiance acquise et par le regard des autres: nous en sommes les témoins émerveillés, et partiellement les acteurs à notre insu.

Son histoire

L'atelier ECLER n'est pas un descendant en ligne direct des ateliers d'écriture, même s'il leur est apparenté. Il est né au sein d'un organisme de formation où une équipe de formateurs, réfléchissant sur sa pratique depuis les années 70, travaillait autour de deux axes fondamentaux.

La place de l'erreur dans les stratégies d'apprentissage. Elle n'est pas une faute mais l'approximation tâtonnante de la norme. C'est par essai/erreur/analyse que l'apprenant comprend peu à peu la règle et l'intériorise en construisant lui-même son propre système de références. Celui qui sait (le formateur en l'occurrence) peut

Madame Moukoko tape son texte (corrigé) sur l'ordinateur.



être un guide, un «expert» qui accompagne, explique, fournit des éléments, ouvre des perspectives, alimente la réflexion: il ne transmet que ce que l'apprenant est apte à reprendre à son compte à travers les filtres de ses habitudes, de son histoire, de sa culture et de ses projets. L'apprenant est l'acteur principal de l'apprentissage...

La place des stratégies mises en place par la personne dans la vie quotidienne. L'apprenant adulte vit (ou survit) avec ses moyens propres dans le même monde que nous. Il y est plus ou moins adapté, mais quelle que soit sa position et les carences de sa formation, il y a développé par nécessité des stratégies complexes de réponses aux problèmes vitaux qui se posent quotidiennement à lui. Ces réponses peuvent nous paraître aberrantes, lourdes, compliquées, peu efficaces, illogiques: elles n'en sont pas moins là, elles sont le bien propre de celui qui les a élaborées à grand renfort d'imagination et qui n'est pas prêt à s'en laisser déposséder. Il ne s'agit pas de faire «table rase» de tous ces éléments et de reconstruire comme si rien n'avait existé auparavant: il faut au contraire donner à l'apprenant les moyens de rendre compte de ses stratégies pour avoir des chances de les faire évoluer, les mettre en oeuvre en situation, les analyser, les faire verbaliser, prendre conscience et proposer des «passerelles» pour s'approcher d'un système plus normé et généralement plus économique...

14

Aborder l'apprentissage des codes par l'écriture est apparu comme un moyen cohérent par rapport à ces deux axes.

Obtenir de quelqu'un qu'il écrive, même s'il dit ne pas savoir le faire, c'est obtenir une projection de sa représentation de l'écrit, ici et maintenant, qui permet de mesurer son écart par rapport à la norme. C'est lui donner le moyen d'explicitier pourquoi il choisit telle graphie plutôt que telle autre, d'analyser les représentations mentales sur lesquelles s'appuient ses choix, et à partir de là seulement, de suggérer des pistes de travail pour intégrer la norme. Le travail d'analyse, en tête à tête avec le formateur, de la production écrite de l'apprenant, va permettre explicitation et proposition.

Le texte du journal ou du livre apparaît comme un travail fini, organisé dans lequel l'erreur n'a pas de place. Tout le travail antérieur d'élaboration de l'écrivain ou du journaliste est effacé dans cette présentation normalisée, justifiée: pas de ratures, pas d'hésitations, pas d'erreurs. Or, quand les personnes disent ne pas savoir écrire, elles disent «ne pas savoir écrire comme ça», comme le livre ou le journal, d'une manière normalisée, communicable...

Leur donner l'autorisation d'écrire en s'appuyant sur leurs propres représentations, c'est les faire entrer dans un processus de «démystification de l'écrit»: avant d'être

«comme ça», dans sa forme définitive, achevée, le texte a été un «chantier», un brouillon avec lequel s'est battu un auteur: sa pensée peu à peu a pris corps par ratures, ajouts, reformulations... Le texte communiqué a été l'objet d'une longue et patiente élaboration: celle même dans laquelle nous les invitons à entrer en formulant eux-mêmes leurs idées, leur pensée dans la trace écrite. Du premier jet sur leur cahier, à l'encre indélébile pour le garder en référence, au produit fini, qui sortira de l'imprimante après avoir été saisi sur traitement de textes, ils refont pour eux-mêmes le travail de l'auteur sur son texte. L'erreur est permise, l'erreur est utile car elle manifeste les lacunes et donne les orientations du travail à venir, l'erreur balise le chemin qui nous rapproche peu à peu de la norme.

La démarche de l'atelier ECLER s'est donc inscrite dans ce champ pédagogique, comme une réponse adaptée au problème de l'accès à l'écrit pour des publics qui s'en disent éloignés ou sont reconnus comme tels. Elle a croisé sur sa route les ateliers d'écriture, multiples et foisonnants de créativité, et trouve en eux sa famille d'appartenance tout en gardant ses spécificités propres: l'apprentissage du code (grammaire, orthographe, conjugaison) est la demande première des apprenants et c'est celle à laquelle nous nous engageons à répondre contractuellement. Mais cette réponse contractuelle s'appuie sur la dynamique de l'expression-communication, qui elle engage son auteur dans un processus de «développement personnel». C'est donc une réponse à double détente, les deux aspects traités étant aussi importants l'un que l'autre par rapport aux effets attendus.

Noël FERRAND
Maison de la Promotion Sociale

¹ *Sigle transcrivant symboliquement l'«illumination» de l'accès à l'écrit et extrait des cinq verbes qui en déclinent, pour une grande part, le contenu: **Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir.***

² *Dans un article «Itinéraire vers une classe atelier», paru dans le Journal de l'alpha n°79 de mai-juin 1993, Kristine MOUTTEAU du Collectif Alpha retrace l'itinéraire qui l'a conduite à se former à l'atelier ECLER à Grenoble et à le pratiquer à Bruxelles.*

³ *Cf. sur ce sujet le livre d'Yvonne JOHANNOT, **Illettrisme et rapport à l'écrit**, Presses Universitaires de Grenoble, septembre 1994*

Écrire sans faute, ça s'enseigne

L'orthographe, pour quoi faire?

Les défenseurs de l'enseignement de l'orthographe avancent deux arguments majeurs.

Le premier invoque des raisons communicationnelles: seule une orthographe parfaite assurerait la communication réussie entre le scripteur et le lecteur. L'argument n'est qu'en partie recevable.

S'il est vrai que certaines graphies erronées (*ver* pour *verre* par exemple) conduisent au contresens, la plupart des erreurs orthographiques, si elles ralentissent la lecture n'entravent que modérément la compréhension du message. Par ailleurs, l'obsession de l'exactitude orthographique qu'ont certains formateurs a pour résultat le plus fréquent la démotivation d'écrire de nombreux élèves, découragés d'exprimer quoi que ce soit par écrit tant les normes à respecter leur semblent inaccessibles: «Je n'y arriverai jamais».

Le deuxième argument, qui met en exergue la fonction sociale de l'orthographe, est plus fondé. On sait qu'au 17^{ème} siècle, l'Académie Française, chargée d'éditer un dictionnaire et une grammaire de la langue, choisit de fixer l'orthographe ancienne (du 16^{ème} siècle) pour ceci qu'elle distinguait les gens de lettres des ignorants et des simples femmes. On n'oserait plus dire aussi crûment les choses. Il reste que, de nos jours encore, l'orthographe est la marque des gens instruits, le signe d'appartenance à une élite. Il reste aussi que la maîtrise de l'orthographe peut faire la différence entre des candidats à un emploi. On pourrait discuter longuement la question de savoir s'il faut ou non prendre en compte, et comment, cette fonction sociale de l'orthographe. Je pense avec d'autres, précisément parce qu'elle peut constituer un critère de sélection, que l'orthographe doit être enseignée, surtout aux plus «défavorisés»: ne pas donner à ceux-ci les moyens nécessaires pour, par exemple, réussir une dictée d'embauche, contribuerait à maintenir et renforcer les multiples ségrégations dont ils sont déjà victimes.

L'orthographe, comment faire?

Je voudrais proposer quelques principes susceptibles d'organiser un enseignement de l'orthographe fondé sur sa fonction sociale et «raisonnable» dans ses exigences communicationnelles.

Expliciter aux yeux de tous la fonction sociale de l'orthographe

L'orthographe est souvent enseignée sans qu'on s'interroge sur son utilité, sans qu'on s'interroge sur les situations dans lesquelles il importe de rédiger sans erreur. Grosso modo,



ces situations sont celles où les scripteurs risquent de «perdre la face» aux yeux du destinataire si son message compte des fautes d'orthographe. Plusieurs de ces situations à risque présentent l'un, l'autre ou plusieurs des traits suivants:

- le statut social du destinataire est supérieur à celui du scripteur;
- le scripteur et le destinataire ne se connaissent pas ou n'entretiennent pas de relation privilégiée;
- le scripteur est en position de demandeur par rapport au destinataire.

Dans ces situations (la demande d'emploi pour un adulte ou la lettre à un directeur d'école pour un enfant par exemple), l'orthographe est une nécessité dans l'intérêt du scripteur.

Dans d'autres situations, l'orthographe n'est pas une nécessité. Exemple: quand le scripteur s'écrit à lui-même (un journal intime, des notes de cours...) ou quand il s'adresse à un destinataire qui ne s'intéresse en principe qu'au contenu du message (une carte de vacances à un copain, une lettre d'amour...).

Relativiser l'importance de l'orthographe selon les situations n'est pas un amusement de linguiste: cela fait prendre conscience de la nécessité d'être capable d'écrire sans faute (on sait que la conscience de son utilité est le moteur le plus puissant d'un apprentissage); cela brise l'image terrorisante de «l'impérialisme orthographique» (on sait que cette image peut paralyser toute envie d'écrire). Avec des enfants, il faudra «passer aux actes»: les mettre en situation d'écrire des messages destinés à l'extérieur, analyser avec eux pourquoi certains de ces messages (adressés à des inconnus par exemple) doivent respecter les normes orthographiques, ne pas sanctionner les fautes dans un texte libre. Avec des adultes, des mises au point ou une présentation plus «abstraite» des choses pourront suffire mais elles restent nécessaires: nous sommes tous des victimes, plus ou moins atteintes, de «l'oppression orthographique»!

Rationaliser l'apprentissage

L'orthographe française est en soi un casse-tête: inutile de multiplier les chausse-trappes. On reste souvent pantois devant les cahiers d'orthographe des élèves, saturés d'exercices où figurent entre autre le pluriel de mots tels *chausse-trappe*, dont on conviendra qu'il faut attendre l'occasion d'un article sur l'enseignement de l'orthographe pour pouvoir les placer! Des listes de vocabulaire ou d'orthographe de base existent: elles sont amplement suffisantes pour tout scripteur qui ne veut pas être écrivain. Utiliser ces listes présente au moins deux avantages. En tant qu'elles constituent des «touts», elles circonscrivent l'apprentissage; elles aident à penser que cet apprentissage a une fin et qu'on peut atteindre à son terme. Par ailleurs, elles autorisent l'organisation de séquences d'apprentissage (par thèmes, par difficultés...) qui déchargent la mémoire et permettent de tracer des progressions. Le même principe de rationalisation doit prévaloir pour ce qu'on appelle l'orthographe grammaticale. A minima, il s'agit d'axer l'enseignement sur les règles ou régularités d'utilisation les plus fréquentes: on peut vivre et écrire longtemps sans utiliser les règles particulières de l'accord du participe passé.

Eurêka!

un dictionnaire directement utilisable par les apprenants

Lors d'un cours, un apprenant rédige une lettre pour répondre à une offre d'emploi: «J'ai lu *vo*tr offre d'emploi dans le *Soir* du 29 novembre 1991...».

Donnez-lui *Eurêka!* et il pourra corriger seul ses fautes. *Eurêka!* permet de trouver l'orthographe des mots à partir de leur prononciation. Les seules conditions requises sont de pouvoir lire les syllabes qui servent de base à la recherche des mots et de savoir manipuler un lexique.

Prenons l'exemple de *vo*tre que l'apprenant a orthographié *vo*tr. Dans le répertoire phonétique (qui se trouve au centre du dictionnaire), il repère *vo*. Il trouvera l'information à la page 92.

V	va van (89)	vé, vè ve, veu vin (90)
	vi ven vou (91)	vo voi vr vu (92)

A la page 92, dans la catégorie *vo*t, il peut lire *vo*tre.

VO

t	je vais voter	→	ne votant un vote • il vote j'ai voté
	vo	→	vo
	le . la vôtre	→	le vôtre la vôtre les vôtres

Autre exemple: *em*ploi.

an	an an.b an.c an.ch an.d (35)
	an.f an.g an.j an.l an.m an.n an.p an.r an.s (38)
en	an.t an.v (37)

an.p

i	je vais employer	→	amplément un amplificateur un emplacement un emploi il.e.j. emploie être employé.e un employé

Bien sûr, comme l'a suggéré Jean-Léonce DONEUX (*Hiérarchiser l'apprentissage parce que l'objet est hiérarchisé*, article paru dans le Journal de l'alpha n°68 d'octobre 1991.), on peut à partir de là distinguer les mots dont l'orthographe est soumise à une règle de ceux dont l'orthographe est aléatoire. Pour le *en-* qui devient parfois *em-*, on peut, par exemple, faire une liste des mots où l'on trouve le son *en* (*em*). A partir d'un certain nombre de mots, l'apprenant va pouvoir, par observation, dégager la règle selon laquelle *en-* devient *em-* devant *m*, *b* et *p*.

Eurêka! Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul, J. DEMEYERE, Ed. De Boeck, 1988.

Lire sur l'orthographe *

- Spécial orthographe*, Commission Lecture, GFEN, janvier 1985
- L'échec en orthographe et l'échec de son enseignement?*, D. BERLION, Voies Livres V14, février 1989
- L'orthographe à l'école*, E. CHARMEUX, CEDIC, 1979
- Orthographe mais pas désespéré*, Dossier d'Echec à l'Echec, CGE, janvier 1986

* *Ouvrages disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif d'Alphabétisation (tél: 02/538 36 57)*

De la maîtrise de l'orthographe

Vous vous adressez à moi, qui suis confrontée depuis de très nombreuses années aux problèmes posés par la dyslexie et la dysorthographe chez les enfants, pour vous faire part de quelques réflexions au sujet de l'orthographe.

Distinguer le vrai du faux

Des difficultés dans la maîtrise de l'orthographe, c-à-d de la manière d'écrire correctement, peuvent, en effet, être le signe d'un trouble très particulier de l'orthographe que l'on nomme «dysorthographe», mais elles ne le sont pas nécessairement.

Il est intéressant, et surtout utile de reconnaître diverses situations de difficultés d'apprentissage de l'orthographe, car l'éducation à pourvoir n'est pas identique dans l'un ou l'autre cas. On s'apercevra aussi que la vitesse d'apprentissage et son efficacité varieront considérablement dans l'une ou l'autre de ces situations. Il convient de distinguer :

- la mauvaise orthographe transitoire de celui qui apprend en faisant les erreurs inhérentes à tout nouvel apprentissage.
- la mauvaise orthographe de celui dont les modèles culturels par l'écriture se satisfont du fait d'être plus ou moins compris par les autres, sans s'interroger sur la perfectibilité de cet outil qu'est l'écriture.
- la «dysorthographe», très souvent associée ou consécutive à la «dyslexie», avec ses confusions et ses inversions caractéristiques et spécifiques.

Dans les dysorthographies, on le sait, les fautes sont non seulement spécifiques mais surtout extrêmement persistantes et résistantes malgré les répétitions et les exercices, et malgré une intelligence normale, le cas échéant, du sujet.

Le vrai dysorthographique ne retient pas, ne fixe pas; sa mémoire visuelle et/ou auditive n'est pas fiable, même à court terme. Il s'angoisse de la qualité imprévisible de ses performances dysorthographiques, et ne tire de ce fait que peu de profit des récriminations ou des félicitations de son entourage, qui ne l'amènent que très progressivement au conditionnement pédagogique espéré par celui-ci. Il se plaint de troubles de l'attention-concentration, et même en copiant, il commet des erreurs, dont il ne se rend pas compte.

Le dysorthographique a très souvent été ou est encore dyslexique. Il ne l'est plus dans les cas où sa dyslexie a été dépistée et prise en charge tôt, parfois même préventivement, lorsqu'on la «sentait venir» avant même l'école primaire.

Sexe, famille, intelligence

On le sait, les garçons sont plus nombreux à être dyslexiques - dysorthographiques que les filles; un aspect familial, voire héréditaire n'est pas à exclure dans ce type de problématique.

Souvent, mais pas nécessairement, le contraste avec le calcul vient confirmer le fait que les aptitudes cognitives nécessaires à apprendre à lire (langage et perceptions

visuelles notamment), ne sont pas les mêmes que celles en cause dans l'apprentissage des nombres (logique mentale et motricité notamment).

L'intelligence, quant à elle, est nettement plus déterminante dans la maîtrise du calcul que dans celle de la lecture; cependant, dans les deux cas, c'est grâce à un potentiel donné, que pourront se mettre en place, plus ou moins adéquatement, des mécanismes de suppléance.

Le dysorthographique est un peu comme un «daltonien» des lettres et des mots, qui, de plus, mélange l'ordre des lettres et des mots, et qui, pire encore, ne perçoit que de manière vague les sons de la voix parlée malgré une acuité auditive normale. Dans de nombreux cas, le vrai dyslexique-dysorthographique a parlé tard et s'exprime encore longtemps sans organisation linguistique souple, voire de manière télégraphique. Il ne trouve pas ses mots, les retient mal lorsqu'on les lui fournit. Il répète mal. Il apprend très péniblement d'autres langues. Souvent, mais pas toujours, il est et restera mal orienté dans le temps et dans l'espace. Le dysorthographique est souvent maladroit et ralenti, et son graphisme reste très longtemps saccadé, pointu, peu automatisé et lent.

Vous entendez wazo, écrivez oiseau

Chez le non dysorthographique, les premières étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe se surmontent en quelques semaines, aussitôt que l'apprenti a perçu trois principes: une certaine relation entre les images visuelles des mots et les objets désignés; la possibilité de combiner, après analyse, des fragments de langage écrit et oral pour former de nouveaux mots; l'illogisme de la langue française dans l'énoncé lettre par lettre de très nombreux mots.

En français en effet (et en anglais) on n'écrit pas comme on prononce, et on ne lit pas comme c'est écrit. Hervé Bazin nous en divertit avec joyeuseté et pertinence dans son livre "*Plumons l'oiseau...*" Pour écrire *oiseau*, quatre lettres suffisent: *WAZO*; pour orthographier le mot *oiseau* pas une de ces lettres n'est employée.

Comment se fait-il que l'on soit obligé d'utiliser six autres lettres... Où est la rigueur, où est la logique? La méfiance et l'anxiété sont susceptibles de s'installer rapidement; celles du non conformiste, ou celles du raisonneur, indignés de s'apercevoir qu'entre ce qu'il entend et ce qu'on lui ordonne d'écrire, il y a un fossé.

Si tout se passe bien, à force de l'apprendre, cette orthographe, on finit par l'écrire automatiquement, sans même plus penser à ce que l'on fait, par exemple *femme* sans *a*, malgré *dame*, son pendant. On accepte les lettres inutiles et muettes... et bien d'autres irrégularités qui font du français une langue bien peu transparente (à l'inverse de l'italien, par exemple).

Celui qui a vraiment le désir et/ou le besoin de communiquer, de percer le sens, de s'approprier l'écrit, et qui n'est pas limité dans cette interprétation de signes écrits de la communication par des troubles visuo-moteurs ou par des troubles de la perception auditivo-verbale, celui-là, après les tâtonnements à la fois constructifs et destructifs du début, apprend vite à formuler des hypothèses de sens d'un niveau de complexité



conforme à son niveau socio-culturel (dont le niveau d'instruction de la mère est un indice). (Et ceci même dans les cas où il ne serait pas très intelligent.)

Chez le dysorthographe, c'est ce désir, ce besoin qu'il faut travailler en priorité. Même si la progression sera inévitablement lente. Il convient d'éviter à tout prix de bloquer ou d'aggraver la situation par des exercices trop mécaniques excluant le relatif plaisir de lire du dyslexique, en réservant des moments à la lecture d'un texte qui a été au préalable dicté à l'adulte et que l'enfant relit avec intérêt parce que c'est le sien, en préconisant une lecture agrémentée d'images qui aideront à prévoir et à construire le sens, en soutenant l'enfant dans les moments de dépression voire de désespoir, en informant les enseignants non sensibilisés à ce problème, en préconisant une cotation d'une partie du travail seulement (le début de ce travail, car la fatigue et le rythme trop rapide désorganisent la fin du travail écrit)... Toutes démarches qui peuvent amener l'enfant à s'approprier une langue, à aiguïser son analyse perceptive et à trouver des compensations.

Comment savoir?

Comment savoir si un texte truffé de fautes est typique ou non, d'une dysorthographe (compte tenu du niveau scolaire et de l'ancienneté des acquis)?

S'il est possible de faire lire le sujet, la réponse sera plus facile à fournir (surtout si on lui demande de lire un texte de syntaxe peu soutenante, comme une poésie, par exemple). Dans le cas inverse, on proposera au sujet de copier deux ou trois lignes, et on observera bien sa stratégie (lecture silencieuse qui traduit sa compréhension, étendue des ensembles mémorisés, poursuite du doigt, fautes, critique ou non perception de ses fautes, corrections par l'effaceur...).

On recherchera un texte spontané du sujet, qui mieux que

tout autre, donne de précieuses indications sur la grammaire (grammaire = ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue) implicite de celui qui s'exprime, dont il n'est pas nécessairement conscient, et qui reflète, en partie, les modèles fournis par son environnement.

Au commencement de l'apprentissage, le mot n'est pas perçu comme une unité. Il est difficile d'isoler un mot dans une phrase. C'est parce qu'il apprend à lire que l'apprenti en arrivera à distinguer les éléments du texte écrit et à donner un sens aux lettres, syllabes, mots, lignes, signes de ponctuation.

C'est la raison pour laquelle il faut énormément montrer, attirer l'attention, expliquer, faire prendre conscience par contraste, lorsqu'on apprend à lire et à écrire à quelqu'un.

A vos crayons (de couleur)

Dans un texte copié, puis dans un texte dicté, (par exemple, le test de Goossens et/ou "Le marché" de Manouvrier (- Voir détails dans Goossens, cité en bibliographie-), puis dans un texte spontané :

- Souligner et compter les fautes d'orthographe d'usage et les fautes d'orthographe grammaticales (fautes habituelles).
- Ensuite, compter les fautes caractéristiques d'une dysorthographe selon la distinction suivante:
 - X Marquer et compter les confusions auditives d'une croix rouge (b pour p; d pour t; g pour c; v pour f; j pour ch ou réciproquement)
 - X Noter et compter les confusions de forme en vert (m pour n; o pour a ou réciproquement)
 - X Souligner en bleu et compter les inversions de lettres et les permutations (d pour b; n pour u; par pour pra ou réciproquement)
 - X Noter et compter les omissions de lettres en vert
 - X Noter et compter les découpages fautifs de certains mots (décontractions - contractions par agglutination).
- Enfin, apprécier les résultats en fonction des normes obtenues (en ce qui concerne le test de Goossens et "Le marché") sur un nombre important d'élèves de même niveau scolaire placés dans des conditions équivalentes.

Grâce aux travaux de Goossens, notamment, on peut arriver à distinguer une orthographe en voie de maîtrise, une tendance à la dysorthographe, une dysorthographe, une dysorthographe accusée, une dysorthographe très accusée...

et tu tou le monde saill par la porte
la maison se foule a cost du feu
para si nei nabe
ariane te et nana van sur le pateu
Maman est and de l'eau
Ariane roue an vélo alamine

En l'absence de références aussi précises, contentez-vous de comparer le chiffre (a), qui résulte de la somme des fautes d'orthographe d'usage et des fautes d'orthographe gram-

ticale, au chiffre (b), qui résulte de la somme des fautes de confusions auditives, de confusions de formes, d'inversions et de permutations, d'omissions de lettres, de découpages fautifs de certains mots.

Vous constaterez que:

- les tout débutants obtiennent parfois un chiffre (a) et (b) comparable (bien que certains débutants, futurs littéraires ne fassent jamais les erreurs de type (b)); mais que, quelques mois ou quelques années après les débuts de l'apprentissage, les fautes de type (b) auront disparu;
- les dysorthographiques persistent à faire beaucoup de fautes de type (a) et de type (b), avec la caractéristique suivante cependant: le nombre de fautes de type (b) est, en général, environ une fois et demi plus grand que le nombre de fautes de type (a). Ce rapport est inverse chez le non dysorthographique, et même chez le débile mental, non dysorthographique bien sûr (car on peut être débile mental et dysorthographique);
- après un certain temps, et si l'enfant a été rééduqué, ou a spontanément compensé, cette disproportion diminue et seules quelques erreurs spécifiques (mais combien rétives!) persistent, signant le diagnostic.

Conclusion

Notre propos avait pour objectif non pas d'étiqueter des tiroirs diagnostics, comme si l'un excluait l'autre, mais de comprendre les causes des erreurs, leur étiologie, et non pas de les expliquer seulement en termes de déficit. L'important est d'apprécier des compétences qui se manifestent à travers des stratégies. Il s'agit en fait d'une véritable interaction d'un apprenti avec un objet de connaissance, l'un et l'autre vivant et évoluant par ailleurs, et surtout représentatifs d'une culture. L'observation nous montre amplement que le sujet ne s'appropriera dès lors cet objet que s'il adhère consciemment et inconsciemment à cette culture.

Nous voudrions terminer par une remarque d'une très grande importance, relative au fait que nous sommes des êtres humains, c'est-à-dire essentiellement différents les uns des autres dans nos ressemblances neuro-biologiques. Ne généralisons donc pas ce qui vient d'être dit à un enfant dyslexique-dysorthographique en particulier.

Plusieurs facteurs, et notamment l'âge d'intervention, la sévérité de la dyslexie-dysorthographie, la qualité de l'éducation pédagogique, l'intelligence, l'équilibre émotionnel, l'histoire familiale et les attitudes familiales, influencent très fortement le succès ou l'échec scolaire de ces enfants à besoins éducatifs particuliers.

Marianne KLEES
Psychologue et logopède
Hôpital Universitaire des Enfants
Reine Fabiola -(U.L.B.)

Références:

- BAZIN, H. de l'Académie Goncourt, *Plumons l'oiseau*, Paris, Grasset, 1966
- GOOSSENS, G., *Recherches expérimentales sur la dyslexie-dysorthographie. Le dépistage systématique de la dyslexie-dysorthographie par le test OPU. Aspects qualitatifs et quantitatifs de la dyslexie-dysorthographie dans l'enseignement fondamental*, Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie, Mars 1978, tome 40, n°161, pp 1 à 20
- KLEES Marianne, *La dyslexie-dysorthographie*, Publication n°6 à l'usage des maîtres, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental CREF, 3ème édition
- SIMON J., *Psychopédagogie de l'orthographe*, Paris, PUF, 1954

En complément à son article *Hiérarchiser l'apprentissage parce que l'objet est hiérarchisé*, paru dans le dernier numéro du Journal de l'alpha, **Jean-Léonce DONEUX** nous a envoyé une fiche de classement d'erreurs qui illustre la classification entre fautes qui relèvent d'une règle et fautes qui relèvent de l'aléatoire.

Vous pouvez l'obtenir à:
Lire et Ecrire
Rue A. Dansaert 2A
1000 BRUXELLES
Tél: 02/502 72 01



Evolution du caractère "boeuf"