

Université Catholique de Louvain
Membre de l'Académie Universitaire Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres
Département d'études romanes

**L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour
apprendre à écrire à un groupe multiculturel
d'adultes en reprise de formation**

Thèse présentée par Maurice NIWESE

Sous la direction des Professeurs

Francine THYRION
Silvia LUCCHINI

En vue de l'obtention du grade de Docteur en Langues et lettres

Membres du jury

Philippe HAMBYE (Université Catholique de Louvain)
Jacqueline LAFONT-TERRANOVA (Université d'Orléans)
Silvia LUCCHINI (Université Catholique de Louvain)
Marie-Claude PENLOUP (Université de Rouen)
Francine THYRION (Université Catholique de Louvain)

Louvain-la-Neuve, janvier 2010

A vous chères Juliette et Anne-Simona,
A toute ma famille d'ici et d'ailleurs,
A tous ceux qui luttent pour un monde plus juste et plus équitable,

Cette thèse est dédiée.

Remerciements

Je suis redevable envers plusieurs personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à l'aboutissement de ce projet de recherche. Je m'en veux énormément de ne pas pouvoir les nommer toutes sur cette page. Puissent-elles trouver dans ce travail la récompense de leur collaboration !

Je n'ai pas de mots pour exprimer ma profonde gratitude à l'égard de Francine Thyron et de Silvia Lucchini, promotrices de cette thèse. Je leur saurai toujours gré de leur perpétuelle disponibilité, de leur soutien sans faille et de leurs précieux conseils.

Je remercie aussi Philippe Hambye et Jacqueline Lafont-Terranova pour l'aide qu'ils m'ont apportée en leurs qualités de membres du comité d'encadrement. Je remercie plus particulièrement Jacqueline Lafont-Terranova qui ne s'est jamais lassée de guider mes pas, tâtonnants par moments, sur le terrain des ateliers d'écriture que j'ai découverts grâce à ses recherches. Les mêmes sentiments de reconnaissance sont adressés à Marie-Claude Penloup qui, en dépit de ses multiples tâches, a accepté de faire partie de mon jury.

Je voudrais par ailleurs rendre hommage à toutes les personnes qui m'ont aidé lors de mes enquêtes de terrain et de ma recherche à l'étranger. Je pense spécialement à Gabriel Bergounioux, à Laurent Boron, à Massimo Bortolini, à Michèle Clément, à Didier Colin, à Mathieu Danero, à Caroline Delsol, à Irène Fenoglio, à Marie Heusterspreute, à Nicole Judde de Larivière, à Christine Kulakowski, à Liliane Lecorre, à Véronique Lépine-Herman, à Karima El Manzah, à Diane Schwob, à Noëlle De Smet, à Christian Vandiepenbeeck, à Karyne Wattiaux et à Jamila Zekhinini.

Je remercie enfin mes collègues de l'UCL en général et du CEDILL en particulier, ma famille et mes amis pour m'avoir soutenu et entouré de leur affection tout au long de ces années de recherche. Bien qu'il me paraisse difficile d'énumérer toutes les personnes concernées, je ne peux m'empêcher de citer ici Marie-Régine Botteldooren, François Degrande, Catherine Deschepper et Cécile Dubois. Je ne peux non plus terminer ces remerciements sans exprimer ma chaleureuse reconnaissance à Francine Pluinage pour avoir relu ma thèse ainsi qu'à la famille Terranova pour m'avoir hébergé au cours de mes différents séjours d'étude à Orléans.

Table des matières

| | |
|-----------------------------|----|
| Introduction générale | 11 |
|-----------------------------|----|

Première partie : Eléments théoriques et questions de méthodologie

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 1 | 26 |
| Perspectives sur la didactique de l'écriture..... | 26 |
| 1.1. Le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture..... | 26 |
| 1.2. Divers apports des sciences humaines..... | 30 |
| 1.2.1. La narratologie et les théories du texte | 31 |
| 1.2.2. Les approches psychocognitives et psycholinguistiques | 32 |
| 1.2.3. Les apports de la génétique textuelle | 36 |
| 1.2.4. La sociologie et l'ethnologie de l'écriture | 38 |
| 1.3. Pour une didactique renouvelée de l'écriture | 42 |
| 1.3.1. Une didactique centrée sur le sujet-écrivain | 42 |
| 1.3.2. Une didactique qui tient compte des processus d'écriture..... | 43 |
| 1.3.3. Une didactique qui rejette la compétence scripturale polyvalente..... | 45 |
| 1.3.4. Une didactique qui ne néglige pas les enjeux pragmatiques de l'écriture | 46 |
| 1.3.5. Une didactique où l'écriture est une médiation de construction de soi | 46 |
| 1.4. Retour sur quelques notions théoriques | 48 |
| 1.4.1. La notion du « rapport à »..... | 48 |
| 1.4.1.1. Du « rapport à » au « rapport à l'écriture »..... | 49 |
| 1.4.1.2. Le « rapport à soi et à autrui » | 52 |
| 1.4.2. La question des représentations | 54 |
| 1.4.3. Qu'est-ce que la compétence scripturale ?..... | 56 |
| 1.4.4. La question de la réécriture..... | 58 |
| 1.5. L'atelier d'écriture : une pratique innovante et intégrée..... | 61 |
| 1.6. Conclusion | 63 |
| Chapitre 2 | 66 |
| L'atelier d'écriture dans la (re)conquête de l'écriture..... | 66 |
| 2.1. A l'origine, deux expériences fondatrices | 67 |
| 2.1.1. Expérience fondatrice d'Elisabeth Bing | 68 |
| 2.1.2. Expérience fondatrice d'Anne Roche | 74 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Fondements des ateliers d'écriture..... | 78 |
| 2.2.1. Les ateliers américains : entre imitation et adaptation..... | 79 |
| 2.2.2. Mai 1968 et le nouveau rapport au savoir..... | 81 |
| 2.2.3. La pédagogie de Freinet et sa conception du texte libre..... | 82 |
| 2.2.4. Le Nouveau Roman et le structuralisme : l'écriture comme un faire..... | 87 |
| 2.2.5. L'Oulipo ou l'écriture par contraintes..... | 93 |
| 2.2.6. L'intertextualité : contre l'illusion de l'originalité..... | 96 |
| 2.2.7. Le haïku japonais..... | 100 |
| 2.3. Après la naissance, la croissance..... | 103 |
| 2.3.1. Un dispositif au rapport paradoxal avec l'école..... | 103 |
| 2.3.2. Un courant protéiforme..... | 108 |
| 2.3.3. Tentative de regroupement : trois grandes tendances..... | 110 |
| 2.3.3.1. Les ateliers centrés sur la personne..... | 110 |
| 2.3.3.2. Les ateliers centrés sur le texte..... | 112 |
| 2.3.3.3. Les ateliers centrés sur le sujet-écrivain..... | 116 |
| 2.3.3.4. Récapitulation des trois tendances..... | 120 |
| 2.4. Organisation d'un atelier d'écriture..... | 122 |
| 2.4.1. Un temps pour entrer en écriture..... | 122 |
| 2.4.2. Un temps pour écrire..... | 123 |
| 2.4.3. Un temps pour partager son texte..... | 124 |
| 2.4.4. Un temps pour réagir..... | 126 |
| 2.4.5. Un temps pour réécrire..... | 127 |
| 2.5. Et qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?..... | 128 |
| 2.6. Apport des ateliers d'écriture..... | 130 |
| 2.6.1. Les effets d'ordre subjectif..... | 130 |
| 2.6.1.1. Un lieu de mise à distance..... | 131 |
| 2.6.1.2. Un lieu de réassurance..... | 132 |
| 2.6.1.3. Un lieu où le groupe participe à la construction des savoirs..... | 134 |
| 2.6.1.4. Un lieu où les représentations sont modifiées..... | 135 |
| 2.6.2. Les effets établis à partir du texte produit..... | 139 |
| 2.6.2.1. Développement de la vision globale du texte..... | 139 |
| 2.6.2.2. Là où la limite devient une force : l'atelier comme observatoire..... | 140 |
| 2.7. Conclusion..... | 141 |
| Chapitre 3..... | 143 |
| Des questions méthodologiques..... | 143 |
| 3.1. Des orientations méthodologiques..... | 143 |
| 3.1.1. Une étude qualitative..... | 143 |
| 3.1.2. Une perspective compréhensive..... | 147 |
| 3.1.3. Une démarche ethnographique..... | 149 |
| 3.1.4. Une recherche pluridisciplinaire..... | 152 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Les cinq phases de la recherche..... | 154 |
| 3.2.1. La phase exploratoire..... | 154 |
| 3.2.2. La construction du dispositif..... | 155 |
| 3.2.3. L'expérimentation du dispositif..... | 156 |
| 3.2.4. L'analyse des résultats..... | 156 |
| 3.2.5. La rédaction de la thèse..... | 157 |
| 3.3. Des outils et des techniques de recueil de données..... | 158 |
| 3.3.1. L'observation directe..... | 159 |
| 3.3.1.1. Le mode et la position d'observation..... | 160 |
| 3.3.1.2. Les activités touchées par l'observation directe..... | 161 |
| 3.3.2. La prise de notes..... | 164 |
| 3.3.3. Le questionnaire..... | 165 |
| 3.3.4. Les entretiens individuels..... | 166 |
| 3.3.4.1. Les entretiens avec les stagiaires..... | 167 |
| 3.3.4.2. Les entretiens avec les formateurs..... | 168 |
| 3.3.4.3. Les entretiens avec les acteurs administratifs..... | 169 |
| 3.3.4.4. Les entretiens avec des experts et des praticiens extérieurs..... | 170 |
| 3.3.5. L'enregistrement..... | 170 |
| 3.3.6. La documentation..... | 171 |
| 3.3.7. Le recueil des textes produits..... | 172 |
| 3.4. Conclusion..... | 173 |

Deuxième partie : Elaboration et expérimentation d'un nouveau dispositif

| | |
|--|------------|
| Chapitre 4..... | 176 |
| Un public en situation difficile..... | 176 |
| 4.1. Choix du Cobs comme terrain d'observation..... | 177 |
| 4.2. Portraits des stagiaires observés au Cobs..... | 181 |
| 4.2.1. Deborah ou la quête désespérée de ses origines..... | 181 |
| 4.2.2. Joseph, un footballeur qui se croit bien réorienté..... | 183 |
| 4.2.3. Fabien et l'écriture utilitaire..... | 184 |
| 4.2.4. Gilles : quand la réalité éprouve la bonne foi..... | 185 |
| 4.2.5. Elodie : entre combat et résignation..... | 186 |
| 4.2.6. Rabah : plutôt le travail que la formation..... | 187 |
| 4.2.7. Douha, un pied ici, un autre là-bas..... | 187 |
| 4.2.8. Théodore ou le rêve pour un autre monde..... | 188 |
| 4.2.9. Karima : quand la vie fait faillite..... | 188 |
| 4.2.10. Hafsa à la recherche d'un choix supplémentaire..... | 189 |

| | |
|--|------------|
| 4.3. Un public multiculturel défavorisé..... | 193 |
| 4.3.1. Un public aux origines culturelles différentes | 193 |
| 4.3.2. Un public à faible niveau scolaire..... | 196 |
| 4.3.3. Un public défavorisé sur le plan socioprofessionnel | 197 |
| 4.3.4. Un public aux projets de formation et de vie variés | 198 |
| 4.3.5. Un public vivant dans un contexte plurilingue éclaté..... | 201 |
| 4.3.6. Un public aux pratiques scripturales hétéroclites | 204 |
| 4.3.7. Un public demandeur d'un travail sur la langue..... | 205 |
| 4.4. Rapport difficile vis-à-vis d'autrui et de soi | 208 |
| 4.4.1. Rapport à la société..... | 209 |
| 4.4.1.1. Représentations négatives | 209 |
| 4.4.1.2. Représentations nuancées | 213 |
| 4.4.1.3. Et si les jeux étaient faits d'avance ? | 214 |
| 4.4.2. Rapport à l'école..... | 215 |
| 4.4.2.1. Représentations négatives..... | 215 |
| 4.4.2.2. Représentations positives ou nuancées | 218 |
| 4.4.2.3. Raisons d'interruption de la scolarité et image de l'école | 220 |
| 4.4.3. Rapport à la famille..... | 221 |
| 4.4.3.1. Famille comme fondement de l'être | 221 |
| 4.4.3.2. Famille comme source de réconfort..... | 222 |
| 4.4.3.3. Famille comme raison de lutter..... | 222 |
| 4.4.3.4. Identité familiale complexe : entre ici et ailleurs..... | 223 |
| 4.4.3.5. Quand le réconfort se révèle inaccessible..... | 223 |
| 4.4.4. Rapport à soi | 224 |
| 4.4.5. Un public appelé à se surpasser | 227 |
| 4.6. Conclusion | 230 |
| Chapitre 5 | 232 |
| Vers un nouveau dispositif..... | 232 |
| 5.1. Brève présentation de l'atelier d'écriture observé au Cobs..... | 232 |
| 5.1.1. Fondement pédagogique de l'atelier du Cobs..... | 234 |
| 5.1.1.1. Un atelier aux références aléatoires | 234 |
| 5.1.1.2. Un atelier aux visées variables..... | 239 |
| 5.1.1.3. Un atelier aux activités diversifiées dans une logique du fragment..... | 243 |
| 5.1.2. Un atelier de tendance spontanéiste..... | 247 |
| 5.1.2.1. Peu de retour sur le texte produit | 248 |
| 5.1.2.2. Le devenir des productions textuelles..... | 256 |
| 5.1.2.3. Une réelle inclination pour l'oralité..... | 257 |
| 5.2. Balises pour un nouveau dispositif..... | 258 |
| 5.2.1. Un dispositif inspiré de la pédagogie du projet | 259 |
| 5.2.2. Un dispositif inscrit dans la pédagogie différenciée | 263 |
| 5.2.3. Un dispositif où l'écriture va au-delà du premier jet | 266 |
| 5.2.3.1. La réécriture pour la relecture..... | 267 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.3.2. La réécriture pour la publication..... | 267 |
| 5.2.4. Un dispositif centré sur la production d'un récit de soi..... | 269 |
| 5.2.4.1. Qu'est-ce qu'un récit de soi ? | 270 |
| 5.2.4.2. Pour la production du récit de soi | 270 |
| 5.2.4.3. Contre la production du récit de soi..... | 283 |
| 5.2.4.4. Pour concilier les extrêmes | 289 |
| 5.3. Conclusion | 292 |
| Chapitre 6 | 294 |
| Expérimentation du dispositif..... | 294 |
| 6.1. Eléments contextuels..... | 294 |
| 6.1.1. Lieu et période d'expérimentation | 295 |
| 6.1.2. Du chercheur observateur au chercheur formateur | 297 |
| 6.1.3. Public concerné par l'expérimentation | 299 |
| 6.2. Visées du dispositif expérimenté..... | 302 |
| 6.3. Un dispositif en trois phases..... | 305 |
| 6.3.1. Première phase : la mise en route du dispositif..... | 306 |
| 6.3.1.1. Préciser le cadre pédagogique du dispositif..... | 308 |
| 6.3.1.2. Négocier les modalités pratiques | 309 |
| 6.3.1.3. Faire émerger le soi..... | 312 |
| 6.3.1.4. Travailler les représentations scripturales..... | 315 |
| 6.3.1.5. Renforcer l'estime de soi et la confiance en sa capacité d'écrire | 318 |
| 6.3.1.6. S'initier à différents types de textes..... | 322 |
| 6.3.1.7. Finaliser les savoirs grammaticaux | 325 |
| 6.3.1.8. Evaluer le dispositif | 328 |
| 6.3.2. Deuxième phase : la production du texte long..... | 330 |
| 6.3.2.1. Réinvestir pour approfondir et pour complexifier | 330 |
| 6.3.2.2. Un récit écrit par étapes | 332 |
| 6.3.2.3. Retour sur les enjeux en jeu dans la production du récit | 336 |
| 6.3.3. Troisième phase : évaluations et finalisation | 338 |
| 6.3.3.1. Dresser les bilans finals | 338 |
| 6.3.3.2. Finaliser les récits | 341 |
| 6.3.3.3. Publication du recueil des textes..... | 343 |
| 6.4. Conclusion | 344 |

Troisième partie : Evaluation du dispositif expérimenté

| | |
|--|------------|
| Chapitre 7 | 347 |
| Evaluation du dispositif par les stagiaires | 347 |
| 7.1. Matériaux analysés | 348 |
| 7.2. Présentation des résultats | 352 |
| 7.2.1. Un dispositif jugé satisfaisant dans son ensemble | 353 |
| 7.2.2. Un dispositif qui permet aux scripteurs de se comprendre | 357 |
| 7.2.3. Un dispositif vécu comme un lieu où le scripteur se sent écouté | 362 |
| 7.2.4. Un dispositif qui modifie les représentations scripturales | 366 |
| 7.2.4.1. Contre l'idéologie du don et de l'inspiration | 367 |
| 7.2.4.2. L'écriture comprise comme une réécriture | 368 |
| 7.2.4.3. L'écriture posée comme une pratique d'utilité sociale | 370 |
| 7.2.5. Un dispositif qui aide à oser écrire | 371 |
| 7.2.6. Un dispositif qui finalise l'apprentissage des savoirs grammaticaux | 373 |
| 7.3. Conclusion | 375 |
| Chapitre 8 | 377 |
| Evaluation du dispositif à partir des avant-textes | 377 |
| 8.1. Matériaux d'analyse | 378 |
| 8.2. Evolution du volume de l'expression textuelle | 380 |
| 8.3. Diversification des opérations de réécriture | 384 |
| 8.4. Analyse de l'ajout et du remplacement | 393 |
| 8.4.1. L'opération d'ajout | 394 |
| 8.4.1.1. Ajout d'éléments inférieurs à la proposition-énoncé | 395 |
| 8.4.1.2. Ajout textuel..... | 400 |
| 8.4.1.3. Récapitulation sur l'opération d'ajout | 405 |
| 8.4.2. L'opération de remplacement | 406 |
| 8.4.2.1. Les remplacements formels (RF)..... | 408 |
| 8.4.2.2. Les remplacements par reformulation (RR) | 411 |
| 8.4.2.3. Récapitulation sur l'opération de remplacement | 423 |
| 8.5. Conclusion | 425 |
| Chapitre 9 | 428 |
| L'atelier comme observatoire de l'existant | 428 |
| 9.1. Des difficultés morphographiques | 429 |
| 9.1.1. Difficultés liées à la structure vocalique..... | 430 |

| | |
|--|------------|
| 9.1.1.1. Confusions graphiques entre « e », « é », « ai » et « eu »..... | 431 |
| 9.1.1.2. Perte d'opposition entre voyelles orales et nasales..... | 432 |
| 9.1.1.3. Confusions graphiques entre « i »/« y » et « i »/« u » [y]..... | 433 |
| 9.1.1.4. Confusions entre morphèmes monosyllabiques homophones..... | 434 |
| 9.1.2. Difficultés liées à la structure consonantique..... | 434 |
| 9.1.3. Difficultés liées à la segmentation des constituants de l'énoncé..... | 439 |
| 9.1.3.1. La confusion par l'ajout d'une nouvelle consonne..... | 439 |
| 9.1.3.2. La confusion par le choix d'une forme existante..... | 440 |
| 9.1.3.3. La confusion par la création d'une forme inexistante..... | 442 |
| 9.1.4. Récapitulation sur les difficultés morphographiques..... | 442 |
| 9.2. De la cohésion et de la cohérence des textes..... | 443 |
| 9.2.1. De la cohésion textuelle..... | 446 |
| 9.2.1.1. Des marques de référence..... | 446 |
| 9.2.1.2. Des connecteurs..... | 452 |
| 9.2.1.3. Des éléments typographiques..... | 455 |
| 9.2.2. De la cohérence textuelle..... | 460 |
| 9.2.2.1. Récits narrativement cohérents..... | 463 |
| 9.2.2.2. Récits aux séquences textuelles diversifiées..... | 466 |
| 9.3. Conclusion..... | 473 |
| Conclusion générale et perspectives didactiques..... | 476 |
| Table des principaux sigles et abréviations..... | 493 |
| Liste des annexes..... | 494 |
| Renseignements bibliographiques..... | 495 |

Introduction générale

En amont de notre recherche se trouvent un constat d'échec du système scolaire et une situation d'urgence sociale. En Belgique francophone, les jeunes issus des milieux défavorisés, au sein desquels on recense nombre de populations d'origine immigrée, éprouvent des difficultés en écriture et en lecture (OCDE 2001 et OECD 2006)¹. Ces déficiences entraînent des conséquences néfastes qui affectent d'autres disciplines dans la mesure où « la maîtrise de l'écrit conditionne la réussite scolaire des élèves » (Penloup 1990 : 6). En effet, vu qu'elle est en même temps un « espace de médiation entre l'être humain et l'environnement » et un facteur de « développement des structures et des processus cognitifs » (Balcou-Debussche 2004 : 7 et 15), l'écriture participe à la construction et à la structuration des savoirs.

Ce qui paraît inquiétant, c'est que, contrairement à ce qu'on observe dans certains pays comme l'Australie et le Canada, cette situation d'échec concerne non seulement les primo-arrivants, mais aussi les jeunes nés et entièrement scolarisés en Belgique. Qui pis est, il arrive que les performances de la première génération soient inférieures à celles des élèves *allochtones*² : « Tout se passe comme si la communauté française de Belgique

¹ Le rapport de l'OCDE de 2001 est basé sur les données fournies par l'enquête PISA (2000). Celle-ci a porté sur 32 pays, dont 28 sont membres de l'OCDE. Elle a évalué les élèves, âgés de 15 ans, en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit, un accent particulier étant mis sur ce dernier domaine. Le rapport de l'OECD de 2006 est, quant à lui, basé sur l'enquête PISA (2003) qui a décrit et comparé la situation scolaire dans 41 pays du monde, dont 30 faisant partie de l'OCDE. L'enquête PISA (2003) est axée sur les compétences des élèves, âgés de 15 ans, en mathématiques, en sciences, en résolution des problèmes et en lecture. Pour cette deuxième évaluation, l'accent a été mis sur les mathématiques. A partir des données de l'enquête PISA (2003), le rapport de l'OECD (2006) s'est penché sur la problématique de l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration. Le rapport a couvert 17 pays répondant aux critères suivants : avoir dans son système scolaire au minimum 3% d'élèves d'origine immigrée et compter parmi ceux-ci au moins 3% parlant à la maison une autre langue que celle de l'enseignement. En toutes lettres, l'OCDE signifie « Organisation de coopération et de développement économique » et l'OECD « Organisation for Economic Co-operation and Development ». Nous avons exploité la version française pour le rapport de 2001 et anglaise pour celui de 2006, d'où l'usage de deux acronymes différents. En effet, lorsque nous nous référons à ces deux rapports, les acronymes OCDE et OECD se rapportent à l'organisation en sa qualité d'auteur. Dans cette même optique, ces acronymes suivis de l'année de publication renvoient plutôt à des ouvrages qu'à l'organisation. Notons enfin que nous employons l'acronyme français lorsque nous désignons l'organisation en tant qu'institution.

² D'après la terminologie du rapport de l'OCDE (2001), sont allochtones « les élèves qui, comme leurs parents, sont nés dans un pays autre que celui où a lieu l'évaluation », alors que la catégorie de la première génération renferme « les élèves qui sont nés dans le pays où a lieu l'évaluation, mais dont les parents sont nés à l'étranger » (OCDE 2001 : 166). Dans l'OECD (2006), la catégorie d'élèves allochtones est

peinaît à intégrer ce groupe d'élèves dont les parents se sont installés en Belgique il y a plus de 15 ans (et parfois beaucoup plus) » (Lafontaine 2002 : 35).

Plusieurs études se sont penchées sur ce déficit scolaire des élèves issus des milieux défavorisés pour tenter d'en comprendre les causes. Dans ce sens, le rapport de l'OCDE (2001) associe, par exemple, les performances scolaires des élèves aux conditions de vie des parents. D'après cette étude, plus les parents sont socialement en situation difficile, moins le rendement scolaire des enfants est élevé. Pour arriver à cette conclusion, les rapporteurs de l'OCDE ont passé en revue un certain nombre de paramètres, dont le statut professionnel des parents, leur niveau de formation, leur richesse, la fréquence et le contenu de leurs communications avec les enfants, la structure familiale (considérée en termes de mono et de bi-parentalité)³, les lieux de naissance des élèves ainsi que les langues en usage à l'école et en famille. Sans entrer dans le développement des résultats de ce rapport, nous allons nous servir de l'essentiel de ce qui est dit à propos de ces facteurs pour circonscrire, à la lumière d'autres recherches, les contours de notre problématique.

Le faible niveau de formation des parents : un handicap majeur

Le faible niveau de formation de la population n'est pas un problème spécifique à la Belgique. Malgré les efforts consentis pour augmenter le niveau de formation de leurs citoyens et une nette amélioration enregistrée⁴ dans le domaine de l'éducation, les quinze pays membres de l'Union européenne⁵ comptaient, à la veille du troisième millénaire, près de 20% de jeunes âgés de 18 à 24 ans qui avaient quitté l'école « sans avoir dépassé

renommée première génération, et la première génération devient la deuxième génération. C'est dans ce dernier sens que nous utiliserons les termes de première et deuxième génération.

³ Dans la suite de l'exposé, nous ne reviendrons pas sur la question liée à la structure familiale. Notons toutefois que, d'après le rapport de l'OCDE, les élèves issus des familles monoparentales obtiennent des résultats faibles par rapport à ceux des familles biparentales. L'étude explique cette situation en avançant qu'à deux, les parents s'entraident dans l'accompagnement des enfants. Un seul parent, conclut-elle, réussit difficilement à « assumer[r] la responsabilité de l'éducation des enfants et la subsistance financière du ménage » (OCDE 2001 : 165).

⁴ Comparée aux générations antérieures, la génération actuelle est de plus en plus mieux formée. Par exemple, « en 2001, 75% des jeunes de 25 à 29 ans avaient au moins terminé le cycle de l'enseignement secondaire supérieur [...], contre 52% des personnes âgées de 50 à 64 ans ». Ces informations sont tirées d'une publication de l'union européenne réalisée en 2001 à partir d'une enquête communautaire sur les forces de travail coordonnées par EUROSTAT en 1997. Les pays concernés sont les 15 pays membres qui constituaient l'Union européenne avant l'élargissement du 1^{er} mai 2004. (http://www.oif.ac.at/sdf/ssr03_education_fr.pdf, consulté le 5/01/2009)

⁵ Voir http://www.oif.ac.at/sdf/ssr03_education_fr.pdf, consulté le 5/01/2009.

le premier cycle de l'enseignement secondaire (qui correspond à la période obligatoire à plein temps dans les Etats membres). Ces jeunes peu qualifiés sont les plus nombreux en Italie (26%), en Espagne (29%) et au Portugal (45%) »⁶. Avec un taux de 15,2%, la Belgique se situait entre deux extrêmes constitués par le Portugal et par la Suède (7,3%).

En Belgique, ce taux de sous-qualification relativement moins important si on le compare à celui des pays comme le Portugal ou l'Espagne cache une autre réalité. Le niveau de formation des personnes d'origine étrangère laisse à désirer. D'après les données fournies par Lelie et Van Dam (2005 : 103), et reprises par Perrin et Van Robaeys (2006 : 15), près de la moitié des personnes d'origine immigrée vivant légalement en Belgique sont sous-qualifiées. Elles détiennent au maximum le certificat d'enseignement secondaire inférieur. « La population non-européenne [sic] est celle qui compte le plus fort taux (56,6%) de personnes avec ce faible niveau d'étude, suivie des ressortissants européens (UE 15) (52,9%) et belges (46,4%) » (Perrin et Van Robaeys 2006 : 15).

Par rapport au problème de rendement scolaire des élèves qui nous préoccupe ici, la sous-qualification des parents semble être le facteur le plus déterminant. En effet, sans un niveau de formation satisfaisant, ces parents sont confrontés aux difficultés « de trouver un emploi ou de le garder, de progresser socialement, de se réaliser et de s'épanouir, bref de trouver leur place dans la société » (CFS⁷ 2004 : 32). D'après le rapport de l'OCDE (2001 : 155), « ce sont les lecteurs "faibles" qui ont vraiment le moins de chances de bénéficier de perspectives d'emploi prometteuses, gages de mobilité sociale ». Le faible niveau de formation ferme donc l'accès au marché du travail stable et engendre la pauvreté.

Tout en signalant que ce facteur est variable en fonction des pays et qu'il n'est pas très significatif en Belgique, le rapport de l'OCDE reconnaît que la pauvreté des parents a un certain impact sur la réussite scolaire des enfants. « La relation entre la richesse familiale

⁶ Voir http://www.oif.ac.at/sdf/ssr03_education_fr.pdf, consulté le 5/01/2009.

⁷ Le CFS – Collectif Formation Société – est une ASBL bruxelloise qui œuvre dans les domaines de l'éducation permanente et de l'insertion socioprofessionnelle. Dans ses activités, cette association forme, entre autres, les publics peu scolarisés et défavorisés socialement et professionnellement. A la demande du Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de Promotion sociale et de la Recherche scientifique, le CFS a réalisé en 2004, une étude intitulée *Vous rêvez de reprendre des études...* dressant le bilan de ses dix-sept ans d'expérience. Dans ce travail, nous nous référerons à cette étude au même titre qu'à d'autres recherches scientifiques.

et la performance des élèves est relativement faible dans les pays scandinaves, en Autriche, en Belgique, en Italie, au Japon, en Lettonie et en Pologne » (OCDE 2001 : 156). Si le facteur *richesse* n'est pas à lui tout seul déterminant, il n'en est pas moins à l'origine de bien d'autres phénomènes y afférents. Certes, la richesse n'instruit pas, mais elle crée, sur le plan matériel, les conditions d'apprentissage décentes et permet d'accéder au patrimoine culturel tel que les livres, les tableaux, les films, etc. Or, « il existe de toute évidence une relation étroite entre la possession des biens liés à la culture et les écarts de performance » (OCDE 2001 : 156).

On peut dire aussi que c'est, entre autres, parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés que certains parents n'arrivent pas à assurer un bon suivi scolaire de leurs enfants et à s'entretenir avec eux sur les sujets qui se rapportent à leur apprentissage. Ils peuvent ne pas comprendre le fonctionnement et les exigences de l'école, comme peuvent en témoigner les résultats d'une enquête que Verhoeven (2002) a réalisée dans des écoles fréquentées par les élèves issus des milieux défavorisés. « La plupart du temps, dit par exemple ce professeur de langues à l'Athénée Don Quichotte de Bruxelles, les parents ne comprennent pas ce que c'est que l'école. [...] A la limite, ils souhaiteraient que cela se passe bien, mais dans la pratique, ils ne voient pas à quoi cela ressemble. Ils ont souvent un très bas niveau de scolarisation eux-mêmes » (Verhoeven 2002 : 45).

La position de cet enseignant, soutenue en général par nombre de ses collègues, est aussi partagée par les élèves. Comme leurs enseignants, ces derniers reconnaissent que leurs parents sont motivés et souhaitent leur réussite scolaire, mais ils soulignent en même temps qu'ils sont « dépourvus des attributs nécessaires à un accompagnement efficace de la scolarité de leurs enfants. *Mes parents ne comprennent pas ce que l'école me demande* » (Verhoeven 2002 : 69).⁸ Ce fossé qui sépare le monde de l'école et celui des parents met le doigt sur la difficulté pour ces derniers de s'investir efficacement dans le processus d'apprentissage des enfants, alors que les résultats de l'OCDE démontrent « qu'il existe une relation marquée entre l'engagement parental et la réussite scolaire » (OCDE 2001 : 159).

⁸ Plus loin, nous reviendrons sur l'impact de cette image que les professeurs et les élèves ont des parents sur, d'une part, le processus d'apprentissage des élèves concernés et sur, d'autre part, le rapport à soi et à autrui tant des parents que de leurs enfants.

Pour les immigrés, la situation se complexifie davantage

Si l'on admet, comme le rapporte l'OCDE, que les conditions de vie précaires des familles sont en partie responsables du faible rendement scolaire, l'on peut dire que, comparées aux autochtones, les populations issues de l'immigration ont plus de risques d'être moins performantes à l'école. Par rapport aux natifs, celles-ci sont en effet largement sous-qualifiées, touchées par un chômage quasi chronique et restent très nombreuses à vivre sous le seuil de la pauvreté⁹. Deux exemples¹⁰ peuvent illustrer cette réalité.

Selon Perrin et Van Robaeys (2006), en 2001, alors qu'en Belgique la population pauvre s'élevait à 12,16%, le taux de pauvreté était de 58,94% dans la communauté turque, de 55,56% chez les populations d'origine marocaine et de 21,49% chez les Italiens. Au cours de cette même année, 5,06% des populations résidant légalement en Belgique vivaient avec moins de 500€/mois. Par rapport à leurs communautés respectives, les Belges représentaient 4,06%, les Turcs 38,70%, les Marocains 25% et les Italiens 6,90%. Le deuxième exemple se rapporte au marché du travail. Selon Okkerse et Termote (2004 : 18), en 2002-2003, alors que 7% des Belges étaient au chômage, plus d'un Turc/Marocain sur trois (38% précisément) était en quête du travail. Se référant à cette dernière situation, Vertommen et Martens (2006) en arrivent à parler d'ethnostratification du marché du travail. D'après ces auteurs, le travail est distribué en fonction des origines ethniques. Alors que les ressortissants européens occupent de bons postes sur le marché du travail, ceux d'autres pays, qui ne sont pas naturalisés, se retrouvent dans les secteurs où l'emploi est instable.

Aux problèmes de faible niveau de formation, de chômage et de pauvreté s'ajoutent, pour les immigrés, ceux liés aux origines. Nous nous limitons ici, à titre indicatif, à l'évocation de la problématique de la culture en général et à la question de la langue en particulier.

⁹ Au sein de l'Union européenne, est normalement considérée comme vivant sous le seuil de la pauvreté toute personne dont le revenu est inférieur à « 60% du revenu national médian » (Perrin et Van Robaeys 2006 : 8).

¹⁰ Nous nous référons pour ces deux exemples aux populations d'origines italienne, marocaine et turque, parce « qu'elles constituent, comme nous le rappellent Perrin et Van Robaeys (2006 : 4), les communautés étrangères les plus importantes en nombre d'individus et qu'elles sont représentatives de l'histoire de l'immigration ouvrière en Belgique ».

Ces deux éléments sont, en effet, de nature à creuser encore davantage l'écart entre le monde de l'école et celui de la famille.

Publics confrontés à des cultures et à des langues en lambeaux

Comme le rapport de l'OCDE de 2001, celui de 2006 revient sur la relation entre les performances scolaires des élèves et les pratiques linguistiques familiales. D'après ce dernier rapport, plus on a évolué dans un autre système scolaire et plus on parle à la maison une langue différente de celle de l'enseignement, plus les résultats tendent à être moins bons : « Immigrant students who speak a different language at home from the language of instruction tend to perform at lower levels than immigrant students who speak the language of instruction at home » (OECD 2006 : 54). Or, les rapporteurs de l'OCDE (2001) ont déjà établi que la plupart des élèves d'origine immigrée parlent à la maison une autre langue que celle dans laquelle ils suivent les cours à l'école. Dans leur environnement familial, ces enfants vivent dans un contexte plurilingue qui peut mettre en contact des langues d'origine qu'ils ne maîtrisent pas et celle(s) du pays d'accueil qui peut/peuvent être étrangère(s) pour nombre de parents.

De peur, peut-être, d'être considérés comme opposés à l'apprentissage et à l'usage des langues d'origine, les rapporteurs de l'OCDE admettent que, dans certains pays, on recense des élèves qui réussissent aussi bien que les autochtones, alors qu'ils ne parlent pas la même langue à la maison et à l'école. « In line with this finding, note le rapport, immigrant students in some countries perform at similar levels as native students when they do not speak the language of instruction at home » (OECD 2006 : 69). Ces cas qui font exception peuvent nous indiquer que l'origine des problèmes ne résiderait pas dans le plurilinguisme. La source des difficultés serait liée à la qualité des langues parlées par et autour des élèves. D'après Lucchini (2002), si un sujet plurilingue maîtrise parfaitement l'une des langues qu'il emploie, cela lui permet d'apprendre facilement d'autres langues dans la mesure où il peut réinvestir les acquis de la langue maîtrisée dans l'apprentissage des autres : « Celui qui possède une langue de référence¹¹, écrit

¹¹ Nous reviendrons sur cette notion de langue de référence lorsque nous examinerons des situations de plurilinguisme à partir des données recueillies sur le terrain.

Lucchini (2002 : 79), n'aura pas de problèmes ni pour apprendre d'autres langues ni, d'ailleurs, pour apprendre à lire ».

La présence d'une langue maîtrisée peut expliquer pourquoi, dans certains cas en Belgique francophone, les performances scolaires de la première génération sont meilleures que celles de la seconde. On peut penser que les élèves nés à l'étranger ont eu le temps d'apprendre une langue et de la maîtriser, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour ceux qui naissent dans le pays d'accueil. Les enfants de la deuxième génération, voire ceux des générations suivantes, font souvent, depuis leur naissance, l'expérience de contextes culturels et linguistiques éclatés. « Chez les franges les plus jeunes, explique Verhoeven (2005 : 105), étiquetées comme "seconde ou troisième génération", les défis semblent prendre un tour plus aigu encore puisqu'elles expérimentent d'emblée, dès la socialisation primaire, une pluralité de contextes culturels ». Or, ce pluralisme culturel et linguistique n'est bénéfique que lorsqu'il met en contact une ou plusieurs culture(s)/langue(s) suffisamment constituée(s). Comme le croit Cyrulnik (2002 : 44), « quand un migrant change de culture en emportant avec lui un morceau de son monde d'origine, il est beaucoup moins désorienté puisqu'il garde autour de lui quelques repères de son passé qui lui permettent d'apprendre plus rapidement les repères de sa culture d'accueil ». Le problème serait donc que les élèves issus des milieux défavorisés peuvent être confrontés à une pluralité de langues et de cultures, dont la maîtrise reste déficitaire.

Le rapport difficile entre l'école et les familles d'origine immigrée va au-delà des seuls problèmes culturels et linguistiques. L'enquête de Verhoeven, évoquée ci-dessus, démontre que les acteurs scolaires ont une image négative des parents et des élèves issus de l'immigration. Ces derniers sont perçus comme prisonniers de leurs cultures d'origine et comme victimes de leur incompetence.

Publics considérés comme handicapés culturels

Des discours d'enseignants, il se dégage que les parents immigrés sont peu formés et incapables de s'occuper de l'éducation de leurs enfants. D'après les enseignants, ces parents n'emmènent pas les enfants au théâtre, ne font pas référence à la culture des pays d'accueil dans leurs discussions et ne maîtrisent pas la langue d'enseignement des enfants. Ils sont, par-dessus le marché, porteurs d'autres cultures et d'autres croyances.

« C'est bien l'image de parents incompetents culturellement par rapport à une exécution "correcte" de leur rôle de parents d'élèves qui ressort de ces témoignages » (Verhoeven 2002 : 44). Et comme si l'adage français « Tel père, tel fils » devait à tout prix trouver son champ d'application, certains enseignants auraient également une représentation négative des élèves d'origine immigrée.

Ces derniers sont définis comme les « "malheureux héritiers" des handicaps sociaux et culturels de leurs parents » (Verhoeven 2002 : 61). Ils vivent, toujours selon eux, écartelés entre une diversité de modèles culturels. Ainsi sont-ils « contraints de se construire dans un rapport difficile à leurs diverses appartenances culturelles » (Verhoeven 2002 : 61). Par rapport aux enfants, la culture des parents est « présentée soit comme un poids, un emprisonnement ou une sur-détermination, soit, à l'opposé, comme une lacune, une perte ou un "déficit de culture" » (Verhoeven 2002 : 61). Ces enseignants vont plus loin en affirmant que ces élèves éprouvent la honte de leurs origines. Ils expliquent aussi leurs échecs scolaires par le fait qu'ils sont porteurs de « l'altérité culturelle difficilement conciliable avec les attentes scolaires » (Verhoeven 2002 : 61). Et comme c'est le cas pour leurs parents, les enseignants trouvent que les élèves aspirent à des professions prodigieuses, mais ils qualifient leurs ambitions de « déplacées » ou « d'irréalistes ».

La représentation négative de l'apprenant par l'enseignant peut influencer sur la performance de ce premier. Après les expériences réalisées d'abord sur des rats, ensuite sur des élèves d'Oak School aux Etats-Unis, Rosenthal et Jacobson¹² ont établi que l'attitude de l'enseignant à l'égard des apprenants influence le développement intellectuel et l'évaluation de ces derniers. Autrement dit, plus les attentes de l'enseignant sont grandes, plus le progrès de l'apprenant sera important. Inversement, si l'enseignant entretient des préjugés négatifs à l'égard des élèves, il tendra à sous-estimer leurs capacités et à les apprécier ainsi. Il aura tendance à ne pas reconnaître leur effort, à considérer leur échec comme normal et à ne pas se donner la peine d'aller plus loin pour chercher les vraies difficultés. L'empathie et la sympathie, la chaleur et l'amitié seront moins représentées

¹² Se référer à ce sujet à Tardif (1997).

sur l'axe de la relation enseignant-apprenant. En pédagogie, ce phénomène est connu sous le nom d'*effet Pygmalion*, appelé aussi *effet Rosenthal* ou *prophétie autoréalisante*.

Les élèves qui subissent l'effet Pygmalion négatif ont tendance à se dévaloriser, à s'enfermer sur eux-mêmes et à chercher ailleurs les responsables de leurs difficultés. De manière générale, ils attachent une grande importance à leur identité particulière, à la différence ethnique et à la culture d'origine. Pour eux, celle-ci « est un héritage non choisi, qui "colle à la peau" et dont on ne peut s'éloigner sans risques » (Verhoeven 2005 : 100). On trouve chez eux des discours du genre : « Moi, je suis de nationalité belge » par mes pièces d'identité, mais ce n'est pas cela « qui change ce qu'on a au fond du cœur » (Verhoeven 2005 : 106).

Il est intéressant de remarquer que de telles revendications identitaires, d'ordre culturaliste et essentialiste, contrastent radicalement avec celles formulées par les élèves d'origine immigrée en situation de réussite scolaire. Ces derniers vont aussi exhiber la carte d'identité pour affirmer leur appartenance aux pays d'accueil, mais, cette fois-ci, dans le dessein de demander d'être reconnus comme des citoyens à part entière. Le « vous savez, j'ai la carte d'identité belge » signifie pour ces derniers : « Je ne suis pas un étranger, je suis totalement belge et je demande d'être considéré comme tel ». Avant de relever ce que peut nous apprendre la prise de position de ces derniers élèves, il nous paraît indispensable de préciser que, contrairement aux premiers, ceux-ci fréquentent des établissements scolaires valorisés et sont en général issus des familles socialement favorisées.

Nous rappelons cette donnée pour noter que nous souscrivons aux recherches des auteurs comme Braun, Forges et Wlomainck (1997) qui mettent en avant le primat de l'appartenance sociale sur l'origine ethnique dans l'appréhension de certaines difficultés scolaires. Les autochtones des milieux défavorisés peuvent se retrouver dans la même situation que celle des jeunes issus de l'immigration dans la mesure où leur culture familiale n'est pas forcément celle de l'école. Lucchini, El Karouni et Muyswinkel (2008) vont jusqu'à dire que, pour une même langue, le français pour ce qui nous concerne, la langue parlée dans les quartiers défavorisés tant par les immigrés que par les autochtones n'est pas celle utilisée à l'école. « Le problème est que, écrivent ces trois

auteurs, le français appris n'est pas le langage de l'école, auquel, pour des raisons sociolinguistiques, les élèves issus de l'immigration ont été peu exposés, comme certains autochtones de milieu défavorisé »¹³ (Lucchini, El Karouni et Van Muysewinkel 2008 : 58).

De la maîtrise de l'écriture à l'épanouissement social

Face aux difficultés scolaires évoquées ci-dessus et aux facteurs éventuellement responsables que nous venons d'exposer à la suite des rapports de l'OCDE et de plusieurs autres recherches, l'idée que nous tentons de défendre est très simple. Comme la réussite scolaire des élèves d'origine modeste est tributaire de la précarité des conditions de vie des parents, la meilleure façon d'augmenter leurs performances scolaires serait d'améliorer le niveau de vie de ces derniers. Or, cette amélioration passe aussi par la formation de ceux qui ne sont plus dans le circuit classique d'apprentissage et par la (ré)insertion professionnelle et sociale de ceux qui se trouvent en marge de la société ou qui risquent de s'y installer.

Dans ce processus, l'écriture jouerait un grand rôle dans la mesure où les défaillances scripturales constituent l'un des facteurs importants d'exclusion tant de la formation que de l'embauche. En effet, en plus du fait que « l'écrit est présent dans la plupart des disciplines », Artaux (1999 : 27) nous rappelle que « scolairement et socialement, c'est sur l'écrit qu'on évalue, qu'on intègre ou qu'on exclut ». Lutter contre les déficiences en écriture s'impose donc et se pose comme une nécessité sociale et comme un passage obligé pour favoriser la paix et la coexistence harmonieuse entre les membres de la communauté. Si l'on ne fait rien, « le résultat inévitable sera une marginalisation de plus en plus grande d'une majorité d'individus au profit de la création d'un mandarinat restreint concentrant tous les pouvoirs » (Charmeux 1983 : 31).

Notre recherche entend donc participer à l'apport des solutions aux problèmes soulevés ci-dessus, en proposant des moyens susceptibles de développer les compétences

¹³ « El problema és que el francès que s'aprèn no és el llenguatge de l'escola, un llenguatge amb el qual, per causes sociolingüístiques, els alumnes procedents de l'immigració han estat poc en contacte, igual com alguns alumnes autòctons d'entorns desafavorits » (Lucchini, El Karouni et Van Muysewinkel 2008 : 58). Cet article est publié en catalan. Mais nous disposons aussi de la version française reçue des auteurs, que nous citons dans le corps du texte.

scripturales des populations peu lettrées, et d'améliorer leur rapport au monde. Plus concrètement, nous postulons qu'en diminuant les difficultés d'écriture des adultes faiblement scolarisés¹⁴ et défavorisés, nous pouvons contribuer¹⁵ à favoriser leur accès à la formation, à augmenter leurs chances de trouver du travail, de le conserver, d'être mieux rémunérés et d'accéder aux formations professionnelles, à les aider à assurer le meilleur suivi scolaire de leurs enfants, à changer le regard qu'ils ont sur eux-mêmes et sur autrui ou que les autres ont sur eux et, *in fine*, à promouvoir la convivialité et l'épanouissement social.

Le choix de mener notre recherche dans des centres de formation d'adultes œuvrant, entre autres, pour la (ré)insertion socioprofessionnelle des personnes en situation difficile repose donc sur la conviction que des réponses efficaces aux défis scolaires ne peuvent continuer à occulter l'un des maillons de la chaîne – le monde des adultes – et que des initiatives didactiques qui ne tiennent pas compte de cette double réalité – le monde de l'école et celui de la famille – risquent de proposer des solutions dont les effets resteront très limités. Et nous sommes tenté d'ajouter que, si l'on veut vraiment comprendre la situation des publics en difficulté scolaire, il faut aller à la rencontre de ceux qui n'ont pu conduire leur scolarité jusqu'au bout.

L'atelier d'écriture est-il une solution efficace pour faire écrire ?

Dans la quête des moyens pouvant aider à surmonter les difficultés en écriture et les conséquences qui en découlent, on découvre une autre réalité. Depuis leur apparition dans le monde francophone, il y a déjà plus d'une quarantaine d'années, les ateliers d'écriture sont considérés comme un bon moyen pour apprendre et enseigner l'écriture. En effet, de nombreuses recherches menées sur cette question semblent unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un dispositif capable d'amener le sujet non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire. Plus précisément, l'atelier d'écriture modifierait le regard que l'individu a de l'écriture et permettrait à ce dernier d'améliorer la qualité de

¹⁴ Comme on peut s'en rendre compte, notre postulat de recherche se construit sur un présupposé que le public faiblement scolarisé connaît des difficultés d'écriture. Cette supposition sera confirmée ou infirmée par notre enquête de terrain.

¹⁵ Les verbes comme *contribuer* ou *participer* sont ici utilisés pour rappeler que la maîtrise de l'écriture n'est pas le seul facteur qui intervient dans la lutte contre l'exclusion sociale par la (ré)insertion socioprofessionnelle.

ses écrits. Pour le premier aspect, le dispositif d'atelier d'écriture est posé comme un lieu de mise à distance entre le scripteur et son texte, et comme conduisant à la réassurance du sujet-écrivain. Il serait aussi un espace privilégié qui donne la possibilité de travailler les représentations tant sociales que scripturales et un temps où les pairs joueraient un rôle constructif dans le processus qui conduit l'individu à se réconcilier avec l'écriture. Pour le second aspect, l'atelier d'écriture, surtout réécrivain, permettrait de développer des compétences scripturales et d'améliorer l'écrit tant au niveau graphique que textuel. L'atelier d'écriture serait enfin un bon observatoire susceptible d'aider à cerner les compétences et les difficultés des scripteurs.¹⁶

Présenter les choses comme nous venons de le faire soulève au moins deux interrogations. Si les ateliers d'écriture ont fait preuve de leur efficacité, pourquoi ne sont-ils pas exploités dans l'institution scolaire pour pallier les déficiences en écriture que nous avons évoquées ? Vu les effets présentés ci-dessus, que resterait-il encore à faire ? Comme notre recherche s'intéresse au public adulte, nous n'allons pas répondre directement à la première question. Notre réponse est indirecte, parce que les performances scolaires des élèves sont, comme nous l'avons indiqué, fort liées à celles du monde adulte. Par ailleurs, il y a lieu d'utiliser la première interrogation pour apporter des éléments de réponse à la seconde. Il nous semble que les acquis de l'atelier d'écriture ne profitent pas encore, de manière optimale, à tous ceux qui en ont le plus besoin.

En effet, la plupart des ateliers d'écriture visant le développement des compétences en écriture se rapportent à des publics favorisés sur les plans social, culturel et professionnel, dont la langue de travail et à travailler est *maternelle*¹⁷ ou, tout au moins, *seconde*. Lorsqu'il est question des publics en difficulté, les visées didactiques semblent mises de côté au profit du développement personnel. Avec ces publics, l'écriture se conçoit comme

¹⁶ Nous faisons l'économie des références qui se rapportent aux points soulevés dans ce paragraphe, parce qu'elles sont nombreuses et que nous les reprenons dans la section du deuxième chapitre, consacrée aux apports des ateliers d'écriture.

¹⁷ D'après *Le dictionnaire des sciences du langage*, « la langue *maternelle* », appelée aussi langue *première*, « est celle par laquelle le sujet, généralement dans le cadre de l'éducation familiale, accède dès son plus jeune âge au langage verbal » ; « la langue *seconde* » est une « langue d'environnement, dont l'acquisition est liée à des situations de bilinguisme et de diglossie » (Neveu 2004 : 174). La langue *étrangère* n'est pas, quant à elle, pratiquée « par l'ensemble ou une partie de la communauté où l'apprenant vit » (Hamers et Blanc 1983 : 453). Les notions de langue *étrangère*, *seconde* ou *première/maternelle* sont utilisées en tenant compte du point de vue de leur usage. C'est aussi par ce point de vue que l'on parle de langue *nationale*, *officielle*, *véhiculaire/commune* et *vernaculaire*.

« un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges, voire de thérapie », pour reprendre les mots de Pimet et Boniface (1999 : 25). Cette orientation qui évacue a priori le travail sur le texte suscite une série de questions.

Pour des publics en situation difficile – scripteurs faibles, fragilisés et hétérogènes – y aurait-il moyen d'être plus ambitieux, d'aller au-delà de la dimension personnelle et de travailler sur le développement de leurs compétences scripturales ? Existe-t-il un modèle d'atelier d'écriture susceptible de répondre à cette ambition ? Faudrait-il en construire un autre ou, plutôt, adapter ceux qui existent ? Quels types d'activités pourrait-on mener dans un tel atelier ? Pour pouvoir proposer des éléments de réponse à toutes ces questions, il nous a fallu passer en revue les modèles existants du point de vue théorique et suivre un atelier d'écriture qui se tenait dans un milieu multiculturel défavorisé, dont le public était majoritairement issu de l'immigration. Concrètement, pour répondre aux questions que nous venons de soulever ci-dessus, nous avons organisé ce travail en trois parties, dont chacune compte trois chapitres.

La première partie (chapitres 1 à 3) porte sur le cadre théorique de cette étude et traite des questions de méthodologie. Le premier chapitre situe notre recherche dans le domaine de la didactique de l'écriture et motive le choix du dispositif d'atelier d'écriture après avoir précisé les principes de la didactique de l'écriture auxquels nous nous inscrivons et défini un certain nombre de notions clé que nous convoquons souvent dans le corps de cette thèse. Le deuxième chapitre passe en revue les principales recherches qui ont été menées, dans le monde francophone, sur la question des ateliers d'écriture. Il revient sur les origines de ce dispositif, sur ses fondements théorique, pédagogique, idéologique et philosophique, sur ses grandes tendances, sur son organisation pratique et sur les effets qu'il peut exercer sur les personnes qui en bénéficient. Le troisième chapitre fixe les contours de cette recherche – son étendue, ses méthodes, sa portée et ses limites –, fait état des étapes qui l'ont scandée, et présente enfin des outils et des techniques que nous avons utilisés dans la collecte des données étudiées.

La deuxième partie (chapitres 4 à 6) est consacrée à l'élaboration et à l'expérimentation d'un nouveau dispositif. Le quatrième chapitre dresse le profil des publics qui ont fait l'objet de notre expérience en s'intéressant, entre autres, aux rapports que ces derniers

entretiennent avec eux-mêmes, avec leurs familles, avec l'école et avec la société. Ce chapitre se penche également sur leurs parcours biographique et scolaire, sur leurs projets de vie et de formation et sur leurs pratiques linguistiques et scripturales. Le cinquième chapitre est, en grande partie, centré sur le dispositif d'atelier d'écriture qui était en vigueur dans le centre de formation où notre observation a eu lieu. Eu égard aux attentes et aux besoins du public, ce chapitre met en exergue les forces et les limites de ce qui était pratiqué et se termine en jetant les bases d'un nouveau dispositif. De manière détaillée, le dernier chapitre de cette partie revient sur la phase d'expérimentation du dispositif construit.

Les trois derniers chapitres (7 à 9) – qui constituent la dernière partie de cette thèse – se rapportent aux résultats relatifs au dispositif expérimenté. Le septième chapitre rend compte des effets ayant trait au vécu et au ressenti des participants à l'atelier d'écriture, le huitième analyse les avant-textes pour voir si ce dispositif a permis à ceux qui l'ont suivi de (mieux) écrire, et le neuvième pose cet atelier comme un observatoire de l'existant.

Ces neuf chapitres sont suivis par une conclusion générale qui, en plus de restituer l'essentiel de ce qui sera développé dans ce travail, s'achève par une brève ouverture sur les éventuelles retombées didactiques de celui-ci.

Première partie

Eléments théoriques et questions de méthodologie

Chapitre 1

Perspectives sur la didactique de l'écriture

Ce premier chapitre, qui entend situer notre travail dans le domaine de la didactique de l'écriture, s'articule autour de cinq points. Dans la première section, nous présentons rapidement le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture¹⁸ en mettant en exergue les principales limites relevées par des chercheurs en didactique du français. Nous rendons ensuite compte de quelques théories sur l'écrit(ure), qui ont nourri la réflexion sur l'apprentissage de l'écriture, et dégageons, en troisième lieu, quelques principes de base qui sous-tendent la didactique de l'écriture en général et notre recherche en particulier. Nous consacrons la quatrième section à la définition des notions théoriques qui nous paraissent fondamentales pour cette thèse avant de revenir brièvement¹⁹, en dernier lieu, sur les raisons qui nous ont poussé à choisir l'atelier d'écriture parmi d'autres dispositifs didactiques.

1.1. Le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture

D'après Halté (1988), le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture est fondé sur la rédaction et sur la littérature, et fait largement l'impasse sur des pratiques scripturales non littéraires. Selon le même auteur, l'école a longtemps présenté la rédaction « comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français » (Halté 1988 : 9) en entretenant le flou sur le fait que la maîtrise des savoirs grammaticaux ne permet pas nécessairement à l'apprenant de bien écrire : « Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence » (Halté 1988 : 9). Se référant à Legros (1986), et à Laurent et Legros (1985), Monballin (1986 : 27) rapporte que dans « l'articulation

¹⁸ Par souci de concision, nous parlerons aussi de modèle traditionnel.

¹⁹ Cette dernière section est délibérément raccourcie, étant donné que le chapitre suivant est entièrement consacré à la question des ateliers d'écriture.

grammaire/écriture telle qu'elle est encore largement véhiculée, [...] la première fait figure de moyen, sinon unique, du moins fortement privilégié, dans l'apprentissage de la seconde ». Outre le recours à la grammaire, indique encore Halté (1988), le modèle traditionnel préconise l'apprentissage de l'écriture par « l'imprégnation et l'imitation » des textes littéraires.²⁰ « Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage, mais pas un objet d'enseignement » (Halté 1988 : 9).

Abondant dans le même sens que les auteurs cités ci-dessus, Reuter (2002) réaffirme que, dans le modèle traditionnel, l'écriture n'est pas enseignée. Pour appuyer sa position, cet auteur évoque, entre autres, trois faits. D'abord, les exercices des manuels scolaires ne portent que sur des « sous-systèmes » de la langue. Ensuite, lors des corrections des textes produits par les élèves, les remarques des enseignants se rapportent essentiellement à des questions relevant de la forme et de la microstructure.²¹ Reuter (2002) comme Bucheton (1995) soulignent enfin que, bien qu'il soit largement implanté et paraisse cohérent, le modèle traditionnel ne repose sur aucune théorie de l'écriture. Bucheton (1995 : 21) pousse sa critique plus loin en le comparant au « monstre du Loch Ness : on ne l'a jamais vu, mais on sait, du point de vue de l'imaginaire populaire, quel est son poids, voire son rapport commercial, culturel, identitaire ! ». De la même façon, poursuit Bucheton (1995 : 21), le modèle de la rédaction « appartient à la culture des enseignants et des élèves d'aujourd'hui » et conditionne leurs pratiques.

Par ailleurs, Reuter (2002) reproche à la rédaction scolaire de figer la structure du texte et de la réduire au schéma *introduction-développement-conclusion*, alors que nombre de textes qu'on rencontre dans le quotidien n'obéissent pas à ce canevas. Reuter (2002) note également que la rédaction scolaire ne se préoccupe guère des aspects liés à la

²⁰ D'après Bucheton (1995 : 39), qui s'inscrit parfaitement dans la pensée de Halté (1988), ce modèle « peut se résumer en quatre phrases : "Le professeur de lettres enseigne la littérature. La langue littéraire donne les moyens de la pensée et sert de modèle. Il suffit de s'approprier cette langue pour savoir écrire. L'analyse grammaticale de cette langue littéraire, permettra d'en découvrir les fonctionnements secrets" ».

²¹ Pour expliquer combien, à l'école, la forme prime sur le contenu et le local sur le global, Bucheton (1995 : 69) rapporte que certains enseignants, qui participent à ses formations, ne sont pas en mesure de restituer le contenu du texte qu'ils viennent de corriger : « Régulièrement, raconte-t-elle, je rencontre des enseignants (peu, certes) qui corrigent le texte mais sont incapables de dire précisément de quoi il parle ». D'après Chabanne et Bucheton (2002a : 35), « habituellement, le seul regard que le professeur pose sur la copie est celui du correcteur sur des épreuves d'imprimerie, et non celui d'un lecteur à l'écoute d'un auteur ».

pragmatique et à l'énonciation. Installé dans un cadre de communication artificielle, l'élève écrit au professeur pour être coté. « La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué » (Reuter 2002 : 16). Le didacticien lillois souligne enfin que, même si, « significativement, le terme de " rédaction " fait penser à l'action d'écrire [...], scolairement, on considère presque exclusivement le produit » (Reuter 2002 : 19).

Le deuxième pôle d'apprentissage de l'écriture dans le modèle traditionnel consiste, comme nous l'avons signalé, à s'imprégner des textes littéraires selon l'idée répandue « que l'on apprend à écrire au hasard de ses lectures » (Houdard-Merot 2004 : 5). Comme les textes choisis et enseignés à l'école sont des écrits d'exception « déposés dans de grands livres », on survalorise ainsi le texte en mettant l'accent sur le produit fini et en omettant de montrer le travail de production. En effet, « la plupart des écrits finis sont trompeurs » dans la mesure où, « devenus lisses, ils cachent le travail qu'ils ont nécessité » (Guibert 2003 : 64). Du coup, l'écriture apparaît « comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où » (Reuter 2002 : 19).

En contribuant à la propagation de la vision d'un auteur inspiré et doué, l'école s'expose en réalité à une épineuse aporie lorsqu'elle met en place des dispositifs visant l'apprentissage de l'écriture. « Si l'écriture est un don, alors elle ne relève pas d'un apprentissage. Un don ne s'apprend pas. Et s'il se transmet, ce n'est que dans le cadre d'une relation qui relève de la magie et du mystère » (Barré-De Miniac 2000 : 122). Plus de quinze ans avant Barré-De Miniac (2000), Vigner (1982 : 10) avait formulé la même remarque en disant que l'écriture comprise comme « expression d'un don réservé à quelques rares élus » serait « par nature non transmissible, non partageable » (Vigner 1982 : 10).

Ne travailler que des textes littéraires en excluant d'autres écrits, fictifs ou sociaux, ne permet pas aux bénéficiaires du modèle traditionnel de se familiariser avec la diversité de textes auxquels ils sont confrontés dans leur vie de tous les jours. Réfléchissant sur cette

question, Bucheton (1995 : 23) constate que nombre de didacticiens se demandent encore « si la compétence d'écriture est polyvalente, adaptable à toutes les situations, [et] si le fait d'avoir été "bon en rédaction" permettra de rédiger correctement le devoir d'économie, l'article scientifique, le rapport d'activité, la lettre d'amour, d'affaires, ou l'indispensable C.V. ». Bucheton (1995 : 21) réfute certainement l'idée de la polyvalence en écriture lorsqu'elle décrit l'embarras des élèves de sixième et de cinquième quand on leur demande de faire autre chose que la rédaction :

Ainsi, dès qu'en classe on veut mettre en place des pratiques d'écriture narratives longues, ou qu'on essaie, par exemple, de travailler sur le récit de fait divers dans la presse, les élèves de 6^e, 5^e sont totalement désemparés : ils ne trouvent plus que faire de leur système : « introduction, développement, conclusion, en 20 lignes, et de préférence au présent ou au passé-composé [sic] pour éviter des complications ».

Face à de tels constats, Monballin (1987 : 25) indique, après Dabène (1987), que « l'école ne prépare pas aux tâches scripturales proposées par la société et développe des représentations en décalage avec la fonction sociale de l'écrit ». Partant, « la contradiction entre les représentations forgées par l'école et les situations de production d'écrits dans la vie courante conduit à une [...] "insécurité scripturale qui fait de tout scripteur un actant social en danger" » (Monballin 1987 : 25). Delamotte-Legrand et Penloup (2000 : 14) défendent les mêmes positions que les auteurs repris ci-dessus lorsqu'elles déplorent le peu d'intérêt que l'école accorde aux dimensions sociale et personnelle de l'écriture, alors que les écrits scolaires, sociaux et personnels sont loin de requérir les mêmes compétences :

On a le sentiment que l'école, repliée sur elle-même, ignore que l'écriture, enjeu majeur pour elle puisque moyen privilégié de l'évaluation des savoirs, constitue aussi pour les individus un enjeu social majeur et un enjeu personnel décisif. L'enseignement d'écriture n'est pas situé hors du temps et de l'espace : il doit aussi tenir compte de la demande sociale à l'égard de l'école. Elle a affaire à des enfants qui, à côté de leur rôle d'élèves, vivent d'autres modes de relation sociale autour de l'écrit et des désirs personnels. [...] Or, les savoir-faire de l'écrit requis par la vie sociale, professionnelle, personnelle sont presque toujours différents de ceux qui consacrent la réussite scolaire en matière d'écrit.

D'après Reuter (2003 : 23), « même si le modèle traditionnel tend à perdurer, il existe depuis longtemps déjà des éléments de changement à côté de lui ou en son sein : innovations pédagogiques, apports théoriques, propositions didactiques divergentes ». C'est dans ce contexte de recherche de nouvelles initiatives pédagogiques que s'inscrivent les ateliers d'écriture. Pour voir le jour, ces différentes innovations

pédagogiques ont été inspirées par plusieurs courants, dont les théories développées sur l'écriture.

Avant d'évoquer quelques théories qui ont alimenté la réflexion sur la didactique de l'écriture, notons que le modèle traditionnel, tel qu'il vient d'être présenté, peut être moins problématique dans l'enseignement scolaire ordinaire qu'en formation des publics adultes peu scolarisés, défavorisés et multiculturels. A supposer que l'on puisse apprendre à écrire en intériorisant les règles qui régissent le fonctionnement de la langue, sur quels critères s'appuierait-on pour déterminer le contenu des savoirs grammaticaux nécessaires au public, dont les parcours scolaires sont éloignés les uns des autres ? Quel est le rapport qu'un tel public entretient avec la norme linguistique ? Voit-il la nécessité de s'approprier des savoirs grammaticaux ? Et pour ce qui est de la littérature, quels textes littéraires seraient susceptibles de le mobiliser et/ou lui seraient accessibles ? Des questions comme celles-ci mettent le doigt sur la nécessité de placer le sujet au centre de l'action didactique lorsqu'on a affaire à des publics hétérogènes comme ceux qui font l'objet de notre recherche.

1.2. Divers apports des sciences humaines

Halté (1988), Bucheton (1995) comme Reuter (2002) sont tous d'avis que le modèle traditionnel n'est sous-tendu par aucune théorie de l'écriture et que, de ce fait, il se construit sur des « évidences jamais démontrées » (Bucheton 1995 : 39). Or, dans un contexte d'apprentissage, « l'absence de cadre théorique de référence rend nos interventions intuitives et circonstanciées » (Garcia-Debanc 1986 : 24). Reuter (2002 : 39) souligne que c'est seulement au cours de « ces vingt dernières années » que l'on a vu émerger « des recherches sur l'écriture » qui vont révolutionner l'enseignement de l'écriture.

Sans aucune intention d'être exhaustif, nous présentons ci-dessous quelques recherches réalisées en narratologie et en théories du texte, en psychologie cognitive et en psycholinguistique, en génétique textuelle ainsi qu'en sociologie et en ethnologie de l'écriture.

1.2.1. La narratologie et les théories du texte

Les théories du texte, développées d'abord en narratologie, ont beaucoup influencé l'enseignement-apprentissage de l'écriture. D'après Reuter (2002 : 28), la narratologie a été introduite dans les écoles « dans les années soixante-dix » par les travaux de Propp, ceux des Formalistes russes et ceux des sémioticiens français tels Greimas, Barthes et Genette. C'est en effet dans le cadre de la narratologie que l'approche linguistique du récit a distingué le narré et la narration, et que les analystes littéraires ont mis au jour la structuration des récits en établissant, entre autres, le schéma narratif ou en construisant le modèle actantiel.²²

Après la narratologie, comprise ici comme l'étude des récits, « d'autres théories du texte, à cheval entre linguistique et sémiotique, sont venues la compléter » (Reuter 2002 : 30). Nous pensons spécialement aux travaux comme ceux d'Adam (1992 ; 2008) qui portent sur les « types » et sur les « prototypes » des textes. Ici aussi, « comme pour le récit », les analyses visent à élaborer « l'architecture fondamentale d'autres types [de textes] tels le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le poétique, le conversationnel, l'injonctif, etc. » (Reuter 2002 : 30).

Du point de vue de la didactique de l'écriture, les enseignants se sont servis des apports de la narratologie (séquences, actants, entre autres) comme des outils de guidage pour faire écrire : « C'est, d'ailleurs, sans doute en relation avec ces apports que s'élabore l'idée selon laquelle "démonter" des textes permet de mieux "les monter" » (Reuter 2002 : 29). Les théories du texte ont, quant à elles, amené l'école à s'intéresser à d'autres types de textes. « Conséquemment, cela a encore ouvert l'éventail des textes de référence – presse, écrits sociaux divers... – et a élargi la gamme des exercices pratiqués avec notamment le tri de textes ou la recherche du texte intrus » (Reuter 2002 : 31).

²² D'après Fayol (1994 : 27), le narré concerne « la représentation des événements » du point de vue cognitif, alors que la narration se rapporte à « des opérations mises en œuvre pour relater » ces événements. Elaboré par Greimas (1966), le schéma narratif renvoie, quant à lui, à « un prototype abstrait de récit, une sorte de schéma canonique » (Fayol 1994 : 15) représentant l'action narrative, tandis que le modèle actantiel correspond à des « catégories d'"actants" » (Fayol 1994 : 15) qui sont en œuvre dans un récit.

Par rapport à la didactique de l'écriture, Charolles (1986 : 9) retient que la grande limite des théories du texte réside dans le fait qu'elles se rapportent au produit fini et qu'elles ne peuvent pas aider à modéliser les processus d'écriture :

Il faut bien voir [...] que **les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini**. Elles n'apportent en principe aucune information sur la façon dont les sujets par exemple en lisant ou écrivant s'y prennent pour interpréter ou construire un texte, [...] car **une chose est de décrire l'organisation d'un produit et une autre de schématiser l'activité amenant par exemple à la production de ce produit**²³.

A cette absence de modélisation des processus d'écriture, Reuter (2002 : 31) ajoute la dérive qui consiste à exploiter ces structures textuelles « comme des fins en soi » et non comme des moyens employés pour faire écrire :

Enfin, bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi : le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et les désigner.

1.2.2. Les approches psychocognitives et psycholinguistiques

D'après Charolles (1986), l'approche psychocognitive de la rédaction apporte quelques éléments de réponse à la limite liée au fait que les théories du texte, évoquées ci-dessus, ne permettent pas de travailler sur les processus de rédaction. Pour défendre sa position, l'auteur avance, à la suite de Fayol (1984), que cette nouvelle approche « se donne pour objet le sujet écrivant » dans ce sens qu'elle prend « en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes²⁴ pesant sur l'activité de production » (Fayol 1984 : 68). Les contraintes dont il est question ici renvoient, entre autres, au phénomène de *surcharge cognitive*²⁵. En effet, lorsqu'il produit son texte, le scripteur s'occupe de plusieurs

²³ En gras dans le texte cité.

²⁴ C'est nous qui soulignons.

²⁵ On a affaire à la surcharge cognitive lorsqu'on demande à la mémoire de travail la mobilisation de ressources qui dépassent sa capacité de rétention. Baddeley (1993), et Roulin et Monnier (1996) distinguent deux types de mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire à court terme, dite aussi de travail. Alors que la première renferme « les connaissances que nous avons fixées de manière permanente » (Lucchini 2002 : 60), la seconde dispose d'une capacité de stockage limitée, qui s'élève à « sept éléments en moyenne chez l'adulte », avec, tout de même, la possibilité de contenir « plus d'informations grâce à des regroupements », dont chacun compte pour une seule unité (Lucchini 2002 : 61). « Moyennant quelques opérations de structuration », les données transitent par la mémoire à court terme avant d'être stockées dans la mémoire à long terme. Le passage entre les deux mémoires ne se fait pas à sens unique, puisque, pendant

tâches en même temps : « il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive » (Garcia-Dabanc 1986 : 29).

Comme nous venons de l'indiquer, les approches psychocognitives décrivent les processus qui sont en jeu dans la production du texte. Pour une activité rédactionnelle, les psychocognitivistes distinguent trois phases. La première phase, appelée planification, correspond à un schéma préalable à la mise en texte. Au cours de cette phase, on choisit et on agence les idées, et on règle les questions relatives à l'auditoire. Vient ensuite la phase de textualisation qui consiste à verbaliser le schéma. Cette deuxième phase englobe, entre autres, les « opérations » qui « font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, **contrôle pas à pas**²⁶ des suites anaphoriques et de toutes les marques de cohésion » (Charolles 1986 : 11). La dernière phase dite de révision concerne les retouches du schéma une fois qu'il a été mis en mots. Tout en admettant que ces révisions peuvent se rapporter à la structure profonde du texte – « le plan guidant les opérations de mise en texte » –, Charolles (1986 : 11) affirme que, de manière générale, ces retouches « affectent la forme superficielle du texte ». Cet auteur comme d'ailleurs Garcia-Debanc (1986) tiennent néanmoins à signaler que, dans les faits, ces trois phases ne sont pas séparées comme il paraît : « Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (Garcia-Debanc 1986 : 28).

D'après Reuter (2002 :11), avec le découpage de l'activité rédactionnelle en trois phases, dont celle relative à la planification, « ce modèle fonctionne comme si "tout" était là au moment d'écrire, ce qui limite énormément les modalités de construction des contenus ou des savoirs à intégrer dans l'écrit (les recherches documentaires par exemple) ».²⁷ Charolles (1986) anticipe cette critique. Bien que cet auteur défende l'idée que les approches psychocognitives ne sont pas « antinomiques » par rapport aux conceptions qui

l'accomplissement d'une tâche déterminée, « des éléments de la mémoire à long terme sont sélectionnés et ne sont gardés dans la mémoire à court terme que le temps nécessaire pour effectuer ce que nous devons faire » (Lucchini 2002 : 62).

²⁶ En gras dans le texte cité.

²⁷ Dans la suite de notre exposé, nous verrons, surtout avec les nouveaux romanciers (Cf. point 2.2.4), que la phase de planification est très contestée.

s'opposent au « quelque chose à dire » précédant la verbalisation, il reconnaît, en même temps, que la planification s'applique surtout à des textes non littéraires : « **Les schématisations présentées visent avant tout à rendre compte des activités rédactionnelles ordinaires (c'est-à-dire a priori non-littéraires [sic]) comme celles que l'on observe dans la rédaction de lettres, d'exposés, de courts essais... ou de récits d'événements simples** ²⁸ » (Charolles 1986 : 12).

Les psychocognitivistes utilisent aussi des protocoles²⁹ d'expérimentation qui consistent, entre autres, à demander au sujet d'écrire en décrivant les différentes tâches qu'il réalise. Le sujet « doit verbaliser tout ce qu'il fait. L'enregistrement de ces propos est ensuite décrypté, du point de vue des opérations en jeu » (Garcia-Debanc 1986 : 25). Les données ainsi recueillies peuvent permettre d'établir « des opérations intervenant dans le processus rédactionnel » (Garcia-Debanc 1986 : 25) donnant par là la possibilité d'aider le scripteur à prendre conscience de la manière dont il procède pour écrire.

D'après Garcia-Debanc (1986 : 29), se référant elle-même à Hayes et Flower (1980), lorsqu'on analyse les différentes stratégies mises en œuvre par les scripteurs, on arrive à quatre principaux comportements rédactionnels :

Il y a *ceux qui procèdent pas à pas* : le rédacteur essaie de produire une première phrase parfaite, puis il ajoute une seconde phrase parfaite, et ainsi de suite. D'autres *griffonnent les idées* qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite. D'autres encore *ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent des éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte*. D'autres enfin procèdent par *esquisses successives*³⁰ : ils réalisent un plan d'ensemble du texte, l'écrivent entièrement, puis opèrent une révision portant sur la totalité du brouillon.

Par leur diversité, ces comportements rédactionnels montrent combien la représentation des processus en trois phases renvoie à des réalités très complexes.

Du point de vue didactique, le modèle rédactionnel issu des approches psychocognitives présente quatre intérêts au moins. Premièrement, il permet de comprendre le fonctionnement du sujet dans l'exécution d'une tâche. D'après Garcia-Debanc (1986 : 24), « pour aider les élèves, il importe de mieux connaître leurs modalités de

²⁸ En gras dans le texte cité.

²⁹ A la suite de Flavel (1976), Garcia-Debanc (1986 : 25) définit un protocole comme « *une description des activités ordonnées dans le temps qu'un sujet prend en charge en réalisant une tâche* [en italique dans le texte cité] ».

³⁰ En italique dans le texte cité.

fonctionnement dans **la réalisation même de la tâche**³¹ ». Deuxièmement, grâce à ce modèle, le sujet peut voir les opérations qu'il met en place lorsqu'il exécute une activité qui lui est confiée³². En effet, à la suite des recherches de Flavel (1976) et de Brown (1980), Garcia-Debanc (1986 : 24) note que « divers travaux ont montré que l'élève augmente sa maîtrise s'il peut analyser lui-même les opérations requises pour une tâche donnée ». D'après le même auteur, « la connaissance se développe en deux phases : d'abord son acquisition intuitive, puis la montée progressive d'un contrôle conscient sur cette connaissance. La métacognition est le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de permettre l'autonomie dans des situations nouvelles » (Garcia-Debanc 1986 : 25). Troisièmement, on peut organiser de nouvelles initiatives pédagogiques en tenant compte des phases qui scandent une activité d'écriture. « Le modèle, après avoir été utilisé comme outil d'analyse, servira également à déterminer de nouveaux lieux d'intervention pédagogique » (Garcia-Debanc 1986 : 25). Quatrièmement, en dissociant les opérations qui composent une activité d'écriture et en les abordant séparément, une à une ou par « petit tas », on peut réduire la surcharge cognitive et les difficultés qui y sont liées.

Du côté de la psycholinguistique³³, nous ne retenons ici qu'un seul phénomène qui nous paraît intéressant pour la didactique de l'écriture. Plusieurs recherches réalisées dans cette discipline établissent une relation entre la maîtrise de certaines catégories de la langue – l'usage des connecteurs par exemple – et l'âge du scripteur ou sa familiarité avec l'écriture (Chanquoy et Favart 2004 ; Chanquoy et Fayol 1995). Dans ce sens, « un grand nombre d'études de psycholinguistique (pour un ouvrage de synthèse cf. J.-P. Bronckart, M. Kaïl, G. Noizet eds 1983) montre qu'à l'entrée en 6^e, certaines compétences liées par exemple à l'usage des pronoms, des déterminants, des constructions subordonnées... ne sont pas complètement installées » (Charolles 1986 : 6). Cet éclairage des recherches

³¹ En gras dans le texte cité.

³² Signalons que Delamotte-Legrand et Penloup (2000 : 37) reprochent aux protocoles « d'introspection » de « soumet[tre] le sujet à un exercice qui l'éloigne du processus "naturel" de production du texte ».

³³ L'un des principes sur lesquels se fonde la psycholinguistique comme discipline est le fait « que les langues sont [...] parlées dans certaines conditions, par des sujets présentant certaines caractéristiques (cognitives, mais pas seulement) appartenant à certaines communautés, dans divers sens du terme » (Bronckart, Kaïl et Noizet 1983 : 275). Reuter (2002 : 42) présente autrement ce principe en notant que « l'hypothèse de base » de cette discipline « est que les faits linguistiques (les classes d'unités) renvoient à des opérations articulant le langage et l'extralangage. L'extralangage comprend l'espace référentiel (les contenus de pensée véhiculés) et l'espace contextuel, avec les domaines de l'acte de production (producteur, récepteur, espace, temps) et de l'interaction sociale (lieu social, énonciateur, destinataire, visée) ».

psycholinguistiques peut aider les enseignants à comprendre et à dédramatiser certaines difficultés des apprenants, et à les situer dans leurs vrais contextes, ce qui ouvre la voie à la mise en œuvre des interventions didactiques adaptées. En effet, dans une situation d'enseignement-apprentissage, s'intéresser aux « conditions de possibilité », pour utiliser les mots de Legros (1986 : 32), est tout aussi important que travailler sur des contenus et des méthodes.

Si les psychocognitivistes tentent de mettre au jour « les activités du sujet au moment même où il réalise une tâche d'écriture (*on-line*) » (Delamotte-Legrand et Penloup 2000 : 36), les généticiens du texte essaient, quant à eux, de reconstituer le parcours de l'écrit en partant des traces graphiques laissées dans les textes intermédiaires.

1.2.3. Les apports de la génétique textuelle

« Issue de transformations du courant philologique très ancien et longtemps cantonnée dans des sphères littéraires et érudites » (Reuter 2002 : 43), la génétique textuelle, appelée aussi critique textuelle, est une discipline récente qui remonte seulement aux années 1970. Cette discipline « repose sur l'hypothèse et l'observation que toute œuvre est le résultat d'un processus de production qui, comme tel, est inscrit dans la temporalité » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 92). La génétique textuelle s'oppose donc à la fixité et à la clôture du texte, et accorde à celui-ci « une certaine dimension historique que le formalisme structuraliste avait systématiquement évacuée » (Grésillon 1994 : 171).

Bien qu'elle soit récente, cette discipline a déjà défini son objet, sa visée et sa méthode. D'après Grésillon (1994 : 7), la génétique textuelle s'intéresse à des « manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir ». Sa méthode consiste à décortiquer le « corps » et le « cours de l'écriture » (Grésillon 1994 : 7). Plus précisément, « à partir de l'élucidation des traces graphiques laissées par l'écrivain dans le manuscrit, la génétique se donne pour objectif de reconstituer les différentes étapes du processus d'écriture en les ordonnant dans le temps » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 92). La génétique textuelle vise, écrit encore Grésillon (1994 : 7), « la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement ». Des traces graphiques que le généticien étudie peuvent être, entre autres, des croquis, des

plans, des ratures, des annotations en marge, des ajouts, des suppressions, des remplacements, des déplacements, etc. Bref, toutes les « traces laissées sur les brouillons³⁴ » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 93).

Si, à l'origine, la génétique textuelle a été conçue pour étudier des écrits littéraires, cette discipline s'est ouverte à l'analyse des textes non littéraires. On peut trouver un exemple de cette extension dans les travaux de Fabre (1990), de Fabre-Cols (2002), de Lafont (1999) et de Lafont-Terranova (2009). En adoptant les méthodes de la génétique textuelle dans l'analyse des textes intermédiaires d'écoliers et de collégiens, Fabre-Cols (2002) part du postulat que ces méthodes, longtemps réservées à l'étude des corpus littéraires, « peuvent se transposer à des productions plus triviales, et permettent de montrer qu'il existe des procédures qui se rencontrent à la fois dans la genèse d'un texte devenu prestigieux et dans celle d'une production d'élève » (Fabre-Cols 2002 : 12).³⁵

Du point de vue didactique, le travail sur les textes intermédiaires permet aux scripteurs novices de se rendre compte que l'écriture n'est pas le fruit du don et de l'inspiration. En travaillant sur le processus d'écriture, sur la production et non sur le produit, on démystifie et on désacralise le texte fini. En mettant l'accent sur le texte en train de se construire, on peut ainsi amener les apprenants à réécrire³⁶ leurs textes et contribuer à créer et/ou à conforter chez eux « les représentations de l'écriture comme travail qui se conduit dans la durée » (Fabre-Cols 2002 : 12). Le passage suivant, que nous empruntons à Reuter (2002 : 44), résume bien les perspectives didactiques que la génétique textuelle peut ouvrir :

Plus humble apparemment, ce courant offre néanmoins des intérêts non négligeables. Il expose comment et avec quels instruments on peut montrer dans les classes, à l'aide des (avant)textes d'auteurs, que l'écriture n'est pas qu'inspiration, ce que cela signifie comme travail et comment les auteurs sont, eux aussi, confrontés à des difficultés que rencontrent les élèves.

³⁴ « Généralement, du moins pour la plupart des auteurs d'avant l'âge informatique, des brouillons rassemblent ces traces sous forme soit intégralement manuscrite, soit partiellement manuscrite et partiellement tapée à la machine, soit totalement tapée à la machine » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 93).

³⁵ En France, « l'analyse des traces matérielles de l'énonciation dans l'écrit et sa transposition dans le domaine scolaire avec l'étude des brouillons d'écoliers » remonte « au début des années 80 » (Fabre-Cols 2002 : 51).

³⁶ Dans la suite de notre exposé, nous reviendrons sur les bénéfices de la réécriture dans l'apprentissage de l'écriture (Cf. point 1.4.4.).

Dans des formations, pour lutter contre la représentation de l'écrivain doué, capable d'écrire des livres d'un seul trait en « bon » français, nombre d'enseignants, qui s'inspirent de la génétique textuelle, travaillent à partir de brouillons et de témoignages d'auteurs : « Montrer en formation des brouillons d'écrivains permet de lutter rapidement et efficacement contre la conception selon laquelle les génies, eux, écriraient d'un seul jet, et de souligner l'investissement nécessaire en exhibant le travail fourni » (Guibert 2003 : 65).

En considérant les différentes ratures que font les écrivains, les scripteurs ordinaires réalisent combien ces grandes figures peinent, elles aussi, à produire leurs textes. Toutes les opérations que ces auteurs effectuent avant d'arriver au texte final « aident à comprendre que même les experts ont à gérer leur angoisse face à l'écrit ; elles permettent de comprendre l'écriture comme une pratique artisanale, faite de tours de main, et donc transmissible » (Guibert 2003 : 65). C'est sans doute à ce travail laborieux que Flaubert fait référence dans sa lettre du 15 avril 1852 adressée à son amie Louise Colet : « Quand mon roman sera fini dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet. Tu verras par *quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase*³⁷ » (Flaubert, cité par Grésillon 1994 : 147).

Comme on peut déjà le percevoir, le travail inspiré de la critique génétique peut aider à analyser des productions textuelles pour dégager et comprendre les stratégies que le sujet met en place pour (ré)écrire. Il peut aussi permettre l'organisation de nouvelles interventions didactiques pour favoriser l'émergence de telle ou telle stratégie ou pour la renforcer.

1.2.4. La sociologie et l'ethnologie de l'écriture

D'après Reuter (2002), par rapport à la lecture, les recherches en sociologie ou en ethnologie de l'écriture sont récentes. En reprenant, pour l'essentiel, les éléments d'une synthèse que cet auteur a réalisée sur la question, nous allons nous attarder sur sept des constats établis dans le cadre de ces recherches, lesquels constats nous paraissent pertinents pour la didactique de l'écriture.

³⁷ La mise en italique a été réalisée par Grésillon.

Premier constat : Dans notre quotidien, nous sommes confrontés à une diversité d'écrits et de pratiques d'écriture. Celle-ci occupe une position tellement dominante qu'il serait difficile de s'en passer³⁸. L'existence de plusieurs types d'écrits dans notre vie tant privée que professionnelle montre que l'école ne répond pas aux besoins de la société lorsqu'elle ne s'intéresse qu'à des textes littéraires.

Deuxième constat : Dans nos sociétés, les personnes qui n'écrivent guère sont celles qui sont moins instruites et qui, professionnellement, occupent des postes d'exécution. « La pratique de l'écriture a des relations avec le diplôme, la catégorie socioprofessionnelle et la profession. Pour aller vite, on pourrait dire que plus ceux-ci sont élevés, plus la pratique a des chances d'être fréquente et de concerner des écrits diversifiés et valorisés, voire d'engendrer des pratiques "amateur" » (Reuter 2002 : 49). Citant Lahire (1993a), Reuter (2002 : 49) ajoute que, de façon générale, « selon le statut [socioprofessionnel], les tâches d'écriture seront plutôt du côté de la décision, de l'initiation et de la création ou du côté de l'exécution, de la continuation et de la reproduction ».

Troisième constat : Les chercheurs tels que Bourgain (1988) et Dabène (1987) ont montré que la maîtrise de l'écriture n'est jamais totalement acquise et que la compétence en écriture varie en fonction des types de textes à produire. Après avoir mené plusieurs enquêtes sur les pratiques scripturales en France, Dabène (1987 : 215) arrive à la conclusion que l'insécurité scripturale est généralisée, dans ce sens qu'elle est permanente et immanente à tout scripteur. Cette insécurité « est largement partagée, toutes les catégories confondues » (Dabène 1987 : 47). Guibert (2003) s'inscrit dans cette même perspective lorsqu'elle relève que tout écrivain, quel que soit son niveau de formation, a besoin de quelqu'un d'autre pour l'aider à écrire : « A chaque étape de l'écriture, tout auteur, aussi spécialiste de son domaine soit-il, a besoin de professionnels qui le relaient et l'épaulent, le soutiennent et le guident » (Guibert 2003 : 118). Tout en admettant la généralisation de cette insécurité, Bourgain (1993) précise que ce sont les travailleurs manuels qui sentent le plus l'insécurité scripturale : « plus on est du côté des travailleurs manuels, plus on est en insécurité et plus on est centré sur la graphie,

³⁸ « L'écrit est présenté comme un élément tellement central de la vie sociale dans nos sociétés que ceux qui ne le maîtrisent pas seraient inévitablement stigmatisés. L'écriture est située au sommet des capacités langagières » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup 2000 : 1).

l'orthographe, le lexique, la syntaxe ; plus on est du côté des travailleurs intellectuels, moins on se sent en insécurité, plus on a conscience de la globalité du texte et de la dimension communicationnelle des écrits » (Reuter 2002 : 50).

Quatrième constat : Le temps et le lieu où l'on écrit ainsi que les supports sur lesquels on écrit jouent un rôle majeur dans la production de l'écrit. « On n'écrit pas les mêmes choses, de la même façon, avec la même facilité selon les lieux » ou selon le temps (Reuter 2002 : 50). De la même manière, on procédera différemment selon que l'on utilise un ordinateur ou que l'on écrit à la main avec un crayon ou avec un stylo. Reverbel (1993) « insiste ainsi constamment sur le rôle incitatif des supports et des instruments » (Reuter 2002 : 51).

Cinquième constat : Il est question ici de l'une des observations les plus vulgarisées : la place du destinataire dans ce que l'on écrit. Reuter (2002 : 51) rappelle que cette problématique est « étudiée par presque tous les courants de recherche »³⁹. Les recherches sociologiques et ethnologiques, en même temps qu'elles ont démontré que les écrits varient en fonction des destinataires, ont aussi mis le doigt sur un autre phénomène : il est souvent difficile d'écrire lorsqu'on s'adresse « à une instance multiple et potentiellement contradictoire » comme « cela est à l'œuvre pour nombre de mémoires professionnels avec un jury composé d'universitaires, de professionnels, de formateurs, avec des logiques et des critères différents » (Reuter 2002 : 51).

Sixième constat : L'autre question étudiée par la sociologie et par l'ethnologie de l'écriture est liée aux fonctions de celle-ci. Reprenant les éléments retenus dans les travaux de Fabre (1993), Reuter (2002 : 51) cite, outre le fait « de laisser trace », les fonctions suivantes : « penser, apprendre, mémoriser, préparer de l'oral (un exposé, un appel téléphonique), souligner un changement d'état, communiquer, témoigner, dire ses sentiments, contrôler, être évalué, guérir », etc. Après cet inventaire exemplatif, Reuter (2002 : 51) conclut que toutes ces fonctions témoignent du fait « que l'écriture est une pratique psychosociale qui dépasse de loin une approche en termes de techniques ou d'opérations abstraites » (Reuter 2002 : 51).

³⁹ Nous insisterons plus loin, avec les théories relatives à l'intertextualité (Cf. point 2.2.6.), sur le fait que le destinataire réel ou potentiel intervient dans la production du texte.

Septième constat : « Il existerait, dans la société contemporaine et selon les milieux, deux grandes formes d'acculturation : des formes sociales écrites (FSE) et des formes sociales orales (FSO) » (Reuter 2002 : 53). En d'autres termes, selon les milieux, l'apprentissage passe par l'oral ou par l'écrit. Pour les FSO, « cet apprentissage se ferait par le voir, le dire et le faire, par mimétisme et identification, sans lieu et temps séparés » (Reuter 2002 : 53). Pour les FSE, au contraire, « les énoncés et les savoirs seraient détachés des contextes et des personnes » et « l'apprentissage serait pris dans une distance réflexive, formalisé, explicité, parcellisé, séparé des autres activités » (Reuter 2002 : 53). Comme l'école privilégie les FSE, des chercheurs comme Lahire (1993b) pensent que l'échec scolaire des enfants issus de milieux qui fonctionnent selon les FSO serait lié soit au rejet des FSE, soit à une difficulté de passage des FSO au FSE.

Comme l'écrit Reuter (2002 : 52), tous ces résultats montrent à suffisance « que l'écriture inscrit en son sein des formes de rapports au monde ». Du point de vue didactique, ces différentes conclusions présentent plusieurs intérêts. A partir de ces recherches, on peut construire la motivation des sujets en montrant que l'écriture est incontournable dans la société contemporaine et que sa maîtrise favorise l'accès à des postes de travail valorisants. Ces recherches peuvent aussi aider l'enseignant à tenir compte des aspects liés au temps et à l'espace, au support et au destinataire dans la mise en place des activités d'écriture. Elles peuvent enfin permettre à l'enseignant de ne pas perdre de vue le fait que la culture écrite n'est pas implantée de la même façon au sein de toutes les couches sociales et qu'elle n'est pas toujours favorisée et/ou valorisée dans les milieux populaires. « Cela implique, au moins, d'un point de vue didactique, de ne pas sous-estimer les relations complexes entre l'individu, l'écriture, l'oralité, les cultures familiale et sociale » (Reuter 2002 : 46). Dans ce sens, l'enseignant devra, par exemple, être attentif au rapport que les élèves issus des milieux populaires entretiennent avec l'écriture pour en tenir compte dans l'aide qu'il leur apporte.

1.3. Pour une didactique renouvelée de l'écriture

Les théories sur l'écrit(ure) développées dans plusieurs disciplines ont, d'une part, conduit à une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et ont, d'autre part, favorisé l'émergence de diverses initiatives pédagogiques. Ci-dessous, nous revenons sur quelques principes de base de la didactique de l'écriture qui ont pu découler de ces différentes théories et qui sous-tendent notre propre démarche. On remarquera, à la lecture du développement suivant, que nous souscrivons à une didactique de l'écriture qui est centrée sur le sujet-écrivain, qui tient compte autant du produit que de la production, qui rejette la polyvalence de la compétence scripturale, qui ne néglige pas les enjeux pragmatiques de l'écriture et qui pose celle-ci comme une médiation de construction identitaire.

1.3.1. Une didactique centrée sur le sujet-écrivain

Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000 : 2) notent que, dans la didactique du français et dans la didactique en général, « le pôle du savoir est davantage travaillé que celui du sujet apprenant⁴⁰ ». Dans leur essai centré sur « le passage à l'écriture », les quatre auteurs font le choix de l'apprenant. D'après ces auteurs, « une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup 2000 : 4). Dans cette perspective, tenir compte du sujet-écrivain, c'est non seulement s'intéresser au texte en tant que produit, mais aussi à son auteur dans sa relation avec l'écriture et avec le monde.

Parmi les disciplines contributives, que nous avons présentées dans la section précédente, c'est la sociologie et l'ethnologie de l'écriture qui permettent de mieux comprendre la nécessité de prendre en considération le sujet-écrivain. En partant des recherches réalisées dans ces disciplines, nous avons en effet fait remarquer que le « rapport à l'écriture » du sujet-écrivain peut varier en fonction de facteurs externes,

⁴⁰ Le troisième pôle est celui du maître (enseignant/formateur). Les auteurs font ici référence à la notion du triangle didactique qu'elles considèrent par ailleurs comme devant être « dépassée parce qu'elle n'envisage pas l'ensemble des paramètres de la situation de l'enseignement-apprentissage » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup 2000 : 2).

telles les origines socioculturelles. Or, comme nous le soulignerons plus loin, l'apprentissage de l'écriture, voire de tout autre savoir, est fortement lié aux représentations que le sujet a de l'écriture ou de cet autre savoir.

Placer le sujet-écrivain au centre de l'apprentissage de l'écriture s'avère indispensable quand on est en face de publics comme ceux qui feront l'objet de notre expérience. Etant adultes, ces derniers ont certainement eu le temps de se forger et de consolider leurs idées sur l'écriture (sa valeur, son utilité, son apprentissage, etc.). Et puis, comme ces publics sont issus des milieux multiculturels défavorisés, ils privilégient peut-être l'acculturation plutôt par les FSO que par les FSE. Par ailleurs, comme leurs parcours sont hétérogènes, il reste possible que leurs centres d'intérêt soient divergents. Enfin, il n'est pas non plus exclu que, dans la précarité de leurs conditions de vie, ces adultes en situation difficile aient une image d'eux-mêmes tellement dégradée qu'ils n'ont plus aucune envie de s'inscrire dans un processus d'apprentissage.

Le souci de tenir compte du sujet-écrivain nous amènera à nous intéresser, entre autres, aux pratiques et aux habitudes scripturales des publics auxquels nous aurons affaire en cherchant à déterminer s'ils écrivent, ce qu'ils écrivent, quand et pourquoi ils l'écrivent. Nous serons aussi attentif à la place que ces publics accordent à l'écriture dans la société. Nous irons plus loin en essayant de circonscrire leurs représentations de l'école, de la société et de la famille, et de retracer leurs parcours scolaire et biographique. Dans tout ce que nous entreprendrons, notre public cible restera notre interlocuteur privilégié dans ce sens qu'il sera considéré comme premier expert de sa propre expérience. C'est pour cela qu'il sera associé à la conception, à l'expérimentation et à l'évaluation du dispositif que nous mettrons en œuvre.

1.3.2. Une didactique qui tient compte des processus d'écriture

Nous avons déjà vu qu'avec le modèle traditionnel, l'écriture semblait considérée comme relevant du don et de l'inspiration, et que cela constituait une entrave à son apprentissage. Nous avons aussi fait observer que ce modèle mettait l'accent sur le produit fini. Or, les recherches réalisées en psychologie cognitive et, surtout, en génétique textuelle ont démontré que l'écriture était du côté du faire, du labeur et du travail. De façon certes différente, ces deux disciplines ont mis au jour les processus qui précèdent la production

du texte fini en montrant que, dans sa forme définitive, le texte se présente en apparence trompeuse qui occulte le travail que sa réalisation a nécessité.

Une didactique qui tient compte des processus de la production de l'écrit pose l'écriture comme un faire, réhabilite le brouillon et place la réécriture au cœur de son action. Cette didactique aide à lutter contre l'idéologie du don et de l'inspiration. Pour notre cas, comme nous ne savons pas déterminer a priori ce que nos sujets d'expérience sont capables d'écrire, nous tirerons profit des points forts de cette didactique en exploitant notamment les bénéfices de la réécriture, que nous exposerons plus loin, pour observer les difficultés et les compétences de ces sujets, et pour amener ceux-ci à aller jusqu'au bout de ce qu'ils peuvent réaliser en retravaillant leurs productions textuelles.

Dans ce sens, au cours de notre travail, nous aurons recours aux *avant-textes* non seulement pour faire écrire, mais aussi pour évaluer l'efficacité de ce que nous aurons mis en œuvre. Concrètement, dans l'atelier d'écriture que nous mettrons en place, nous utiliserons des brouillons et des témoignages de grands auteurs et de scripteurs ordinaires pour mener une campagne de sensibilisation au travail qu'exige l'écriture. Nous demanderons aussi aux participants de constituer des *dossiers génétiques*⁴¹ en conservant les *versions* et les *états*⁴² des textes produits. Enfin, c'est sur ces avant-textes que portera une partie de l'analyse qui visera l'évaluation des effets, du point de vue scriptural, du dispositif qui sera élaboré et expérimenté. En suivant des auteurs comme Gueunier (1993), Lafont (1999), Fabre-Cols (2002) et Lafont-Terranova (2009), nous centrerons cette dernière analyse sur l'évolution du volume de l'expression textuelle et sur les quatre

⁴¹ Le dossier génétique, que Grésillon (1994 : 241 et 242) appelle aussi avant-texte, désigne « l'ensemble de tous les témoins génétiques écrits conservés d'une œuvre ou d'un projet d'écriture, et organisés en fonction de la chronologie des étapes successives ». Même si nous partageons avec Grésillon (1994) l'essentiel de sa conception de l'avant-texte, il ne nous paraît pas indispensable que ces « témoins génétiques » soient d'abord agencés chronologiquement pour que l'on puisse parler d'avant-texte. Dans une définition qui se veut conciliatrice des points de vue de la linguistique, de la psychologie et de la critique textuelle, Fenoglio (2007 : 5) conçoit l'avant-texte comme « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont des traces attestent d'une [sic] mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit ».

⁴² On parle de versions lorsque l'auteur « a repris son texte plusieurs fois en le recopiant sur un nouveau support » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 93). En ce sens, la version implique le changement de support, ce qui n'est pas le cas pour les états génétiques. Ceux-ci renvoient en effet à « des couches successives » faites dans une version. Dans le cadre de cette thèse, les éléments de l'avant-texte qui seront pris en considération sont seulement des textes intermédiaires qui précèdent le texte final. En insistant sur le mot *texte*, nous entendons souligner que les composantes d'un avant-texte ne sont pas que textuelles, même si nous n'analyserons pas des pièces non verbales.

opérations de réécriture que sont *l'ajout*, le *déplacement*, le *remplacement* et la *suppression*⁴³, lesquelles opérations ont été mises au jour par les généticiens du texte.

1.3.3. Une didactique qui rejette la compétence scripturale polyvalente

Nous avons reconnu, après les recherches menées en sociologie et en ethnologie de l'écriture, qu'il n'existe pas de compétence scripturale polyvalente qui serait valable et applicable à tous les types de textes, ce qui fait qu'aucun scripteur n'est à l'abri de l'insécurité scripturale. De ce fait, une didactique qui reconnaît l'inexistence de cette « super compétence » axe son action sur le développement des compétences scripturales propres à chaque type de texte.

Dans le huitième chapitre de son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire*, que nous avons beaucoup convoqué dans ce premier chapitre, Reuter (2002 : 136) conseille de faire écrire en diversifiant les types de textes pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences scripturales variées relatives aux différents types de textes. Comme types de textes, le didacticien lillois évoque, à la suite des travaux réalisés en narratologie et en théories du texte, le texte narratif, le texte descriptif, le texte explicatif, le texte argumentatif et le texte dialogal.⁴⁴

Au cours de notre recherche, nous suivrons la voie ouverte par Reuter (2002) pour faire écrire des textes favorisant, selon le cas, des séquences narrative, descriptive, argumentative ou dialogale. Nous ferons produire aussi un récit en partant du postulat que celui-ci est susceptible d'englober plusieurs types de textes et que le produire permettrait de développer, en un seul coup, plusieurs compétences textuelles.

⁴³ « Remplacer un élément par un autre [...], c'est *supprimer* le premier de ces éléments, tandis que le second est *ajouté* et mis à la place du premier » (Fabre-Cols 2002 : 59) ; « Ajouter [...] consiste à placer dans un premier état de texte un élément X qui *ne se substitue à aucun élément d'un état précédent* » (Fabre-Cols 2002 : 84) ; « Supprimer », c'est « *enlever un élément* présent dans un état du texte *sans lui substituer en remplacement aucun autre élément* dans un état ultérieur » (Fabre-Cols 2002 : 109) ; « Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX » (Fabre-Cols 2002 : 133).

⁴⁴ Actuellement, la catégorisation des textes va plus loin en spécifiant des genres à l'intérieur de ces grands types textuels. Par exemple, à l'intérieur du texte argumentatif, on peut distinguer la publicité, l'éditorial, le plaidoyer, etc. De la même façon, le texte narratif peut être représenté par le fait divers, le récit de vie, la nouvelle, le conte, la parabole, etc.

1.3.4. Une didactique qui ne néglige pas les enjeux pragmatiques de l'écriture

Par l'expression « enjeux pragmatiques », nous renvoyons aux conclusions de diverses recherches qui montrent que les facteurs extralinguistiques jouent un rôle majeur dans la production de l'écrit. Parmi ces facteurs, nous avons, entre autres, relevé la question du destinataire, celle de l'inscription spatiotemporelle de l'écrit ainsi que celle des fonctions de celui-ci. En effet, écrire pour dresser une liste de courses et écrire pour « élaborer un point de vue dont on sera l'auteur » (Bucheton 1999 : 15), c'est toujours écrire, mais ce n'est pas la même chose : la finalité de ces deux activités influence différemment le processus d'écriture. Une didactique qui ne néglige pas les enjeux pragmatiques reconnaît la part active des facteurs extralinguistiques dans le processus de production de l'écrit et veille à mettre en place des situations d'écriture aussi réalistes que possible.

Pour ce qui nous concerne, nous ferons écrire en spécifiant, autant que faire se pourra, l'identité tant du *locuteur*⁴⁵ que de *l'allocutaire*⁴⁶. Il nous arrivera de modifier le statut de ce dernier pour montrer que ce changement est susceptible d'affecter le contenu même du texte à produire. Et pour faire retravailler les textes, nous jouerons sur le statut de leurs *destinataires*⁴⁷. Dans ce sens, le texte pourra être retravaillé selon qu'il sera destiné à être communiqué oralement au groupe, qu'il doit être relu par un tiers (pair ou formateur) ou qu'il doit être publié en dehors du groupe. C'est aussi dans cette même optique que nous exploiterons les supports, en définissant les différentes étapes où un texte devra être retranscrit sur tel ou tel support.

1.3.5. Une didactique où l'écriture est une médiation de construction de soi

D'après Chabanne et Bucheton (2002a : 12), en parlant ou en écrivant, le sujet se donne à voir dans la mesure où son discours traduit « d'abord sa propre existence, sa place dans l'échange. Parler et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi, c'est *prendre le*

⁴⁵ D'après Ducrot (1986 : 193), « le locuteur est un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé ». C'est au locuteur que renvoie le pronom *je* et d'autres marques qui s'y réfèrent.

⁴⁶ L'allocutaire est la personne à laquelle le locuteur prétend s'adresser. Cette personne fait partie du discours et de son sens. L'allocutaire laisse des traces linguistiques dans le discours. En français, c'est le cas du pronom *tu* et d'autres marques qui s'y réfèrent. Plus loin, nous établirons la différence entre un auditeur et un allocutaire.

⁴⁷ Par destinataire, nous désignons ici la personne à qui un texte est adressé, laquelle personne ne fait pas partie de celui-ci.

risque de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole ». Dans un autre article, les deux auteurs vont plus loin en notant qu'en se laissant appréhender au travers le discours, l'identité du sujet se trouve, en même temps, tissée par celui-ci. « En d'autres mots, il faut *être quelqu'un pour dire quelque chose* ; et symétriquement, ce "quelqu'un" se construit par les pratiques langagières : *je deviens quelqu'un parce que je dis à d'autres quelque chose* qui m'appartient et en même temps m'élabore » (Chabanne et Bucheton 2002b : 43).

Des propos de ces deux auteurs, nous pouvons déduire que l'écriture est un moyen qui permet au sujet de construire son identité et au lecteur⁴⁸ de la percevoir. Nous relevons également de ce qui précède qu'étant étroitement liée à l'identité personnelle du scripteur, l'écriture reste une pratique particulièrement délicate dans ce sens qu'écrire revient à s'exposer au regard d'autrui. Si, comme le défend Cyrulnik (2002), tout écrit nous renseigne sur le rapport au monde du scripteur, c'est le récit de soi qui nous conduit royalement au soi du sujet-écrivain. Le récit de soi permet en effet de placer le sujet sur l'échelle du temps « et de prendre conscience de ce qui reste invariant et de ce qui change dans son identité personnelle » (Pagoni-Andreani et Féliers 2002 : 209). Une didactique qui pose l'écriture comme une médiation de construction de soi tient compte des enjeux identitaires que l'écriture met en jeu, favorise l'émergence du soi et du sujet capable non seulement de développer un point de vue particulier, mais aussi de tenir compte de celui de l'autre.

Etant donné que notre public cible est multiculturel et hétérogène, nous mettrons sur pied un dispositif qui sera centré sur la production de textes de type autobiographique. Cette orientation didactique nous permettra d'identifier et de mettre en évidence des points communs qui ressortiront des productions textuelles de nos sujets d'expérience pour insister sur le fait que la diversité des origines culturelles n'empêche pas d'avoir des points de convergence. La mise en exergue des ressemblances, qui n'exclut pas la reconnaissance des spécificités de chaque individu, donne à chacun l'occasion de se sentir de proche de celui qui était a priori posé comme différent de lui. Et puis, comme notre recherche est adressée à des personnes qui peuvent avoir connu des parcours

⁴⁸ Le lecteur peut être ici quelqu'un d'autre ou le sujet qui se relit.

chaotiques, la narration de soi pourra les aider à mieux se comprendre et à donner sens à l'expérience humaine après l'avoir rassemblée dans une totalité cohérente et signifiante (Ricoeur 1990).

Une grande dérive, terminons par ce bémol, guette un atelier d'écrire qui fait le choix de faire produire des textes de type autobiographique : le risque de transformer ce dispositif en espace d'intervention psychologique (Lafont-Terranova 2009 : 228). Tout l'enjeu de notre démarche consistera à tirer profit des atouts de la narration de soi tout en protégeant l'intimité des scripteurs, évitant ainsi la dérive psychologisante.

1.4. Retour sur quelques notions théoriques

Après avoir évoqué les limites du modèle traditionnel, passé en revue quelques théories développées sur l'écriture ces dernières années et situé notre démarche dans le champ de la didactique de l'écriture, nous reprenons dans cette quatrième section quelques notions théoriques qui nous paraissent centrales dans le développement de cette thèse. Outre le fait que nous définissons ces notions à la lumière de différents auteurs, nous précisons aussi le sens que nous leur donnons et/ou les contextes dans lesquels nous les employons. Les notions que nous présentons dans cette section sont le « rapport à », le « rapport à l'écriture », le « rapport à soi et à autrui », les « représentations », la « compétence scripturale » et la « réécriture ».

1.4.1. La notion du « rapport à »

Avant d'être utilisée en didactique, la notion de « rapport à » a été d'abord employée « par des chercheurs en sciences de l'éducation » (Barré-De Miniac 2008 : 11). On peut dire d'emblée que, dans un contexte d'apprentissage, cette notion met en relation le sujet et le savoir. Dans la relation entre l'apprenant et le savoir, l'appropriation de celui-ci dépend en partie du sens que le sujet donne aux apprentissages. Pour « sens des apprentissages », Charlot (1997 : 83) propose deux acceptions. « Premièrement, par sens on peut entendre *valeur, désirabilité* : est-ce que cela vaut la peine, est-ce que c'est important d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Deuxièmement, par sens on peut

entendre *signifiante* : travailler, apprendre, comprendre, qu'est-ce que cela signifie, quelle est la nature de l'activité que l'on nomme par ces termes ? »

De ce qui précède, on voit que le rapport à l'apprentissage renvoie, d'une part, à la dimension axiologique et concerne, d'autre part, la dimension « épistémique » de cet apprentissage. Alors que la première facette se rapporte, entre autres, au « pourquoi on doit apprendre », la seconde porte essentiellement sur la nature même des apprentissages et sur la manière de se les approprier. Par « le rapport épistémique au savoir », Charlot (1997), repris par Barré-De Miniac (2000 : 13), « désigne la réflexivité, la prise de distance par rapport à ce savoir, tout autant que la prise de conscience des opérations nécessaires à son appropriation ».

D'après Beillerot (1989 : 174-175), par sa constitution, la notion de « rapport à » revêt un caractère pluridimensionnel. En effet, « le rapport à » est constitué de plusieurs rapports venus au sujet de façon directe et indirecte, de sa famille, de son milieu social, de la période historique, des apprentissages divers jusqu'au premier temps du lait et du sein ». Comme on peut s'en rendre compte, le « rapport à » est fondamentalement structuré par l'altérité. A la suite de Charlot, Bautier et Rochex (1992), Barré-De Miniac (2008 : 13) rappelle cependant que cette structuration s'accomplit de manière interactive entre le sujet et l'environnement. L'influence de l'altérité sur l'individu ne relève donc pas d'une « action sur », mais, plutôt, d'une « relation entre ». En mettant en exergue le rôle actif du sujet dans la construction du « rapport à », les auteurs s'opposent ici à un certain « déterminisme sociologique » (Barré-De Miniac 2000 : 13) qui exclurait le sujet du processus de construction de son rapport au monde.

1.4.1.1. Du « rapport à » au « rapport à l'écriture »

En didactique de l'écriture, la notion de « rapport à » a été introduite par Barré-De Miniac (2000). Huit ans après l'adoption de cette notion, Barré-De Miniac (2008 : 15) reprend les idées qu'elle a défendues dans son ouvrage de 2000 et définit le « rapport à l'écriture » comme une « expression qui désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ». D'une certaine manière, cette définition récapitule l'essentiel de ce que Barré-

De Miniac (2000 : 117-127) a écrit à propos des quatre dimensions constitutives du « rapport à l'écriture ». L'auteur distingue en effet « l'investissement de l'écriture », « les opinions et les attitudes », « les conceptions de l'écriture et son apprentissage » ainsi que « le mode d'investissement »⁴⁹.

D'après Barré-De Miniac (2000 : 118), l'investissement de l'écriture renvoie « globalement » à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à « la quantité d'énergie que l'on y consacre ». Au sein de l'investissement, l'auteur distingue deux aspects : la force et le type d'investissement. Le premier, exprimé notamment en termes de rejet ou de gout par rapport à l'écriture, se rapporte au fait « que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement valorisée » (Barré-De Miniac 2000 : 118). Le type d'investissement traduit, quant à lui, l'idée que la force d'investissement dépend des types de textes auxquels le sujet a affaire. Barré-De Miniac (2000 : 119) insiste ici sur le fait « que l'investissement de l'écriture n'est pas un phénomène en tout ou rien, mais que certains écrits peuvent être investis positivement et d'autres négativement ».

Les notions d'opinions et d'attitudes – qui forment le deuxième pôle du « rapport à l'écriture » –, Barré-De Miniac (2000) les a empruntées à la psychologie sociale. D'après cet auteur, les « opinions » se réfèrent « aux déclarations, aux dires, et les attitudes aux comportements » (Barré-De Miniac 2000 : 120). Alors que « les opinions » sont « exprimées », les attitudes sont de l'ordre de la manifestation. De ce fait, une attitude est en général inférée à partir d'une observation. En général, parce qu'elle peut être aussi induite à partir de l'expression d'une opinion. « En effet, énoncer une opinion, quel que soit l'interlocuteur, c'est d'une certaine manière, poser un acte, c'est donc un comportement » (Barré-De Miniac 2000 : 120). Barré-De Miniac précise par ailleurs que les opinions et les attitudes font partie « des représentations sociales. Cette sous-catégorie recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous

⁴⁹ Même si elles se réfèrent au « rapport à l'écrit » et non au « rapport à l'écriture », Chartrand et Blaser (2008) parlent de dimensions *affective*, *axiologique* et *conceptuelle* pour renvoyer respectivement à « l'investissement de l'écriture », aux « opinions et attitudes » et aux « conceptions de l'écriture ». Chez ces deux auteurs, la quatrième dimension est appelée *praxéologique* et « a trait aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités » Chartrand et Blaser (2008 : 111)

l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac 2000 : 121).

La troisième dimension de l'écriture – « les conceptions de l'écriture et de son apprentissage » – a des ressemblances avec la précédente, mais elle porte apparemment plus sur la nature de l'écriture – ce qu'elle est – et sur la manière dont on se l'approprié que sur son importance. Alors que la catégorie précédente semble se référer davantage à l'aspect axiologique, cette troisième dimension se trouverait plus du côté épistémique. Cependant, ces deux dimensions se recoupent, parce qu'elles mobilisent toutes les deux des représentations du scripteur. Mais Barré-De Miniac (2000 : 123) avance que les représentations qui sont en action dans les deux cas ne sont pas de même nature. Alors que c'est le cas pour « les opinions et les attitudes », les représentations de la troisième dimension ne dépendraient pas des groupes sociaux dont le sujet est issu : « elles relèvent des représentations du sens commun qui peuvent très bien coexister avec des représentations "savantes", aussi bien chez des enseignants que chez des élèves ».

Le mode d'investissement ou de verbalisation est une dimension de nature métacognitive. Elle renvoie en effet à la manière « dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques » (Barré-De Miniac 2000 : 124).

En qualifiant de notions et non de concepts⁵⁰ les termes de « rapport à » et de « rapport à l'écriture », Barré-De Miniac (2008) entend signifier que ces expressions sont loin de traduire des réalités dont les contours seraient clairement définis. En plus d'être pluridimensionnelle, la notion de « rapport à » est « une notion ouverte, non stabilisée ». Barré-De Miniac (2008 : 19) veut donc insister ici sur le fait que cette notion peut encore évoluer et que c'est « un outil de recherche susceptible de permettre d'identifier des variables pertinentes pour la recherche [...] et non un ensemble uniforme à considérer comme tel ».

⁵⁰ « En philosophie des sciences », le terme « de concept est réservé à la désignation d'un objet aux contours étroitement circonscrits, objet construit, "déconstruit" et utilisé comme un élément de construction d'un ensemble théorique. De ce point de vue, il implique l'idée d'unidimensionnalité » (Barré-De Miniac 2008 : 17).

Dans notre analyse, nous n'allons pas nous appuyer mécaniquement sur des dimensions évolutives et qui peuvent varier en fonction des objectifs visés et des situations étudiées. En effet, d'après Barré-de Miniac (2008 : 15), « c'est l'étude des situations didactiques qui conduit à l'identification de dimensions et non une prise de position a priori ». De manière courante, nous parlerons de « rapport à l'écriture » pour désigner la « disposition d'un sujet envers l'écriture » (Chartrand et Blaser 2008 : 110) et, de façon globale, sauf pour des cas théorisés – tels que « le rapport au savoir » ou « le rapport à l'écriture » – nous utiliserons la notion de « rapport à » pour exprimer la relation qu'un individu entretient avec une instance donnée. Nous tenterons chaque fois de préciser la nature et le contenu de cette relation en partant plutôt des situations observées que des catégories préconstruites. Cependant, ce refus de réduire notre démarche à un exercice d'application ne nous empêchera pas de faire constamment appel à des apports théoriques relatifs à la notion de « rapport à l'écriture » dans le traitement de nos données.⁵¹

1.4.1.2. Le « rapport à soi et à autrui »

Par l'expression « rapport à soi et à autrui », nous désignons l'image que le sujet a de lui et des autres. Cette image peut traduire soit ce que le sujet pense de lui, soit ce qu'il croit que les autres pensent de lui, soit, enfin, ce qu'il pense des autres. Avec les deux premiers aspects, le sujet tente de répondre à des questions du genre : « Qui suis-je au regard de l'autre ? Qui suis-je à mes propres yeux ? » (De Villers 2008 : 35). D'après cet auteur, « des tensions existent entre [...] le soi tel qu'il est et le soi tel qu'il se voudrait ou encore tel qu'il doit être. De même, le regard que je porte sur moi peut différer plus ou moins du regard qu'autrui porte sur moi, du moins dans la représentation que je m'en fais » (De Villers 2008 : 38). Dans ce sens, lorsque, par exemple, le rapport à soi et à autrui porte sur des questions d'écriture, ce rapport peut renvoyer à l'idée que le sujet a de ses

⁵¹ Pour plus d'informations sur l'exploitation de la notion du « rapport à l'écrit(ure) » en didactique de l'écriture, on se référera à l'ouvrage *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (2008) réalisé à la suite du symposium *Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture : concept fondamental pour la didactique du français*, tenu à Sherbrooke (Québec) en octobre 2007. Dans cet ouvrage, on trouve, entre autres, des considérations théoriques sur la notion du « rapport à l'écrit(ure) » (Barré-De Miniac 2008 ; Chartrand et Blaser 2008) ; d'autres articles décrivent des situations didactiques où cette notion est utilisée soit pour comprendre des pratiques d'écriture (Penloup 2008), soit pour analyser les effets de l'écriture/réécriture sur les sujets-écrivains (Lafont-Terranova 2008a) ou les changements qui interviennent quand le sujet est confronté à un nouveau type d'écrit (Deschepper et Thyron 2008).

capacités en écriture ou à ce qu'il croit que les autres pensent de ses capacités⁵². Par autrui, nous désignons l'environnement social dans lequel le sujet évolue. D'après De Villers (2008 : 37), cet environnement – qui englobe, entre autres, « le milieu familial », « les lieux de formation », « le monde du travail », les mouvements associatifs ou politiques, etc. – constitue « autant de facettes du lien social dans lequel se façonne l'identité » du sujet.

Comme on s'en rend compte, le rapport que le sujet entretient avec lui et avec autrui est de nature subjective. De Villers (2008 : 39) soutient l'idée que, dans un contexte de formation, la subjectivité de l'apprenant doit être prise en considération pour que celui-ci puisse s'engager dans un processus d'acquisition de nouveaux savoirs. Quand ce n'est pas le cas, on assiste à des blocages. « Tantôt l'apprenant n'accepte de la formation que les savoirs qui renforcent son identité, tantôt il refuse tout apprentissage » (De Villers 2008 : 39).

Dans notre travail, la subjectivité sera mobilisée pour être mise au service de la formation. Par des techniques variées – entretiens, observations, questionnaire, etc. –, nous tenterons de déterminer le « rapport à soi et à autrui » des publics qui seront visés par notre expérience, en analysant le regard que ces derniers portent sur eux-mêmes, sur leur famille et sur la société. Nous favoriserons aussi le travail sur ce rapport en faisant produire des textes centrés sur le vécu et en faisant réaliser une narration qui mettra en scène des sujets évoluant dans un environnement familial et extrafamilial.⁵³ Le recours à la narration de soi, que nous appellerons aussi récit de soi, se trouve également justifié par le fait que l'homme d'aujourd'hui vit dans un monde où les grands « repères identitaires se sont brouillés » et où « l'identité ne se construit plus en référence à des piliers idéologiques forts » (De Villers : 2008 : 35).

⁵² C'est cette dualité entre l'image de soi par soi-même ou par autrui qui nous a, par exemple, poussé, lors de la phase exploratoire, à demander aux sujets interviewés si, à l'école, ils se considéraient comme bons, comme moyens ou comme mauvais rédacteurs et si leur point de vue reflétait celui des enseignants. Cette dualité conditionne en effet le rapport que le sujet entretient avec le monde. Si, entre ce que l'on est par soi-même et ce que l'on est par autrui, l'écart est grand, on peut se considérer soit comme sous-estimé (l'autre me déprécie, alors que je m'apprécie), soit comme surestimé (l'autre m'apprécie plus que je ne le fais).

⁵³ Plus loin, nous reviendrons sur l'incidence d'un rapport à soi et à autrui difficile sur l'identité d'un individu et sur l'investissement de celui-ci dans un processus d'apprentissage.

Dans ce contexte, le philosophe belge admet, après Ricœur (1983 ; 1984 ; 1985), que la narration de soi permet de « mettre en concordance ce qui discord » et d'organiser une expérience vive éclatée dans « une représentation ordonnée par le souci de produire une signification » (De Villers 2008 : 38 et 37). Outre cette mise en sens de l'expérience humaine, des travaux développés en psychologie (Anaut 2005 ; Cyrulnik 2002 ; Manciaux, Vanistendael et Lecomte 2001), que nous convoquerons ultérieurement, insistent sur le rôle que joue la narration subjective dans le développement des attitudes résilientes. Cela dit, revenons, pour conclure sur ce point, à la notion de « rapport à ».

Qu'il s'agisse du rapport au savoir, à l'écriture, à soi et à autrui, le « rapport à » est, en partie, constitué par des représentations. Par rapport à l'écriture, nous avons vu, à la suite de Barré-De Miniac (2000), que ces représentations peuvent être de nature axiologique ou conceptuelle. Admettre que les représentations sont des éléments constitutifs du « rapport à », c'est reconnaître que l'on peut agir sur elles pour modifier ce rapport. Mais qu'est-ce qu'une représentation ?

1.4.2. La question des représentations

Les représentations « sont des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'apprivoiser, à le rendre intelligible » (Penloup 2000 : 19). Ces liens, qui forment la représentation, sont composés « d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric 1994 : 19). En d'autres termes, quels que soient son âge et son parcours, tout homme a des idées sur n'importe quel sujet du monde. Dans un contexte didactique, tenir compte de cette réalité revêt une importance capitale parce que cela permet de ne pas perdre de vue que les apprenants ne se présentent pas sans connaissances préalables « devant une situation d'apprentissage » (Penloup 2000 : 21) et que, de ce fait, ils ne sont jamais, comme le rappelle Reuter (2002 : 79) des « *tabula rasa* », des récepteurs passifs des savoirs⁵⁴. Au contraire, ils les structurent à partir « d'un certain nombre de représentations » organisées « de manière cohérente » (Penloup 2000 : 20).

⁵⁴ Parlant de l'apprentissage de l'écriture, Delamotte-Legrand et Penloup (2000 : 18) notent que celui-ci n'est possible que si les apprenants participent activement à la construction des savoirs : « les enfants ne sont pas de simples consommateurs de connaissances. L'acquisition implique qu'ils prennent une part active, qu'ils soient constamment à l'initiative de l'appropriation des pratiques d'écrit ».

Les représentations sont constamment engagées dans un processus de déconstruction et de reconstruction. Cette possibilité de changement donne sens à l'apprentissage, car celui-ci s'attache à « **modifier des représentations antérieures**⁵⁵ pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » (Penloup 2000 : 21). D'après cet auteur, tout enseignement qui ne tiendrait pas compte des représentations des apprenants serait voué à l'échec : « On n'a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles "travaillent", au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser » (Penloup 2000 : 21-22). Qu'elles paraissent vraisemblables ou non, les représentations restent toujours « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible » (Penloup 2000 : 19). Selon Bertaux (2005 : 28), « la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation [...]. Même les perceptions les plus éloignées de la réalité sont "réelles dans leurs conséquences", selon la fameuse formule de W.I. Thomas ».

La question de la possibilité de modifier les représentations requiert que l'on s'attarde encore un peu sur leur structure. Abric (1994), repris par Barré-De Miniac (2000), distingue le noyau central, qu'il appellera par la suite la *représentation autonome* et les éléments périphériques qui seront dits *représentations non autonomes*. Tandis que celles-ci relèvent de l'individuel et du contextuel, la première se rapporte au social, à l'historique et au sociologique. Le noyau central « constitue l'objet de la représentation et c'est lui qui définit les liens entre les différents éléments de la représentation. Les éléments périphériques, eux, jouent, sous la direction du noyau central, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Barré-De Miniac 2000 : 62). La représentation autonome change difficilement, alors que la représentation non autonome est sujette à la mobilité :

Le système central (le noyau) évolue de façon très lente, parce que profondément ancré dans le système des valeurs partagé par les membres du groupe. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles, intègrent les données du vécu et des situations spécifiques. Ils sont de ce fait constitués de principes organisateurs diversifiés, et autorisent une certaine mouvance et une certaine souplesse de la représentation. (Barré-De Miniac 2000 : 63)

⁵⁵ En gras dans le texte cité.

En partant de l'une de ses recherches, et c'est à cela que voulait conduire le rappel des deux types de représentation, Barré-De Miniac (2000 : 63) fait l'hypothèse que les représentations de l'écriture font partie des éléments périphériques « d'un noyau central dont l'objet serait l'école ». Cette conclusion intéresse les didacticiens dans la mesure où elle pose ces représentations comme pouvant évoluer.

Comme on vient de le rappeler, les représentations jouent un grand rôle dans le processus d'apprentissage. Autant les représentations peuvent constituer un frein si elles sont ignorées, autant elles peuvent être des appuis pour l'apprentissage si elles sont identifiées et prises en considération. La question des représentations intéresse davantage les didacticiens de l'écriture dans la mesure où des auteurs comme Dabène (1987) les reprennent parmi les composantes de la compétence scripturale.

1.4.3. Qu'est-ce que la compétence scripturale ?

D'après Dabène (1987 : 39), la « compétence scripturale » et la « compétence orale » sont deux entités constitutives de la « compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux" ». Comme la compétence orale, la compétence scripturale est composée, en plus des représentations, de savoirs et de savoir-faire. « S'agissant du lire et de l'écrire, écrit Dabène (1987 : 38), ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives ». Comme la question des représentations a été abordée au point précédent et qu'elle le sera encore au prochain chapitre, nous commentons ici les deux autres composantes.

Dans son article portant sur l'atelier d'écriture et la compétence scripturale, Lafont-Terranova (2008b) distingue, après Dabène (1987 ; 1991) deux types de savoirs : le savoir-graphier et le savoir-faire textuel. Le savoir-graphier que Dabène (1987 : 60) qualifie aussi de « savoir écrire » renvoie à « **l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support**⁵⁶ ». D'après Lafont-Terranova (2008b), le savoir-graphier est composé de deux aspects : l'aspect matériel et

⁵⁶ En gras dans le texte cité.

l'aspect graphique. La dimension matérielle se rapporte à des outils, à des supports, à des tracés de lettres, etc. Citant Reuter (1996), Lafont-Terranova (2008b : 106) rappelle que « toute pratique d'écriture est une pratique "située physiquement : dans une situation donnée, dans un espace-temps défini, par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports" ». L'aspect graphique correspond, quant à lui, « aux relations complexes que l'écriture entretient avec des sons du langage » (Lafont-Terranova 2008b : 107).

Le savoir-faire textuel peut être subdivisé en deux composantes : la composante linguistique et la composante pragmatique. La première concerne les aspects relevant du lexique, de la morphologie et de la syntaxe phrastique et textuelle. La seconde se rapporte à l'efficacité communicative du texte et traite des questions de lisibilité, de mondes rapportés, de visées illocutoires, etc. La composante pragmatique renvoie aussi à la visée littéraire et traite des questions de ton, de genre, de dimension poétique, etc. Lafont, dans sa thèse de 1999, analyse les textes recueillis dans les ateliers d'écriture, qu'elle a étudiés, en s'appuyant sur ces catégories.

En plus des savoirs, des savoir-faire et des représentations, Lafont-Terranova (2008b) note que certaines recherches menées en didactique inscrivent les compétences métascripturales parmi les composantes de la compétence scripturale. « En effet, le recul réflexif par rapport à l'écriture consiste notamment pour le sujet à verbaliser ses représentations, à s'en dégager et/ou à les ratifier, pour pouvoir s'engager dans une démarche progressive d'appropriation de savoirs et de savoir-faire » (Lafont-Terranova 2008b : 103).

Outre le fait que la définition des composantes de la compétence scripturale – et partant celle de cette compétence – est loin de faire l'unanimité entre les différents spécialistes de l'écriture, il faut remarquer que la distinction entre le savoir-graphier et le savoir-faire textuel peut être difficile à tenir. On sait par exemple que des aspects d'ordre matériel (comme la typographie ou le tracé des lettres) ou graphique (comme la ponctuation) jouent un rôle majeur dans la mise en texte du discours.

Dans notre analyse, nous resterons certes attentif aux composantes évoquées ci-dessus, mais nous ne nous enfermerons pas à l'intérieur de ces catégories mouvantes. De façon

générale, nous allons considérer deux niveaux d'analyse : le niveau inférieur à l'énoncé et le niveau supérieur à celui-ci. Pour le premier niveau, nous traiterons des aspects allant de la relation entre les lettres et les sons du langage à ceux relevant de l'organisation de l'énoncé. Pour le second niveau, nous nous intéresserons surtout à des questions de mise en texte en passant par des notions de cohésion et de cohérence. Avec la cohésion, seront analysées des questions de coréférence, de reprises pronominales, de marqueurs de genre et de nombre, de coextension et de typographie. Avec la cohérence, il sera surtout question de la microstructure et de la superstructure des textes. La composante métacognitive ne sera pas laissée de côté. Elle sera mise en œuvre durant tout le processus de production qui sera centré sur la reprise constante du déjà-produit, notamment par le biais de la réécriture et par le retour réflexif tant sur l'écriture en général que sur la pratique en cours.

Avant de passer à la dernière notion – la réécriture – que nous définissons dans cette section, il importe de faire observer que la notion de compétence scripturale recouvre une grande partie du « rapport à l'écriture ». Comme le « rapport à l'écriture », la compétence scripturale intègre les représentations (composantes axiologique et conceptuelle) et la dimension métascripturale (« mode d'investissement »). En revanche, l'investissement de l'écriture – exprimé en termes de temps consacré à l'écriture, ou de (dé)gout vis-à-vis de celle-ci – nous semble constituer une composante propre au « rapport à l'écriture », comme les aspects relevant du savoir-graphier et du savoir-faire textuel seraient des dimensions propres à la compétence scripturale.

1.4.4. La question de la réécriture

D'après *Le Petit Robert* (2006), la réécriture est l'action qui vise à « réécrire un texte pour en améliorer la forme ou pour l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs ». En partie, on retrouve cette même conception de la réécriture chez Oriol-Boyer (1990 : 11). Selon cet auteur, « réécrire c'est copier pour améliorer ». Alain André, qui emploie le terme de réécriture et non pas celui de réécriture⁵⁷, lie, quant à lui, la réécriture à

⁵⁷ Parlant de la différence entre réécriture et réécriture, Rossignol (1996 : 215) note que « le dictionnaire **Littré** [en gras dans le texte cité] ne mentionne pas le terme de "réécriture" alors que le petit **Robert** [en gras dans le texte cité] signale les deux orthographes ». Toujours d'après Rossignol, « les deux

l'intention du destinataire. En effet, l'auteur de *Babel heureuse* soutient l'idée « qu'il n'y a réécriture que s'il y a objectif » (Rossignol 1996 : 217). Pour éviter de nous enliser dans des débats d'ordre terminologique et, surtout, de définir une notion en la liant à sa finalité, nous avons préféré utiliser le mot *réécriture* – graphie moderne – dans le sens de Grésillon (1994 : 245), comme « toute opération qui revient sur le déjà-écrit ». Dans une situation d'apprentissage, la réécriture peut présenter plusieurs intérêts.

La réécriture peut permettre à l'enseignant ou au formateur de circonscrire ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement (ZPD) du scripteur. Dans l'enseignement-apprentissage, la ZPD correspond au « niveau actuel, ce que l'enfant est capable de réaliser seul, et [au] niveau proximal, ce qu'il est capable de réaliser avec un adulte ou à l'aide d'un pair plus expérimenté » (Reuter 2002 : 80). Grâce à la réécriture, on peut observer ce que l'écrivain change de sa propre initiative et ce qu'il modifie après l'intervention des autres. On devra toutefois reconnaître avec Reuter qu'en matière d'écriture, la ZPD n'est pas facile à appréhender ou, du moins, qu'elle reste fort tributaire de plusieurs facteurs externes. Comme on l'a vu avec les recherches réalisées en sociologie et en ethnologie de l'écriture, on n'écrira pas de la même façon à l'école ou à la maison, à son ami ou à son professeur. « Comment savoir réellement, se demande Reuter (2002 : 81), ce que l'élève sait et peut écrire, dans la classe et hors de la classe, dans les diverses situations, avec différents types de textes, seul et avec différents pairs et adultes ? »

La réécriture favorise aussi l'autocorrection et diminue la surcharge cognitive. Plus haut, nous avons noté que lorsqu'on écrit, on gère plusieurs tâches en même temps : on veille à la visibilité du texte, on cherche de quoi écrire, on choisit un vocabulaire correct, on soigne son orthographe, on agence bien ses idées, on évite les redondances, les détails superflus ou les formulations gauches, on pense à la personne à qui l'on s'adresse, etc. Voulant faire tout cela à la fois, l'écrivain s'expose à des erreurs dues à la surcharge cognitive. D'après Reuter (2002 : 171), la réécriture « peut contribuer à réduire la "surcharge cognitive" dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps ». Nombreux, ajoute encore Reuter à la même page, sont des écrivains

dictionnaires donnent en revanche les mêmes définitions. Ré(é)crire équivaut à : - écrire ce qui est déjà écrit. – rédiger de nouveau. »

expérimentés qui produisent rapidement « un premier texte dont ils effectueront la "toilette" syntaxique et orthographique » par la suite.

Le retour sur le déjà-écrit conduit inévitablement le scripteur à changer certaines choses (o)mises par mégarde ou suite à la pression liée à la production du premier texte. On corrige les erreurs d'inattention, on ajoute les idées venues après le premier jet et on supprime celles qui ne paraissent plus intéressantes. En analysant les récits des adolescents lycéens, Bucheton s'est rendu compte qu'en revoyant leurs textes, ils parvenaient à les améliorer sans qu'un tiers doive les aider :

Par tâtonnements approximatifs, réarrangements, suppressions ou rajouts, autres usages des systèmes composant son système linguistique – et ceci allant vers une utilisation plus précise, moins aléatoire peut-être du code –, il est apparu alors qu'il [l'apprenant] parvenait grosso-modo [sic] à ses fins et retrouvait de manière très autonome et autodidacte le bon usage à peu près normé et commun, sans avoir besoin d'un adulte pour le guider ou le corriger, et sans nécessairement se servir de modèles ou de règles. (Bucheton 1995 : 179)

En plus de la détermination de la ZPD et de l'autocorrection, la réécriture permet également de rompre avec une longue tradition scolaire qui valorise le texte fini au détriment du processus de sa production. Cette pratique met en exergue « le caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production qui, loin de s'inscrire dans une continuité homogène et linéaire, zigzague entre lecture, écriture, relecture, réécriture, hésitations, décisions, bref toutes sortes de tentatives complexes plus ou moins interrompues, plus ou moins continues » (Fenoglio et Bucheron-Pétillon 2002 : 5). Ainsi réhabilite-t-elle le brouillon et conduit-elle les écrivains à prendre le contrepied des idées reçues qui laissent penser que « raturer, c'est rater son travail [et que] réussir, c'est pouvoir rendre sa copie au premier jet, c'est travailler vite et bien » (Bucheton 1992 : 130).

Si la réécriture revêt, comme nous venons de l'admettre, une importance capitale en didactique de l'écriture, l'on ne doit pas perdre de vue qu'il ne suffit pas de nommer les solutions pour que les difficultés disparaissent. Si réécrire est une chose, accepter de s'y inscrire en est une autre. Autrement dit, pour réécrire son texte, le « ce pourquoi on réécrit » reste déterminant. Nombreuses sont en effet les recherches qui soulèvent la difficulté de retravailler son texte dans un monde où « tout porte à en finir au plus vite », pour utiliser l'expression de Reuter. Sans motif apparent, la réécriture peut être vécue

comme une contrainte supplémentaire inutile, comme un caprice de l'enseignant. Il faudrait donc que les écrivains comprennent son intérêt et son utilité. « Sans quoi, elle apparaîtrait vite comme un isolat (voire une lubie de l'enseignant), ne touchant que peu aux représentations établies ou activant des contradictions sans moyen pour les résoudre » (Reuter 2002 : 173). Les motivations pour réécrire posent la question de la finalité des textes produits et celle d'un nécessaire travail de sensibilisation pour que les écrivains arrivent à intégrer « qu'écrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. » (Reuter (2002 : 170).

1.5. L'atelier d'écriture : une pratique innovante et intégrée

Les auteurs tels que Delamotte-Legrand et Penloup (2000), et Reuter (2002) reprennent l'atelier d'écriture parmi les propositions pédagogiques qui ont émergé ces dernières années et qui se posent comme des alternatives au modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture. En plus de l'atelier d'écriture, les trois auteurs citent, comme pratiques innovantes, la pédagogie de Freinet et sa conception du texte libre ainsi que la pédagogie du projet et son inscription dans l'action. A ces trois innovations, Reuter (2002) ajoute la « narratologie » et les « théories du texte » ainsi que les « jeux poétiques et d'écriture ».

Contrairement à ce que fait Reuter (2002), nous classons la narratologie et les théories du texte plutôt dans les théories sur l'écriture que dans les propositions pédagogiques. Il nous paraît également plus approprié de considérer les jeux poétiques et d'écriture moins comme des dispositifs didactiques que comme des pistes d'écriture qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre des ateliers d'écriture centrés sur le texte⁵⁸. Partant de ces deux observations, nous prenons pour propositions pédagogiques novatrices les trois premiers courants que nous retrouvons tant chez Delamotte-Legrand et Penloup (2000) que chez Reuter (2002). Parmi ces trois alternatives pédagogiques prises en considération, nous avons déjà précisé, depuis l'introduction générale de ce travail, que

⁵⁸ Pour ce qui est des jeux poétiques et d'écriture qui peuvent être considérés comme des pistes d'écriture, se référer au point 2.3.2.2.

notre recherche est centrée sur l'atelier d'écriture. Deux raisons, au moins, peuvent justifier notre parti pris.

La première raison est liée au fait que le dispositif d'atelier d'écriture nous paraît capable d'intégrer d'autres propositions pédagogiques et de capitaliser les acquis venus de divers courants, dont les apports des théories sur l'écriture que nous avons exposées précédemment. Même si, pour illustrer la force intégrante de l'atelier d'écriture, nous nous limitons⁵⁹ ici à l'évocation de la pédagogie du projet et à celle de la pédagogie de Freinet, il importe de noter d'emblée que, pour voir le jour, les ateliers d'écriture se sont nourris de plusieurs autres courants pédagogiques, idéologiques, philosophiques et littéraires⁶⁰.

Comme il est historiquement postérieur au mouvement Freinet, l'atelier d'écriture a pu s'inspirer de celui-ci avant de tracer sa propre voie⁶¹. Comme la pédagogie de Freinet, l'atelier d'écriture remet en cause le rôle passif que l'apprenant joue traditionnellement dans l'acquisition du savoir. L'apprenant cesse d'être celui qui écoute et assimile passivement la parole du maître pour participer activement à la construction de son savoir. Dans ce nouveau rapport de forces, l'enseignant passe plus pour un guide que pour celui qui détient un pouvoir incontesté. Et, pareil à la pédagogie de Freinet, l'atelier d'écriture met l'accent sur la dimension communicative du texte et sur le rôle social de celui-ci. Dans les ateliers d'écriture, on produit et on partage les textes. Ceux-ci ne sont plus destinés au seul enseignant, qui joue le rôle de correcteur. Les textes réalisés sont adressés au groupe et peuvent être socialisés en dehors de celui-ci.

Contrairement à la pédagogie de Freinet, la pédagogie du projet est postérieure aux ateliers d'écriture. D'après Reuter (2002 : 25), en France et en Belgique, cette pédagogie a été expérimentée dans les écoles et en « formation d'adultes » à partir des années 80, « sous l'impulsion de différents groupes » comme le Groupe français de l'éducation

⁵⁹ Cette limite est due par le fait que notre propos du moment consiste à justifier le choix des ateliers d'écriture parmi d'autres propositions pédagogiques.

⁶⁰ Parmi ces courants, on citera, entre autres, les ateliers d'écriture américains, mai 68, le Nouveau Roman, le structuralisme, l'Ouvroir de la littérature potentielle (Oulipo), les théories sur l'intertextualité et le haïku japonais. (Cf. La deuxième section du chapitre suivant).

⁶¹ Pour ce qui concerne les relations entre l'atelier d'écriture et la pédagogie de Freinet, se référer au point 2.2.3.

nouvelle – le GFEN – et Le Grain⁶². L'un des enjeux de notre recherche consistera à construire un atelier d'écriture qui tire profit des effets de la pédagogie du projet. Parmi les effets de cette pédagogie, on peut citer la mise en sens de ce qui est fait, une socialisation large de textes produits, la motivation, la participation, etc. Cet ancrage pédagogique fera suite à notre volonté de proposer un modèle d'atelier d'écriture qui soit susceptible de répondre aux besoins du public que nous rencontrerons sur le terrain⁶³.

Outre le fait que l'atelier d'écriture peut être un dispositif intégré, nous avons relevé, vers la fin de l'introduction générale, que les recherches menées en didactique de l'écriture, essentiellement en langue maternelle ou seconde, montrent que les ateliers d'écriture sont des dispositifs efficaces pour faire écrire. Nous avons cependant reconnu que la plupart des ateliers d'écriture visant le développement des compétences scripturales ont été expérimentés en langue maternelle ou, tout au moins seconde, auprès de publics favorisés sur le plan socioprofessionnel. Ce dernier constat nous a amené à nous demander s'il était possible de poursuivre ce même objectif pour des populations défavorisées et hétérogènes, dont la langue constitue l'un des facteurs d'hétérogénéité. Nous avons indiqué que répondre à une telle question nécessite de faire le tour d'horizon des modèles existants et d'aller voir ce qui se passe sur le terrain.

1.6. Conclusion

Alors que, dans l'introduction générale, nous nous sommes attelé à décrire les problèmes qui se trouvent à l'origine de notre étude et à justifier sa raison d'être, sa valeur et son intérêt, explicitant ainsi son fondement épistémologique, dans ce premier chapitre, nous avons voulu situer notre recherche dans le champ de la didactique de l'écriture.

Dans la première section, nous avons présenté le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture et mis en exergue les limites que les chercheurs en

⁶² Pour plus d'informations sur la genèse et sur les fondements théoriques de la pédagogie du projet, on pourra se référer à Huber (2005 : 12-40). Cet auteur retrace l'histoire de ce courant, en allant de John Dewey jusqu'au GFEN en passant par Ovide Decroly, Jean-Jacques Rousseau, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget, Paulo Freire, etc. Selon le même auteur, la pédagogie du projet est construite autour des notions de représentation, d'identité, de schème et d'auto-socio-construction.

⁶³ Nous reviendrons sur la pédagogie du projet et sur le choix de nous y inscrire, lorsqu'il sera question des principes qui présideront à la mise en place d'un nouveau dispositif (cf. La deuxième section du cinquième chapitre, point 5.2.1.).

didactique lui reconnaissent. En effet, nombre de didacticiens ont reproché à ce modèle de se construire sur des « évidences non démontrées » qui laissent penser que l'on apprend à écrire par l'intériorisation des règles de grammaire et par la lecture des auteurs classiques. Ces mêmes didacticiens ont aussi déploré l'absence, à l'école, des écrits non littéraires, alors que, dans leur quotidien, les apprenants sont confrontés à une diversité d'écrits sociaux et qu'il n'existe pas de compétence scripturale universelle adaptable à tous les types de textes. Ces auteurs ont enfin évoqué le fait que le modèle traditionnel se focalise sur le texte fini, occultant ainsi le travail sur les processus de production et favorisant le développement des représentations qui associent l'écriture au don et à l'inspiration.

La deuxième section a passé en revue quelques théories sur l'écrit(ure), qui ont nourri et révolutionné son apprentissage, et relevé différentes pistes didactiques explorées grâce à ces théories. Ont été présentés la narratologie et les théories du texte, les approches de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, les apports de la génétique textuelle ainsi que ceux de la sociologie et de l'ethnologie de l'écriture.

La troisième section a exposé quelques principes directeurs de l'enseignement-apprentissage de l'écriture qui, entre autres, ont été définis à la suite des théories sur l'écriture, lesquels principes traduisent notre propre conception de la didactique de l'écriture : une didactique qui prend le parti du sujet-écrivain, une didactique qui ne fait pas l'impasse sur les aspects pragmatiques de l'écrit, une didactique qui tient compte des processus d'écriture, une didactique qui reconnaît que la compétence scripturale est liée aux types de textes à produire, une didactique qui pose l'écriture comme une médiation de construction identitaire.

A la lumière de différents théoriciens, la quatrième section a, quant à elle, défini quelques notions théoriques centrales en didactique de l'écriture, qui, d'une certaine façon, constituent l'ossature de cette thèse. La même section a précisé, en même temps, le sens que nous donnons à ces notions ainsi que les contextes dans lesquels nous les utilisons. Ont été exposées dans cette section les notions de « rapport à », de représentations, de compétence scripturale et de réécriture.

Sans entrer dans les détails, de peur de trop anticiper le développement ultérieur, la dernière section de ce premier chapitre a expliqué pourquoi nous avons choisi l'atelier d'écriture parmi d'autres alternatives pédagogiques au modèle traditionnel. Pour justifier notre choix, deux raisons ont été avancées. D'une part, nous avons posé l'atelier d'écriture comme un dispositif capable de s'enrichir de différents apports venus de plusieurs courants et d'intégrer en son sein d'autres innovations pédagogiques. D'autre part, nous avons rappelé que les recherches menées dans le domaine des ateliers d'écriture – en langue maternelle ou seconde – présentent ce dispositif comme un moyen efficace pour faire écrire.

Comme la plupart des ateliers d'écriture destinés à des publics en difficulté visent en général le développement personnel, en entreprenant cette recherche, nous nous sommes demandé si, pour de tels publics, il n'y aurait pas lieu d'être plus ambitieux pour viser aussi le développement des compétences en écriture et s'il existait un modèle d'atelier d'écriture qui soit capable de répondre à cette double attente. A plus d'une reprise, nous avons rappelé qu'envisagée ainsi, notre quête va nous conduire à passer en revue les recherches qui ont été menées dans le domaine des ateliers d'écriture et à aller voir ce qui se passe sur le terrain.

Chapitre 2

L'atelier d'écriture dans la (re)conquête de l'écriture

Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Est-il, comme se le demandaient Huynh et Le Bouffant (1983 : 31) il y a déjà plus d'un quart de siècle, un « effet de mode », un « lieu de pratique culturelle novatrice – encore insolite – ou un nouvel avatar de pratique de formation déjà ancienne ? ». Quels sont ses apports dans le processus de la (re)conquête de l'écriture et quelle pourrait être sa place au sein de notre recherche ? L'on ne peut bien répondre à ces interrogations sans réaliser un bref aperçu sur cette pratique de ses origines à nos jours.

C'est ainsi que nous allons retracer en grandes lignes l'histoire de l'atelier d'écriture, faire état de grands phénomènes qui ont influencé ses fondateurs, identifier ses tendances et parler de son organisation pratique. Comme le choix de l'atelier d'écriture a été motivé par son efficacité supposée dans la réconciliation des sujets avec l'écriture, nous nous intéressons, en un deuxième temps, aux effets que les recherches actuelles lui reconnaissent pour voir si ces mêmes résultats sont envisageables dans le cadre de notre étude. En d'autres termes, le but de ce deuxième chapitre théorique consiste à rendre compte de ce qui se passe dans d'autres ateliers d'écriture pour voir si l'on peut faire la même chose et atteindre les mêmes résultats avec un public peu scolarisé, multiculturel et défavorisé sur le plan socioprofessionnel, comme celui que nous présentons au quatrième chapitre de ce travail.

Notre exposé théorique sur les ateliers d'écriture s'appuie sur les recherches menées essentiellement en France. En tant que chercheur belge, ce choix a priori déroutant mérite d'être un peu explicité. D'une part, nous n'avons pas connaissance d'une étude d'envergure conduite en Belgique sur les ateliers d'écriture, comme c'est le cas en France où des travaux universitaires analysent ce dispositif depuis plus d'une quinzaine d'années. D'autre part, nous croyons, à la suite de Lafont-Terranova (2009) et de Boniface (1992), que les ateliers d'écriture belges ressemblent à ceux de l'Hexagone :

« les ateliers qui se sont développés en Belgique, depuis le début des années 1980, ont suffisamment de liens avec les ateliers français pour être considérés comme faisant partie du même mouvement » (Lafont-Terranova 2009 : 35).

Comme Lafont-Terranova, Boniface fait état de l'influence des modèles français sur ceux de la Belgique, mais elle tient à souligner que cette influence est en quelque sorte réciproque. Si, en effet, des Français tels « Elisabeth Bing, Rolande Cause, Jean-Hugues Malineau, Yves Pinguilly » ont participé en tant qu'animateurs dans des ateliers de Belgique, « des circulations » se sont réalisées « dans l'autre sens ». Des Belges ont été invités pour animer des ateliers chez le grand voisin du Sud : « Michel Van Loo, directeur de théâtre de Guimbarde et co-directeur du Centre dramatique de Wallonie, a animé un atelier à Marseille, avec des loubards » et *La Scribande* est intervenue dans « des stages à Castres » (Boniface 1992 : 204).

2.1. A l'origine, deux expériences fondatrices

En France, les ateliers d'écriture apparaissent vers la fin des années 60. Ils naissent de « deux expériences fondatrices, celle d'Elisabeth Bing dans l'Institut médico-pédagogique de Dieulefit et celle d'Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence » (Lafont-Terranova 2007 : 4). Originales dans leurs genres, du moins dans le contexte français, ces nouvelles expériences sont pourtant, comme nous le verrons plus loin, au carrefour de plusieurs courants théoriques, littéraires, pédagogiques et idéologiques. Initiées au sein même des systèmes scolaires au sens large du terme, ces deux expériences se veulent paradoxalement en opposition avec l'école⁶⁴ : « les deux fondatrices, fait remarquer Lafont-Terranova (2007 : 4), ont voulu faire écrire "autrement" revendiquant une rupture avec l'écriture scolaire et universitaire traditionnelle tout en appartenant à un monde qui relevait de l'école ».

⁶⁴ Quand nous parlerons de l'école au sens large, nous renvoyons à tout le système d'enseignement du primaire à l'université en passant par le secondaire. En effet, la première acception que *Le Petit Robert* (2006) donne à ce mot nous autorise cette extension. Le mot *école* y est défini comme tout « établissement dans lequel est donné un enseignement collectif (général ou spécialisé) ». Or, cet enseignement collectif est dispensé à tous les trois niveaux évoqués ici. Lafont-Terranova (2009) note que *stricto sensu* le mot *école* renvoie à l'enseignement primaire, même si l'usage courant le réfère aussi au secondaire.

2.1.1. Expérience fondatrice d'Elisabeth Bing

Lorsque nous parlons d'Elisabeth Bing dans le cadre des ateliers d'écriture, nous nous référons à deux expériences différentes : celle de Dieulefit, qui est fondatrice, et celle des ateliers d'écriture pour adultes qu'elle a mise en place à partir de cette première expérience. Il nous paraît d'ailleurs approprié de parler de Bing 1 et de Bing 2 pour éviter la confusion entre ces deux moments. Sous ce point, nous nous intéressons essentiellement à l'expérience fondatrice – Bing 1. Nous annoncerons la deuxième – celle correspondant à Bing 2 –, mais nous procéderons à son analyse détaillée lorsque nous aborderons les points liés aux tendances des ateliers d'écriture.

Entre 1968 et 1972, Bing travaille à l'Institut Médico-pédagogique de Dieulefit avec des jeunes classés caractériels, exclus du système scolaire, et en grande difficulté scripturale. Dans son cours de français, qu'elle fait baptiser *atelier d'écriture* en référence à d'autres ateliers⁶⁵, Bing s'assigne la mission de créer chez ces apprenants, démunis culturellement, le goût d'écrire. Pour y arriver, elle compte les « affranchir [...] de l'écriture convenue apprise à l'école » (Lafont-Terranova 2009 : 15) et leur proposer une écriture où ils se sentent impliqués, une écriture où « quelque chose de réel se jou[e] » et où les sujets « concernés presque physiquement » trouvent « péril de mort », ce « péril » qui « érotis[e] leur plume » et « délivr[e] le plaisir » (Bing 1976 : 211). Dans son ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page* de 1976, que nous venons de citer, Bing revient, sous forme de récit de vie, sur son travail à Dieulefit.

Se rapportant à son expérience scolaire en matière d'écriture, elle affirme qu'à l'école, elle écrivait non selon son goût, mais comme on voulait qu'elle écrive. « A l'école, elle a en effet, selon elle, appris le mensonge, c'est-à-dire les clichés : une écriture qui n'était pas la sienne, qui n'était pas conforme à son désir » (Boniface 1992 : 40). Bing peut bien résumer son expérience d'écriture par « les plaintes des esclaves de la parole dits par

⁶⁵ A propos de cette appellation, Marianne Alphant, la journaliste de la *Libération*, note ce qui suit : « Dans l'I.M.P. de Dieulefit, on disait : atelier de peinture, atelier de menuiserie. Elisabeth Bing demande qu'on remplace classe de français par "atelier d'écriture" » (Alphant 1990 : 24).

Beckett » qu'elle reprend dans son ouvrage pour décrire la situation des enfants de Dieulefit⁶⁶ :

Folie, celle d'avoir à parler et de ne le pouvoir, sauf de choses qui ne me regardent pas... dont ils m'ont gavé pour m'empêcher de dire qui je suis, où je suis, de faire ce que j'ai à faire – je suis en mots, je suis fait de mots des autres. (...) Et je laisse dire, mes mots, qui ne sont pas à moi... (...) Voilà la parole qu'on m'a donnée. (Beckett cité par Bing 1976 : 37).

D'après Bing, les enfants à l'école sont traumatisés par les enseignants qui brandissent comme des épouvantails l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et le style. « Ecrivant, ils déclench[ent] la chute de l'épée de Damoclès » (Bing 1976 : 39). « Mal dit, incorrect, langage parlé, familier, répétition, redondance, pléonasme, lourd, orthographe, concordance de temps...Voici, ironise Bing, une lecture attrayante pour un enfant ! » (Bing 1976 : 89) Bing va plus loin en accusant l'école de rendre impuissant par sa manière de corriger :

La correction classique, manichéenne, avec son annotation finale en haut de la page est une sorte de viol, d'abus de pouvoir qui me parut toujours fatale. Le rouge sang du maître gicle ses verdicts. Ainsi l'enfant mesure-t-il avec force son impuissance, l'inéluctable culpabilité de son sang noir, et le degré de "mal" où il se trouve nécessairement tombé. (Bing 1976 : 50)

La question qui se pose ici concerne la correction des textes produits. Peut-on apprendre sans se faire corriger ? A cette interrogation, certains auteurs, à l'instar de Lucchini (2002 : 112-113), répondraient par la négative. Et si corriger était indispensable, comment pourrait-on le faire ? Nombreux sont ceux qui insistent sur la nécessité de relever dans le texte ce qui est réussi, ce qui est positif, puisque dans un texte tout ne peut être mauvais. Bing (1976 : 50) nous raconte que lorsqu'elle trouvait « dans le texte deux mots qui se côtoyaient de façon intéressante, ils étaient entourés, commentés, j'aime, j'adore cela, ils étaient valorisés ». Bing adopte ici une attitude théorisée depuis déjà les années 30 par l'Américain Dale Carnegie.

Depuis la seconde moitié du siècle dernier, Carnegie (1971 : 181) nous a en effet sensibilisés à ce point : « Il nous est moins pénible d'entendre des remarques désagréables après qu'on nous a complimentés sur nos qualités ». Abondant dans ce même sens, l'auteur américain souligne au passage que dans le dressage des chiens, pour

⁶⁶ En évoquant l'expérience d'écriture des enfants de Dieulefit, Bing fait en même temps référence à sa propre situation d'enfance. En effet, Bing avoue que « l'aventure d'écriture avec ces enfants » lui a permis de revivre « sa propre histoire » (Bing 1976 : 315).

arriver à des résultats, on encourage tout petit progrès par des caresses, des félicitations, des viandes, etc. Et de s'étonner : « Pourquoi, je me le demande, ne nous montrons-nous pas aussi sensés avec les hommes qu'avec les bêtes ? Pourquoi ne présentons-nous pas la viande au lieu du fouet, le compliment au lieu du blâme ? » (Carnegie 1971 : 196)

Relever ce qui a été réussi doit se faire sans excès. L'excès de louanges peut être plus dévastateur que l'absence de celles-ci. Avec l'excès, on passe des compliments, qui sont payants car sincères, aux flatteries. Or, une fois démasquées et comprises comme telles, celles-ci produisent l'effet contraire à celui escompté. Dans l'ouvrage cité, Bing nous fait part de ses tâtonnements qui l'amenaient à passer d'un bord à l'autre. Au début de sa carrière avec les enfants de Dieulefit, elle a commis des erreurs en corrigeant sévèrement leurs textes : « Je fis ainsi, la première année, nous confie-t-elle, de monstrueuses erreurs, toute imbue encore d'un fascisme esthétisant, d'une impatience dominatrice » (Bing 1976 : 60). Un jour, l'un des jeunes l'accusa d'avoir sali sa feuille en y mettant du rouge et « saccagé son poème » :

Le texte tout "maculé" par mon écriture fut reçu avec horreur. Avant même de lire un peu attentivement ce que j'avais pris tant de peine à écrire, Frank m'accusa, pâle, d'avoir répandu tout ce rouge sur sa page (ainsi avais-je laissé triomphalement couler un sang supérieur provoquant), de l'avoir salie, d'avoir saccagé le poème qui comme tel était une chose parfaitement solitaire, close et intouchable. (Bing 1976 : 61)

Cherchant l'effet contraire à la réaction du jeune, Bing a désormais tout accepté et tout qualifié de joli. Les enfants eux-mêmes en sont arrivés à lui demander s'il n'y avait rien à améliorer dans leurs textes, puisqu'elle les considérait toujours comme excellents, jolis et bien réussis !

Après un long travail de réassurance, Bing s'est rendu compte qu'elle n'avait plus besoin de motiver les enfants pour les faire écrire. L'écriture était déjà devenue leur passion et ils retravaillaient leurs textes sans aucune difficulté. « Plus le brouillon était tâché, plus nous le sacrions beau », nous dit Bing. A Dieulefit, le processus de réassurance requérait un gros investissement aussi bien physique que cognitif. L'auteur de *Et je nageai jusqu'à la page* explique comment elle a exploité tous les moyens, même ceux qui sont peu recommandables, pour arriver à ses objectifs : « Si j'ai vécu à travers et avec eux une expérience d'écriture dont ma propre enfance fut frustrée, je sais que les pires moyens me furent bons. J'ai séduit, j'ai aimé, j'ai motivé. J'ai engagé mon cœur [sic] mon corps et

mon sexe, ma plume, dans l'aventure » (Bing 1976 : 278). Même si elle ne se préoccupait guère des problèmes d'orthographe et de grammaire, Bing a constaté que les enfants arrivaient à améliorer leurs textes sur ces derniers aspects.

Du point de vue des conditions de travail, les élèves de Bing avaient la possibilité de bouger, d'écrire en classe ou à l'extérieur. Elle les encourageait d'ailleurs à sortir, et à déclamer leurs textes pour entendre eux-mêmes ce qui leur faisait plaisir et ce qu'il fallait changer. Et ce n'est qu'après cette étape qu'elle souhaitait parler avec eux de leurs textes et proposer éventuellement son aide :

Apprenez à vivre cette écriture comme bat votre cœur, comme on respire. Sortez lire vos textes dehors à haute voix, par vos oreilles vous entendrez ce que vous y aimez, ce que vous ne pouvez pas supporter sera jeté par vous-mêmes comme un défit [sic]. [...] Lorsque votre texte vous fera totalement plaisir, alors rentrez dans l'espace de la classe, je vous attendrai, je l'écouterai et nous pourrons parler, s'il vous manque un mot je vous aiderai à le trouver, nous chercherons ensemble. (Bing 1976 : 54)

Bing rompt ici avec l'écriture scolaire traditionnelle où les apprenants produisent leurs textes en restant dans leurs places respectives. Avec ses élèves, il lui arrive de quitter classe et école pour aller faire écrire dans la campagne. L'auteur de *Et je nageai jusqu'à la page* ne cache pas son émerveillement devant l'investissement en écriture de ses élèves lorsqu'ils produisent leurs textes en pleine nature : « Rien n'était plus beau que de voir les enfants, grands ou petits, dans les plus imprévisibles positions, quelque vieux cahier de brouillon à la main, silencieux, attentifs, écrivant dans la campagne » (Bing 1976 : 126).

Cette rupture avec la pratique scripturale habituelle de l'école pousse Bing à se demander si ce qui est important pour l'enfant est l'apprentissage de la langue à partir de grands auteurs ou, plutôt, sa confrontation concrète avec son environnement physique : « Je ne pourrai jamais me résoudre à croire qu'il est plus important pour un enfant d'étudier l'emploi du passé simple chez Corneille que d'écouter un corbeau quitter la brume d'un champ de Beauce, où un jour peut-être il se trouvera plus tard, arrêté, un instant en silence, retrouvant au fond de lui un vieux silence d'enfant... » (Bing 1976 : 127). Cette hésitation affichée à opérer le choix entre Corneille et le bruit d'un corbeau qui prend son envol ne manquerait pas d'étonner quand on sait que Bing s'appuyait sur de grands écrivains pour faire écrire.

On peut en effet diviser les textes que Bing faisait écrire en trois catégories. La première comporterait ceux relevant de l'autobiographique, comme demander aux élèves de se présenter en écrivant sur ce qu'ils aiment et sur ce qu'ils détestent. On peut y ranger également les textes dans lesquels les sujets s'identifient à des objets de la nature tels que le vent et l'ouragan. La deuxième catégorie se rapporterait au réel. On peut regrouper ici les textes où il est question d'évoquer tout ce qui se trouve dans un espace limité, délimité par le scripteur lui-même. Entreraient, par exemple, dans cette catégorie les productions textuelles réalisées suite à l'exercice où les écrivains sont invités à nommer tout ce qu'ils entendent tant en provenance de leur for intérieur que du monde extérieur. C'est « l'exercice du Nommé ». La troisième et dernière catégorie renverrait à l'imaginaire. Elle concernerait les textes produits à la suite de la lecture des textes issus de la mythologie, comme les mythes de Dédale et Icare, de Pasiphaé ou de Médée, ou après la lecture des textes de grands auteurs. Bing exploitait par exemple les textes des Brontë, de Claude Simon, de Francis Ponge, de Nathalie Sarraute, de Franz Kafka, de Dino Buzzati, d'Edgar Poe, de Lautréamont, etc. On pourrait reprendre aussi dans cette catégorie les textes écrits à partir d'une supposition, comme dans les trois exemples suivants. « Vous êtes perdu dans la tourmente... » ; « Vous êtes perdu dans le désert... » ; « En franchissant une porte... ».

En plus des encouragements, Bing a utilisé plusieurs stratégies pour réassurer ses élèves et pour valoriser leurs productions. Elle leur permettait de lire à haute voix les textes qu'ils avaient produits, étant seuls, devant elle, devant tout le groupe, voire devant des personnes externes à la classe. Elle lisait elle-même leurs textes à haute voix. Elle les enregistrait pour leur donner l'occasion de s'écouter. Outre la valorisation, toutes ces différentes publications favorisaient la mise à distance entre le texte et son auteur. Se souvenant de la lecture des textes des élèves, Bing note ce qui suit : « Je lus leurs textes à haute voix. D'entendre lire leurs textes à haute voix et par une voix autre que la leur était une sorte d'aération entre soi et son propre abasourdissement » (Bing 1976 : 100).

Après l'expérience fondatrice de Dieulefit, Elisabeth Bing anima des ateliers pour des personnes adultes. En 1975, répondant à l'invitation d'Anne Roche, que nous présenterons ci-dessous, Bing fut vacataire pour un an à l'université d'Aix-en-Provence où elle fait « écrire des amphis de plus de cinquante personnes » et dès l'année suivante,

elle poursuit « ses expériences dans le secteur social, les entreprises, les formations d'éducateurs, d'enseignants » (Boniface 1992 : 43). En 1981, Bing fonde une association, qui porte son nom, dont les animateurs, à dominance féminine⁶⁷, sont d'abord issus « pour la plupart des sciences humaines (lettres et linguistiques essentiellement) » avant de se diversifier et de provenir de disciplines et de secteurs professionnels d'horizons différents. D'après Lafont-Terranova (2009 : 45), en 2008, l'équipe d'animateurs est composée par « des personnes qui exercent une activité liée au théâtre, à la chanson, au cinéma, aux arts plastiques, au management, à la formation d'adultes, à la presse, à la lutte contre l'illettrisme, etc. ou qui sont spécialisées en sciences humaines (sociologie, psychologie, psychanalyse, ethnopsychiatrie, communication, géographie-urbanisme, etc.) ». Tous ces animateurs ont un point commun. Ils « ont choisi la libre aventure des ateliers d'écriture » et sont « réunis par la conviction que l'écriture appartient à chacun »⁶⁸.

Dans sa « Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture », que nous venons de citer, Bing précise que la mission de ses ateliers consiste à amener les participants « à découvrir ou à affirmer leur propre écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie d'écrire ». Ceci signifierait que l'animateur n'apporte rien d'autre ; il joue le rôle d'instigateur. L'atelier ne fait que conduire l'écrivain à rentrer en possession de ses propres capacités scripturales. Bing insiste sur le fait que les ateliers doivent se tenir en dehors du système scolaire, puisque leur objet est plutôt la création que l'apprentissage. Elle décourage en même temps ceux qui s'y inscriraient dans le dessein d'y trouver des solutions d'ordre thérapeutique. Même si l'écriture peut revêtir cette dimension, Bing ne veut apparemment pas que l'on fasse jouer aux animateurs le rôle de thérapeutes, qui n'est pas le leur. Les ateliers ne sont pas des lieux « d'expression libre où se fourvoient parfois des demandes thérapeutiques masquées ».

Souffrante et atteinte de « la maladie de la mémoire », pour utiliser les mots de son fils, Emmanuel Bing, qui la considère comme déjà « morte » depuis longtemps, même « si

⁶⁷ Selon Lafont-Terranova (2009 : 45), « à la fin des années 1990 », les Ateliers Elisabeth Bing comptait 16 femmes pour 17 animateurs et en février 2009, 3 hommes contre 13 femmes.

⁶⁸ Lire Elisabeth BING, « Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture » reprise sur le site web <http://atecbing.club.fr/frame1197079.html> (Consulté le 7/10/2008).

elle dure encore », Bing n'est plus en mesure d'animer personnellement un atelier d'écriture. A propos de la mort de sa mère qui vit encore, Bing (2008 : 8) note, entre autres, ce qui suit : « Aujourd'hui elle est morte, mais elle dure encore. Elle dure avec force. Elle n'a plus d'angoisse. Maintenant qu'elle est morte, il n'y a plus d'angoisse. Plus de manque. Plus de désir. Plus de pleurs. Seule l'angoisse de ne pas savoir le jour. L'angoisse de ne pas savoir ce qu'elle doit faire ».

Comme nous venons de le voir, Elisabeth Bing a débuté son expérience fondatrice auprès d'un public défavorisé sur le plan culturel. Ce contexte d'origine marquera de façon permanente sa conception d'un atelier d'écriture et influencera les différentes expériences qui s'inspireront d'elle. La deuxième expérience fondatrice, celle d'Anne Roche, trouvera, en revanche, ses origines au sein d'une institution favorisée du point de vue social et culturel.

2.1.2. Expérience fondatrice d'Anne Roche

Contrairement à ce que défend Lafont-Terranova dans nombre de ses travaux, Penloup (1990 : 11-14) attribue à Jean Ricardou la paternité du deuxième courant qui est à l'origine des ateliers d'écriture en France. A la suite d'Alphant (1990), Penloup admet certes que les premières expériences débutent « à la fin des années 60 », mais, en même temps, elle se refuse à situer leur origine à ce moment : « C'est de cette époque, en effet, qu'on peut dater les débuts d'une pratique visant, ici et là, à susciter un écrit personnel et déscolarisé. Ainsi, Anne Roche (89) expérimente-t-elle à Aix, dès 1969, en compagnie d'André [sic] Guiguet (89) et de Nicole Voltz (89) ce qu'ils [sic] nomment alors un " bricolage en écriture" » (Penloup 1990 : 9).

En retenant Jean Ricardou comme le père fondateur du deuxième courant, Penloup ne considère donc pas les expériences d'Anne Roche et de ses collègues comme des ateliers à proprement parler. Apparemment, elle se base plutôt sur la publication que sur la pratique pour dater les débuts des ateliers d'écriture. En effet, comme Lafont-Terranova, Penloup rattache l'autre courant à Elisabeth Bing. Mais, à la différence de Lafont-Terranova, elle fait remonter les ateliers d'Elisabeth Bing à 1976, date de la première édition de *Et je nageai jusqu'à la page*. Même si Penloup (1990 : 9) rapporte que Bing situe la naissance de ses ateliers en 1969, elle ne semble pas partager cet avis. En

introduisant ce qu'elle considère comme « le deuxième courant fondateur », celui de Jean Ricardou, Penloup note, entre autres, ce qui suit : « Le deuxième courant fondateur naît à peine deux ans plus tard, en juin 78, avec l'article de Ricardou : "Ecrire en classe ». Cette datation fait en effet référence à la première expérience fondatrice, celle d'Elisabeth Bing.

A la suite de Lafont-Terranova et de bien d'autres auteurs, nous attribuons la deuxième expérience fondatrice à Anne Roche, pour la simple raison que l'article de Jean Ricardou, dont il est question ci-dessus, a été publié neuf ans après l'apparition des ateliers d'écriture en France. Nous situons Jean Ricardou, comme d'ailleurs Claudette Oriol-Boyer qui, en ses débuts, se réclamait de ce dernier, dans le cadre de la fortune et du développement tous azimuts que connaissent les ateliers d'écriture à partir des expériences fondatrices.

Anne Roche commence son expérience d'atelier en octobre 1968 à l'Université d'Aix-en-Provence où elle travaille comme « maître-assistante » (Boniface 1992 : 141). C'est la première rentrée qui suit Mai 68. Dans son cours qu'elle fait nommer « Création poétique », elle « renonce au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants » (Lafont-Terranova 2009 : 12). L'idée de lancer ce nouveau dispositif est née de la volonté d'Anne Roche de désacraliser l'écrit et de favoriser l'émergence de l'écriture personnelle de ses étudiants. Son « hypothèse de base était la suivante : un étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table) de l'écriture. Pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table ? » (Roche 1994 : 95).

D'après plusieurs auteurs, dont Anne Roche elle-même, les débuts de cette expérience sont tâtonnants. Son atelier est très peu structuré. « On s'assied tous ensemble à égalité. On y lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre » Rossignol (1994 : 75). A ce stade, seuls sont discutés les textes des volontaires, car certains étudiants n'acceptent pas de passer à cette phase. Aux tâtonnements de départ s'ajoutent des critiques et des réticences provenant de ceux qui, au sein de l'université, ne croient pas en la possibilité d'enseigner l'écriture : « Ce module, fort marginal, touchant peu d'étudiants, se heurta aux objections de l'institution : on peut transmettre un savoir critique sur la littérature, mais écrire, ça ne s'apprend pas » (Roche 1994 : 96).

Selon Roche (1994 : 96), « l'atelier d'écriture à proprement parler se met en place, avec la découverte de l'Oulipo » en 1971-1972. A partir de cette période, les textes produits sont commentés, et l'atelier vise à développer des compétences techniques en matière d'écriture. Ainsi « naît l'idée d'un laboratoire où attitude créatrice et critique vont ensemble. Il ne s'agit plus simplement de jouer et de désacraliser l'écrit, mais de parvenir à une certaine "technicité". La question de la valeur du texte n'est pas éludée » (Boniface 1992 : 142). Progressivement, une équipe se constitue autour de la pionnière et donne lieu à ce que d'aucuns qualifieront par la suite de « groupe d'Aix », une appellation qu'Anne Roche semble rejeter. D'après cette dernière, « il n'y a jamais eu véritablement de "groupe d'Aix" [...], mais un regroupement flottant, plus ou moins stable dans le temps » (Roche 1994 : 96).

Au fil du temps, l'expérience d'Aix se consolide et le scepticisme de l'institution disparaît. En 1971, l'Université d'Aix lance une *maitrise en écriture*. Plutôt que d'analyser une œuvre de fiction, les étudiants de quatrième année, ont la possibilité d'écrire un roman, un recueil de poèmes ou, ce qui est rare, une pièce de théâtre. En même temps, l'étudiant doit expliquer sa démarche dans « un auto-commentaire sur la genèse de son texte, les obstacles rencontrés, les phases d'élaboration, le rôle des feedbacks éventuels du groupe, etc. » (Roche 1994 : 96). A l'Université d'Aix, des recherches plus approfondies sont aussi « consacrées à des questions théoriques soulevées par l'atelier d'écriture, comme par exemple la place de modèles littéraires, le rôle de la réécriture, etc. » (Roche 1994 : 96). L'équipe d'Aix ne se contente pas des résultats obtenus à Aix. Elle initie « un travail en réseau avec les universités de Lyon II » et « de Grenoble III », et étend, en même temps, ses activités à des publics qui se trouvent en dehors des universités, « dans le cadre de la formation continue ou autrement » (Roche 1994 : 96).

Bien qu'il représente un courant à part, le groupe d'Aix est composé par des personnes non « dogmatiques » qui sont « ouvertes à d'autres démarches ». On a vu que, à l'invitation d'Anne Roche, Elisabeth Bing a participé pendant un an aux ateliers de l'Université d'Aix. « Nicole Voltz [qui] anime à *Aleph* » a pris part aux ateliers d'Alain André, et Anne Roche a été membre « du jury de thèse de Claudette Oriol-Boyer » (Boniface 1992 : 142).

L'expérience d'Anne Roche et de son équipe a eu un grand impact dans le cadre de la formation à l'écriture. A l'Université d'Aix, « en 1994, est créé un diplôme d'université de " formation de formateurs en atelier d'écriture". Cette formation existe toujours sous le nom de " Formation à l'animation d'ateliers d'écriture" » (Lafont-Terranova 2009 : 14). Des écrivains tels que Gérard Arceguel, Liliane Giraudon et Christian Tarting sont passés par ses ateliers. En 1989, Anne Roche, Nicole Voltz et Andrée Guiguet ont rassemblé leurs expériences dans un ouvrage dont la première édition fut réalisée par Bordas⁶⁹ sous le titre *L'Atelier d'écriture, élément pour la rédaction du texte littéraire*. « Références, jeux, idées, exercices, propositions de démarches,"progression raisonnée" font de ce livre une référence » (Boniface 1992 : 143).

La philosophie qui sous-tend le travail du groupe d'Aix peut se résumer en ceci que chaque personne a envie d'écrire, mais que nombreux sont des gens qui sont « empêchés par l'image écrasante des Auteurs, des grands Autres, des "vrais écrivains" » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 1). Cette dernière réalité, poursuivent les trois auteurs, fait que « l'écriture reste un domaine réservé à quelques privilégiés, dont nous ne pouvons que consommer les produits, que ce soit à l'école, au lycée, à la Fac, ou à la télé, sans espérer devenir nous-mêmes producteurs » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 1). Le groupe d'Aix semble reprendre ici la pensée d'Idt (1975 : 78) selon laquelle « la finalité du cours de français se réduit à former de bons consommateurs de littérature ».

En rassemblant dans un ouvrage l'expérience accumulée auprès des publics issus de milieux variés (école, université, formation continue, etc.), Anne Roche et ses compagnes entendent prouver que tout le monde peut écrire. C'est ainsi qu'elles s'adressent prioritairement à tous ceux qui veulent écrire, mais qui n'arrivent pas à surmonter les différents obstacles qui se dressent sur leur chemin. A la question « pour qui écrivent-elles? », les pionnières d'Aix répondent ce qui suit :

Pour tous ceux qui ont le désir d'écrire, mais ne savent pas par quel bout commencer, ou qui, ayant commencé, se sont heurtés à des obstacles qui leur ont paru

⁶⁹ Après la première édition de 1989 chez Bordas, cet ouvrage a été encore réédité trois fois : chez Nathan/HER en 2000, et chez Armand Colin en 2005 et en 2006. Cette dernière édition entièrement revue et corrigée par les auteurs met à jour la bibliographie et apporte de nouveaux éléments d'information. L'objectif des auteurs reste constant : « aider le lecteur à s'outiller pour créer ses propres repères et ses propres choix » (« Préface » dans Roche, Guiguet et Voltz 2006 : X). C'est à cette dernière édition que nous nous référons.

insurmontables. Mais aussi pour ceux qui croient que l'écriture, « ce n'est pas pour eux », que c'est pour les bons élèves, les premiers de la classe. Notre pratique et notre réflexion nous ont amenées à penser qu'au contraire *une stratégie de l'écriture et par l'écriture pouvait être un remède aux situations d'échec scolaire*. (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 1-2)

Les convictions du groupe d'Aix et d'Elisabeth Bing, comme d'ailleurs celles des fondateurs d'ateliers d'écriture postérieurs, ont été forgées au fil du temps par la pratique, mais elles ont été aussi façonnées par de multiples apports externes, comme peuvent en témoigner les différents phénomènes que les lignes suivantes se proposent de passer en revue.

2.2. Fondements des ateliers d'écriture

Se reconnaissant redevable à l'ouvrage de Rossignol (1994), Lafont-Terranova (2009) identifie, par ce qu'elle qualifie d'influences diverses, huit courants qui, à des degrés différents, constituent l'ancrage théorique, littéraire, pédagogique ou idéologique des ateliers d'écriture français. Ces huit sources d'influence sont les ateliers d'écriture américains, la contestation de Mai 1968, la pédagogie de Freinet et sa conception du texte libre, l'Oulipo, le Nouveau Roman, le structuralisme, la théorie de l'intertextualité ainsi que le haïku japonais.⁷⁰ De ces différents courants, nous ne retiendrons que des éléments nécessaires pour la compréhension de notre démarche et renverrons, pour plus d'informations, aux travaux de Lafont (1999), Lafont-Terranova (2009) – à qui nous empruntons la structuration de ces sources d'influence –, Rossignol (1994 ; 1996), Boniface (1992) et Penloup (1990).

Pour présenter la source d'influence, nous commençons par la situer et la définir, déterminons ensuite ses liens avec le modèle des ateliers d'écriture français et dégageons enfin, et ce, dans la mesure du possible, la position des fondateurs d'ateliers d'écriture à son égard. En général, nous confrontons les sources d'influence aux ateliers d'écriture mis en place par les deux fondatrices ou, par moments, à ceux développés directement

⁷⁰ Dans sa thèse défendue en 1994, Rossignol ne retient pas parmi les influences des ateliers d'écriture le haïku et l'intertextualité. Sur sa liste Lafont ajoute l'intertextualité dans sa thèse de 1999 et le haïku dans son ouvrage publié, dix ans plus tard, à partir de sa thèse. Nous parlons de huit sources d'influence, même si, dans la présentation, nous avons regroupé comme le fait Lafont-Terranova (2009), le structuralisme et le Nouveau Roman sous un même point, ce qui fait, au total, sept titres au lieu de huit.

après. Pour ces derniers, nous pensons spécialement aux ateliers d'Alain André, de Claudette Oriol-Boyer et de Jean Ricardou.

2.2.1. Les ateliers américains : entre imitation et adaptation

Par rapport aux ateliers d'écriture français, les ateliers américains sont de loin plus anciens (Boniface 1992 ; Lafont-Terranova 2009). Les deux auteurs les font remonter à la deuxième moitié du dix-huitième siècle. En effet, à partir de 1753, « des groupes d'écriture » voient le jour aux Etats-Unis et se multiplient « dans de nombreuses communautés universitaires » (Boniface 1992 : 198). Les premiers cours d'ateliers d'écriture sont enregistrés à l'Université d'Iowa et sont connus sous les appellations de *Creative Writing Workshops* ou de *Creative Writing Courses*. Dès 1931, « des diplômes dans ce domaine sont accordés : le fameux Master of Fine Arts (MFA) » (Boniface 1992 : 198). D'après Rossignol (1996 : 25), « les ateliers américains ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature. Par "anciens cours", il faut entendre ceux qui sont encore majoritairement administrés en France : un cours où un enseignant parle d'un texte ».

Les ateliers d'écriture américains ne ressemblent pas totalement à ceux qui se sont développés en France. Alors qu'en France, on lit, en général, un texte produit sur place, aux Etats-Unis, les scripteurs viennent communiquer aux autres des manuscrits produits en dehors du groupe. En réalité, « ce sont, comme le croit Boniface (1992 : 199), des ateliers de lecture ». Les textes proposés dans les ateliers américains sont analysés et critiqués, souvent sévèrement, tandis qu'en France, de telles critiques sont en général découragées. Contrairement à ce qui est envisagé dans la plupart des ateliers français, les *Creative Writing Workshops* visent la publication à grande échelle par une maison d'édition. Enfin, les ateliers américains sont, du moins au cours de leur premier développement, destinés à un public universitaire, « à des étudiants qui se préparent à la profession d'écrivain », ce qui est loin d'être le cas en France où « le public est beaucoup plus diversifié » (Lafont-Terranova 2009 : 22).

Les ateliers américains et français se rejoignent cependant sur un point au moins. Tous les deux favorisent la lecture publique des textes produits, rompant ainsi avec la tradition scolaire où le texte est destiné à un seul lecteur ou, mieux, correcteur, le professeur. Dire

que les ateliers américains ont influencé les ateliers français ne repose pas seulement sur le fait que les premiers sont plus anciens que les seconds, ni seulement sur des ressemblances dans le rituel mis en place (lecture et réception). Nombre de précurseurs du modèle français se réfèrent aux *Creative Writing Workshops* pour les admirer ou pour afficher une certaine filiation à ce modèle.

Si André (1994 : 15) fait seulement allusion « à des *Writers'Workshops* » américains « qui ont commencé de produire une nouvelle génération d'auteurs » au moment où, en France, partisans de tendances opposées s'enlisent dans des « querelles de boutiques », Roche (1994 : 95) évoque les ateliers américains pour revendiquer une certaine dette vis-à-vis de ces derniers, bien qu'elle eût, à ses débuts d'expériences, une connaissance vague de ce modèle : « A partir d'octobre 1968, écrit-elle, à la fois sur le modèle des ateliers américains de *creative writing* (dont j'ai entendu parler au cours d'un séjour à Chicago, mais auxquels je n'avais jamais participé) et sur l'inspiration de la pédagogie de Freinet, je proposai à l'Université un module d'enseignement intitulé "Création poétique" ». On a vu effectivement que ce module fonctionnait comme les ateliers d'écriture américains. Lors des « Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture » tenues en février 1993 à Aix-en-Provence, quinze ans après le lancement de ses ateliers, Anne Roche reconnaît toujours que ses premières expériences relevaient en réalité « d'ateliers de *lecture*, plutôt qu'écriture » (Roche 1994 : 95). Bing ne se réfère pas explicitement aux ateliers américains, mais on retrouve dans ses ateliers destinés aux adultes certaines ressemblances avec le modèle américain. Chez Bing, vers la fin de la formation de trois ans, les participants peuvent apporter un manuscrit d'un texte long achevé ou en cours, écrit en partie ou entièrement en dehors des séances d'ateliers d'écriture.⁷¹

Comme on vient de le faire remarquer, les ateliers français ne sont pas des pures reproductions du modèle américain, très centré sur la lecture et orienté vers la large diffusion des textes produits. Ceci revient à dire que, bien que son influence soit indéniable, il n'y a pas eu que lui. Les fondateurs des ateliers d'écriture français ont été

⁷¹ Au cours de notre développement ultérieur, lorsque nous parlerons des ateliers d'écriture centrés sur le sujet-écrivain, nous reviendrons sur cette phase d'écriture que Bing décrit dans son intervention au Colloque sur les ateliers d'écriture, tenu au Centre international de Cerisy-la-Salle du 23 juillet au 2 août 1983 (Bing 1992 : 59-72).

nourris par plusieurs courants ne se situant pas nécessairement dans les domaines littéraire ou pédagogique. C'est le cas de Mai 68, ce mouvement social qui a profondément changé le rapport entre l'apprenant et le maître d'une part et entre l'apprenant et le savoir d'autre part : bref, le rapport à l'école. En effet, avec Mai 68, « le pouvoir du maître est remis en cause : son savoir intellectuel n'est plus demandé exclusivement. Il doit descendre de son piédestal et s'impliquer » (Rossignol 1996 : 49).

2.2.2. Mai 1968 et le nouveau rapport au savoir

Mai 68, ce terme renvoie à un mouvement de contestation qui a été déclenché par les étudiants parisiens avant de rallier le monde ouvrier et de gagner, par la suite, toutes les couches de la population et toutes les régions de la France. Anticapitaliste, cette révolte spontanée exprime des revendications d'ordre social, politique et philosophique. Elle s'attaque à la société traditionnelle, rejette toutes les formes de l'autorité et revendique la libéralisation des mœurs. A eux seuls, les slogans des contestateurs résument l'esprit de ce mouvement. Entre autres slogans, on trouve : « Cours camarade, le vieux monde est derrière nous », « Il est interdit d'interdire », « Jouissez sans entraves », « Prenez vos désirs pour la réalité », « Le patron a besoin de toi, tu n'as pas besoin de lui », etc.⁷²

D'après Lafont (1999 : 23), les deux courants fondateurs des ateliers d'écriture français ont subi l'influence des événements de mai 68. Pour Anne Roche, « son séminaire traduit concrètement certaines des revendications mises en avant par les étudiants : remise en cause du rapport d'autorité qui provoque une autre disposition des acteurs dans l'espace de la salle de cours ; rapport au savoir différent puisque les étudiants sont impliqués dans sa production (ils écrivent et ils réfléchissent sur ce qu'ils écrivent) ; droit d'expression ». Anne Roche, elle-même, admet qu'elle a été influencée par Mai 68. En effet, lors de la rencontre de février 1993, dont il a été question plus haut, la pionnière du groupe d'Aix déclare ce qui suit : « Je pense aujourd'hui, comme en 1968 (pas tout à fait "comme en 1968" : l'air du temps est différent), qu'un étudiant en lettres a tout à gagner à se confronter à la pratique de l'écriture et de la réécriture » (Roche 1994 : 97). Cet « air du temps » qui a changé n'est autre que celui de Mai 68. En affirmant qu'elle n'agirait pas

⁷² Nous avons trouvé ces slogans sur le site <http://www.mai-68.actulab.net/slogans-mai-68>, consulté le 17/10/2008.

aujourd'hui exactement comme à l'époque de l'ambiance de Mai 68, Anne Roche reconnaît implicitement que cette ambiance a influencé sa pratique.

Pour ce qui est d'Elisabeth Bing, son ouvrage *Et je nageai jusqu'à la page*, qui décrit son expérience fondatrice, est, en quelque sorte, un véritable réquisitoire dirigé contre l'école traditionnelle et contre ses interdits. Bing (1976 : 74) présente les professeurs de cette école comme les « "zéloteurs" d'une poésie fétide » et dénonce leur savoir incontesté : « le professeur, écrit Bing (1976 : 7), ne tombe pas dans la classe, les mains gantées, des cintres du savoir ». Comme les contestateurs de Mai 68, Bing réclame la libéralisation des mœurs. A plusieurs reprises, elle s'érige contre ceux qui l'accusent d'érotiser les enfants et emploie sans relâche des mots relevant du registre érotique, tels que *désir*, *plaisir*, *érotisme*, *caresse*, *corps*, *sexe*, *impuissance*, *castration*, *viol*, pour décrire son action pédagogique. D'après Lafont-Terranova (2009), nombre d'images qu'utilise celle que Boniface présente, à juste titre, comme « la mère qui érotise et le père qui autorise » (Boniface 1992 : 41) se rapportent « au bouillonnement de 1968, au refus du refoulement du désir comme à celui de l'interdit de mettre ce désir en mots ». Comme cela semble être le cas pour Mai 68, on peut dire, à la suite d'André (1989 : 23), que « les ateliers d'écriture ont partie liée, socialement et symboliquement, avec *l'insurrection du désir*, selon le mot de Maurice Clavel, par laquelle la société civile entreprit d'élargir son espace au détriment d'un ensemble de règles et de lois ressenties comme arbitraires ».

Mai 68 a donc été une période particulière qui nécessita l'adoption d'une pédagogie nouvelle dictée par le contexte et adaptée à la réalité du moment. D'une certaine façon, c'est encore le contexte qui, près de cinquante ans plus tôt, avait donné lieu à ce qui, par la suite, a été connu sous les appellations de la pédagogie de Freinet ou du mouvement Freinet qui a aussi exercé une grande influence sur les ateliers d'écriture français.

2.2.3. La pédagogie de Freinet et sa conception du texte libre

Des facteurs conjoncturels sont à l'origine de la pédagogie dite de Freinet. En 1920, Célestin Freinet rentre du front de la Première Guerre Mondiale avec une blessure à la poitrine. Il n'est, comme il le dit lui-même, « qu'un "glorieux blessé" au poumon, affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe » (Freinet, Célestin 1964, cité par Lafon

1999⁷³ : 15) pendant longtemps. Plus désorienté qu'épuisé, le jeune instituteur doit, de surcroît, se débrouiller dans une classe publique rurale, dépourvue de moyens, dont les élèves sont peu intéressés par l'enseignement qui leur est donné. C'est donc ce triple concours de circonstances (problème de santé, manque de moyens et enfants en situation difficile) qui amène Freinet à imaginer une nouvelle pédagogie. Freinet résume cette équation en ces termes :

Malgré ma respiration compromise, j'aurais pu, peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalement un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas (leurs yeux vagues le disent avec une suffisante éloquence), s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés par les apostrophes traditionnelles, c'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen de surnager. C'était pour moi une question de vie ou de mort. (Freinet 1964, cité par Lafon 1999 : 15)

Pour s'en sortir, Freinet tourne le dos à l'enseignement traditionnel et organise sa classe en sous-groupes. Il s'inspire des pédagogues novateurs du début du vingtième siècle. Sa principale référence sera *L'Ecole active* de Ferrière (1922). D'après Freinet, l'élève doit cesser d'être passif pour participer activement à la construction de son savoir, lequel savoir doit répondre à ses intérêts. « L'élève doit apprendre ce qui lui est nécessaire pour mieux affronter la vie, et le maître doit seulement le guider dans son apprentissage. L'enfant ne doit plus être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit » (Lafon 1999 : 16). Freinet fonde sa pédagogie sur plusieurs principes : la nécessité d'ouvrir l'école sur la vie, l'individualisation de l'enseignement, le tâtonnement expérimental, l'éducation par le travail, etc. « Pour motiver les enfants, il crée la coopérative scolaire, le texte libre, utilise l'imprimerie et la correspondance scolaire » (Huber 2005 : 24).

Comme nous n'avons pas le projet de présenter la pédagogie de Freinet dans toutes ses dimensions, nous allons nous attarder un peu sur quelques points pour voir en quoi les ateliers d'écriture constituent une rupture ou une continuité par rapport à « l'invention "du texte libre" de Freinet qu'on oppose à la rédaction traditionnelle » (Lafont-Terranova 2009). A la suite de Clanche (1988 : 20-23), Penloup (1990 : 46-47), Lafont (1999 : 24-25), Reuter (2002 : 23-24) et Lafont-Terranova (2009) reviennent sur les cinq invariants

⁷³ Ce mémoire de maîtrise se trouve sur le site <http://www.delphine.lafon.free.fr/old/Freinet/freinet.pdf>, consulté le 21/10/2008.

qui permettent de comprendre ce que Freinet entend par texte libre. Nous reprenons ces invariants dans le tableau suivant et renvoyons pour plus de détails aux auteurs susmentionnés :

Tableau n°1 : Les invariants du texte libre de Freinet

| N° | Invariants |
|----|--|
| 1 | La pratique du texte libre fait partie intégrante d'autres pratiques dites d'expression, telles que la musique et le dessin. |
| 2 | La production d'un texte libre est motivée par sa finalité communicative. |
| 3 | L'apprentissage de l'écriture ne devrait pas être du ressort de l'école. C'est naturellement qu'on apprend à écrire. |
| 4 | Le texte libre n'est pas adressé à un correcteur, mais à l'ensemble du groupe. C'est ainsi qu'il ne doit pas être coté. |
| 5 | Le texte libre est l'une de nombreuses autres pratiques scripturales dans la classe de Freinet. |

La pratique du texte libre comme l'atelier d'écriture s'inscrivent dans la pédagogie active où « **la construction du savoir s'effectue dans l'action**⁷⁴ », pour reprendre l'expression utilisée par Huber (2005 : 56) en parlant de la pédagogie du projet dont il sera question plus loin. Dans *Méthode naturelle de lecture*, Freinet affiche clairement son positionnement par rapport à l'apprentissage de l'écriture : « C'est vraiment, écrit-il, en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire » (Freinet 1994, cité par Lafont 1999 : 25). Freinet, comme les fondateurs des ateliers d'écriture, partagent la conviction que l'écriture est accessible à tous.

Dans l'atelier d'écriture comme dans la pratique du texte libre, on met l'accent sur le rôle actif de l'écrivain dans l'acte d'écrire. Le professeur ou l'animateur n'est considéré que comme un simple guide. Dans les deux cas, le texte produit est adressé à plusieurs personnes. « Comme dans la classe de Freinet, le groupe, en atelier d'écriture, est le destinataire des écrits » (Penloup 1990 : 47). Le texte de l'atelier d'écriture et le texte libre ne sont pas notés et bénéficient, par-dessus le marché, d'un accueil favorable de la part des destinataires.

Les points de convergence entre l'atelier d'écriture et la pratique du texte libre ne devraient pas masquer un trait de taille qui différencie ces deux dispositifs. Contrairement

⁷⁴ En gras dans le texte cité.

à ce qui se passe pour le texte libre, dans nombre d'ateliers d'écriture, on écrit à partir d'une piste d'écriture émanant d'un animateur ou, dans certains cas, d'un participant. « C'est, rappelle Lafont-Terranova (2009 : 27), dans les ateliers où la médiation proposée est présentée sous forme de consigne, de contrainte ou d'opérations à effectuer » que la césure s'avère très grande.

L'influence de la pédagogie de Freinet sur les pères fondateurs des ateliers d'écriture français reste remarquable. Au-delà des ressemblances que nous venons de dégager, on retrouve des traces de cette influence dans les discours de ces derniers. Lorsqu'Anne Roche parle de la mise en place de son cours de *Création poétique*, elle affirme qu'elle s'est inspirée, en plus des ateliers américains, de la pédagogie de Freinet (Roche 1994 : 95). C'est aussi sur Freinet qu'Anne Roche s'appuie pour répondre à l'article que l'Académicien français, Pierre Gaxotte, a publié en 1974 dans le *Figaro* sur l'expérience d'Aix. Cet article semble avancer que celle-ci dilapide l'argent des contribuables en aliénant les enfants au lieu de leur apprendre la vraie littérature. Cette attaque fut une aubaine pour le groupe d'Aix qui profita des colonnes du *Figaro* pour faire sa propre publicité.

Dans sa réponse parue dans le *Figaro* du 9-10 mars 1974, le groupe regrette qu'en dépit des avancées pédagogiques dues à Freinet et à ses épigones, l'enseignement du français en France ne soit pas arrivé « à dépasser la division du travail littéraire » entre, d'une part, « les œuvres, destinées à être lues, commentées et respectées, celles des grands Autres, des auteurs morts ou vivants, académiciens ou avant-gardistes » et, d'autre part, « ce qu'écrivent les enseignés » (Roche 1994 : 95). D'après Roche (1994 : 95), ceux qui pensent comme cet académicien croient que ce que ces enseignés produisent « ne s'appelle pas œuvre mais devoir, dissertation, copie », que « ce n'est pas destiné à des lecteurs, mais à un correcteur » et que « cela doit servir et commenter exclusivement les œuvres des autres ». « La littérature, pour un étudiant en lettres, c'est ce dont il s'occupe sans cesse mais c'est ce que, par définition et en tant qu'étudiant, conclut-elle, il n'a pas le droit de faire ».

On retrouve chez Alain André ce même rejet de l'enseignement traditionnel du français qui n'accorde à l'élève qu'un rôle passif d'assimilation : « Il faut le dire une fois de plus,

après bien d'autres, puisque cela dure : dans un cours de maths, on fait des maths ; dans un cours de dessin, on fait du dessin ; dans un cours de sciences naturelles, on fait des expériences ; mais aux professeurs de littérature, on ne demande toujours pas de fabriquer et de faire fabriquer de la littérature » (André 1989 : 12). André affirme par ailleurs que c'est suite à la lecture de Freinet qu'il en est arrivé à remettre en cause la façon d'enseigner la littérature qui privilégie le voir au détriment du faire, et les curricula aux dépens du désir de l'apprenant : « la lecture de Célestin Freinet, note-t-il, m'avait convaincu qu'il fallait renverser les relations entre le désir des élèves et le programme des maîtres, entre l'écriture et la lecture » (André 1989 : 12).

Au moment où Anne Roche et Alain André reconnaissent leur dette vis-à-vis de Freinet, Elisabeth Bing « exprime nettement une distance et des critiques lorsqu'elle parle des "textes libres prisonniers" de ses élèves de Dieulefit » (Lafont-Terranova 2009 : 26). Lafont-Terranova constate néanmoins qu'Elisabeth Bing et Célestin Freinet sont proches par leur parcours et leur pratique. Tous les deux ont eu affaire à des enfants qui étaient dans des situations assez particulières : « les enfants classés caractériels » pour Bing et les élèves d'après-guerre pour Freinet. Tous les deux sont d'avis qu'il faut placer l'intérêt et le désir de l'enfant au centre de toute action pédagogique. Lorsque Bing sort de l'école pour aller faire écrire en pleine campagne, elle n'est pas loin des classes-promenades de Freinet.

Bing reproche au texte libre de confronter l'enfant en difficulté à sa propre impuissance, au vertige de la page blanche, et de donner lieu à des textes inexpressifs, plats et ennuyeux : « lorsque dans ma déconvenue d'alors, dit-elle en substance, la proposition de "textes libres" leur fut faite, les récits lus sur les visages ne passaient pas dans l'écriture » (Bing 1976 : 26). Pour Bing (1976 : 26), le mot *libre* n'a pas de sens « à qui vit dans l'espace de la bulle, à qui n'a d'autre outil que ceux forgés au cours de son histoire ». Ce qui nous intéresse ici, c'est moins la distance que Bing affiche à l'égard du texte libre que le fait qu'à un moment donné, elle y a eu recours. Si, par la suite, elle s'en est démarquée pour proposer autre chose, cela ne reste pas moins une preuve qu'elle s'en est servie et que, de ce fait, elle en a subi une certaine influence, même si celle-ci peut ne pas être aussi forte que celle que, par exemple, les auteurs du Nouveau Roman exercent sur elle.

2.2.4. Le Nouveau Roman et le structuralisme : l'écriture comme un faire

Le Nouveau Roman est un mouvement littéraire qui se développe entre les années 1950 et 1970 et qui rejette « les formes romanesques du passé et leurs présupposés » (Rossignol 1994 : 32). Ses principaux représentants sont Samuel Beckett, Michel Butor, Claude Ollier, Robert Pinget, Jean Ricardou, Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute et Claude Simon. C'est un groupe de jeunes auteurs qui publient aux éditions Minuit et qui ne se réclament d'aucun courant. En fonction des critiques, la composition des nouveaux romanciers varie. Ainsi, Gérard Bassette, Jean Cayrol, Jean Langrolet, Kateb Yacine et une partie de l'œuvre de Marguerite Duras y sont apparentés.⁷⁵ Le Nouveau Roman s'en prend tout particulièrement à la représentation traditionnelle du personnage et de l'intrigue, héritée du dix-neuvième siècle, mais aussi aux notions d'engagement et de grand écrivain, et à la dissociation de la forme et du contenu. Ci-dessous, nous allons passer rapidement en revue ces différents aspects en nous appuyant essentiellement sur les thèses défendues par Alain Robbe-Grillet, que d'aucuns considèrent comme l'un des porte-drapeaux de ce mouvement.

D'après Robbe-Grillet, la critique traditionnelle cite en modèles les personnages balzaciens comme ceux du *Père Goriot* ou dostoïevskiens comme ceux des *Frères Karamazov*. Ce sont des personnages qui ont un nom propre, une famille, une profession, un caractère et une histoire. Ils constituent des « idéaltypes » des catégories sociales et restent identifiables dans la mesure où ils sont uniques. Le caractère de chaque personnage « dicte ses actions, le fait réagir de façon déterminée à chaque événement » et « permet au lecteur de le juger, de l'aimer, de le haïr » (Robbe-Grillet 1963 : 27). Le personnage du roman traditionnel doit avoir « assez de particularité pour demeurer irremplaçable, et assez de généralité pour devenir universel » (Robbe-Grillet 1963 : 27).

Après ce portrait, Robbe-Grillet passe à l'attaque. Il rappelle qu'un tel personnage est mort depuis longtemps, qu'il « est une momie à présent », même si rien n'arrive encore à la « faire tomber du piédestal », d'où « elle trône toujours avec la même majesté » (Robbe-Grillet 1963 : 26). Pour expliciter le bien-fondé de sa position, il avance les trois arguments suivants : Premièrement, les personnages de « grandes œuvres

⁷⁵ Pour plus de détails sur les membres du Nouveau Roman, on pourra se référer à Ricardou (1973 : 5-24).

contemporaines » ne répondent plus à ces critères. *La Nausée* de Sartre, *L'Étranger* de Camus et le *Voyage au bout de la nuit* de Céline sont écrits à la première personne, et rares seraient les lecteurs qui, après la lecture, retiennent les noms de leurs narrateurs. Deuxièmement, certains romans connaissent des personnages – tel K. du *Château* de Kafka – qui sont évoqués uniquement par leurs initiales. Robbe-Grillet (1963 : 28) se réfère, en troisième lieu, au cas de Beckett qui « change la forme et le nom de son héros dans le cours d'un même récit » et à celui de Faulkner qui « donne exprès le même nom à deux personnes différentes ».

En plus du personnage, le Nouveau Roman s'attaque à la place que la critique traditionnelle accorde à l'intrigue, présentée comme composante majeure du roman et comme garante de sa cohérence : « Le jugement porté sur le livre consistera surtout en une appréciation de la cohérence de celle-ci [l'intrigue], de son déroulement, de son équilibre, des attentes ou des surprises qu'elle ménage au lecteur haletant » (Robbe-Grillet 1963 : 29). Le roman traditionnel, poursuit Robbe-Grillet, doit être vraisemblable dans ce sens qu'il doit relater les événements comme s'ils avaient eu lieu. « Bien raconter, c'est donc faire ressembler ce que l'on écrit aux schémas préfabriqués dont les gens ont l'habitude, c'est-à-dire à l'idée toute faite de la réalité » (Robbe-Grillet 1963 : 30).

Ce que Robbe-Grillet dénonce ici, c'est le manque de liberté des romanciers qui doivent se conformer à des modèles et à des schémas tracés d'avance. C'est la négligence de l'écriture au profit du narré. C'est l'accent mis sur le *quoi* aux dépens du *comment dire* et c'est l'idée que l'écrivain doit avoir quelque chose à dire, un message à transmettre, avant de se mettre à écrire. Robbe-Grillet entend se situer à l'extrême opposé « de l'écrivain que les romantiques voyaient comme un être inspiré devant faire passer un message » (Rossignol 1994 : 36). Rentrer dans les schémas prédéfinis – par « la répétition systématique des formes du passé » – peut couper l'écrivain de la réalité du moment : « en nous fermant les yeux sur notre situation réelle dans le monde présent, elle [cette répétition] nous empêche en fin de compte de construire le monde et l'homme de demain » (Robbe-Grillet 1963 : 9).

La quête effrénée de l'histoire au détriment de l'écriture fait que d'aucuns lisent le roman, en sautant des paragraphes, voire des pages entières, pour arriver sans tarder à l'essentiel : l'histoire. C'est cette réalité que Muriel Gilbert, que nous convoquerons ultérieurement dans d'autres débats, traduit en évoquant l'un de ses anciens souvenirs de lecture : « Petite fille, j'avais un jour emprunté un roman de Balzac à la bibliothèque du quartier, roman dont j'avais trop rapidement abandonné la lecture, estimant que les descriptions étaient nombreuses. Désirant avant tout lire l'histoire, ces passages descriptifs m'avaient fort ennuyée » (Gilbert 2001 : 41). Une petite enquête que Gilbert, qui est actuellement professeur d'université, a réalisée auprès de ses amis et de ses collègues lui aurait prouvé que les enfants ne sont pas les seuls « à sauter allègrement les descriptions pour aller tout droit à l'histoire » (Gilbert 2001 : 41). Robbe-Grillet fait observer que cette conception du roman qui relègue les descriptions au second plan a chaviré avec Flaubert. En effet, celui-ci décrit l'histoire au lieu de la raconter.

Pour éviter toute équivoque, il importe de noter que les nouveaux romanciers ne sont ni contre l'histoire, ni contre le personnage. Ils remettent en question l'importance qu'on leur accorde et le peu d'intérêt qu'on réserve aux aspects textuels : « De même qu'il ne faut pas conclure à l'absence de l'homme sous prétexte que le personnage traditionnel a disparu, il ne faut pas assimiler la recherche de nouvelles structures du récit à une tentative de suppression pure et simple de tout événement, de toute passion, de toute aventure » (Robbe-Grillet : 1963 : 32).

Après le personnage et l'intrigue, le Nouveau Roman récuse les théories de la littérature engagée au service d'une cause politique, quelque noble qu'elle puisse être. Il qualifie de contre nature le mariage de l'Art et de la Révolution, et dénonce avec ferveur le « schéma idyllique » qui présente ces deux partenaires « avançant la main dans la main, luttant pour la même cause, traversant les mêmes épreuves, affrontant les mêmes dangers, opérant peu à peu les mêmes conquêtes, accédant enfin à la même apothéose » (Robbe-Grillet 1963 : 34). D'après Robbe-Grillet, les artistes ne doivent pas avoir honte de faire de « l'art pour l'art », puisqu'ils ne sont pas obligés de créer pour signifier ou pour instruire. Et s'ils doivent s'engager dans une quelconque lutte, le seul engagement qui vaille la peine reviendrait à avoir « la pleine conscience des problèmes actuels de son propre

langage, la conviction de leur extrême importance, la volonté de les résoudre de l'intérieur » (Robbe-Grillet 1963 : 37).

Les nouveaux romanciers dirigent enfin leur verve critique contre la dissociation, faite par les traditionalistes, du contenu et de la forme dans une œuvre d'art. Robbe-Grillet qualifie cette attitude d'absurde : « On voit ainsi, écrit-il, l'absurdité de cette expression favorite de notre critique traditionnelle : "Untel a quelque chose à dire et il le dit bien" » (Robbe-Grillet 1963 : 42). Selon ce dernier, « parler du contenu d'un roman comme d'une chose indépendante de sa forme, cela revient à rayer le genre entier du domaine de l'art. Car l'œuvre d'art ne contient rien, au sens strict du terme » (Robbe-Grillet 1963 : 42). Robbe-Grillet conçoit l'œuvre comme formant un tout autosuffisant. Il va d'ailleurs plus loin en avançant que l'art ne part de rien et qu'il n'y a rien avant et après lui. L'art ne « s'appuie sur aucune vérité qui existerait avant lui; et l'on peut dire qu'il n'exprime rien que lui-même. Il crée lui-même son propre équilibre et pour lui-même son propre sens » (Robbe-Grillet 1963 : 42). Comme ses pairs, Robbe-Grillet inverse le regard que la critique traditionnelle a du roman. Au lieu de préexister et de précéder la mise en forme, le sens de l'œuvre réside plutôt dans la forme même de celle-ci.

Pour commencer d'écrire, l'écrivain n'a pas besoin d'avoir, au préalable, un quelque chose à dire, *parce que c'est en écrivant qu'il trouve ce qui finit par être dit*. En ce sens, l'écriture est une machine à penser. L'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'expression d'une pensée encore à venir. [...] Pour réussir à écrire, l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne sait que peu, *parce que c'est en transformant ce qu'il a écrit qu'il écrit*. (Ricardou 1992 : 13)

Même si Ricardou s'en prend ici à l'idéologie de « l'avoir-à-dire » qui préexisterait à l'acte d'écrire pour défendre que l'écrire engendre le dire, on remarque qu'il reconnaît, d'une certaine manière, que tout ce qu'il faut dire ne provient pas du produire. En affirmant que l'écrivain doit, avant de se mettre à écrire, accepter « qu'il ne sait que peu », Ricardou admet implicitement que la transformation inhérente à la production part d'un quelque chose, d'un déjà-là. A notre avis, celui-ci peut demeurer dans son état initial (le déjà-là demeure tel qu'il était) ou subir des modifications partielles (le déjà-là change en partie) ou totales (le déjà-là est complètement changé).

Au terme de ce bref passage en revue des principaux reproches que le Nouveau Roman adresse à la conception traditionnelle du roman, il nous semble opportun de relever, sans entrer dans le détail, que deux tendances opposées coexistent au sein de la critique

littéraire : d'un côté, celle qui s'attache à un esthétisme pur et qui a tendance à abstraire l'œuvre de son environnement social, et, de l'autre côté, celle qui met l'accent sur le lien étroit unissant le champ littéraire et le monde pratique. Entre ces deux pôles extrêmes se déploie une multitude d'attitudes possibles puisant de part et d'autre. Apparemment, les nouveaux romanciers trouvent leur place du côté esthétique, ce qui les rapproche du structuralisme saussurien ou du structuralisme tout court. En effet, les différentes idées défendues par Robbe-Grillet peuvent être résumées par deux principes saussuriens : le principe de la totalité et celui de l'immanence. Il suffirait d'effectuer une simple transposition pour se rendre compte que l'approche de la langue prônée par Saussure a été reprise par les nouveaux romanciers et appliquée à l'égard de l'œuvre d'art.

De même que, selon Ferdinand de Saussure, le linguiste doit savoir que sa discipline « *a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même*⁷⁶ » (Saussure 1972 : 317), de la même façon, le critique d'œuvre d'art doit, si l'on s'en tient à la thèse défendue par Robbe-Grillet, étudier l'œuvre d'art en elle-même et pour elle-même. De plus, lorsque Robbe-Grillet soutient l'idée que le sens d'une œuvre d'art réside plutôt dans sa forme que dans son contenu, il reprend, mutatis mutandis, la pensée saussurienne selon laquelle « *la langue est une forme et non une substance*⁷⁷ » (Saussure 1972 : 169). Et comme Ferdinand de Saussure pense qu'il est impossible de séparer le signifié du signifiant qu'il compare au recto et au verso d'une même feuille (Saussure 1972 : 157), on a vu que, de son côté, Robbe-Grillet s'en prend à ceux qui conçoivent séparément le contenu et la forme d'une œuvre d'art. D'après les nouveaux romanciers, « s'il peut être commode, sans doute quelquefois, opératoirement de traiter un seul domaine, cela ne signifie non point que ce domaine jouit d'une existence indépendante, mais seulement que l'on suspend, de façon provisoire, la considération de l'autre » (Ricardou 1978 : 28).

De manière générale, on peut dire que le structuralisme qui s'est développé à partir de la notion saussurienne de *structure* « est davantage une méthodologie dominante en sciences humaines, pendant toute une partie du XXe siècle, qu'une école de pensée liée à une discipline spécifique » (Lafont-Terranova 2009 : 31). On peut le définir, à la suite de

⁷⁶ En italique dans le texte cité.

⁷⁷ En italique dans le texte cité.

Boudon (1996 : 673), comme « une théorie permettant de rendre compte de l'interdépendance des éléments d'un objet comme une totalité ». D'après Bourdieu (1993 : 270), la « lecture qu'on peut appeler structurale » est « la lecture interne qui considère un texte en lui-même et pour lui-même, le constitue comme autosuffisant, et cherche en lui-même sa vérité en faisant abstraction de tout ce qui est autour ».

Le Nouveau Roman et le structuralisme ont apporté aux ateliers d'écriture, chacun à sa façon, l'idée que l'écriture est une fabrication et contribué à modifier la représentation selon laquelle l'écriture relèverait du don et de l'inspiration. Pour les nouveaux romanciers, selon Rossignol (1994 : 36), l'« écriture est un "faire" plutôt qu'un "dire" ». On retrouve cette même idée chez les structuralistes avec la notion de bricolage. D'après Rossignol, le portrait de l'écrivain ressemble à celui du bricoleur que Lévi-Strauss dresse dans *La pensée sauvage*. En plus des convergences entre les ateliers, le Nouveau Roman et le structuralisme, il convient, pour déterminer l'influence de ces derniers courants, d'examiner de très près ce que pensent les fondateurs des ateliers d'écriture.

Jean Ricardou est, d'une part, membre et théoricien du Nouveau Roman et, d'autre part, théoricien et praticien des ateliers d'écriture. Mises à part les publications collectives auxquelles il a pris part, ce dernier a écrit trois ouvrages théoriques sur le Nouveau Roman : *Problèmes du nouveau roman* (1967), *Pour une théorie du nouveau roman* (1971) et *Le Nouveau Roman* (1973). En rapport avec les ateliers d'écriture, on retiendra deux articles « Ecrire en classe » et « Ecrire à plusieurs mains » publiés le premier dans *Pratiques* n°20 de 1978 et le second dans *Pratiques* n°61 de 1989. Plus haut, nous avons vu que ce premier article a poussé Penloup (1990) à considérer Ricardou comme le deuxième père fondateur des ateliers d'écriture en France, à côté d'Elisabeth Bing. Chez Ricardou, l'idée que « le dire, pour l'essentiel [...], se fabrique dans le produire » (Ricardou 1989 : 112-113) pourrait être considérée comme une pierre angulaire de sa pensée. Loin d'être un « être pourvu de dons exceptionnels [...], l'écrivain, puisqu'il est celui qui rature, est au contraire un ouvrier qui peine », note encore Ricardou (1989 : 113). De son côté, Bing ne s'est jamais lassée de se référer aux nouveaux romanciers pour faire écrire, à tel point que d'aucuns lui ont reproché de ne pas diversifier les textes de référence exploités dans ses ateliers : ses « textes de référence, rapporte Boniface (1992 : 49), font partie d'un corpus limité : en particulier le nouveau roman, Joyce,

Bataille, les minimalistes. Certaines littératures sont écartées, voire méprisées : le roman policier, les textes jugés artificiels comme ceux de Calvino ». Ces textes que Bing qualifie d'artificiels sont privilégiés par un autre courant qui, de façon toute particulière, marque de son empreinte les ateliers d'écriture français. Il s'agit de l'Ouvroir de la littérature potentielle.

2.2.5. L'Oulipo ou l'écriture par contraintes

Fondé le 24 novembre 1960 par François Le Lionnais, Raymond Queneau et une dizaine d'écrivains, de mathématiciens et de peintres, l'Ouvroir de la littérature potentielle, l'Oulipo en acronyme, est avant tout un mouvement littéraire. Ce groupe, à dominance masculine, compte actuellement « 34 membres dont 13 sont excusés pour cause de décès »⁷⁸. Par le biais d'une écriture basée sur des contraintes, qu'ils ont initiées, les oulipiens se sont donné la tâche d'allier littérature et mathématiques dans le but de dégager ou de créer des formes qui entrent en jeu dans la production d'une œuvre d'art.

Plus concrètement, *l'Oulipo* s'attache à étudier les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et à en inventer de nouvelles. Une fois les contraintes d'un texte mises en évidence, on peut produire de nouveaux textes en appliquant ces mêmes contraintes ; on peut également produire des textes à partir des contraintes inventées. (Lafont-Terranova 2009 : 28)

D'après Boniface (1992 : 27), les contraintes peuvent être d'ordre alphabétique, phonétique, syntaxique, numérique ou sémantique. A titre illustratif et pour éviter de parler dans le vide, reprenons cinq exercices parmi ceux cités par Boniface (1992 : 27-28) : se servir d'un dictionnaire pour remplacer tout substantif du texte par celui qui le suit à une nième position ; produire un texte dont chaque mot compte une lettre de plus

⁷⁸ Dans la rubrique « Historique de l'Oulipo » du site internet de l'Oulipo, il est signalé que les oulipiens morts ou vivants, français ou correspondants étrangers sont au nombre de 34, mais lorsqu'on considère la liste nominative des membres de ce mouvement, figurant sur le même site, on remarque que l'Oulipo compte plutôt 35 membres. Les membres de l'Oulipo présentés sont : Noël Arnaud, Marcel Bénabou, Valérie Beaudouin, Jacques Bens, Claude Berge, André Blavier, Paul Braffort, Italo Calvino, François Caradec, Bernard Cerquiglini, Ross Chambers, Stanley Chapman, Marcel Duchamp, Jacques Duchateau, Luc Etienne, Frédéric Forte, Paul Fournel, Anne F. Garreta, Michelle Grangaud, Jacques Jouet, Latis (Emmanuel Peillet de son vrai nom), François Le Lionnais, Hervé Le Tellier, Jean Lescure, Michèle Métail, Harry Mathews, Ian Monk, Oskar Pastior, Georges Pérec, Raymond Queneau, Jean Queval, Pierre Rosenstiehl, Jacques Roubaud, Olivier Salon et Albert-Marie Schmidt. Cette liste prouve par ailleurs que les femmes continuent d'être sous-représentées : 4 femmes (Valérie Beaudouin, Anne F. Garreta, Michelle Grangaud et Michèle Métail) contre 31 hommes.

(<http://www.ouliipo.net/oulipiens/document2565.html> et <http://www.ouliipo.net/oulipiens>, consultés le 6/10/2008)

par rapport à celui qui le précède ; insérer à volonté une phrase entre deux phrases existantes en gardant la cohérence textuelle ; produire un texte en faisant apparaître des éléments dans l'ordre exigé ou écrire un texte en s'interdisant d'utiliser une ou plusieurs lettres. Ce dernier exercice est connu sous le nom de lipogramme et a été rendu célèbre par Georges Pérec. En 1969, ce dernier a en effet publié un texte lipogrammatique intitulé *La disparition* sans employer la lettre *e* sur les 312 pages que compte ce roman. Ce lipogramme paraît emblématique à plusieurs égards : non seulement la voyelle *e* disparaît, mais aussi, sur le plan thématique, ce texte traite de plusieurs disparitions. De plus, comme Pérec a perdu ses parents en bas âge⁷⁹, l'absence de la seule voyelle présente dans « père » et « mère » peut prendre une connotation toute particulière.

Pérec ne s'est pas arrêté à ce coup réussi. En 1972, il a publié un autre lipogramme *Les Revenentes* dans lequel il n'emploie que la voyelle *e*. En fonction du point de vue choisi (entre l'absence et la présence), on peut – comme le font Roche, Guiguet et Voltz (1989 : 12) – considérer *Les Revenentes* comme un tautogramme. Celui-ci est « un poème à forme fixe, dont tous les vers commencent par la même lettre ». Il désigne aussi « un vers dont tous les mots commencent par la même lettre » (Roche, Guiguet et Voltz 1989 : 12). *Les Revenentes* serait donc pris pour un tautogramme si on focalisait l'attention sur l'usage exclusif de la voyelle *e* dans toutes les unités syllabiques du texte, ou pour un lipogramme si l'on ne s'intéressait qu'à l'absence des autres voyelles.

À l'instar de nouveaux romanciers, les oulipiens rejettent la représentation de l'écrivain inspiré. « L'Oulipo, selon Paul Fournel, affirme "une résistance à une certaine image hugolienne de l'écrivain, une certaine image qui a été véhiculée par l'école, jusqu'à très récemment" » (Fournel 1981 : 54, cité par Boniface 1992 : 29). Mais les oulipiens reprochent aux nouveaux romanciers d'avoir fini par terroriser les gens par une excessive théorisation de l'écriture : « Ils ont fait un peu de terrorisme après, ce que nous n'avons jamais fait » (Bens 1981 : 53, cité par Boniface 1992 : 30). L'Oulipo s'oppose aussi à l'écriture automatique prônée par le surréalisme et entend réduire au strict minimum la place que ce mouvement accorde à l'inconscient dans le processus d'écriture. Pour ce qui

⁷⁹ Georges Pérec est né le 7 mars 1936 de parents juifs d'origine polonaise. Son père meurt en 1940 sur le front où, engagé volontaire, il se bat contre les forces nazies, et sa mère disparaît trois ans plus tard, en déportation à Auschwitz.

est de ce dernier aspect, Jacques Bens pense que chaque auteur devrait être à la hauteur de son texte en ne laissant pas aux autres le soin de lui dire ce qu'il a voulu dire :

On essaie (et c'était vraiment l'idée de Queneau) d'éviter que le lecteur puisse lire autre chose que ce qu'on voulait écrire. Il nous arrive de savoir que dans ce qu'on a écrit, il y a plusieurs sens différents. On est très content quand il y en a plusieurs. Mais on serait tout à fait chagriné de ne pas les avoir aperçus nous-mêmes. (Bens 1981 : 56, cité par Boniface 1992 : 29)

Comme le souligne Lafont-Terranova (2009 : 28), « *l'Oulipo* a un double statut dans le mouvement des ateliers ». D'un côté, en tant que mouvement littéraire, ses idées ont exercé une grande influence sur « nombre de fondateurs et d'animateurs d'ateliers en France ». De l'autre côté, à partir de 1976, les oulipiens ont commencé à « organiser et à animer des stages d'écriture » – apparentés aux ateliers d'écriture – au cours desquels ils expérimentaient des contraintes qu'ils avaient imaginées en faisant écrire et en écrivant eux-mêmes. Il convient de préciser, pour éviter toute équivoque, que les oulipiens n'ont pas toujours considéré leurs stages comme étant vraiment des ateliers d'écriture : « *l'Oulipo* n'est pas et n'a jamais prétendu être un atelier d'écriture », note Bénabou (1994 : 15) en 1993, lors des rencontres nationales des ateliers d'écriture avant de qualifier les ateliers comme « une nébuleuse aux contours incertains », minée par « les rivalités et les querelles de légitimité ».

Bénabou admet toutefois que les expériences oulipiennes ont des points de convergence avec les ateliers d'écriture : « dans un cas comme dans l'autre, on se trouve, plusieurs jours durant, face à des gens qui se sont rassemblés pour se livrer collectivement à un travail d'écriture » (Bénabou 1994 : 16). Le même intervenant relève que les stages d'écriture ont été suspendus à cause de deux raisons majeures. Comme ces derniers constituaient une activité aussi bien secondaire que ponctuelle et que la demande était devenue très forte, *l'Oulipo* trouvait de moins en moins les animateurs disponibles pour les encadrer. Et puis, les oulipiens craignaient que les gens ne réduisent leur travail à ces expériences. « Ce qui n'était qu'une activité dérivée et occasionnelle, raconte Bénabou (1994 : 17), commençait à occuper une place excessive dans l'emploi du temps de quelques Oulipiens qui acceptaient d'animer ces stages. Par ailleurs, cette hypertrophie des stages risquait d'entretenir un malentendu sur la nature du travail oulipien ».

Les activités actuelles de l'Oulipo nuancent, si elles n'infirmement pas, ce qui vient d'être avancé par Bénabou. En partant des informations recueillies sur le site internet de ce mouvement, Lafont-Terranova (2009) fait remarquer que les oulipiens animent encore les stages d'écriture et qu'ils utilisent, par-dessus le marché, le terme d'atelier pour les désigner. Le regard des oulipiens à l'égard des ateliers d'écriture a donc changé depuis les rencontres de 1993.

L'influence oulipienne sur les ateliers d'écriture se trouve confirmée par les discours des fondateurs d'ateliers d'écriture. On se rappellera qu'Anne Roche a affirmé que c'est grâce à la découverte de l'Oulipo qu'elle a pu bien structurer son atelier. Cette influence reste perceptible dans l'ouvrage du groupe d'Aix (Roche, Guiguet et Voltz 1989) qui s'ouvre sur les activités d'écriture par contraintes. Les auteurs ne manquent pas de signaler que nombre d'activités reprises dans la synthèse de leur expérience « sont d'inspiration oulipienne » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 11). D'autres fondateurs d'ateliers d'écriture de la première heure, tels Alain André, Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, reconnaissent l'influence des oulipiens sur leur travail. Elisabeth Bing, par contre, prend ses distances par rapport aux oulipiens. Par exemple, on a vu avec Boniface (1992 : 49) que Bing qualifie d'artificiels les textes d'Italo Calvino, alors que cet oulipien est un écrivain de renom international. Mais prendre ses distances vis-à-vis d'un courant implique que, d'une certaine manière, on se structure par rapport à celui-ci. « Selon qu'on le refuse ou l'accepte, dirait Ricardou (1992 : 17), l'on s'en exempte ou s'en approche ». En réalité, comme on le verra plus loin, c'est la place que les oulipiens accordent au texte qui les éloigne d'Elisabeth Bing. Mais Bing et les oulipiens seraient tous d'avis que toute écriture part du déjà-écrit. D'un côté comme de l'autre, certes pour des raisons différentes, on exploite les œuvres littéraires existantes pour, par exemple, écrire dans leur creux ou pour identifier, puis appliquer, les règles qui les structurent. De part et d'autre, on semble avoir intégré que l'intertextualité est au cœur de tout acte d'écriture.

2.2.6. L'intertextualité : contre l'illusion de l'originalité

A l'origine étaient Mikhaïl Bakhtine et son principe dialogique. En effet, ce critique russe « mérite d'être considéré comme le précurseur moderne de cette nouvelle manière d'appréhender le texte, en allant au-delà des limites imposées par le souci d'immanence

structuraliste et en tenant compte de la pluralité des voix qui traversent ce texte » (Niwese 2004 : 9). Dans ses travaux, Bakhtine n'a jamais employé le terme d'intertextualité, mais plutôt celui de dialogisme pour défendre l'idée qu'il n'existe pas d'énoncé neutre « qui soit dépourvu de la dimension dialogique ». D'après Bakhtine, « les mots ont toujours servi et sont marqués par des traces de leur usage antérieur. Les choses ont été touchées par d'autres discours » (Niwese 2004 : 9).

Tout énoncé résulte donc de l'interaction entre son auteur et son destinataire réel ou potentiel, les textes qui l'ont précédé, ceux qui lui sont contemporains ou ceux qui le suivront ainsi que le contexte dans lequel il est produit : « Un texte, rappelle Rabau (2002 : 37), est porteur de son passé qu'il détermine plus qu'il n'est déterminé par lui; inversement, un texte est porteur de son futur qu'il contient en puissance sinon en acte : la trace est trace du futur plus que du passé ». L'idée que tout texte entre en rapport dialogique avec d'autres textes sera reprise par les critiques postérieurs à Bakhtine.

Ces derniers vont forger de nouveaux concepts ou redéfinir ceux qui existent déjà. Dans le chapitre « Le mot, le dialogue et le roman » de la *Sémiotiké, Recherches pour une Sémanalyse* (1969), Julia Kristeva traduit et adapte la notion de dialogisme, et utilise pour la première fois le mot *intertextualité*. Kristeva tient à préciser que son chapitre a été élaboré à partir de deux textes de Bakhtine : *Problèmes de la Poétique de Dostoïevski* (1963) et *L'œuvre de François Rabelais* (1965). Dans cet ouvrage, Kristeva critique « la conception structuraliste qui considère le texte comme statique, plein et figé, clos sur la sacralisation de sa forme et de son unicité » (Niwese 2004 : 11). Quatre ans après son apparition, la notion d'intertextualité sera rediscutée et institutionnalisée par Roland Barthes dans son article « Texte (théorie du) » qu'il publiera en 1973 dans *l'Encyclopaedia Universalis*. Après Barthes, Gérard Genette créera un autre concept, la transtextualité, pour désigner « tout ce qui met [le texte] en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette 1982 : 7).

Dans la taxinomie de Genette, l'intertextualité devient une composante de la transtextualité et exprime une des relations transtextuelles, à côté de l'architextualité (relation entre le texte et son genre), de l'hypertextualité (relation entre l'hypertexte et son hypotexte) et de la métatextualité (relation entre le commentaire et le texte

commenté). L'intertextualité génétienne ne traduira plus, comme le note Todorov (1981 : 95), « tout rapport entre deux énoncés », mais « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire éidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans l'autre » (Genette 1982 : 8). C'est le cas, par exemple, de la citation, de l'allusion, du plagiat ou de la référence. Pour simplifier les choses, nous pouvons dire que l'intertextualité de Kristeva et de Barthes recouvre ce que Genette appelle *transtextualité* et Bakhtine *dialogisme*. D'une manière générale, ces trois notions expriment toute relation entre deux énoncés.

Bakhtine peut être considéré seulement comme précurseur moderne de la notion d'intertextualité dans la mesure où celle-ci renvoie à des réalités qui sont aussi anciennes que la littérature elle-même, comme l'explique Rabau (2002) en se référant au traité *Sur l'imitation (Peri Mimeseos)* de Denys Halicarnasse. D'après cet historien et rhéteur de la Grèce antique, imiter les Anciens permet de copier chez eux ce qu'ils ont réussi et de corriger ce qui ne l'a pas été. L'anecdote suivante traduit bien l'importance que les Anciens accordaient à l'imitation des modèles :

Je me souviens d'un fait qui vient confirmer ces idées. A Crotone on admirait fort le peintre Zeuxis. Il avait entrepris de peindre Hélène nue et on lui envoya des jeunes filles pour qu'il les contemple dans leur nudité. Car elles n'étaient pas toutes belles mais il n'était pas vraisemblable qu'elles fussent toutes absolument laides. Ce qui chez chacune était digne d'être peint, il le rassembla sur l'unique corps dont il représenta l'image. Ainsi par la réunion de plusieurs éléments, l'art a composé une seule image parfaite. (Halicarnasse, cité par Rabau 2002 : 86)

L'imitation des modèles, qui n'exclut pas la transformation, est aussi l'une des caractéristiques fondamentales du classicisme français de la seconde moitié du dix-septième siècle.

L'idée d'intertextualité n'est donc pas originale. Sa fortune résulte du fait qu'elle intervient dans un contexte littéraire et culturel où, depuis le romantisme, on ne met pas en avant le rôle des textes antérieurs dans la création littéraire. A l'action du romantisme s'ajoute l'explosion du structuralisme des années soixante qui va enfermer le texte dans un vase clos. (Niwese 2004 : 11)

L'on remarque avec ce qui précède que la notion d'intertextualité inspire une démarche qui va à l'encontre des principes d'immanence et de totalité d'une œuvre d'art, brillamment défendus par Robbe-Grillet, l'un des porte-flambeaux du Nouveau Roman. Cependant, en situant l'écriture du côté du faire, du bricolage et du travail, le Nouveau Roman, tout comme d'ailleurs le structuralisme, s'inscrit dans la même perspective que

les adeptes de l'intertextualité. Les nouveaux romanciers vont plus loin, puisqu'ils considèrent la réécriture comme une composante essentielle de toute écriture. Oriol-Boyer (1992 : 23) pense que ces derniers ont contribué à ce que les gens prennent conscience de cette réalité : « Cette composante, écrit-elle, est devenue accessible au moment où, sous l'impulsion du nouveau roman, il fut écrit que la littérature était non pas expression (du sujet) ou représentation (du monde) mais pratique transformatrice d'un matériau, le déjà-là ».

L'approche immanentiste de l'œuvre d'art défendue par Robbe-Grillet ne résiste pas à la réalité qui semble l'exposer à la contradiction. Non seulement Robbe-Grillet arbore les drapeaux d'un courant ancré sur le travail du déjà-là, mais, en plus, ses œuvres n'ont jamais échappé à la réécriture. Par exemple, son roman *Les Gommages* (1953) est une réécriture de la tragédie de Sophocle, *Œdipe-Roi*. Tout en gardant le schéma d'ensemble, Robbe-Grillet reprend à l'envers les faits de la tragédie grecque : « Dans *Œdipe-Roi*, tout est consommé : les actes se sont déjà accomplis; dans *les Gommages*, rien n'est arrivé : les actes vont se produire » (Ricardou 1973 : 33). Le fait que, pour Robbe-Grillet, l'enquête ne dévoile pas ce qui a été, contrairement à ce qui se passe chez Sophocle, mais plutôt l'engendre, correspond parfaitement aux idées des nouveaux romanciers. Écrire, pour ces derniers, ne consiste pas à « exprimer ou » à « représenter quelque chose qui existerait déjà; il s'agit de produire quelque chose qui n'existe pas encore » (Ricardou 1973 : 39).⁸⁰ Bref, Robbe-Grillet semble s'inscrire dans la perspective de la retransformation du déjà-là quand il est question de la forme, et s'en écarte lorsqu'on doit se référer au contenu. Mais serait-il possible de comprendre un texte en le coupant des liens qui ont conduit à son émergence?

Il est frappant de constater que les ateliers d'écriture ont réussi à aller puiser aussi bien dans le structuralisme que dans les théories de l'intertextualité. Dans nombre d'ateliers d'écriture, on lit les textes des autres avant de se mettre à écrire. On écrit pour imiter tel ou tel aspect, pour compléter l'histoire lue ou pour la transformer, etc. : « ce tourniquet permanent entre l'écriture et la lecture des textes de l'héritage est constitutif de l'atelier

⁸⁰ Plus haut, nous avons nuancé la position de Ricardou en rappelant que la transformation du déjà-là ne suppose pas l'absence de celui-ci.

de création littéraire » (André 1989 : 212). Partir des textes des tiers, c'est s'inscrire dans la dynamique de l'intertextualité. Celle-ci peut revêtir, comme le souligne Oriol-Boyer (1992 : 23), plusieurs formes : « copie, citation, allusion, plagiat, parodie, pastiche, imitation, transposition, traduction, résumé, commentaire, explication, correction, représentent les principales formes de la réécriture ».

Anne Roche et ses collègues citent l'intertextualité parmi les fondements théoriques majeurs de leur travail. Après avoir rappelé que l'originalité dans la création littéraire relève de l'illusion, le groupe d'Aix note, entre autres, ce qui suit :

Aujourd'hui, avec les travaux de Bakhtine, popularisés en France par Julia Kristeva, avec la création de la notion d'*intertextualité*, s'est fait jour l'idée que tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit, que tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs. (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 5).

La conviction qu'aucun texte n'est original, mais qu'il est plutôt le résultat de l'interaction entre d'autres textes, antérieurs ou à venir, explique sans doute pourquoi les fondateurs des ateliers d'écriture français sont allés puiser dans d'autres cultures, comme peut l'illustrer le recours au haïku, cette forme poétique codifiée dans l'Empire du Soleil Levant.

2.2.7. Le haïku japonais

De manière canonique, le haïku, appelé aussi haïkaï ou hokku, est un poème bref d'origine japonaise qui compte dix-sept pieds, répartis sur trois vers de cinq, sept et cinq syllabes. D'après Boniface (1992 : 206), « le haïku est une forme de vers de 17 syllabes (5,7,5) comprenant une allusion aux saisons et saisissant une impression ». De leur côté, Roche, Guiguet et Voltz (2006) définissent le haïku sans mettre l'accent sur sa fixité formelle. Pour elles, le haïku compte entre trois et cinq vers libres. C'est « un instantané » qui présente « des petites choses » de la vie, « celles qu'on ne remarque pas, qui semblent banales ». Le haïku « dit "ce qui arrive en tel lieu et à tel moment", et toujours en s'appuyant sur la nature, le temps, les saisons, et aussi le petit quotidien » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 111).

Comme tel est le cas pour la poésie en général, ce tercet vise à partager ses sentiments, ses émotions, ses sensations et ses impressions. Bashô (1644-1694), l'une des figures

emblématiques de la poésie classique japonaise et, surtout, l'un des grands maîtres du haïku au XVII^{ème} siècle, conseillait à ses disciples de composer les haïkus avec le cœur pour ne pas produire des textes artificiels. A l'un de ses disciples, il écrivit un jour ce qui suit : « Votre zèle pour les haïkaï m'est une bonne nouvelle. Mais le cœur est plus important que l'érudition. Il y a beaucoup de gens qui savent tourner trois vers, il y en a peu qui observent les règles du cœur » (Bashô, cité par Couchoud 1923 : 121).

Etant court, le haïku contraint à aller à l'essentiel, à exprimer ce que l'on veut dire avec des mots comptés, car il n'y a pas de place pour de longs discours. Dans *L'Empire des signes*, Roland Barthes apprécie cette capacité du haïku d'exprimer ce qu'il a à dire en langage courant ou imagé, simple et saisissant, concis mais précis, contrairement à ce qui se passe en Occident où l'on a tendance à beaucoup développer : « dans le haïku, dirait-on, le symbole, la métaphore, la leçon ne coûtent presque rien : à peine quelques mots, une image, un sentiment – là où notre littérature demande ordinairement un poème, un développement ou (dans le genre bref) une pensée ciselée, bref un long travail rhétorique » (Barthes 1970 : 92). Les quelques exemples suivants, que nous empruntons à Couchoud (1923), montrent bien qu'avec peu de mots, les haïkus ne sont pas moins capables de traiter des thèmes variés et profonds :

| Exemple 1 | Exemple 2 | Exemple 3 |
|---|---|--|
| Sur une branche nue Un corbeau perché : Fin de l'automne. | La mort, toute prochaine, Rien ne l'annonce Dans le chant de la cigale. | Le petit chasseur de libellules, Aujourd'hui vers quel pays Est-il allé chasser ? |
| Couchoud (1923 : 123) | Couchoud (1923 : 124) | Couchoud (1923 : 128) |

Quelques commentaires

Le premier haïku parle de la fin de l'automne, annoncée par l'arbre dont les branches ont perdu le feuillage. Le second aborde un thème général d'ordre existentiel, la question de la mort. Ce sujet revient encore, mais de façon particulière, dans le troisième haïku écrit par la poétesse Chiyo (1703-1775). Dans ce troisième exemple, celle-ci parle de la disparition de son fils, mort jeune. Dans un autre haïku, Chiyo évoque le départ inopiné de son époux, qui a créé un vide autour d'elle : « Que je veille | Ou que je dorme, – comme la moustiquaire | Me paraît grande! » (Couchoud 1923 : 128).

Le haïku se pratique en groupe ou en solitaire, de préférence en pleine nature, puisqu'il a une dimension spirituelle. En pleine nature, peut-être aussi pour manifester une certaine filiation, consciente ou non, avec celui que d'aucuns considèrent comme le père des haïkus. En effet, Bashô « a quitté le bonheur vulgaire (la famille, les honneurs, la richesse) pour mener, dans la pauvreté, une vie itinérante » (Boniface 1992 : 206). « Il parcourut le Japon pour se mettre en communion avec les montagnes, les rivières, les forêts, les cascades, pour méditer sur l'histoire, pour atteindre l'idéal bouddhique » (Couchoud 1923 : 118). Lorsque le haïku est pratiqué en groupe, « les gens écrivent sur place [...], lisent et se critiquent » (Boniface 1992 : 207).

D'après Lafont-Terranova (2009 : 34), les haïkus ont été introduits « en Occident depuis un peu plus d'un siècle grâce à des auteurs qui ont présenté et/ou traduit des haïkus japonais ou encore qui ont pratiqué cette forme poétique dans leur propre langue ». Leur arrivée est donc largement antérieure à la naissance et au développement des ateliers d'écriture français. Ceux-ci se seraient en effet nourris de cette pratique de l'Empire du Soleil Levant.

Dans leur ouvrage, Roche et ses collègues classent les haïkus en tête des exercices censés permettre au sujet de traduire sa relation avec soi et avec autrui, en s'exprimant « sur le monde, sur la société, les rapports humains, les civilisations, les sentiments » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 110). Lafont-Terranova (2009) lie, entre autres, l'influence de la pratique des haïkus sur les ateliers au fait que Barthes – l'une des références majeures de fondateurs et d'animateurs d'ateliers – s'est beaucoup intéressé aux haïkus et qu'il les a présentés de manière élogieuse. Deux autres faits témoignent enfin des liens qui existent entre les ateliers d'écriture et la pratique des haïkus. « Dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit, à certains moments, des haïkus » (Lafont-Terranova 2009 : 34-35). Et puis, dans un cas comme dans un autre, il peut être question d'une écriture collective où l'on se partage les textes produits.

2.3. Après la naissance, la croissance

Après le rappel des origines du modèle de l'atelier d'écriture français et la présentation de différents phénomènes qui l'ont nourri, il serait temps d'examiner ce que ce mouvement est devenu par la suite. Que s'est-il passé après la naissance ? Si ce mouvement a crû, dans quelle(s) direction(s) est-il allé ? Mais avant de répondre à cette double interrogation, nous commencerons par revenir au contexte scolaire qui a donné naissance aux ateliers d'écriture français. Ce nouveau plongeon vers les origines nous permettra de rappeler quelques points de rupture, mais aussi de convergence, entre l'atelier d'écriture et le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture que nous avons présenté au premier chapitre.

2.3.1. Un dispositif au rapport paradoxal avec l'école

Comme nous l'avons déjà indiqué et comme cela transparait à travers ce qui vient d'être développé le long des paragraphes précédents, les ateliers d'écriture se posent, à leur origine, comme des alternatives au modèle scolaire traditionnel d'apprentissage de l'écriture. La rupture avec l'ancien modèle se rapporte à plusieurs aspects, mais nous nous limitons, du moins pour le moment, à en évoquer cinq, à savoir la finalité des textes produits, les conditions de leur production, la manière dont ils sont évalués, la conduite d'un atelier d'écriture et les propositions mises en œuvre pour (faire) écrire.

Nous avons déjà noté que le texte scolaire est adressé à un seul lecteur-correcteur, le maître, alors que la pratique scripturale en atelier apparaît comme une aventure collective qui « se vit ensemble, hors de l'habituelle solitude, dans une nécessaire tendresse où chacun écrit pour soi, mais s'ouvre à la parole et au texte de l'autre » (Bing 1983 : 10). Selon André (1989 : 69), « toute forme de socialisation des écrits met en place, d'emblée, une rupture forte avec les pédagogies conventionnelles. Dans un lycée ou une université, en effet, l'écrit n'a guère pour destinataire que le professeur, généralement réduit au rôle de correcteur ». Or, à la suite des recherches menées en sociologie et en ethnologie de l'écriture, nous avons noté que le devenir des productions textuelles est l'un des facteurs importants pour la motivation des écrivains. A quoi serviront les textes produits ? Va-t-on les lire aux pairs ? Les compiler pour en faire un livret ? Les publier sur le site web de

l'institution organisatrice de l'atelier ? Ou les garder pour soi ? De telles interrogations, reprises à titre indicatif, sont soulevées pour rappeler, une fois encore, que l'investissement dans l'acte d'écrire peut dépendre de ce pourquoi on écrit. Ce « pourquoi on écrit » pose à la fois la question relevant du public destinataire de l'écrit et celle portant sur la fonction de celui-ci.

Les conditions de production marquent elles aussi une césure entre l'écriture scolaire et celle des ateliers. Certains ateliers sont organisés en dehors de l'environnement scolaire habituel. Parlant des conditions de réalisation des ateliers d'écriture de loisir, Lafont-Terranova (2009 : 36) note, entre autres, ce qui suit : « On écrit en atelier un peu partout, à la ville comme à la campagne ou à la montagne, dans une maison privée ou dans un lieu public, en soirée ou pendant ses vacances. On peut même le faire à distance, conseillé par un animateur expert ». Pour les activités qui se passent dans un local, outre que les participants peuvent avoir la liberté de mouvement, l'occupation de l'espace peut traduire également cette rupture affichée par rapport à la tradition scolaire. Dans nombre d'ateliers, les tables sont disposées en carré, en rectangle ou en cercle, et autour d'elles des participants, l'animateur inclus, prennent place de façon indifférenciée. Sur le plan symbolique, un animateur qui s'assoit autour de la table, au même titre que d'autres participants, abolit la hiérarchie. Son attitude contraste avec l'image d'un maître debout, dominant l'assemblée par son savoir. Ici aussi, nous avons souligné, suite aux apports de la sociologie et de l'ethnologie de l'écriture, que les conditions de production – « l'inscription spatio-temporelle », pour reprendre l'expression de Reuter (2002 : 50) – jouent un grand rôle dans le processus d'écriture.

L'autre point de rupture se rapporte à l'évaluation des textes produits. Dans les ateliers d'écriture, on évite les critiques négatives et les jugements de valeur, et, dans la mesure du possible, on pratique des évaluations formatives. Ce qui rend l'évaluation d'un texte particulièrement délicate, c'est qu'il entretient une relation étroite, un lien quasi-ombilical, avec son auteur. Le texte « n'est pas un objet, mais le représentant de son auteur, qui entend ses commentaires comme des pierres, ou des roses, envoyées dans son jardin intime : les trésors nommés comme tels sont ses trésors, les disgrâces ses disgrâces » (André 1989 : 85). Autrement dit, toute « évaluation que fait le lecteur d'un texte se dissocie mal, pour l'auteur, d'une évaluation de sa personne » (André 1989 : 84).

Pour nous en convaincre, il suffit de nous rappeler que c'est à partir d'une copie que nous nous permettons de qualifier un étudiant de brillant, de moyen, voire de médiocre en dissertation par exemple. Un tel jugement montre bien que de la copie nous passons à la personne et que nous évaluons non seulement le texte, mais aussi la personne qui en est l'auteur. Pour que l'auteur reste insensible à des critiques faites à son texte, il lui faudrait, dit André (1989 : 84), « écrire sans y investir un iota de narcissisme », mais, pour préciser sa pensée, André ajoute qu'il n'a « encore jamais rencontré de surhomme de ce genre ».

En faisant la synthèse des recherches effectuées sur plusieurs terrains, lors de la rédaction de sa thèse, Lafont (1999 : 60) retient que dans les ateliers d'écriture de loisir « l'évaluation chiffrée, le classement des participants et la sanction par un diplôme sont exclus ». La didacticienne orléanaise a voulu procéder de la même façon lorsqu'elle a introduit dans l'enseignement universitaire un dispositif d'atelier d'écriture inspiré du modèle de loisir, mais, suite aux contraintes académiques, elle a fini par revenir à la notation chiffrée :

si la valorisation des textes constitue une forme d'évaluation et de reconnaissance, elle ne remplace pas la notation dans un cursus académique. Par fidélité à la logique de l'atelier de loisir, au début de l'expérience, nous avons remplacé la note par un bilan individuel mettant l'accent sur les réussites. Mais, nous avons fini par « rétribuer » l'investissement des étudiants par une note qui consacre une avancée. (Lafont-Terranova 2007 : 5)

Même si elle attribue une note chiffrée, on voit bien que Lafont-Terranova n'évalue pas que le texte produit, elle tient compte aussi de « l'investissement des étudiants » dans ce sens qu'elle considère aussi bien la production que le produit, c'est-à-dire tout le processus qui conduit au résultat, au texte final. Ainsi rompt-elle ici avec une certaine tradition qui s'attache au texte fini et fait l'impasse sur sa construction. Elle adopte un regard inhabituel qui démystifie et désacralise le texte définitif. Cette nouvelle perspective considère donc l'écrit comme le résultat de l'écriture comprise, à la suite de Ricardou (1989 : 111), comme « l'ensemble des manœuvres par lesquelles un écrit, dans l'immédiat ou le successif de sa fabrique, se voit pourvu de structures plus accomplies ». Amputé de ce processus qui le précède et le constitue, l'écrit se trouve ainsi privé de son histoire, ce qui ferme l'une des portes d'entrée pour sa compréhension.

En tenant compte des processus, de la production autant que du produit, l'atelier d'écriture s'inspire ici de la génétique textuelle. Comme on l'a vu, celle-ci a en effet une

nouvelle conception du texte, une conception qui privilégie le processus de production au texte fini :

Ce regard nouveau implique, sinon un choix, du moins des préférences : celles de la production sur le produit, de l'écriture sur l'écrit, de la textualisation sur le texte, du multiple sur l'unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le *ne varietur*, du dynamique sur le statique, de l'opération sur l'*opus*, de la genèse sur la structure, de l'énonciation sur l'énoncé, de la force de la scription sur la forme de l'imprimé. (Grésillon 1994 : 7)

Par rapport à la pratique scolaire, la conduite des séances d'ateliers d'écriture est aussi particulière : les animateurs sont moins directifs et modalisent leurs observations. L'usage même des concepts d'animateur ou d'instigateur, et non de maître, utilisés dans des ateliers, est assez significatif et affiche bien clairement cette volonté de rompre avec la tradition scolaire. Les ateliers d'écriture sont des lieux « pour écrire à voix haute » comme le veut ce slogan actuellement en usage dans des *Ateliers d'écritures Elisabeth Bing*. « En effet, dans le petit groupe qui se constitue pour écrire, les interactions sont importantes, grâce à un ou deux animateur(s) plus ou moins directifs, qui, selon les ateliers, écrivent ou non, suscitent et organisent des échanges liés aux productions écrites » (Lafont-Terranova 2009 : 50).

L'absence de rigidité dans la conduite d'un atelier se traduit également dans le ton – compris au sens de Hymes – adopté par l'animateur. D'après Hymes (1980 : 142), le ton « rend compte de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lesquels un acte est accompli, et correspond approximativement aux modalités des catégories grammaticales ». Hymes rappelle ensuite que les mêmes actes peuvent changer de signification en fonction du ton : « L'importance du ton est soulignée par le fait que, lorsqu'il s'oppose au contenu apparent d'un acte, il l'annule souvent (c'est le cas du sarcasme) » (Hymes 1980 : 143). Le sociolinguiste américain conclut sur ce point en indiquant que les marques du ton ne sont pas que de l'ordre de la parole : « un clin d'œil, un geste, une posture, des vêtements d'un certain genre, un accompagnement musical, par exemple » (Hymes 1980 : 143) constituent autant d'indices susceptibles de nous renseigner sur le ton. Dans les ateliers, le ton est plutôt détendu, plutôt ludique que sérieux. Jouer en apprenant et apprendre en jouant, telle semble être la manière de joindre l'utile à l'agréable (*utile dulci*), pour reprendre l'expression d'Horace, préconisée par nombre d'ateliers.

En plus de la finalité et de l'évaluation des textes, des conditions de travail et de la conduite des séances, le « sur quoi on écrit » et le « ce à partir de quoi on écrit » éloignent aussi les ateliers d'écriture de la pratique scolaire. Alors que la rédaction scolaire vise l'acquisition des savoir-faire techniques, les ateliers mettent l'accent sur l'écriture personnelle, celle qui permet au sujet de rentrer en possession de ses propres capacités. « Alain André, définissant son rôle par la négative, précise qu'il n'est ni professeur de la littérature, ni formateur d'expression écrite ⁸¹» (Penloup 1990 : 44). Dans les ateliers, on écrit à partir de consignes, mais, dans nombre d'ateliers, les participants ont la liberté de les respecter ou de les réinventer. Dans les ateliers, il n'est pas question « de demander de traiter un thème ou un sujet (de rédaction ou de dissertation), mais d'aider les participants à écrire. Il s'agit d'abord de les libérer du mythe de l'écrivain inspiré, des idées convenues, des clichés et de leurs "tics" d'écriture » (Lafont-Terranova 2009 : 55). La consigne des ateliers et tout le rituel qui l'accompagne permettent au scripteur de se lancer facilement dans l'aventure scripturale et d'éviter ainsi de se poser la question du « par où commencer ? ». L'existence de la consigne, on l'a déjà souligné, signe en elle-même la différence entre la pratique de l'écriture en atelier et celle du texte libre de Freinet. Pour ce qui est du « sur quoi écrire », nous l'aborderons en présentant les différents types d'ateliers d'écriture.

Même si les ateliers d'écriture se définissent en rupture avec les pratiques d'écriture scolaire, force est de remarquer que cette opposition se construit sur une base quelque peu paradoxale. A la suite de Lafont-Terranova (2009), nous relevons ce paradoxe en partant de trois faits. Premièrement, les deux fondatrices des ateliers d'écriture français sont issues du monde scolaire au sens large du terme et c'est, de surcroît, au sein des institutions scolaires qu'elles ont pratiqué leurs premières expériences : Elisabeth Bing à l'IMP de Dieulefit et Anne Roche à l'Université d'Aix-en-Provence. « Si E. Bing se sentait "loin de l'école" à l'IMP (Bing, 1994 : 18), elle raconte qu'elle y était "professeur" et y préparait des cours (Bing, 1976 : 7, 13) » (Lafont-Terranova 2009 : 19). Deuxièmement, lorsque les ateliers d'écriture se sont développés en dehors du système scolaire, dans le monde des loisirs ou dans le cadre des formations continues, leurs animateurs provenaient en partie des écoles et des universités. « Au début des années 90,

⁸¹ Les soulèvements sont dans le texte cité.

rappelle Lafont-Terranova (2009 : 20), une grande partie de l'équipe d'animateurs des *Ateliers d'écriture Elisabeth Bing* est liée au monde scolaire et universitaire ». Troisièmement, les enseignants figurent parmi les premiers publics qui ont fréquenté les ateliers d'écriture. Bref, on peut dire que les ateliers d'écriture sont des enfants terribles de l'école. En effet, ces expériences « sont nées dans et pour des situations scolaires et [...] elles remettent violemment en cause le statut et les représentations de l'écrit à l'école » (Penloup 1990 : 16).

2.3.2. Un courant protéiforme

Après les deux expériences fondatrices, les ateliers d'écriture fleurissent partout en France et se développent dans divers domaines, surtout dans le monde des loisirs. Les premiers ateliers réunissent de petits groupes de huit à quinze volontaires qui écrivent sous l'encadrement d'un ou de deux animateurs. Ces ateliers sont en général orientés vers la production littéraire et s'adressent à un public qui est privilégié sur le plan culturel, un public qui est motivé et disponible, et qui a le désir d'écrire. Au fil du temps, les ateliers évoluent et s'ouvrent à des publics issus des milieux variés, dont certains écrivent peu ou pas du tout, ou le font par obligation.

L'ouvrage de Guibert (2003) illustre parfaitement la situation de cette dernière catégorie. L'auteur s'intéresse « à des expériences de formation à l'écriture menées avec des adultes salariés, en promotion supérieure du travail et en formation continue » (Guibert 2003 : 13). Ces derniers ne font pas le choix d'écrire. De par leurs professions, ils sont obligés de recourir à l'écriture. Experts dans leurs domaines, ils éprouvent cependant des difficultés avec la dimension de l'écriture que requièrent leurs métiers. L'étude de Guibert part d'un constat très simple : la plupart des ateliers rassemblent ceux qui ont envie d'écrire et ces ateliers sont orientés vers la production littéraire. Si les ateliers permettent d'améliorer le rapport à l'écrit, il faut qu'ils s'étendent à tous ceux qui ont affaire à l'écriture.

Comme la plupart des ateliers d'écriture sont habituellement, même implicitement, consacrés à l'écriture dite littéraire, ou créative, comme ils s'adressent à ceux qui ont le désir d'écrire, quand, où et comment, ceux qui n'ont même pas, ou même plus, ou pas encore le désir d'écrire, pourraient-ils avoir l'occasion de les rencontrer ? Et comment rendre la charge plus légère à ceux qui, dans leur profession, sont obligés d'écrire ? (Guibert 2003 : 16)

D'après Guibert, que les textes soient fictionnels ou fonctionnels, le processus d'écriture reste le même.

Le développement des ateliers d'écriture a donc donné lieu à un courant protéiforme, conduisant à une diversité d'applications. Les publics se sont diversifiés et les ateliers ont accueilli des cadres en promotion professionnelle, des professionnels de l'écriture, des personnes en situation difficile – chômeurs, immigrés, détenus, etc. – ou en souffrance – malades dans des hôpitaux ou internés des centres psychiatriques. Les domaines couverts sont aussi nombreux. Outre le monde des loisirs, les ateliers sont proposés en animation culturelle, en formation continue ou en enseignement scolaire et universitaire, voire en préscolaire. D'après Pimet et Boniface (1999 : 25), les ateliers d'écriture peuvent être classés en tenant compte de l'un des trois objectifs suivants. Le premier viserait « le développement personnel où l'écriture est un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges et de thérapie ». Le deuxième concernerait « l'amélioration de la maîtrise de la langue, en vue d'un apprentissage (école) ou réapprentissage (formation) ou à titre de perfectionnement ». Le troisième, enfin, se rapporterait à « l'expérience de la création littéraire ».

En fonction des publics cibles et des institutions organisatrices des ateliers, les buts visés varient eux aussi. Par exemple, aux personnes en situation difficile, il est souvent proposé des ateliers poursuivant le développement personnel et de tendance thérapeutique. Dans un tel atelier, « l'accent est mis sur tout ce qui va permettre à la personne de reprendre confiance en elle, être revalorisée, pouvoir s'exprimer personnellement » (Boniface 1992 : 164-165). D'après Boniface (1992 : 164), dans les groupes en difficulté, « on y trouve des jeunes sans formation et sans emploi, des chômeurs longue durée, des RMIstes⁸², des illettrés, des immigrés, des réfugiés, des handicapés, des psychotiques, des détenus, des appelés, des malades du sida... ».

En plus du classement des ateliers selon les publics et les objectifs, Pimet et Boniface (1999) proposent une troisième typologie axée sur les types de propositions d'écriture mises en œuvre. Elles identifient ainsi cinq grandes catégories : « propositions de type ludique ou jeux d'écriture, propositions autour de la mémoire, de l'identité et de

⁸² En France, les RMIstes sont les « bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion » (Boniface 1992 : 164).

l'autobiographie, propositions de création de fiction, propositions stylistiques à partir d'œuvre d'écrivains et propositions de réécriture » (Pimet et Boniface 1999 : 10).

Il paraît clair que la classification des ateliers d'écriture est fortement liée au point de vue considéré. Elle variera selon que l'on se focalise sur les objectifs poursuivis, sur les domaines couverts, sur les publics cibles ou sur les propositions mises en œuvre pour (faire) écrire. Reprenant à son propre compte la typologie réalisée par Boniface (1992), Lafont (1999) et Lafont-Terranova (2009) rassemblent les expériences des ateliers d'écriture en se servant d'une ligne horizontale dont les deux extrêmes sont la personne et le texte. C'est ce classement que nous allons suivre, même si nous en discuterons certains aspects.

2.3.3. Tentative de regroupement : trois grandes tendances

S'appuyant sur des cas-types – les ateliers du CICLOP, ceux d'Elisabeth Bing et ceux de l'OULIPO⁸³ – qu'elle considère comme représentatifs de leurs courants respectifs, Lafont-Terranova (2007 : 5) classe, à la suite de Boniface (1992), les ateliers d'écriture en trois grandes catégories. Certains sont « centrés sur la personne » et « valorisent le jaillissement de l'écriture », d'autres « sur le travail du texte via des contraintes liées à la matérialité du langage » et « entre les deux, ceux attachés à l'expression du sujet-écrivain ». Lafont-Terranova justifie le choix de ces ateliers-types par le fait qu'ils sont « de la première heure dans le monde des loisirs » et qu'ils « ont une large audience aussi bien auprès du public que de ceux qui s'intéressent à la question des ateliers d'écriture » (Lafont-Terranova 2009 : 39). Parmi ces derniers, elle cite Penloup (1990 et 1992), Reuter (1996), Rondier (2000) et Rossignol (1996).

2.3.3.1. Les ateliers centrés sur la personne

Créé en 1975 par Roland Gohlke et Pierre Frenkiel, le Centre interculturel de communication, langues et orientation pédagogique, le CICLOP, est une organisation qui « a pour but de contribuer au développement des personnes et des institutions » (Boniface 1992 : 63). Pour atteindre ses objectifs, cette association organise, entre autres, des ateliers d'écriture qui visent à permettre à chacun des participants de « mettre fin à tout ce

⁸³ En présentant cette catégorie, nous l'étendrons aux ateliers de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer.

qui est dévalorisation de soi en particulier la croyance qu'on n'arrive pas à écrire », de « changer son regard sur ses propres textes » et de « se réconcilier avec soi-même » (Boniface 1992 : 65). Ces ateliers axent leurs activités sur la mise en confiance des scripteurs en tant que personnes.

Le CICLOP considère l'écriture comme une médiation qui donne la possibilité de travailler sur la personne : « L'écriture est au service du développement personnel » (Lafont 1999 : 36) et l'atelier d'écriture est là pour favoriser, de façon prioritaire, les expressions spontanées, puisque « l'émergence du sujet ne peut se faire que dans la spontanéité » (Boniface 1992 : 64). Depuis sa fondation, le CICLOP a deux fois changé de nom⁸⁴, mais il a toujours maintenu ses objectifs et son accent mis sur la spontanéité de l'expression verbale. Le fait qu'à sa création, le CICLOP s'appelait *Centre d'expression totale* montre bien que l'émergence de l'expression a été à l'origine de sa mise en place.

Les participants aux ateliers du CICLOP écrivent à partir de propositions d'écriture appelées *inducteurs*, *déclencheurs* ou *starters*. Un déclencheur « peut être un mot, une expression ou une situation, une expérience commune : un verre de vin, une image, une musique, une danse, un contact corporel, une promenade, une relaxation, un conflit dans le groupe » (Boniface 1992 : 65). Une piste d'écriture peut être initiée par l'animateur ou par n'importe quel autre participant. Comme tous les autres participants, l'animateur écrit et partage ses textes. En adoptant cette position, ce dernier entend signifier qu'il ne possède pas de compétences particulières par rapport à d'autres participants. Le partage des textes n'est pas obligatoire. Lit qui veut. Et lorsque le texte est adressé aux autres, cette socialisation se fait uniquement par voie orale. « Les textes produits en atelier ne sont jamais communiqués par écrit, encore moins dactylographiés ou copiés » (Boniface 1992 : 67-68). La réaction par rapport aux textes lus est possible, mais elle n'est pas recommandée.

Le CICLOP n'a pas de projet pédagogique qui viserait, sur le plan linguistique, l'amélioration du texte. Ses fondateurs défendent d'ailleurs l'idée que « le rapport à la

⁸⁴ Avant de devenir le Centre interculturel, langues et orientation pédagogique, le CICLOP a, tour à tour, été le Centre d'expression totale et le Centre international de communication, langues et orientation pédagogique. Entre le nom actuel et le précédent, la différence réside dans le remplacement du terme *international* par *interculturel*, ce qui a fait que le sigle n'a pas changé.

langue se structure de manière extra-linguistique » (Lafont 1999 : 53). Toujours d'après ces derniers, « un texte intéressant est un texte chargé d'affect, où *l'on s'implique* : le style apparaît comme un moyen de fuir l'authenticité » (Boniface 1992 : 64). Comme les ateliers du CICLOP ne poursuivent aucun objectif didactique, ils ne se posent pas des questions de progression et d'agencement des activités mises en œuvre. Cette absence de logique d'ensemble fait que les participants viennent et repartent quand ils veulent. « La continuité, précise Boniface (1992 : 65), n'est pas particulièrement souhaitée. On peut arriver au milieu de l'année sans prévenir, venir une fois de temps en temps. Le désir de chacun est une priorité. Et de toute manière, il n'y a pas de progression envisagée qui soit préalable au groupe, et il n'y a pas d'apports pédagogiques à transmettre ».

2.3.3.2. Les ateliers centrés sur le texte

A l'extrême opposé des ateliers du CICLOP, on trouve ceux qui mettent en avant le texte. Les ateliers organisés par l'OULIPO représentent, de façon sans doute radicale, cette tendance, dans ce sens qu'ils accordent une place quasi-exclusive à la matérialité du texte, en exploitant en outrance la fonction poétique du langage⁸⁵ et ce, par endroits, au détriment du sens. On rappelle que, dans ces ateliers, les oulipiens expérimentent les contraintes qu'ils imaginent et écrivent eux-mêmes au même titre que d'autres participants. D'après Jouet (1983 : 4), en produisant les textes, « le projecteur est mis sur le respect ou non des consignes données », le sens étant « mis provisoirement entre parenthèses » (Lafont 1999 : 56). Les oulipiens et leurs disciples, précise encore Lafont (1999), s'intéressent à des questions « de cohérence et de sens, au moment de la communication du texte quand il s'agit d'un stage » et « de la publication pour les membres » de l'OULIPO et de ses adeptes. Il importe d'ajouter, pour ce qui est de la publication, que, même si les oulipiens comptent parmi eux des écrivains de réputation planétaire, à l'instar de Georges Pérec et d'Italo Calvino, leurs ateliers ne visent pas la publication des textes produits. Lafont (1999 : 56) va plus loin en faisant encore remarquer que les ateliers oulipiens n'ont pas de projet pédagogique portant sur l'ensemble des activités proposées, puisque « chaque contrainte [est] expérimentée pour elle-même, ou dans le cadre d'un enchaînement de contraintes ».

⁸⁵ D'après Jakobson (1963 : 218), la fonction poétique « met en évidence le côté palpable des signes ».

Moins radicaux sont les ateliers développés par Ricardou et par Oriol-Boyer. Pareils aux oulipiens, ces derniers accordent, eux aussi, une grande importance au texte qu'ils conçoivent comme le résultat de l'agencement d'opérations. Mais, plus que les oulipiens, Ricardou et Oriol-Boyer se préoccupent à la fois de la matérialité et du sens du texte, même si la priorité reste donnée à la forme. Reuter (2002 : 36) résume leur position en ces termes : « De façon rapide et schématique, on pourrait dire que le texte se construit sur deux bases : un pôle idéal (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant – graphique et phonique –, des formes, des rythmes,...). Le texte " intéressant " est, pour ces auteurs, celui qui a tissé le maximum de relations entre les pôles ». Dans cette perspective, on pourrait dire que *La disparition* de Pérec, que nous avons évoquée antérieurement, constitue une grande réussite. Sur le plan matériel, le *e* disparaît et du point de vue idéal, l'auteur rend compte de multiples disparitions.

Les ateliers de Ricardou et d'Oriol-Boyer⁸⁶ reposent sur la conviction que toute écriture est fondamentalement une réécriture. Ils s'opposent par conséquent à l'écriture conçue comme une pure expression du sujet ou comme une pure représentation du monde. Cette dernière double conception, on l'a vu, suppose que l'écriture soit une simple transposition dans le monde des mots de l'existant, du déjà-là, une transposition qui réussirait une correspondance bout à bout et bord à bord entre les mots et les choses, entre le monde pratique et le monde configuré. Or, selon Ricardou (1992 : 13), « l'écriture est l'acte de celle, ou de celui, qui raturant son écrit, parvient à lentement penser ce qu'il ne pensait pas encore ». Ricardou considère que chaque texte reste inachevé, sujet au changement et à l'amélioration, et que, en conséquence, il constitue toujours une version intermédiaire par rapport à une éventuelle prochaine version. Dans ce processus, le scripteur, « à peine a-t-il inscrit tel prétendu quelque-chose-à-dire sur la page, qu'il se montre affligé par l'allure du résultat : fort de sa déficience, l'écrit sitôt réclame sa prochaine transformation » (Ricardou 1992 : 14).

⁸⁶ Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer sont tous les deux théoriciens et praticiens des ateliers d'écriture. Ils ont une longue expérience en animation des ateliers d'écriture organisés en milieu scolaire et universitaire, en formation continue et dans le monde des loisirs. Au départ, Oriol-Boyer se réclamait de Ricardou. Mais, par la suite, elle a développé sa propre démarche, ce qui n'empêche pas que des auteurs, telle Boniface (1992 : 105), considèrent toujours Ricardou et Oriol-Boyer comme « les branches distinctes d'un même tronc ».

S'inspirant du travail des écrivains, Oriol-Boyer divise, de son côté, le travail d'écriture en quatre grandes étapes : la lecture, la prescription, la rédaction et la relecture. La phase de la lecture se fonde sur le fait que l'écriture est à la fois « l'art du rat » et « l'art du rapt » : l'art du rat, à l'image du rat de bibliothèque, puisque tout acte d'écriture requiert un travail préalable de documentation, et l'art du rapt dans la mesure où toute écriture consiste en une reprise-transformation du déjà-écrit. « Ecrire, car c'est toujours récrire, ne diffère pas de citer », dira Compagnon (1979 : 34). Dans l'atelier d'Oriol-Boyer, cette logique reste respectée puisqu'avant d'écrire, on y lit d'abord les textes. La deuxième étape est celle de la prescription. Elle correspond à la sélection des éléments parmi la multitude de choix que permet l'existant, le déjà-écrit. Au cours de cette phase, « on souligne, on entoure, on trace des flèches, on inscrit des commentaires ou des choix en marge du texte, bref, peu à peu, on quitte la page imprimée pour manuscire toutes sortes de préfigurations du texte : listes de mots, de phrases, de structures prétextualisées » (Oriol-Boyer 1992 : 30).

Après la prescription vient la rédaction, la mise en texte. « Il s'agit de raccorder, homogénéiser, placer sur la ligne d'écriture cet ensemble non encore ordonné de similitudes » (Oriol-Boyer 1992 : 30). La rédaction tient compte du déjà-écrit exploité lors de la première étape. On écrit en réécrivant des aspects du déjà-écrit et cette écriture-réécriture peut concerner la syntaxe (« homosyntaxismes »), le rythme (« homorythmies ») ou le lexique (« homolexicalités »). Pour illustrer cet art du rapt pratiqué dans ses ateliers, Oriol-Boyer (1992 : 31) donne en exemple la consigne d'écriture suivante : « Ecrivez un texte utilisant celui-ci (on donne un court extrait d'écrivain) ». La dernière étape, celle de la relecture, consiste à revoir ce qui a été produit en fonction des règles édictées. Cette relecture « prépare au travail de réécriture » à proprement parler. Elle permet également d'aller chercher d'autres éléments dans le déjà-là pour compléter ce qui, jusque là, a été rédigé. A ce niveau, « le texte convoque d'autres textes qui lui ressemblent thématiquement ou stylistiquement dont l'étude pourrait bien offrir de nouvelles possibilités à sa rédaction en cours » (Oriol-Boyer 1992 : 34).

Même si Oriol-Boyer présente, pour des raisons méthodologiques, ces quatre étapes de manière séparée, elle reste consciente que, dans la pratique, les choses se passent autrement. Ces différentes phases peuvent être imbriquées les unes dans les autres : « par

exemple, au moment même où on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture » (Oriol-Boyer 1992 : 26). Et puis, certains scripteurs n'effectuent pas nécessairement tout le parcours. Ils peuvent s'arrêter à mi-chemin ou sauter certaines étapes. D'autres, par contre, peuvent aller au bout de tout le processus et recommencer les mêmes étapes jusqu'à ce qu'ils obtiennent une version qu'ils jugent satisfaisante.

Dans ses ateliers, Oriol-Boyer commence par la théorie avant de passer à la pratique⁸⁷ : « elle explicite au début d'un atelier les fondements de sa théorie et de ses objectifs » (Boniface 1992 : 108). Elle rappelle que l'on peut apprendre à écrire, affiche sa préférence du signifiant, se positionne par rapport aux autres types d'ateliers – critiquant au passage le psychologisme de Bing – et expose les critères qu'elle prend en considération pour (faire) écrire et évaluer les textes. Pour ce dernier aspect, « un texte est considéré en fonction d'un certain nombre de critères », dont ses rimes, sa structure, sa polyphonie et sa dimension métatextuelle (Boniface 1992 : 108). L'atelier d'Oriol-Boyer compte quatre temps. Après que la consigne est donnée, les participants produisent les textes, les recopient ensuite sur les transparents et les lisent. Chaque texte projeté est commenté par l'animatrice qui fait ressortir sa richesse et « repère la conformité à la consigne » (Boniface 1992 : 108). Après la communication et l'analyse des textes, « les participants sont invités à réécrire individuellement ou à plusieurs le même texte, en appliquant des règles nouvelles » (Boniface 1992 : 108). Cette réécriture ne concerne pas nécessairement son propre texte. En atelier, Oriol-Boyer écrit, projette et commente ses textes. Procédant ainsi, elle entend « occuper une place de praticienne compétente » (1992 : 108). En effet d'après Ricardou et Oriol-Boyer, l'enseignant « doit être non point du côté du scripteur débutant mais bien de celui du scripteur aguerri. En d'autres termes l'enseignant de l'écriture doit être un écrivain » (Ricardou 1978 : 44).

A l'égard des ateliers formalistes, pour utiliser le qualificatif de Boniface, comme ceux d'Oriol-Boyer, les réactions sont mitigées. Certains reprochent à ces ateliers de se baser sur une vision applicationniste du texte. Celui-ci y est présenté comme un assemblage

⁸⁷ Pour les débutants, il arrive que Ricardou privilégie la théorie par rapport à la pratique. Chez ce dernier, note Boniface (1992 : 106), « l'initiation théorique des néophytes est si longue qu'il n'y a quasiment plus de temps pour passer à la pratique dans un atelier d'écriture ».

d'opérations, résultant de l'application de règles. Ils regrettent également que la marginalisation du sens conduise à la production de textes difficiles à comprendre ou pouvant passer pour secs, froids et inexpressifs. Ils critiquent par ailleurs le fait que la volonté de communiquer les textes par transparents entraîne la production de textes courts. Ils n'oublient pas de relever qu'écrivant à partir des textes littéraires de grands auteurs, les participants semblent imiter les modèles, ce qui peut limiter la créativité. Poussant cette critique plus loin, Reuter (2002 : 38) déplore l'absence de textes fonctionnels et rappelle qu'« écrire ne se réduit pas à écrire du littéraire selon les positions de tel ou tel écrivain considéré d'avant-garde à un moment historique donné ». Enfin, il faudra ajouter à tout cela « le fait que le travail est souvent collectif ou que la réécriture concerne le texte de quelqu'un d'autre. Bref la recherche d'une écriture individuelle (disons : d'un style) n'est pas la préoccupation » (Boniface 1992 : 110).

D'autres critiques, en revanche, insistent sur le fait qu'en mettant l'accent sur le labeur qu'exige la production d'un texte, ces ateliers permettent de lutter contre l'idéologie du don et de l'inspiration. Ils soulignent aussi que l'existence de la théorie aide les participants à se retrouver. Ils mettent enfin le doigt sur les bénéfices pédagogiques que représente une écriture basée sur la réécriture. Celle-ci permet, entre autres, de mettre une distance entre le texte et l'auteur, ce qui fait qu'on peut critiquer le texte – qui n'est qu'un objet qu'on travaille – sans que la personne de l'auteur se sente nécessairement visée. Dans ces ateliers, « on ne confond pas le corps du texte avec son propre corps : on ne va pas se sentir agressé par une proposition de modification du texte » (Boniface 1992 : 110).

2.3.2.3. Les ateliers centrés sur le sujet-écrivain

Entre les ateliers d'écriture centrés sur la personne et ceux qui privilégient le texte se trouvent, d'après la taxinomie de Lafont, ceux qui mettent l'accent sur le sujet-écrivain. Les ateliers d'écriture axés sur le sujet-écrivain ne focalisent pas leur attention uniquement sur le produit, ni, non plus, sur la personne détachée de son texte. Entre le texte et la personne, leur choix ne porte ni sur l'un ni sur l'autre. Cette orientation implique la prise en compte de tout le processus qui inclut le sujet produisant l'objet-texte. Il ne serait donc pas question ici de « s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit

produit) mais » de mettre en œuvre « les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui permettre de produire, dans une situation donnée, le meilleur écrit possible » (Lafont-Terranova 2008b : 92). Il s'agit de considérer le scripteur dans sa relation avec l'écriture. Cette tendance d'ateliers d'écriture serait représentée par les ateliers d'Elisabeth Bing.

La classification de Lafont ne recueille pas le consensus de tous les auteurs. Par exemple, Reuter (2002) ne retient que deux catégories : d'un côté, celle de la tendance des ateliers d'Elisabeth Bing qui mettent en avant le « pôle psychique » et, de l'autre côté, celle de l'axe des ateliers de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer qui accordent une place capitale au « pôle textuel ». C'est cette subdivision binaire que reprend Boniface en se servant de deux axes : celui de l'expression et celui de la production. D'après Boniface (1992 : 22), alors que le premier axe est, entre autres, centré sur le vécu, sur la parole, sur l'émotion, sur la spontanéité et sur le plaisir, le second privilégie le texte-objet, la technique, la contrainte, le travail, l'apprentissage, la compétence et le savoir-faire.

Lafont, Reuter et Boniface se rejoignent donc pour ce qui est du pôle textuel, mais ils divergent quant au statut des ateliers d'Elisabeth Bing. Mais, ce qui semble évident, c'est que celle-ci ne souscrirait pas totalement au classement de Reuter et de Boniface. Nous avons déjà fait observer que Bing refuse de situer ses ateliers dans une perspective thérapeutique, même si, en même temps, elle admet que l'écriture peut avoir des effets thérapeutiques et que « l'atelier d'écriture n'est pas un lieu hygiénique où n'entrent pas la vie, le combat, l'érotisme ! » et où l'on travaille « avec des scalpels stérilisés » (Bing, citée par Boniface 1992 : 44). On pourrait faire remarquer qu'Elisabeth Bing ne vise pas que le développement de la personne en considérant la manière dont elle conduit ses ateliers.

Bing² organise le travail en atelier d'écriture en huit temps, allant de l'incertitude de départ et de l'angoisse à la production d'un objet fini. Le premier temps, appelé « temps paradoxal », consiste à cultiver un « climat de confiance » entre le scripteur et ses pairs d'une part et, d'autre part, entre le scripteur et l'instigateur. Pendant cette période, les textes produits sont lus à haute voix, mais « aucun jugement, aucune critique de quelque nature que ce soit, n'est permis » (Bing 1992 : 62-63). Ce premier moment constitue un

« temps d'érotisation (la voix, passage du texte par le corps) » et « de réparation » (Bing 1992 : 63). Le deuxième moment est celui du « vacillement ». A ce stade, les textes sont toujours communiqués uniquement par voie orale, mais c'est un moment où « les désirs d'exigence et de travail ont atteint leur maturité » (Bing 1992 : 64). Le vacillement précède le temps « du travail du texte » où, pour la première fois, les textes des participants, sélectionnés par eux-mêmes, sont distribués aux autres. « Dès lors, écrit Bing (1992 : 65), les textes sont photocopiés, démultipliés » et « soumis cette fois à la lecture et aux lectures visuelles et lentes » (Bing 1992 : 65).

Cette troisième phase est suivie par celle du « questionnement du texte » qui permet de poser des questions sur le texte et de penser l'écriture à partir de la pratique. Le temps de la « reconnaissance d'une "langue à soi" » vient en cinquième lieu : « C'est l'instant où l'atelier verse le plus radicalement du côté de la littérature » (Bing 1992 : 67). Le sixième temps appelé « temps des horribles travailleurs » consiste à travailler sur les techniques. Ce temps est suivi par celui du « sevrage » pendant lequel le scripteur entame le détachement vis-à-vis des pairs et de l'instigateur pour développer une écriture autonome : « Renégat du travail qui l'a porté, ou encore demandeur, le passage ne se fait pas sans pleurs ni frustrations » (Bing 1992 : 70). Vient enfin le dernier temps qui vise le dépassement de l'écriture du « fragment » pour produire un texte long, un objet fini. « Pour les participants qui n'ont pas eux-mêmes commencé à composer un texte long, un travail en profondeur sur les fragments épars, choisis par l'auteur, est organisé » (Bing 1992 : 72).

Cette division en temps prouve que le travail de Bing est bien pensé et qu'il obéit à un projet pédagogique basé sur la progression. On retrouve cette logique de planification progressive en observant la manière dont Bing2 introduit les différentes propositions d'écriture. Comme c'est le cas pour Bing1, celles-ci sont d'abord d'ordre autobiographique et portent sur le vécu, sur les souvenirs et sur la mémoire. Elles se rapportent ensuite à la nomination du réel et rendent compte du *hic et nunc*. Elles abordent enfin l'imaginaire par le biais de la fiction et des mythes. Ces propositions dévoilées d'abord séparément suivant un temps ternaire sont, par la suite, présentées de façon entremêlée. Chez Bing2, l'entrée en écriture est précédée par la lecture et le commentaire d'un texte littéraire. Les textes produits sont, comme on l'a vu,

communiqués aux autres et discutés. « Les "retours" des textes ne sont jamais interprétatifs vis-à-vis de la personne. Ils concernent en principe l'écriture (même si elle est autobiographique) » (Boniface 1992 : 47). Tous les textes écrits ne sont pas nécessairement réécrits. Ceux qui sont retravaillés sont choisis par les participants parmi les textes produits antérieurement.

Comme c'est le cas chez les oulipiens, les ateliers d'Elisabeth Bing n'ont pas le projet de publier les textes produits en dehors du groupe. S'adressant aux participants dans sa « Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture », Bing dit à ce sujet : « Je tiens enfin à préciser que nous ne sommes pas une école d'écrivains : si un écrivain se découvre en vous, c'est vous qui le découvrirez »⁸⁸. Contrairement aux ateliers des oulipiens et à ceux du CICLOP, chez Bing, l'animateur n'écrit pas. Lafont (1999) explique cette attitude en reprenant deux arguments : l'animateur doit, d'une part, se rendre disponible pour sa tâche d'instigateur et éviter, d'autre part, de se constituer en modèle. Guibert (2003 : 23) épouse, d'une certaine manière, cette position. Selon cet auteur, les pratiques des animateurs et celles de leurs écrivains favorisés, si elles sont mal exploitées, peuvent jouer un rôle inhibiteur dans le chef des participants. Au lieu de favoriser la liberté de ces derniers, ces pratiques risquent de la réduire.

Ceux qui apprécient les ateliers centrés sur le sujet-écrivain, comme ceux mis en place par Bing2, trouvent que ce sont des lieux de (ré)assurance où l'on (re)trouve le goût d'écrire et que les pistes d'écriture qui y sont proposées sont tellement stimulantes que rares sont ceux qui n'arrivent pas à écrire. Ils mettent également en exergue le fait que ces ateliers vulgarisent, en quelque sorte, les auteurs peu connus du grand public, que les activités sont organisées de manière progressive et que les participants vivent une expérience d'écriture qu'ils jugent positive et transformatrice. Ils n'oublient pas enfin de mentionner que les animateurs sont compétents, disponibles et bienveillants. Bing2 ne manque pas de détracteurs. Ces derniers déplorent le fait que les participants soient peu confrontés aux textes des autres de manière visuelle, à cause de l'oral qui est privilégié tant lors des motivations que pendant le moment des retours. Ils critiquent également le fait que Bing2 exploite un corpus de référence réduit et que, dans ses ateliers, l'on a

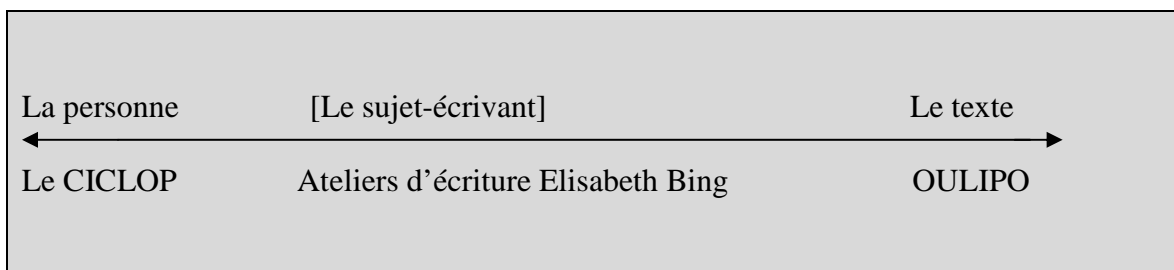
⁸⁸ Voir <http://atecbing.club.fr/frame1197079.html>, consulté le 7/10/2008.

tendance à confondre l'auteur et le narrateur. Ils soulignent par ailleurs que nombre de textes écrits seraient incompréhensibles en dehors de leur contexte de production et doutent de l'efficacité des retours aux textes pour l'amélioration de ceux-ci, vu que ces retours sont très prudents de peur de blesser leurs auteurs. A tout cela s'ajoute le fait que « l'atelier reste le domaine du fragment et de l'inachevé » (Boniface 1992 : 50). La plupart des textes produits demeurent « à l'état du "fantasme" » et fort « dépendants des motivations pour écrire » (Boniface 1992 : 48).

2.3.2.4. Récapitulation des trois tendances

Lafont reprend les trois grandes tendances d'ateliers d'écriture que nous venons de présenter sur une ligne imaginaire, allant de la personne au texte en passant par le sujet-écrivain. Son schéma, qui méritera quelques commentaires, se présente comme suit :

Schéma n°1 : L'axe représentant les grandes tendances des ateliers d'écriture



Cette illustration appelle au moins trois observations. Lafont oriente doublement sa ligne en mettant une flèche aussi bien à gauche qu'à droite. Par là, elle entend signifier que, loin de constituer des réalités figées et immuables, les différentes tendances sont plutôt engagées dans un processus dynamique. Elle traduit également l'idée que la frontière entre les trois tendances n'est pas infranchissable. Nous suivons sans nul doute la didacticienne orléanaise dans ce dernier raisonnement. La notion même de frontière implique non seulement la limite, mais également la zone franchissable ouverte au contact avec l'altérité, une zone qui permet le passage. Toutefois, nous faisons remarquer que son schéma ne rend pas totalement cette idée. Comme les deux flèches sont dirigées dans les sens opposés, on voit difficilement comment l'axe *personne* et l'axe *texte* peuvent se rencontrer. On a plutôt l'impression que chaque extrême poursuit irrémédiablement sa course vers l'infini. La ligne de Lafont, c'est la deuxième observation, ne reprend pas le sujet-écrivain. C'est nous-même qui l'ajoutons, d'où

l'usage des crochets. Enfin, s'il est peut-être aisé de regrouper les grands ateliers de la première heure en tendances, il convient de reconnaître que les ateliers *dérivés*⁸⁹ sont polytypologiques et que leur classement ne repose que sur la prise en compte d'un modèle qui serait dominant.

Bien qu'elles paraissent relever de l'abstraction ou de la pure reconstruction, les tendances sont les premières mesures d'appréhension *a priori* d'un atelier d'écriture. On n'organise pas de la même façon l'atelier selon que l'accent est mis sur le texte, sur la personne ou sur le sujet-écrivain. De même, notre regard sur les activités d'un atelier change en fonction de la tendance dans laquelle ce dernier s'insère.

Tableau n°2 : Les aspects dominants dans chaque tendance

| N° | Visée prioritaire | Ateliers représentatifs | Points de repères |
|----|-------------------|-------------------------------|---|
| 1 | La personne | CICLOP | <ul style="list-style-type: none"> ➤ spontanéité de l'expression verbale ➤ propositions d'écriture issues des participants ➤ animateur écrivain ➤ absence de projet pédagogique d'ensemble ➤ allergie à la réécriture ➤ aucune visée de publication |
| 2 | Le sujet-écrivain | Elisabeth Bing | <ul style="list-style-type: none"> ➤ souci de réassurance ➤ écriture centrée sur le vécu, le réel et l'imaginaire ➤ pratique de réécriture non systématique ➤ animateur n'écrivant pas ➤ existence d'un projet pédagogique basée sur la progression ➤ aucune visée de publication |
| 3 | Le texte | OULIPO ; Ricardou/Oriol-Boyer | <ul style="list-style-type: none"> ➤ dominance du texte-objet ➤ écriture par contraintes/règles ➤ grand intérêt pour la réécriture ➤ animateur écrivain ➤ absence de projet pédagogique d'ensemble ➤ aucune visée de publication |

⁸⁹ Lorsque nous parlons d'ateliers dérivés, nous pensons à la diversité d'expériences d'atelier d'écriture qui sont mises en place dans plusieurs endroits : écoles, hôpitaux, prisons, bibliothèques publiques, maisons de retraite, etc.

2.4. Organisation d'un atelier d'écriture

Quelles que soient leurs tendances, les ateliers d'écriture se structurent de manière presque identique. Cette scansion en séquences renvoie à ce que Boniface (1992 : 13-14) qualifie d'invariants communs caractérisant l'organisation des ateliers d'écriture. Il s'agit de la « situation d'écriture », du « temps d'écriture des textes », de « la lecture des textes » et des « réactions aux textes ». **« A ces quatre invariants correspondent 4 étapes : motivation, production, communication, réaction⁹⁰ »** (Boniface 1992 : 14). Boniface précise par ailleurs que certains ateliers connaissent un cinquième temps qui consiste à réécrire le premier texte produit à partir d'une « nouvelle consigne d'écriture ». Dans d'autres ateliers, par contre, on s'arrête au deuxième temps, « on ne réagit pas sur les textes ». Ceux-ci « sont lus sans commentaires » (Boniface 1992 : 14). Il existe enfin des ateliers minimalistes qui ne comptent que deux temps : celui de l'écriture et celui de la lecture. Dans ces ateliers, « il n'y a pas de consigne d'écriture, les gens écrivent ce qu'ils veulent » (Boniface 1992 : 14) avant de le partager. Ci-dessous, nous revenons un peu plus en détail sur les cinq temps évoqués dans ce paragraphe.

2.4.1. Un temps pour entrer en écriture

Les termes pour désigner ce moment varient en fonction des tendances des fondateurs. On parle de *déclencheur*, d'*inducteur* ou de *starter* (au CICLOP), de *motivation* (chez Bing), de *consigne* (chez Ricardou/Oriol-Boyer), de *contrainte* (chez les oulipiens), d'*ouverture* (chez André), etc. On utilise aussi les termes de *proposition* ou de *piste* d'écriture. « Les formateurs en communication parlent plus volontiers de "mises en situation" ; les constructivistes, de "situation problème" » (Guibert 2003 : 124). De manière générale, tous ces concepts renvoient à l'ensemble du rituel qui est mis en œuvre pour faire entrer en écriture. D'après Boniface (1992 : 17), « le point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à trente minutes), sommaire (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeu littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recourt à une photo, un objet, une promenade, un texte ».

⁹⁰ En gras dans le texte cité.

L'existence de la proposition d'écriture signe, comme nous l'avons souligné précédemment, la différence entre l'atelier d'écriture et la pratique du texte libre de Freinet. De plus, la motivation « évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle » (Lafont-Terranova 2007 : 5). Etant cette « parole vivante, habitée d'un corps », pour reprendre les mots d'André (1989 : 43), une bonne proposition d'écriture doit provoquer dans le chef du participant le désir d'écrire. Pour lancer l'écriture, on « peut s'appuyer sur une ou plusieurs propositions » (Lafont-Terranova, 2009 : 60) pour permettre à chacun de trouver une piste qui rencontre ses goûts, évitant ainsi les éventuels blocages.

2.4.2. Un temps pour écrire

Le deuxième moment qui structure une activité d'écriture en atelier consiste à produire le texte. La production peut se faire individuellement ou, en fonction de la nature de l'activité d'écriture, en groupe. Dans certains ateliers, les participants ont la liberté de mouvement, mais celle-ci n'est pas toujours de mise dans des ateliers organisés dans des situations didactiques, comme dans des centres de formation ou dans des programmes scolaire et universitaire. Dans tous les cas, qu'ils se trouvent en situations didactiques ou non, les participants aux ateliers d'écriture produisent leurs textes dans des conditions qui rompent avec la tradition scolaire. Le temps de production dépend de la nature des textes à réaliser : « il est systématiquement court (15minutes) pour des jeux d'écriture, ou systématiquement long (1heure/1heure30) pour des situations d'écriture élaborées » (Boniface 1992 : 20). Dans certains ateliers, on détermine le temps d'écriture, alors que dans d'autres, on attend que les participants disent qu'ils ont terminé. Par exemple, au CICLOP, « au signal, on s'arrête », tandis que chez Bing, « on s'arrête quand presque tout le monde a fini » (Boniface 1992 : 20).

2.4.3. Un temps pour partager son texte

Le temps qui suit la production est le partage des textes produits. André (1989 : 67) nomme ce moment *socialisation* et le définit comme la « mise en circulation [des écrits] indépendamment du moyen (voix, distribution de photocopies, affiche, rétro-projecteur...), des contraintes ou délais qu'il impose, et du degré d'aboutissement des écrits ».

En général, bien qu'elle soit souhaitée, cette communication des textes reste facultative. Dans les ateliers où les scripteurs communiquent oralement leurs textes, certains d'entre eux sont au départ réticents à lire publiquement leurs productions aux autres, alors même qu'ils en ont envie : « Souvent, note Guibert (2003 : 140), les participants redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier ». Mais nombre de praticiens sont unanimes pour dire que ces craintes disparaissent au fil du temps. Le moment de la lecture s'annonce donc crucial dans la mesure où il confronte le lecteur-auteur au jugement des autres. « Le plus dur dans ce texte, note un étudiant de Lafont-Terranova en décrivant le temps de lecture, c'était la prestation publique : je me sentis pâle, tremblant et mon cœur battait la chamade » (Lafont-Terranova 2007 : 6).

Ce qui rend encore la situation particulièrement délicate est que le texte lu n'a pas atteint son « niveau d'achèvement ». Il est livré avec ses imperfections aux pairs et à l'expert qu'est l'animateur. « Le texte oralisé en atelier est un premier jet. Il y a plus important : il est oralisé par son auteur, qui vient de l'écrire et le livre dans cet état d'inachèvement à l'appréciation d'un groupe et surtout d'une personne publiquement constituée en autorité » André (1989 : 73). La socialisation du texte reste aussi délicate dans la mesure où elle semble être à la source même de l'acte d'écrire, puisque, comme le croit André reprenant par ailleurs la pensée du mouvement Freinet⁹¹, c'est le fait que le texte sera publié qui pousse l'écrivain à le produire. « Sans lieu d'arrimage à un mode de socialisation quelconque, toute écriture souffre, s'étiole et finit par mourir : elle n'a tout

⁹¹ « Selon cette pédagogie révolutionnaire l'acte d'écrire n'est pas l'expression gratuite d'une liberté égoïste d'"auteur" mais procède d'une motivation liée *organiquement* à l'existence d'un circuit d'échange : dans l'école de FREINET, le texte de l'individu n'a pas de sens et d'existence que parce qu'il est mis en jeu dans la collectivité » (Guibert et Verdelhan 1980 : 51).

simplement pas de sens, hormis celui d'une résistance intime à l'ordre des choses » (André 1989 : 68).

Toujours selon André, les ateliers d'écriture (r)allument l'envie d'écrire parce que les participants savent bien que leurs textes seront partagés aux autres. « Dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivain éprouve le besoin d'écrire. Lorsqu'il a écrit, même s'il a peur, même s'il est insatisfait du résultat, il souhaite être lu » (André 1989 : 68). La fin des propos d'André semble requérir un bref commentaire. Le scripteur « souhaite d'être lu ». André ne dit pas, en employant la voix passive, que l'écrivain souhaite nécessairement lire son texte. Cette nuance nous semble particulièrement intéressante vu que, dans les ateliers, le texte lu n'est pas toujours lu par son auteur. Dans les ateliers, comme ceux d'Oriol-Boyer, le texte est communiqué par voie visuelle, par rétroprojection plus précisément, et c'est l'animatrice qui le projette et le décortique. L'envie d'écrire, renouons avec ce que nous disions, serait également aiguë par le fait que le partage du texte en atelier accorde un sens social à l'écriture qui cesse d'être, comme l'est l'écriture scolaire, destinée « à des surlecteurs-évaluateurs mais à des lecteurs réels » (Guibert 2003 : 129).

Dans beaucoup d'ateliers, après chaque lecture, les participants réagissent. Avant de nous pencher sur ce temps, rappelons, à la suite de Boniface (1992), que certains ateliers ne dépassent pas la phase de la socialisation du texte. L'écrivaine française Jeanne Benameur – fondatrice d'un atelier d'écriture et ancienne disciple des ateliers *Elisabeth Bing* – s'oppose aux retours sur les textes lus. Benameur affirme que cette phase empêche les participants de continuer à écrire en dehors des ateliers d'écriture, puisque après la motivation, la production, la lecture et les réactions, « *tout a eu lieu* » et rien ne reste à faire après. « Pour Jeanne Benameur, l'atelier doit laisser une frustration, un manque, pour qu'on continue d'écrire ailleurs. C'est pourquoi les retours ne sont pas organisés dans [son] atelier » (Boniface 1992 : 62).

2.4.4. Un temps pour réagir

Le quatrième temps est, comme nous venons de l'annoncer, celui des réactions. C'est le moment « où l'animateur ainsi que les lecteurs (simples auditeurs ou non) "parlent" le texte » (Rossignol 1996 : 224). Certains auteurs, tels que Rossignol (1994 : 289) et Penloup (1992 : 20-21), considèrent que le partage et la réception des textes font partie d'un même moment. Cette position nous paraît logique quand on a affaire à des ateliers où la présentation du texte de chaque participant alterne avec des commentaires sur le texte communiqué. Par contre, là où les réactions n'interviennent qu'après la présentation des textes de tous les participants, l'on peut légitimement prendre le temps de réactions pour un moment à part et à part entière. Les réactions suivent donc un texte communiqué soit oralement, soit visuellement.

D'après Boniface, la communication visuelle du texte permet de réaliser un travail « plus technique » en ne se contentant pas de retours purement subjectifs. « Tandis que l'audition interdi[t] les retours en arrière et impos[e] une impression d'ensemble, le travail sur le texte dactylographié devient un travail sur la langue : les participants griffonnent des annotations, on parle du texte avec plus de distance, car il est devenu un objet et non une parole » (Boniface 1992 : 22). Avec l'oralisation du texte en effet, « l'accent tend à se déplacer du texte vers la personne » (André 1989 : 72) et lorsque la lecture provoque l'émotion, celle-ci convoque plutôt « le silence » que « le commentaire critique » (André 1989 : 75).

Le contenu des retours dépend de la tendance dans laquelle l'atelier s'inscrit. Alors que dans certains cas, les commentaires sont centrés sur le texte, dans d'autres, on peut ne pas parler du texte. Au CICLOP par exemple, « *on parle peu du texte. On peut parler du dépassement du temps, des différentes compréhensions de la consigne, du "vécu" pendant l'écriture, de la manière dont l'auteur ressent son propre texte*⁹² » (Frenkiel, cité par Rossignol 1996 : 233). D'une certaine manière, on retrouve cette tendance d'éviter des critiques directes sur le texte dans les ateliers de Bing. Selon Maffre (1988 : 16), chez cette dernière : « aucune critique n'est jamais faite, ni destructrice, ni constructive. Il n'y aura que des commentaires, des réactions, et parfois des suggestions ». Chez Bing, on ne

⁹² En italique dans le texte cité.

critique pas le texte, on pose des questions et on « cherche à mettre en valeur la voix de l'écrivain, ou pourquoi pas, ses dons » (Rossignol 1996 : 227).

A l'opposé, dans les ateliers comme ceux d'Anne Roche, de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer, les retours portent sur le texte et les critiques peuvent être sévères. Evoquant la situation de l'auteur du texte soumis à la critique dans l'atelier d'Oriol-Boyer, Rossignol (1996 : 232) écrit ce qui suit : « Il écoute, silencieux, attentif, énervé ou parfois admiratif, ce qu'un tiers lit dans son texte ». Dans les ateliers formalistes en général, les retours sur les textes consistent à évaluer si la consigne a été respectée ou non. Par exemple, pendant cette séquence, Oriol-Boyer fait « apparaître ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié, et, à l'instar de Jean Ricardou, c'est avant tout le dysfonctionnement qu'elle relève » (Rossignol 1996 : 231). Et c'est, écrit encore Rossignol (1996 : 225), pour éviter des analyses subjectives que « le Groupe d'Aix s'est contraint à faire de ses retours une confrontation de décodage ». Dans certains ateliers, les commentaires faits au texte visent à permettre à son auteur de l'améliorer. Ainsi ces ateliers connaissent-ils un moment de réécriture.

2.4.5. Un temps pour réécrire

Le dernier temps, le quatrième ou le cinquième selon le cas, consiste à réécrire le texte produit et, éventuellement, communiqué au groupe. D'après Lafont (1999 : 51), la manière « dont les ateliers se positionnent par rapport à ce temps de "travail sur le texte" » peut être « révélatrice des différents courants qui les traversent ».

On a déjà relevé que le temps de réécriture n'est pas présent dans tous les ateliers d'écriture : « certains s'y opposent fortement (le CICLOP par exemple) et même chez ceux qui le revendiquent, il correspond parfois plus à un vœu qu'à une réalité » (Lafont 1999 : 51). Si dans nombre d'ateliers d'écriture réécrivants, les scripteurs retravaillent leurs propres textes, on a vu précédemment qu'il existe des ateliers où les participants réécrivent les textes des autres. Par exemple, dans ses ateliers mis en place dans le cadre de la formation des formateurs⁹³, Annick Maffre, formée aux ateliers d'Aix, fait

⁹³ « Dans le Midi, Annick Maffre à Toulouse, Françoise Xambeu à Aix-en-Provence et Françoise Valat à Montpellier, ont monté en liaison un dispositif interrégional de formation de formateurs aboutissant à un

retravailler les textes dans ce sens pour « démystifier la notion d'auteur » (Boniface 1992 : 173). En amenant les participants à « intervenir » et à « écrire les uns sur les textes des autres », Maffre entend démontrer que « le texte n'est pas intouchable ».

Comme on l'a déjà démontré au chapitre précédent, à la suite de différents auteurs (Reuter 2002 ; Bucheton 1992 ; Bucheton 1995, entre autres), dans un processus d'apprentissage de l'écriture, la pratique de réécriture est fondamentale. C'est en effet sur elle que « les didacticiens fondent leurs espoirs » (Lafont-Terranova 2009 : 61).

2.5. Et qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

« On trouvera autant de définitions que d'ateliers : elles traduisent les caractéristiques de chacun ». Telle est la position que prend Boniface (1992 : 12) avant de tenter de répondre à la question « Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? ». En effet, définir un atelier d'écriture est une tâche difficile, vu la multiplicité des expériences existantes. Pour y voir un peu plus clair, considérons quelques définitions.

Lafont (1999 : 60) qui s'est penchée sur le modèle d'atelier d'écriture de loisir définit, par ce qu'elle qualifie de « définition provisoire », « un atelier de loisir » comme « un petit groupe d'une quinzaine de personnes volontaires réunies pour écrire, avec l'aide d'un ou de deux animateurs ». Dans la suite de sa définition, Lafont insiste sur le rôle des « interactions entre les participants » et sur celui des « médiations » dans le façonnage du langage et dans la production des « objets-textes ». Ceux-ci sont « généralement de fiction » et leur « degré de finition varie d'un atelier à l'autre ». Lafont rappelle par ailleurs que l'atelier d'écriture de loisir ne donne ni points ni diplômes, qu'il évite « le classement des participants », « la critique négative » et « la norme scolaire », et qu'il récuse « le concept d'inspiration ».

De son côté, Reuter conçoit l'atelier d'écriture comme « un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales de chacun de ses membres » (Reuter 1989 : 75 ;

diplôme d'université de formateur (DUF) des régions sud, formation à laquelle elles ont intégré des ateliers d'écriture » (Boniface 1992 : 172).

2002 : 35). Comme Lafont, Reuter retient que l'atelier d'écriture est une pratique d'écriture en groupe qui se mène sous la direction d'un guide. Mais, alors que Lafont ne se prononce pas sur la qualité du guide, Reuter précise qu'il doit être détenteur d'une certaine compétence. Vis-à-vis de l'animateur, la position de Reuter rejoint celle de Ricardou (1978 : 44). Selon ce dernier, l'animateur « doit être non point du côté du scripteur débutant mais bien de celui du scripteur aguerri ». Bing, on peut bien l'imaginer, ne partage pas le point de vue de Reuter et de Ricardou : « Ne me croyez pas, dit Bing à ses élèves de Dieulefit, abritée derrière un savoir... je suis aussi perdue que vous et n'ai que cela à vous donner » (Bing 1978 : 52). De plus, au moment où pour l'atelier d'écriture de loisir, Lafont semble mettre l'accent sur la production du texte, Reuter va plus loin en ajoutant deux autres aspects : la réflexion sur le processus de production et le développement des « compétences scripturales ». ⁹⁴

D'après Boniface (1999 : 12-13), « dans la définition d'Yves Reuter, universitaire, théoricien et aussi praticien des ateliers, l'idée de plaisir ou de relation, et même de littérature est gommée au profit des objectifs théorisés ». La définition de Reuter semble se rapporter à des ateliers d'écriture à visée didactique, tels qu'ils sont compris par Boniface (1992 : 113). Chez Reuter, l'atelier d'écriture « est une situation pédagogique au service d'objectifs précis » que l'on peut « énoncer en termes de contenus, d'effets d'apprentissage ».

L'atelier d'écriture, tel qu'il est défini par Reuter, est aux antipodes de l'idée qu'en ont les fondateurs du CICLOP. « Au CICLOP, l'écriture n'est pas un but, mais un moyen de développement personnel, de relation avec les autres. D'expert, de compétence, il n'en est point question : l'animation s'appuiera sur le désir des participants, non directivement » (Boniface 1992 : 13). De ces deux dernières positions de l'atelier, Boniface (1992 : 13), « conclut que le CICLOP est un lieu de pur plaisir », tandis que « c'est dans le domaine de la formation qu'on trouve les ateliers évoqués par Yves Reuter ».

⁹⁴ On peut penser que c'est le type d'ateliers définis par Lafont – les ateliers de loisir – qui l'empêche de retenir ces deux dimensions dans sa définition, puisqu'elle a, comme on l'a vu, intégré les visées (méta)scripturales dans l'atelier qu'elle a mis en place au niveau de l'enseignement universitaire.

Face à la diversité de situations, Boniface a proposé une définition minimaliste, susceptible d'intégrer les différentes expériences. Selon elle, « **le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier**⁹⁵ » (Boniface 1992 : 4). En ne retenant que peu de choses, le partage collectif des textes produits, cette définition parvient à englober, du point de vue organisationnel, toutes les applications que nous avons vues. En réalité, des cinq moments qui peuvent structurer une activité d'écriture, cette définition ne garde que celui de la socialisation des textes. On ignore en effet si les textes dont on prend connaissance ont été produits sur place ou non.

2.6. Apport des ateliers d'écriture

Lorsque, à la suite de Lafont (1999) et de Boniface (1992), nous avons tenté de réaliser une taxinomie des ateliers d'écriture, nous avons fait remarquer que les différentes expériences existantes peuvent être représentées par une ligne verticale, dont les deux extrêmes sont la personne et le texte. Les apports des ateliers d'écriture semblent refléter cette réalité dans la mesure où ils se rapportent tant à la personne qui écrit qu'à ce qu'il produit. En quelques formules conclusives, Rossignol (1994 : 468) résume ainsi cette situation : « Les effets de l'atelier sont donc multiples. De fait, ils concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture ». Ci-dessous, nous allons, en deux temps, nous attarder un peu sur quelques apports que l'on reconnaît aux ateliers d'écriture. Les premiers effets sont de l'ordre du discours et du ressenti, alors que les seconds relèvent de l'objectif.

2.6.1. Les effets d'ordre subjectif

Nous reprenons sous cette rubrique quelques apports d'ateliers d'écriture qui renvoient aux effets établis à partir des déclarations d'acteurs (fondateurs, animateurs ou simples participants) ou de l'observation directe du comportement. L'observation permet, par exemple, de recueillir des éléments d'ordre comportemental et gestuel. Ainsi par ce procédé peut-on voir que tel participant rougit pendant qu'il lit ou que l'on commente son

⁹⁵ En gras dans le texte cité.

texte. Du point de vue subjectif, les ateliers d'écriture sont, entre autres, présentés comme des lieux de mise à distance et de réassurance qui permettent de travailler les représentations et où le groupe joue un rôle majeur.

2.6.1.1. Un lieu de mise à distance

Plusieurs auteurs, dont Lafont (1999) et Rossignol (1996), considèrent l'atelier d'écriture comme un lieu qui permet à l'écrivain de se détacher de sa production textuelle et de changer son rapport à l'écriture. « L'analyse des données recueillies » par Lafont (1999 : 542) atteste « que l'atelier est bien une aide pour mettre une distance entre les scripteurs et leur pratique d'écriture d'une part, entre ces derniers et les textes qu'ils produisent d'autre part » (Lafont 1999 : 542). Lafont aborde ici deux problèmes différents. Le premier concerne le rapport qui lie la personne à son propre texte, alors que le second se réfère à la relation que ce même individu entretient avec l'écriture en général. Nous reviendrons sur ce dernier aspect un peu plus loin. Nous avons vu, pour ce qui est de la relation *auteur/texte*, que la mise à distance s'avère indispensable dans la mesure où elle ouvre la voie au retravail du texte qui épargne à l'auteur de se sentir désavoué. Pour rappeler qu'il est difficile de se détacher de son texte, Lafont (1999 : 76) souligne que l'auteur reste impliqué dans ce qu'il a écrit, même dans les textes scientifiques qui devraient être du côté de l'objet : « Même si l'on se sent moins mis à nu dans une thèse que dans un récit autobiographique, il est souvent très difficile d'accepter un jugement négatif qui conduit à revoir une bonne partie de sa copie ».

S'appuyant sur les témoignages des participants, Rossignol (1996 : 242) note que l'atelier permet « un passage du dire vers le faire » et un « abandon du texte "à soi", écrit de façon quasi spontanée, au profit du texte travaillé ». La mise à distance donne aussi au sujet la possibilité d'être à même de porter un regard critique sur son texte. Dans ses enquêtes, Lafont (1999 : 543) a pu constater que les participants pouvaient poser un regard réflexif et « un jugement de lecteur sur leurs propres textes, expliquant éventuellement certains choix d'écriture ». La mise à distance résulte d'un long processus et suppose un détachement progressif.

Le premier détachement peut se faire lors de la communication orale du texte dans les ateliers qui connaissent ce moment. « Lire à haute voix ce que l'on a écrit permet une

première séparation physique entre l'auteur et son texte, l'écoute respectueuse du texte aidant chacun à se reconnaître comme écrivain » (Lafont 1999 : 542). C'est dans les ateliers où l'on réécrit⁹⁶ que la mise à distance est beaucoup plus forte et que l'on va bien au-delà de la séparation primaire liée à la socialisation orale du texte. « Faire circuler une version dactylographiée d'un écrit retravaillé accentue la distance et explique sans doute, en partie, les commentaires plus élaborés sur le texte » (Lafont 1999 : 542).

2.6.1.2. Un lieu de réassurance

L'atelier d'écriture est aussi posé comme un lieu de réassurance. A la suite des auteurs comme Bourgain (1988) et Dabène (1987), nous avons admis que l'écriture n'est jamais totalement maîtrisée et qu'aucun scripteur n'est à l'abri de l'insécurité scripturale. Envisagée comme une des réponses à cette insécurité dont souffre tout sujet-écrivain, la réassurance est donc nécessaire pour toute personne engagée dans un processus de (re)conquête de l'écriture.

En partant des discours recueillis auprès de plusieurs acteurs, Lafont démontre, dans ses différents travaux, que l'atelier d'écriture joue un rôle de réassurance. Dans les ateliers d'écriture, le mot *émerveillement* revient sans cesse dans les propos tant des animateurs que des participants : émerveillement d'avoir produit tel ou tel texte ou émerveillement devant ce que les pairs ont pu écrire. De manière générale, les participants évaluent positivement leur expérience en atelier et déclarent y avoir éprouvé du plaisir. Les évaluatifs que les participants utilisent pour décrire leur découverte sont, à cet égard, révélateurs. Par exemple, lors de la recherche menée pendant quatre ans auprès de ses étudiants – de 2001 à 2005 plus précisément –, Lafont-Terranova a constaté que « les commentaires qui accompagnent les déclarations de surprise ne sont jamais négatifs et trois fois sur quatre, comportent des évaluatifs positifs (*agréable, passionnant, ouvre des portes, libre, intéressant, instructif, rempli d'humour et d'émotions...*) » (Lafont-Terranova 2007 : 6). Cette découverte heureuse est en partie rendue possible par l'attitude accueillante du groupe vis-à-vis du texte de chacun. Dans nombre d'ateliers, on entend

⁹⁶ Fondamentalement, et « par définition », la réécriture « instaure une distance entre le scripteur et le premier jet qu'il produit » (Lafont 1999 : 543).

des « paroles confirmantes », pour reprendre les mots de Lafont (1999 : 541), que le groupe – pairs et animateurs – adresse aux écrivains.

Un sujet réassuré se débarrasse de la peur du regard de l'autre, qui constituait un grand handicap, et se met à écrire librement sans se soucier du qu'en-dira-t-on. « Après avoir expliqué qu'avant, elle avait honte d'écrire, car sa famille se moquait d'elle, une participante [à un atelier d'écriture, interrogée par Rossignol,] déclare par exemple : *J'ai trouvé la permission d'écrire* » (Rossignol 1996 : 245). De ce témoignage et de bien d'autres, Rossignol (1996 : 245) tire la conclusion suivante : « Ainsi, non seulement les participants sont libérés d'une crainte vis-à-vis de l'écriture, mais aussi et surtout, d'une honte ». Le sujet réassuré devient confiant en ses capacités scripturales. Il lui arrive d'être surpris de découvrir qu'il est détenteur de talents dont il ne soupçonnait absolument pas l'existence : « J'ai pris conscience de mes compétences en matière d'écriture dont je n'avais pas connaissance auparavant », affirme par exemple un des participants aux ateliers de Lafont-Terranova (2007 : 7).

Dire que l'écoute bienveillante favorise la réassurance ne signifie pas que le souci de réassurance implique nécessairement l'absence de critiques. Sur le terrain, Lafont a remarqué que la reconnaissance des qualités du texte peut créer les conditions favorables pour faire passer des remarques. « Et, tout en mettant en avant les réussites de chacun, puisqu'il s'agissait à chaque fois de ne pas oublier le rôle de réassurance, ils [les animateurs] n'ont pas hésité à critiquer certains aspects des textes produits » (Lafont 1999 : 543). Cet art de corriger sans entamer l'amour-propre du scripteur, de complimenter avant de suggérer ce qui serait à changer, Lafont-Terranova l'exploite dans les ateliers d'écriture qu'elle a mis en place au niveau de l'enseignement supérieur : « Après lecture des textes dactylographiés (imprimés ou envoyés par internet), je fais par écrit et oralement des commentaires (compliments, pistes d'amélioration/correction) ». Les propositions de réécriture que suggère Lafont-Terranova sont toujours précédées par un accueil chaleureux : « J'essaie d'"accueillir" chaque texte avec une formule adaptée » (Lafont-Terranova 2007 : 6). Bref, par son attitude positive, le groupe – participants et animateur – joue un grand rôle dans le processus de réassurance. Mais son rôle va au-delà de cette étape.

2.6.1.3. Un lieu où le groupe participe à la construction des savoirs

Le groupe ne réassure pas seulement. Il peut aussi participer à la construction des savoirs. « L'aide que chacun, nous dit Ricardou (1992 : 11), peut offrir, de façon différée, est du registre d'une éducation : le plus expert contribue patiemment à l'essor de l'autre. Il peut lui servir, au moins de modèle, au mieux de moniteur ». Selon Guibert (2003 : 47), « les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté » et « les différentes habiletés sont mutualisées », ce qui donne à chacun la possibilité de circonscrire non seulement ses compétences, mais aussi ses limites. Dans un travail qu'elle a effectué à la Maison Culturelle belgo-roumaine de Bruxelles, Arthis, avec des filles d'origine roumaine, âgées de 5 à 14 ans, Godart (2005) fait le même constat. A plusieurs reprises, elle revient sur l'importance des pairs dans un atelier d'écriture. Selon elle, le groupe suscite la motivation, aide à trouver les idées et adapte les contraintes aux préoccupations et au désir des participants.

On peut aller plus loin dans l'analyse du rôle du groupe, tant dans le processus de réassurance que dans celui de la construction des savoirs, en insistant sur le fait que l'homme se structure par rapport à l'altérité. Ricœur – s'inscrivant lui-même dans la pensée de Levinas – nous rappelle que nous sommes intrinsèquement structurés par l'altérité. Dans *Soi-même comme un autre* où il analyse, entre autres, les éléments constitutifs du soi, le philosophe français démontre que l'ipséité, l'un des deux pôles de l'identité personnelle, et l'altérité sont intimement liées : « *Soi-même comme un autre* suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien » (Ricœur 1990 : 14).

Cette pensée de Ricœur renvoie à une autre réalité qui, en littérature, a reçu ses lettres de noblesse depuis Bakhtine : l'importance de la place de l'autre dans le processus de l'écriture. « L'homme qui écrit n'est jamais seul : toujours, en lui, un autre travaille », dira Ricardou (1992 : 15). Ricardou s'inscrit ici dans « l'une des thèses mises en avant » par Bakhtine et par les sociologues et les ethnologues de l'écriture selon laquelle « l'auteur n'est pas le seul responsable du contenu du discours qu'il produit ; le destinataire y participe également, tel du moins que l'imagine l'auteur : on n'écrit pas de

la même façon selon qu'on s'adresse à tel ou tel public » (Todorov 1981 : 23). Ce que l'atelier apporte de nouveau, c'est que, dans nombre de cas, l'autre sort de l'imagination pour être réel. Autrement dit, l'autre de l'écriture solitaire n'est pas le même que celui de l'atelier : « Dans le premier cas, il s'agit, en quelque manière, d'un *autre interne* c'est un autre issu de soi. Dans le second cas, il s'agit, en quelque façon, d'un *autre externe* c'est un autre venu d'ailleurs » (Ricardou 1992 : 16).

2.6.1.4. Un lieu où les représentations sont modifiées

A la suite d'Abric (1994), de Barré-De Miniac (2000), de Penloup (2000) et de Reuter (2002), nous avons défini les représentations comme des liens qui nous permettent d'appréhender le monde qui nous entoure. Nous avons aussi établi la distinction entre les représentations autonomes, qui changent difficilement, et les représentations non autonomes que l'on peut modifier facilement. Après Penloup (2000), nous avons par ailleurs rappelé l'intérêt de tenir compte des représentations dans un processus d'apprentissage avant de préciser, en reprenant les travaux de Barré-De Miniac (2000), que les représentations sur l'écriture sont sujettes au changement, vu qu'elles ne sont pas autonomes. Ci-dessous, pour démontrer que l'atelier d'écriture constitue un espace-temps où des représentations sur l'écriture peuvent être modifiées, nous allons, à titre illustratif, nous attarder sur quatre séries de représentations en décrivant d'abord la manière dont elles se manifestent et en montrant ensuite comment elles sont travaillées dans un atelier d'écriture.

Quelques représentations travaillées dans l'atelier d'écriture

La première représentation de l'écriture renvoie à la croyance « en un "vrai" français déposé dans les œuvres prestigieuses, qui serait la seule norme d'écriture » (Penloup 2000 : 27). On retrouve dans cette représentation l'un des éléments du couple *distinction/banalisation* que Dabène (1987) reprend parmi les six sources de l'insécurité scripturale. Cette survalorisation du texte conduit à prendre l'écriture, comme d'ailleurs la lecture, pour des pratiques d'exception. Ecrire une lettre administrative ou amicale ne sera pas écrire. Lire un journal ne sera pas lire. « L'exemple de cette ouvrière qui ne cesse d'affirmer qu'elle n'écrit jamais tout en expliquant que c'est elle qui rédige les comptes rendus des séances du comité d'établissement, les tracts syndicaux, etc. est

significatif à cet égard » (Dabène 1987 : 63-64). La survalorisation de l'écriture connaît, chez certaines personnes, un revers : sa banalisation. Dabène (1987 : 96) illustre cette autre face de la médaille en évoquant le cas de « certains enfants des milieux populaires pour qui l'écriture est de l'ordre de la féminité ou de l'ordre de l'inutilité par rapport à un véritable travail ».

La deuxième représentation de l'écriture se rapporte aux idées fort répandues qui « font de l'écrivain un être inspiré qui écrit d'un seul jet, sans rature » (Penloup 2000 : 27). D'après Guibert (2003), qui utilise l'expression de « texte-logorrhée » pour désigner ces représentations, certaines personnes pensent que les grands auteurs écrivent d'un seul trait et sans difficulté. « Pris dans la conception du texte comme "logorrhée", écrit Guibert (2003 : 50) à propos des participants à ses formations, les formés se figurent que l'écriture peut s'écouler sans effort et sans à-coup, comme ils imaginent que cela se passe pour ceux qui seraient doués, les écrivains par exemple ». Ne pouvant pas faire comme eux, ils se sentent impuissants, non doués, voire handicapés.

Une autre conception de l'écriture, théorisée tant par Dabène (1987) que par Barré-De Miniac (2000) et Guibert (2003), consiste à considérer « l'écriture comme simple technique de transcription et de codage » (Barré-De Miniac 2000 : 122), ce que Guibert (2003 : 51) qualifie de « texte-reflet ». Les personnes qui souscrivent à cette représentation croient qu'il est possible d'établir une correspondance pure et simple entre « ce que M. Dabène, à la suite de J. Peytard, appelle un ordre du scriptural » et « un ordre de l'oral » (Barré-De Miniac 2000 : 122). Cette conception du texte-reflet présente aussi l'écriture comme la simple traduction de la pensée dans l'ordre du scriptural, conception fort dénoncée par les nouveaux romanciers. Guibert (2003 : 63) rapporte qu'il arrive souvent que les futurs ingénieurs inscrits à sa formation lui disent « que leur mémoire est presque fini, tout en précisant qu'il ne leur reste qu'à l'écrire ». D'après Guibert, la position de ces candidats ingénieurs illustre parfaitement l'idée que tout doit être « pensé d'abord, pour être, ensuite, simplement, couché sur papier et qu'on ne peut écrire sans avoir d'avance ce qu'on veut dire » (Guibert 2003 : 63). Le « quelque chose à dire » préalable à l'écriture peut donner lieu à des blocages du sujet qui, croyant qu'il n'a rien à dire, n'ose pas se lancer dans l'aventure scripturale. Dabène (1987 : 98) résume ainsi cette dernière réalité : « De façon très schématique, on pourrait le dire ainsi : le sujet se

sent insuffisamment intéressant, ayant une vie et/ou des idées insuffisamment originales pour se sentir autorisé à écrire » (Dabène 1987 : 98).

La quatrième représentation travaillée dans le cadre des ateliers d'écriture se réfère à ce que Guibert appelle le « texte flottant ». Nombre de scripteurs imaginent un texte « qui ne serait ancré dans aucune situation d'énonciation. Tous les textes seraient semblables, uniformes » (Guibert 2003 : 51). Cette conception peut conduire « à l'incapacité à construire, dans son texte, la place au lecteur » (Penloup 2003 : 27). D'une certaine manière, les conceptions du texte flottant et du texte-reflet se rejoignent en ceci qu'elles semblent présupposer la transparence du langage et l'adéquation entre l'oral et l'écrit, alors que le passage du premier code au second ne peut être réduit à la simple transposition d'un ordre dans un autre. D'après Dabène (1996 : 93), il existe « une coupure épistémologique entre les deux ordres langagiers ».

Les difficultés, pour celui qui croit au texte flottant, naissent quand il se rend compte que l'écriture exige la verbalisation « des références de toutes sortes (personnelle, spatiale, temporelle, corporelle, etc.) », alors que dans l'oral « l'interaction dans le hic et nunc » permet de compenser le verbal par le non verbal : « l'apprentissage des codes graphiques [...] constitue une véritable acculturation, c'est-à-dire une autre façon de vivre le langage, la constitution de nouveaux habitus qui intègrent les spécificités de cet ordre langagier, caractérisé notamment par le double vide sémiotique du corps (le non-verbal) et de l'autre (l'interlocuteur) » (Dabène 1998 : 48). Contrairement au code oral « où l'on étale ses arguments dans le temps et sous le contrôle constant d'un interlocuteur avec qui on partage implicite et interaction possible » (Genouvrier 2003 : 531), « l'écriture [...] inscrit dans sa matérialité verbale, visuellement stable et arrêtée, à la fois le sujet écrivant, le(s) destinataire(s) et le(s) monde référé(s) » (Bucheton 1992 : 137). Ainsi l'ordre du scriptural est-il privé de ressources de communication telles que les « rythmes », les « intonations », la « gestualité » et la « proxémie » qu'offre l'oral (Dabène 1991 : 11).

D'après Guibert et Verdelhan (1980 : 35), ne pas considérer l'ordre de l'oral et celui de l'écrit comme deux réalités différentes et plus ou moins indépendantes l'une de l'autre serait à l'origine des échecs scolaires en écriture :

Il nous semble, écrivent-ils, qu'une pédagogie de la production écrite, pour être efficace, gagnerait à reconnaître que l'écrit se trouve relativement autonome par rapport à l'oral – car les difficultés et les échecs des enfants en matière de rédaction pourraient bien venir de l'entêtement des pédagogues à considérer l'écrit pour ce qu'il n'est pas... ou plutôt pour ce qu'il devrait être et ce qu'il n'a jamais été exactement.

Comment l'atelier travaille les représentations

En mettant l'accent sur le faire et sur le travail que requiert la production d'un texte, les ateliers d'écriture aident les scripteurs à modifier l'essentiel des représentations reprises ci-dessus. Ces scripteurs se rendent compte que le texte fini résulte d'un long parcours et que « toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication » (Guibbert et Verdelhan 1980 : 53).

Avec la mise en exergue du travail sur le texte, les mythes de l'inspiration, du don et du premier jet tombent. Dans leur chute, ils entraînent le texte-reflet qui suppose l'existence d'une pensée préalable à l'écriture et une correspondance entre les mots et les choses. Le fait d'écrire, de relire et de réécrire partiellement ou totalement, mouvement inhérent à tout acte d'écriture, illustre que, même quand il y a quelque chose à dire avant d'écrire, celui-ci reste sujet au changement. Et puis, cette écriture-réécriture – qui peut toucher les mots ou les phrases entières – témoigne bien que les choses peuvent être nommées de plusieurs manières. Comme le rappelle Guibert, certaines pistes d'écriture exploitées par les ateliers d'écriture aident à lutter contre cette confusion du texte et du réel. Et, souvent, les scripteurs sont surpris de se rendre compte qu'ils ont « été capables d'écrire un texte qu'ils ont inventé tout à trac » (Guibert 2003 : 64). Pour ce qui est du texte flottant, on verra ci-dessous que l'atelier d'écriture permet de travailler les aspects pragmatiques, ce qui revient à dire, qu'il réussit à permettre à l'écrivain d'inscrire l'autre dans son texte.

Les représentations qui sont évoquées ci-dessus portent soit sur les « attitudes » et les « opinions » sur l'écriture – le cas de la valorisation/banalisation, par exemple –, soit sur les « conceptions de l'écriture » et « de son apprentissage » – le cas des représentations du texte comme logorrhée, comme reflet ou comme flottant. Dans ce sens, ces deux séries de représentations font partie des quatre composantes du « rapport à l'écriture », tel qu'il a été théorisé par Barré-De Miniac (2000 ; 2008). Cela revient à dire qu'en

modifiant ces représentations, l'atelier d'écriture modifie, quoique partiellement, le « rapport à l'écriture » des sujets concernés.

Ce changement de rapport à l'écriture conduit l'écrivain à démystifier l'écrit et à se rendre compte que l'on peut apprendre ou enseigner à écrire. Qu'écrire puisse s'apprendre et s'enseigner, tel est en effet l'un des grands principes partagés par plusieurs ateliers d'écriture : « admettre le principe d'un atelier d'écriture, c'est prendre le risque d'au moins une hypothèse, monstrueuse peut-être pour certains. Celle-ci : l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée elle aussi » (Oriol-Boyer 1984 : 5, cité par Penloup 1990 : 20). Mais au-delà des déclarations, que se passe-t-il au niveau du texte ?

2.6.2. Les effets établis à partir du texte produit

Alors que les effets que nous venons de présenter ont été essentiellement établis à partir des discours d'acteurs ou des observations directes, ceux qui suivent l'ont été en se basant sur les productions textuelles. Dépasser le niveau des déclarations pour considérer le texte est motivé par le souci de voir si ce qui est avancé par différents acteurs trouve une certaine attestation dans les productions écrites. Cette démarche nous permet d'éviter, suivant ainsi les conseils de Leclercq (2007), de placer le « discours sur les effets » au-dessus des « effets eux-mêmes » et de déterminer si, sur le plan textuel, l'atelier d'écriture aide à écrire.

2.6.2.1. Développement de la vision globale du texte

La vision globale du texte se pose comme une réponse à l'une des défaillances de la pratique scripturale scolaire. L'école met en effet l'accent sur les aspects inférieurs de la langue, tels que l'orthographe, la grammaire, la syntaxe phrastique, etc., au détriment des niveaux globaux. Elle « insiste notamment, note Lafont-Terranova (2008 : 105), sur les savoirs et savoir-faire grammaticaux et orthographiques aux dépens de celui du texte ».

Les ateliers d'écriture, surtout réécrivants, favorisent donc une vision d'ensemble du texte : « **Du point de vue linguistique**, écrit Lafont (1999 : 545), **c'est la syntaxe textuelle et l'énonciation qui sont le plus**⁹⁷ » tenues en considération : « l'atelier, poursuit-elle, n'enferme pas le scripteur dans la phrase et le conduit à privilégier la

⁹⁷ En gras dans le texte cité.

fonction pragmatique du langage ». La prise en compte des enjeux pragmatiques éloigne le texte produit en atelier d'écriture de la rédaction scolaire. Selon Vigner (1982 : 9), dans cette dernière pratique, « la dimension communicative, énonciative, rhétorique de l'écrit n'est que fort rarement prise en considération ». Le contexte scolaire encourage donc la production des textes qui ne tiennent pas compte des enjeux pragmatiques. A la suite de Bing et de nombreux autres auteurs, nous avons souligné que la rédaction faite à l'école est adressée à un lecteur inhabituel, un super-lecteur qui n'est en réalité que l'évaluateur.

Le fait que l'atelier privilégie « un travail d'ensemble sur le texte, en liaison avec les bénéfices pragmatiques [...] ne doit pas faire oublier [ses] effets positifs en matière de correction linguistique » (Lafont : 545). D'après le même auteur, le passage d'une version à une autre est en général accompagné des changements qui affectent tous les niveaux du texte, même si la syntaxe textuelle reste le niveau le plus privilégié. On a vu qu'à force d'écrire et d'y prendre gout, les élèves de Bing à Dieulefit arrivaient à corriger leurs textes sans que cette dernière doive le leur demander.

Notons enfin que, grâce à son rituel qui incite les participants à prendre position sur leurs propres écrits et sur ceux des pairs, l'atelier d'écriture réécrivant met en place les conditions favorables au développement des compétences métatextuelles et autoréflexives.

2.6.2.2. Là où la limite devient une force : l'atelier comme observatoire

Lafont (1999) et Guibert (2003) sont toutes les deux d'avis que les ateliers d'écriture n'éliminent pas de grosses difficultés par un simple revers de la main : « L'atelier n'est pas une panacée et ne permet pas de résoudre les problèmes les plus graves » (Lafont 1999 : 545). Certes, l'atelier n'est pas un remède magique qui fait disparaître mystérieusement tous les maux, mais, ce qui nous paraît particulièrement important, c'est qu'il donne l'occasion d'identifier les compétences réelles des scripteurs, ce qui ouvre la voie à la recherche des solutions appropriées en cas de déficiences. L'atelier accorde à chacun la possibilité de « cerner ses difficultés. Ce qui, par la suite, incite les formés qui ont des lacunes particulières à suivre des actions de remédiation : dès lors qu'ils ont pu circonscrire leurs problèmes, mesurer leur juste gravité, ne plus les considérer comme un handicap global, ils deviennent capables de les affronter » (Guibert 2003 : 47).

Le fait que l'atelier peut être considéré comme un laboratoire qui nous permet d'observer les compétences et les difficultés de chacun est d'une grande importance pour tous ceux qui ont affaire à des publics ayant des parcours scolaires divers. Comme, lors de leur scolarité, ces publics n'ont pas bénéficié des mêmes curricula et des mêmes programmes, il s'avère difficile de réaliser des pronostics sur ce dont ils sont capables de faire en se basant, par exemple, sur le niveau et le type des études fréquentées. Or, comme on le verra au quatrième chapitre, c'est un public hétérogène qui est au centre de notre préoccupation.

2.7. Conclusion

Le parcours précédent s'est attaché à définir l'atelier d'écriture après avoir présenté sa naissance, son évolution, son ancrage théorique, littéraire, idéologique et pédagogique, ses grandes tendances, son organisation pratique ainsi que ses principaux apports considérés du point de vue subjectif et objectif. Ce développement a rappelé que sur les plans idéologique et pédagogique, les théoriciens et les praticiens de l'atelier d'écriture défendent l'idée que n'importe qui peut apprendre à écrire et prônent un enseignement de l'écriture qui accorde au sujet un rôle plus actif dans la construction de son savoir.

Les données issues des différentes recherches scientifiques ont par ailleurs montré que l'atelier d'écriture aide non seulement à oser écrire, mais encore à mieux écrire. Dans ce sens, l'atelier d'écriture favorise la mise à distance et la réassurance, modifie les représentations sur l'écriture, révèle, voire développe les compétences scripturales des scripteurs et permet à ces derniers de mutualiser leurs compétences. L'atelier d'écriture a été aussi posé comme un observatoire privilégié des compétences et des difficultés des scripteurs.

En présentant les grands modèles d'ateliers d'écriture existants, nous avons, à la lumière de plusieurs recherches, mis en évidence les forces et les limites de chaque catégorie. Aux ateliers centrés sur le texte, on a reconnu qu'ils favorisent, d'une part, la réécriture et la mise à distance et que, d'autre part, ils évitent la confusion entre l'auteur et le narrateur. On leur a cependant reproché l'application mécanique des règles ou des contraintes, la marginalisation du sens, l'imitation des modèles, la production des textes

inexpressifs et, dans nombre de cas, l'absence de l'auteur dans le retravail de son texte. Aux ateliers centrés sur le sujet-écrivain, on a surtout retenu leur rôle de réassurance facilitée, entre autres, par la bienveillance et la disponibilité des animateurs ainsi que par la mise en œuvre des propositions d'écriture stimulantes. Les ateliers centrés sur la personne manquent, quant à eux, de visée ayant trait au travail sur le texte. Pour les trois catégories d'ateliers en général, l'écriture pratiquée est de l'ordre du fragment.

Ce bref rappel suscite deux questions au moins. L'atelier d'écriture peut-il permettre d'atteindre les résultats évoqués ci-dessus s'il est adressé à des publics peu scolarisés et défavorisés ? Quel modèle conviendrait-il à un tel public ? Pour répondre à cette double interrogation, nous nous sommes proposé d'aller sur le terrain pour suivre un atelier d'écriture destiné à un public en situation difficile. Au cours de notre prochain parcours, nous allons dresser le portrait de ce public tout en essayant de cerner ses difficultés, ses attentes et ses préoccupations. Nous nous pencherons ensuite sur le dispositif d'atelier d'écriture qui lui est proposé. En peu de mots, nous chercherons à répondre à la question « quel dispositif pour quel public ? ». Mais avant tout cela, commençons par la présentation des aspects méthodologiques.

Chapitre 3

Des questions méthodologiques

Alors que l'objet de la recherche se réfère à son *quoi* et son but à son *pourquoi*, la méthodologie se rapporte à son *comment*. Les questions méthodologiques sont importantes parce qu'elles permettent de faire état du chemin parcouru avant d'atteindre les résultats de la recherche. En quelque sorte, la méthodologie suivie est un bon indicateur pour apprécier la solidité et la validité des résultats obtenus. Dans son ouvrage consacré à la recherche qualitative, Deslauriers (1991 : 2) critique les chercheurs qui, dans leurs rencontres scientifiques, « discutent des conclusions auxquelles ils sont arrivés, mais plus rarement de la manière dont ils s'y sont pris pour les atteindre ». Ci-dessous, après la présentation des orientations méthodologiques, nous allons rappeler les différentes étapes de notre recherche avant de nous pencher sur les techniques mises en œuvre pour collecter les données analysées.

3.1. Des orientations méthodologiques

De par son objet, son étendue, ses visées, ses procédés méthodologiques, son corpus et sa finalité, notre étude se veut qualitative. Elle est aussi d'orientations compréhensive, ethnographique et pluridisciplinaire. Ci-dessous, nous définissons ces orientations méthodologiques en les opposant, par moments, à ce qu'elles ne sont pas avant d'explicitier – ou tout en explicitant – comment notre recherche s'y rattache.

3.1.1. Une étude qualitative

Notre recherche s'inscrit dans une perspective qualitative dans la mesure où elle porte sur des situations particulières et sur un petit nombre d'acteurs dans le but de déterminer le sens que ces derniers accordent à leurs actions. A la différence des méthodes quantitatives, la recherche qualitative n'a pas le dessein de prouver ou de vérifier des hypothèses. Elle consiste, comme nous l'indique Kaufmann (2004 : 24), « à comprendre,

à détecter des comportements, des processus ou des modèles pratiques ». Elle se réfère à des contextes bien circonscrits qu'elle tente d'examiner à fond. Elle est, précise Deslauriers (1991 : 6), « intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons restreints mais étudiés en profondeur ».

Contrairement à l'approche qualitative, les méthodes quantitatives sont utilisées non seulement pour décrire l'ampleur d'un phénomène – d'où le recours à des pourcentages, à des figures et à des tableaux – mais aussi pour infirmer ou confirmer des hypothèses prédéfinies. Cette double finalité des méthodes quantitatives peut se retrouver dans la délimitation que Singly (2005) établit entre les chiffres descriptifs et explicatifs. Les premiers ont pour objet de dénombrer et « d'être le plus précis possible » (Singly 2005 : 9), comme dans le cas du recensement général de la population, alors que les seconds affichent l'ambition d'expliquer les causes des phénomènes sociaux tels que le divorce, le suicide et les échecs scolaires. Pour ces derniers cas, les chiffres sont en général convoqués pour vérifier des hypothèses préalablement construites.

Il faut noter que rien n'empêche le chercheur engagé dans une perspective qualitative de se servir des données chiffrées. « La recherche qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place ; elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (Deslauriers 1991 : 6). Les données chiffrées sont intégrées dans une dynamique globale d'argumentation qui n'a aucune ambition de validation. Ces chiffres jouissent d'un statut d'arguments et non de preuves. « Dans le cadre d'une recherche qualitative, la preuve de la validité des résultats est difficile à fournir de façon immédiate : ce n'est pas le test de validation qui est jugé, mais la finalité des modèles d'observation » (Kaufman 2004 : 28).

Cependant, en considérant de très près la présentation et l'exploitation des études qualitatives, on est amené à penser que celles-ci ne rompent pas complètement leurs amarres avec des intentions généralisantes. La démarche qualitative semble sous-tendue par l'idée qui voudrait qu'en étudiant, de manière approfondie, le fonctionnement d'un

cas ou de plusieurs cas, on pourrait comprendre celui d'autres cas *semblables*⁹⁸. Sans ce présupposé, cette approche aurait du mal à défendre et à conserver sa place dans le concert des procédés scientifiques. Seulement, la prudence demeure de rigueur dans le traitement des résultats de la recherche qualitative. Ils sont considérés comme représentatifs non par inférence statistique, mais par hypothèse.

Selon une idée longtemps répandue, les méthodes quantitatives sont, par rapport aux qualitatives, censées être plus objectives et, partant, plus scientifiques. « Des années 30 jusqu'au milieu des années 60, la recherche quantitative détenait le monopole de la scientificité : était considérée comme scientifique la recherche qui quantifiait les données et les traitait par tests statistiques » (Deslauriers 1991 : 9). Déjà dans les années 50, Sorokin (1959 : 130-222) s'est vigoureusement attaqué à cet engouement quasi-obsessionnel qui tend à mêler les statistiques dans toutes les explications des phénomènes sociaux en le qualifiant de *quantophrénie*. Effectivement, comme tous les procédés, la méthode quantitative connaît ses forces et ses limites. « L'aspect sécurisant des méthodes quantitatives, cette sérénité apparente qu'elles dispensent avec l'exactitude superficielle et trompeuse, sont directement liées à leur pouvoir d'exorciser les aspects qualitatifs de l'expérience humaine, à la négation de la vie en tant que choix et drame » (Ferraroti 1983 : 72).

Dans son ouvrage axé sur l'enquête et les méthodes sur le récit de vie, Bertaux (2005) trouve qu'il conviendrait de relativiser l'objectivité des données fournies par les études quantitatives. Il rappelle que celles-ci sont variables et tributaires de plusieurs facteurs. Avant d'être codées et présentées en chiffres, les réponses consignées sur le questionnaire sont d'abord subjectives. Et qui plus est, l'on n'ignore pas aujourd'hui que ces réponses « dépendent en partie de la formulation précise des questions, de leur ordre d'apparition, des caractéristiques de l'enquêteur (sexe, âge, etc.) ainsi que de l'impression que l'enquêté veut faire sur lui ou elle » (Bertaux 2005 : 25).

⁹⁸ Certains chercheurs – tels Lincoln et Guba (1985 : 289-331) – évitent de parler de généralisation pour employer le concept de *transférabilité*. D'après ces derniers, « le chercheur doit spécifier le contexte à partir duquel les hypothèses et les concepts pourraient s'appliquer. La recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon mais qu'il faut plutôt penser en termes de transférabilité d'un contexte à l'autre » (Deslauriers 1991 : 101).

S'appuyant sur l'étude menée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), Bertaux démontre que, dans certains cas, l'enquête qualitative serait plus intéressante que l'approche quantitative. L'étude de l'INSEE, portant sur le parcours biographique des enquêtés, consistait à réinterviewer 50 personnes qui, quelques mois auparavant, avaient répondu aux questionnaires lors d'une campagne de recherche quantitative. La comparaison des résultats a abouti « à la conclusion que les informations contenues dans les entretiens étaient non seulement plus riches, mais aussi plus fiables que celles recueillies par questionnaire » (Bertaux 2005 : 26). La différence entre les réponses obtenues par les deux méthodes peut être justifiée par plusieurs facteurs.

Le questionnaire, même s'il transmet le message de l'auteur, est ce qu'il est : un texte. Or celui-ci reste muet et ouvert à de multiples possibilités d'interprétation tant de la part de celui qui lit et répond aux questions que du côté de celui qui décode les réponses. L'enquêté ne comprend pas toujours les questions telles que l'enquêteur a voulu les poser. Les biais dans la compréhension du questionnaire peuvent être liés à la capacité cognitive et linguistique des enquêtés, au sens que ces derniers donnent à la recherche ou à leurs relations avec l'enquêteur. Les techniques de collecte de données – telles que l'entretien et l'observation participante – mises en œuvre dans la recherche qualitative permettent de pallier le mutisme textuel, donnant ainsi la possibilité de comprendre la réalité qui peut échapper à la recherche quantitative.

Insister sur des limites d'une méthode que nombre de recherches privilégient encore aujourd'hui ne relève pas bien évidemment d'une mauvaise querelle d'école. Nous entendons souligner que chaque approche connaît son domaine d'application et ses limites, et qu'il serait vain de la convoquer sur un terrain qui n'est pas le sien. Loin de nous donc l'intention « de faire triompher une méthode de recherche sur l'autre, ni de démontrer que les chiffres sont absolument réducteurs alors que les observations seraient automatiquement fécondes. Chacune présente ses forces et ses faiblesses » (Deslauriers 1991 : 21), et « à chaque méthode correspond une manière de penser et de produire du savoir qui lui est propre » (Kaufmann 2004 : 26).

Comme notre recherche porte sur des groupes hétérogènes, il semble évident qu'une approche personnalisée – une démarche qu'autorise la méthode qualitative – s'avère

mieux indiquée. Autrement, les subtilités de la réalité risquent de se noyer dans l'homogénéisation des données chiffrées et globalisantes. Nous rejoignons ici la position de Delamotte-Legrand et Penloup (2000 : 45) lorsque, pour expliquer pourquoi elles s'étaient inscrites dans une perspective qualitative, elles ont noté ce qui suit : « Les enquêtes quantitatives présentent un grand intérêt pour certains types de recherche et si nous nous plaçons ici dans une *démarche qualitative*, c'est parce qu'elle est bien mieux adaptée à notre objet de recherche ».

Pour conclure sur ce point, nous rappelons que notre recherche est qualitative parce qu'elle se rapporte à des situations et à des acteurs restreints qu'elle analyse en profondeur en s'appuyant sur les données qui ne sont pas toujours quantifiables comme le discours ou l'observation des attitudes et des comportements. Elle est aussi qualitative par sa préférence du spécifique au détriment de l'universel. En effet, « au lieu de concevoir la réalité comme uniforme, la recherche qualitative la considère comme changeante ; au lieu de chercher à en diminuer la variété, elle tente plutôt d'en démontrer la diversité ; au lieu de chercher le plus petit dénominateur commun, elle est à la recherche de la multiplicité » (Deslauriers 1991 : 19).

3.1.2. Une perspective compréhensive

Notre recherche est également d'orientation compréhensive. Le modèle compréhensif se définit en rupture avec ce que Kaufmann (2004) qualifie de « modèle classique », de type hypothético-déductif. A partir des théories existantes, les pratiquants de celui-ci construisent des problématiques et des hypothèses, définissent des procédures de vérification et déterminent le terrain de recherche qui intervient comme une instance de validation. La perspective compréhensive opte pour une approche opposée. Au lieu de valider un protocole prédéfini, le terrain se présente comme le point de départ, comme le lieu où, à partir des observations réalisées dans une situation concrète, on construit des hypothèses.

Dans ce qu'il appelle la « grounded theory », Strauss (1992) « va jusqu'à conseiller de se laisser imprégner par le terrain pour découvrir les premières hypothèses » (Kaufmann 2004 : 22). La position de Strauss, on peut bien le voir, est quelque peu radicale. Si la non prise en compte du terrain peut conduire, pour reprendre les mots de Lucchini (2002 : 18)

que nous détournons de leur contexte, à « des hypothèses sans doute intéressantes du point de vue théorique, mais inadéquates par rapport à la réalité », l'absence d'orientation préalable peut donner lieu à une manière de travail sans méthode, à une improvisation sans règles et aux résultats désordonnés, allant dans tous les sens. Comme le croit Deslauriers (1991 : 86-87), la théorie serait « néfaste si elle emprisonnait la réalité dans un carcan conceptuel ; cependant, il n'est pas exclu que le chercheur se présente sur le terrain avec quelques concepts en tête ».

Nous nous situons donc clairement dans la démarche compréhensive telle qu'elle se trouve préconisée par Kaufmann. D'après ce dernier, il faut réussir une combinaison entre le terrain et la théorie. Kaufmann suggère au chercheur « d'avoir, dès le début une idée en tête, qui jouera le rôle de guide évitant de se perdre » (Kaufmann 2004 : 34). Dans cette optique, les hypothèses de départ ne doivent pas être conçues comme des questionnements figés et immuables, arrêtés une fois pour toutes. Elles doivent rester ouvertes au changement, peuvent être maintenues, adaptées, voire abandonnées : « La problématisation fondée sur les faits ne résulte ni d'un schéma conceptuel pré-établi et rigide, ni d'une pure écoute du matériau : c'est dans le va-et-vient continu entre faits et hypothèses que la théorie s'élabore progressivement » (Kaufmann 2004 : 79). La démarche compréhensive admet que l'*induction* et la *déduction*⁹⁹ sont deux manières opposées, mais complémentaires et jamais contradictoires pour appréhender la réalité.

Pour une enquête qui comprend un volet de terrain, outre le souci d'éviter la dispersion, avoir quelques idées avant de se lancer répond à des contraintes d'ordre pratique. Dans ses différents contacts avec les acteurs de terrain, le chercheur est prié de préciser ce qu'il cherche, d'exprimer ses attentes et de dire à quoi aboutira son travail. Et, d'une certaine façon, répondre à ces questions détermine le degré de collaboration des acteurs. Il faut voir que de telles interrogations exposent à la contradiction le chercheur qui est engagé dans une démarche compréhensive. En entrant sur le terrain, le chercheur ne sait pas avec exactitude ce qu'il cherche. Il construit son objet au gré des matériaux qu'il récolte. Or s'il répond honnêtement en avouant qu'il ne sait pas ce qu'il cherche, il court le risque de

⁹⁹ D'après Deslauriers (1991 : 85), « la déduction désigne la démarche par laquelle l'esprit part d'une idée dont il cherchera à vérifier la véracité », tandis que « l'induction procède à l'inverse : l'esprit remonte des faits à la loi, des cas à la proposition générale ».

passer pour un charlatan et s'il tente d'être précis, il peut nommer ce qu'il ne trouvera pas ou se mettre dans une situation qui l'empêcherait de pouvoir entreprendre par la suite ce qu'il n'a pas désigné. Pour atténuer cette aporie, Arborio et Fournier (2005 : 35) conseillent d'« être suffisamment précis pour montrer son sérieux et suffisamment vague pour que des infléchissements soient acceptables ».

Pour notre cas, à partir d'une situation problématique, nous avons ébauché un projet de recherche reprenant la situation qui nous préoccupait – ses manifestations, ses causes et ses répercussions –, les questions générales que nous nous posions, des hypothèses pour la recherche des solutions ainsi que les résultats auxquels nous nous attendions. Conscient que l'acteur de terrain « pouvait avoir des idées que le chercheur n'avait pas, qu'il était non seulement consommateur mais aussi producteur de connaissances », comme nous le rappelle Deslauriers (1991 : 9), avec nos interlocuteurs, nous avons insisté sur le fait que notre projet était une base de discussion et que tout restait à négocier en tenant compte, en même temps, des apports actuels de la recherche et du travail fait sur le terrain.

3.1.3. Une démarche ethnographique

Nombre d'éléments qui nous installent dans une perspective ethnographique ont été déjà présentés au cours du développement précédent. Nous citerons, entre autres, la présence sur le terrain et l'observation approfondie d'une situation déterminée. Disons d'emblée que nous ne faisons pas de l'ethnographie. Celle-ci nous inspire. Cette mise au point préalable nous permet d'éviter, d'une part, de nous enliser, pour tenter de nous situer, dans des relations complexes que cette discipline entretient avec sa « science-mère, l'ethnologie »¹⁰⁰; d'autre part, elle nous empêche de laisser croire que nous appliquons à la lettre les méthodes d'une discipline pour laquelle nous n'avons pas les compétences nécessaires.

Avec l'ethnographe, nous partageons le même souci d'aller sur le terrain, d'« être physiquement présent dans la situation » et de « la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte » (Arborio et Fournier 2005 : 5). C'est le moment d'immersion

¹⁰⁰ Lire à ce propos, De Rohan-Csermak (1999 : 992-995).

dans l'environnement que l'on observe. Comme pour l'ethnographe, une partie importante de notre travail consiste à rendre compte, à faire l'état des lieux, à décrire. En d'autres termes, nous faisons voir ce que nous avons vu. La description est une phase nécessaire, sans doute pas suffisante, pour tout travail ethnographique : « L'ethnologue et plus encore l'ethnographe est un historien au sens grec du terme : celui qui raconte ce qu'il a vu à partir de son propre regard » (Laplantine 2005 : 82).

D'aucuns pourraient se demander s'il est commode d'accorder une grande part à la description dans une étude scientifique. Face à un tel scepticisme, nos répliques seraient multiples. Premièrement, on peut expliquer, démontrer, voire interpréter en décrivant. Wittgenstein se moque de notre habituelle fausse démarche qui veut, à tout prix, chercher des solutions en dehors de la description, croyant que celle-ci n'est pas au rang de la science : « Nous attendons – à tort – une explication, alors que c'est une description qui est la solution de la difficulté, pour peu que nous lui donnions le rang qui convient dans la hiérarchie de nos considérations », et d'ajouter plus loin : « Puisque tout est étalé sous nos yeux, il n'y a rien à expliquer » (cité par Laplantine 2005 : 114). Deuxièmement, la description permet au lecteur de participer à l'élaboration des résultats dans la mesure où il voit les prémisses à partir desquelles les conclusions sont inférées. Dans ce sens, nous admettons, après Laplantine (2005 : 116), que décrire, « loin d'être le degré zéro de la connaissance, serait ce qui seul permet son élaboration ». Enfin, troisièmement, « certaines disciplines, comme nous le rappelle Laplantine (2005 : 43), sont principalement voire exclusivement descriptives. On évoquera l'astronomie, l'anatomie, la botanique, la zoologie et même la relativité restreinte qui décrit les phénomènes électromagnétiques mais ne les explique pas ».

La description vise à faire parler les faits et à réduire, autant que faire se peut, l'espace de la subjectivité. Elle « s'efforce, précise Laplantine (2005 : 20), de rendre compte de la totalité de ce que l'on voit ». Comme cela peut se lire dans le verbe *s'efforcer*, rendre compte de la totalité renvoie à l'intention et non point à la réalité. Regarder et écrire ne sont pas deux actes simultanés. L'écrit ne sera jamais la copie conforme de la réalité observée avant d'être décrite. N'étant pas latéraux, comme ceux d'un caméléon, les yeux de l'homme ne sont pas à même de regarder dans toutes les directions. Or, comme le croient les impressionnistes, « lorsque l'œil se déplace, le monde se modifie »

(Laplantine 2005 : 75). Le problème de la totalité de ce qui est décrit pose « la question des relations entre les mots et les choses, l'œil qui regarde et la main qui écrit, le sujet et l'objet, l'observateur et l'observé » (Laplantine 2005 : 37). Une même situation peut donner lieu à plusieurs descriptions en fonction, entre autres, de l'auteur et de son intention, du destinataire réel ou potentiel et du point de vue adopté. Décrire suppose toujours un travail de sélection et d'arrangement des faits. Or, la sélection a toujours été un acte de renoncement.

Ce qui précède conduit à conclure qu'aucune description ne peut atteindre la totalité, ce qui n'est pas une tare ou une absence de scientificité. Le manque de totalité n'est pas synonyme de manque d'objectivité. Aucune science n'échappe à la sélection, c'est-à-dire au choix et au renoncement. Quelles qu'elles soient, toutes les sciences privilégient des points de vue, qui ne sont que des angles de vision parmi tant d'autres. « Décrire, renouons avec ce qui nous préoccupe maintenant, c'est toujours décrire à partir d'une perspective : de près, de loin, de face, de biais, de côté... » (Laplantine 2005 : 82).¹⁰¹ Pour dissiper tout malentendu, il conviendrait de noter que la description, dont il est question ici, est différente de la description littéraire. Celle-ci peut privilégier le texte au détriment du monde, l'imagination aux dépens de la réalité. Notre description est d'orientation référentielle, extratextuelle et véridique, même si nous reconnaissons, à la suite de Ricœur (1985 : 442), que tout texte narratif est un « rejeton fragile issu de l'union de l'histoire et de la fiction ».

En termes récapitulatifs, nous pouvons noter que de l'approche ethnographique, nous retenons les éléments suivants : la présence sur le terrain, l'observation approfondie d'une situation concrète, le regard et sa traduction textuelle, la primauté de la description sur l'interprétation, celle des choses sur les mots et le choix des angles d'observation. « Aller voir pour comprendre et faire voir », voilà ce qui résume bien ce que nous empruntons à l'ethnographie.

¹⁰¹ Nous reprendrons le débat sur le rapport entre le monde pratique et le monde configuré lorsque nous présenterons les sources d'influence du modèle des ateliers d'écriture français. Nous reviendrons également sur cette question lorsque parlerons du texte autobiographique dans ses relations avec les situations vécues.

3.1.4. Une recherche pluridisciplinaire

D'après *L'Encyclopédie de l'Agora*¹⁰²,

la pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. [...] L'objet sortira ainsi enrichi du croisement de plusieurs disciplines. La connaissance de l'objet dans sa propre discipline est approfondie par un apport pluridisciplinaire fécond. La recherche pluridisciplinaire apporte un plus à la discipline en question [...], mais ce « plus » est au service exclusif de cette même discipline. Autrement dit, la démarche pluridisciplinaire déborde les disciplines mais sa finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire.

En plus de la définition de ce que l'auteur de l'article entend par une approche pluridisciplinaire, ce dernier paragraphe insiste sur le fait que dans la perspective pluridisciplinaire un phénomène inscrit dans un domaine déterminé se trouve au cœur du questionnement, mais que, pour le comprendre, on s'appuie sur des ressources empruntées, à titre contributif, à d'autres disciplines.

La pluridisciplinarité n'est pas synonyme de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité comme on peut le croire en considérant l'usage courant de ces trois concepts. Pour la pluridisciplinarité, plusieurs disciplines sont au service d'une discipline dans l'étude d'un problème relevant de cette même discipline. Pour l'interdisciplinarité, plusieurs disciplines ou plusieurs sciences interagissent pour étudier, au même titre, une question donnée. La transdisciplinarité abolit, quant à elle, la notion même de discipline. Comme le préfixe « trans » l'indique, cette approche se situe au travers, par-delà et au-delà de toute discipline.

Pour ce qui nous concerne, notre recherche porte, comme nous l'avons déjà indiqué, sur les difficultés d'écriture qu'éprouvent des personnes vivant en situation difficile et sur les conséquences qui résultent de ces difficultés. Il a été également précisé que notre objectif principal consiste à aider ces populations à se réconcilier avec l'écriture et, corollairement, avec elles-mêmes et avec autrui. En d'autres termes, notre domaine de recherche reste celui de la didactique l'écriture, comme nous l'avons précisé au premier chapitre de ce travail.

Cependant, nous reconnaissons, à la suite de bien d'autres auteurs, que la didactique est fondamentalement pluridisciplinaire : « Une étude didactique suppose fréquemment

¹⁰² <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Transdisciplinarite>

l'intervention d'au moins deux disciplines : d'une part celle dont on considère l'enseignement (nous l'appellerons *discipline-objet*) ; d'autre part une discipline (ou un groupe de disciplines) intervenant comme *outil* dans l'étude envisagée » (Gréco 1984 : 394). Pour ce qui nous concerne, la didactique du français écrit demeure notre discipline-objet, mais pour pallier les déficiences scripturales du public qui fait l'objet de notre recherche, plusieurs disciplines-outils ont été convoquées à la barre du débat.

Plus précisément, en fonction des problèmes traités, nous avons eu, entre autres, recours aux disciplines et/ou aux domaines de recherche suivants : la sociologie et l'ethnographie (Arborio et Fournier 2005 ; Cefaï 2006 ; Deslauriers 1991), l'autobiographie et le récit de vie (Bertaux 2005 ; Lejeune 1996), la narratologie (Ricœur 1983 ; Ricœur 1984 ; Ricœur 1985), la psychologie clinique avec la notion de résilience (Anaut 2005 ; Cyrulnik 2002 ; Tisseron 2007), l'anthropologie philosophique dans sa dimension liée à l'herméneutique du soi (Ricœur 1990 ; Gilbert 2001), l'atelier d'écriture réécrivant (Boniface 1992 ; Guibert 2003 ; Lafont 1999 ; Lafont-Terranova 2009), la pédagogie du projet (Huber 2005 ; Tilman 2004) et la pédagogie différenciée (Gillig 1999 ; Perrenoud 1991 ; Tardif 2005) ainsi que la génétique textuelle (Grésillon 1994 ; Fenoglio 2007).

L'énumération de cette longue liste des disciplines-outils ne sous-entend aucunement que nous en avons nécessairement des connaissances suffisantes. Tout en restant dans notre domaine de recherche, nous nous sommes tout simplement appuyé sur des aspects de ces disciplines qui nous ont paru indispensables à la compréhension des problèmes étudiés. Les disciplines contributives sont donc là pour éclairer le chemin conduisant à la compréhension des phénomènes se rapportant à la discipline-objet. D'après Gréco (1984 : 395), « la fréquentation de diverses disciplines-outils est utile pour l'étude pédagogique d'une discipline-objet, mais beaucoup moins, en fin de compte, que la familiarité avec la discipline-objet elle-même ».

3.2. Les cinq phases de la recherche

Nous avons divisé notre recherche en cinq phases. La première, dite exploratoire, a été consacrée à l'identification des recherches réalisées essentiellement dans le domaine des ateliers d'écriture et au suivi systématique d'un atelier d'écriture regroupant des personnes adultes issues de milieux multiculturels défavorisés. La deuxième phase s'est rapportée à la construction d'un dispositif d'atelier d'écriture adapté à des groupes hétérogènes en partant des forces et des limites des modèles qui existent et en tenant compte de nos questions de recherche. La troisième a concerné l'expérimentation du dispositif construit, la quatrième à l'analyse des matériaux récoltés et la cinquième à la rédaction de la thèse.

3.2.1. La phase exploratoire

Comme nous venons de le signaler, la phase exploratoire avait pour but de voir si les modèles d'ateliers d'écriture existants pouvaient aider à développer les compétences en écriture des scripteurs faibles, hétérogènes et fragilisés, et à améliorer leur rapport au monde. Au cours de cette période, nous avons, successivement ou simultanément, mené plusieurs activités. En premier lieu, nous avons choisi dans la ville de Bruxelles un centre de formation d'adultes¹⁰³ où nous avons suivi pendant quatre mois – de février à juin 2006 – dix séances d'atelier d'écriture de trois heures chacune et quinze séances de cours de français, soit quarante-cinq heures.¹⁰⁴ Le début de ces observations a été précédé par une longue série de négociations avec les différents acteurs du centre – membres de la direction, formateurs et stagiaires – pour avoir l'autorisation d'y conduire notre projet de recherche et pour solliciter leur collaboration.

En plus de la participation aux modules visés par notre recherche, nous nous sommes entretenu avec les formateurs et les stagiaires, avons assisté à des réunions d'évaluation entre formateurs et participé à des rencontres d'établissement. Ces différentes activités

¹⁰³ Pour des raisons déontologiques, nous allons rendre anonyme le lieu où nous avons réalisé nos observations. Nous parlerons de centre d'observation ou, tout simplement, de Cobs en acronyme.

¹⁰⁴ Les séances d'atelier d'écriture et de cours de français suivies au Cobs représentent la totalité des séances qui y ont été dispensées lors de cette session de formation. Même si nous avons assisté à toutes les activités du cours de français, celui-ci, contrairement à l'atelier d'écriture, n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique. Nous l'avons suivi, parce que les deux modules nous avaient été présentés comme complémentaires.

nous ont donné la possibilité de rassembler nombre de données intéressantes sur les stagiaires, sur le travail des formateurs et sur le fonctionnement du Cobs, comme on pourra le constater lorsqu'il sera question de l'objet de toutes ces activités.

La phase exploratoire nous a aussi permis de nous documenter. Nous avons réalisé deux types de documentation. Le premier visait la connaissance approfondie du Cobs et de ses acteurs, le second se rapportait à la revue de la littérature relative aux ateliers d'écriture. Le travail de documentation, comme d'ailleurs trois autres activités que nous allons évoquer ci-dessous, déborde les limites de la phase exploratoire. La documentation précède le choix du terrain et se poursuit jusqu'au moment de la rédaction finale du rapport de recherche.

Pendant la phase exploratoire, nous avons par ailleurs pris part à d'autres ateliers d'écriture qui se tenaient en dehors du terrain observé, rencontré des *experts* et des *praticiens*¹⁰⁵ œuvrant dans notre domaine de recherche et confronté notre démarche à l'appréciation des pairs lors des rencontres scientifiques. Des colloques, des congrès et des séminaires ont constitué de bonnes occasions pour prendre connaissance des recherches qui sont actuellement en cours.

3.2.2. La construction du dispositif

La phase exploratoire devait déboucher soit sur la mise en place d'un nouveau dispositif adapté au public observé, soit sur le choix d'un modèle parmi les modèles existants. Enrichi par les observations effectuées sur plusieurs terrains, par de multiples entretiens passés avec différents acteurs et par les recherches faites dans le domaine des ateliers d'écriture et dans plusieurs autres disciplines, nous avons analysé les données recueillies lors de la phase précédente en tentant de dégager les forces et les limites du dispositif observé. Cette analyse a tenu compte de nos questions de recherche, du profil et des attentes du public observé ainsi que du contexte dans lequel s'inscrivait la formation suivie.

¹⁰⁵ Par *experts*, nous désignons des personnes qui ont mené des recherches scientifiques sur la question des ateliers d'écriture et par *praticiens*, celles qui les ont animés. On peut être expert et praticien ou l'un sans l'autre.

Nous avons alors élaboré un dispositif d'atelier d'écriture que nous jugeons adapté au public observé et à ceux qui lui ressemblent. A ce stade de la recherche, le dispositif conçu était, en réalité, un cadre général – une sorte de schéma directeur – qui précisait, entre autres, les objectifs et les compétences visés ainsi que le type d'activités à mener pour les atteindre. Ce schéma indiquait également les différentes étapes de mise en œuvre du dispositif, la structuration des séances en séquences ainsi que les mécanismes d'évaluation des résultats.

3.2.3. L'expérimentation du dispositif

La troisième phase de notre recherche a été consacrée à l'expérimentation du dispositif construit. L'expérimentation s'est déroulée en deux moments dans un autre centre bruxellois de formation d'adultes¹⁰⁶ dont le public ressemblait relativement à celui du Cobs. La première expérimentation s'est étendue sur dix semaines d'avril-juin 2007 et a recensé treize séances de trois heures chacune. La deuxième, répartie elle aussi sur dix semaines, a eu lieu en octobre-décembre 2007 et a compté dix séances de quatre heures chacune.

La phase d'expérimentation a exigé le changement de notre position de recherche. Pendant la phase d'observation, nous avons agi en qualité d'observateur. Au cours de l'expérimentation, en revanche, nous sommes devenu actif et nous avons pris en charge l'animation de l'atelier d'écriture. Comme cela a été le cas pour la phase exploratoire, la phase d'expérimentation a été précédée par la recherche d'une institution qui serait intéressée par notre recherche.

3.2.4. L'analyse des résultats

Pendant les phases d'observation et d'expérimentation, nous avons rassemblé plusieurs matériaux relatifs aux terrains de recherche. Les données récoltées lors de la première phase visaient en grande partie l'évaluation du dispositif observé et la construction de celui qui a été expérimenté, alors que celles de la troisième phase étaient destinées à évaluer ce dernier dispositif. De ce fait, notre recherche a connu deux grandes périodes

¹⁰⁶ Pour nommer le centre de formation où a eu lieu l'expérimentation, nous parlerons de centre d'expérimentation ou, tout simplement, de Cexp en acronyme.

d'analyse, se situant respectivement avant l'élaboration du dispositif et après l'expérimentation de celui-ci.

A partir des informations obtenues par le biais de divers procédés, le premier moment d'analyse a tenté d'établir le parcours et le portrait du public observé, et de déterminer ses attentes, ses compétences et ses difficultés. Il s'est ensuite intéressé au dispositif d'atelier d'écriture et, dans une moindre mesure, au cours de français. Ces deux unités de formation ont été considérées en tenant compte des besoins du public, du contexte dans lequel se situait la formation suivie par celui-ci et des questions de notre recherche. La double question « quel dispositif ? pour quel public ? » a, à ce stade, servi de fil d'Ariane. En se basant sur les discours des participants, sur leurs productions textuelles et sur d'autres procédés, le deuxième et dernier grand moment d'analyse s'est attelé à évaluer les résultats du dispositif expérimenté en fonction des objectifs que nous nous étions assignés après l'analyse des données de la phase exploratoire.

3.2.5. La rédaction de la thèse

En théorie, la rédaction de la thèse est intervenue après les quatre phases précédentes. En théorie, parce que, dans la réalité, les choses se passent autrement. La thèse rédigée présente le travail effectué selon une logique reconstruite (*reconstructed logic*), alors que sa rédaction résulte en grande partie d'une logique pratique (*logic in use*).¹⁰⁷ Dans les faits, la rédaction commence avec la conception du projet et continue pendant tout le temps que dure la recherche.¹⁰⁸

Ce que nous évoquons ici pour la phase de rédaction de la thèse concerne en réalité d'autres phases. L'on peut dire que, d'une certaine manière, celles-ci se chevauchent.

¹⁰⁷ « Cette distinction, proposée par Kaplan (1964 : 3-11) il y a plusieurs années, décrit les deux facettes de la logique du chercheur. Officiellement, la recherche procède selon la logique reconstruite qu'on perçoit dans les rapports de recherche lorsque le projet est terminé. En réalité, il y a toujours des fausses notes, dans une recherche comme ailleurs. On y rencontre des accidents de parcours, des problèmes imprévus qu'il faut résoudre de façon pressante » (Deslauriers 1991 : 14).

¹⁰⁸ Pour ce qui nous concerne, nous n'avons pas attendu la fin de la recherche pour commencer à écrire. Outre de multiples notes de synthèses – d'ordre méthodologique, théorique ou descriptif – effectuées par exemple pour préparer les discussions avec nos promoteurs, nous avons, tout au long de la recherche, réalisé beaucoup de communications scientifiques sur ce que nous faisons. Au cours de ces travaux, nous présentions ce qui avait été fait comme étant fait et ce que nous projetions pour la suite comme devant encore être fait. A la fin de la recherche, comme nous avions une vision globale du travail accompli, nous nous sommes mis dans une logique reconstruite en présentant les données en fonction de cette perspective d'ensemble.

C'est par exemple, pour des raisons méthodologiques, que l'on dissocie les phases d'observation et d'analyse. En réalité, le chercheur-observateur est aussi chercheur-analysateur. Dans la pratique, ces deux rôles ne sont pas complètement séparés. Lors de la phase d'observation, le chercheur ne focalise pas son attention sur tout ce qui se passe. Il se concentre sur des éléments qu'il juge pertinents. Or, comment arriverait-il à juger de la pertinence, à choisir tel angle d'observation plutôt que tel autre, sans passer par un début d'analyse, un essai de compréhension et une tentative d'interprétation de la réalité observée ?

En empruntant – pour les transposer – les mots à Ricœur (2000 : 303), lorsqu'il parle du travail de l'historien, nous dirions que les phases d'observation, d'analyse et de rédaction « ne constituent pas des stades successifs, mais des niveaux enchevêtrés auxquels seul le souci didactique donne une apparence de succession chronologique ». D'après Deslauriers (1991 : 85), « bien qu'il y ait un ordre dans le déroulement des phases, aucune ne constitue un préalable à l'autre, et chacune peut être reprise et approfondie. Cette flexibilité du plan et cette simultanéité des opérations ne sont pas le fruit du hasard, elles sont nécessitées par le procédé inductif privilégié par la recherche qualitative ».

3.3. Des outils et des techniques de recueil de données

Pour collecter les matériaux analysés, nous avons eu recours à plusieurs techniques et veillé à ce que les données analogues soient, autant que faire se pouvait, recueillies par le biais de différents procédés, ce qui nous a donné la possibilité de confronter les éléments obtenus via plusieurs canaux. Le but de cette confrontation était d'augmenter la fiabilité des matériaux récoltés. On connaît ce procédé méthodologique sous l'appellation de la « triangulation des données ». Celle-ci,

par la mise en comparaison de données obtenues par deux ou plusieurs méthodologies différentes (de type habituellement qualitatif et quantitatif) et indépendantes, permet d'augmenter la puissance de l'interprétation. La triangulation de données, qu'elle soit parallèle ou séquentielle cherche, par l'utilisation de mesures et d'observations différentes, à réduire ou à annuler les biais inscrits dans chacune des méthodes (Groulx 1997).¹⁰⁹

¹⁰⁹ Groulx, Lionel-H. 1997. Querelles autour des méthodes. In *Socio-Anthropologie*, n°2, 1997. (<http://socio-anthropologie.revues.org/documents30.html>)

A la suite de Denzin (1989), Groulx insiste sur le fait qu'en sciences humaines, la complémentarité des méthodes s'impose comme une nécessité, vu la « complexité », la « variation » et l'« indétermination » des « phénomènes sociaux » : « Les faiblesses d'une méthode sont souvent la force d'une autre, en combinant méthodes, observations on peut atteindre le meilleur de chaque [sic], tout en dépassant les déficiences particulières » (Denzin – 1989 : 117 – cité par Groulx 1997). Dans le cadre de notre enquête de terrain, les « méthodologies » utilisées pour permettre le croisement des données sont, entre autres, l'observation directe, la prise de notes, le questionnaire, les entretiens individuels, l'enregistrement, la documentation et le recueil de textes produits dans les ateliers d'écriture.

3.3.1. L'observation directe

Nous nommons ici *observation directe* ce que les auteurs comme Deslauriers (1991) appellent *observation participante* ou *participant observation* en anglais.¹¹⁰ Avec Deslauriers (1991 : 47), nous pouvons définir l'observation directe ou participante comme « *une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier*¹¹¹ ».

Toutes les techniques que nous avons employées sur le terrain ont été combinées avec l'observation directe qui, en réalité, « est plus une approche qu'une méthode proprement dite » (Fortin 1982 : 104). Dans l'observation directe, « voir et écouter sont en fait deux dimensions inséparables du travail de collecte » de données (Arborio et Fournier 2005 : 47). En notant, en enregistrant ou en posant des questions, le chercheur ne cesse d'observer le comportement des acteurs et d'écouter ce qu'ils disent.

¹¹⁰ Le sociologue québécois rappelle que « dans les publications américaines traitant de la recherche qualitative », les termes « "*participant observation*" [...], "*field observation*", "*field work*", "*direct observation*", "*qualitative observation*", "*field research*", ou, plus simplement, "*observation*" » sont souvent employés l'un pour l'autre, comme synonymes (Deslauriers 1991 : 47).

¹¹¹ En italique dans le texte cité.

3.3.1.1. Le mode et la position d'observation

En matière d'enquête de terrain, Arborio et Fournier (2005) différencient deux modes d'observation : l'observation à découvert et l'observation *incognito*. Pour le premier, l'observateur est connu comme tel par les acteurs présents dans la situation observée, alors que pour le second, il reste dissimulé.

Pour notre enquête de terrain au Cobs, nous avons œuvré en tant qu'observateur à découvert, parce que tous nos interlocuteurs savaient qui nous étions et ce que nous faisons. Vis-à-vis des activités observées, nous avons choisi une position de participation quelque peu ambivalente : être un observateur à la fois passif et impliqué. Passif dans ce sens que nous avons observé ce qui se passait, la situation telle qu'elle se déroulait sans être à la source d'initiatives et sans avoir l'intention de l'influencer pour l'orienter dans une direction comme dans une autre. Impliqué, parce que, au même titre que les stagiaires, nous avons participé à des activités d'écriture en produisant et en lisant nos textes. Comme la présence de l'étranger peut être vécue comme une intrusion, nous avons opté pour la position participante pour minimiser les effets de cette perturbation. Il convient de noter que nous n'avons pas adopté la même position pour le cours de français où nous avons choisi de nous limiter au rôle d'observateur et de rester entièrement passif.¹¹²

Les stagiaires du Cobs ont apprécié notre participation à l'atelier d'écriture en qualité d'écrivain pour au moins quatre raisons. D'aucuns croient en effet que, par notre parcours (formation et expériences), nous constituons un modèle, une référence qui peut servir d'exemple. D'après d'autres stagiaires, l'observateur est a priori un étranger, une personne inconnue, un intrus dans le groupe. Le fait d'avoir écrit et lu nos textes aurait favorisé le rapprochement avec les stagiaires et permis à ceux-ci de nous connaître davantage en accédant à ce que nous pensons. En faisant comme les autres, nous aurions cessé d'être un voyeur pour devenir un membre ordinaire du groupe. Outre l'effet négatif que notre présence passive aurait pu avoir sur les stagiaires, ceux-ci soulignent par ailleurs l'intérêt que la position participante représente pour nous, en s'inscrivant dans la

¹¹² Même si nous voulions être passif dans le cours de français, il arrivait que la formatrice nous donne des tâches : aller faire des copies, aider à encadrer tel ou tel sous-groupe, donner notre avis sur tel ou tel sujet mis en débat, etc. Nous nous acquittions de ces tâches bien sûr avec prudence, mais sans réticence.

pensée des didacticiens qui défendent l'idée que l'implication dans l'écriture permet de comprendre les difficultés des écrivains, « incompréhensibles si l'on n'est pas impliqué dans la tâche » (Reuter 2002 : 89).

Contrairement aux choix faits au Cobs, au Cexp, nous avons mené notre recherche de terrain en étant à découvert vis-à-vis des formateurs et de la direction du centre, et dissimulé pour les stagiaires. Par rapport à ces derniers, nous avons animé l'atelier d'écriture en qualité de formateur externe. Cette discrétion à l'égard des participants a permis d'expérimenter le dispositif construit, dans les conditions habituelles, ce qui a donné la possibilité d'observer non pas la situation que nous aurions éventuellement voulue, mais plutôt celle vécue réellement dans le quotidien par le formateur et par les stagiaires. Ce n'est que, vers la fin de l'expérience, lors des évaluations finales, que nous avons tenu à demander aux stagiaires l'autorisation d'utiliser les données recueillies tout au long de la formation dans le cadre d'une recherche que nous menions sur les ateliers d'écriture.

3.3.1.2. Les activités touchées par l'observation directe

Au Cobs, outre la participation à l'ensemble des séances de l'atelier d'écriture et du cours de français, nous avons pris part à une série d'autres activités. Nous avons assisté à trois réunions entre formateurs. La première préparait la rentrée des stagiaires et était axée sur des questions d'ordre pédagogique telles que les programmes, les horaires et le calendrier de la formation. Lors de cette rencontre, ses organisateurs ont fourni les premières informations sur les stagiaires. Ont été, entre autres, livrés des éléments liés à leur parcours biographique et scolaire, et à leurs projets professionnels. Les deux autres réunions étaient centrées sur les évaluations intermédiaire et finale. La réunion de mi-parcours s'est penchée sur l'examen du parcours effectué par chaque stagiaire, sur ce qui a été fait et sur ce qui ne l'a pas été, sur ce qui a fonctionné ou non. Ce fut également le moment de revenir sur le groupe, sur son comportement et sur son investissement. L'évaluation finale a tenté de dresser le bilan de la formation en général et de chaque stagiaire en particulier.

Ces deux dernières évaluations nous ont permis de suivre, d'une part, le parcours des stagiaires dans d'autres cours et, d'autre part, de confronter nos propres observations à

celles des formateurs. Ce moment nous a par ailleurs donné l'occasion de construire une logique d'ensemble entre les différents modules de la formation. Les trois rencontres de lancement et d'évaluations ont été précédées par une autre qui a réuni les stagiaires et les formateurs où chaque formateur devait présenter le contenu de son cours et l'intérêt de celui-ci dans le cadre de la formation. C'est au cours de cette réunion que nous avons été présenté aux stagiaires comme chercheur-observateur et que nous avons pu expliquer à ces derniers les raisons de notre présence au Cobs.

Deux autres activités nous ont donné l'occasion de rencontrer les acteurs du Cobs dans un contexte différent de celui de leur quotidien. Pendant la phase d'exploration, le Cobs a célébré ses vingt-cinq ans d'existence en organisant une cérémonie qui a rassemblé, outre son personnel, ses partenaires sociaux et politiques. Les différentes activités organisées pour fêter cet anniversaire d'argent nous ont donné la possibilité de bien situer le Cobs dans son champ d'action. « A ce sujet, Strauss (1987 : 78) attire notre attention sur le fait que si nous négligeons le contexte, les conditions, la structure, nous court-circuitons l'explication. Isoler un fait, c'est le priver d'explication, lançait Lefebvre (1971) » (Deslauriers 1991 : 17). La deuxième réunion d'établissement, à laquelle nous avons assisté, fut la remise des certificats de fréquentation aux stagiaires que nous avons observés. Cette cérémonie, suivie d'une réception, a été encore une occasion d'échanges dans un cadre non formalisé.

Au Cexp, comme nous étions formateur, nous avons encadré deux groupes – celui d'avril/juin et celui d'octobre/décembre 2007 – pendant tout le temps qu'ont duré les deux ateliers d'écriture. Grâce à notre statut de formateur, nous avons aussi participé, pour chaque période, à deux entretiens individuels¹¹³ que les formateurs ont eus avec les stagiaires. Les premiers entretiens étaient effectués à mi-parcours, les seconds à la fin de la formation. Pour les deux entretiens, chaque stagiaire était invité à s'exprimer sur sa formation en général et sur ses cours en particulier en précisant ce qui allait bien ou ce qui n'allait pas. Ensuite, les formateurs lui faisaient part de leurs impressions, qu'ils

¹¹³ Nous ne reprenons pas ces entretiens sous la rubrique des entretiens, parce que nous n'étions pas responsable ni de leur contenu ni de leur administration. Les formateurs du centre pouvaient ne pas nous y associer comme cela fut le cas au Cobs. Nous étions donc d'abord observateur. Par contre, nous n'avons pas jugé nécessaire de prendre part à des réunions entre formateurs qui préparaient ces entretiens, mais nous avons toujours reçu la synthèse écrite de ces rencontres.

appelaient « retours » et qui concernent son investissement au cours et son comportement.

A la fin de chaque session de formation au Cexp, les stagiaires ont présenté à l'ensemble de l'Etablissement ce qu'ils avaient fait pendant les dix semaines de formation. Ils illustraient leurs prestations en s'appuyant sur un blog qu'ils avaient confectionné. Cette présentation publique a été chaque fois suivie par un repas partagé entre les stagiaires et leurs formateurs.¹¹⁴

Nous avons déjà indiqué que, pour mieux comprendre notre terrain d'observation, nous avons participé à des ateliers d'écriture qui se déroulaient en dehors du lieu d'observation. Dans ce cadre, nous avons pris part à cinq séances d'atelier d'écriture et à une journée d'écriture¹¹⁵ à Orléans en France. Les cinq séances concernaient des ateliers d'écriture pédagogiques¹¹⁶ s'inscrivant dans le programme de formation universitaire et visaient le développement des compétences scripturales, alors que la journée d'écriture se rapportait à un atelier d'écriture de loisir à tendance spontanéiste. Dans tous ces ateliers d'écriture, nous écrivions et lisions nos textes comme tous les autres participants. Dans les cinq ateliers, nous étions identifié comme chercheur doctorant, mais qui participait à l'atelier en tant qu'écrivain, alors que, lors de la journée d'écriture, nous avons été présenté comme quelqu'un qui s'intéressait aux ateliers d'écriture et qui venait voir comment les choses se passaient.

¹¹⁴ Nous reviendrons sur cette activité lorsque nous analyserons en détail le dispositif que nous avons expérimenté.

¹¹⁵ La journée d'écriture a été organisée le 2 décembre 2006 à la Bibliothèque d'Olivet à Orléans par l'association « Parole et Ecrit », à l'occasion de son dixième anniversaire d'existence. Fondée en 1996 et comptant, lors de notre visite, 23 membres, tous retraités, l'association *Parole et Ecrit* intervient dans des maisons de retraite, dans les classes primaires et dans les collèges, chez les personnes handicapées et dans des bibliothèques publiques. *Parole et Ecrit* collecte aussi des récits de vie des personnes âgées qui veulent que leurs expériences survivent aux ravages de l'oubli.

¹¹⁶ Pour les ateliers pédagogiques, l'une des cinq séances était destinée à l'atelier réservé à des étudiants de la première année en master « Lettres, Langues et Linguistique », spécialité « Didactique des langues et nouvelles technologies », parcours « Français Langue Maternelle », à la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines de l'Université d'Orléans, tandis que les quatre autres concernaient l'atelier suivi par les étudiants de deuxième année au département d'Informatique à l'Institut universitaire de technologie (IUT) d'Orléans. Comme l'atelier du master, celui de l'IUT vise le développement des compétences scripturales. Mais à la différence du premier, le second n'insiste pas, du moins explicitement, sur la réflexion en rapport avec l'acte d'écrire.

3.3.2. La prise de notes

Schatzman et Strauss (1973 : 100-101), repris par Deslauriers (1991 : 60-65), distinguent les notes méthodologiques, théoriques et descriptives. « Comme leur nom l'indique, les notes méthodologiques se rapportent au déroulement concret des opérations de recherche » (Deslauriers 1991 : 61) et peuvent porter sur les différents choix opérés, sur les difficultés rencontrées et sur les solutions mises en œuvre pour les surmonter, sur les raisons de changement ou de redéfinition de telle ou telle orientation, etc. Les notes théoriques se réfèrent, quant à elles, à la quête du sens et de la cohérence de ce qui est observé. « C'est dans ces notes que » le chercheur « développera ses hypothèses, ses propositions, ses concepts, ses interprétations, ses préconceptions, ses intuitions. Il écrira ses réflexions, élaborera des morceaux d'analyse, testera sommairement ses modèles théoriques, s'il en utilise » (Deslauriers 1991 : 62). Les notes descriptives permettent de rassembler les données brutes qui constituent le corpus d'analyse. Elles peuvent renvoyer au contexte, aux acteurs et à leurs actions, voire au comportement du chercheur – ses impressions, son état d'esprit, ses émotions – au moment de l'observation. « Au niveau le plus général, ces notes décrivent les événements, rapportent les choses vues, entendues et répétées, relatent les conversations avec les personnes et entre elles » (Deslauriers 1991 : 63). Selon les cas, nos notes relevaient de l'une ou l'autre de ces trois catégories.

Comme l'observation directe, la prise de notes a été, elle aussi, une technique transversale dans la mesure où elle a été associée à toutes les autres. Nous pouvions prendre note au moment de l'observation ou après celle-ci. Par exemple, dans des entretiens informels, nous nous gardions en général de prendre des notes sur le coup pour éviter de perturber notre interlocuteur. Dans de tels entretiens, nous nous installions aux antipodes de l'image, quelque peu caricaturale, de l'enquêteur de terrain « déambulant avec un carnet à la main » (Arborio et Fournier 2005 : 53), en train d'observer, de poser des questions et de noter.

Entre les deux séances d'observation, les notes prises antérieurement étaient relues. Dans la mesure du possible, cette relecture était réalisée lorsqu'il était encore possible de se remémorer plus ou moins le déroulement et les événements de la situation observée. En effet, « pour le meilleur et pour le pire, la mémoire oublie, massivement et rapidement »

(Deslauriers 1991 : 60), et le temps provoque l'érosion de ce que nous avons vu, entendu, pensé ou ressenti. La relecture permettait de compléter ce qui avait été noté, de réfléchir sur ce que nous avons vu, d'amorcer l'analyse et de dégager les éléments qui paraissaient pertinents au stade de l'enquête ou de soulever les points sur lesquels une attention particulière devait être ultérieurement portée. Se référant à ce dernier aspect, Arborio et Fournier (2005 : 59) parlent de « notes prospectives ».

Même si, avec ces deux derniers auteurs, nous sommes d'accord qu'il paraît « illusoire et inutilement contraignant de chercher à rédiger de façon clairement séparée, sur les feuilles différentes » les notes prises pendant ou après la séance d'observation, nous avons fait en sorte que ces différents moments de prise de notes soient formellement identifiables. Ainsi avons-nous pu éviter la confusion entre les faits et la réflexion sur ceux-ci. Ce souci de séparer ce qui a été observé et ce qui en a été pensé est resté en vigueur même pour les notes prises sur le coup. Diverses stratégies typographiques – telles que les notes mises en marge ou entre crochets, le changement de stylos, etc. – ont rendu possible cette distinction.

3.3.3. Le questionnaire

Au Cobs, nous avons eu recours au questionnaire écrit pour préparer les entretiens individuels.¹¹⁷ Autrement dit, ceux-ci ont été organisés en partant des réponses fournies par les stagiaires et obtenues par le biais des questionnaires. Les questions posées étaient soit ouvertes, soit fermées, soit mixtes. « Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles veulent » (Singly 2005 : 66). Une question mixte est, quant à elle, celle qui a à la fois une partie fermée et une partie ouverte. Pour illustrer ce type de questions, Singly reprend en exemple la question de François Héran : « Faites-vous des sacrifices pour payer les études supérieures de vos enfants ? Oui, non. Si oui, lesquels ? » (Singly 2005 : 69). Dans cet exemple, le choix entre le *oui* et le *non* renvoie à la partie fermée de la question, alors que la partie « Si oui, lesquels ? » est une question ouverte. Dans notre questionnaire, nous avons privilégié les questions mixtes. Les réponses

¹¹⁷ Voir l'annexe I « Questionnaire/guide d'entretien destiné aux stagiaires du Cobs ».

données à ce genre de questions permettent de déceler des erreurs techniques qui sont liées à la confection du questionnaire. De telles erreurs peuvent par exemple orienter les réponses des sujets ou donner lieu à des énoncés susceptibles de se prêter à plusieurs interprétations.

Au cours de la phase exploratoire, nous voulions que le stagiaire s'exprime plus pour nous donner des repères suffisants sur ses acquis, sur ses besoins et sur ses attentes. Après la phase d'expérimentation, ce souci est resté, mais, en même temps, nous avons souhaité déterminer avec le plus de précision possible ce qui avait fonctionné ou non. C'est ainsi que le questionnaire adressé aux stagiaires du Cexp vers la fin de la formation ne reprenait qu'une trentaine de questions à choix multiples.¹¹⁸

3.3.4. Les entretiens individuels

On distingue traditionnellement trois types d'entretiens individuels : les directifs, les semi-directifs et les informels. Les entretiens directifs permettent de contrôler ou de vérifier certaines informations. « Habituellement, le chercheur qui y recourt possède déjà une connaissance suffisante du sujet, et ce genre d'entrevue sert à corriger les distorsions » (Deslauriers 1991 : 37). Les semi-directifs sont mis en œuvre à partir d'un guide d'entretien et donnent au sujet l'occasion de s'exprimer librement sur des thèmes proposés. De tels entretiens consistent à recueillir davantage d'informations sur une situation donnée. Les entretiens informels se passent, quant à eux, sans contrat formel d'échanges entre l'interviewé et l'interviewer. « Bien qu'elle se résume à une conversation courtoise, ce genre d'entrevue peut parfois donner des indications précieuses au chercheur et lui permet une compréhension qu'il n'aurait pas eue autrement. Elle n'est donc pas à dédaigner : la découverte se cache parfois au détour d'un sentier » (Deslauriers 1991 : 37).

En fonction des objectifs visés, du contexte d'entretien et du public concerné, nous avons eu recours à l'un des trois types d'entretiens indiqués. Ci-dessous, nous regroupons les entretiens réalisés en tenant compte des acteurs. Les trois premières catégories d'acteurs

¹¹⁸ Voir l'annexe II « Fiche de la grande évaluation écrite de l'atelier d'écriture du Cexp ».

appartiennent aux terrains d'observation et d'expérimentation, alors que la dernière regroupe les personnes extérieures à ces deux terrains.

3.3.4.1. Les entretiens avec les stagiaires

Tant au Cobs qu'au Cexp, nous nous sommes servi des entretiens individuels semi-directifs et des entretiens individuels informels. Au Cobs, les entretiens semi-directifs ont été réalisés sur la base d'un questionnaire préalablement distribué aux stagiaires et, éventuellement, complété par avance. Nous avons choisi un questionnaire suivi d'un entretien pour pouvoir approfondir les éléments recueillis par questionnaire et pour voir si les questions posées avaient été bien comprises. On gardera à l'esprit que nous avons affaire à un public qui peut avoir des difficultés de compréhension de l'écrit pour diverses raisons, dont les déficiences linguistiques ou le manque de concentration. La combinaison des deux méthodes s'est révélée d'autant plus efficace qu'au début des entretiens, rares étaient les stagiaires qui avaient répondu entièrement à toutes les questions.

Au cours des entretiens individuels, nous nous sommes intéressé au rapport que les stagiaires entretenaient avec l'écriture en général, et avec l'écriture scolaire et autobiographique en particulier. Pour le premier aspect, nous avons cherché à savoir si les stagiaires écrivaient, ce qu'ils écrivaient et s'ils avaient de la facilité ou des difficultés à écrire. Pour le second, nous avons voulu déterminer, d'une part, l'idée qu'ils avaient de leur capacité rédactionnelle quand ils étaient encore à l'école et, d'autre part, ce qu'ils éprouvaient lorsqu'ils écrivaient sur des thèmes touchant à leur vécu. En cherchant à établir le rapport à l'écriture des stagiaires, nous avons l'intention de cerner ce qui existait chez eux et ce que l'on pouvait encore construire.

Avec les stagiaires, nous avons également discuté de la manière dont ils avaient apprécié la conduite et l'organisation de l'atelier suivi, les propositions d'écriture qui y avaient été développées ainsi que l'impact que notre présence a eu sur eux. Les questions se rapportant au dispositif observé voulaient déterminer si celui-ci répondait aux attentes des participants. Ces entretiens nous ont par ailleurs permis de revenir sur les parcours scolaire et biographique des stagiaires, sur leurs pratiques linguistiques et sur leur représentation de la société, de l'école, de la famille et d'eux-mêmes. Nous verrons par la

suite combien tous ces derniers éléments peuvent influencer sur l'apprentissage de l'écriture et sur l'investissement d'un sujet engagé dans un processus de formation.

Au Cobs et au Cexp, en plus de ces entretiens semi-directifs, nous avons réalisé avec nombre de stagiaires des entretiens informels. En général, ils se déroulaient lors de l'arrêt des cours, essentiellement à des moments de pause. C'est au cours de ces échanges informels, sortes de discussions à bâtons rompus, que les stagiaires livraient facilement des informations d'ordre personnel, confidentiel et intime. Ils parlaient de leur statut civil, des conditions de vie de leurs parents, de leur vie en Belgique (durée de séjour, problèmes d'intégration, etc.), des impressions sur le groupe ou sur les cours, de leurs parcours scolaire et biographique, etc.

Alors que les entretiens du Cobs entraient dans un effort de recherche visant la mise en place d'un nouveau dispositif, ceux réalisés avec les stagiaires du Cexp entendaient donner la parole à ces derniers pour leur permettre de faire le bilan sur ce qu'ils avaient acquis grâce à l'atelier d'écriture construit et expérimenté. Les points abordés lors des entretiens avec les stagiaires du Cexp se référaient à sept thèmes, à savoir le dispositif considéré dans son ensemble, la réécriture, l'écriture en groupe par rapport à l'écriture individuelle, le type de textes produits, les activités liées à la norme linguistique, le rapport à soi et à autrui ainsi que le parcours personnel de chacun.¹¹⁹ Comme tous ces points se rapportent aux moments forts du dispositif expérimenté, leur véritable portée se précisera lorsque nous présenterons en détail ce dispositif.

3.3.4.2. Les entretiens avec les formateurs

Les entretiens individuels que nous avons réalisés avec les formateurs du Cobs et du Cexp avaient une double visée. Les premiers voulaient expliquer notre projet de recherche, examiner ce qu'ils faisaient d'habitude et déterminer les possibilités de collaboration. Les seconds portaient sur l'évaluation de ce qui avait été mis en place. Au Cobs, le dispositif évalué était celui qui était en vigueur, alors qu'au Cexp, il s'agissait de celui que nous avons construit et expérimenté. Au Cobs, nous avons mené avec l'animateur de l'atelier d'écriture deux entretiens d'évaluation, l'un semi-directif, l'autre directif. Le premier a passé en revue toutes les séances et toutes les activités de l'atelier

¹¹⁹ Voir l'annexe IV « Guide d'entretien pour la grande évaluation orale au Cexp ».

d'écriture pour voir ce qui avait motivé leur mise en place et les sources qui auraient inspiré l'animateur. L'entretien directif avait le but de contrôler, de vérifier et d'ajuster certaines données.¹²⁰ Au Cexp, nous avons demandé aux formateurs qui avaient participé à notre atelier de l'évaluer.

Avec les formateurs, tant au Cobs qu'au Cexp, nous n'avons pas eu que des échanges d'ordre formel. Nous avons multiplié les initiatives de contacts informels avec eux et avec d'autres acteurs. Outre la collecte des informations dans un cadre non formel, de tels contacts voulaient rendre notre présence plus supportable, suivant en cela les conseils d'Arborio et Fournier (2005 : 37). « Il faut, recommandent ces derniers, faire en sorte de rendre sa présence agréable pour **compenser la surcharge objective**, l'embarras qu'elle constitue. Il faut être attentif à ce que la présence de l'observateur peut apporter de positif pour les acteurs sur lesquels elle pèse le plus » (Arborio et Fournier 2005 : 37).

3.3.4.3. Les entretiens avec les acteurs administratifs

D'après Charaudeau et Maingueneau (2002 : 569), il ne suffit pas de trouver un bon terrain de recherche pour que tout soit résolu, comme par un coup de baguette magique. Il faut « convaincre l'ensemble des acteurs concernés, expliquer le sens de sa présence, obtenir des autorisations » et faire face à des attentes, non toujours convergentes, des uns et des autres.

Au Cobs et au Cexp, les débuts de l'observation et de l'expérimentation ont été précédés par les entretiens avec les directions des centres et les chargés des questions pédagogiques. Au cours de ces rencontres, nous avons expliqué ce que nous cherchions, écouté ce qui se faisait dans ces centres et négocié l'autorisation d'y conduire notre projet. Pour bien mener ces entretiens, nous commençons par effectuer des pré-enquêtes sur ces centres pour voir au préalable ce que notre collaboration pouvait leur apporter. En effet, pour nous accepter, nos interlocuteurs devaient trouver un certain intérêt par rapport au travail de leurs institutions. Les questions du genre « A quoi tu nous sers ? Pourquoi devrions-nous te garder parmi nous et répondre à tes questions ? Qu'est-ce que ça va

¹²⁰ Voir l'annexe V « Questionnaire pour l'entretien directif avec le formateur du Cobs ». Comme l'animateur de l'atelier d'écriture du Cobs avait aussi la charge de coordonner l'ensemble des activités de la formation dont l'atelier d'écriture n'était qu'une des matières dispensées, nous lui avons posé quelques questions qui se rapportaient à d'autres composantes de cette formation.

nous rapporter ? Qu'est-ce que nous allons y gagner ? Qu'est-ce que tu nous donnes en échange ? » que Cefaï (2006 : 39) considère comme classiques lorsqu'un chercheur demande d'entrer ou d'être maintenu sur le terrain doivent trouver quelques réponses.

Vers la fin du travail de terrain, tant au Cobs qu'au Cexp, nous nous sommes encore entretenu avec les responsables de la direction et de l'action pédagogique pour faire le point sur ce que nous avons fait et pour les remercier pour la collaboration de leurs institutions. Ces deuxièmes entretiens avaient aussi pour objectif de dire à nos interlocuteurs que, même après notre départ du terrain, nous pourrions encore avoir besoin d'eux.

3.3.4.4. Les entretiens avec des experts et des praticiens extérieurs

Les acteurs qui nous ont intéressé ne se sont pas uniquement ceux qui appartiennent aux centres de formation visés prioritairement par notre enquête. Nous sommes allé à la rencontre d'experts et de praticiens œuvrant en dehors du Cobs et du Cexp. Ces témoins privilégiés de la question étudiée ont une connaissance et/ou une pratique des ateliers d'écriture relevant de plusieurs tendances. Certains d'entre eux ont expérimenté ce dispositif dans des lieux différents – comme des hôpitaux, des prisons, des centres de réinsertion sociale, des écoles, etc. – et pour des publics diversifiés, allant des plus jeunes de l'école maternelle aux plus âgés des maisons de retraite. En général, les entretiens passés avec les experts ont été semi-directifs.¹²¹

3.3.5. L'enregistrement

Par rapport à la prise de notes, l'enregistrement présente l'avantage de garder la totalité des traces de la situation observée. De ce fait, on peut la reconsidérer à volonté et accéder facilement à des éléments non verbaux comme le ton de la voix et les silences. L'intégration de ces derniers éléments aide à bien cerner le sens de ce qui est dit. Nombre de recherches en sciences du langage insistent en effet sur le fait que le matériel linguistique exprime une petite partie du sens des énoncés.

Au Cobs, tous les entretiens semi-directifs ou directifs menés avec les stagiaires ou avec les formateurs ont été enregistrés. Par contre, alors qu'avant l'entrée sur le terrain nous

¹²¹ Voir l'annexe VI « Guide d'entretien avec les praticiens des ateliers d'écriture ».

avons projeté d'enregistrer, voire de filmer, la totalité des séances d'atelier d'écriture et, au moins, une partie du cours de français, il nous a paru évident que l'enregistreur et la caméra risquaient de déstabiliser les formateurs responsables des modules concernés. Or, « si l'usage du magnétophone rend la personne mal à l'aise et nuit à la qualité des données, mieux vaut remiser l'appareil » (Deslauriers (1991 : 67)). Nous n'avons enregistré que les trois – sur dix – dernières séances de l'atelier d'écriture et trois – sur quinze – parmi les cinq dernières séances du cours de français.

Au Cexp, nous avons enregistré tous les entretiens individuels semi-directifs avec les stagiaires ainsi que les treize séances, soit la totalité, de l'atelier d'écriture d'avril-juin 2007. Nous n'avons pas jugé nécessaire de procéder à l'enregistrement des entretiens individuels avec les formateurs ou à celui des dix séances de l'atelier d'écriture de la promotion d'octobre-décembre 2007. Mises à part quelques adaptations, ce dernier atelier était, en quelque sorte, une reprise de celui qui l'avait précédé. L'expérimenter sans enregistrement a permis de le réaliser dans les conditions habituelles de formation.

A l'exception d'un seul entretien, aucun entretien individuel réalisé en dehors du Cobs et du Cexp n'a été enregistré. L'entretien enregistré a été réalisé avec une ancienne professeure de lettres au lycée à Orléans qui a été formée chez Bing, mais qui, au cours de sa carrière, a mis sur pied des ateliers d'écriture d'inspiration oulipienne. Au cours de l'entretien, notre interlocutrice est revenue sur sa formation de trois ans chez Bing, sur sa position de participante ordinaire dans un atelier d'écriture et sur sa posture ultérieure de praticienne. Elle s'est également attardée sur le statut, le cadre et l'organisation des ateliers d'écriture lycéens avant d'en repérer les forces et les faiblesses. L'analyse de son entretien donne par ailleurs la possibilité d'établir une comparaison entre les ateliers de loisir et les ateliers pédagogiques.

3.3.6. La documentation

Lorsque, ci-dessus, nous avons présenté les différentes phases de notre recherche, nous avons distingué deux types de documentation : celle qui se rapporte à la problématique des ateliers d'écriture et celle qui concerne le terrain. Pour ce dernier type de documentation, nous avons par exemple dépouillé les dossiers administratifs des

stagiaires pour retracer leurs parcours et pour déterminer leurs projets de vie.¹²² Par rapport aux institutions, le Cobs et le Cexp en l'occurrence, nous nous sommes intéressé à leur histoire, à leurs visées et à leurs activités en consultant leurs archives et en lisant les écrits produits sur ou par eux. D'après Deslauriers (1991 : 49), « il est toujours utile de connaître un peu l'histoire de l'organisation, sa structure, ses problèmes, ses objectifs, ses conflits... Ces renseignements aident parfois à éviter les faux pas, surtout dans les petites collectivités ». Pour le deuxième type de documentation, nous avons identifié et exploité les ouvrages majeurs publiés sur les ateliers d'écriture et sur d'autres thèmes qui intéressent de près ou de loin notre recherche comme, entre autres, l'immigration, les relations interculturelles, les récits de vie, la résilience, etc.

3.3.7. Le recueil des textes produits

Pour déterminer les compétences et les difficultés des scripteurs en matière d'écriture, les textes produits constituent de bons indicateurs. Il est certes vrai qu'avec d'autres techniques – les entretiens par exemple –, les stagiaires ont pu faire état de leurs compétences et de leurs difficultés, mais il nous a semblé judicieux de faire la différence entre les discours et les faits. Le « discours sur » relève de la réalité exprimée, alors que l'examen de ce qui est produit est de l'ordre de la réalité constatée. De ce fait, se limiter aux déclarations risque, comme semble l'indiquer Leclercq (2007 : 9), « de valoriser les discours sur les effets et non les effets eux-mêmes ».

Au Cobs, nombre de textes produits¹²³ dans l'atelier d'écriture ont été rassemblés et photocopiés par le formateur qui les a dactylographiés. Les originaux ainsi que les textes dactylographiés étaient remis aux auteurs. Le choix des textes à recueillir restait à la discrétion du formateur. Et puis, tous les stagiaires ne remettaient pas nécessairement leurs textes. Pour les textes rassemblés, le formateur nous réservait une copie que nous rangions dans le dossier que nous avons constitué pour chaque stagiaire. En dépit de notre volonté d'aller au-delà des déclarations, au Cobs, nous avons renoncé à analyser les compétences et les difficultés des stagiaires à partir de leurs productions textuelles. Au moins trois raisons ont justifié ce choix.

¹²² Voir l'annexe VII « Fiche de recueil d'informations sur le parcours des stagiaires ».

¹²³ Nombre de textes produits, parce que tous les textes produits n'étaient pas recueillis.

Premièrement : les textes produits, recueillis et dactylographiés étaient les premiers jets. Or, sans le retour sur le « déjà-écrit » par le sujet-écrivain, il nous a semblé difficile de pouvoir distinguer ce qui était accidentel de ce qui ne l'était pas. Deuxièmement : l'animateur de l'atelier d'écriture s'est toujours refusé à reconnaître explicitement que son dispositif poursuivait une quelconque visée linguistique. Dès lors, se pencher sur cette dimension aurait consisté à chercher à établir ce qui n'avait pas été visé. Troisièmement : comme l'animateur ne recueillait pas tous les textes et que, même pour ceux qui l'étaient, les stagiaires n'étaient pas tenus de les remettre, il s'est fait que, pour certains participants, les textes dont nous disposons sont peu significatifs. Au Cexp, par contre, tous les textes produits ont été recueillis et photocopiés. Les stagiaires présents ont en général remis leurs productions. Et puis, une partie des textes produits a été réécrite au moins une fois. Nous avons donc pu travailler sur l'évolution des textes produits en comparant plusieurs versions.

Le choix que nous avons fait de travailler à partir de plusieurs versions ne revient pas à dire que c'est l'unique moyen susceptible de permettre l'évaluation des compétences scripturales des écrivains. Alors que, par exemple, Lafont (1999) réalise cette évaluation en comparant plusieurs versions d'un même texte, Dezutter et Thyron (2001) centrent leur analyse sur une même version. Lafont s'inscrit ici dans une démarche diachronique, tandis que Dezutter et Thyron adoptent une perspective synchronique.

3.4. Conclusion

Dans ce chapitre consacré à des questions de méthodologie, nous avons d'abord présenté les orientations méthodologiques de notre étude en rappelant et, d'une certaine façon, en démontrant qu'elle est qualitative, compréhensive, d'inspiration ethnographique et fondamentalement pluridisciplinaire. Nous avons ensuite passé en revue ses cinq phases que sont l'exploration, la construction d'un nouveau dispositif et son expérimentation, l'analyse des résultats et la rédaction de la thèse. Nous avons enfin noté que le matériau étudié a été récolté en utilisant et en croisant, pour plus de fiabilité, plusieurs outils et techniques, dont l'observation directe, la prise de notes, le questionnaire, les entretiens, l'enregistrement, la documentation et le recueil des textes produits par les stagiaires. Les

données recueillies ont servi à dresser le profil du public rencontré, à comprendre les modèles d'ateliers d'écriture existants et à en dégager les forces et les limites, à construire un nouveau dispositif et à évaluer ses effets sur les personnes qui l'ont suivi.

En évoquant, ci-dessus, la finalité des données que nous avons recueillies, nous avons déjà tracé tout le parcours qui va suivre et donné le ton des débats que nous allons mener tout au long des six prochains chapitres. Pour ne pas continuer d'anticiper, de façon dispersée, le développement ultérieur, retournons un peu en arrière pour reprendre la double interrogation « quel dispositif ? pour quel public ? » que nous avons laissée en suspens à la fin du chapitre précédent. C'est, en effet, en répondant à ces deux questions que nous justifierons la nécessité de mettre en place un nouveau dispositif.

Deuxième partie

Elaboration et expérimentation d'un nouveau dispositif

Chapitre 4

Un public en situation difficile

Organisé en quatre temps, ce chapitre se propose de répondre à la question « quel public ? » en présentant un peu plus en détail le public qui a fait l'objet de nos observations lors de la phase exploratoire. En premier lieu, nous allons dresser, un à un, les portraits des dix stagiaires qui ont terminé la formation préparatoire au Cobs¹²⁴ avant, en second lieu, de les croiser pour établir d'éventuelles convergences et divergences. En effet, un dispositif de formation varie selon que l'on a affaire à un groupe plus ou moins homogène ou non. Conscient que les stagiaires qui reprennent la formation veulent se (re)mettre au service de la société et qu'ils ont, à un moment donné, interrompu leur scolarité, nous serons amené à nous intéresser, en troisième lieu, à l'image que ces stagiaires ont aussi bien de la société que de l'école. Que pensent-ils de cette société qui doit les (ré)insérer ? Quel rapport entretiennent-ils avec l'école qu'ils n'ont pas pu finir ? Après l'école et la société, nous chercherons à déterminer ce que ces stagiaires pensent d'eux-mêmes et de leurs familles. Trouvent-ils aux niveaux familial et individuel suffisamment de ressources pour se remettre en marche ? La dernière section de ce chapitre reviendra sur les effets de la situation précaire du public, de sa relation avec lui-même et avec autrui sur son investissement dans un processus de formation. Mais avant de passer à la présentation des stagiaires, il nous a paru important, pour mieux situer notre propos, de commencer par effectuer un bref détour qui nous conduira à la justification du choix du terrain d'enquête et à la délimitation de l'objet observé.

Même si l'analyse du public est presque exclusivement centrée sur les dix stagiaires du Cobs évoqués ci-dessus, il nous arrivera, par moments, d'illustrer certains points de notre développement en puisant dans les données de l'enquête menée au Centre

¹²⁴ Pour la formation préparatoire de 2006 au Cobs, dix-sept candidats ont passé le cap de la sélection et quatorze ont confirmé leur participation en signant un contrat de formation avec le Cobs. Sur les quatorze, seulement dix – autant de femmes que d'hommes – sont allés jusqu'au bout de leur formation. Après quelques séances, une stagiaire s'est inscrite dans une formation qualifiante, un autre a abandonné la formation et deux autres ont été renvoyés, l'un pour absentéisme, l'autre pour absentéisme et indiscipline.

d'expérimentation (Cexp), dont il sera surtout question à partir du sixième chapitre. En nous référant à un corpus constitué à partir d'un autre terrain, nous voudrions signifier que les résultats obtenus au Cobs peuvent servir à la compréhension de ce qui se passe sur d'autres lieux. Nous avons en effet reconnu, lors de la présentation des orientations méthodologiques, que l'étude qualitative – notre recherche en est une – ne vise pas certes la généralisation des résultats, mais qu'elle repose tout de même sur le présupposé selon lequel une connaissance approfondie d'un phénomène peut aider à en comprendre d'autres. Nous ferons également référence aux matériaux recueillis au Cexp, parce que nous ne reprendrons pas une analyse détaillée de son public lorsque nous rendrons compte de l'expérience que nous y avons menée.

4.1. Choix du Cobs comme terrain d'observation

L'institution qui a accueilli notre enquête exploratoire – que nous avons baptisée Centre d'observation ou Cobs en acronyme, pour le rendre anonyme – est une association sans but lucratif créée en 1981 pour favoriser la coexistence harmonieuse entre les différentes communautés de la ville de Bruxelles devenue multiculturelle. Parallèlement à ses multiples activités qui ont trait à la promotion de la cohésion sociale, à l'information et à la diffusion culturelle, le Cobs organise deux formations destinées à des personnes adultes provenant de divers horizons culturels. L'une de ces deux formations est qualifiante, l'autre préparatoire. C'est sur cette dernière qu'a porté notre recherche.

Au Cobs, la formation préparatoire¹²⁵ a été mise sur pied en 2001 pour répondre aux besoins des publics fragilisés et peu scolarisés qui, faute de pré-requis nécessaires, ne pouvaient accéder à des formations qualifiantes. D'après le rapport d'activités du Cobs de 2005, l'objectif majeur de cette formation « consiste, au travers du dispositif proposé, à remobiliser les personnes en vue d'une insertion ultérieure dans une formation professionnelle qualifiante (ou de promotion sociale) orientée vers les secteurs de l'animation sociale et/ou culturelle ».

¹²⁵ Par la suite, il nous arrivera de parler de formation tout simplement pour renvoyer à cette formation préparatoire.

Lors de nos observations en 2006, la formation préparatoire s'adressait à des personnes âgées d'au moins 18 ans, possédant au maximum un certificat d'enseignement secondaire inférieur (CESI)¹²⁶ et inscrites à l'ORBEM¹²⁷ (Office régional bruxellois de l'emploi) comme demandeuses d'emploi. Cet organisme public accordait aux stagiaires¹²⁸ engagés dans la formation une prime d'un euro brut par heure et remboursait leurs titres de voyage en transports publics pour le trajet s'étendant entre le domicile et le lieu de formation. En 2006, la formation préparatoire a eu lieu durant quatre mois – de février à juin – et se déroulait tous les jours ouvrables – du lundi au vendredi – de 9h30 à 12h30 et de 13h30 à 16h30, sauf le mercredi après-midi.

Les matières composant la formation préparatoire sont regroupées dans trois branches : les matières principales, les pratiques et les techniques, et le travail de groupe. La première branche comprend le français, l'histoire et les représentations sociales, la citoyenneté associative et politique ainsi que l'initiation à l'informatique. La deuxième compte cinq intitulés : l'atelier d'écriture et de lecture, l'atelier d'initiation à l'animation, la découverte et l'enquête de terrain, l'atelier d'initiation aux arts plastiques et, enfin, l'atelier d'initiation aux techniques sportives. La troisième et dernière branche rassemble les bases de la communication, le contrat et la régulation de groupe, la révision collective et l'évaluation de groupe.

Au chapitre précédent, nous avons indiqué que, parmi toutes ces matières, nos observations ont porté sur l'atelier d'écriture et de lecture¹²⁹ et sur le cours de français. Nous avons suivi ces deux modules parce que, dès les premiers entretiens avec l'animateur de l'atelier d'écriture du Cobs, ce formateur nous les a présentés comme deux matières complémentaires. De plus, même si le programme range ces deux unités de

¹²⁶ En Belgique, le CESI est accordé aux élèves qui ont terminé avec succès trois années d'enseignement secondaire général, technique ou artistique, ou quatre années d'enseignement professionnel. (Pour plus de détail, consulter <http://www.enseignement.be/>)

¹²⁷ Le 21 juin 2007, l'arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale, publié dans le Moniteur Belge du 11 juillet 2007, a modifié le sigle de l'Office régional bruxellois de l'emploi. A partir de cette date, l'ORBEM a été rebaptisé ACTIRIS. D'après cet arrêté, ce changement de sigle « est l'une des mesures contribuant à améliorer l'image du service de l'emploi ». Nous gardons ici le sigle d'ORBEM, parce que cet organisme n'avait pas encore changé de nom lors de notre enquête exploratoire.

¹²⁸ C'est par cette appellation que l'on désigne les personnes qui suivent la formation au Cobs.

¹²⁹ Pour alléger la présentation, le dispositif d'atelier d'écriture et lecture observé au Cobs sera aussi appelé « atelier d'écriture » ou, tout simplement, « atelier ». Cette option d'économie s'avère nécessaire, vu que nous nous référerons beaucoup à cet atelier qui constitue, par ailleurs, l'objet principal de notre enquête de terrain.

formation dans deux branches différentes – le français dans les matières principales et l’atelier d’écriture dans les pratiques et les techniques – il y aurait lieu de penser que ces mêmes modules poursuivent des objectifs sinon qui se recouvrent, du moins qui se recourent. C’est en tous cas l’idée que l’on peut se faire en lisant le rapport d’activités du Cobs, dont il a été question ci-dessus. Les rédacteurs de ce rapport placent le français et l’atelier d’écriture sur un même axe de renforcement de soi et de ses capacités. Cet axe, précisent les rapporteurs,

visent le renforcement du centre d’initiative des personnes en formation, tant par l’initiation à différents types d’expression et d’outils de « capacitation de soi » que par la remise à niveau du français. Le module se tourne donc vers le stagiaire interpellé comme détenteur de capacités souvent insoupçonnées, avec comme objectif de combler certes des « manques » en terme de formation de base, mais aussi et peut-être surtout de les pousser au-delà de leurs limites personnelles.¹³⁰

La proximité déclarée entre l’atelier d’écriture et le cours de français nous a dicté deux conduites au moins. Au cours de nos observations, nous avons cherché à déterminer comment ces deux matières s’enrichissent mutuellement. Ensuite, par après, nous avons, pendant l’analyse, illustré certains faits relevant de l’atelier en nous appuyant sur des éléments recueillis dans le cours de français.

Par sa longue expérience, par le public qui le fréquente, par les matières qu’il dispense, par ses visées et par les résultats qu’il présente, le Cobs se pose comme un terrain privilégié pour répondre aux questions que nous nous posons.

Depuis 1981, l’année de sa constitution, le Cobs s’occupe des publics adultes issus des milieux multiculturels. De ce fait, on peut dire, a priori, que son expérience est riche d’enseignement. Plus spécialement, la formation préparatoire est adressée à un public – peu scolarisé et en difficulté – qui nous nous intéresse. Notre intérêt est d’autant plus grand que les résultats des évaluations internes sont encourageants. En effet, avec la formation préparatoire, le Cobs croit avoir relevé le défi en réussissant un encadrement d’un public hétérogène. Le rapport d’activités de 2005 passe ainsi en revue quelques recettes qui garantissent le succès dans la formation de ce type de public. Ce rapport

¹³⁰ Même si nous reviendrons sur cet aspect au quatrième chapitre en analysant le dispositif d’atelier d’écriture observé au Cobs, il convient d’indiquer que, mises à part les informations contenues dans des rapports d’activités, il n’existait pas en 2006 de documents pédagogiques précisant les objectifs assignés à l’atelier d’écriture.

indique notamment le rôle positif joué par les travaux en groupes et en sous-groupes dans la gestion pédagogique du « même » et du « différent » :

C'est notamment le travail en groupe qui permet au « même » et au « différent » de se rencontrer. A titre d'exemple, un sous-groupe « homogène » permet « d'approfondir » ou de « revoir », tandis qu'un sous-groupe « hétérogène » permet à ceux qui ont compris d'expliquer aux autres et d'expérimenter une place nouvelle, ou encore de se rendre compte qu'ils n'avaient pas si bien compris.

La formation préparatoire retient également notre attention parce qu'elle compte parmi ses matières le français et l'atelier d'écriture. Et vu l'axe sur lequel elles sont regroupées, ces deux matières visent, entre autres, le développement des compétences en écriture (« remise à niveau du français ») et le renforcement de la confiance en soi (« capacitation de soi »). Se basant essentiellement sur les discours des participants, le Cobs rapporte que, dans ces deux modules, les résultats sont satisfaisants : « Certains modules dont le français et l'atelier d'écriture "nous ont permis de nous décoincer, de ne plus avoir honte de faire des fautes mais aussi de constater qu'en faisant un effort de relecture nos fautes diminuaient" », lisons-nous, entre autres, dans le rapport de 2005. Comme on peut le percevoir à travers ce qui vient d'être dit, notre descente sur le terrain poursuivait au moins trois objectifs majeurs.

Nous nous sommes rendu au Cobs pour observer sur place comment les choses se passent réellement et voir la manière dont ce centre procède pour atteindre les résultats qu'il présente. Que fait-il pour développer les compétences en écriture et la « capacitation de soi », pour reprendre l'expression en usage au Cobs, d'un public *hétérogène* et *fragilisé* ? Avec cette première visée, nous restons fidèle à la démarche ethnographique dans laquelle nous nous sommes inscrit (Laplantine 2005). Nous avons, en deuxième lieu, l'intention d'apprécier les besoins, les attentes et les compétences du public qui est en formation préparatoire. Le Cobs parle de publics *hétérogènes* et *fragilisés* « qui, de plus en plus, frappent à [sa] porte » et pour lesquels cette formation a été mise en place. « Hétérogène et fragilisé », qu'est-ce que cela veut dire ? Quel est le profil de ce public ? Quels sont ses projets et ses aspirations ? En troisième temps, nous voulions examiner la possibilité ou, plutôt, la nécessité de nous appuyer sur les avancées actuelles de la recherche et sur l'expérience du Cobs pour construire un dispositif susceptible de répondre aux besoins réels du public cible. Ce dernier objectif rappelle que nous sommes

allé sur le terrain sans idées définitivement arrêtées quant à ce qui est du dispositif à mettre en place. Procéder autrement aurait été contraire à l'une de nos orientations de recherche qui est plutôt compréhensive qu'hypothéticodéductive (Kaufman 2004).

4.2. Portraits des stagiaires observés au Cobs

Les stagiaires inscrits au Cobs à la formation préparatoire de 2006 constituent un public hétérogène et particulier. Nous sommes arrivé à ce constat après avoir passé en revue les éléments suivants : leur âge et leur sexe, leurs lieux de naissance, leurs origines ethniques, leurs parcours scolaires, leurs conditions de vie, leurs titres et durées de séjour en Belgique, leurs pratiques scripturales et linguistiques, leurs projets de formation ou de vie, leurs attentes vis-à-vis de l'atelier d'écriture, les difficultés qu'ils affirment avoir en français et les priorités qu'ils aimeraient voir traitées dans le cours de français. Nous avons recueilli ces informations par questionnaire et par entretiens¹³¹, en participant aux cours de français, à l'atelier d'écriture et aux différentes séances d'évaluation entre formateurs, et en consultant des dossiers administratifs. Ci-dessous, nous allons esquisser les portraits des dix stagiaires en nous basant sur les données que nous avons rassemblées via les canaux que nous venons d'évoquer. Ces portraits permettront de mettre en évidence la complexité de ce public ainsi que les multiples nuances qui existent entre les personnes qui le composent.

4.2.1. Deborah¹³² ou la quête désespérée de ses origines

Belge âgée de vingt ans et d'origine éthiopienne, Déborah a été adoptée en Belgique à un an par un père belge et par une mère d'origine brésilienne. Depuis lors, elle n'est jamais retournée dans son pays d'origine et ne connaît aucun membre de sa famille biologique. Déborah a arrêté ses études en cinquième de l'enseignement secondaire général, puisqu'elle n'aimait pas non seulement ses cours, mais aussi les personnes qui étaient

¹³¹ La retranscription des entretiens réalisés avec des stagiaires du Cobs est reprise par l'annexe XIII « Entretiens avec huit stagiaires et deux formateurs du Cobs ».

¹³² Les prénoms des participants sont changés, mais dans le respect des origines ethniques. Nous ne présenterons que les dix stagiaires qui ont terminé la formation. Pour éviter des titres raides, faits seulement de prénoms, nous avons ajouté à chaque nom une caractérisation. Le contenu de celle-ci ne se retrouvera pas nécessairement dans le bref portrait présenté directement. Mais ce qui est dit de chaque stagiaire se vérifiera tout au long du chapitre.

avec elle. Elle avait envie de faire autre chose, de connaître son identité et ses origines. De plus, elle se sentait fatiguée de se comporter comme une Blanche sans jamais assumer ce qu'elle était réellement. Pour elle, l'école n'apportait pas de réponses à ses questionnements existentiels :

J'avais besoin de connaître autre chose, de voir autre chose, j'avais besoin de quitter tout à fait là où j'étais, c'est même par rapport à moi-même, je me suis posé la question de savoir qui je suis, savoir d'où je viens, ce genre de choses, c'est un peu à partir de ce moment-là que je voulais plus faire, enfin peut-être, c'est stupide ce que je vais dire, de faire semblant d'être, pas d'être une Blanche, mais d'éclabousser ce que les autres devaient subir : les racines. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.59)

D'après Déborah, l'école ne faisait que « remplir [son] cerveau des choses qui seraient peut-être utiles après », mais qui n'allaient pas résoudre ses problèmes. Face à cette absence de sens, elle a décidé de quitter non seulement l'école, mais aussi la Belgique pour aller voir ailleurs. Elle est partie travailler pendant huit mois en Equateur et au Brésil avec des enfants de la rue.

Célibataire, Déborah vit de l'aide sociale qu'elle reçoit du CPAS (Centre public d'action sociale)¹³³. Sa première langue est le français, mais elle dit qu'elle connaît aussi l'anglais, l'espagnol et le portugais. Déborah écrit rarement, seulement pour ne pas oublier et jamais pour son plaisir. Elle pense que l'atelier d'écriture va lui permettre de s'exprimer par écrit et de s'améliorer en grammaire. Par ordre d'importance, ses difficultés en français concerneraient l'orthographe, la lecture orale et l'expression écrite. Elle aurait aussi des difficultés d'exprimer oralement ses pensées de manière claire. Déborah voudrait que le cours de français l'aide à améliorer son expression sous toutes ses formes (orale et écrite) et sa capacité d'écoute et de compréhension.¹³⁴ Comme projet de vie, elle aimerait développer un projet d'éducation dans un pays en voie de développement.

¹³³ Avant 2002, l'aide sociale du CPAS s'appelait minimex. Elle est actuellement connue sous l'appellation de revenu d'intégration. Dans les deux cas, il s'agit d'un minimum de moyens d'existence que les CPAS accordent à des personnes qui n'ont pas de ressources financières suffisantes.

¹³⁴ Les difficultés en français et les priorités à traiter dans le cours de français ont été recueillies via un questionnaire le 16 février 2006 par la formatrice lors de la première séance de ce cours.

4.2.2. Joseph, un footballeur qui se croit bien réorienté

Comme Déborah, Joseph est aussi belge et il est âgé de vingt ans. A la différence de Déborah, Joseph est né en Belgique d'un père d'origine congolaise et d'une mère d'origine tchadienne. Joueur de football dans la deuxième division belge et chanteur de rap, il a arrêté sa scolarité en quatrième technique parce qu'il croyait qu'il était mal orienté. Au départ, il était convaincu qu'il avait fait un bon choix : son école n'était pas loin et, en plus, il aimait tout ce qui se rapportait à la technique. En recourant aux images empruntées au monde du football, Joseph explique qu'avec le temps, il s'est rendu compte que son choix était inapproprié. D'après lui, entre ce qu'on veut et ce qu'on peut, il y a une différence :

Je m'excuse à chaque fois je fais des petites métaphores footballistiques. Moi on m'a toujours dit : « entre la place que tu aimes, et vraiment tu aimes ce poste, et la place où tu sais le mieux jouer, c'est pas la même chose. C'est vraiment deux, on dirait que c'est la même chose, mais c'est deux trucs différents. Tu peux aimer jouer là, mais pas avoir le même potentiel à la place où tu es le mieux ». [...] Voilà, c'est ça que j'ai pas compris. J'aimais bien ça, mais c'était pas là où j'étais le mieux, c'était pas là où j'étais destiné. (Joseph, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.49)

Comme on le voit, Joseph n'attribue pas à l'école ou à un tiers sa mauvaise orientation. Même s'il a été conseillé par les services spécialisés et soutenu par sa famille, il garde à l'esprit qu'il a été toujours consentant.

Célibataire, Joseph bénéficie de l'aide sociale du CPAS. Sa première langue est le français, mais il affirme qu'il peut pratiquer aussi l'anglais et l'arabe tchadien. Il écrit quelquefois des raps portant sur des choses qui le touchent. Il souhaiterait que l'atelier d'écriture l'aide à pouvoir s'exprimer par écrit, car ce qui est difficile pour lui, c'est moins la communication orale que l'expression écrite. Comme principale difficulté en français, Joseph évoque l'orthographe. Pour le cours de français, il attend que celui-ci lui permette d'acquérir les capacités de débattre, de dialoguer, de discuter des questions d'ordre multiculturel et de bien mener des entretiens de formation ou d'embauche. Son projet de vie, c'est de devenir d'abord animateur sportif et coach par la suite.

4.2.3. Fabien et l'écriture utilitaire

Belge d'origine rwandaise, âgé de vingt-trois ans, Fabien vit en Belgique depuis 2000. Il a quitté le système scolaire en cinquième de l'enseignement secondaire général et est allé passer avec succès le jury central pour l'obtention du certificat de deuxième degré¹³⁵. Au moment de l'entretien, il préparait le jury central de troisième degré. Les épreuves étaient prévues au mois de septembre 2006. Il pourrait paraître étrange d'arrêter ses études en cinquième de l'enseignement secondaire général et devoir passer un jury central pour l'obtention d'un certificat de second degré. Quand il est arrivé en Belgique, Fabien s'est inscrit en quatrième secondaire en qualité d'élève libre. Lorsqu'il a commencé la cinquième année, il n'aurait pas pu trouver les documents exigés, comme les bulletins, pour prouver qu'il avait réellement fait les trois premières années.

Comme Déborah et Joseph, Fabien est aussi célibataire et reçoit le revenu d'intégration sociale du CPAS. Sa première langue est le kinyarwanda, mais il affirme qu'il connaît aussi le swahili, le français et l'anglais. Il souhaite que l'atelier d'écriture lui permette de s'exprimer par écrit, de s'améliorer en orthographe et en grammaire, et d'avoir des outils pour communiquer ses passions aux autres. Son principal handicap en français résiderait dans la difficulté de pouvoir exprimer ce qu'il a à dire. Il voudrait que le français lui donne la possibilité d'améliorer sa manière de parler et de bien articuler. La pratique scripturale de Fabien consiste à écrire des lettres, des messages électroniques et à prendre des notes de cours. Il affirme qu'il n'a pas l'habitude d'écrire et qu'il préfère communiquer oralement. Fabien n'a pas encore de projet de vie précis. Il s'est inscrit à la formation préparatoire pour pouvoir découvrir le métier d'animateur, de préférence en théâtre et en sport.

¹³⁵ Dans l'enseignement secondaire belge, le premier degré correspond à la première et à la deuxième année, le second à la troisième et à la quatrième, et le troisième à la cinquième et à la sixième année.

4.2.4. Gilles : quand la réalité éprouve la bonne foi

Né en Belgique de parents belges d'origine congolaise, Gilles est âgé de vingt-trois ans. Après les humanités sportives et un début de formation en architecture, il a fait une année non réussie d'enseignement supérieur en tourisme. Selon ses déclarations, il a interrompu ses études à cause du manque de « rythme » et de « soutien ». Ses parents n'avaient pas de moyens pour payer ses études et il n'arrivait pas à se faire une place au sein de ses pairs :

Le contact, il était difficile, je veux dire avec les étudiants. Donc, pour avoir de l'aide, que ce soit au niveau des études, ça allait vraiment être difficile, je le sentais. Donc, je me suis esquivé, j'ai arrêté l'architecture. Et je me suis inscrit en tant que demandeur d'emploi. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp. 39-40)

Et même lorsque par l'intermédiaire du FOREM¹³⁶, il serait parvenu à obtenir une inscription dans une formation en audiovisuel, Gilles n'aurait pas réussi à trouver une entreprise qui acceptât de l'employer en stage.

Avant de devenir chômeur complet indemnisé, Gilles a travaillé pendant trois ans dans des parcs de loisirs avec des enfants de six à douze ans. Célibataire, compositeur et chanteur de rap, il vit encore chez ses parents. Sa première langue est le français, mais il déclare avoir une connaissance de l'anglais et du néerlandais. Le swahili et le lingala sont aussi des langues parlées chez lui, mais par d'autres membres de la famille.

Avec l'atelier d'écriture, Gilles souhaite s'améliorer en orthographe et en grammaire, et « savoir bien construire les phrases pour une bonne relation ». Comme principales difficultés en français, il évoque la compréhension, le manque de concentration et la démotivation. Du cours de français, il attend que celui-ci l'aide à s'exprimer convenablement, à avoir plus de vocabulaire et à revoir la grammaire. Gilles écrit souvent des poèmes qui portent sur ses joies et sur ses peines. Il s'est inscrit à la formation préparatoire pour se préparer à suivre une formation qualifiante en animation.

¹³⁶ FOREM, Formation Emploi, est un service public de l'emploi et de la formation professionnelle dans la Région Wallonne.

4.2.5. Elodie : entre combat et résignation

Agée de vingt-trois ans, Elodie est Belge d'origine camerounaise et vit en Belgique depuis huit ans. Elle a fréquenté l'enseignement secondaire jusqu'en cinquième année professionnelle dans la filière d'aide familiale et sanitaire. Elle a interrompu sa scolarité parce qu'elle aurait été orientée dans une option qui ne lui convenait pas. Elodie se serait inscrite à l'école en pensant qu'elle était en assistance sociale, la filière qu'elle avait demandée et qui aurait figuré sur ses documents scolaires jusqu'en quatrième année. Arrivée en cinquième, elle aurait découvert, quand il était trop tard pour changer, qu'elle avait été réorientée en aide familiale et sanitaire. Elodie ne serait pas parvenue à aller jusqu'au bout de sa scolarité puisqu'étant sensible, elle n'aurait pas pu réussir ses stages. Face à la souffrance des personnes âgées, dont elle devait s'occuper, elle pleurerait. On lui aurait demandé d'arrêter cette formation et, comme elle n'était pas motivée, elle en aurait profité pour abandonner l'école :

Bon, quand tu dois faire la toilette d'une personne âgée, que tu touches son bras, il se met à pleurer ; moi aussi, je pleurais en fait, parce que je me disais : « je lui fais mal. Déjà lui, il a mal et moi je rajoute ». Donc, on m'a conseillé de ne pas le faire. Bon, comme je m'en foutais un peu, je me disais : « bof ! j'y vais pas, ça m'intéresse pas ». J'ai arrêté l'école. (Elodie, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.15)

Elodie aurait travaillé dans plusieurs associations comme bénévole. Elle aurait aussi œuvré pour une radio diffusant via l'internet, en rédigeant les billets d'humeur. Célibataire, Elodie est chômeuse complète indemnisée. Sa première langue est le français, mais elle déclare qu'elle a aussi une connaissance de l'anglais. A la maison, certains membres de sa famille parlent entre eux le bangangté, une langue employée dans son pays natal. Comme difficulté en français, Elodie cite le manque de concentration, ce qui fait qu'elle voudrait travailler dans le cours de français la concentration, l'écoute et la prise en compte des points de vue des autres. Elle écrit souvent des poèmes portant sur des sujets divers.

Comme projet de formation, elle aimerait s'orienter vers une formation qualifiante en puériculture, ce qui lui permettrait d'ouvrir, par la suite, un orphelinat dans un pays en voie de développement.

4.2.6. Rabah : plutôt le travail que la formation

Rabah est né en Belgique et il est Belge, âgé de vingt-trois ans, d'origine marocaine. Il a fréquenté l'enseignement secondaire jusqu'en quatrième de l'enseignement secondaire général. Il est aussi détenteur d'un certificat en technique dans la section d'éducateur. Célibataire, Rabah aurait travaillé dans plusieurs secteurs, comme dans les grandes surfaces et dans les bâtiments, et comme bénévole en animation dans une maison de jeunes. Etant actuellement chômeur complet indemnisé, il touche les allocations de chômage. La première langue de Rabah est le français, mais il parle aussi l'arabe. Vis-à-vis de l'atelier d'écriture, Rabah veut que celui-ci l'aide à savoir maîtriser les mots. Comme projet professionnel, il souhaiterait, après la formation préparatoire, se faire engager dans une maison de jeunes et y travailler en qualité d'animateur.

4.2.7. Douha, un pied ici, un autre là-bas

Douha est Marocaine. Agée de vingt-quatre ans, elle est en Belgique depuis six ans. Douha aurait suspendu sa scolarité en troisième secondaire d'infirmières au Maroc pour venir rejoindre son père qui est imam en Belgique. Entre 2001 et 2002, elle a suivi à Bruxelles une formation de mise à niveau en français. Elle affirme qu'elle a une expérience en crèches.

Douha bénéficie d'un séjour limité en Belgique qui dépend du travail précaire¹³⁷ de son père. Célibataire, elle vit avec ses parents, dont elle dépend financièrement. Sa première langue est l'arabe, langue qu'elle parle à la maison. Ses parents ne connaissent que l'arabe et sa mère ne sait ni lire ni écrire. Ses petites sœurs, qui sont au secondaire, parlent entre elles le français. Douha espère que l'atelier d'écriture va lui donner la possibilité d'acquérir des « vocabulaires ». Comme problèmes en français, elle fait état de difficultés en écriture, en conjugaison des temps passés et dans les accords, de problèmes en écriture et de manque de mots lorsqu'elle doit construire des phrases. Elle souhaiterait que le cours de français l'aide à bien connaître le français et à écrire beaucoup.

¹³⁷ Même s'il est imam, le père de Douha n'a pas de contrat de travail stable, alors que le séjour de toute sa famille dépend de son activité professionnelle.

4.2.8. Théodore ou le rêve pour un autre monde

Né en Belgique de mère belge et de père d'origine congolaise, Théodore est âgé de vingt-six ans. Il a terminé avec succès les humanités générales, mais il a raté une année universitaire en éducation physique. Après, il a fait quatre ans en régendat, mais il n'a pas dépassé la deuxième année qu'il a reprise trois fois. Il est détenteur d'un certificat d'animateur scout et de plusieurs certificats d'initiateur sportif.

Célibataire, Théodore est chômeur complet indemnisé. Sa première langue est le français, mais il affirme qu'il connaît aussi l'anglais et un peu de wallon. Son père, actuellement décédé, parlait le chiluba avec ses compatriotes d'origine. Théodore souhaite que l'atelier lui fournisse des outils pour communiquer ses passions aux autres et soit un espace qui lui donne l'occasion de jouer et de s'amuser avec la langue française. Compositeur et chanteur de raps, Théodore compose souvent des poèmes sur ses joies et sur ses peines. Comme il entretient un rapport difficile avec le système scolaire, il voudrait, dans sa vie, enseigner, mais dans un cadre différent de celui de l'école qu'il qualifie de « moule » uniformisant.

4.2.9. Karima : quand la vie fait faillite

Karima est une Marocaine âgée de trente-trois ans. Elle vit en Belgique depuis trois ans et elle y est venue pour se marier. Actuellement, elle est en processus de divorce. Karima a passé les examens de fin d'enseignement secondaire au Maroc, mais elle ne les a pas réussis. Elle a ensuite suivi deux ans d'études supérieures en comptabilité avant de commencer à travailler comme aide-comptable dans une société privée installée au Maroc.

Karima bénéficie aujourd'hui de l'aide sociale du CPAS. Sa première langue est le berbère, mais elle affirme qu'elle connaît aussi l'arabe, le français, l'anglais et le néerlandais. Les difficultés qu'elle croit avoir en français sont les fautes d'orthographe et le manque de vocabulaire pour pouvoir communiquer. Comme priorité à traiter dans le cours de français, Karima souhaiterait apprendre le vocabulaire. Karima écrit quelquefois sur sa vie. Elle s'est inscrite en formation préparatoire pour travailler sur elle et pour

découvrir les possibilités qui sont en Belgique pour se remettre en mouvement. Plus tard, elle aimerait travailler dans le secteur social.

4.2.10. Hafsa à la recherche d'un choix supplémentaire

Agée de trente-huit ans, Belge de mère marocaine et de père algérien, Hafsa réside en Belgique depuis quinze ans. Mariée et mère de deux jumeaux de quatre ans et demi, elle est, comme Karima, en processus de divorce. Elle a quitté l'école en quatrième secondaire en Algérie, puisqu'elle ne voulait pas redoubler, alors qu'elle était plus grande (de taille) que ses camarades de classe. En Belgique, elle a suivi une formation de base et un atelier de couture.

Elle bénéficie actuellement de l'aide sociale du CPAS. Sa première langue est le français, mais elle parle et écrit aussi l'arabe. En français, sa principale difficulté est l'écriture. Dans le cours de français, elle voudrait développer son vocabulaire et son français oral. Hafsa écrit de moins en moins des poèmes en arabe, puisqu'elle n'a plus assez de temps. Ses poèmes portent sur elle et sur ses problèmes. Elle suit la formation préparatoire pour se remobiliser afin d'avoir un choix supplémentaire. Par la suite, elle aimerait suivre une formation d'auxiliaire d'enfants.

Tableau n°3 : Eléments biographiques et pratiques linguistiques des stagiaires

| N° | Stagiaire | Pays d'origine | Niveau scolaire | Conditions de vie | Pratiques linguistiques |
|----|-----------------------------|---------------------------|-----------------|-------------------|---|
| 1 | Deborah (20 ans) | Belge (Ethiopie) | CESI | Aide du CPAS | 1 ^{ère} langue : français Autres : anglais, espagnol et portugais |
| 2 | Joseph (20 ans) | Belge (Congo/Tchad) | CESI | Aide du CPAS | 1 ^{ère} langue : français Autres : arabe tchadien et anglais |
| 3 | Fabien (23 ans) | Belge (Rwanda) | CESI | Aide du CPAS | 1 ^{ère} langue : kinyarwanda. Autres : swahili, français et anglais |
| 4 | Gilles (23 ans) | Belge (Congo) | CESS | CCI | 1 ^{ère} langue : français Autres : anglais et néerlandais (lingala et swahili) |
| 5 | Elodie (23 ans) | Belge (Cameroun) | CESI | CCI | 1 ^{ère} langue : français Autre : anglais (bangangté) |
| 6 | Rabah (23 ans) | Belge (Maroc) | CESI | CCI | 1 ^{ère} langue : français Autre : arabe |
| 7 | Douha (24 ans) | Marocaine | CEB | DEL | 1 ^{ère} langue : arabe Autre : (français) |
| 8 | Théodore (26 ans) | Belge (Congo/Belgique) | CESS | CCI | 1 ^{ère} langue : français Autres : wallon et anglais (chiluba) |
| 9 | Karima (33 ans) | Marocaine | CESI | Aide du CPAS | 1 ^{ère} langue : berbère Autres : arabe français, anglais et néerlandais |
| 10 | Hafsa (38 ans) | Belge (Algérie/Maroc) | CEB | Aide du CPAS | 1 ^{ère} langue : arabe Autre : français |

Légende et commentaires

Dans la colonne « Pays d'origine », nous mettons devant la nationalité, entre parenthèses, le pays d'origine des parents. Si ceux-ci proviennent de deux pays différents, le premier pays désigne celui du père, le second celui de la mère. Dans la colonne « Niveau scolaire », nous retenons seulement les certificats de mi-parcours ou de fin de cycle. Le CEB (Certificat d'enseignement de base), le CESI (Certificat d'enseignement secondaire

inférieur) et le CESS (Certificat d'enseignement secondaire supérieur).¹³⁸ Dans la colonne « Conditions de vie », les sigles CCI et DEL signifient Chômeur complet indemnisé (ou chômeuse complète indemnisée) et Demandeuse d'emploi libre. Pour les « Pratiques linguistiques », outre la première langue, nous reprenons dans cette colonne les langues que le stagiaire dit pratiquer ou dont il déclare avoir une certaine connaissance. Nous plaçons entre parenthèses les langues parlées à la maison (par d'autres membres de la famille) sans que le stagiaire interviewé les connaisse nécessairement.

¹³⁸ En Belgique francophone, le CEB est obtenu à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire après six ans de scolarité réussie. Le CESS est délivré à la fin de l'enseignement secondaire fréquenté avec succès. (Pour plus de détail, consulter <http://www.enseignement.be/>)

Tableau n°4 : Séjour, interruption scolaire et projet professionnel des stagiaires

| N° | Stagiaire | Séjour en Belgique | Raisons d'abandon scolaire | Projets de formation ou de vie |
|----|-----------------------------|--|--------------------------------|---|
| 1 | Deborah (20 ans) | En Belgique depuis 19 ans ; séjour illimité | Dégout du système scolaire | Développer un projet d'éducation dans un pays en voie de développement |
| 2 | Joseph (20 ans) | Né en Belgique, séjour illimité | Mauvaise orientation | Devenir animateur sportif et plus tard coach |
| 3 | Fabien (23 ans) | En Belgique depuis 6 ans ; séjour illimité | Défaut de documents scolaires | Découvrir le métier d'animateur, de préférence en théâtre et en sport |
| 4 | Gilles (23 ans) | Né en Belgique ; séjour illimité | Défaut de moyens et de soutien | Se préparer à suivre une autre formation en animation |
| 5 | Elodie (23 ans) | En Belgique depuis 8 ans ; séjour illimité | Mauvaise orientation | S'orienter vers une formation qualifiante en animation ou en puériculture ; créer un orphelinat dans un pays en voie de développement |
| 6 | Rabah (23 ans) | Né en Belgique, séjour illimité | - | Se faire engager dans une maison de jeunes ; être animateur |
| 7 | Douha (24 ans) | En Belgique depuis 6 ans ; séjour conditionnel | Immigration | S'investir dans un programme de formation ; travailler avec les enfants |
| 8 | Théodore (26 ans) | Né en Belgique ; séjour illimité | Dégout du système scolaire | Enseigner dans un cadre différent du système scolaire, dans quelque chose qui est contraire à l'uniformisation |
| 9 | Karima (33 ans) | En Belgique depuis 3 ans ; séjour illimité | Envie de travailler | Travailler sur elle ; trouver les possibilités qui sont en Belgique pour se remettre en mouvement ; travailler dans le secteur social |
| 10 | Hafsa (38 ans) | En Belgique depuis 15 ans ; séjour illimité | Refus de redoublement | Se remobiliser pour avoir un choix supplémentaire ; pouvoir suivre une formation d'auxiliaires d'enfants |

4.3. Un public multiculturel défavorisé

Que pouvons-nous tirer des portraits que nous venons d'esquisser ci-dessus ? D'emblée, nous constatons que ce groupe est paritairement mixte, autant d'hommes que de femmes¹³⁹, et qu'il est hétérogène du point de vue de son âge. Ces stagiaires sont en effet âgés de vingt à trente-huit ans avec une moyenne d'âge de 25,3. Leur situation familiale est précaire. On a recensé parmi eux deux femmes seules, dont l'une vit avec des jumeaux en bas âge – quatre ans et demi –, en processus de divorce. C'est un public aux origines culturelles différentes, à faible niveau de scolarité, au statut socioprofessionnel peu enviable, aux projets de formation et de vie variés et aux pratiques linguistiques et scripturales éloignées les unes des autres. Il serait inutile de rappeler que tous ces facteurs conditionnent non seulement l'investissement de ce public dans la formation, mais aussi les types de dispositifs de formation à mettre en place.

4.3.1. Un public aux origines culturelles différentes

Ces stagiaires appartiennent à des sphères culturelles différentes (l'Afrique noire, le Maghreb et l'Occident). Comme ils vivent actuellement en Belgique, on verra qu'ils ont, d'une certaine manière, une identité fracturée, écartelée entre les pays d'origine, d'une part, et le pays d'accueil, d'autre part. Parlant de la Belgique, certains stagiaires la qualifient de pays adoptif, un qualificatif qui appelle, à l'opposé, un pays géniteur ou biologique. Ces stagiaires sont aussi issus de différentes vagues d'immigration. Certains sont en Belgique depuis moins de dix ans, alors que d'autres y sont nés.

Le fait que ce public provient de milieux culturels différents prédispose à avoir affaire à un groupe hétérogène dans sa manière de voir et de concevoir le monde. L'imaginaire de ces stagiaires n'a pas été alimenté par les mêmes ressources culturelles. Ces derniers n'ont pas nécessairement connu les mêmes mythes, les mêmes contes ou les mêmes figures emblématiques. Or, le patrimoine culturel joue un grand rôle dans la construction de l'identité tant personnelle que communautaire. « Pour une grande part, en effet, l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces *identifications*-à des

¹³⁹ Par souci de concision, il nous arrive de parler de femmes pour désigner les stagiaires de sexe féminin et d'hommes pour les stagiaires de sexe masculin.

valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros, *dans* lesquels la personne, la communauté se reconnaissent » (Ricœur 1990 : 146). Se nourrir des mêmes ressources culturelles crée, pour une communauté, des références communes qui passent pour des évidences partagées.

A la suite de Perregeaux (1994 :157), nous définissons la culture comme « un ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une vision du monde et des relations aux autres ». Toujours avec Perregeaux, nous nous situons dans une perspective dynamique, évolutive et plurielle. « Aucune culture n'existe donc à l'état pur et immuable ; il faut plutôt considérer la culture comme un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction de significations sociales et symboliques », précisera Verhoeven (2002 : 17) en abondant dans le même sens que Perregeaux.

Il convient d'ajouter, pour être plus complet, que même si l'individu hérite de sa communauté des éléments culturels qui entrent en jeu dans le tissage de son identité, l'appropriation de la culture se fait de manière réflexive : « La personnalité se construit à partir d'un nœud de relations, avec une partie individuelle et une partie sociale, une partie contrainte et une partie liberté » (Deslauriers 1991 : 16). L'identité de chacun résulte donc de l'interaction entre le pôle personnel et le pôle communautaire. En d'autres mots, ce que chacun est résulte des négociations permanentes entre ces deux pôles, ce qui fait que l'individu n'est pas que le produit de sa communauté comme l'explique Ferrarotti (1983 : 51) :

L'individu n'est pas un épiphénomène du social. Par rapport aux structures et à l'histoire d'une société, il se pose comme un pôle actif, s'impose comme praxis synthétique. Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, celle, en définitive, de sa subjectivité. Il ne peut en faire abstraction, mais il ne le subit pas passivement ; au contraire, il le réinvente à chaque instant.

Ce qui vient d'être développé peut expliquer pourquoi nous nous sommes intéressés aux titres et à la durée de séjour des stagiaires de la formation préparatoire.

Le temps permet à ceux qui sont issus de l'immigration récente de s'adapter à des réalités du pays d'accueil, de comprendre ses us et coutumes et de commencer à se les approprier. En partant de quelques faits anecdotiques, il nous est arrivé de rappeler que

« l'étranger est *a priori* le monde de l'étrange » (Niwese 2007 : 13-15) et c'est, mutatis mutandis, cette même réalité qu'exprime, de manière symbolique, cette stagiaire du Collectif Formation Société, lorsqu'elle parle de son expérience de début de séjour en Belgique. Alors qu'elle n'avait pas de difficultés de compréhension du français, elle affirma pourtant qu'elle n'arrivait pas à suivre les informations à la radio : « *Avant, confie-t-elle, mes oreilles n'entendaient pas. La radio parlait mais je ne pouvais pas comprendre. Maintenant, j'arrive à faire plus de sens avec ce que j'entends, même si je ne comprends pas encore tout* ¹⁴⁰ » (CFS 2004 : 49). Cette stagiaire souligne ici le fait que le sens de ce que nous entendons dépend fortement du contexte dans lequel nous vivons.

Le problème de repères culturels ne concerne pas que les immigrés nouvellement installés dans le pays d'accueil. La situation de ces derniers peut d'ailleurs être plus confortable que celle des enfants qui naissent dans la société d'accueil de parents d'origine immigrée en situation socioculturelle difficile. Ceux qui arrivent peuvent avoir au moins une culture de référence – celle du pays d'origine – qui peut leur fournir la possibilité d'intégrer – par transposition et/ou par adaptation – la culture du pays d'accueil. « Quand un migrant change de culture en emportant avec lui un morceau de son monde d'origine, nous dit Cyrulnik (2002 : 44), il est beaucoup moins désorienté puisqu'il garde autour de lui quelques repères de son passé qui lui permettent d'apprendre plus rapidement les repères de sa culture d'accueil ». Verhoeven explicite davantage cette idée en relevant que les immigrés de la deuxième génération, voire ceux des générations suivantes, font l'expérience des modèles culturels éclatés, ce qui augmente leurs difficultés à se constituer une culture de référence. « Chez les franges les plus jeunes, explique Verhoeven (2005 : 105), "étiquetées comme seconde ou troisième génération", les défis semblent prendre un tour plus aigu encore puisqu'elles expérimentent d'emblée, dès la socialisation primaire une pluralité de contextes culturels ».

Le peu de temps passé dans la société d'accueil ne permet pas non plus de comprendre le fonctionnement de celle-ci. Cela prive le nouveau venu des renseignements sur des possibilités d'insertion sur le marché du travail. C'est le cas de Karima venue en Belgique ne connaissant que la personne avec laquelle elle allait se marier et dont le

¹⁴⁰ En italique dans le texte cité.

mariage n'a pas tenu trois ans. On a vu qu'elle fait la formation pour « se remettre en mouvement » et pour découvrir ce qui existe en matière de formations. Pour ce qui est des titres de séjour, notons que, du point de vue de l'investissement du stagiaire dans la formation, si celui-ci vit en permanence sous la menace d'une expulsion imminente à cause de ses papiers qui ne sont pas en ordre ou s'il jouit d'un séjour provisoire, il ne pourra pas être entièrement disponible pour s'impliquer dans la formation. « Il arrive quelques fois, nous rappelle le CFS (2004 : 47), que des participants soient contraints d'arrêter leur formation en raison de décisions administratives négatives concernant leur séjour en Belgique ».

4.3.2. Un public à faible niveau scolaire

Les stagiaires de la formation préparatoire ont un faible niveau de formation. Seulement deux d'entre eux détiennent un CESS, six ont un CESI, dont l'un, celui de Karima, obtenu sur la base d'une équivalence, et deux disposent d'un CEB. En effet, Karima a réalisé tout son parcours scolaire à l'étranger et les deux stagiaires, Hafsa et Douha, considérées comme détentrices des CEB ont fréquenté l'enseignement secondaire dans leurs pays d'origine, en Algérie et au Maroc, mais le niveau atteint ne leur donne pas le droit d'avoir l'équivalence d'un CESI en Belgique.

Pour des raisons variées, tous les stagiaires ont dû, à un moment donné, interrompre leur scolarité. Les raisons d'abandon sont soit personnelles, soit externes. Parmi les facteurs externes, on peut citer le système scolaire rendu responsable de l'échec, les contraintes familiales telles que le regroupement familial, les contraintes politiques telles que l'exil, ou économiques comme la pauvreté ainsi que les problèmes liés à la mauvaise orientation scolaire. Celle-ci peut être vécue par certains comme une réalité imposée par un tiers et que le sujet subit injustement. D'autres, par contre, la présentent comme un choix personnel ou consenti qui se révèle être, par la suite, inapproprié. Le cas de Joseph illustre ce dernier scénario de manière emblématique. Pour ce qui est des raisons personnelles, les stagiaires concernés évoquent le défaut de motivation, la lassitude ou l'absence de sens à l'égard de l'apprentissage. En considérant les motivations de l'abandon scolaire, on se rend compte qu'au moment où certains sont contraints de quitter l'école, d'autres partent de leur propre gré. Plus loin, il sera rappelé que les facteurs qui

se trouvent à l'origine de l'interruption de la scolarité influent forcément sur le rapport que le sujet entretient avec l'apprentissage en général, avec l'école en particulier, voire avec la société.

4.3.3. Un public défavorisé sur le plan socioprofessionnel

Des dix stagiaires, cinq vivent du revenu minimum d'intégration sociale, un dépend de ses parents et quatre sont des chômeurs complets indemnisés. Tous ces stagiaires sont officiellement sans emploi. En Belgique, certains n'ont jamais travaillé, d'autres ont occupé de petits emplois à courte durée. Le faible niveau de scolarité et la difficulté à se trouver une place sur le marché du travail peuvent générer une image dévalorisante de soi et d'autrui : le soi incapable et autrui responsable de son échec. L'inoccupation et la faible scolarisation constituent des facteurs d'exclusion sociale et conduisent à des situations d'illettrisme.

A force de vivre dans la précarité et de faire face à des échecs répétés, certaines victimes arrivent à considérer leur vie difficile comme normale et à l'accepter comme leur propre destin. Dans son étude, le CFS (2004 : 50) rapporte que quelques participants fragilisés n'hésitent pas à saboter leurs efforts de peur de s'en sortir : « On assiste même régulièrement, en cours de formation, à la mise en œuvre de stratégies d'autosabotage comme si ces personnes ne pouvaient pas supporter l'idée même de réussir ».

A l'opposé de la situation précédente, on retrouve les stagiaires qui ne parviennent pas à admettre leurs conditions de vie difficiles, surtout lorsqu'ils ont connu une vie active plus décente. Le cas de Karima peut illustrer la situation des personnes qui viennent en Belgique et qui ne parviennent pas à valoriser leur parcours professionnel. Aide-comptable d'une entreprise dans son pays d'origine, le Maroc, Karima est actuellement une allocataire sociale qui bénéficie du revenu d'intégration accordé par un CPAS. Pour ces personnes, « la frustration de la non valorisation de cette expérience acquise » peut être « vécue comme une négation de leur identité professionnelle » (CFS 2004 : 52). Karima reste marquée par sa nouvelle vie qu'elle ne cesse pas de comparer avec son passé plus valorisant.

Chez moi, j'étais bien, je vis dans une société vraiment super, dans une famille bien. Et par contre ici, je survise, j'ai pas les moyens. [...] On vient pas toujours ici pour

chercher l'argent, chercher le bonheur. Non, c'est le contraire. Pour moi, c'était le contraire. [...] J'avais tout chez moi ». (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.3)

Fille d'un haut fonctionnaire angolais, Fiona rencontrée au Cexp et dont on reparlera par la suite, éprouvait certainement les mêmes sentiments de révolte que Karima lorsqu'elle nous confia que dans sa vie, elle n'avait jamais imaginé qu'elle pouvait faire du nettoyage comme travail.

4.3.4. Un public aux projets de formation et de vie variés

Après avoir défini le projet de vie comme « les finalités que l'élève se fixe quant à son existence », lesquelles « finalités peuvent avoir des dimensions professionnelle, familiale, éthique, sociale et militante », Huber (2005 : 44) conçoit le projet de formation comme « les modalités d'acquisition que l'élève compte mettre en œuvre afin de commencer à [réaliser] son "projet de vie" ». Les projets de vie et de formation, tels que compris par Huber, pourraient être couverts par ce que Francis Tilman appelle le projet personnel. D'après Tilman (2004 : 27), celui-ci « renvoie à la projection que l'individu fait de lui-même dans un futur plus ou moins éloigné. A cette projection est assortie une réflexion [sic] sur les moyens à mobiliser pour atteindre ce nouvel état ». Le projet de vie serait cet état projeté, alors que le projet de formation ferait partie de ces moyens qu'il faut réunir pour y arriver.

Dans le cadre de la formation préparatoire, nous parlons de projets de formation dans un sens très restreint. Il est question des raisons qui poussent le stagiaire à s'inscrire à la formation. Ainsi pourrait-on comprendre les projets de formation des stagiaires en partant des motivations qu'ils ont exposées, lors des entretiens de sélection, pour expliquer pourquoi ils voulaient suivre la formation. Les différentes motivations des participants peuvent être reformulées comme suit : se remobiliser, découvrir ce qui existe, suivre une formation qualifiante ou se faire embaucher. Ainsi résumés, ces projets montrent bien que les stagiaires ne sont pas venus chercher la même chose dans la formation préparatoire du Cobs.

Karima veut, par exemple, travailler sur sa personne pour se mettre en position essentiellement psychologique de suivre une formation. Après cette étape, elle compte découvrir les possibilités de formation existantes pouvant lui permettre de s'insérer sur le

marché du travail belge. Avec le terme *découvrir*, rien n'indique que la stagiaire suivra une autre formation après la formation préparatoire. Peut-être s'arrêtera-t-elle à ce stade de l'exploration. D'autres stagiaires savent ce qu'ils cherchent. Pour ces derniers, la formation préparatoire est considérée comme un tremplin pour des formations qualifiantes dans les domaines variés. Rabah sait aussi ce qu'il veut, mais ce qui l'intéresse le plus, c'est moins une formation qualifiante qu'un travail immédiat. La formation préparatoire est, à ses yeux, une formation suffisante pour pouvoir commencer à travailler. Bref, avec les projets de formation, on voit déjà que les desseins des uns et des autres sont loin d'être convergents.

Pour ce qui est des projets de vie, que nous concevons comme des perspectives professionnelles, les stagiaires aimeraient travailler dans les domaines éducatif et social, de préférence dans l'animation et dans l'encadrement des plus jeunes. On voit également qu'Elodie et Déborah voudraient développer des projets dans des pays en voie de développement. Peut-être le choix privilégié du secteur d'animation peut-il être justifié par le fait que la formation préparatoire du Cobs a pour principale vocation d'initier les stagiaires à des métiers d'animation. Comme les stagiaires parlent de leurs projets lors de l'entretien de recrutement, on pourrait penser qu'ils présentent ce qui est susceptible de répondre aux attentes de celui qui assure la sélection. On doit rappeler qu'avant celle-ci, par le biais des contacts téléphoniques ou grâce à la séance d'information, les stagiaires sont mis au courant des visées de la formation préparatoire. Ainsi essaieraient-ils de s'inscrire dans cette logique.

Le formateur responsable du recrutement¹⁴¹ est conscient de ce biais qui empêcherait d'accéder aux vrais projets de vie des stagiaires, comme cela transparait dans ses propos lorsqu'il répondait à notre question portant sur l'objet et l'intérêt des entretiens de sélection :

¹⁴¹ Au Cobs, c'est le formateur responsable du module d'atelier d'écriture qui assure le recrutement des stagiaires. En réalité, cet animateur est un acteur important au sein de la formation préparatoire. Avec l'une de ses collègues, il joue le rôle de formateur référent. Or, c'est aux formateurs référents que reviennent les tâches de recruter les stagiaires, d'organiser les entretiens individuels du début et de la fin de la formation, ceux de mi-parcours ainsi que les séances dites de régulation. Ils encadrent également la semaine consacrée à la cohésion du groupe, dirigent les rencontres d'évaluation réunissant les formateurs de la formation préparatoire et contresignent les certificats de fréquentation des stagiaires avec la directrice de l'établissement. Ils ont enfin le droit de résilier le contrat qui lie un stagiaire au centre avant la fin de la formation.

Je crois que pour eux, ça a uniquement pour fonction de montrer, mais de nous convaincre le mieux qu'ils peuvent, et donc, ils vont dire ce qu'ils peuvent dire qui va dans le sens de ce qu'on veut entendre, s'ils ont compris ce qu'on veut entendre ; mais tu vois l'intérêt, pour eux, c'est de passer des tris donc tout simplement. C'est pas de savoir s'ils sont au bon endroit ou pas. (Formateur de recrutement, Entretiens, 2006, p.88)

Pour certains stagiaires, la formation préparatoire peut être vécue positivement comme une étape indispensable pour prendre élan avant de se (re)lancer. Dans ce sens, on a vu que Hafsa veut « se remobiliser pour avoir un choix supplémentaire ». Et c'est ce choix supplémentaire que Fiona du Cexp explicite en précisant que si l'on n'étudie pas, on est condamné à ne faire que de petits boulots.

Pour avoir un bon travail, je dois acquérir un diplôme. Mais sans ça, je dois nettoyer. C'est pas vraiment une vie nettoyer, nettoyer, tu vois ? [...] Si tu t'instruis pas, d'une autre manière, tu dois nettoyer. Je préfère moi mieux aller à l'école pour suivre une formation qualifiante pour pouvoir enfin avoir d'autres ouvertures dans la vie, avoir une place dans la société belge. (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.56)

Pour d'autres stagiaires, le choix des formations non scolaires n'est qu'un pis-aller. Après avoir décrit les universités comme des lieux élitistes qui produisent de futurs tenants du pouvoir, Théodore présente les formations pour l'insertion socioprofessionnelle comme relevant du monde de ceux qui ont raté leur scolarité et qui resteront au bas de l'échelle sociale, là ils ne pourront jamais faire entendre leur voix :

Surtout que parce que là, une fois que t'as le diplôme, tu chopes le boulot de dirigeant et tu peux commencer à gérer ou quoi. Et si tu rates, eh bien, tu fais comme moi, tu vas en formations et tu sais que t'auras le salaire minimum et c'est pas toi qui feras valoir ta voix. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.30)

Dans les formations d'insertion socioprofessionnelle, il n'est pas non plus rare de croiser des stagiaires démotivés qui s'y inscrivent pour échapper à la pression des services publics qui leur demandent de justifier qu'ils fournissent des efforts pour trouver du travail. Cette réalité peut expliquer, du moins en partie, les abandons, les absences et les retards enregistrés en cours de formation.

4.3.5. Un public vivant dans un contexte plurilingue éclaté

Certains stagiaires sont issus de pays où le français n'est ni première langue, ni langue d'enseignement.¹⁴² De plus, ces stagiaires ont effectué une partie ou la totalité de leur scolarité dans leurs pays d'origine. C'est le cas de Douha, de Karima, de Hafsa et, dans une certaine mesure, de Fabien. Dans le quotidien de la plupart, le français est en usage concurrentiel avec d'autres langues, maternelles essentiellement. Ces langues d'origine, qui ne font pas nécessairement partie de la même famille que le français, sont en général déclarées connues plutôt à l'oral qu'à l'écrit. On trouve des pratiques linguistiques hybrides, comme dans l'exemple de Fabien qui affirme que, chez lui à la maison, il parle un mélange de kinyarwanda, de swahili et de français.

Il arrive également qu'à l'intérieur d'une même famille, ses membres ne communiquent pas avec la même langue. Dans ce contexte, la pratique linguistique varie en fonction des interlocuteurs. Les sœurs de Douha, qui étudient au secondaire, parlent le français entre elles, et l'arabe avec Douha ou avec leurs parents. Ces derniers ne connaissent que l'arabe, oral pour la mère, oral et écrit pour le père. Les parents de Gilles parlent souvent le swahili et le lingala entre eux et avec les membres adultes de la famille élargie. Avec Gilles, les parents utilisent le français. Ce dernier ne connaît d'ailleurs pas les langues d'origine et pense que ses parents les emploient pour aborder des sujets d'ordre personnel ou confidentiel :

Ils parlent le swahili quand c'est des sujets qui concernent, je veux dire, plutôt les grandes personnes. Parce que ça, le swahili, on comprend vraiment pas du tout. Moi et mes frères, on comprend vraiment pas du tout. Donc, à mon avis, ils parlent plutôt swahili si c'est pour masquer ou si c'est les discours entre grands quoi. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.40)

La langue est envisagée ici comme un moyen de dissimulation permettant d'exclure de la conversation les *auditeurs* qui ne sont pas les *allocutaires*.¹⁴³

¹⁴² La langue *d'enseignement* est une langue autochtone ou exogène qu'un Etat adopte pour qu'elle soit le vecteur d'apprentissage dans l'éducation nationale. Pour certains stagiaires, le français est une langue seconde dans la mesure où il a été appris après la première langue de socialisation primaire et qu'il est utilisé dans leur environnement comme langue d'enseignement et de communication par exemple. Pour d'autres, le français a d'abord été appris à l'école sans être utilisé dans leur environnement. C'est essentiellement le cas pour ceux qui ont été scolarisés en partie ou totalement à l'étranger où, du point de vue de son usage, le français n'a pas le statut ni de langue première ni de langue seconde.

¹⁴³ Pour parler simplement, on peut définir l'auditeur comme celui qui entend ou écoute un discours, et l'allocutaire comme celui à qui ce discours est destiné. Dans son article « Enonciation » publié dans

On constate que, dans certaines situations, la langue de la société d'accueil est une langue étrangère pour les parents, le cas de Douha en est une illustration, de même que la langue des pays d'origine peut l'être pour les enfants, comme c'est le cas de Gilles. Quand les parents ne connaissent pas la langue de la société d'accueil, il arrive qu'ils pensent aussi que leurs enfants utilisent entre eux la langue étrangère, celle de la société d'accueil, pour leur fermer l'accès au contenu de leurs discussions. Cyrulnik (2002 : 46) croit que cette méconnaissance des langues d'origine ou de la société d'accueil pour les uns comme pour les autres peut, à la longue, générer des conflits de génération : « Quand les parents ne parlent que le langage de leurs origines et que les enfants n'apprennent que celui du pays d'accueil, ce déchirement linguistique entraîne un clivage familial où chaque génération ne comprend pas l'autre ». Le neuropsychiatre français précise par ailleurs que, dans nombre de cas, « les parents ne veulent pas apprendre la langue de leurs origines aux enfants afin qu'ils s'assimilent plus rapidement » (Cyrulnik 2002 : 46).

A partir de ce plurilinguisme familial problématique, l'on peut émettre quelques considérations. Pour les stagiaires qui sont nés dans ce contexte, il semble évident qu'il a été difficile de se constituer une langue de référence, entendue au sens de Lucchini (2002). Selon cet auteur, « la langue de référence est la langue dans laquelle nous développons toutes les fonctions propres aux langues, y compris la fonction métalinguistique, dont les ébauches sont si importantes dans l'acquisition du code écrit » (Lucchini 2002 : 79). Ces stagiaires, nés et élevés dans cette situation, risquent de ne pas entrer en possession ni de la langue maternelle, ni de celle du pays d'accueil. Pour ceux qui ont acquis la langue de référence avant leur arrivée en Belgique, ce contexte ne favorise pas non plus la mobilisation et le transfert des compétences (méta)linguistiques de cette première langue pour l'apprentissage de la seconde, celle de la société d'accueil. Celle-ci semble absente dans leur environnement immédiat ou pratiquée soit en alternance avec d'autres langues, soit de manière hybride.

l'Encyclopaedia Universalis de 1996, Oswald Ducrot évoque l'exemple d'un enfant qui se mêle à la conversation de ses parents et que l'on disqualifie en jouant sur la différence entre l'allocutaire et l'auditeur. On dit à cet enfant : « On ne te parle pas ! » En lui disant cela, on lui reconnaît la qualité d'auditeur, vu qu'il suit la conversation, mais on lui refuse celle d'allocutaire et le droit de réponse qui lui est inhérent. (Ducrot, Oswald. 1996. « Enonciation ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 8. Paris : Encyclopaedia Universalis, 388-392).

Il n'est pas exclu que les carences familiales soient résorbées par l'école. Mais le problème est qu'on semble engagé dans une circularité sans fin. La plupart des jeunes issus de l'immigration évoluent dans des contextes scolaires qui ne leur donnent pas la possibilité de compenser d'éventuels retards antérieurs accumulés au niveau de la famille. Le rapport de l'OECD établit que nombre de ces jeunes ont tendance à fréquenter les établissements scolaires ayant une forte concentration d'élèves d'origine étrangère : « In several countries, note le rapport de l'OECD (2006 : 79), many immigrant students attend schools with relatively high proportions of students whose families have also immigrated ». Ce même rapport souligne que de telles écoles rassemblent dans leur enceinte des élèves relativement défavorisés sur le plan économique, social et culturel.

Analysant la situation des élèves qui entrent dans cette catégorie à Bruxelles, Verhoeven (2006) constate que, dans ces établissements, les élèves recourent souvent à l'usage du « français non standard, ponctué de mots d'argot "du parler jeune" (Trimaille, 2004) » et à un mélange des registres qui ne tient pas compte de situations de communication. Verhoeven (2006 : 105) évoque enfin les conséquences d'une telle concentration d'élèves en difficultés de langage scolaire et aux origines socioculturelles défavorisées : « au cours d'une socialisation concentrée sur un même territoire – celui de quartiers "à forte concentration immigrée" –, ils [sont] peu confrontés à d'autres normes que celle de la subculture. Insuffisamment familiarisés aux normes dominantes, ils semblent peu à même de s'y conformer ».

Nous venons d'évoquer cette situation scolaire et sociale pour deux raisons majeures. Rappeler, d'une part, que la plupart des stagiaires, qu'on rencontre sur notre terrain de recherche, ont fréquenté – sans succès de surcroît – les établissements comme ceux décrits par Verhoeven. On a vu par ailleurs que ceux qui étaient inscrits dans des écoles, qualifiées d'élitistes, se sont sentis minorisés, ignorés, voire discriminés. Relever, d'autre part, que l'école n'arrive pas toujours à pallier les déficiences linguistiques et culturelles accumulées au niveau familial. Un cercle vicieux.

Pour sortir de cette impasse, Lucchini, El Karouni et Van Muysewinkel (2008) proposent aux décideurs politiques de mettre dans leurs priorités la fin « des concentrations dans certains établissements des élèves en difficulté de langage ». D'après ces auteurs, cette

option « visant la mixité sociale et scolaire » nécessiterait de nouvelles initiatives d'ordre didactique, pédagogique et organisationnel, susceptibles de permettre « la gestion de l'hétérogénéité des niveaux dans les classes » sans bousculer ni freiner l'élan des uns et des autres :

Le présupposé initial est bien que les objectifs linguistiques et scolaires en général soient les mêmes pour tous, malgré une diversité de trajectoires, qu'il s'agit de reconnaître et de traiter. La question est donc bien d'"unir sans confondre et de distinguer sans séparer", comme l'affirme la devise du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.¹⁴⁴ (Lucchini, El Karouni et Van Muysewinkel 2008 : 62)

En confrontant les propositions de ces trois chercheuses avec les propos tenus par Théodore et Déborah sur leur minorisation dans les établissements fréquentés par les classes socialement favorisées, on pourrait dire que la mise en œuvre de la politique de mixité devrait veiller à ce que les différents groupes ethniques et sociaux soient suffisamment représentés au sein des établissements. Autrement, si cette mixité se limite à une intégration symbolique de quelques représentants des groupes ethniques et sociaux, elle peut être aussi néfaste que son absence.

4.3.6. Un public aux pratiques scripturales hétéroclites

A l'image des membres du groupe, qui sont hétérogènes à bien des égards, les pratiques scripturales des stagiaires observés sont aussi hétéroclites. Alors que certains pratiquent une écriture utilitaire, d'autres s'essaient à l'écriture fictionnelle ou relevant de l'autobiographie. En se contentant de retranscrire ses notes de cours lors des formations, ou des chants à l'église, d'écrire des lettres ou d'envoyer des courriels, Fabien semble écrire parce qu'il y est obligé. Il en est de même pour Déborah qui écrit seulement pour ne pas oublier des choses qu'elle juge importantes. Ces deux stagiaires pratiquent une écriture obligatoire que nous qualifions d'utilitaire.

L'enquête réalisée au Cexp, après celle du Cobs, nous a révélé que la plupart des stagiaires entraient dans cette catégorie. Ils écrivent pour correspondre avec le monde public, pour envoyer des mails, dresser la liste des courses, noter des rendez-vous ou pour

¹⁴⁴ « El supòsito inicial ha de ser que els objectius lingüístics i escolars en general siguin els mateixos per a tothom, malgrat les diferents trajectòries, que cal reconèixer i estudiar. Per tant, la qüestió se centra, tal com afirma el lema del Centre Bruxellois d'Action Interturelle, en com "unir sense barrejar i diferenciar sense separar" » (Lucchini, El Karouni et Van Muysewinkel 2008 : 62). Cet article est publié en catalan. Nous citons dans le corps du texte la version française reçue des auteurs.

expédier des sms. Lors d'une évaluation écrite réalisée au Cexp, nous avons demandé aux stagiaires s'il leur arrivait d'écrire dans leur quotidien, et les thèmes qu'ils abordaient. A la première question, Côme répondit : « Oui, de temps en temps sur Gsm » et à la seconde « Des choses de la vie en général comme tu es où ? » (Côme, Evaluation écrite du 26 avril 2007). Avec des productions telles que « tu es où ? », la pratique scripturale de Côme est non seulement utilitaire, mais aussi peu développée, pour ne pas dire minimaliste.

En revanche, d'autres stagiaires écrivent sur des sujets portant sur leur vie ou produisent des fictions. On verra, au chapitre suivant, que ces dernières ne coupent pas nécessairement leurs liens avec le monde du réel ou du vécu. L'enquête menée tant au Cobs qu'au Cexp montre que les stagiaires qui produisent des fictions ou des textes autobiographiques le font pour exprimer ce qu'ils pensent, pour se détendre, se soulager et se libérer de leurs émotions ou par plaisir. Mais on verra plus loin que face au texte autobiographique, les avis sont aussi mitigés. On sent le plaisir, mais aussi la difficulté à se dévoiler – « l'impudeur et l'excitation », comme le dit très bien Tharcisse du Cexp (Tharcisse, Evaluation écrite du 3 mai 2007) –, la variation des sentiments en fonction de ce qui est remémoré et la nécessité d'écrire sur soi pour s'auto-évaluer afin de faire mieux dans l'avenir.

Il reste aussi frappant de remarquer que nombre de ceux qui s'essaient à l'écriture non utilitaire déclarent qu'ils écrivent des poèmes. On pourrait penser que la poésie serait le genre préféré du public observé, du point de vue de la production. Serait-ce le genre qui intéresse les scripteurs non experts ou débutants ? Sans doute ne pourrait-on pas répondre à cette interrogation sans examiner ce que les stagiaires entendent par poème. Il est à relever enfin que les textes que les stagiaires déclarent produire ne sont pas nécessairement écrits en français. Les poèmes de Hafsa seraient par exemple en arabe.

4.3.7. Un public demandeur d'un travail sur la langue

En considérant les attentes que les stagiaires ont exprimées à l'égard de l'atelier d'écriture, on se rend compte qu'ils sont demandeurs d'un travail portant sur tous les niveaux de la langue : le niveau global d'ordre textuel (« savoir s'exprimer par écrit », « avoir des outils pour faire passer ses passions », « savoir construire des phrases », etc.)

et les niveaux inférieurs d'ordre lexical, grammatical et orthographique (« s'améliorer en orthographe et en grammaire », « savoir maîtriser les mots », « acquérir des vocabulaires », etc.). On remarque aussi que certains, comme c'est le cas de Gilles, lient la qualité de la langue à la bonne visibilité sociale : « bien construire les phrases pour une bonne relation ». Il faut noter également que seul Théodore attend de l'atelier l'occasion de « jouer et [de] s'amuser avec la langue française ». Le parcours de ce dernier – naissance en Belgique, scolarité supérieure à celle du groupe, compositeur et chanteur de rap, etc. – le place dans une position lui permettant de pouvoir réclamer des activités à caractère ludique. Il est intéressant de constater que l'atelier d'écriture semble posé comme le lieu qui devrait apporter des réponses à des difficultés que les stagiaires affirment avoir en français. Les demandes d'amélioration en orthographe, en grammaire et en conjugaison, la volonté d'acquérir des mots, etc. font partie des attentes exprimées tant pour l'atelier d'écriture que pour le cours de français.

Il reste aussi remarquable que les stagiaires donnent des réponses recoupant ces mêmes attentes, lorsqu'on leur demande de dire ce que c'est, pour eux, « bien écrire ». On enregistre entre autres réponses, au niveau global, la bonne structure des phrases, la communication de ses idées, et aussi, au niveau local, l'écriture sans fautes d'orthographe. Théodore rappelle le jeu avec les mots et Hafsa ajoute une dimension supplémentaire : l'écriture sans souci. Ce dernier aspect pose l'aisance comme signe du « bien écrire ». Si les attentes des stagiaires vis-à-vis de l'atelier d'écriture recoupent leur conception du « bien écrire », on peut en déduire qu'ils attendent de l'atelier d'écriture des compétences pour bien écrire. Les difficultés exprimées en français, et qu'il faut travailler en priorité, peuvent, quant à elles, être considérées comme des barrières liées aux représentations que les stagiaires ont du « bien écrire », lesquelles barrières doivent être enlevées. De ce qui précède, deux grands constats se dégagent :

En premier lieu, les stagiaires rencontrés dans l'atelier d'écriture du Cobs semblent être demandeurs d'un travail visant la qualité de leurs productions textuelles. Ensuite, le recoupement des besoins exprimés par les stagiaires pour l'atelier d'écriture et pour le cours de français semble mettre en évidence la nécessité d'instaurer une étroite collaboration entre les titulaires de ces deux unités de formation. Or, cette coopération pédagogique est quasi inexistante, bien que, lors du premier entretien avec l'animateur de

l'atelier du Cobs, celui-ci nous ait fait savoir que le français et l'atelier d'écriture sont deux modules complémentaires. Nos observations nous ont permis de constater qu'il n'y a pas assez de concertation entre les responsables de ces deux unités de formation. Pourtant, pour expliquer pourquoi il ne se préoccupait pas des questions d'ordre linguistique, l'animateur de l'atelier d'écriture affirme que ces aspects sont travaillés dans le cours de français.

Les revendications visant la prise en compte de l'aspect linguistique se manifestent, par moments, tout au long de la formation, parfois avec une acuité telle qu'elles embarrassent l'animateur. A titre illustratif, arrêtons-nous un moment sur une scène qui sort du cadre que nous sommes en train d'analyser maintenant. La scène se passe lors de l'atelier d'écriture du 6 février 2007 au Cobs. C'est au cours de la *septième promotion*¹⁴⁵ de la formation préparatoire. Au début de la toute première séance d'atelier d'écriture, l'animateur place celui-ci sous le signe de l'oralité : « On a beau dire, dit-il, que nous vivons dans une société à tradition écrite, mais un bon parleur reste un bon parleur ». Après ce mot, il rappelle qu'il ne s'intéressera pas à des questions relevant de la langue ou de la transcription graphique comme l'orthographe et la ponctuation. Perplexe, une stagiaire qui affirme avoir besoin de s'améliorer en orthographe demande à l'animateur si les formateurs du Cobs remettent à leurs supérieurs hiérarchiques des rapports contenant des fautes d'orthographe. A cette question, l'animateur fait une réponse confuse. Fin de l'anticipation.

Au cours de nos entretiens, certains stagiaires ont insisté sur la nécessité de maîtriser la langue, pour les animateurs qu'ils pourront devenir un jour. D'après ces derniers, étant considérés comme des références par ceux qu'ils encadrent, les animateurs doivent être capables d'aider leurs ouailles à résoudre les difficultés d'ordre linguistique. C'est ce genre de prise de position qui transparait à travers les propos de Karima :

Mais dès que, je sais pas, un enfant ou bien un adolescent qui va leur demander : « S'il vous plait comment il s'écrit ce mot quelque chose pareil ». Tu vas lui dire « je sais

¹⁴⁵ La formation préparatoire qui a fait l'objet de notre observation est la sixième promotion. Nous devions expérimenter le dispositif construit avec les stagiaires de la septième promotion. Mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, nous avons finalement décidé de mener l'expérimentation dans un autre centre de formation. Ce changement de terrain est intervenu après deux séances d'atelier d'écriture avec les stagiaires de la septième promotion. L'une de ces deux séances, la première, eut lieu le 6 février 2007.

pas » ; c'est pas logique. Parce que, pour lui, tu es un animateur. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.10)

Il convient de nuancer ce que nous venons de rapporter en reconnaissant qu'il peut exister, au sein des groupes comme ceux rencontrés, des personnes qui peuvent s'opposer au français normé ou remettre en question la nécessité même d'apprendre certaines matières, comme l'illustrent le cas de Rabah et celui de Rachid que nous convoquons ici à titre illustratif. Dans le cours de français, Rabah refusait systématiquement d'orthographier correctement ses textes en avançant qu'il n'était pas nécessaire de montrer sur le papier qu'il connaissait les règles, puisque l'essentiel était que celles-ci soient dans sa tête. La résistance de Rabah traduit, d'une certaine manière, la position de certains stagiaires qui pensent que l'orthographe actuelle du français sera bientôt dépassée au profit du langage des sms, qu'ils trouvent moins compliqué et plus approprié. Le cas de Rachid montre, quant à lui, que le blocage peut être motivé par le manque de sens à l'égard de ce qui est mis en œuvre. Alors que, nombreux sont les stagiaires qui veulent enrichir leur vocabulaire en apprenant de nouveaux mots, Rachid ne voit pas l'importance d'un tel apprentissage. Dans une séquence de cours de français qui portait sur le lexique, Rachid demanda à la formatrice : « Madame, à quoi ça sert de connaître les mots ? » Perplexe, la formatrice expliqua que la connaissance des mots permet de mieux exprimer ce que l'on veut dire. Après avoir suivi attentivement ces explications, Rachid choisit un mot sur la liste des mots à apprendre et dit : « Mais qu'est-ce que je veux faire avec le mot *multitude* ? »¹⁴⁶.

4.4. Rapport difficile vis-à-vis d'autrui et de soi

Sous le point relatif à la représentation de l'autre et de soi, nous allons examiner le rapport que les stagiaires entretiennent avec la société, l'école, la famille et avec eux-mêmes. En introduisant ce chapitre, nous avons déjà souligné que l'image que le sujet a sur ces quatre entités peut conditionner son investissement dans la formation. Plus loin, lorsque nous présenterons les principes qui ont présidé à la mise en place d'un nouveau

¹⁴⁶ Rachid, Cours de français, séance du 9 mars 2006. Même si nous nous référons à cette scène, Rachid fait partie des stagiaires qui n'ont pas terminé la formation.

dispositif, nous expliquerons davantage, à la suite des recherches réalisées en psychologie¹⁴⁷, pourquoi nous insistons sur ces éléments.

4.4.1. Rapport à la société

Comme les stagiaires que nous avons rencontrés tant au Cobs qu'au Cexp reprennent, en principe, la formation parce qu'ils ont envie de se (re)faire une place au sein de la société, il nous a paru indispensable d'examiner l'image que ces derniers ont de celle-ci. Une position mitigée s'est dégagée des différents entretiens. Au moment où d'aucuns la jugent négativement, d'autres n'hésitent pas à monter au créneau pour prendre sa défense. Après un aperçu rapide des arguments des uns et des autres, nous concluons ce point en ouvrant la réflexion sur l'impact de la représentation de la société chez le sujet et sur l'implication de celui-ci dans un processus de formation visant la (ré)insertion sociale.

4.4.1.1. Représentations négatives

Comme on va le voir, les critiques négatives à l'égard du pays d'accueil sont, par moments, exprimées avec des termes durs. Repliée sur elle-même et peu ouverte à des étrangers, la Belgique est, entre autres, présentée comme une société figée, raciste, malade et inéquitable.

Une société inhospitalière et cloisonnée

La société d'accueil est perçue comme distante, inhospitalière et remplie de préjugés négatifs à l'égard des populations issues de l'immigration. En conséquence, cette distance ne favorise pas l'intercompréhension entre les différentes communautés :

Ils [les Belges] sont pas très accueillants, ils sont froids, ils te regardent comme je t'ai dit, il te met vite un ticket sur le front "tu es étranger". Alors déjà, il prend, comment on dit ?, il prend des limites. Et il n'essaye pas de te comprendre, ni d'avancer vers toi, alors ça, ça laisse pas, ça crée pas un contact, ça crée pas le contact pour qu'on se connaît mieux. (Karima, stagiaire cobs, Entretiens, 2006, p.7)

Ce manque de contact intercommunautaire pousse Hafsa à se demander si les personnes issues de l'immigration et les autochtones vivent dans un même pays. Pour elle, la société

¹⁴⁷ Nous nous référons, entre autres, aux ouvrages suivants : Anaut, Marie. 2005. *La résilience. Surmonter les traumatismes*. Barcelone : Armand Colin ; Cyrulnik, Boris. 2002. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob ; Tisseron, Serge. 2007. *La résilience*. Paris : Puf.

belge constitue un espace sur lequel coexistent plusieurs mondes cloisonnés, coupés les uns des autres :

On vit pas tout à fait avec les Belges. On suit les lois et la justice belges et tout ça. Mais des fois, on dirait pas qu'on est vraiment dans une société belge, on est tellement entre nous que des fois, on se demande si on est en Belgique. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.68)

Hafsa ne se contente pas de relever l'origine du déficit du « bien-vivre-ensemble » entre migrants et autochtones, elle va plus loin en désignant ce qu'il conviendrait de réaliser pour pallier cette déficience. Selon elle, il faut veiller à ce que les gens habitent ensemble dans des quartiers en évitant des concentrations d'ordre ethnique :

Ils doivent pas mettre tous, par exemple, les Marocains ensemble ; ils doivent mélanger comme ça tout le monde. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.68)

Une société individualiste où les classes sociales sont figées

La Belgique est aussi présentée comme une société où les jeux sont faits d'avance et où le fossé qui sépare riches et pauvres ne cesse de se creuser. Un tel sentiment conduit Théodore à se moquer de son ancien camarade d'école qui s'est lancé en politique. Le décrivant avec des termes qui sont loin d'être tendres, il l'assimile à la classe dominante et avoue qu'il n'attend rien de lui qui puisse améliorer son quotidien. Parlant de sa photo qu'il avait vue sur les affiches électorales, il dit :

Et quand je le vois comme ça en train de poser et tout, chaque fois que j'ai vu sa gueule, je rigolais. Parce que franchement, lui il est au pouvoir, ça changera pas beaucoup de ce qu'il y a maintenant. Ca sera toujours celui qui est riche, il devient plus riche et celui qui est pauvre qu'il reste dans sa merde. (Théodore, Entretiens, p.31)

Cette société figée devient de plus en plus individualiste. C'est le royaume du chacun pour soi. Chacun pense à soi-même ou, à la limite, aux siens. La solidarité sociale est décrite comme inexistante.

Mais dans la société actuelle, c'est de plus en plus « je pense d'abord à ma gueule et bon s'il me reste un petit peu, je donnerais peut-être à quelqu'un d'autre ». Ou alors on pense à soi, à ses amis, mais ça se limite à ça quoi. (Théodore, Entretiens, 2006, p.31)

Une société raciste et inéquitable

De manière générale, on remarque que nombre de stagiaires ne croient plus à l'équité et à la justice sociale. Pour évoquer ce point, partons d'un fait divers qui a ému l'opinion publique belge en avril 2006. Le 12 avril, Joe Van Holsbeek, un jeune homme de dix-sept ans, a été assassiné à la gare de Bruxelles-Central à cause de son MP3, que ses deux

jeunes agresseurs voulaient lui ravir. Dimanche le 23 avril, onze jours après ce meurtre, plus de quatre-vingt mille personnes participèrent à une marche pour dénoncer cette violence. Dans le cours de français du 27 avril, la formatrice a organisé un débat sur cet assassinat au cours duquel les stagiaires se sont montrés peu sensibles à cet odieux évènement. Loin de compatir à la douleur de la famille éprouvée, ces derniers ont interprété la marche du 23 comme une preuve supplémentaire d'inégalité entre les autochtones et les populations d'origine immigrée. Citant en exemples des personnes qui se sont fait tuer dans Bruxelles, ils ont stigmatisé l'absence de mobilisation de ce genre pour ces autres cas. D'après les stagiaires, ces derniers n'ont pas ébranlé l'opinion publique belge parce qu'ils étaient issus des populations minoritaires.

Lors de notre entretien, Théodore est revenu sur ce fait divers pour dénoncer la violence gratuite qui conduit au meurtre de quelqu'un pour lui voler un MP3. En même temps, il s'en est pris à la société qui ne réagit pas de la même façon devant des faits similaires. Théodore attribue ce traitement inéquitable au racisme. Selon lui, l'assassinat de Joe Van Holsbeek a été largement médiatisé parce qu'on avait cru, au départ, que ses meurtriers étaient d'origine maghrébine :

C'est comme le type qui s'est fait buter pour son MP3. Et en plus le racisme dans cette société. Non seulement on bute pour un MP3, déjà, c'est des conneries. Pour un MP3, on va te mettre un coup de surin. Franchement, moi déjà je dis oh. Mais, en plus, on en a fait une telle polémique parce qu'on croyait que c'étaient deux Arabes. Ca, ça me tue, on en a fait une telle polémique. Et maintenant qu'on a su que c'étaient des Polonais, que la Pologne, elle rentre dans la Communauté européenne, c'est passé en sous-jacent et en plus, les deux types là, il y en a un, il est allé là-bas ; son oncle, il est procureur là-bas ou il est juge, c'est bon, ils vont pas tirer grand-chose en prison, mais ça, on n'en parle pas, c'est ça qui me tue aussi. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp. 31-32)

Abondant dans le même sens que Théodore, Déborah dénonce aussi le racisme, explique que celui-ci se manifeste de plusieurs manières et commence dès le bas âge :

Quand on est petit, c'est des bêtises, d'abord on va voir, mais ce qui est plus flagrant, c'est celui-là pourquoi tu es Noir, tu es ceci [...] les Noirs puent, des conneries comme ça. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p. 60)

D'après Déborah, ce qui est plus déstructurant, c'est quand on découvre que des personnes en qui on avait confiance sont aussi racistes :

Les jugements, c'est là vraiment qu'on sent que le racisme, c'est plus profond, [...] il y a plusieurs sortes de racisme, ce n'est pas juste les gens qui vont dire moi, je n'aime pas les Noirs [...]. Et puis, je me suis rendu compte que des gens, que moi je pensais que c'étaient des personnes, même si cette expression est stupide, de bien, on va dire,

des gens que moi je pensais qu'étaient bien, on voit que non, ils n'ont pas d'ouverture d'esprit. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.60)

Avec le temps, Déborah aurait appris à être méfiante vis-à-vis des gens qui, systématiquement, affirment qu'ils n'aiment pas des composantes culturelles d'autres communautés, comme la musique. Pour expliquer les raisons de sa méfiance, Déborah analyse le cas d'un autochtone qui se déclare contre le hip hop par exemple. Pour elle, au-delà du hip-hop, cette personne n'aime pas ceux qui le pratiquent :

Quand on réfléchit un peu, quand on comprend, quand on parle avec la personne, on voit finalement que ce qui le dérange, ce n'est pas juste la musique, mais c'est que cette musique, c'est quand même le symbole de la culture africaine¹⁴⁸ en Europe. (Déborah, stagiaire cobs, Entretiens, 2006, p.60)

Une société malade

Cette société raciste, inégalitaire et inéquitable est aussi qualifiée de malade. L'un des symptômes de son mal serait l'augmentation du nombre de personnes qui se droguent ou s'enivrent, alors que sur le plan technologique, la société connaît des progrès prodigieux :

Et puis, il y a une autre chose que je vois dans la société, c'est que surtout quand je vois chez les jeunes, mais même chez les vieux et tout, c'est le nombre de buveurs, de fumeurs de joints et de drogués qu'il y a. Allez, je veux dire, on a autant de technologie, on a des chances qu'on n'avait pas avant et tout, et il y a autant de gens qui se pètent la tête, c'est qu'il y a un malaise, il y a un malaise dans cette société, sinon tout le monde ne se pèterait pas la tête comme ça. (Théodore, stagiaire cobs, Entretiens, 2006, p.32)

L'inquiétude de Théodore ne barre pas la porte qui conduit à l'espoir. Il espère que les générations futures vivront autrement :

Il y a des trucs qui tournent pas rond, mais bon, il y a encore moyen de survivre et de faire sa vie quoi. C'est pas encore la fin, mais j'espère que ça va pas encore continuer comme ça pour nos enfants. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.32)

De son côté, Déborah reconnaît non seulement qu'il est possible de vivre encore bien, malgré les difficultés, mais aussi que, sous d'autres cieux, nombreux sont ceux qui envieraient la société belge :

Elle [la société] est dure, mais moi, je ne suis pas une personne qui veut dire que ça me dégoûte ou quoi [...]. Il faut essayer de faire son petit chemin. Et puis, il y a d'autres gens qui sont moins bien que nous. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p. 60)

¹⁴⁸ Contrairement à ce que semble affirmer Déborah, le hip-hop n'est pas d'origine africaine. C'est un « mouvement culturel d'origine nord-américaine se manifestant par des formes artistiques variées (rap, smurf, tags » (*Le Nouveau Petit Robert* 1996). Déborah attache peut-être ce mouvement à l'Afrique par association des Noirs à l'Afrique. Le hip-hop est en effet né dans les ghettos noirs de New York au début des années 1970 avant de se répandre sur tous les continents.

4.4.1.2. Représentations nuancées

Avec Déborah, nous semblons clôturer le point précédent avec une position reconnaissant qu'en dépit des problèmes, tout le tableau de la société d'accueil n'est pas sombre. Déborah nous a déjà conduits sur un autre terrain, celui des visions nuancées, dont certaines tranchent radicalement avec ce que nous venons de voir.

Une société accueillante

D'après Joseph, comparée à d'autres pays, la Belgique est un pays hospitalier à l'égard des étrangers. Pour étayer sa position, Joseph convoque en exemple la ville de Bruxelles où l'on rencontre beaucoup de populations d'origine étrangère :

Mais faut quand même ouvrir les yeux et voir qu'à Bruxelles, il y a quand même, je connais pas les chiffres, mais il y a quand même autant d'étrangers, il y a quand même autant de Blacks. Voilà quoi. Et Bruxelles, c'est en Flandre, faut pas oublier ça. (Joseph, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.50)

Dans cet extrait, Joseph semble dire que si la Belgique n'était pas accueillante, on ne recenserait pas sur son sol autant de personnes d'origine étrangère. Joseph pousse son raisonnement plus loin en prenant le soin d'ajouter que c'est même dans la partie belge – la Flandre – où l'extrême droite « Vlaams Belang » est fortement implantée que l'on trouve une forte représentation des étrangers. « Et Bruxelles, c'est en Flandre », ce rappel pourrait en tout cas s'interpréter ainsi.

Tout ne doit pas être mis sur le dos des autochtones

Selon Karima, la société d'accueil ne doit pas porter toutes la responsabilité dans les difficultés d'intégration des populations issues de l'immigration :

On va pas essayer toujours de coller, je sais pas, notre faiblesse, [...] sur le dos des Belges, du système. Il y a le système, mais il y a aussi nous. (Karima, Entretiens, 2006, p.7)

Karima défend sa position en basant son analyse sur sa communauté d'origine, dont les membres lui paraissent agressifs :

Parce que moi je viens du Maroc ; j'étais vraiment étonnée de voir leur comportement, comment ils réagissent. C'est vraiment dégueulasse ! Ça m'a dégoutée. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.7)

Karima met le doigt aussi sur le positionnement identitaire ambigu des membres de sa communauté qui ne sont ni belges, ni marocains. Elle les trouve écartelés entre deux mondes sans appartenir à aucun d'entre eux :

Ils n'arrivent pas à vivre ici. Je vois qu'ils sont pas, qu'ils se sent pas chez eux, qu'ils se sent pas nulle part. Ils sont nulle part. Ni des Belges, ni des Marocains. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.7)

Elle trouve enfin que les membres de sa communauté ne sont pas conscients qu'ils ont de la chance par rapport à leurs compatriotes restés dans le pays d'origine. Dans ce sens, ils ne tirent pas profit du système éducatif accessible à tous. Ils ne fournissent aucun effort pour bénéficier des avantages qui sont à la portée de leur main :

Ils ont une chance de profiter quand même du système, surtout à l'école. T'as tout, qu'on n'a pas. T'as les moyens de transport. Ca veut dire rien n'est loin, si tu veux aller loin. T'as tout devant toi, il suffit uniquement un petit effort et de réussir ta vie. Je vois ici le contraire. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.7)

4.4.1.3. Et si les jeux étaient faits d'avance ?

Se soucier du rapport que les stagiaires entretiennent avec la société est loin d'être une démarche superflue. Ce rapport peut avoir, comme nous l'avons indiqué, une grande influence sur la motivation des sujets qui veulent se (re)mettre au service de la société après avoir effectué une formation. Si, à l'instar des élèves de l'enquête de Verhoeven (2002 : 68), les stagiaires « croient peu ou plus du tout en la possibilité d'ascension sociale [...] dans une logique purement "méritocratique", mais y opposent des phénomènes ressentis de racisme et de discrimination », s'ils pensent que d'un notaire naîtra toujours un notaire ou d'un ouvrier un ouvrier, à quoi bon lutter pour réussir, alors que tout effort est déjà voué à l'échec ? Dans tous les cas, le pauvre restera pauvre et le riche s'enrichira davantage, comme dirait Théodore. Cette vision déterministe de la société fait que le sujet se refuse à fournir l'effort. Il peut interrompre sa formation au tout premier obstacle et se contenter de vivre du minimum en jouant au chat et à la souris avec les services sociaux. Dans ces circonstances, le stagiaire pourra meubler les salles de formation pour échapper à la pression de ceux qui lui demandent de justifier qu'il fait quelque chose pour (re)trouver du travail.

De ce qui précède, il découle que si, à l'opposé, la société est perçue comme soucieuse d'aider ceux qui sont en difficulté à s'en sortir, toutes les portes du succès resteront ouvertes. Dans cette perspective, la formation pourra avoir un sens, parce qu'elle pourra

être considérée comme une étape nécessaire pour la réalisation de son projet de vie. De ce fait, dans des locaux de formation, on pourra rencontrer des stagiaires motivés prêts à s'investir dans les activités proposées.

4.4.2. Rapport à l'école

Comme c'est le cas pour la société, l'image que les stagiaires ont de l'école est contrastée. Elle est négative pour les uns, positive ou nuancée pour les autres. Comme on le verra un peu plus loin, la représentation de l'institution scolaire dépend des facteurs qui ont poussé le stagiaire à ne pas aller jusqu'au bout de sa scolarité. Au sein des groupes, qu'on rencontre dans les formations préparatoires, cohabitent donc ceux qui, à l'instar de Fiona, conçoivent l'école « comme la lumière dans l'obscurité dans la vie de l'être humain » (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.56) et ceux qui, comme Tharcisse (stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.13), la considèrent comme leur « ennemie à l'état pur ».

4.4.2.1. Représentations négatives

En lisant les critiques dirigées contre le système scolaire, on est tenté de dire que, d'après les déclarations de certains stagiaires, l'école est à l'image de la société et/ou inversement. Comme la société, l'école est accusée de racisme et d'indifférence aux différences. L'école favoriserait le conformisme, l'uniformité et l'élitisme, et découragerait la diversité et la prise en compte de la particularité de chaque individu.

L'école est rigide et conformiste

Théodore critique le système scolaire qu'il compare à Babylone, une ville où l'on doit rester dans les rangs et faire comme tout le monde, sous peine de marginalisation. Cette école ne laisse aucune place à l'originalité, à l'innovation et à la créativité.

L'école, c'est comme dans la société, c'est le système. Enfin, c'est Babylone. Et Babylone, elle a fait toutes des moules, tous des moules comme ça. Et si tu rentres pas dans le moule, tu peux rester à l'extérieur de la ville. Enfin, je sais pas si tu comprends ce que ça veut dire, mais à l'école, il faut se conformer, il faut être bien comme on le dit et tout, blabla, il faut suivre toutes les règles. Et c'est comme dans la vie et dans le système, il faut suivre toutes les règles, il faut faire tout comme on le demande. [...] Mais si t'as décidé d'être toi-même, d'être original, de pas faire le faux cul, le lèche-botte, l'hypocrite, eh bais mange ! T'es que le paria. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.23. et p.29)

Cette image de l'école rigide a fait que Théodore s'oppose à tout ce qui lui rappelle la rigidité, la rigueur et le suivi des règles. Par exemple, il explique que, dans sa vie scolaire, il n'est jamais parvenu à réussir une interrogation de physique, puisque celle-ci est l'incarnation de la rigueur :

Depuis que je suis tout petit, je veux défier les lois de la gravité et on me demande de calculer la physique qui est rigoureuse comme ça, c'est pas moi, c'est tout. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.23)

Au cours de la formation, nous avons pu observer que Théodore avait effectivement tendance à s'opposer à tout ce qui se rapportait à des règles. Lorsque, par exemple, la formatrice de français a proposé d'inscrire le respect des consignes parmi les compétences qu'il fallait acquérir dans son cours, Théodore a demandé qu'on raye cette compétence arguant que le respect des consignes empêche d'être libre.

L'école est élitiste et raciste

Et puis, j'ai été en secondaire. J'ai vu c'était quoi ? Le programme. J'ai vu c'était quoi ? L'élitisme. J'étais dans une sale école catho ; franchement, moi il y a pas moyen, je suis devenu athée à ce moment-là, heureusement que j'ai retrouvé la foi après d'ailleurs. Mais ils m'ont salement cassé. J'étais, au début, j'étais le seul bronzé dans mon année. Enfin, je veux dire, dans un sens, j'ai jamais appris trop comment ça se passe dans la rue ou quoi, ce genre de truc, mais je connais le jeu du bourge. Et je me laisserai plus avoir, je me suis fait avoir plein de fois. Je veux dire, j'ai mangé et tout. Mais c'est fini, c'est fini. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.30)

Théodore poursuit sur la même lancée en stigmatisant les déficiences du système scolaire. Il évoque ici plusieurs phénomènes qu'on a rencontrés dans d'autres discours sur l'école. En liant l'élitisme et le programme, il soulève le problème qu'on trouve dans des établissements scolaires dits élitistes qui occupent « une bonne position sur le quasi-marché¹⁴⁹ ». Selon Verhoeven (2002), pour garder leur place au sein des meilleures écoles, ces établissements font passer le programme avant toute chose. Au sein de ces écoles, on s'occupe moins des élèves en tant qu'individus, on est beaucoup plus préoccupé par le programme et par les résultats. Etant le seul à avoir des origines africaines dans sa classe (« le seul bronzé »), Théodore se sentait minorisé et ignoré. Et puis, il semble aussi que l'école n'a pas répondu à ses besoins. Cloîtré entre les quatre

¹⁴⁹ « La notion de "quasi-marché", développée par des chercheurs belges en éducation, renvoie à une régulation du système éducatif articulant une régulation libérale de la demande scolaire (libre choix scolaire pour les parents) et un financement public des établissements (lié au nombre d'élèves). Ces caractéristiques contribuent à une forte ségrégation et hiérarchisation des établissements » (Verhoeven 2006 : 99).

murs de son établissement, il aurait souhaité sortir de ce microcosme bourgeois pour aller voir ce qui se passait à l'extérieur.

Déborah rend aussi l'élitisme et l'exclusion responsables de son échec scolaire, de son aversion à l'égard de l'école et de sa décision de mettre fin à sa scolarité :

C'est parce que j'étais d'abord dans des écoles, dans une école, en tout cas, dans une école qui était très élitiste, comme ça, et il n'y avait que des Européens. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.56)

Ici Déborah semble dire que les écoles élitistes sont normalement destinées à des Européens « non originaires de ». Face à l'indifférence de l'école, Déborah n'est pas la seule qui se résigne et qui décide de s'en aller. Elodie pense que l'on peut rester à l'école seulement lorsqu'on y trouve un accueil favorable, un encouragement à aller de l'avant.

Mais si c'est une école où chaque fois que t'as un problème on s'en fout de toi, on s'en fout, on s'en fout. A la fin tu te dis : « Bon, ça sert à rien d'aller à l'école, autant mieux de rester chez moi et je le fais toute seule quoi, je me bats toute seule ». (Elodie, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, 17)

En plus de l'indifférence, l'école est taxée de racisme. Déborah affirme que même ses parents lui avaient dit que les professeurs de son école étaient racistes, et Théodore attribue le racisme à ses camarades. Face au racisme réel ou supposé, mais ressenti dans les deux cas, ceux qui le subissent affirment qu'ils deviennent désagréables, agressifs et violents. Lors de l'entretien, c'est avec une grande fierté que Théodore décrit la scène où il a frappé un camarade qui l'aurait « emmerdé avec des feintes racistes sur la couleur de sa peau ». Théodore va jusqu'à admettre, même aujourd'hui, que s'il retournait à l'école, il agirait de la même façon. Il n'écarter même pas le fait que la violence qui l'animerait pourrait le conduire à tuer un camarade, alors qu'il ne serait pas naturellement quelqu'un de violent :

Allez quand j'y pense, ça me fait plus mal au cœur maintenant, je me dis c'est vraiment des bouffons [...]. Quand j'y pense maintenant, je veux pas retourner dans une ambiance comme ça. Parce que si maintenant, on me remet avec tous ces gens-là et je vais faire trois jours ; et puis, il y en aura deux qui seront à l'hôpital et un troisième sera peut-être à la morgue tellement ils m'auront mis les nerfs. Et pourtant, je suis pas quelqu'un de violent. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp.29-30)

C'est pour lutter contre les tares scolaires – dont l'élitisme, le conformisme et, surtout, le racisme – que Théodore souhaite s'engager auprès des plus jeunes. Il veut travailler dans un système éducatif, mais dans une structure différente de l'école telle qu'il la voit

aujourd'hui. Il n'aimerait pas que les tout petits gardent l'héritage du système scolaire actuel :

Je travaille avec les mômes aussi pour éviter qu'en grandissant, plus tard, ils aient ce genre d'idées, qu'ils se rappellent toujours du petit métier qui est venu leur enseigner quand ils étaient petits ou les animer et avec qui ils ont rigolé, qu'il y a pas de problème. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.30)

4.4.2.2. Représentations positives ou nuancées

Comme c'est le cas pour la société, l'école ne connaît pas que des détracteurs. Tout en soulignant les limites du système scolaire actuel, certains stagiaires refusent de rendre celui-ci responsable de leurs expériences scolaires difficiles, mettent en avant son rôle positif et fustigent les abus de la généralisation.

L'illusion de l'enseignement général

La position que Gilles prend dans le paragraphe suivant est à la fois nuancée et pragmatique, même si elle ne traduit pas moins des sentiments de résignation. Cette position rend compte des espoirs déçus, à cause d'un fossé qui se creuse entre les ambitions et les moyens qu'il faut mobiliser pour les réaliser.

Au départ, Gilles veut faire des études de dessin, mais son père le dissuade et le convainc de faire des sciences comme ses grands frères. Dès lors, les grandes ambitions naissent. Il décide de devenir un jour médecin :

J'avais aussi dit à ma maman que je voulais faire médecin, mais sans penser pour autant que ça allait être aussi difficile. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.41)

Après les humanités, il tente de faire des études supérieures, mais il bute contre le manque de moyens et d'accompagnement. De ses vaines tentatives et de ses desseins qui se révèlent utopiques, il sortira convaincu qu'il vaut mieux faire des études professionnelles ou techniques qui donnent accès à l'emploi et laisser l'enseignement général à ceux qui ont les moyens de poursuivre des études supérieures :

C'est quand même un grand problème, parce qu'on se rend compte qu'au final, c'est ceux qui étaient en professionnel qui arrivent plus à trouver, je veux dire de l'emploi. C'est pas que je condamne les écoles généraux. Mais on nous fait trop d'espoir en fait. Je sais pas si c'est des promesses, mais en général, on a trop l'impression qu'on va sortir de l'unif avec le diplôme, alors que c'est pas le cas pour tous les élèves. Et c'est le cas en général je crois. Les trois quarts des étudiants en général, ils ont du mal à trouver un boulot aujourd'hui, comparés à ceux qui sont en professionnel qui, eux, s'engagent directement dans la profession après leur sixième et leur qualification quoi. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, pp.40-41)

Dans les propos de Gilles, ce qui est critiqué, ce n'est pas l'école, mais la mauvaise orientation. Pour son cas, il semble convaincu qu'il a pris le mauvais choix d'une filière qui conduit à des études supérieures, alors que, selon lui, sa famille n'avait pas les moyens de payer ces études et d'assurer son accompagnement.

En regrettant de ne pas avoir suivi l'enseignement professionnel qui aurait pu le conduire facilement à un emploi, Gilles ouvre, à sa façon, la discussion sur un phénomène qui est encore débattu dans des recherches qui s'intéressent à l'intégration scolaire des élèves immigrés en Belgique. Plusieurs auteurs – tels qu'Ouali et Rea (1993), Feld et Manço (2000), Crutzen et Lucchini (2007) – soulignent le fait que les élèves issus de l'immigration hors union européenne sont sous-représentés dans les écoles dites d'élites. Ces auteurs font observer que ces derniers se retrouvent en grand nombre dans l'enseignement professionnel et technique. Ce que le raisonnement de Gilles peut nous apprendre, c'est qu'il ne suffirait pas de mettre des élèves des milieux défavorisés dans de bonnes options pour que tous les problèmes soient résolus.

Toutes les écoles sont mauvaises : une généralisation abusive

Elodie qui a interrompu sa scolarité, parce qu'elle se croyait mal orientée, garde une image nuancée de l'école. Selon elle, taxer le système scolaire de mauvais dans son ensemble, c'est courir le risque de tomber dans un abus de généralisation gratuite. Toutes les écoles ne se valent pas. Les professeurs non plus. Les choses varient d'un établissement à l'autre et d'un individu à l'autre. A la question de savoir l'image qu'elle garde de l'école, Elodie répond :

C'est pas une image négative. Je sais pas en fait ; je dirais ça dépend de quelle école aussi, ça dépend des gens, et je pourrais pas le dire. Je sais pas juger une école comme ça, ça dépend les profs qu'on a, ça dépend, ça dépend de tout un tas de trucs en fait. (Elodie, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.16)

Fabien, quant à lui, prend, sans détour, la défense de l'école. Pour lui, l'école est importante parce que, grâce à elle, « on apprend ». Cette dernière vision est partagée par Hafsa :

C'est bien, moi j'aime bien l'école. J'aime bien parce qu'on a quand même appris beaucoup de choses. (Hafsa, Entretiens, 2006, p.68)

Karima a aussi une image positive de l'école, mais elle parle surtout de l'école de son pays d'origine, parce qu'elle a fait toute sa scolarité là-bas, qu'elle compare à l'école

belge pour constater que le système scolaire de son pays d'origine est meilleur que celui de la Belgique, malgré la carence de moyens que connaît son pays :

Vraiment, je me compare avec les gens qui ont le même niveau que moi ici, à part bon, on a un bagage plus. Je vois qu'on a un bagage plus, même si on n'a pas la même situation. Par exemple à l'école, chez moi, il y avait pas de bibliothèque, on n'a pas les moyens. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p. 6)

Confrontés à des difficultés de la vie, nombre de stagiaires qui ont une image positive de l'école envisagent la période de la scolarité comme le meilleur temps de leur vie : un temps où ils avaient beaucoup d'amis, un temps où ils vivaient sans se faire beaucoup de soucis. Pour ces stagiaires, l'école est présentée comme une deuxième famille dans la mesure où l'on y passe plus de temps qu'à la maison.

Les propos de Faïda, rencontrée au Cexp, traduisent ces sentiments de nostalgie pour un vieux bon temps :

Franchement, j'ai eu des belles années à l'école ! Pour moi, c'était bien, des bons moments, soit avec les profs ou les élèves, je m'entendais très bien, comme je suis aussi une blabla, j'aime bien les contacts en fait moi, et voilà franchement, moi ça, d'un côté, ça me manque aussi, parce qu'une fois l'école finie, c'est le travail à la maison, on n'a plus beaucoup d'amis, on reste pas beaucoup en contact. L'école, c'est un peu comme une famille en fait, on est là toute une semaine. (Faïda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.60)

Comme tous les stagiaires interviewés, Faïda a interrompu sa scolarité avant de l'avoir terminée. Mais, à la différence de certains de ses camarades de formation, elle est partie de son propre gré, étant par ailleurs en désaccord avec ses parents. Faïda classe aujourd'hui son abandon scolaire parmi les grandes « bêtises » de sa vie.

4.4.2.3. Raisons d'interruption de la scolarité et image de l'école

En tenant compte des entretiens réalisés au Cobs et au Cexp, nous remarquons que, de façon générale, la représentation de l'école est fortement liée à des raisons qui sont à la base de son abandon. Elle est en général négative lorsque le système scolaire – institution et/ou enseignants – est désigné comme étant à l'origine de l'échec. A ce niveau, l'abandon scolaire peut avoir été causé par des échecs répétés, le comportement des acteurs scolaires ou la mauvaise orientation, présentée comme totalement imposée par l'école et injustement subie par le sujet. La représentation est positive, lorsque le sujet s'autodésigne comme responsable de l'échec scolaire. Celui-ci peut avoir été causé par le manque de concentration et d'intérêt personnel, la mauvaise orientation, présentée

comme consentie, et la volonté d'aller expérimenter autre chose. Elle est positive ou nuancée lorsque le responsable de l'abandon de l'école n'est ni l'école, ni le sujet lui-même. C'est le cas des interruptions dues, entre autres, à des problèmes de santé ou à l'immigration. On peut trouver dans ces dernières catégories des personnes issues de pays où l'éducation n'est pas garantie à tous, où fréquenter l'école est un privilège. Ce sont également des personnes issues des classes privilégiées qui, par la force de l'histoire, se sont retrouvées sur le chemin de l'exil. Les stagiaires faisant partie de cette catégorie sont en général motivés, veulent apprendre et réclament souvent des méthodes en vigueur dans le système scolaire.

4.4.3. Rapport à la famille

De manière générale, les stagiaires ont une image positive de la famille. Celle-ci est conçue comme fondement de l'être, comme source de réconfort, comme raison de lutter, etc. A travers les entretiens, on aperçoit également que l'identité familiale des stagiaires est complexe.

4.4.3.1. Famille comme fondement de l'être

Les stagiaires rencontrés ont une vision essentialiste de la famille. Lorsque Karima dit que la famille, c'est toute son existence, elle reconnaît que c'est elle qui a façonné son identité et fait qu'elle est telle qu'elle est. La famille, dit-elle,

c'est tout mon existence. Alors si je suis maintenant ici avec mon comportement, avec tout ce que j'ai, c'est grâce à ma famille [...]. C'est ma famille qui m'a tout appris. Oui, ma famille, c'est tout pour moi. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp.7-8)

Après avoir précisé ce qu'elle entend par la famille, Faïda rappelle que celle-ci constitue « la chose la plus importante » dans la vie. Elle déclare même qu'elle ne peut imaginer sa vie autrement en dehors de la famille, c'est-à-dire sans son mari, son fils, ses parents, ses frères et sœurs :

Sans la famille, on est perdu en fait quelque part. [...] Pour moi, sans ma famille franchement, je sais pas où je serais [...]. Parfois, je dis : « si j'arrive à perdre l'un [des membres] de ma famille, je sais pas ce que je ferais ». (Faïda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, pp. 59-60)

Faïda tient à noter toutefois que la famille reste indispensable quand ses membres sont solidaires et s'entendent entre eux.

La conception essentialiste de la famille peut générer de graves conséquences en cas de difficultés dans la famille. Si, en effet, celle-ci est posée comme une valeur fondamentale, son défaut peut conduire à l'absence du sens de l'existence. Cette dernière réalité peut entraîner l'affaiblissement et la défaillance du Moi et ouvrir la porte à toutes les actions inhérentes à la perte du sens de la vie.

4.4.3.2. Famille comme source de réconfort

D'après les stagiaires, c'est grâce aux bases de l'éducation reçue en famille que l'on arrive à faire face à l'adversité. Karima avoue que c'est le « bagage » hérité de sa famille qui lui permet de vivre seule dans un pays étranger « tout à fait différent », sur une terre inconnue, dans « un nouveau monde », pour reprendre sa propre expression, « et [à] tenir le coup ». Joseph, l'amateur de football, présente, quant à lui, sa famille comme force et source de motivation :

Quand je dois faire un match ou quand j'ai quelque chose d'important à faire et que je pense à eux ; et quand je pense à ma mère, voilà, ça représente la vie aussi et ça représente l'espoir, ça représente beaucoup de choses pour moi. (Joseph, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.50)

Il est intéressant de noter que les jeunes gens interviewés s'attachent plus particulièrement à leur mère. Théodore va jusqu'à présenter sa mère comme un être sacré qu'il doit protéger contre toute agression : « Celui qui touche à ma mère, je vais le tuer », lance Théodore (stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.32) sans aucun détour.

4.4.3.3. Famille comme raison de lutter

La famille est aussi présentée comme la raison qui justifie le combat quotidien que ces stagiaires mènent pour s'en sortir. Théodore croit, par exemple, qu'il ne fait pas assez pour rendre sa mère heureuse :

Pourtant, je pense à tout ce que je lui ai fait. Je suis trop dingue. Et dans un sens, c'est pour elle que je me bats dans ma vie pour qu'elle s'en fasse plus pour moi et qu'elle soit contente. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.32)

Vis-à-vis de sa famille, Gilles éprouve ce même attachement qui pousse à la culpabilité en cas d'échec. Il pense que sa famille souffre de le voir vivre dans des conditions difficiles, alors que ses frères ont réussi à s'insérer dans la vie socioprofessionnelle :

Ma famille, elle rêve que je m'en sorte plus tôt. Je sais pas si je suis en retard ou celui qui déconne de la famille, mais je pense qu'elle veut que je m'en sorte comme tous mes grands frères qui sont en train de s'en sortir, qui, aujourd'hui, ont un logement,

une voiture, un enfant aussi. Ils veulent que je m'en sorte, parce que ça leur fait pas plaisir aussi de me voir aussi là au chômage en train d'aller chercher du boulot. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp.41-42)

De même que de jeunes stagiaires – célibataires et sans enfants – disent qu'ils se battent pour que leurs familles cessent de souffrir de leur échec, de même, les stagiaires parents affirment qu'ils reprennent le chemin de la formation pour que leurs enfants soient fiers d'eux et pour les encourager à étudier afin qu'ils réussissent aussi bien leur scolarité que leur future vie socioprofessionnelle.

4.4.3.4. Identité familiale complexe : entre ici et ailleurs

En général, les stagiaires ont une conception large de la famille, allant de la famille nucléaire à la famille élargie, pouvant englober des amis, comme nous le rappelle Théodore :

Je vois dans ma famille deux choses. Il y a la famille du sang et la famille que j'ai choisie. Comme dit Renaud : « On choisit ses copains et rarement sa famille ». [...] Et pour moi, la famille, c'est en même temps, mes vrais amis. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.32)

Ayant des origines étrangères, nombre de stagiaires se définissent par rapport à la famille d'ici qu'ils connaissent et de là-bas qu'ils ne connaissent pas nécessairement. Théodore parle de sa grand-mère de Charleroi qu'il voit régulièrement et évoque en même temps la mère de son père qu'il n'a jamais vue, qu'il aimerait voir avant sa mort. Déborah présente sa famille comme des gens qui l'aiment et qui l'aident, comme des personnes qu'elle aime et qui la soutiennent avant de conclure qu'il existe pour elle un mystère. Et lorsque nous avons cherché à savoir en quoi consistait ce mystère, sa réponse fut : « pour celle [la famille] que je ne connais pas » (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.60). Quelque laconique qu'elle soit, cette réponse témoigne encore de la crise identitaire qui secoue cette jeune fille adoptée en Belgique à un an et qui n'a jamais remis le pied dans son pays d'origine.

4.4.3.5. Quand le réconfort se révèle inaccessible

L'attachement que les stagiaires affichent pour leur famille peut nous indiquer combien nombre d'entre eux vivent actuellement dans une situation difficile. Si la famille est définie en termes essentialistes, on s'imagine le bouleversement que l'on peut subir lorsqu'on en est privé. Or, pour des raisons diverses, nombreux sont les stagiaires qui

sont coupés d'une partie, sinon de la totalité, des membres de leurs familles. Théodore rêve de pouvoir rencontrer un jour, avant sa mort, sa grand-mère paternelle qui réside en République Démocratique du Congo ; Déborah ne connaît aucun membre de sa famille biologique ; Douha regrette d'avoir quitté ses amis pour venir faire l'expérience de la solitude bruxelloise ; Karima a laissé sa famille au Maroc pour venir fonder un foyer qui a viré au fiasco en moins de trois ans ; Hafsa, elle aussi, est arrivée en Belgique pour se marier et, quinze ans plus tard, elle se retrouve seule avec ses petits jumeaux à faire face aux aléas de la vie ; Fabien a perdu une partie de sa famille dans les tragiques événements qui ont ensanglanté son pays d'origine. On pourrait multiplier des exemples.

Pour illustrer le genre de drames que les stagiaires peuvent vivre dans leur intérieur, suite à des séparations familiales, nous proposons d'anticiper encore une fois en présentant un extrait du texte « Je me souviens » de Béatrice, une stagiaire du Cexp, promotion d'octobre/décembre 2007. Ce texte a été produit suite à un exercice d'écriture qui consistait à développer un souvenir du passé. Béatrice choisit de parler de sa grand-mère chez qui elle passa une partie de son enfance. La stagiaire conclut son histoire de la manière suivante :

Quand j'ai grandi, je m'occupais d'elle dans la mesure de mes moyens. Je sais que cet amour était réciproque. 4 mois après mon arrivée en Belgique, on m'annonça sa mort et j'étais épuisée. Toute seule, loin de ma famille, je pleurais. Elle me manque beaucoup surtout que je n'ai pas vu sa dépouille. Germaine, que ton âme repose en paix !

Béatrice a terminé la lecture de son texte en sanglots.

4.4.4. Rapport à soi

A travers le développement précédent, nous avons déjà dégagé, d'une certaine façon, l'image que les stagiaires ont d'eux-mêmes. Par exemple, lorsque Théodore dit que des formations pour l'insertion socioprofessionnelle sont fréquentées par ceux qui n'ont pas d'autres choix, qu'elles ouvrent la porte à des emplois moins rémunérés et que leurs lauréats ne peuvent pas faire valoir leur voix, on peut comprendre qu'il se considère comme une personne qui est appelée à vivre au bas de l'échelle sociale. Néanmoins, pour connaître ce que les stagiaires pensent réellement d'eux-mêmes, nous avons voulu aller plus loin en leur demandant de se définir en évoquant leurs qualités et leurs défauts. En analysant les différentes réponses données à cette question et en considérant d'autres

matériaux récoltés par le biais d'autres canaux, nous nous sommes rendu compte que l'image que les stagiaires ont d'eux-mêmes souffre beaucoup du regard d'autrui qu'ils considèrent comme étant dévalorisant à leur égard.

De façon générale, les stagiaires ont une image positive d'eux-mêmes, mais il leur arrive de penser que d'autres gens les jugent négativement. Quand Gilles dit « je suis quelqu'un de bien que tout le monde apprécierait normalement » (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.42), il semble rejeter l'image négative que ces autres auraient de lui. Théodore sort de l'implicite pour affirmer carrément que le fait d'être ce qu'il est pousse les autres à le voir d'un mauvais œil et à le considérer tel qu'il n'est pas :

Moi j'ai pas peur d'être moi. Et je rentre pas dans le moule. C'est pour ça qu'on ne me voit pas comme quelqu'un de bon. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.23)

Au Cexp, les stagiaires rencontrés se reconnaissent comme, entre autres, qualités l'altruisme, la combativité, la compétence, le courage, la curiosité, la détermination, le dynamisme, l'enthousiasme, la gentillesse, la générosité, la fiabilité, la franchise, l'honnêteté, la loyauté, l'ouverture, la passion, la patience, la résistance, la sociabilité et la sympathie ; et comme défauts, la difficulté d'écoute, l'émotivité, la méfiance, la nervosité et la sensibilité aux critiques. Bien qu'ils s'attribuent beaucoup de qualités, les stagiaires gardent la conscience de vivre en marge de la communauté. Pour eux, tout le combat à mener consiste à se (re)trouver une place au sein de la société, à prendre leur destin en main et à donner sens à leur vie. La fragilité et le manque de confiance en soi cohabitent donc avec la volonté d'aller de l'avant. A plusieurs reprises, ces stagiaires expriment leur marginalité, qui s'accompagne par une perte de confiance en soi. Pour expliciter davantage cette réalité, considérons ce que certains stagiaires en formation au Cexp, promotion d'avril/juin 2007, ont dit pour motiver les raisons de leur inscription à la formation :

« Je veux être un véritable adulte [...] et avoir un diplôme » ; « J'avais remarqué que j'avais trop de retard sur le nouveau mode de vie ; donc, je vais essayer de me remettre à la page après tant d'années » ; « Je souhaite participer à la vie de la communauté, retrouver une vie active et sociale, et trouver une utilité à mon existence » ; « C'est pour améliorer ma situation financière et sociale. C'est pour trouver ma place dans la société et faire ce que j'aime dans la vie » ; « J'ai envie

d'avoir un but dans la vie, d'entrer sur le marché de l'emploi, et surtout donner un sens à ma vie ». ¹⁵⁰

Que pourrait signifier « être un véritable adulte » pour une personne qui est déjà adulte ? Ce stagiaire pense peut-être que sa vie actuelle où il est pris en charge par les tiers, sans qu'il s'assume lui-même, n'est pas une vie d'adulte. On voit, à travers les propos repris ci-dessus, que certains, vu qu'ils ne sont pas assez formés et n'ont pas d'emploi, se considèrent comme n'ayant pas de place dans la société. Ils se sentent inutiles, n'arrivent pas à donner sens à leur existence et croient qu'ils vivent sans projet de vie. Il se dégage enfin de ces déclarations que celui qui n'est pas instruit n'a pas la marge de manœuvre suffisante dans le choix de ce qu'il peut faire.

Le sentiment d'inutilité et le besoin d'être utile transparaissent à maintes occasions et se manifestent quelquefois de façon énigmatique, comme dans l'exemple suivant : lors du premier cours de français dans la formation préparatoire au Cobs, celui du 16 février 2006, la formatrice a demandé à chacun des stagiaires de choisir une photo parmi les cartes proposées et de dire en quoi l'image choisie le représentait. Gilles fit le choix d'une carte contenant une lunette de toilettes et expliqua qu'il l'avait choisie puisqu'il voulait être utile !

Plus que Gilles qui souhaite être aussi utile que les toilettes, nombre de stagiaires se posent des questions d'ordre identitaire et le font parfois avec virulence. Ils se demandent ce qu'ils sont et d'où ils viennent. Du fait qu'il est né d'un père noir et d'une mère blanche, Théodore croit que l'ambiguïté sur son identité plonge déjà ses racines dans sa conception :

Déjà je suis né métis, je suis déjà entre deux races. Déjà, au départ, on sait pas ce que je suis. Au départ, on sait pas bien ce que je suis, donc là, en plus, je suis original. [...] Il y a une personne qui est comme moi. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretien, 2006, p.23)

¹⁵⁰ Les stagiaires en formation au Cexp, promotion d'avril/juin 2007, ont motivé leur choix en répondant à l'une des questions du test d'admission intitulé « Positionnement en français ». Cette question est libellée comme suit : « En quelques phrases, expliquez ce qui vous amène à reprendre des études et expliquez les raisons de votre choix ». Ce test est l'une des pièces qui constituent le dossier administratif de chaque stagiaire. Nous avons consulté ces dossiers en date du 19 avril 2007. Les éléments que nous avons soulignés montrent clairement que les auteurs de ces énoncés ne se considèrent pas comme des personnes menant une existence normale.

Ce questionnement conduit Théodore à une véritable crise identitaire. Il se définit comme un singe et pour ressembler à ce qu'il se dit être, il a pris l'habitude de faire des saltos sur la voie publique :

Je suis un singe, j'adore faire des saltos, je fais des saltos sur le trottoir parfois.
(Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.23)

Bien qu'elle soit moins virulente que son camarade de formation, Déborah ne se pose pas moins des questions sur ce qu'elle est. Selon elle, un vide identitaire n'a cessé de frapper sa vie au fur et à mesure qu'elle grandissait. Au départ, lorsqu'elle était petite, elle ne cherchait pas à savoir ce qu'elle était, le confort dont elle jouissait dans sa famille adoptive lui paraissait suffisant pour vivre. Ce n'est que plus tard qu'elle a réalisé que se connaître est aussi vital que se nourrir :

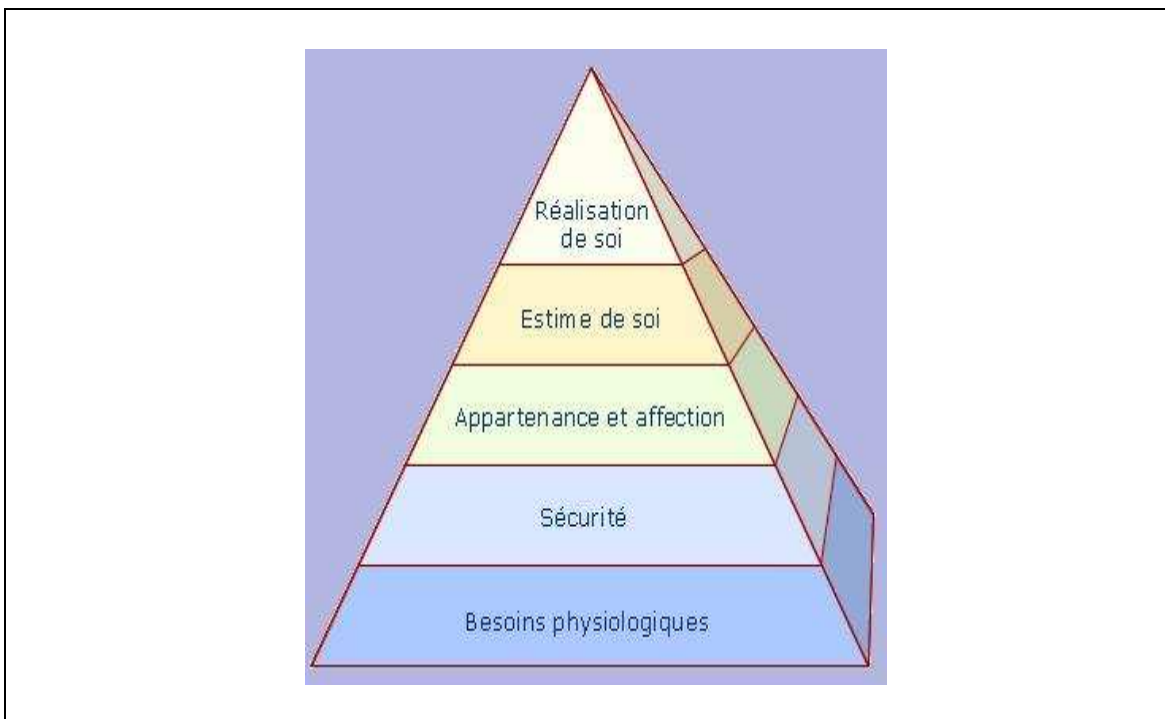
Quand j'étais petite, comme j'étais adoptée, quand on est petit, nous-mêmes, on ne cherche pas à savoir ; enfin, tant qu'on est bien dans ce qu'on est, c'est bon. Et puis, c'est par après qu'on voit que pour soi-même, on a besoin de ce genre de choses. On ne peut pas être bien quand on ne connaît pas son passé. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.59)

4.4.5. Un public appelé à se surpasser

En considérant tout ce qui vient d'être développé, on peut dire que les stagiaires rencontrés en formations tant au Cobs qu'au Cexp doivent nécessairement se surpasser pour reprendre avec succès le chemin des études. Nombreux sont en effet les facteurs qui les prédisposent à la démotivation, au découragement et à l'abandon. Pour éclaircir ce point de vue quelque peu pessimiste, nous allons nous appuyer sur la pyramide des besoins, élaborée¹⁵¹ par la postérité à partir de la théorie de la motivation du psychologue américain Abraham Maslow. Cette pyramide compte cinq niveaux de besoins, organisés, de bas en haut, de la manière suivante : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'affection, les besoins d'estime de soi et les besoins de réalisation de soi.

¹⁵¹ Nous parlons de la pyramide des besoins, élaborée à partir des travaux de Maslow, parce que cette pyramide n'existe pas chez Maslow lui-même. Pour découvrir directement la théorie de la motivation de ce classique de la psychologie, on se référera à l'ouvrage *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, publié chez Eyrolles en janvier 2008.

Figure n°1 : La pyramide des besoins d'après la théorie d'Abraham Maslow¹⁵²



Les besoins physiologiques peuvent se rapporter à la possibilité de se nourrir, de se vêtir, voire de se loger. Or, comme les stagiaires rencontrés sont tous des allocataires sociaux, on serait en droit de se demander s'ils arrivent à satisfaire entièrement ces besoins élémentaires. Les besoins de sécurité peuvent se référer à la sécurité physique, morale et psychologique. Ils peuvent aussi être étendus à la sécurité de l'emploi, des revenus et des ressources. Or, les stagiaires rencontrés dépendent tous des tiers pour vivre. Les besoins d'appartenance et d'affection sont les besoins d'amour et de relation qui traduisent la nécessité, pour une personne, d'appartenir à une famille, à un groupe, à une société. Or, non seulement les stagiaires connaissent, pour la plupart, une situation familiale difficile, mais, en plus, ils se sentent, par moments, rejetés par la société. Les besoins d'estime de soi sont ceux qui renvoient au désir, pour l'individu, d'être reconnu et respecté, de se respecter et d'avoir confiance en lui. Qu'a-t-on vu avec les stagiaires ? Ils croient que les autres ne les voient pas d'un bon œil : leur autoestime se heurte donc au regard d'autrui, senti comme dépréciatif. Au sommet de la pyramide viennent, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les besoins de réalisation de soi qui renvoient à la volonté d'exploiter

¹⁵² Cette figure a été trouvée sur le site internet <http://balkiara.joueb.com/news/la-pyramide-des-besoins>

et de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de la vie. C'est dans cette dernière catégorie des besoins que l'on peut situer le besoin d'apprendre.

D'après la théorie de Maslow, les besoins supérieurs ne peuvent être satisfaits que lorsque ceux de l'échelon inférieur l'ont déjà été. Et si le besoin d'apprendre relève du niveau le plus élevé de la hiérarchie, comment les stagiaires rencontrés pourront-ils y arriver, alors que les besoins inférieurs sont loin d'être comblés ? Lorsqu'ils ont été amenés à réfléchir sur la précarité des conditions de vie de leurs stagiaires, les rédacteurs de l'étude menée en 2004 par le CFS se sont posé la même question :

Ainsi, par exemple, si on s'en réfère à la pyramide des besoins de Maslow, des besoins de niveau supérieur ne peuvent être satisfaits que si une majorité des besoins des catégories inférieures ont été rencontrés. Or, le besoin d'apprendre et de relever les défis correspond au stade le plus élevé des besoins, alors que pour notre public, de nombreux besoins plus essentiels n'ont pu être satisfaits, tels les besoins de sécurité, les besoins sociaux et d'appartenance, ou d'estime de soi,... Parfois même les besoins physiologiques élémentaires, par exemple manger à sa faim, ne sont pas pleinement garantis (CFS 2004 : 74).

Ce petit détour par la psychologie n'est justifié que par notre perpétuel souci de vouloir rappeler, quitte à être redondant, que les stagiaires auxquels nous avons eu affaire ne sont pas que des êtres logiques. Ce sont aussi des êtres d'émotions, d'histoire et de mémoire, des êtres sensibles. D'après l'étude du CFS, « les situations » vécues « et leurs répercussions sur l'image de soi, les difficultés présentes, qu'elles soient familiales, psychologiques ou économiques mettent les stagiaires dans une situation d'indisponibilité mentale, incompatible avec l'apprentissage » (CFS 2004 : 52). Comment pourraient-ils se séparer, ne fût-ce que momentanément, de leurs difficultés pour suivre efficacement une formation ?

Dans l'une des séances du cours de français suivi au Cobs, la formatrice a gentiment conseillé aux stagiaires de prendre l'habitude de laisser leurs problèmes à l'extérieur pour franchir ensuite la porte du local de cours. Les stagiaires ont attendu la toute première occasion pour sortir ce qu'ils avaient pensé de ce conseil et faire comprendre à leur formatrice qu'il est impossible de faire l'impasse sur ses problèmes :

Quand tu nous as dit : laissez des problèmes dehors. Suivez le cours. On a beaucoup de problèmes. C'est comme si on était de petits enfants,

dira Déborah (Cours de français du 9 mars 2006) non sans emportement, lors d'une séquence d'évaluation. Abondant dans ce sens, Hafsa, d'habitude discrète, se fait beaucoup plus explicite :

A l'adulte, on ne dit pas : « laisse tes problèmes dehors ». Des fois, j'ai envie de rester à la maison, mais je ne pourrais pas venir avec un certificat pour vous dire : écoutez, j'avais des soucis. (Hafsa, stagiaire Cobs, Cours de français du 9 mars 2006)

Les préoccupations de Déborah et de Hafsa recourent les interrogations des réalisateurs de l'étude du CFS. « Comment en effet, se demandent-ils, "laisser à la porte" d'une salle de classe des situations aussi difficiles et prenantes ? Comment garder son attention et sa concentration entièrement mobilisées sur les objets d'apprentissage quand tant de soucis encomrent constamment l'esprit ? » (CFS 2004 : 52).

Admettre, comme nous venons de le faire, qu'il existe plusieurs facteurs qui exposent les stagiaires au risque de décrochage ne revient pas à affirmer qu'ils vont se décourager et abandonner leur processus de (ré)insertion professionnelle et sociale, via une formation. De nombreuses recherches réalisées, entre autres, en psychologie clinique ont démontré que face à l'adversité, à l'épreuve et à un contexte traumatogène, un individu – ou une communauté – peut résister et sortir vainqueur. Les stagiaires rencontrés ont certainement compris qu'ils doivent être plus forts que les difficultés, comme pourrait en témoigner le rap intitulé « Malgré la malchance, on va s'en sortir », exécuté par les représentants de la formation préparatoire de 2006, lors du vingt-cinquième anniversaire du Cobs.

4.6. Conclusion

Plusieurs éléments rendent hétérogène le public que nous venons de présenter. Parmi les facteurs d'hétérogénéité, nous avons, entre autres, évoqué les origines culturelles, les parcours scolaires et biographiques, la perception de la société et de l'école, les projets de vie et de formation ainsi les pratiques linguistiques et scripturales. Ces stagiaires ont aussi des points communs : ils connaissent tous des parcours chaotiques, sont faiblement scolarisés et défavorisés sur le plan socioprofessionnel, ont une vision positive de la famille et s'attribuent beaucoup de qualités tout en restant conscients qu'ils vivent au bas de l'échelle sociale. A des degrés variés, ces stagiaires se posent, souvent avec véhémence et virulence, des questions d'ordre identitaire, éprouvent des sentiments tantôt

de révolte et tantôt de résignation, affichent la volonté de s'en sortir et gardent dans leur majorité une certaine conscience que leur (ré)insertion socioprofessionnelle passera nécessairement par l'apprentissage et par l'amélioration de leur rapport à la langue dans son expression orale et écrite.

Avant de dresser les portraits des stagiaires, nous avons entamé ce chapitre par un bref détour pour expliquer pourquoi nous avons choisi le Cobs comme terrain d'observation. Nous avons ainsi précisé que le choix du lieu observé a été guidé par sa pertinence au regard de nos questions de recherche. Le Cobs jouit d'une longue expérience dans la formation des groupes hétérogènes d'adultes et compte parmi ses activités un atelier d'écriture et de lecture que l'on pourrait placer, à la lecture des rapports d'activités, sous le signe du développement des compétences scripturales et du renforcement de l'estime de soi. De plus, les évaluations internes mettent en exergue l'efficacité de cet atelier d'écriture pour un public peu scolarisé et fragilisé. Or, outre que c'est le dispositif d'atelier d'écriture et un tel public qui nous intéressent, nous ne cherchons pas mieux que l'amélioration du rapport à soi et à l'écriture.

Comment le Cobs procède-t-il pour atteindre les résultats qu'il présente ? Telle est la question que nous nous sommes posée lorsque nous nous sommes rendu sur le terrain d'observation. Comment le dispositif d'atelier d'écriture du Cobs tient-il compte de l'hétérogénéité et de la fragilité du public ? de son parcours difficile et de son positionnement identitaire complexe ? de sa demande de travailler son rapport à la langue et à l'écriture ?, etc. Autant de questions qui nous ont conduit à analyser l'atelier d'écriture du Cobs en considérant, entre autres, ses visées et ses références pédagogiques, ses activités et son fonctionnement.

Chapitre 5

Vers un nouveau dispositif

Le chapitre qui vient de s'achever a justifié le choix de notre terrain pour l'enquête exploratoire et présenté le public que nous y avons rencontré. Ce chapitre a tenté d'apporter quelques éléments de réponse au dernier volet de la question que nous nous sommes posé depuis la fin du deuxième chapitre consacré au rôle de l'atelier d'écriture dans le processus de la (re)conquête de l'écriture : « Quel dispositif ? pour quel public ? ». Le moment est maintenant venu de nous pencher sur le dispositif d'atelier d'écriture qui a été proposé aux stagiaires du Cobs pour pouvoir répondre entièrement à cette double interrogation. Pour cela, nous avons divisé le présent chapitre en deux grandes parties. La première présente l'atelier d'écriture en vigueur au Cobs en mettant en exergue ses forces et ses limites. Plus concrètement, compte tenu, d'une part, du profil et des attentes du public cible et, d'autre part, de nos préoccupations de recherche, nous essayons de voir si l'atelier d'écriture du Cobs peut aider ses bénéficiaires à améliorer le rapport qu'ils entretiennent non seulement avec l'écriture, mais aussi avec eux-mêmes et avec autrui. La deuxième partie de ce chapitre jette les bases d'un nouveau dispositif que nous développons en détail au chapitre suivant.

5.1. Brève présentation de l'atelier d'écriture observé au Cobs

L'atelier d'écriture observé au Cobs s'est tenu en dix séances de trois heures chacune et s'est déroulé entre le 17 février 2006, date de la première séance, et le 2 juin 2006, date de la dixième et dernière séance. Il devait se tenir normalement une fois par semaine, le vendredi, de 9h30 à 12h30.¹⁵³ Il se passait dans une grande salle – de 76,50m², soit 15m de longueur sur 5,10m de largeur – où les tables étaient disposées en rectangle. Cette salle était équipée d'un tableau que l'animateur employait rarement et d'un matériel audiovisuel. La disposition spatiale était quasi statique et les stagiaires avaient tendance à

¹⁵³ Dans la pratique, la fréquence hebdomadaire n'a pas toujours été respectée.

occuper les mêmes places. L'atmosphère de travail était détendue. Pendant la séance, les stagiaires pouvaient garder leurs casquettes, parler entre eux, entrer et sortir sans demander l'autorisation, etc. Ils tutoyaient leur animateur qu'ils appelaient par son prénom.

Dans l'atelier du Cobs, l'activité d'écriture se divisait en quatre moments fondamentaux : un moment pour faire entrer en écriture, un moment pour produire les textes, un moment pour lire son texte aux autres et un moment réservé aux commentaires et aux réactions. Contrairement à ce qu'on observe dans de nombreux ateliers où chaque lecture est suivie d'un temps d'accueil, au Cobs, les moments de lecture et de réactions étaient nettement séparés. En principe, les commentaires n'intervenaient qu'après la présentation des textes par tous les participants. A ces quatre temps, il faudrait ajouter un moment de réécriture qui permettait à l'animateur de dactylographier certains textes produits avant de les remettre à leurs auteurs. A partir de la deuxième séance, l'animateur, comme tous les autres participants, a produit et lu ses textes.

Alors que chez Rossignol (1996 : 161-167), peu de participants interrogés appréciaient la posture de l'animateur écrivant, les stagiaires du Cobs ont en général aimé le fait que l'animateur a écrit et présenté ses textes au groupe. Dans sa synthèse d'enquêtes, Rossignol (1996 : 165) donne une explication à un tel contraste. Selon cet auteur, les préférences « des participants sont presque toujours le reflet de la décision de l'animateur ». Il n'y aurait donc rien de surprenant que la quasi-totalité des stagiaires du Cobs se soit rangée derrière l'option prise par l'animateur. Cependant, le choix des participants à l'atelier n'a pas obéi à un simple suivisme aveugle.

D'après les stagiaires, l'animateur écrivant pouvait, comme ce fut le cas pour le chercheur, servir de modèle. Grâce à cette position, il a été aussi perçu comme quelqu'un qui prêchait par des exemples, montrant par là qu'il était capable de mettre en application ce qu'il demandait de faire et qu'il était à la hauteur de sa tâche. Cet animateur qui partageait ses émotions avec les stagiaires a été également jugé comme humain et non distant. Un stagiaire s'est toutefois dit surpris par le comportement d'un maître qui s'implique dans la tâche qu'il donne à ses disciples. Alors que c'était l'animateur qui

conduisait l'atelier d'écriture, vers la fin de celui-ci, quelques stagiaires ont pris en charge une partie des séances.

Quelque succinct qu'il ait été, ce rappel des conditions de réalisation et de l'organisation de l'atelier d'écriture observé au Cobs visait à cadrer, ne fût-ce que brièvement, le dispositif que nous allons analyser ci-dessous pour tenter, d'une part, de déterminer ses soubassements théoriques et pour, d'autre part, le situer dans le concert des modèles existants. Outre la mise en évidence des points forts de cet atelier, l'analyse de celui-ci explique, sans nécessairement le dire explicitement, pourquoi nous avons décidé de proposer, pour un public comme celui du Cobs, un nouveau modèle d'atelier d'écriture.

5.1.1. Fondement pédagogique de l'atelier du Cobs

Le développement suivant tente de déterminer l'ancrage doctrinal, théorique, pédagogique ou philosophique de l'atelier d'écriture observé au Cobs. Pour y arriver, nous avons pris en considération quatre paramètres, à savoir les sources d'inspiration de l'animateur, ses objectifs pédagogiques, la nature des pistes d'écriture mises en œuvre dans son atelier ainsi que le rapport existant entre les différentes activités d'écriture proposées. Les matériaux interrogés ici ont été essentiellement récoltés par le biais des entretiens et des observations directes.

5.1.1.1. Un atelier aux références aléatoires

Les références peuvent permettre de situer un atelier d'écriture sur l'échiquier des modèles existants. Nous avons déjà rappelé que, d'une certaine manière, l'affiliation à une tendance joue un rôle structurant dans la mesure où les activités d'un atelier d'écriture dépendent en grande partie de la tendance dans laquelle cet atelier s'inscrit. On ne peut se comporter de la même façon si l'on a affaire à un atelier qui revendique la spontanéité de l'expression verbale ou, à l'opposé, à celui qui privilégie le travail sur le texte. C'est ainsi que, pour mieux comprendre les activités que l'animateur de l'atelier du Cobs a mises en place, nous avons voulu savoir ce qui inspirait ses choix. Quelles étaient ses sources et ses références ? A cette question, l'animateur répond que son atelier ne s'inspirait pas de références prédéfinies.

Ses références et ses « sources sont multiples », et, « a priori, tout peut » lui « être utile » (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.81). Derrière ce *tout*, l'animateur met les ouvrages sur les ateliers d'écriture, les faits divers et les ressources inhérentes à son parcours personnel. Selon ses déclarations, certains ouvrages se rapportant à la question des ateliers d'écriture proposent des recettes toutes faites que l'on peut exploiter quand on n'a pas eu le temps de préparer autre chose :

les bouquins qui reprennent des outils et donc quand on est fatigué, c'est plus facile d'aller pêcher un outil tout fait. Donc, ça c'est utile, c'est aidant. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p. 81)

Parmi les ouvrages à outils, l'animateur évoque avec fascination le livre de François Bon *Tous les mots sont adultes* qu'il trouve bien indiqué pour exprimer « le rapport au monde et à l'écriture ».

Quant aux faits divers, l'animateur les trouve par hasard dans les journaux, dans les revues ou dans les magazines :

Sinon, a priori tout, je veux dire ce matin dans les suppléments du *Soir*, les week-ends, la page où on demande là aux couples de dire quand ils se sont rencontrés, qu'est-ce qu'ils sont prêts à changer etc. Moi ça m'intrigue, c'est le genre de choses que je peux utiliser en formation et que je retiens. Donc a priori tout m'inspire. Que ce soient les choses très triviales issues de *Gaëlle* ou de *Top Santé* ou du *Soir*. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.81)

L'expérience personnelle constitue la dernière source d'inspiration invoquée par l'animateur. Celui-ci peut proposer des pistes d'écriture pouvant se rapporter à son vécu. Dans ce sens, il essaie de voir si, face à des situations analogues, les stagiaires réagissent comme lui :

Mon expérience, ce que j'ai pu voir, dire « tiens, ça, ça m'a fait quelque chose, j'aimerais bien voir si ça fait la même chose aux autres ». (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.81)

La variation des sources d'inspiration de l'animateur peut être liée à son parcours dans les ateliers d'écriture. Tout en refusant de se rattacher à des courants existants, l'animateur de l'atelier du Cobs affirme qu'il s'est intéressé à des ateliers d'écriture depuis qu'il a eu connaissance de leur existence. Il les aurait fréquentés d'abord par curiosité. Ensuite, très rapidement, il se serait rendu compte que ce dispositif confirmait ses intuitions que l'écriture ne relève pas du don, mais plutôt du travail, et qu'elle est à la portée de quiconque fait le choix d'en acquérir la possession :

Donc, je me suis intéressé pour savoir et j'ai très vite compris effectivement ; ça a confirmé que l'écrit, c'est du travail point. C'est se dire eh bien je prends une heure, je prends deux heures systématiquement et je m'astreins à. Et c'est pas, ça tombe pas du ciel ! ça, c'est de la couillonnade, de la vaste blague ; ça tombe pas du ciel, c'est du travail et c'est du travail. Ce sont des choix. C'est, je fais ça plutôt qu'autre chose, et c'est se couper du monde parfois. Voilà donc et donc je me suis intéressé je dirais il y a une quinzaine d'années et j'ai suivi des... pour arriver à ça que c'est une discipline, c'est du travail et rien d'autre, il y a pas de doué ou pas doué, ça c'est de n'importe quoi. Et donc a priori tout le monde peut écrire. C'est une question de volonté. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.81)

Les observations directes, réalisées lors de la tenue des séances d'atelier d'écriture, ont permis de constater que l'animateur se référait effectivement à plusieurs sources pour faire écrire¹⁵⁴. Il pouvait déclencher l'écriture en se servant de divers supports-textes. Il demandait, par exemple, aux stagiaires de produire un texte en utilisant des mots proposés, de compléter une histoire inachevée, d'écrire à partir d'un extrait d'un texte lu à haute voix, etc. Il faisait aussi écrire en partant de fiches décrivant des types de textes à réaliser ou en présentant des techniques à employer. Pour ce dernier aspect, l'animateur recourait à un métalangage. Ainsi a-t-il par exemple employé et expliqué ce que sont un logorallye¹⁵⁵, un cadavre exquis¹⁵⁶, une chronique, une autolouange¹⁵⁷ ou un dialogue avant de demander aux stagiaires de produire des textes relevant de ces genres. L'animateur pouvait lancer l'écriture à partir d'une image, d'une photo ou d'une carte

¹⁵⁴ Ce que l'animateur du Cobs fait ici est très courant dans le monde des ateliers d'écriture. Au deuxième chapitre (2.3.2.4), nous avons en effet rappelé que les ateliers d'écriture dérivés sont polytypologiques.

¹⁵⁵ Selon Sophie Germain, écrivain français et animatrice d'ateliers d'écriture pour enfants, un « logorallye est un exercice qui consiste à inclure dans un texte un certain nombre de mots imposés au départ, même (et surtout !) quand ces mots semblent ne pas avoir de grand rapport entre eux. On complique la chose en demandant que les mots soient insérés dans l'ordre dans lequel ils ont été donnés ! »¹⁵⁵ (Voir le site web <http://www.sophiegermain.com/spip.php?article55>, consulté le 30/01/2008).

¹⁵⁶ « Selon le *Dictionnaire abrégé du surréalisme*, il s'agit "d'un jeu consistant à faire composer une phrase, ou un dessin, par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles puisse tenir compte de la collaboration, ou des collaborateurs, qui précède. Ce jeu tire son nom de la première phrase obtenue de cette manière : 'Le cadavre/exquis/boira/le vin/nouveau' » (Hérib et Mégrier 2000 : 42).

¹⁵⁷ L'autolouange est une pratique répandue dans la tradition orale africaine qui permet à l'individu de déclamer ses hauts faits. Dans les autolouanges, on « évite d'exposer un portrait de soi jugé dévalorisant. On choisit plutôt le portrait le plus beau, au besoin un portrait idéalisé » (Kabuta 2007a : 167). L'autolouange donne au sujet la possibilité de se poser, pour reprendre les mots de Kabuta (2007b : 173), « comme un objet esthétique, digne d'intérêt et d'admiration, au même titre que d'autres objets présents dans l'univers ». Il convient de noter que l'autolouange ne se limite pas à l'exploration et à l'évocation de la part belle de notre existence. « Nos souffrances aussi peuvent être présentées à condition qu'elles le soient comme des épreuves que le héros que je suis endure et surmonte » (Milis 2007 : 42). La souffrance reste certes une épreuve, mais, si elle est surmontée, elle peut devenir la preuve de la puissance de ce « je » qui se met en jeu.

géographique d'un monde réel ou fictif. Il s'en est par exemple servi pour décrire un personnage d'une histoire et pour créer son univers imaginaire.¹⁵⁸

Les activités d'écriture, tels les logorallyes, les cadavres exquis ou celles consistant à faire produire des textes contenant des mots imposés relèvent de l'écriture par contraintes et rapprochent l'atelier du Cobs des pratiques oulipiennes et, de ce fait, des ateliers centrés sur le texte. Par contre, l'activité comme l'autolouange se situe du côté du sujet et de l'expression, du vécu et de l'émotion. Ce genre d'exercices rappelle ceux que Bingl mettait en œuvre en demandant à ses élèves de se présenter en s'identifiant à des objets de la nature comme le vent ou l'ouragan. Enfin, on verra plus loin que, tout en restant polytypologique, l'atelier d'écriture en vigueur au Cobs ressemble davantage au modèle du CICLOP, axé sur la spontanéité de l'expression verbale.

On voit donc bien que, consciemment ou non, l'animateur se réfère à plusieurs courants d'écriture pour faire écrire. Ceci nous paraît intéressant dans la mesure où chacun pouvait y trouver son compte. En effet si certains stagiaires étaient facilement mobilisés en écoutant ou en lisant un texte, d'autres pouvaient l'être en regardant les images. La réaction d'Elodie, lorsqu'elle nous a expliqué pourquoi elle n'aimait pas relire ses textes, peut traduire cette dernière réalité :

En plus, je suis plus auditive en fait. Si on m'explique un truc maintenant, je vais le comprendre. Mais si on me demande de le lire, tout ce que j'ai compris va partir. Parce que j'aurais envie de mettre ce qui est écrit dans ma tête. (Elodie, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.12)

On a pu par ailleurs constater qu'en faisant écrire, l'animateur a tenu compte de la dimension multiethnique du groupe. Il s'est appuyé aussi bien sur Ngo Semzara Kabuta – ce linguiste d'origine congolaise, spécialiste des autolouanges – que sur le Français Marcel Proust. Sur le plan symbolique, cette référence aux personnes issues d'autres origines que celle de la société d'accueil est importante. Le groupe peut considérer cela comme une reconnaissance, une valorisation de sa culture, de ses origines, de ce qu'il est.

¹⁵⁸ Dans le cours de français, observé en parallèle, les entrées visuelles sont fréquentes. La formatrice les exploite tant dans le cadre de l'expression orale que dans celui de l'expression écrite. En français, au lieu de décrire l'image, la formatrice propose aux stagiaires de dire en quoi cette image les représente ou pourquoi ils l'ont choisie. La formatrice de français utilise également des objets matériels connus ou non du public pour développer des techniques d'argumentation. Avec l'objet connu, le stagiaire doit convaincre ses pairs que l'objet présenté n'est pas ce qu'il est et faire passer celui qui n'est pas connu pour ce qu'il n'est pas.

« A good teacher, nous diront les élèves issus des milieux multiculturels défavorisés de Nelson Park School en Angleterre, is the one who knows where you come from. If a teacher understands how things are in your culture, he will be a good teacher » (Verhoeven 2002 : 75).

Pour nuancer cette dernière prise de position, il conviendra de noter que les recherches de Verhoeven ont démontré qu'alors que les enseignants et les élèves des établissements défavorisés prônent une pédagogie différenciée adaptée à la culture, aux convictions et au parcours de chaque élève, ceux des écoles élitistes ne veulent pas envisager l'apprenant dans sa singularité. Pour ces derniers, ce qui compte, c'est le programme et les résultats. « Pour certains enseignants particulièrement élitistes, écrit Verhoeven (2002 : 28) en substance, on retrouve même un discours de type "*je ne veux pas savoir à qui j'ai affaire, l'essentiel est de les considérer comme des élèves*" ». Dans tous les cas, le public auquel nous avons affaire présente plus de ressemblance avec des élèves ayant un parcours difficile qu'avec ceux qui ont évolué normalement. Eux aussi, comme ces élèves, seraient sensibles à des questions liées à la valorisation des valeurs et de la culture d'origine.

Loin d'être un défaut, la diversification des sources de référence constitue plutôt une force. Mais ce qui paraît discutable pour l'atelier du Cobs, c'est le caractère aléatoire du choix des sources utilisées. On a l'impression que c'est le hasard qui guide les pas de l'animateur. De même qu'il ne programme pas les faits divers qu'il doit exploiter, de même, comme il le dit lui-même, il n'a recours à des ouvrages pourvoyeurs d'outils que de manière non systématique. Quant au vécu, celui-ci semble convoqué moins pour faire écrire que pour observer le comportement des stagiaires. En voulant vérifier si ce qui l'a intrigué peut avoir les mêmes effets sur les stagiaires qu'il encadre, l'animateur semble réaliser plus un travail sur lui-même que sur ces derniers.

A tout ce qui vient d'être évoqué ci-dessus, il faudrait ajouter que telle qu'elle est pratiquée au Cobs, la diversification des sources d'écriture connaît une limite qui fait qu'elle ne permettrait pas d'éviter les blocages momentanés. Dans l'atelier du Cobs, la diversification des propositions d'écriture – voire des techniques pour y entrer – devient une réalité lorsqu'on considère ce qui a été réalisé dans une séance prise dans son ensemble ou dans la totalité des séances qui ont eu lieu. Autrement dit, vu que

l'animateur propose une piste d'écriture à la fois, la possibilité pour chacun de trouver un motif qui l'intéresse se situerait non au niveau de chaque activité, mais sur une échelle allant au-delà de celle-ci.

L'absence de références connues et l'exploitation aléatoire de celles-ci ne nous ont pas donné la possibilité de situer facilement l'atelier d'écriture du Cobs au sein des modèles existants. Et il nous a paru que l'action de l'animateur repose moins sur des repères théoriques ou pédagogiques que sur sa propre intuition. Lorsqu'on cherche à voir un peu plus clair en tentant de déterminer ce qui est visé par ce qui est mis en place, ces premières impressions ne semblent pas infirmées.

5.1.1.2. Un atelier aux visées variables

Dans le même souci de voir si l'atelier d'écriture observé au Cobs pouvait apporter des réponses à nos questions de recherche et, en conséquence, aux attentes des stagiaires, nous nous sommes intéressé, après l'examen des sources, aux objectifs que poursuivait l'animateur dans son atelier d'écriture. Nous définissons ici les objectifs au sens large, moins sous forme de comportements attendus, qu'on peut observer et mesurer, qu'en termes d'intentions¹⁵⁹ ou de buts que l'on souhaite atteindre lorsqu'on met en œuvre des activités de l'atelier d'écriture.

Nous pensons cependant que, même limités au niveau des intentions, les objectifs ne restent pas moins des éléments qui structurent ce qui est mis en place et qui conditionnent le regard que l'on peut en avoir. En effet, les activités varient selon que ce qui est en jeu relève du cognitif ou du métacognitif, de l'affectif ou du motivationnel, du ludique ou du psychomoteur. Les objectifs peuvent être explicités par le biais des déclarations orales ou écrites, mais ils peuvent aussi demeurer implicites. L'absence d'objectifs formellement énoncés n'implique pas nécessairement leur inexistence dans le chef du formateur.

Comme les objectifs pédagogiques peuvent ne pas être explicites, nous avons veillé, avant et après la tenue effective des observations, à demander à l'animateur de nous faire part de ses visées. Nous avons ensuite comparé ses déclarations avec ce qu'il avait

¹⁵⁹ « **L'intention** est, d'après le dictionnaire, *le fait de se proposer un certain but*. C'est donc une idée de ce qu'on compte, de qu'on [sic] se propose de réaliser, de ce qu'on veut accomplir [...] Il ne s'agit pas d'un vague désir qui a du mal à émerger à la conscience de celui qui le porte. Non, l'intention se situe déjà au stade suivant la prise de conscience » (Tilman 2004 : 22).

exposé aux stagiaires pendant les séances d'atelier d'écriture. Pour mieux rendre compte des résultats de cette confrontation, partons du tableau suivant qui reformule et situe dans leur contexte d'énonciation les objectifs que l'animateur a déclarés.

Tableau n°5 : Objectifs de l'atelier d'écriture observé au Cobs

| N° | Objectifs déclarés | Allocataire (Auditeur) | Date, lieu et circonstance |
|----|--|--------------------------|---|
| 1 | a) Redonner confiance aux stagiaires pour qu'ils croient en leurs capacités ; b) Les aider à s'exprimer dans les meilleures conditions possibles ; c) Les amener à ne pas avoir peur de parler. | Chercheur | 10 janvier 2006, lors du premier entretien avec l'animateur |
| 2 | a) Pousser les stagiaires à utiliser les outils pour faire autre chose ; b) Leur donner d'autres fenêtres à ouvrir pour dépasser leurs propres certitudes ; c) Leur dévoiler d'autres voies. | Stagiaires (+ Chercheur) | 17 février 2006, lors de la première séance d'atelier d'écriture |
| 3 | a) Donner aux stagiaires des outils, des fiches techniques pour animer ; b) Les aider à bien s'exprimer et parler d'eux à travers l'écriture. | Stagiaires (+ Chercheur) | 23 février 2006, lors de la deuxième séance d'atelier d'écriture |
| 4 | a) Utiliser l'écriture comme un moyen et un outil d'expression ; b) Eviter la crainte, l'inhibition et un regard négatif sur l'écriture et sur les capacités d'écrire ; c) Prendre conscience que l'écriture est un moyen ou un outil qui donne forme aux pensées de chacun ; d) Faire comprendre que l'écriture joue un rôle de conservation ; e) Réconcilier les stagiaires avec quelque chose que l'école a rendu négatif ; f) Casser l'aspect très normatif de l'écriture et la rendre accessible à tous. | Chercheur | 6 juillet 2006, lors de l'entretien d'évaluation avec l'animateur |

Ce tableau précise les objectifs déclarés par l'animateur, la personne qui en était allocataire ou simple auditrice ainsi que les circonstances dans lesquelles ces objectifs ont été énoncés. Lorsque nous mettons le chercheur entre parenthèses, nous signifions qu'il a

entendu les déclarations de l'animateur, mais qu'en principe, il n'en était pas le (premier) destinataire.

En considérant les trois premiers objectifs annoncés le 10 janvier 2006 (1a, b et c), on n'arrive pas à circonscrire facilement la place que l'atelier d'écriture observé réserve à la dimension écrite. Le premier objectif n'y fait aucune mention explicite, alors que pour le second, le verbe *s'exprimer* peut renvoyer à l'expression écrite ou orale. Le troisième objectif affiche clairement le choix ou, tout au moins, la primauté de l'oral sur l'écrit : « ne pas avoir peur de parler ». Les objectifs annoncés aux stagiaires lors de la première séance d'atelier d'écriture (2a, b et c) paraissent moins explicites. Quel sens pourrait-on donner à des expressions telles que « donner des fenêtres à ouvrir », « pousser à utiliser d'autres outils », « dévoiler d'autres voies », etc. ? C'est avec la deuxième séance d'atelier d'écriture que quelques visées commenceront à s'éclaircir. On semble comprendre que les outils, dont il est question, seraient des techniques d'animation, probablement d'un atelier d'écriture. La deuxième séance voit surgir également un nouvel objectif : parler de soi par le biais de l'écriture. Lors de l'entretien d'évaluation de la fin de l'atelier, la dimension écrite apparaît clairement dans les objectifs.

En recoupant les objectifs déclarés avant, pendant et après les séances d'atelier d'écriture, on se rend compte que ces objectifs varient. Pendant six mois, de janvier à juin 2006, on remarque qu'un objectif demeure constant : amener les stagiaires à avoir confiance en eux et en leurs capacités. Cet objectif, très général au début, se précise à la fin. La confiance dont il s'agit se rapporterait à la capacité d'écriture. On note aussi un changement de focalisation d'attention. Alors qu'au début, les objectifs mettent l'accent sur l'expression orale « ne pas avoir peur de parler », à la fin, ils insistent sur la dimension écrite : la crainte, l'inhibition et le regard négatif sont évoqués par rapport à l'écriture. Idéalement, les objectifs annoncés à la fin de l'atelier d'écriture devraient reprendre ceux déclarés antérieurement, vu que l'animateur avait une vision d'ensemble de toutes les activités menées.

Or, lors de l'entretien du 6 juillet 2006, au moins deux objectifs avancés précédemment ne sont pas repris : « donner des outils, des fiches techniques pour animer », « parler de soi à travers l'écriture ». Il paraît surprenant que le premier objectif soit oublié ou laissé

de côté. Non seulement, la formation suivie par les stagiaires a, entre autres, pour vocation d'initier les stagiaires aux métiers d'animation, mais encore, l'animateur a démontré que l'animation est essentielle en demandant à des stagiaires de préparer et d'animer une partie des activités de la septième et de la huitième séance. Quant au second objectif, évoqué lors de la deuxième séance, on peut se demander si notre présence n'y est pas pour quelque chose. Au cours de la présentation de notre projet aux différents acteurs, nous avons souligné notre intérêt vis-à-vis de l'expression de soi par l'écriture. D'autres objectifs apparaissent pour la première fois à la fin de l'atelier d'écriture. Nous pensons ici à l'objectif qui pose l'écriture comme une matérialisation de la pensée, à celui qui la présente en termes de conservation et à celui, enfin, qui vise à « casser » l'aspect normatif de l'écriture, vu que les règles, la grammaire et les normes joueraient un rôle néfaste.

L'impossibilité pour l'animateur de nommer ses objectifs de manière constante serait liée au fait que, jusqu'au moment où nous avons réalisé notre enquête au Cobs, aucun document ne définissait les objectifs assignés à chaque unité de formation. L'absence d'objectifs clairs pour un module de formation pose nécessairement la question des résultats et de leur évaluation. Ne pas être à même d'identifier clairement ses objectifs n'est pas une difficulté spécifique à l'animateur de l'atelier du Cobs. D'après Boniface (1992 : 15), alors que certains animateurs savent pertinemment ce qu'ils cherchent à atteindre, pour d'autres, « leurs propres objectifs sont si flous qu'ils seraient bien en peine de les exposer à leurs ouailles ». Le déficit d'objectifs clairs¹⁶⁰ et l'absence d'orientation générale, que nous avons évoquée plus haut, peuvent conduire à la dispersion et à la mise en place des activités qui vont dans tous les sens.

¹⁶⁰ Pour clarifier encore davantage notre position et dissiper ainsi tout malentendu, il importe de noter que, même si nous admettons volontiers que les objectifs adoptés au départ peuvent être adaptés en fonction de la réalité concrète, nous ne sommes pas disposé d'accepter qu'un dispositif de formation, quel qu'il soit, puisse être guidé par l'improvisation et par le hasard.

5.1.1.3. Un atelier aux activités diversifiées dans une logique du fragment

Les pistes d'écriture proposées au Cobs étaient d'une grande variété.¹⁶¹ Elles peuvent être réparties sur six axes si l'on tient compte de la manière dont elles sont formulées. Ces axes seraient l'axe du vécu, l'axe du vouloir-être, l'axe du réel et de l'objectif, l'axe de la fiction, l'axe intégrationniste et ludique ainsi que l'axe des représentations.

Nous regroupons dans l'axe du vécu les activités où le *je-raconté*, le *je-racontant* et le *je-écrivant*¹⁶² peuvent se confondre. Le sujet-écrivain se trouve placé au centre de la production, dans ce sens que c'est sur lui que porte l'écrit. Les textes devant être produits sont orientés vers la réalité et portent sur le passé ou sur le présent. Les activités qui ont été proposées se réfèrent à des croyances d'enfance – écrire par exemple à partir de « Quand j'étais petit, je croyais que... » – et à des réalités vécues – les activités centrées sur les endroits où l'on a dormi, sur les souvenirs liés à la préformation en cours ou des événements positifs de la vie qui font la fierté de l'écrivain.

L'axe du vouloir-être peut intégrer les activités dans lesquelles le *je-raconté*, le *je-racontant* et le *je-écrivant* peuvent être identiques ou, du moins, ces deux derniers. À la différence des textes du premier axe, les textes à produire ici sont orientés vers le souhait, le désir, la volonté, etc. et se rapportent au futur ou, d'une certaine manière, au présent. Les propositions d'écriture invitent le scripteur à exprimer ses vœux les plus chers tant pour lui que pour autrui. C'est dans cette catégorie que l'on peut classer des activités qui ont porté sur ce que le sujet souhaiterait avoir, voir ou pouvoir faire avant de mourir (« Je ne voudrais pas mourir avant que/de... »), sur ce qu'il aimerait être dans dix ans ou sur ce qu'il voudrait retrouver à la Une de la presse du lendemain.

Sur l'axe du réel et de l'objectif, nous rangeons des propositions d'écriture qui consistent à faire produire des textes à partir de ce que l'on voit ou de ce que l'on entend. Il s'agit des textes descriptifs ou argumentatifs. Deux activités ont été organisées dans ce cadre. Pour la première, les stagiaires devaient s'asseoir face à face pour écrire à un de leurs amis en décrivant leur partenaire à partir des informations qu'ils se sont données. La

¹⁶¹ La synthèse des activités d'écriture données au Cobs est reprise dans les annexes : voir l'annexe VIII « Activités et visée(s) par activité dans l'atelier d'écriture du Cobs ».

¹⁶² C'est nous qui créons ces expressions qui renvoient respectivement au personnage principal (*Je-raconté*), au narrateur (*Je-racontant*) et à l'auteur (*Je-écrivant*). Par l'usage de ces expressions, nous entendons insister sur la place centrale que « Je » occupe dans ces textes.

deuxième activité consistait à dissiper un désaccord à coup d'arguments. Il est clair qu'il est délicat de parler de l'objectif et du réel en matière d'écriture. Qu'est-ce que le réel ? « Il en est du réel comme de l'apparition des esprits ; tout le monde en parle mais peu de gens l'ont vu », écrira Engel (2006 : 5) en paraphrasant La Rochefoucauld. Si le réel peut être compris à la manière des philosophes comme ce qu'il y a, ce qu'on fait du réel est une autre histoire. A la suite de Watzlawick (1972), et de Beavin (1972), Engel (2006 : 15) rappelle que « celui qui observe le réel est lui-même partie prenante du réel, et [qu'] il le perçoit à travers le filtre de sa subjectivité ». Les propos d'Engel nous amènent à préciser que, même si nous avons regroupé sur l'axe du réel et de l'objectif l'activité qui a consisté à restituer les informations données par les interlocuteurs ainsi que les éléments issus d'une observation, nous reconnaissons que ces mêmes informations ne peuvent jamais être rendues sans une transformation d'ordre subjectif. Chacun sélectionne et garde ce qu'il juge pertinent.

Les activités que nous pouvons mettre sous l'axe de la fiction sont celles qui ne devraient pas avoir la vocation de décrire *directement* la réalité ou d'exprimer *directement* le vécu des écrivains. Nous insistons sur l'adverbe *directement* pour souligner qu'à aucun moment ces textes ne devraient faire l'objet d'un jugement du genre vrai ou faux ou susciter des questions du type « as-tu vraiment vécu, ressenti ou vu ce que tu écris ? », « cela a-t-il réellement eu lieu ? », « ressens-tu ce que tu décris ? », etc. Nous gardons sans doute à l'esprit que la frontière entre la fiction et la réalité reste poreuse.

L'axe intégrationniste et/ou ludique compte les activités qui ont consisté à faire écrire en intégrant des mots ou des énoncés proposés par des tiers, animateur ou pairs. Dans ce sens, il a été demandé aux stagiaires de produire une phrase avec quatre mots proposés, un texte avec une dizaine d'expressions dites favorites par les stagiaires, un texte reprenant une dizaine d'onomatopées et une motivation de refus d'embauche intégrant le discours managérial. L'aspect ludique de ces activités réside soit dans la façon dont elles sont organisées (tirage au sort, exécution collective moins concertée), soit dans le contenu des mots proposés (expressions familières, voire triviales, discours parodique), soit, enfin, dans l'introduction du hasard.

Le dernier axe serait, comme nous l'avons évoqué plus haut, celui des représentations. Il peut regrouper les activités qui ont porté sur l'image que les écrivains ont de l'écriture (de sa valeur, de son utilité, de sa fonction, etc.). Pendant l'atelier d'écriture, deux activités ont été proposées. La première était une sorte de brainstorming reprenant ce qui se passait dans la tête des stagiaires lorsqu'ils entendaient le mot *écriture* ou *écrire*. Pour la deuxième activité, les stagiaires ont été invités à répondre à la question « Ecrire, ça sert à quoi ? »

Tableau n°6 : Activités proposées par axe

| N° | Axe | Description |
|----|---------------------------------|--|
| 1 | Axe du vécu | <ul style="list-style-type: none"> ➤ possibilité d'identité entre Je-raconté, Je-racontant et Je-écrivain ➤ production centrée sur l'individu ➤ orientation vers le réel ➤ couverture du passé et du présent |
| 2 | Axe du vouloir-être | <ul style="list-style-type: none"> ➤ possibilité d'identité entre Je-raconté, Je-racontant et Je-écrivain (ou seulement Je-racontant et Je-écrivain) ➤ production centrée sur l'individu ➤ orientation vers le souhait, le désir, la volonté ➤ couverture du futur et du présent |
| 3 | Axe du réel et de l'objectif | <ul style="list-style-type: none"> ➤ restitution de ce qu'on voit ou de ce qu'on entend ➤ centration plus sur l'objectif que sur le subjectif |
| 4 | Axe de la fiction | <ul style="list-style-type: none"> ➤ aucun lien direct avec le réel ou le vécu ➤ impossibilité de se poser la question de la véracité de ce qui est écrit. |
| 5 | Axe intégrationniste et ludique | <ul style="list-style-type: none"> ➤ écriture à partir des éléments proposés par un tiers ➤ écriture faisant appel au jeu (par son procédé, son contenu et l'introduction du hasard) |
| 6 | Axe des représentations | <ul style="list-style-type: none"> ➤ image de l'écriture (valeur, finalité, fonction, etc.) |

Il ressort de ce qui précède que l'animateur de l'atelier d'écriture a mis en place des activités d'écriture variées. On a déjà fait remarquer, lors du développement précédent, que nombreux sont les didacticiens – théoriciens et praticiens – qui recommandent de faire écrire en variant les situations d'écriture. Dans les chapitres huit et neuf de son

ouvrage, consacrés respectivement à ce qu'on peut faire écrire et sur la manière dont on peut le réaliser, Reuter (2002 : 119-154) défend cette option. D'après ce dernier, cette multiplication des entrées en écriture et de « matériaux convoqués » pour faire écrire initie les scripteurs à la variété des écrits qu'ils rencontrent dans la vie pratique. Nous reparlerons de cette problématique lorsque nous jetterons les bases du dispositif que nous avons expérimenté au Cexp.

Si nous arrêtons notre exposé ici, nous risquerions de présenter une réalité tronquée des activités de l'atelier d'écriture du Cobs. Les axes décrits ci-dessus relèvent d'une reconstruction que nous avons réalisée en tentant de comprendre ce que nous avons observé. Dans le concret, les activités d'écriture mises en place n'obéissent à aucune logique d'ensemble. Nous avons eu l'impression que l'animateur ne se représentait pas suffisamment tous les bénéfices didactiques qu'il pouvait tirer de ce qu'il mettait en œuvre et qu'il lui manquait une vision d'ensemble sur les activités qu'il développait. Tout semble indiquer que, bien qu'elles aient été diversifiées, les activités de l'atelier d'écriture observé au Cobs s'inscrivaient dans une logique du fragment.

En effet, l'atelier d'écriture du Cobs a enregistré plusieurs activités d'écriture. Certaines séances en ont recensé quatre, voire six, alors qu'une séance durait trois heures et connaissait une pause de quinze à vingt minutes. Cette multiplication d'activités nous a poussé à penser que cet atelier n'ambitionnait pas d'approfondir ce qu'il proposait. Il nous a plutôt semblé que sa vocation consistait en un inventaire des possibilités existantes. Cette impression ne manque pas d'arguments pour l'appuyer.

Au cours de l'un des entretiens avec l'animateur, qui a eu lieu après la fin de l'atelier d'écriture, nous avons passé en revue toutes les activités effectuées et demandé à ce dernier de nous préciser, dans la mesure du possible, ce qu'il visait pour chacune d'entre elles. Par cette démarche, nous cherchions, d'une part, à établir la raison d'être de chaque activité et à construire, d'autre part, une logique d'ensemble entre toutes les activités de l'atelier ou, tout au moins, entre les activités rassemblées dans une même séance. En considérant les visées liées à chaque activité, abstraction faite de la répétition, on en arrive à soixante-seize sur les dix séances. Et nombre de ces visées, plus d'une trentaine, se reformulent en commençant par « montrer », « faire comprendre » ou « sensibiliser ».

Autant l'animateur réussit à associer à chaque activité d'écriture prise isolément une ou plusieurs visées, autant il éprouve des difficultés à faire la même chose pour l'ensemble des activités constituant une séance et, encore moins, pour la totalité des activités de l'atelier d'écriture. Autrement dit, l'animateur arrive à nommer les objectifs qu'il poursuit au niveau de chaque activité isolée, mais, en même temps, il ne parvient pas à désigner clairement ses intentions pédagogiques une fois qu'on se situe à l'échelle d'une séance ou de l'atelier.

De ces dernières observations, on peut hypothétiquement tirer deux conclusions. Il est possible que, même pour les activités isolées, l'animateur n'ait pas eu, avant de les mettre en place, d'objectifs clairs. Dans ce cas, il les aurait construits après la fin de l'atelier d'écriture en préparant sa séance de travail avec nous. On se rappellera que, pour cet entretien semi-directif qui a porté sur ses visées de formation, les points de discussion lui avaient été soumis au préalable. Ou bien, c'est la deuxième hypothèse, chaque activité – ou série d'activités – constitue une fin en soi et est mise sur pied sans prendre en considération l'ensemble des activités du dispositif. Cette dernière hypothèse n'aurait rien d'exceptionnel. Nous avons vu que nombre d'ateliers d'écriture, comme c'est le cas pour les ateliers du CICLOP et de l'OULIPO, n'ont pas de projet pédagogique portant sur l'ensemble des activités proposées.

5.1.2. Un atelier de tendance spontanéiste

L'analyse des sources de référence, des visées et des activités de l'atelier d'écriture observé au Cobs dévoile que cet atelier ne revendique formellement aucune affiliation à un quelconque courant existant, qu'il ne s'organise pas autour d'objectifs précis et qu'il ne cherche pas à trouver une logique d'ensemble entre les différentes activités mises en place. Pourtant, un examen attentif montre que, par le peu d'intérêt accordé au texte produit, par l'absence du scripteur dans le processus de réécriture, par l'organisation et le contenu des différents moments qui structurent la séance, etc., le dispositif du Cobs penche vers des modèles d'ateliers d'écriture spontanéistes.

5.1.2.1. Peu de retour sur le texte produit

L'atelier d'écriture du Cobs ne favorise pas le retour sur le texte produit, alors que, dans la partie théorique, nous avons insisté sur le fait que la réécriture est une pratique didactiquement importante dans l'apprentissage de l'écriture. Plusieurs éléments peuvent justifier notre prise de position. Après le rappel des indices se situant au niveau de l'organisation et de la structuration des séances de l'atelier observé – lequel rappel nous conduira à revisiter les moments de production, de lecture et de commentaires – nous allons expliciter davantage notre point de vue en considérant de très près la pratique de réécriture qui est en vigueur au Cobs.

Des indices dans la structuration de la séance

Au Cobs, le temps accordé à la production des textes est court. Comme une seule séance enregistrait plusieurs activités d'écriture, nombreux étaient les stagiaires qui voyaient venir le temps de présenter ce qui avait été fait avant qu'ils aient terminé d'écrire. Des différents entretiens effectués avec les stagiaires, il est ressorti que ce temps court ne leur laissait pas la possibilité de se relire avant la communication de leurs productions. C'est aussi la brièveté du temps d'écriture qui peut justifier, du moins en partie, pourquoi, pendant le moment de lecture, certains stagiaires continuaient de produire leurs textes en attendant que leur tour de lecture arrive.

Dans l'atelier observé au Cobs, les lectures s'enchaînaient les unes après les autres sans qu'il y ait un temps pour réagir à la lecture individuelle, alors que, si l'on se réfère aux témoignages recueillis, le lecteur voulait qu'on lui parle de son texte. En effet, lorsque nous avons demandé aux stagiaires de nous dire ce qu'ils attendaient des pairs quand ils lisaient leurs textes, ils ont répondu qu'ils souhaitaient recevoir en retour l'écoute, la compréhension, l'attention, l'intérêt, de bonnes critiques, une bonne impression, etc.

Moi j'aime bien quand on me dit que j'ai bien fait. Parce que je veux dire, je suis plutôt anxieux. Donc, quand je vais faire quelque chose, j'aime bien le faire bien. Pourtant, il y a pas de compétition, j'aime bien le faire par rapport au regard des autres, pour que ça m'apporte aussi du bien pour moi. Donc, j'aime bien toujours les compliments. Ca me flatte toujours. C'est vrai que si on me dit : « Ton texte, il est nul ». Je vais quand même mal le prendre, même si pour moi, je sais que j'ai essayé de faire de mon mieux. Donc, j'aime toujours bien les compliments, qu'on me dise : « Ca ici, c'est bien ». (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.36)

L'inattention, qui peut aussi passer par le non verbal, est interprétée comme un manque de respect à l'égard de la personne qui lit. Karima va plus loin en disant qu'elle aimerait que les pairs restent attentifs à ce qu'elle a produit même quand son texte ne serait pas intéressant :

Même s'ils me disent rien, mais j'aimerais bien sentir que lorsque j'ai produit quelque chose, je fais quelque chose que les autres il prend pas ce que je dis banal ou de rien du tout, même si ça les intéresse pas. Mais la moindre chose, c'est de respecter ce que je fais, de respecter le travail que j'ai fait et qui sont un peu attentifs. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.2)

Les commentaires de l'animateur étaient rarement centrés sur les textes produits. Pendant ce temps, l'animateur parlait de l'écriture en général – sa valeur, son usage, son utilité et son importance –, des techniques d'écriture – fonction des titres, conseils pratiques pour produire un récit, manière de débiter une histoire, etc. – de l'atelier d'écriture dans son ensemble – évocation des objectifs ou de l'organisation de l'atelier – ou de l'activité d'écriture pour la contextualiser¹⁶³ ou pour faire des observations sur ce qui n'avait pas marché. Nous avons par ailleurs constaté que les commentaires de l'animateur étaient en général adressés au groupe et très rarement à des écrivains pris individuellement. Quant aux stagiaires, ceux-ci n'intervenaient pas souvent et quand ils le faisaient, c'était en général pour exprimer ce qu'ils avaient ressenti par rapport à une activité donnée.¹⁶⁴

La pratique de réécriture en vigueur dans l'atelier du Cobs ne favorise donc pas assez le retravail du texte par les stagiaires. Nous avons déjà signalé que dans cet atelier, l'animateur recueillait certains textes produits pendant la séance d'atelier et allait les dactylographier avant de les remettre aux participants, lors des séances ultérieures. Chacun recevait son texte en versions manuscrite et dactylographiée. Il arrivait que l'animateur donne, en plus, à chaque stagiaire les textes dactylographiés des pairs. Comme on le voit, la réécriture intervenait en dehors des trois heures accordées à une

¹⁶³ Nous définissons ici la contextualisation comme l'acte qui consiste à mettre en évidence l'importance et l'intérêt d'une activité donnée en dehors des quatre murs de la salle de formation. Ainsi comprise, elle vise à démontrer qu'une activité donnée n'est pas posée comme ayant une fin pour elle-même. Par exemple, après une activité qui se rapportait à des souvenirs d'enfance, l'animateur commente : « Les certitudes naïves de l'enfance permettent de découvrir. Dans la vie, il faut rester naïf, sinon on ne découvre pas. On n'a pas la même couleur, mais on a les mêmes sensations à la naissance. A partir de quand débent les problèmes ? » (Atelier d'écriture, séance du 17 février 2006).

¹⁶⁴ Après, par exemple, la lecture des textes se rapportant à des endroits où l'on a dormi, on a enregistré des réactions du genre : « Cela rappelle qu'on a dormi beaucoup » ; « Cela rappelle des mauvais souvenirs liés aux lieux » ; « L'endroit me rappelle des amis avec qui j'étais » (Atelier d'écriture, séance du 23 mars 2006).

séance d'atelier d'écriture et était réalisée par l'animateur qui, de son bureau, relisait et saisisait sur ordinateur les textes des stagiaires.

Une réécriture visant la valorisation des scripteurs

L'animateur de l'atelier d'écriture du Cobs affirme qu'il a emprunté sa pratique de réécriture à François Bon dans l'expérience que celui-ci a, entre autres, conduite avec des personnes en situation difficile, dont les détenus :

C'est dans le bouquin de François Bon où il raconte son expérience avec des publics en formation, en prison. Enfin, les publics je dirais relativement hors norme, on va dire, mais aussi avec des gens qui viennent dans l'atelier d'écriture. Et il disait que lui, il prenait la peine de dactylographier, parce que ça donnait, ça rendait en tous cas aux gens quelque chose qui correspondait à ce que les gens pensaient être le bien-écrire. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.80)

D'après ces derniers propos, la dactylographie des textes vise à renvoyer aux participants une image positive d'eux-mêmes, à les valoriser en leur montrant qu'ils sont capables de produire un texte qui ressemble à ceux que l'on retrouve dans les livres et à leur apprendre que les textes que de grands auteurs publient sont le résultat d'un long processus, le fruit d'un travail souvent accompli « à plusieurs mains », pour reprendre l'expression de Ricardou (1989) reprise par André (2000).¹⁶⁵

On écrit, il y a des fautes, on corrige, on envoie la correction et c'est un autre qui corrige, les manuscrits n'arrivent jamais intacts. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.80)

C'est toujours cette volonté de valoriser l'écrivain qui, en partie, pousse l'animateur à dactylographier lui-même les textes au lieu de laisser cette tâche à leurs auteurs. En prenant le soin de relire et de taper à l'ordinateur les textes des stagiaires, il montre à ces derniers que leurs productions valent la peine d'être lues et de retenir l'attention d'un tiers. En partie, parce que l'animateur justifie aussi son attitude par le « souci d'efficacité et de rapidité ». Si les stagiaires écrivaient leurs textes, cela prendrait plus de temps, puisqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment l'outil informatique. En partie également, parce que l'animateur associe à sa démarche la nécessité de la conservation des traces de ce qui a été réalisé :

¹⁶⁵ En 1989, Ricardou a publié dans *Pratiques*, n°61 (pp.111-117), un article intitulé « Ecrire à plusieurs mains ». André a repris le même titre pour son texte publié dans la revue *Lecture Jeune*, n°93, d'avril 2000, pp. 7-10.

Je pense que demander aux gens de rédiger et puis voilà, ils le lisent et puis, ils repartent et ça ne laisse aucune trace, je pense que c'est pas bien. Je pense que c'est bien qu'il y ait une trace. (Luigi, animateur Cobs, Entretiens, 2006, p.80)

Tous les stagiaires interviewés apprécient le fait que l'animateur dactylographie leurs textes. Les raisons avancées pour justifier leurs prises de position recourent, par endroits, les motivations du formateur que nous venons de présenter ci-dessus. Ils parlent de valorisation, de conservation des traces, de clarté et d'apprentissage. Nous avons recueilli leurs points de vue en leur demandant s'ils dactylographieraient les textes de leurs stagiaires s'ils étaient animateurs et pourquoi ils le feraient ou ne le feraient pas.

En dactylographiant le texte, l'animateur prend au sérieux et, de ce fait, valorise le travail fait par les stagiaires :

Et lorsque le formateur, il veut le faire, c'est comme s'il donne de la valeur à ce que tu écris ; c'est pas rien du tout, on valorise le travail qu'on a fait. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.5)

Les textes dactylographiés constituent également des traces du travail réalisé et leurs auteurs pourront s'y référer pour prouver qu'ils valent quelque chose à celui qui pourrait en douter :

Peut-être que ça peut leur servir plus tard simplement tout bêtement quoi et qu'ils aient une trace, qu'ils aient, allez que s'il y a quelqu'un qui leur dit oui, allez un truc con : « T'es qu'une merde, tu sais rien faire », et qu'il le regarde : « Ah je sais rien faire et tiens ». Bam comme ça, il lui sort un texte et il fait : « Gaffe ça, c'est moi, il y a que moi qui écris ça. J'ai été un peu aidé par le prof, mais il m'a pas soufflé les réponses, il m'a juste dit l'orthographe, c'est tout et c'est moi qui l'ai écrit ». (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.24)

Ces traces peuvent également, comme le croit Théodore, pousser le stagiaire à avoir envie de continuer à écrire :

Alors que si chaque fois qu'on fait un atelier je reprends les feuilles et je les dactylographie et tout eh ben ils auront une trace, ils auront une marque. Et peut-être même que ça va les motiver à réécrire plus tard. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.24)

Dans les propos de Théodore, réécrire semble utilisé dans le sens d'écrire de nouveau un autre texte et non de revenir sur celui qu'on a déjà produit. Un autre élément rend la trace intéressante. Celle-ci peut raviver les souvenirs liés au groupe :

Comme quand je suis chez moi je relis ça, c'est toujours un bon souvenir, parce qu'il y a les notes de mes camarades qui sont ici, même des filles qui sont là. Donc, pour moi, même si un jour je quitte la formation, ça va me rappeler des choses, ça va m'évoquer des souvenirs. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.38)

Ici, Gilles met le doigt sur un autre aspect du dispositif : l'intérêt lié au fait que les textes du groupe sont quelquefois remis à tous les membres du groupe. La remise des textes de chacun à tous les participants peut néanmoins être à la source des inhibitions. Certains peuvent ne pas être à l'aise à l'idée que leurs productions échapperont à leur contrôle. Même s'il avoue qu'il a tout raconté ou qu'il aime bien le fait de disposer des textes des pairs, Gilles exprime en quelque sorte cette dernière perplexité :

Mais ça fait bizarre de savoir que tout ce qu'on a écrit bon tous les stagiaires je veux dire, tous ceux qui sont avec moi vont lire. Donc nécessairement, il y a des trucs que je me disais : « Il fallait pas que je dise ça ». Mais moi, j'ai tout dit. Donc, je prends un exemple. Pour moi, il y a pas trop de problème. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.38)

En analysant les raisons qui poussent les stagiaires à ne pas écrire, surtout à se méfier de l'écriture qui porterait sur eux-mêmes, on verra que cette dernière inquiétude n'est pas dépourvue de tout fondement.

La dactylographie rend aussi le texte plus clair. L'animateur ne se contente pas de retranscrire le texte tel qu'il est. Il enlève les ratures, corrige certaines erreurs et met de l'ordre. Selon Karima, quand on écrit « on mélange, on barre », et l'animateur met au propre. Cette clarté fait que même ceux qui relisent les textes ne lisent que les versions dactylographiées pour éviter des complications liées à l'illisibilité des manuscrits :

Je relis, je veux dire plutôt les textes dactylographiés, parce que c'est plus clair. Moi comme mes feuilles, comme j'ai dit tantôt, c'est plutôt du brouillon, il me faut un temps de concentration pour que j'arrive à relire, parce que des fois, il y a des mots qui sont à droite ou à gauche ou en haut. Ce qui est bien, c'est quand c'est dactylographié, c'est bien clair. Donc, c'est toujours mieux. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.38)

En plus de la clarté, certains pensent que la dactylographie des textes les aide à améliorer leur écriture :

Je les trouve bien, parce qu'ils [les textes dactylographiés] les aident à corriger je crois. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.66)

Des entretiens avec les stagiaires, il ressort également que ces derniers ne sont pas les seuls à tirer profit de la dactylographie des textes. L'animateur en bénéficierait aussi. Cette pratique lui donnerait la possibilité de suivre l'évolution des stagiaires, d'accéder à leur pensée et de conserver les traces de leur travail.

Quant à la personne qui – formateur ou animateur – doit retranscrire le texte à l'ordinateur, les stagiaires préfèrent que ce travail soit réalisé par l'animateur. C'est lui

qui est le mieux outillé pour apporter des corrections nécessaires. De plus, non seulement le stagiaire ne maîtrise pas l'outil informatique, mais également, il n'a pas d'ordinateur à la maison pour taper lui-même ses textes. Si ce travail devait lui être demandé, cela prendrait beaucoup de temps.

Moi, déjà avec l'ordinateur, je sais pas trop l'utiliser. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.66)

Enfin, pour un truc qu'on a écrit au cours, ça prendrait peut-être du temps. Et puis, de toute façon, j'ai pas de machine à écrire, j'ai pas d'ordinateur, j'ai rien chez moi. Donc, tout est à l'écrit au bic papier quoi. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.25)

Une pratique de réécriture qui tient le scripteur à l'écart

Après la lecture des témoignages des stagiaires et des propos de l'animateur, il apparaît clairement que la pratique de réécriture en vigueur au Cobs valorise le stagiaire et contribue à le réconcilier avec l'écriture. Les participants à l'atelier sentent que leurs textes – et en conséquence eux aussi, les auteurs – sont pris au sérieux. Cela étant compris, il reste à se demander si cette pratique qui tient le scripteur à l'écart du processus de réécriture permet au stagiaire d'améliorer ses compétences scripturales et à l'animateur de suivre l'évolution de celui-ci. Plusieurs facteurs peuvent alimenter le doute. Reprenons-en au moins trois.

Premièrement : tous les textes produits ne sont pas nécessairement recueillis et dactylographiés. Deuxièmement : tous les stagiaires ne remettent pas leurs textes. Ces deux facteurs font que, dans l'effort de reconstituer l'évolution des compétences scripturales du scripteur, certaines pièces manqueraient. Troisièmement : les textes produits, rassemblés et dactylographiés sont les premiers jets. Partant, les auteurs n'ont pas le temps de se relire et de proposer des versions réécrites.

L'existence d'une seule version n'offre pas à l'animateur une marge de manœuvre suffisante qui lui permettrait de déterminer ce qui est accidentel et ce qui ne l'est pas, de voir ce qui change et ce qui reste. Et puis, ne pas aller au-delà du premier jet semble figer le texte et le poser comme un tout intouchable, ce qui ne contribue pas à aider les stagiaires à prendre du recul vis-à-vis de leurs textes et à intégrer que ceux-ci peuvent être modifiés.

On peut penser que les stagiaires améliorent leurs compétences scripturales en comparant leurs manuscrits avec les textes corrigés et dactylographiés par l'animateur. Mais cette possibilité est vite contredite par la réalité. Trop peu de stagiaires relisent les textes produits pendant l'atelier d'écriture et les rares qui le font, comme c'est le cas de Gilles, ne se donnent pas la peine de mener cette lecture comparée. Ceux qui se relisent revoient en général le texte dactylographié, plus lisible et plus clair, et qui leur renvoie une image positive d'eux-mêmes.

A la question de savoir s'ils relisaient les textes produits pendant l'atelier d'écriture, ceux qui ont répondu affirmativement le font de manière presque accidentelle – « une fois en passant », « pas trop » - ou envisagent la relecture sur l'axe du probable :

Et c'est vrai que l'autre fois j'étais à la maison, j'ai vu une page comme ça et j'ai commencé à lire les pages qu'on avait écrites. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.54)

Il y a bien un de ces jours je vais retomber dessus, je vais la [la chemise des textes] prendre, je vais me coucher sur mon lit et ça va prendre deux heures, trois heures et je vais relire tout ce qui s'est fait, tout ce qui s'est fait et dit, ça me donnera peut-être une idée ou l'autre, peut-être un truc que j'aurai envie de continuer (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.22).

La plupart de ceux qui ne relisent pas leurs textes affirment qu'il leur manque le temps ou la motivation. Pendant les séances d'atelier d'écriture, ils trouvent que les activités d'écriture se passent à une vitesse telle qu'il n'y a pas le temps de revenir sur ce qu'on produit :

C'est vrai que de temps en temps, on a fait ça, on va passer à un autre exercice, on a peut-être pas forcément le temps de se relire soi-même. (Joseph, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, pp.45-46)

Et après l'atelier d'écriture, une fois à la maison, ils sont confrontés à d'autres réalités et n'ont pas le temps de s'occuper des textes produits dans l'atelier :

Quand je suis chez moi, je pense à autre chose quoi, simplement ; mais, allez, je vais garder la farde de toute façon avec tout ce qu'on a. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.22)

D'autres stagiaires pensent que certaines activités d'écriture n'encouragent pas à la relecture. Lorsque les activités proposées n'ont pas de relations entre elles, ils ne voient aucun intérêt de se relire. Mais, par contre, quand il y a des liens – le cas de la production d'un récit et de ses différents épisodes qui doivent être mis ensemble – ils revoient leurs textes pour essayer d'imaginer la suite de l'histoire :

Pour moi, c'était du nécessaire de lire pour trouver les autres idées et tout ça. [...] Parce que je savais que je devais trouver des autres, la fin de l'histoire. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.64)

Alors que dans l'article portant sur le « rôle des ateliers d'écriture » dans le « développement des compétences de révision de texte », Lafont et Barré-De Miniac (2001 : 382-388) semblent situer la motivation à réécrire dans l'efficacité de la proposition de réécriture, Hafsa trouve ici que le retour sur le déjà-produit réside dans la nature même de la piste d'écriture et, surtout, dans les liens qui peuvent exister entre les différentes pistes d'écriture.

Le peu de retour sur le déjà-écrit semble négliger des pierres d'attente disponibles au sein du groupe, pierres sur lesquelles l'animateur pourrait s'appuyer pour développer les compétences scripturales des stagiaires.

Nous avons cherché à déterminer si ces derniers étaient disposés à aller au-delà du premier jet et pour le savoir, nous leur avons demandé si, d'habitude, ils font des brouillons quand ils écrivent. Une seule stagiaire¹⁶⁶ a répondu négativement à cette question. D'autres affirment que, quand ils écrivent, ils se servent du brouillon pour se corriger, éviter des ratures, se perfectionner, supprimer ou rajouter des choses, mettre de l'ordre dans leurs idées, bien structurer leurs phrases, etc. Un stagiaire, qui dit pourtant avoir l'habitude du brouillon, nous a signalé que celui-ci n'est pas indispensable dans l'atelier d'écriture en vigueur au Cobs. Dans cet atelier, dit-il,

je trouve que c'est pas très important d'utiliser le brouillon [...], parce qu'il y a pas le temps et autre chose, on n'a pas besoin de brouillon, parce que ce qui compte, c'est les idées qui sont sur la feuille et pas les fautes d'orthographe (Fabien, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.73)

Fabien semble avoir compris que le dispositif d'atelier d'écriture du Cobs avait choisi de ne pas s'occuper explicitement des aspects d'ordre linguistique.

En plus du manque de temps et de l'absence de cohérence entre les différentes pistes d'écriture, un autre facteur peut jouer un grand rôle dans la motivation pour retravailler les textes produits. Ce facteur concerne la finalité de ces derniers.

¹⁶⁶ Déborah, la seule stagiaire qui affirme qu'elle n'utilise pas le brouillon avance trois raisons qui justifient son attitude : l'école qui ne lui a pas appris comment on réécrit bien, sa lenteur qui l'empêche de terminer dans un délai accordé à un travail d'écriture et, enfin, sa préférence pour le premier jet qu'elle trouve meilleur et moins lourd que le texte retravaillé. De par sa nature, Déborah croit également qu'elle est plutôt spontanée que « réfléchi » et que le temps ne peut lui permettre de réussir ce qu'elle n'a pas fait dès le premier coup.

5.1.2.2. Le devenir des productions textuelles

A quoi servent les textes produits au cours de l'atelier d'écriture ? Nous avons vu qu'après la lecture et la dactylographie, les textes sont remis aux stagiaires. Chacun reçoit seulement son propre texte, mais quelques fois aussi les textes des pairs, selon ce que l'animateur décide. Nous avons également noté que tous les textes ne sont pas dactylographiés. Tout laisse à penser qu'au Cobs, les choses s'arrêtaient là. Mais lors de l'atelier d'écriture qui a fait l'objet de notre enquête, les textes dactylographiés ont été rassemblés dans un livret et envoyés au domicile des stagiaires bien après la fin de la formation. Même si des contraintes d'ordre pratique peuvent expliquer cette publication postérieure, agir ainsi prive le dispositif de l'occasion de pouvoir valoriser collectivement le travail effectué, ce qui ne constitue pas un enjeu mineur.

Au Cobs, la publication des textes dans un recueil semble avoir démarré avec le sixième atelier d'écriture, celui auquel nous avons pris part. Cette affirmation se fonde sur plusieurs éléments : au cours de notre premier entretien avec l'animateur, celui-ci n'a fait aucune référence à cette pratique lorsqu'il nous a présenté le fonctionnement de son atelier d'écriture. Celui-ci n'allait pas au-delà de la dactylographie et de la remise des textes. Au début de l'atelier d'écriture, lors de la première séance, l'animateur n'a pas non plus évoqué cet aspect du dispositif en présentant ce dernier aux stagiaires. C'est au début de la deuxième séance, lors de la remise des textes de la séance précédente, que l'animateur dira : « tout est gardé en mémoire. On verra ce qu'on va en faire » (Atelier, séance du 23 février 2006). Ces derniers propos montrent bien qu'à ce moment-là, il n'existait pas de projet précis pour ces textes. Ce ne sera qu'au cours de la neuvième séance, l'avant-dernière, que l'animateur précisera que les textes tapés feront partie d'un volume. Enfin, pour les cinq premiers ateliers d'écriture, de 2001 à 2005, il n'existe aucun autre recueil de textes. La publication des textes dans un volume semble donc avoir été inspirée par la présence du chercheur et par la présentation, par ce dernier, des expériences qu'il avait connues ailleurs.

Se poser des questions sur ce que devient un texte après sa production n'est pas une préoccupation de l'ordre du détail. Du mouvement Freinet à Guibert (2003) en passant par André (1989) et par bien d'autres théoriciens de l'écriture, il nous a semblé clair que

la socialisation du texte constitue un facteur fondamental dans la motivation du scripteur. Autrement dit, l'investissement dans la tâche d'écriture dépend en partie de la finalité du texte produit.

5.1.2.3. Une réelle inclination pour l'oralité

A la suite de Lafont (1999), de Rossignol (1996) et de Boniface (1992), nous avons présenté l'atelier d'écriture du CICLOP comme le représentant emblématique des ateliers d'écriture qui mettent l'accent sur la spontanéité de l'expression verbale. Même si l'atelier du Cobs ne revendique aucune filiation par rapport aux modèles existants et qu'il met en œuvre des activités relevant de différents courants, force est de constater que ce dispositif reste très proche de celui du CICLOP.

Au CICLOP comme au Cobs, l'atelier vise apparemment la valorisation de soi, le changement du regard sur ses textes et la réconciliation du sujet avec lui-même. De part et d'autre, les activités d'écriture ne sont pas envisagées dans une perspective d'ensemble. Chaque séance, voire chaque activité d'écriture, semble se concevoir comme autonome et comme autosuffisante. Tant au CICLOP qu'au Cobs, le temps d'écriture est court, l'animateur écrit et lit ses textes, et les participants peuvent proposer des pistes d'écriture. Dans les deux ateliers, les commentaires font rarement référence à la production textuelle individuelle. On ne réagit pas au texte. Au Cobs, cette absence de réaction au texte lu se trouve matérialisée par le fait que les lectures se suivent sans laisser d'espace à la réception. Décrivant la situation au CICLOP, Boniface (1992 : 66-67) formule, en rapport avec ce point, les observations suivantes :

Le principe est d'accepter le texte tel qu'il est venu. On ne dit pas « c'est bien ». On ne rassure pas, on ne questionne pas, on n'interprète pas. Que reste-t-il à faire !? On « accepte la personne ». On peut exprimer comment le texte des autres a résonné. En fait on parle peu du texte. On parle du dépassement du temps, des différentes compréhension [sic] de la consigne, du « vécu » pendant l'écriture, de la manière dont l'auteur ressent son propre texte.

Les ressemblances entre les deux ateliers d'écriture ne devraient pas masquer un point qui les différencie. Alors qu'au Cobs, l'animateur dactylographie et remet certains textes aux participants, au CICLOP, « les textes produits en atelier ne sont jamais communiqués par écrit, encore moins dactylographiés » (Boniface 1992 : 67-68). Plus haut, nous avons souligné la limite de cette réécriture pratiquée au Cobs en insistant sur le fait que les

auteurs des textes sont tenus à l'écart de ce processus, ce qui les prive des bénéfices qu'ils pourraient en tirer dans le développement des compétences scripturales.

Dire que l'atelier observé au Cobs tend à privilégier la spontanéité de l'expression verbale ne se base pas seulement sur ses ressemblances avec le modèle du CICLOP. Tout en animant un atelier d'écriture, l'animateur du Cobs ne cesse pas de manifester son penchant pour le verbal aux dépens de l'écrit. Par exemple, après une activité centrée sur la finalité de l'écriture, l'animateur dit aux stagiaires ce qui suit :

Quelqu'un qui ne sait pas bien écrire n'est pas bien vu. Mais les gens qui parlent bien, ce sont eux qui ont le pouvoir. L'importance de la parole est énorme. C'est pour cela que je vous fais lire vos textes. (Luigi, animateur Cobs, Atelier d'écriture du 23 février 2006)

On se rappelle que cette préférence affichée pour l'oralité a provoqué une vive réaction d'une stagiaire lors d'une séance d'écriture à laquelle nous avons fait référence au chapitre précédent lorsque nous avons relevé que les stagiaires du Cobs étaient en général demandeurs d'un travail sur les textes et que ne pas s'en soucier revenait à négliger une partie de leurs attentes.

5.2. Balises pour un nouveau dispositif

La présentation du public cible, réalisée au quatrième chapitre, a révélé que ce public est hétérogène, qu'il éprouve des difficultés en écriture et qu'il se pose des questions d'ordre identitaire. Répondre à ses besoins reviendrait à l'aider à améliorer son rapport à l'écriture, à soi et à autrui. Les principes fondateurs du dispositif que nous avons construit et expérimenté au Cexp ne perdent pas de vue cette triple attente. Par son orientation, ce nouveau dispositif plaide contre une écriture du fragment et pour une cohérence entre les activités mises en œuvre, tient compte de l'hétérogénéité du groupe, et se propose d'accompagner chaque scripteur selon son rythme, ses compétences et ses limites. Pour cela, ce dispositif s'inspire aussi bien de la pédagogie du projet que de la pédagogie différenciée, prône une écriture qui va au-delà du premier jet et organise ses activités autour de l'écriture de soi.

5.2.1. Un dispositif inspiré de la pédagogie du projet

Sur la base des données issues tant du terrain observé que des recherches réalisées dans le domaine de l'atelier d'écriture, nous avons fait remarquer que nombre d'expériences menées consistent à déployer une mosaïque d'activités qui n'entrent pas dans la construction d'un ensemble logique et cohérent, ce qui ne permet pas de donner facilement sens à ce qui est mis en place. Dans certains cas, les notions d'objectif, de résultat, de compétences ou d'évaluation sont sinon inconnues du moins délibérément ignorées. C'est, entre autres, pour lutter contre de telles déficiences que nous avons inscrit le nouveau dispositif dans la perspective de la pédagogie du projet.

Avant de parler de la pédagogie du projet, il s'avère indispensable de commencer par préciser ce qu'est un projet. Cette clarification préalable se pose comme une nécessité dans la mesure où l'on est en face d'une notion qui a connu une grande fortune et qui court le risque « de dire tout et son contraire » (Tilman 2004 : 7). Selon cet auteur, « le terme "projet" est un "mot-valise"¹⁶⁷. L'ouvrir, c'est se retrouver devant un fatras d'objets disparates qui n'ont parfois de commun que le nom » (Tilman 2004 : 11). La notion de projet déchaîne les passions et ne cesse de faire couler de l'encre aussi bien dans les sciences humaines que dans d'autres disciplines : « Le projet est l'objet de dissertations infinies traduites dans une littérature abondante, exubérante, lyrique. Il est l'objet de considérations emballées, exaltées, dithyrambiques même frisant par moment le fanatisme » (Tilman 2004 : 7). Mais qu'est-ce qui pourrait expliquer cet engouement pour le projet ? D'après Tilman, le projet passionne parce qu'il conçoit l'homme comme premier responsable de son destin, et comme faiseur et maître de son futur. « Le projet est ainsi porteur d'espoir et d'espérance. La vision du projet s'enracine dans un solide optimisme, dans une profonde croyance dans les possibilités de l'homme de maîtriser son destin, en ayant prise sur lui. L'individu peut ainsi, non seulement ne pas être condamné à le subir, mais encore être à même de le forger » (Tilman 2004 : 12).

La notion de projet trouve donc son ancrage dans une idéologie qui refuse la prédestination et qui rejette la fatalité. Elle repose sur la conviction que l'action humaine

¹⁶⁷ « Plutôt que mot-valise, certains préfèrent utiliser le terme de "mot-éponge" à cause de l'immense capacité qu'a ce vocable d'absorber tout ce qui touche de près ou de loin l'anticipation » (Tilman 2004 : 11).

est génératrice de changement. « La prédestination, la fatalité déterminent ce futur fermé, qui ne laisse aucune place à l'action susceptible d'influer le cours des événements. L'initiative individuelle et collective est interprétée comme inscrite dans l'ordre des choses, comme devant se dérouler inexorablement » (Tilman 2004 : 14). Au destin inéluctable et au lendemain inconnu, les théoriciens du projet opposent un avenir maîtrisé façonné selon la volonté de l'homme. « Grâce au **projet**¹⁶⁸, le futur cessera d'advenir pour devenir ce que l'homme aura voulu qu'il soit. Si les représentations précédentes insistent sur la force des logiques à l'œuvre dans la détermination du lendemain, le futur du projet est celui de la *transformation, du passage organisé et planifié d'un état à l'autre*¹⁶⁹ » (Tilman 2004 : 17).

Un projet ne résulte donc pas du hasard. Les acteurs qui y sont impliqués se fixent des buts, anticipent les résultats et le parcours qui y conduit, définissent les actions à mener et prévoient les moyens à mobiliser et les mécanismes d'évaluation de ce qui est mis en œuvre. Le projet combine deux niveaux : celui des intentions et celui de la réalisation. Sans ces deux dimensions, il n'y aurait pas de projet, du moins au sens où nous l'entendons. « Une intention qui ne chercherait pas à se concrétiser ne serait que rêverie ; une réalisation qui n'aurait pas été pensée ne serait qu'agitation. Le projet est donc bien une action pilotée, autrement dit, une action imaginée, préparée et régulée » (Tilman 2004 : 29).

La pédagogie du projet est, si l'on peut se permettre d'user de cette tautologie, une pédagogie basée sur le projet. Cette pédagogie répond à un certain nombre de caractéristiques. « Tout en évitant les excès analytiques » de la pédagogie par objectifs (Huber 2005 : 55), elle définit les objectifs et fait converger vers eux l'essentiel des activités mises en œuvre. D'après De Flandre (1993), cité par Huber (2005 : 17), dans la pédagogie du projet, toutes les « activités significatives » sont mises en place pour atteindre « un but précis ». La pédagogie du projet vise également « la réalisation d'un produit concret qui fera l'objet d'une socialisation extérieure au groupe formés/formateurs » (Huber 2005 : 19). Cette large socialisation de l'objet réalisé constitue un facteur de motivation, de mobilisation et de valorisation des acteurs.

¹⁶⁸ En gras dans le texte cité.

¹⁶⁹ En italique dans le texte cité.

L'apprenant « se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise » (2005 : 19). Comme le concept même de pédagogie suppose l'existence d'une situation d'apprentissage, la pédagogie du projet vise la « résolution des problèmes réels » (De Flandre 1993) et l'acquisition des « savoirs nouveaux » (Huber 1984).

Ce dernier aspect montre que les acteurs du projet apprennent en passant par des situations-problèmes. En effet,

la réalisation du projet se heurtera à des situations-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux, selon une formulation propre à De Ketele ou l'intégration de concepts, schèmes d'action, méthodologies, comportements nouveaux ou réactivités, selon une formulation piagétienne. (Huber 2005 : 43)

Selon Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994 : 26), « la "situation-problème" est une situation d'apprentissage où une énigme proposée [nous préférons « qui se pose »] à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle¹⁷⁰ ». Lorsque nous décrirons le dispositif expérimenté ou analyserons ses effets, on remarquera que face à des situations-problèmes, il a fallu développer ou renforcer l'une ou l'autre compétence mal ou non acquise.

Nombre de théoriciens de la pédagogie du projet insistent sur deux autres aspects. Dans plusieurs situations, la pédagogie du projet concerne un groupe d'individus impliqués dans la tâche et prévoit, en plus des phases de conception et de réalisation, de nombreux moments d'évaluation.

Comme les ateliers d'écriture, la pédagogie du projet fait partie des méthodes actives. Dans les deux cas, « la cognition accompagne l'action, la construction du savoir s'effectue dans l'action » (Huber 2005 : 56). Pareille aux ateliers d'écriture, la pédagogie du projet favorise un travail en équipe et tient compte des conditions de réalisation dans l'évaluation des résultats. Et comme c'est le cas dans les ateliers d'écriture, dans la

¹⁷⁰ « Chez certains auteurs », le mot *obstacle* désigne « un manque, une lacune à combler, une opération mentale défaillante. Pour d'autres, "il y a obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures bien assises de l'apprenant" » (Gérin-Grataloup, Solonel et Tutiaux-Guillon (1994 : 26).

pédagogie du projet, l'erreur n'est pas stigmatisée, car elle est considérée comme faisant partie du processus normal d'apprentissage.

En mettant en place notre dispositif d'atelier d'écriture, nous nous sommes inspiré de la pédagogie du projet pour tenter de pallier certaines limites relevées dans les modèles d'atelier d'écriture existants et, surtout, dans celui observé au Cobs. En partant de nos questions de recherche et des attentes du public observé pendant la phase exploratoire, nous nous sommes fixé des objectifs et avons orienté toutes nos activités vers leur réalisation. Ceci nous a permis de créer une cohérence d'ensemble entre les différentes actions et donné la possibilité d'évaluer nos résultats. En nous inscrivant toujours dans la perspective du projet, nous avons publié les textes produits par les stagiaires en dehors de leur groupe. Cette socialisation étendue, qui a donné un sens social aux textes produits, a contribué à lutter contre l'écriture du fragment et de l'inachèvement, et poussé les stagiaires à s'investir¹⁷¹ dans l'écriture et à produire des textes compréhensibles à l'extérieur du lieu de production. Enfin, du projet en général, nous avons appris à structurer notre dispositif en étapes et à assigner à chacune des visées et des activités spécifiques.

Si, avec la pédagogie du projet, nous avons mis un accent particulier sur le groupe, nous n'avons pas perdu de vue que les stagiaires auxquels nous avons affaire ont des parcours, des attentes et des projets différents. C'est ainsi qu'en plus de la pédagogie du projet, nous sommes allé nous ressourcer dans une pédagogie qui tienne compte de la spécificité de chacun. Cette pédagogie qui gère l'hétérogénéité n'est autre que la pédagogie différenciée.

¹⁷¹ Quand l'objet produit doit être exploité en dehors du groupe-classe, « on fait des choses pour de bon, pas pour faire plaisir au maître. Le produit achevé, le destinataire signifiera son degré de satisfaction. C'est l'effet de "feed-back", qui est au cœur du processus d'évaluation du projet. Si l'utilisateur apprécie la réalisation, ses auteurs en recevront une reconnaissance sociale valorisante » (Huber 2005 : 19).

5.2.2. Un dispositif inscrit dans la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée repose sur le postulat qu'à des situations hétérogènes, il faut préconiser des réponses hétérogènes. Or, certains théoriciens de l'éducation vont jusqu'à affirmer qu'il n'existe pas de groupe homogène, comme l'a postulé Burns (1972), il y a déjà plus de trente-cinq ans.

Tableau n°7 : Les 7 postulats de Burns

| N° | Postulats de Burns |
|----|--|
| 1 | Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse |
| 2 | Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps |
| 3 | Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude |
| 4 | Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière |
| 5 | Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements |
| 6 | Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt |
| 7 | Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts |

D'après Tardif (2005 : 22), « une enseignante ou un enseignant d'expérience sait aujourd'hui que l'homogénéité totale est inaccessible, parce que, même dans le groupe le plus sélectionné, elle [l'hétérogénéité] se recrée, sans doute de façon moins spectaculaire, dès le début de l'année et au fil même de la progression dans le programme ». Dans la liste des quatorze qualités d'un enseignant qui veut réussir la pédagogie différenciée, Perrenoud (1991), cité par Tardif (2005 : 23), note que cet enseignant doit « être convaincu que les élèves sont tous différents et que ce qui convient pour l'un ne fonctionnera pas nécessairement pour l'autre ».

Pour le public de notre recherche, le choix entre homogénéité et hétérogénéité ne se pose pas. Nous avons vu, avec le chapitre précédent, que les sujets auxquels nous avons eu affaire diffèrent par leurs origines culturelles, par leurs parcours biographiques et scolaires, par leurs pratiques linguistiques et scripturales, par leurs projets de vie, et par leur rapport à eux-mêmes et au monde. C'est donc cette diversité de parcours et

d'expérience de notre public cible qui explique pourquoi nous nous sommes aussi inscrit dans la perspective de la pédagogie différenciée.

Face au groupe hétérogène, la différenciation pédagogique peut concerner les contenus, les situations ou les méthodes d'apprentissage. Dans la pédagogie différenciée, on distingue la différenciation pédagogique successive¹⁷² dite aussi alternative et la différenciation pédagogique simultanée. La première « consiste à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous » (Gillig 1999 : 60). Pour cette différenciation, la « mise en situation initiale » et les « objectifs poursuivis » restent communs, mais les méthodes et les outils utilisés pour atteindre ces visées sont adaptés « aux capacités de chaque apprenant ». En revanche, pour la deuxième différenciation pédagogique – la simultanée –, les objectifs, les mises en situations initiales, les méthodes et les outils sont différents. « L'idée de simultanéité signifie qu'au même moment les élèves sont occupés à des tâches différentes » (Gillig 1999 : 61).

Si l'on considère le dispositif dans son ensemble, on peut dire que nous avons utilisé la différenciation successive. En effet, pour tous les stagiaires, nous avons visé l'amélioration de leur rapport à l'écriture et au monde. Et pour tous les stagiaires, nous sommes parti des mêmes activités. Néanmoins, même si les activités mises en place et les objectifs poursuivis ont été les mêmes, il faut remarquer que chaque stagiaire a suivi son propre chemin pour arriver aux buts fixés et que l'accompagnement a été adapté à chacun. Dans ce sens, pendant la production des textes, nous sommes resté à l'écoute et au service de ceux qui avaient besoin d'aide. De même, au moment de la lecture des textes, nous avons donné du temps à chaque texte lu. C'est aussi par souci de différenciation pédagogique qu'en plus des évaluations en groupe, nous avons, à maintes reprises, donné à chaque stagiaire l'occasion de s'exprimer sur le dispositif expérimenté. Si, à l'échelle du dispositif, la différenciation pédagogique paraît alternée, dans le quotidien de notre expérimentation, nous avons recouru à la différenciation pédagogique

¹⁷² « L'expression "différenciation successive" a été proposée par Philippe Meirieu dans son ouvrage fondamental *L'école, mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* (première édition 1985) » (Gillig 1999 : 60).

simultanée. Les retards, les absences et la différence de rythmes de travail ont fait qu'au bout de quelques séances, les stagiaires n'étaient pas avancés de la même façon. Du coup, au fil des jours, le groupe n'était plus occupé à accomplir la même chose, surtout au cours des dernières séances.

La pédagogie différenciée nous a permis de tenir compte de chaque scripteur dans sa singularité, de l'aider à progresser en partant de son travail personnel, de ses questionnements, de ses représentations et de son rythme. Ainsi, tout en dirigeant le groupe vers la même destination, sommes-nous resté conscient que certains membres du groupe pouvaient être des omnibus, d'autres des TGV, pour utiliser l'image de Jean-Marie Gillig.

Dire que nous nous sommes intéressé au travail personnel de chacun ne revient pas à affirmer que nous avons perdu de vue le groupe pris dans son ensemble. A plusieurs reprises, nous avons mis sur pied des activités en sous-groupes pour permettre à ceux qui ont plus de compétence sur tel ou tel point de la mettre au service des autres. En formant ces sous-groupes, nous avons toujours exclu le recours à des « groupes de niveau-matière »¹⁷³ qui auraient fait travailler les plus forts ensemble et les plus faibles ensemble. Ce que nous visions, c'était la mutualisation des compétences disponibles. C'est aussi la prise en compte du groupe qui nous a poussé à organiser des évaluations de groupes et à publier dans un même recueil les textes de tous les participants. Et lors des séances d'écriture, en plus de l'accueil individuel des textes de chacun, un temps a toujours été consacré à l'ensemble de tous les textes lus.

Comme cela peut apparaître à la lecture du paragraphe précédent, faire travailler les apprenants en sous-groupes n'implique pas automatiquement cette mutualisation des compétences que l'on vise. Le groupe peut générer des conflits entre ses membres. De plus, le travail à accomplir peut être laissé aux plus forts si ces derniers ne s'ennuient pas devant des tâches qu'ils peuvent juger faciles. Il nous est arrivé par ailleurs de constater qu'en aidant les plus faibles, les plus aptes transmettaient des connaissances déficientes. Toutes ces dernières limites rappellent que le formateur doit, d'une part, proposer des

¹⁷³ Reprenant une opinion qu'il réfute par la suite, Gillig (1999 : 63) rappelle « que les groupes de niveau-matière, bien que leur avantage fût de régler le problème des rythmes de travail des élèves les plus lents comme des plus rapides, distendaient de plus en plus les écarts entre eux ».

tâches dans lesquelles chacun trouve son compte et rester, d'autre part, auprès des formés pour jouer son rôle de guide et de régulateur. C'est cette disponibilité requise qui a fait que lorsque nous avons animé le dispositif expérimenté, nous avons renoncé à adopter la posture d'un animateur écrivant, même si cette position a été, comme nous l'avons fait observer, fort appréciée par les stagiaires du Cobs.

5.2.3. Un dispositif où l'écriture va au-delà du premier jet

A la suite de Lafont-Terranova (2009), nous avons soutenu, dans la partie théorique, que les didacticiens de l'écriture misent beaucoup sur la réécriture pour développer les compétences scripturales des écrivains. Nous avons, entre autres, relevé qu'en plus d'être une pratique fondamentalement inhérente à tout acte d'écriture, la réécriture ouvre la voie à la possibilité de retravailler le texte, dans la mesure où elle permet de le poser comme toujours inachevé. Nous avons par ailleurs admis que la réécriture révèle ce dont le sujet est capable, favorise l'autocorrection et contribue à réduire la surcharge cognitive qui est susceptible d'être à l'origine de plusieurs imperfections textuelles. Nous avons enfin constaté qu'en fonction des choix opérés par les organisateurs des ateliers d'écriture, cette pratique est soit inexistante – comme c'est le cas au CICLOP –, soit non systématique – comme chez Bing –, soit, comme au Cobs, accomplie sans l'implication des écrivains, auteurs des textes concernés.

Au Cexp, lors de l'expérimentation de notre dispositif, nous avons introduit la réécriture de manière progressive. Au départ, la production des textes s'arrêtait au premier jet et comme au Cobs, nous photocopiions et dactylographiions les textes produits. Ensuite, nous avons fait retravailler les textes en petits groupes avant de demander aux stagiaires, en troisième et dernière étape, de réécrire eux-mêmes leurs textes. Nous avons retardé la réécriture des textes par leurs auteurs pour permettre à ces derniers de prendre de l'assurance grâce au travail de réassurance et de sensibilisation au fait que la réécriture fait partie du processus normal de l'écriture. La réécriture des textes par leurs auteurs a été divisée en deux grands temps. Le premier consistait à réécrire le texte destiné à la relecture, le second se rapportait à la réécriture du texte à publier.

5.2.3.1. La réécriture pour la relecture

Après avoir écrit et communiqué oralement leur texte à l'ensemble du groupe, les stagiaires étaient invités à préparer une deuxième version, exprimée en termes de copie propre. Celle-ci était destinée à être relue par les pairs en sous-groupe ou par le formateur¹⁷⁴. Pour motiver les stagiaires à réaliser cette première réécriture, nous leur avons expliqué que le texte produit et présenté aux pairs était un premier jet réalisé rapidement sans devoir nécessairement se soucier de sa lisibilité par d'autres personnes. Et puis, après ce premier essai, il y avait peut-être des choses qu'ils aimeraient *ajouter*, *supprimer*, *remplacer* ou *déplacer*¹⁷⁵. Nous avons enfin tenu à préciser que leur texte pouvait être lu sans qu'ils soient présents pour expliquer, si besoin était, ce qu'ils avaient voulu écrire. Sur le plan didactique, nous cherchions, avec cette deuxième version, à voir ce que le stagiaire était capable de faire sans l'intervention manifeste d'un tiers.

Nous ajoutons et soulignons le qualificatif *manifeste* pour rappeler que le texte à retravailler a tout de même reçu des retours. La première réécriture avait lieu après les moments de motivation, de production, de lecture, de réactions sur le texte lu et de commentaires portant sur l'ensemble des textes présentés. Le tiers est donc déjà intervenu sur le texte. Seulement, à ce stade, son intervention restait orale et ne portait pas nécessairement sur les aspects liés à l'écriture. On pourrait aussi ajouter qu'en écoutant les textes produits par les pairs, le scripteur pouvait modifier son texte.

5.2.3.2. La réécriture pour la publication

Pour amener les stagiaires à encore retravailler leur texte, nous avons mis à leur disposition des cahiers de couleur bleue, destinés à contenir le texte manuscrit final qui devait être dactylographié pour être publié. Le manuscrit du cahier bleu représentait la troisième version qui n'était, en réalité, que la version précédente relue et partiellement corrigée par le formateur. Précisément, le formateur – nous même ou un formateur du

¹⁷⁴ Au Cexp, lorsque nous avons animé l'atelier d'écriture, nous étions assisté par un formateur du centre – trois formateurs se relayaient – qui agissait en qualité d'observateur, mais qui nous aidait volontiers dans certaines tâches quand nous le lui demandions. C'est ainsi que dans le contexte de l'expérimentation du dispositif, le terme de formateur peut renvoyer aussi bien à nous-même qu'aux formateurs du centre.

¹⁷⁵ Au huitième chapitre, nous reviendrons sur ces quatre opérations – remplacement, ajout, suppression et déplacement – qui sont en jeu dans la réécriture des textes, lorsque nous analyserons, à la lumière des recherches menées en génétique textuelle, les versions intermédiaires des textes produits par les stagiaires du Cexp.

centre – relisait la deuxième version en présence de son auteur, corrigeait une petite partie du texte et suggérait ensuite par des soulignements ce que le stagiaire pouvait changer. Cette deuxième version nous permis de nous faire une idée sur ce que le stagiaire changeait avec l'aide manifeste du formateur.

Le cahier bleu apporté par le formateur était un support posé symboliquement pour stimuler les stagiaires à faire en sorte que leur texte mérite d'y être retranscrit. Il revenait en effet au formateur de voir si le manuscrit était prêt pour être retranscrit dans le cahier bleu. Le texte du cahier bleu a enfin été dactylographié (ou fait dactylographier) par le formateur. C'est cette version qui a été publiée, moyennant quelques corrections du formateur. Publier le texte corrigé revient à renvoyer aux stagiaires une image positive d'eux-mêmes.

Tableau n°8 : Du premier jet au texte publié : principales étapes

| Version | Description | Niveau | Sujet ré/écrivain |
|--------------------------------|--|---|------------------------|
| 1^{ère} version | C'est le premier jet, produit et lu par le stagiaire | Production initiale (1 ^{er} jet) | Stagiaire |
| 2^{ème} version | Elle est élaborée par le stagiaire sans l'aide manifeste d'un tiers. Elle est adressée au formateur et aux pairs | Réécriture pour la relecture (1 ^{ère} réécriture) | Stagiaire |
| 3^{ème} version | C'est le manuscrit du cahier bleu, élaboré avec l'aide du formateur | Réécriture pour la publication (2 ^{ème} réécriture) | Stagiaire et formateur |
| 4^{ème} version | C'est le texte dactylographié et publié. C'est le manuscrit du cahier bleu qui a subi d'éventuelles légères modifications du formateur | Texte publié (3 ^{ème} réécriture) | Formateur |

Il importe de noter qu'en plus des trois campagnes de réécriture, le texte long a été produit par morceaux, en quatre temps. Chaque partie portait un titre qui servait de guide.

Ces titres ont disparu dans la version finale publiée. Agissant ainsi, nous avons voulu amener les stagiaires à se rendre compte que le récit peut être écrit en rassemblant des éléments divers dans une totalité cohérente. Ce rassemblement de l'hétérogène dans un tout signifiant et intelligible a poussé Ricœur à relever, après Aristote, que l'intrigue est l'une des caractéristiques fondamentales du récit. La mise en récit, que Ricœur appelle aussi la mise en intrigue, réussit la synthèse de l'hétérogène. Avec le récit, on passe de la contingence à l'ordre, de l'épisode à la configuration, de la discordance à la concordance :

La mise en intrigue *compose ensemble des facteurs* aussi *hétérogènes* que des agents, des buts, des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus, etc. [...] A cet égard, on peut dire équivalentement qu'elle [l'intrigue] tire une histoire sensée *de* – un divers d'événements ou d'incidents (les *pragmata* d'Aristote) ; ou qu'elle transforme les événements ou incidents *en* – une histoire. (Ricœur 1983 : 127)

Travailler par morceaux favorise aussi la réécriture, parce que cela requiert des réaménagements constants entre les différentes parties du récit, en vue de rendre celui-ci cohérent. Pour encourager cet aller et retour, nous n'avons pas dévoilé dès le départ toutes les pistes d'écriture qui ont permis de produire les textes faisant partie de l'ensemble. Produire un même texte en plusieurs temps et en rassemblant l'hétérogène constitue également une bonne occasion de lutter contre de fausses idées qui veulent qu'il faille avoir nécessairement tout le texte dans la tête avant de se mettre à écrire.

5.2.4. Un dispositif centré sur la production d'un récit de soi

L'atelier d'écriture mis en place au Cexp a essentiellement visé à produire un texte narratif de type autobiographique dans lequel le personnage principal, s'exprimant en « je », devait correspondre au narrateur, mais différer de l'auteur. Le récit a porté sur la famille du personnage, sur son milieu extrafamilial et sur ses perspectives d'avenir. Avant de passer au chapitre suivant qui revient en détail sur le dispositif expérimenté, il nous semble important de commencer par expliquer pourquoi nous avons choisi de baser notre dispositif sur le récit de soi.

5.2.4.1. Qu'est-ce qu'un récit de soi ?

Philippe Lejeune, le grand théoricien français de l'autobiographie, définit celle-ci comme un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune 1996 : 13). Cette définition, on le voit bien, suppose l'existence d'une triple identité entre l'auteur, le personnage central et le narrateur. Sont ainsi exclus de cette conception de l'autobiographie, les mémoires (car ils ne sont pas centrés sur la vie personnelle), la biographie (car le personnage principal est différent du narrateur), le roman personnel (car l'auteur et le narrateur ne sont pas identiques), le poème autobiographique (car il n'est pas en prose), le journal intime et l'autoportrait (car ils ne sont pas rétrospectifs).

En suivant rigoureusement la définition de Lejeune, on dira que l'atelier d'écriture du Cexp n'a pas porté sur la construction de textes autobiographiques : l'auteur n'a pas forcément été identique au narrateur et au personnage principal. Cependant, nous pensons, pour notre part, que la notion d'autobiographie couvre une réalité qui va au-delà de cette triple identité posée par Lejeune. Pour éviter toute confusion avec l'autobiographie pure, si elle existe, nous parlerons en général de récit de soi ou de texte narratif de type autobiographique. Nous considérons que tous ces textes que Lejeune exclut du champ de l'autobiographie font partie des récits de soi. Nous avons déjà admis, lors du parcours antérieur, que tout écrit est une partie de soi. De même que Ricœur (1985) rejette la fictionnalité pure et simple du récit, de la même façon, Cyrulnik (2002 : 116) nous apprend que « toute opinion est autobiographique puisqu'elle révèle notre sensibilité au monde ». Mais pourquoi avons-nous choisi le texte narratif de type autobiographique ?

5.2.4.2. Pour la production du récit de soi

Les lignes suivantes peuvent se laisser appréhender comme une plaidoirie pour la production des récits de soi dans un atelier d'écriture destiné à des publics en situation difficile. Notre analyse s'est essentiellement basée sur les déclarations des stagiaires rencontrés lors de la phase exploratoire et sur des connaissances théoriques ayant trait à la question de l'écriture autobiographique. Sont entre autres cités parmi les éléments qui

plaident en faveur de la production du récit de soi les faits qu'il est facilement mobilisable, qu'il aide à la maîtrise des affects, qu'il constitue un médium d'auto-compréhension et d'intégration de l'altérité, et qu'il favorise, en son statut de récit, le développement des compétences narratives. Avant de passer en revue des arguments de ceux qui sont contre ce genre d'écriture, nous aurons aussi précisé pourquoi nous avons fait le choix d'une narration à la première personne.

Le récit de soi est d'un accès facile

En cherchant à répondre à la question « Comment faire écrire ? », Reuter (2002 : 137) identifie quatre types de matériaux, sources d'écriture : « l'histoire du sujet », « l'imaginaire et la créativité », « les savoirs théorico-réflexifs » ainsi que « les jeux de la langue et des textes ».

Les jeux de la langue et des textes se rapportent à un certain usage de la langue qui valorise la fonction poétique de celle-ci en mettant l'accent sur la matérialité des signes. Nous avons évoqué des activités se référant à ces jeux lorsque nous avons présenté les ateliers d'écriture centrés sur le texte. On se rappellera que, d'après la taxinomie de Lafont (1999), ces ateliers sont, entre autres, représentés par les ateliers oulipiens. Le jeu peut porter sur les « types de textes », sur des « genres », sur des « tournures syntaxiques », sur des « figures de style » ou sur des « mots ». Ce qui est en jeu, « c'est la prise de conscience de la *matérialité de l'écrit*, du poids de ses formes d'organisation et de la façon dont cette matérialité agit » (Reuter 2002 : 145).

Ecrire à partir des savoirs théorico-réflexifs consiste à produire des textes prenant appui « sur les savoirs, constitués ou à constituer, et sur les démarches de construction de ces savoirs : induction/déduction, hypothèses/validation, collecte de données/taxinomie, analyse/synthèse » (Reuter 2002 : 145). Reuter (2002 : 144) classe aussi dans cette catégorie les activités dont l'objet est « la transformation de textes (narratifs ou poétiques en explicatifs ; descriptifs-littéraires en descriptifs-scientifiques) afin de mieux percevoir les différences structurelles ».

Par l'imaginaire, Reuter (2002 : 138) désigne « tout matériau culturel relativement commun (mythes, contes, régimes symboliques), qui témoigne sans doute indirectement de fantasmes de base (voir le complexe d'Œdipe, par exemple) et que chacun actualise à

sa façon ». La créativité intervient donc dans cette actualisation de l’imaginaire par le biais de l’imagination. En effet, celle-ci se nourrit de celui-là. Ce fonds culturel partagé peut servir de tremplin au lancement des scripteurs dans l’écriture. On a rencontré cette dernière stratégie dans les ateliers d’Elisabeth Bing où les participants écrivaient à partir des mythes et des textes littéraires classiques.

Tout en reconnaissant sa dette aux travaux de Rodari (1974), Reuter note que le rôle de la créativité peut être résumé en deux points. D’une part, la créativité consiste à générer des textes « à partir de techniques très simples » comme « le binôme imaginaire, les hypothèses imaginatives, les transformations de mots ou l’animation de métaphores ou de comparaisons » (Reuter 2002 : 140). D’autre part, la créativité consiste à réécrire les textes déjà existants. Dans ce dernier cas, elle permet, par exemple, de transformer ces textes en les parodiant, en y introduisant des « éléments hétérogènes » pouvant relever de l’anachronisme ou en reprenant une histoire à partir de là où elle a été arrêtée.¹⁷⁶

Toutes ces techniques – de génération ou de transformation de texte – conçues pour stimuler la créativité ont en commun, outre la dimension ludique qu’elles favorisent, de participer à la mise en place de la « flexibilité », d’aider à surmonter l’angoisse de n’avoir rien à dire, de créer l’inattendu en changeant la perspective, en déformant, en introduisant l’hétérogène, en permettant des combinaisons nouvelles. (Reuter 2002 : 143-144)

L’histoire du sujet se réfère, quant à elle, au vécu et au parcours personnel de chacun. En effet, notre histoire recèle « un matériau (conscient ou inconscient, immédiatement disponible ou non, organisé ou non) très riche » (Reuter 2002 : 137). Toujours selon Reuter (2002 : 137-138), recourir à cette source d’écriture « est intéressant pour la valorisation du sujet, pour construire l’écriture comme expression, comme une (re)construction de sa vie, etc. ».

Parmi les quatre sources d’écriture évoquées ci-dessus, celle se rapportant au sujet et à son histoire nous a semblé la plus appropriée pour le genre de public observé au Cobs. Non seulement de tels matériaux sont accessibles à tous, mais aussi, ils diminuent l’angoisse de la page blanche et le manque de mots – réel ou supposé – avancé par certains. De plus, l’hétérogénéité du public rencontré fait que celui-ci ne partage pas nécessairement les mêmes ressources culturelles. Quel mythe ferait partie du patrimoine

¹⁷⁶ Pour plus d’informations sur les activités que l’on peut mener dans le cadre de l’imaginaire et de la créativité, on se référera à Reuter (2002 : 144).

commun à un tel public ? Quel serait le texte littéraire qui serait à même de le mobiliser ? Que signifie la littérature pour quelqu'un qui vit dans sa petite bulle, qui a été très peu exposé au texte et qui se pose même des questions sur l'importance de celui-ci ? Pour un tel public, des figures emblématiques telles qu'Œdipe, Antigone, Cendrillon, Abraham, Moïse, Don Juan, etc. qui alimentent l'imaginaire de beaucoup d'Occidentaux ne font pas forcément partie de son patrimoine culturel. Il nous paraît également difficile de faire écrire à un public qui en est dépourvu en s'appuyant sur des savoirs théoriques. Enfin, jouer avec la langue pour une personne dont la maîtrise linguistique est défaillante peut semer la confusion dans son esprit et augmenter les difficultés. De même, avant de se mettre à transformer un texte, l'on doit d'abord être capable de se l'approprier. Quels textes sont accessibles aux stagiaires rencontrés ?

Lors de notre enquête de la phase exploratoire, nombre de stagiaires interviewés ont confirmé cet accès facile aux matériaux liés au vécu en nous confiant qu'ils préféreraient écrire sur eux-mêmes plutôt que sur autre chose, puisqu'ils se connaissaient mieux que d'autres personnes ou que d'autres matières :

En fait généralement, je préfère plus écrire sur moi parce que les autres, je connais pas très bien. Je peux pas écrire sur quelqu'un que je connais pas ou s'il y a quelque chose que je connais pas. Je préfère écrire sur un truc que je connais. (Elodie, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.12)

Et Théodore de compléter :

Oui enfin je parle de ce que je connais et je vais pas commencer à mitonner des choses, je vais pas commencer à raconter n'importe quoi. Je vais pas commencer à parler de trucs qui ne sont pas moi. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.23)

Théodore va plus loin en affirmant que, même dans ses textes de fiction, le personnage central mis en scène, c'est toujours lui :

Dans les nouvelles, je mets un peu des trucs comme ça. J'en ai fait une, c'est une sorte d'héroïne fantaisie comme ça. Et le héros c'est moi, ça c'est plus facile. Je sais pas t'y prendre comme héros à part moi. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.21)

En plus de constituer une source d'écriture dont l'accès est facile, le récit de soi, par le fait même qu'il est avant tout un récit, présente d'autres atouts. Construire un récit donne la possibilité de développer, à la fois, plusieurs compétences narratives. Avec le récit, on peut raconter, décrire, dialoguer, expliquer, argumenter, prescrire, etc. De plus, tout en permettant de travailler la dimension textuelle des productions écrites, le récit de soi

répond en même temps à des besoins d'ordre personnel. Il aide à maîtriser ses affects, à se comprendre, à comprendre l'autre, et à donner sens à l'existence.

Le récit de soi pour aider à maîtriser les affects

Nous avons vu, au quatrième chapitre, que les stagiaires rencontrés sur le terrain connaissent des parcours de vie chaotiques marqués, par endroits, par des situations de violence. Nombre d'entre eux vivent en terre étrangère, coupés de leurs racines, loin des liens sociaux qu'ils ont tissés dans leurs pays d'origine. Ils se retrouvent face à de nouvelles réalités qui peuvent leur paraître étranges. D'aucuns sont issus des familles qui ont tout abandonné pour se lancer à la recherche d'un monde meilleur. « Si ces gens quittent leur pays d'origine, écrit Cyrulnik (2002 : 44), c'est qu'ils y sont malheureux et que le rêve d'un pays d'accueil leur donne un espoir fou ». Or, qu'arrive-t-il souvent à ces chasseurs de bonheur ? De même qu'il n'est pas exclu que ce nouveau monde ne soit pas cette terre promise tant escomptée, de même, il n'est pas rare que cette aspiration se heurte au mur du chômage, de la pauvreté et de l'exclusion sociale.

Dans un tel contexte, le récit de soi offre la possibilité de prendre du recul et d'intellectualiser les événements, de socialiser l'émotion et de maîtriser le choc subi. « C'est dans la représentation de la tragédie qu'on remanie le sentiment provoqué par le fracas », nous dit Cyrulnik (2002 : 64) qui semble reprendre la pensée de Bucheton (1995 : 284) selon laquelle le récit aide à « rester maître de ses affects sans pour autant les nier ou les refouler ». D'une certaine façon, la poétesse danoise Isak Dinesen, citée par Cyrulnik (2002 : 105 et 106), abonde dans ce même sens lorsqu'elle nous rappelle que « tous les chagrins sont supportables si l'on en fait un récit ».

Le récit de soi rend possible la maîtrise de soi dans ce sens qu'il permet de déployer plusieurs mécanismes de défense. Dans *Un merveilleux malheur*, Cyrulnik évoque, à plusieurs reprises, les moyens de défense auxquels ont recours ceux qui réussissent à surmonter des situations difficiles. Il parle, entre autres, de l'évasion, de l'humour et de la mise en sens des événements. L'efficacité du récit tient à ce qu'il permet d'exploiter toutes ces stratégies à la fois : « L'écriture, note-t-il en substance, rassemble en une seule activité le maximum de mécanismes de défense : l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation et la sublimation » (Cyrulnik 2002 : 179).

Les données recueillies auprès des stagiaires vont dans le sens des positions défendues par ces derniers auteurs. Certains stagiaires affirment que l'écriture en général, de type autobiographique en particulier, les aide à apprivoiser la violence. Dans ce sens, Théodore déclare qu'il écrit pour maîtriser la violence qui « bouillonne » dans son intérieur. L'écriture lui permet de faire face à cette violence qui le tourmente et de ne pas « péter un câble », pour reprendre ses propres mots :

Il faut toujours que j'écrive, que j'écrive, c'est ma manière de m'exprimer en fait. Si j'écris pas pendant deux semaines, je me sens pas bien et je tourne en rond. [...] J'ai besoin que ça sorte, si ça sort pas, tout reste à l'intérieur. Je commence à bouillonner. A la fin, je pète un câble et c'est pas bon. (Théodore, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.21 et p.23)

Gilles confie également ses peines, voire sa joie, à la feuille. Il produit des poèmes pour parler de ses « tristesses » et de sa « rage », de ses « coups de peine comme de [s]es coups de cœur ». Il adresse à son carnet intime ce qu'il n'arrive pas à dire à son entourage, à ses proches et aux autres :

J'écris ce que je ne peux pas dire aussi, par exemple à mes parents, comme ce que je peux pas dire dans la rue, que ce soient des injures ou autre chose. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.35)

Gilles rapporte par ailleurs que l'écriture l'aide à éviter des virages dangereux qui pourraient conduire à la violence physique ou verbale de la rue :

Comme je vais pas le faire physiquement ou verbalement dans la rue, comme je suis pas quelqu'un de comme ça, donc je préfère l'exprimer sur mes textes. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.35)

Comme on le voit, le récit de soi donne une sensation de libération et de soulagement. Dans ce sens, il permet à Théodore de se libérer de la violence qui « bouillonne » en lui et qui le pousse à « péter un câble », et à Gilles de se débarrasser de ses peines et d'oublier ses soucis. Karima, pareille à ses pairs, trouve que l'écriture de soi produit sur elle un effet thérapeutique. Karima met fin à ses tourments en écrivant :

Dès que j'ai écrit, ça veut dire j'ai mis, j'ai mis fin à ce que je sens, ça, ça part, ça part. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p. 2)

Les discours comme ceux de Théodore, de Karima, de Gilles et de bien d'autres semblent montrer que le récit de soi permet de surmonter la souffrance en la racontant. Mais par rapport à notre recherche, il y a un fait qui mérite d'être soulevé. Ces stagiaires écrivent en général pour eux-mêmes. La question que l'on peut se poser revient à savoir s'ils peuvent produire des récits de soi en groupes, comme dans un atelier d'écriture par

exemple, et si, dans ce contexte, l'écriture de soi peut avoir les mêmes effets. Nous reviendrons sur ce problème un peu plus loin.

Le récit de soi pour se faire comprendre

Les stagiaires auxquels nous avons eu affaire sont majoritairement issus de l'immigration Sud-Nord. Nombre d'entre eux pensent que certains autochtones nourrissent de faux clichés, des stéréotypes et des représentations tant inexactes que négatives à l'égard des ressortissants du Sud. Ne sachant pas toujours comment et pourquoi ces gens sont venus jusque chez eux, ces autochtones pourraient croire que ces immigrants ont fui la misère et qu'ils proviennent de pays moins civilisés :

Parce que parfois lorsqu'on est dans une société différente, et puisqu'ils croient qu'on vient d'un pays moins développé [...], alors on te considère automatiquement que tu es venu d'un lieu n'importe je sais pas de la pauvreté, l'ignorance et tu vois pas qu'on a une culture, qu'on a un tas de choses, nous aussi, plus forts qu'ici. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.3)

Ecrire sur soi, pense cette dernière interlocutrice, donnerait l'occasion de lutter contre les clichés, de changer le regard que l'autre a sur soi et de se faire voir tel que l'on est :

Alors, lorsque tu rencontres quelqu'un, si tu écris sur ta vie, il va voir la différence. Ça va être pour lui un peu... il peut changer son avis hein ! il peut changer ce qu'il pense des autres ; on vient pas toujours ici pour chercher l'argent, chercher le bonheur. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.3)

En affirmant que le récit peut l'aider à se faire comprendre, Karima s'inscrit dans la pensée de Ricœur que nous avons pu développer à d'autres occasions. S'opposant au *cogito* cartésien, Ricœur (1990) soutient l'idée que l'atteinte du soi ne peut se faire que par le biais de détours et parmi ceux-ci figure la narration. Etant pourvue de temporalité, la narration donne la possibilité de « dire l'historicité du soi » (Gilbert 2001 : 162) et d'envisager le sujet d'action et de locution sur l'échelle du temps pour pouvoir se faire une idée plus ou moins exacte sur ce qu'il peut être réellement. D'après Ricœur (1990 : 138), « l'identité personnelle [...] ne peut précisément s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine ». Par rapport au récit tout court, le récit de soi permet d'atteindre facilement le soi du sujet-écrivain, dans la mesure où celui-ci met en scène des actions qui le concernent. Pour montrer comment un récit peut conduire à la compréhension de l'identité du sujet, on peut, d'une part, penser à ce qu'on fait lorsqu'on

étudie l'identité des personnages des récits de fiction ou d'histoire ou, d'autre part, considérer de très près le caractère d'un individu.

D'après Gilbert (2001 : 122), il n'est pas facile de dire l'identité d'un personnage sans raconter son histoire : « N'est-il pas difficile par exemple d'évoquer Antigone, Œdipe, Abraham, Moïse ou Cendrillon sans raconter l'histoire dont ces personnages sont des héros, tant leur identité se construit et se transforme au fur et à mesure que le récit progresse ? ». Le récit permet donc non seulement d'observer l'identité des personnes agissant, mais aussi de suivre sa constitution au fil du temps. Nous semblons renouer ici avec l'axiome cher à Frank Kermonde « selon lequel, pour développer un caractère, il faut raconter plus » (Kermonde 1979, cité par Ricœur 1990 : 172).

Pour ce qui est du caractère justement, Ricœur rappelle que celui-ci n'est pas inné. Il a son histoire. Seulement, la sédimentation tend à gommer l'innovation et à effacer l'historicité. Si quelqu'un a l'habitude de fumer, on le qualifiera de fumeur et on ne dira pas comment il l'est devenu. Ricœur considère le caractère comme une disposition acquise. A la notion de disposition se rattachent deux réalités. D'abord « celle d'habitude, avec sa double valence d'habitude en train d'être, comme on dit, contractée, et d'habitude déjà acquise » (Ricœur 1990 : 146). L'autre réalité est celle d'identifications acquises : l'identification à « des valeurs, des normes, des idéaux, des héros » (Ricœur 1990 : 146). Ces valeurs peuvent être tellement intégrées qu'elles finissent par faire partie des caractéristiques d'un individu ou d'une communauté. Que se passerait-il, par exemple, si un ami de sensibilité socialiste venait nous dire qu'il a pris la carte de membre d'un parti d'extrême droite ? Nous dirions qu'il n'est pas le même, qu'il est hors de lui, etc. Or, cette sensibilité, au lieu d'être innée, a été acquise. Par le récit, c'est à cela que nous voulions arriver, on peut voir comment un idéal est né, s'est stabilisé et a disparu : « Ce que la sédimentation a contracté, le récit peut le redéployer » (Ricœur 1990 : 148).

Le récit de soi pour comprendre l'autre et se comprendre

Le soi est façonné par l'altérité. Notre identité ne cesse, en effet, de se construire par le regard de l'autre. En lisant ou en écoutant le récit de l'autre, on arrive à le comprendre et, surtout, à se comprendre soi-même. On ne se lassera pas de rappeler que, dans des groupes comme celui que nous avons observé, les parcours des uns et des autres sont

marqués par des moments difficiles, par des situations et des expériences traumatogènes. Ecouter ce que l'autre vit ou a vécu permet de se dépasser et de se rendre compte qu'il y en a d'autres qui ont les mêmes problèmes que soi, car, comme le dit Gilles, « on n'a pas la même vie » :

Quand je dis : « on n'a pas la même vie », c'est plutôt aussi pour dire qu'en fait chacun en soi, on se dit, on a des problèmes, on est différent physiquement, mais on pense pas ce que l'autre il a. Donc, on se focalise sur nos problèmes à nous, alors que quelqu'un qui est à côté peut avoir des problèmes de plus grande ampleur quoi. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.37)

D'après Gilles, c'est en réalisant que, comme moi, l'autre est capable de souffrir ou d'éprouver de la joie, que cet autre cesse d'être l'autre pour devenir un autre comme moi. Et c'est après avoir franchi ce pas que l'on arrive à être sensible aux problèmes de l'autre – qui n'est qu'un autre comme moi – et à relativiser ses propres difficultés.

Si Karima, que nous avons convoquée ci-dessus, pense qu'écrire sur soi peut amener le lecteur à changer le regard qu'il avait sur le scripteur, on voit que, pour Gilles, l'écriture vise à modifier l'image qu'on a à la fois de soi et d'autrui. Hafsa s'étonne de se rendre compte qu'en écrivant sur elle, la personne qu'elle met sur la feuille lui paraît différente d'elle :

Je me vois, c'est-à-dire, comment on dit ça, quand j'écris en fait, je vois une autre personne devant moi. Quand j'écris, c'est-à-dire quand j'écris tout ce que j'ai là, je regarde dans la feuille après, c'est comme si c'était une autre personne. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.64)

Cette mise à distance semble donner la possibilité de se regarder en face, de se découvrir autrement et de s'apprécier de manière plus juste.

C'est cette volonté d'aider les scripteurs à se comprendre et à donner sens à l'existence humaine qui nous a poussé à faire produire un récit de soi qui couvre tout le parcours du personnage. D'après Ricœur (1990 : 187), on ne pourrait pas bien appréhender sa vie si l'on n'arrivait pas à la rassembler dans une totalité cohérente. « Comment, en effet, se demande l'auteur de *Soi-même comme un autre*, un sujet d'action pourrait-il donner, à sa propre vie, prise en entier, une qualification éthique, si cette vie n'était pas rassemblée, et comment le serait-elle si ce n'est précisément en forme de récit ? ». Nous nous devons de préciser, pour éviter toute équivoque, que le récit de soi permet de raconter les événements mémorables d'une vie en leur donnant une cohérence narrative, mais il ne

restitue jamais de manière exhaustive tout parcours de la vie. La mise en intrigue est toujours caractérisée par la sélection et par l'agencement des événements qui, dans le temps, sont éparpillés et éloignés les uns des autres. Le choix de ce qui doit être retenu ou laissé, l'ordre de succession, le mode de présentation, etc., tout ceci dépend des visées de l'auteur.

Pouvoir rassembler différents événements de nos vies sous la forme d'une totalité signifiante est en effet une chose. Rassembler sa vie de façon exhaustive sous la forme d'un récit, autrement dit *tous* les événements dont je suis soit l'acteur, soit le patient, en est une autre. Faire récit de soi consiste en ce sens moins à récapituler les événements qui ont marqué ma vie sous la loi d'une somme exhaustive, qu'à articuler une pluralité d'événements sous la forme d'une structure signifiante qui témoigne de leur unité. (Gilbert 2001 : 214-215).

Pour illustrer encore davantage le fait que la mise en récit répond à des critères subjectifs, prenons un exemple dans le domaine des sciences humaines où l'objectivité est un mot d'ordre : même l'Histoire, censée être objective, n'échappe pas à la subjectivité. Si ce n'était pas le cas, pourrait-on entendre des expressions comme la Révolution française selon Michelet, Mathiez ou Furet ? La préposition *selon* laisse entendre que la Révolution française, qui est pourtant un événement unique, est mise en récit au gré des auteurs. On serait d'ailleurs tenté d'affirmer que même les sciences dites exactes n'échappent pas non plus à la subjectivité ou, mieux, à la fiction. Quoi de plus fictionnel en effet que de rattacher l'origine de l'univers à ce fameux phénomène, aux contours non clairement définis, de big-bang ? Cela dit, renouons avec ce qui, pour le moment, nous préoccupe le plus.

Pour encourager les scripteurs à effectuer ce regard réflexif et évaluatif sur le parcours de la vie, nous avons fait produire des récits qui permettent aux auteurs de créer des personnages et de les suivre depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Comme les stagiaires rencontrés connaissent des parcours difficiles, les faire travailler sur les niveaux individuel, familial et extrafamilial de leurs personnages, c'est, d'une certaine manière, les amener à développer des attitudes résilientes. Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001) – cité par Anaut (2005 : 34) définissent la résilience comme cette « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères ». En effet, à côté des facteurs inhérents à des ressources

individuelles dont dispose une personne singulière, la famille et la société constituent des sources de risque – facteurs de morbidité en cas de déficit –, mais aussi de protection – facteurs positifs de ressource contre le risque. Les facteurs de protection, comme ceux de risque, « sont de nature différente ; certains sont internes au sujet et concernent ses ressources propres, alors que d'autres dépendent de l'interaction avec l'environnement (famille, groupe ou communauté) » (Anaut 2005 : 41).¹⁷⁷

C'est aussi par ce souci d'amener les écrivains à se comprendre et à comprendre l'autre par le récit de soi, qui explique pourquoi nous avons préféré faire réaliser un texte narratif raconté en « je ». En créant un personnage qui s'autodésigne, les scripteurs peuvent prendre conscience de la spécificité de l'être humain et mettre en scène des personnages qui se posent comme sources et responsables de leur dire. « Je » facilite, en effet, cette compréhension de soi et cette intégration d'autrui, comme peut l'illustrer l'examen du fonctionnement de l'interlocution.

Le récit en « je » pour se poser comme un soi et intégrer l'altérité

D'après Ricœur, celui qui constitue un soi doit être capable de se poser comme source et comme responsable de ses actes. Pour l'agent, se désigner comme sujet d'imputation éthico-morale consiste à « se reconnaître comme étant l'auteur de ses actions tout en portant sur elles, et partant sur lui-même, un regard d'approbation ou de désapprobation » (Gilbert 2001 : 162).

La capacité de s'autodésigner constitue l'une des facultés fondamentales qui différencient l'être humain des autres objets de la nature. Comme tous les objets, l'être humain est un corps objectif¹⁷⁸, c'est-à-dire qu'il fait partie des objets physiques dont on peut parler. Mais, à la différence d'autres objets, il est le seul capable de s'autodésigner, de se poser comme source de son discours et de ses actes. Pour confirmer cette assertion, Gilbert

¹⁷⁷ « La notion de *risque* implique la probabilité de subir un dommage ou une perte, la possibilité d'être soumis à un danger, d'être exposé à une blessure. [...] Selon Rutter (1990), les facteurs de protection modifient la réaction à la situation présentant un risque en réduisant l'effet du risque et les réactions en chaîne négatives » (Anaut 2005 : 23 et 41).

¹⁷⁸ Dans l'approche sémantique, certains auteurs, à l'instar de Peter Strawson, considèrent la personne « comme un particulier de base », c'est-à-dire comme un corps parmi d'autres corps (Strawson 1957, traduit en français par Shalom et Drong 1973, cités par Ricœur (1990 : 39-54) : « Les corps physiques et les personnes que nous sommes sont, selon cette habile stratégie, de tels particuliers de base, en ce sens qu'on ne peut identifier quoi que ce soit sans renvoyer à titre ultime à l'un ou l'autre de ces deux particuliers » (Ricœur 1990 : 43).

(2001 : 148) évoque l'exemple d'une personne amputée de deux jambes : « Cette opération ne diminue en rien le soi de la personne en question, à savoir la capacité réflexive, laquelle lui permet, entre autres, de s'autodésigner ». ¹⁷⁹

La particularité de la personne par rapport à d'autres corps s'observe au niveau de la langue, comme l'illustre l'usage des pronoms personnels. Sauf en cas de personnification, les pronoms personnels *je* et *tu* sont uniquement utilisés par des êtres humains. Emile Benveniste va jusqu'à considérer ces pronoms comme les seuls pronoms personnels. L'auteur des *Problèmes de linguistique générale* qualifie de non-personne ce que nous appelons la troisième personne. Même si cela n'intéresse pas notre propos, notons en passant que Kerbrat-Orecchioni (1999) a vertement critiqué le statut de non-personne que Benveniste réserve à la troisième personne. Ce qui nous préoccupe ici, c'est le fait que la spécificité de la personne, par rapport à d'autres objets, se traduit au niveau du langage. Comme d'autres corps, l'être humain peut être ce dont on parle et être désigné par la troisième personne. Mais, à la différence d'autres corps, il est capable de s'autodésigner et, partant, c'est seulement à lui que s'appliquent *je* et *tu*.

Dans une interlocution, les sorts de *je* et *tu*, les seuls vrais pronoms personnels selon Benveniste, sont liés. Les deux pronoms sont susceptibles d'inversion, parce que *je* s'adresse à *tu* et celui-ci, à son tour, s'adresse à *je*, qui devient *tu*, en s'identifiant comme *je*. « Dans l'échange linguistique, note Maingueneau (1999 : 22) à la suite de Benveniste (1966), tout *tu* est un *je* en puissance et tout *je* est un *tu* en puissance, les rôles s'inversant indéfiniment dans le jeu du dialogue ». Si nous insistons sur ces pronoms, c'est que nous reconnaissons leur rôle dans la définition et dans la compréhension de son soi et du soi d'autrui. Cet usage des pronoms personnels (*je* et *tu*) a au moins deux implications.

Première implication : le sujet s'exprimant par *je* assume en général la responsabilité de ses dires et garantit leur factualité. L'énoncé « Je promets » engage celui qui fait la promesse. S'il n'honore pas son engagement, il sera considéré comme celui qui ne tient pas la parole donnée. Par exemple, si *je* qui promet est « Joseph », celui-ci sera tenu par son engagement. Mais que se passera-t-il si *je* est remplacé par *il* ? Dans l'énoncé « Il

¹⁷⁹ On nuancera les propos de Gilbert. Aussi déterminante qu'elle puisse être, l'autodésignation reste inconcevable en dehors du corps. Dans l'exemple donné par Gilbert, le corps est certes mutilé, mais pas totalement anéanti.

promet », *il*, même s'il renvoyait toujours à Joseph, n'engage pas la personne référée. A la limite, est lié par l'énoncé celui qui fait, non pas la promesse, mais le constat de cette promesse.

En plus de l'identité-idem, la mêmeté, dont la figure emblématique est le caractère, la promesse révèle l'autre pôle de l'identité personnelle : l'identité-ipse ou l'ipséité. En promettant de faire plus tard ce qu'on dit aujourd'hui, on ne s'appuie sur aucun élément matériel, puisqu'on ignore ce qu'on sera demain : « Tenir parole, dit Gilbert (2001 : 118), c'est dévoiler la part de nous-mêmes qui existe indépendamment d'une forme quelconque de substantialité ». La promesse constitue donc « un défi au temps et un déni au changement » dans la mesure où l'on s'engage à tenir sa parole en dépit des changements qui pourront intervenir entre-temps : « La parole tenue dit *un maintien de soi* qui ne se laisse pas inscrire, comme le caractère, dans la dimension du quelque chose en général, mais uniquement dans celle du *qui ?* » (Ricœur 1990 : 148.) Tout ceci pour dire que le *je* favorise l'émergence et la consolidation de cet autre trait constitutif de l'identité personnelle qu'est l'ipséité.

Deuxième implication : comme on l'a noté plus haut, en s'adressant à *tu*, *je* sait que *tu* entendra *je*, dans ce sens qu'il se dira : c'est moi qui suis interpellé. Inversement, lorsque *tu* s'adresse à *je*, en disant *tu*, *je* comprend *je*. Cet échange de rôles fait que le locuteur considère son interlocuteur comme son alter ego. Partant, chacun des interlocuteurs peut se dire : comme moi, lui aussi est capable de s'autodésigner ; comme moi, lui aussi s'adresse à moi comme je m'adresse à lui ; comme moi, lui aussi peut souffrir ; comme moi, lui aussi peut tenir parole. Voilà comment la langue peut nous amener à intégrer l'altérité.

Cette intégration d'autrui facilitée par l'inversion permanente entre les pronoms personnels *je* et *tu* ne relève pas de la pure spéculation philosophique. On peut bien comprendre ce phénomène en réfléchissant davantage sur des situations d'usage extrême de politesse. En disant : « Madame est servie, Son Excellence est-elle satisfaite ? » (Maingueneau 1999 : 28), le locuteur n'utilise ni *tu* ni *vous* qui pourraient supposer la réciprocité et l'égalité dans les échanges entre les interlocuteurs.

On raconte que le roi Léopold I^{er} disait à son valet : Il veut son épée (et non « je veux ») ; cette substitution est le revers du même phénomène : en ne disant pas *je* pour

parler à un inférieur le roi excluait implicitement celui-ci du statut de *tu* et donc d'un échange dans la parfaite réciprocité. (Maingueneau 1999 : 28)

5.2.4.3. Contre la production du récit de soi

La présentation faite ci-dessus a insisté sur les bénéfices que l'on pourrait tirer d'une écriture de soi. Cette précédente plaidoirie ne doit cependant pas faire oublier que le récit de soi peut être en réalité une arme à double tranchant qu'il faut manier avec prudence. En écrivant sur soi, le scripteur peut avoir peur de se mettre à nu et d'exposer son intimité sur la place publique. Dans une situation de formation, l'écriture de soi qui sollicite le vécu de manière « directe comporte des risques importants soit de blocages [...], soit de mise en scène des problèmes psychologiques et d'appels dans un espace qui n'est pas de nature thérapeutique » (Reuter 2002 : 138).

Comme on le voit, par son endroit et par son envers, l'écriture de soi semble refléter l'image qu'a eue l'écriture en général depuis son apparition mythique dans le *Phèdre* de Platon. L'écriture de soi peut être un remède ou un poison¹⁸⁰. En plus du côté-remède présenté au cours des points précédents, l'écriture de soi a un côté-poison qui est aussi ressorti à travers les entretiens que nous avons réalisés avec les stagiaires du Cobs. Certains d'entre eux se sont montrés réticents à écrire sur eux-mêmes. Pour expliquer leur méfiance, ils ont, entre autres, avancé comme arguments qu'écrire sur soi est gênant, que la vie est personnelle et que les écrits restent, qu'ils n'ont pas d'expériences à raconter et que l'écriture ne permet pas d'échanges directs.

S'il nous était permis de recourir encore à l'image mythique de l'écriture de soi-poison-remède, nous dirions que, pour nous, l'enjeu été de reconnaître cette double valence pour pouvoir renforcer le côté-remède et minimiser les effets néfastes du poison. Dans les lignes qui suivent, nous évoquons d'abord les positions de ceux qui sont contre l'écriture de type autobiographique et précisons ensuite la façon dont nous avons procédé pour tenter de concilier les positions des uns et des autres.

¹⁸⁰ Nous détournons le mythe de Platon de son contexte d'origine. Dans *Phèdre*, l'écriture est présentée au roi d'Egypte comme un remède « qui fournira aux Egyptiens plus de savoir, plus de science et plus de mémoire » (Ricoeur 2000 : 175) ; le roi admet l'intérêt que peut représenter une telle découverte, mais il insiste, en même temps, sur le fait que ce présent de dieu est un poison qui va tuer la mémoire naturelle : « En effet, cet art produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront appris, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire (mnēmēs) : mettant, en effet, leur confiance dans l'écrit (graphēs) » (Platon, cité par Ricoeur 2000 : 176).

Ecrire sur soi, c'est gênant

Raconter sa vie n'est pas toujours facile, surtout lorsqu'il est question de relater ses difficultés :

C'est toujours gênant, parce que dans la vie, on a des coups bas comme des coups hauts, donc, c'est pas toujours facile de raconter sa vie quoi. On peut tous avoir des problèmes, des soucis ; les raconter, c'est pas forcément agréable. Donc, moi je dis que c'est difficile, parce que je suis quand même sensible. Et raconter des trucs déjà qui sont tristes ou des choses que j'ai vécues que pour moi, c'est pas essentiel à dire, ça me fait mal un peu au cœur. Donc, j'ai du mal à révéler un peu ma vie, j'ai du mal à exprimer qui je suis. (Gilles, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.36)

Dans ce dernier extrait, Gilles attribue sa gêne au fait qu'il est sensible et qu'il a du mal à parler de sa vie, surtout lorsqu'il s'agit de rendre compte de ce qui n'a pas bien marché. Fabien ajoute à cette explication deux autres raisons qui seraient à l'origine de son malaise face à l'écriture de soi. La première raison réside dans le fait qu'il n'est pas sûr de dire ce qu'il ressent, tel qu'il le ressent :

C'est gênant aussi parce que tu peux pas t'exprimer comme il faut, comme tu le sens. Parfois tu peux exagérer ou ne pas dire tout ce que tu avais à dire. (Fabien, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.73)

Fabien met en évidence l'incapacité d'exprimer sans rien changer ce qu'on ressent ou ce qu'on a ressenti, ce qu'on vit ou ce qu'on a vécu, ce qu'on voit ou ce qu'on a vu. Il rappelle ici l'absence de correspondance entre l'expérience du monde pratique et celle du monde configuré.

Ce problème de manque d'adéquation entre ce qu'on arrive à écrire et ce qu'on a à dire se complexifierait davantage avec des locuteurs allophones, dont la maîtrise de la langue est déficiente. Pour exprimer les difficultés d'écrire ce qu'ils veulent écrire, ces locuteurs évoquent souvent le problème de manque de mots :

Ce qui est difficile, c'est de trouver les mots. Puisque le problème, c'est au niveau du vocabulaire, puisque c'est pas ma langue maternelle [...]. Mais c'est pas de dire ce que je pense je peux le dire à ma langue, à ma propre langue oui ! ça va pas être difficile. Mais pour l'expliquer en français, ça va être un peu difficile. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.2)

D'après notre interlocutrice, le défaut de mots résulte du fait qu'elle est confrontée à une langue étrangère non maîtrisée, puisque ce problème ne se poserait pas dans sa langue maternelle. Pourtant, Karima reprend ici la représentation du « texte-reflet ». Or, nous avons vu, à la suite des auteurs tels que Dabène (1987), Barré-De Miniac (2000) et

Guibert (2003), que cette conception de l'écriture est aussi fréquente chez des personnes écrivant dans leur langue maternelle. Nous avons plutôt indiqué que l'origine de cette représentation serait liée à la méconnaissance du fait que l'ordre du scriptural et celui de l'oral, pour parler comme Michel Dabène, renvoient à des réalités totalement différentes et que le passage de l'un à l'autre ne relève pas de la transposition pure et simple.

La deuxième raison avancée par Fabien pour expliquer sa méfiance vis-à-vis de l'écriture de type autobiographique se trouve associée à la problématique de la réception de ce qu'il peut produire :

C'est gênant d'écrire sur sa vie, parce que pour moi, personnellement, ça me gêne quoi. Parce qu'on sait pas la réaction de l'autre, comment il peut prendre ça. (Fabien, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.73)

En nous appuyant sur des recherches issues de plusieurs disciplines, nous sommes revenu, à maintes reprises, sur le rôle de la réception dans le processus de la (re)conquête de l'écriture. En considérant l'étroite relation qui unit l'auteur à son texte (André 1989, Lafont 1999 et Niwese 2006), nous avons indiqué, suivant en cela les auteurs comme Gilbert (2001) et Ricoeur (1990) dans leur exposé sur la théorie de l'action, que toute appréciation d'un texte se reporte obligatoirement sur la personne de l'auteur.

Fabien semble avoir peur d'un éventuel rejet de son texte. Ce rejet devient d'autant plus torturant que l'on a affaire à des textes se rapportant à du vécu. L'attention que Fabien porte sur l'accueil de la production des récits de soi peut avoir un sens particulier si l'on tient compte de son parcours personnel. Etant originaire du Rwanda et ayant survécu aux terribles événements qui ont endeuillé les Grands Lacs d'Afrique, Fabien est sans doute porteur d'une expérience douloureuse. Or, selon Cyrulnik (2002 : 164), quand quelqu'un « fait le récit de sa tragédie, il est bien plus troublé par la réaction de celui à qui il se livre que par l'évocation de sa blessure ». Toujours d'après le même auteur, « la réaction de celui qui entend le secret imprègne un sentiment dans le psychisme de celui qui se confie. C'est pourquoi le secret révélé peut aussi bien provoquer un soulagement qu'une torture » Cyrulnik (2002 : 169).

Fabien reconnaît par ailleurs qu'il pourrait dépasser la crainte de se raconter s'il avait confiance en son auditeur :

Raconter ma vie aux autres ! Ca dépend des gens que je raconte. (Fabien, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.71)

Et c'est cette même position que nous retrouvons chez Karima :

Ca dépend de l'autre. C'est pas n'importe qui, mais ça dépend de l'autre. S'il y a l'amitié, il y a tout, tu te sens à l'aise, tu peux raconter facilement, mais s'il n'y a pas, oui, ça dépend de l'autre. (Karima, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.2)

Il convient de faire remarquer qu'alors que Fabien évoque l'auditeur en pensant surtout à sa réaction, Karima insiste, quant à elle, sur le statut de l'auditeur, exprimé en termes de relation. Les positions de Fabien et de Karima montrent à suffisance combien « le pouvoir tranquilisant de l'effet-parole dépend fortement de l'empathie de celui qui écoute » (Cyrulnik 2002 : 173). Ceci revient à dire que, pour que la libération et le soulagement, dont il a été question plus haut, soient effectifs, il faut travailler sur le comportement de l'auditeur. Si nous voulons aider le blessé de l'âme à cesser de souffrir en n'agissant que sur lui, nous dit encore Cyrulnik (2002 : 174), « nous nous trompons de malade ».

Ce que l'on peut tirer de toutes ces observations, c'est qu'avant de commencer à (faire) produire des récits de soi dans un atelier d'écriture, il faut d'abord instaurer un climat de confiance au sein du groupe, ce qui demande de traiter d'abord des questions relevant de la réception des textes produits.

La vie est personnelle et les écrits restent

Une autre raison qui pousse certains stagiaires à se méfier de l'écriture de soi est que la vie est personnelle. A cela s'ajoute la difficulté de pouvoir nier ce que l'on a écrit, ce qui semble possible quand on a affaire à l'oral. On s'inscrit ici dans une logique de prudence face à l'écrit, préconisée par les Anciens dans cet adage latin « Verba volant, scripta manent » qui rappelle que les paroles s'envolent, alors que les écrits restent. L'écrit est posé comme une preuve matérielle d'une pensée, d'une opinion ou d'une prise de position quelconque, et cette preuve peut être exploitée à volonté contre celui qui l'a produite :

Parce que quand on dit quelque chose, dans un sens il y a pas de preuves, mais quand on écrit, déjà c'est vraiment écrire, et puis on peut venir te trouver et te dire [...] « tu as dit ça, tu as dit ça ». (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.55)

Toujours par rapport à l'écrit, la parole (non écrite) est adressée à des personnes que l'on a choisies soi-même et que l'on connaît, alors que l'écrit, une fois qu'il est lâché, échappe au contrôle de son auteur. Ecrire, c'est semer à tous vents :

Et puis après, on ne sait pas où va aller la feuille, on ne sait jamais qui va tomber dessus. Moi je parle à trois personnes et je sais que ce que je dis c'est ces trois personnes qui l'ont entendu, c'est tout. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.55)

Partant de ce qui vient d'être dit – le caractère personnel de la vie, la matérialité de l'écrit pouvant servir de preuve, la perte de contrôle sur le texte une fois que celui-ci est publié, etc. – Déborah semble douter de la sincérité de l'écrit. Celui-ci ne serait que le reflet de ce qui est socialement accepté. Son argument semble se construire comme suit : pour se raconter, connaissant les risques liés à l'écrit, on doit vraisemblablement censurer ce qu'on livre et, de ce fait, produire quelque chose qui n'est pas franc :

Peut-être qu'il n'y aura pas non plus la même sincérité par écrit que par oral. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p. 55)

Il n'y a pas d'expériences dignes d'être racontées

Une autre source du scepticisme vis-à-vis de l'écriture de soi est liée à l'absence d'expériences dignes d'être racontées, de récits édifiants capables de servir de leçons morales à ceux qui les lisent. Et ce manque d'expériences proviendrait de l'âge des scripteurs et de leurs parcours. A mi-parcours, voire « au début de la vie », qu'ont-ils connu qui soit susceptible d'être partagé avec les autres ?

Je préfère pouvoir raconter, raconter quelque chose, quelqu'un va raconter sa vie, quand on va lire, il y a une leçon à tirer, il y a une morale à tirer. Encore moi à vingt ans, je vais raconter, en plus on n'est qu'à bout qu'au début de vie, je ne sais pas vraiment s'il y a des choses à tirer. Il y a toujours des choses à tirer, mais vraiment une leçon comme si ça va être, je ne sais pas, [...] on va sentir la sagesse dans son texte, on va sentir quelque chose. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.55)

Les propos de Déborah résument parfaitement l'une des représentations que Michel Dabène (1987) répertorie parmi les obstacles qui handicapent la pratique scripturale. En analysant les discours des stagiaires, on trouve que l'absence d'expériences dignes d'être racontées peut renvoyer soit au vide – il n'y a rien à raconter –, soit à des situations difficiles, non partageables.

D'après Déborah, revisiter le passé confronte à la déception et au vide. La déception est éprouvée face à ce qu'on aurait pu faire, mais qu'on n'a pas réalisé, « puisqu'on n'est pas

toujours satisfaite de ce qu'on a eu » et que l'on pense « qu'on aurait pu avoir autre chose qui aurait été mieux » (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.54). Le retour au passé peut également confronter à des manques, à un vide face à « des choses dont on a besoin pour se connaître, pour évoluer » (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.54). Ce sentiment exprimé par Déborah semble souligner une grande crise identitaire liée à son parcours biographique. Hasfa, elle, ne fait pas l'expérience du vide, mais le retour à un passé douloureux ravive les mauvais souvenirs d'antan et engendre la tristesse. Elle revit les événements pénibles et replonge dans le chagrin :

Les mauvais souvenirs ça me fait, ça me fait toujours revenir et donc sur le moment je suis triste, je suis encore triste. Quand tu revis au passé, c'est toujours comme ça. (Hafsa, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.64)

Le passé qui n'a pas été douloureux, s'il est remémoré, peut engendrer la nostalgie. Joseph explique cela en prenant le soin de commencer par rappeler que l'écriture autobiographique porte sur le passé plutôt que sur le futur avant d'en déduire que ce plongeon dans le passé peut entraîner la nostalgie pour les bons moments du vieux temps, la nostalgie pour la « belle époque ».

Des auteurs tels que Bruner (1991), Bucheton (1995) et Cyrulnik (2002) sont d'avis que se replonger dans le passé pour le raconter confronte l'individu à des anciennes expériences, qu'elles soient joyeuses ou pénibles. Mais tous ces auteurs affirment, en même temps, que l'on ne revit pas les réalités du passé comme au moment où elles ont eu lieu : « Dire les choses, c'est les éprouver encore une fois, mais d'une autre manière. C'est faire revenir une émotion attribuée à l'événement, mais ce n'est déjà plus celle ressentie au moment où il s'est produit puisqu'il faut l'évoquer et la remanier pour l'adresser à quelqu'un, la partager avec un auditeur ou un lecteur » (Cyrulnik 2002 : 120). Reprenant la pensée de Bruner, Bucheton (1995 : 61) note que « le récit permet d'expliquer l'extraordinaire, d'accepter l'inacceptable, régulariser les conflits, trouver des solutions d'apaisement, des issues aux impasses ». Grâce à l'écriture, on revit « son histoire, écrit encore Bucheton (1995 : 62), pour l'inventer à nouveau, la revivre, la rejouer, l'accepter ou la refuser, la sublimer, éprouver à nouveau, mais cette fois-ci sous contrôle, toute la panoplie des émotions ».

L'écriture ne permet pas d'échanges directs

Une dernière raison qui fait obstacle à l'écriture de soi se rapporte au mutisme textuel. Le texte ne permet pas de connaître la réaction immédiate de l'interlocuteur :

Si c'est pour commencer à raconter sur son passé ou des choses comme ça, je préfère en parler, parce que quand je vais en parler, je vais avoir une..., moi j'ai besoin d'un petit répondant, pas juste je vais l'écrire, bien sûr il y aura un échange ou un dialogue, mais ça va venir après. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.55)

Déborah a besoin de voir l'impact de ce qu'elle raconte sur son auditoire. Et comme l'écriture ne permet pas cet échange direct, elle a l'impression de perdre son temps en écrivant :

Moi j'ai besoin que ce soit, comment dire, que ce soit direct, d'avoir une personne qui est, qui est vraiment, même dans l'expression du visage de la personne, on peut voir que ça va être de la joie, du rire, de la tristesse, mais j'ai besoin d'avoir quand même un répondant. Et écrire comme ça, ça me donne la sensation de faire pour rien enfin. (Déborah, stagiaire Cobs, Entretiens, 2006, p.55)

Déborah affiche encore ici sa préférence pour l'oral par rapport à l'écrit.

5.2.4.4. Pour concilier les extrêmes

L'analyse des discours des stagiaires montre clairement que leurs positions vis-à-vis de l'écriture de soi sont opposées, voire quasi contradictoires. Face à cette situation presque aporétique, la question que nous nous posons consiste à savoir s'il y a lieu de mettre en place des activités susceptibles de concilier les deux camps. Comment faire écrire ensemble les personnes qui ne veulent écrire que sur elles-mêmes et celles qui se méfient de l'écriture de soi ? L'une des solutions possibles reviendrait à suivre les conseils de Lafont-Terranova (2007) et de proposer plusieurs pistes d'écriture relevant de différentes tendances afin de permettre à chacun de trouver une proposition qui l'intéresse. Les témoignages recueillis sur le terrain auprès des praticiens d'atelier d'écriture ont confirmé l'intérêt de faire écrire en se référant à plusieurs courants.

Par exemple, dans ses ateliers d'écriture, animés au lycée, Ariane¹⁸¹ lançait, elle aussi, l'écriture en proposant aux participants plusieurs motifs d'écriture. Elle nous a expliqué les raisons de ce choix en évoquant un souvenir qui remonte au temps où elle suivait la

¹⁸¹ Reçue en entretien, le 30 novembre 2006, Ariane est professeure de lettres en fin de carrière dans un lycée orléanais. Bien qu'elle ait suivi un cycle de formation de trois ans aux ateliers Elisabeth Bing, Ariane a animé des ateliers scolaires d'inspiration oulipienne.

formation d'écriture dans les Ateliers d'écriture *Elisabeth Bing*. Lors d'une séance d'écriture, l'une de ses amies, qui était aussi sa collègue, n'a pas pu produire un texte et elle n'est pas revenue. Ariane en a conclu que sa collègue a vécu douloureusement ce blocage et que celui-ci aurait été à l'origine de son abandon.

Comme elle n'est pas revenue, je me suis dit : eh bien finalement, dans ce qui peut sembler du jeu, il peut y avoir un enjeu à l'interne qui est beaucoup plus important et beaucoup plus grave, parce que peut-être que, pour elle, ne pas avoir réussi à écrire, c'était se dire « je suis incapable d'écrire quoi que ce soit » et ça m'a permis d'être très très vigilante en me disant « c'est aussi des choses qui peuvent arriver pour les élèves ». (Ariane, professeur de lycée, Entretiens, 2006, p. 24)

En dépit de l'intérêt que peut représenter le recours à des propositions d'écriture empruntées à plusieurs courants, nous avons, pour notre dispositif, écarté cette possibilité lorsque nous avons fait le choix d'une écriture relevant de l'autobiographie. Nous ne sommes pas toutefois restés insensibles aux difficultés liées à la faible diversification des sources d'écriture, surtout à la centration de celle-ci sur des récits de soi, alors que nous venons de faire état de la divergence de points de vue sur ce genre d'écrits. Pour concilier les positions des uns et des autres et, surtout, pour profiter des bénéfiques que l'on peut tirer de la production des récits de soi, nous avons procédé de deux façons.

Dans un premier temps, nous avons fait produire des textes courts qui portaient sur des épisodes déterminés de la vie des scripteurs ou sur leurs aspirations. D'après Reuter (2002), pour diminuer les risques de blocage inhérents à l'écriture autobiographique, il faut éviter de solliciter directement le vécu des sujets concernés ou écrire sur des tranches de la vie. « Si la sollicitation est directe, l'atelier doit être rigoureusement construit soit sur un point précis (le meilleur ou le mauvais souvenir en matière d'écriture), soit sur une réflexion quant aux moyens d'organiser ce matériau, quant aux buts visés et aux stratégies conséquentes » (Reuter 2002 : 138). Lors même que nous faisons écrire sur les épisodes de la vie, nous avons toujours dit aux stagiaires qu'ils n'étaient pas obligés d'écrire réellement sur ce qui s'est passé et insisté, à la suite de Ricoeur (1985 et 1990), sur le fait que tout texte narratif est un mélange de l'histoire et de l'imagination, un fruit de la fiction et de la réalité.

Dans un second temps, nous avons entamé la production d'un long texte narratif de type autobiographique. De type autobiographique, car les scripteurs étaient formellement avisés qu'il n'était pas question d'écrire une autobiographie comprise au sens de Philippe

Lejeune. Nous avons déjà noté que d'après la consigne, le « Je-raconté » pouvait être différent du « Je-écrivain ». Nous avons cependant entraîné délibérément les scripteurs sur le terrain de l'autobiographie en leur demandant de mettre en scène le narrateur-personnage principal s'exprimant en « je » : « disant "je", nous prévient Benveniste (1966 : 127), je ne puis ne pas parler de moi ».

Cette autobiographie oblique a permis à ceux qui l'ont souhaité de pouvoir préserver leur intimité en se racontant sous le couvert d'un « je » qui, officiellement, était un autre. La dissociation formelle de l'auteur et du narrateur-personnage central a également permis de considérer les textes produits comme des histoires construites et non comme des récits de vie des scripteurs. Cette dissociation permet de décourager des questions du genre « Est-ce vrai ce que vous racontez ? », non moins fréquentes dans un atelier centré sur la production de récits de soi.

Si, par une écriture en « je » où le « je » peut être un autre, nous avons tenté de concilier les positions des détracteurs et des défenseurs d'une narration de type autobiographique, nous n'avons pas encore indiqué la manière dont nous avons travaillé les représentations liées à l'absence d'expériences dignes d'être racontées ou au manque d'échanges directs. Pour répondre à la première difficulté, nous avons fait écrire à partir des propositions d'écriture dont le lancement faisait état de diverses orientations possibles. Au prochain chapitre, on verra aussi que nous nous sommes servi des exemples de textes produits dans d'autres ateliers. On remarquera par ailleurs que, lors des toutes premières propositions d'écriture, nous invitons les stagiaires à produire leurs textes en commençant par les mêmes éléments langagiers. En reprenant déjà ce qu'il fallait répéter, la page ne restait pas blanche.

Quant au mutisme textuel avancé par Déborah, l'écriture en groupe et le partage des textes produits peuvent y apporter quelques éléments de réponse. Nous avons fait, en effet, le choix d'un dispositif d'atelier d'écriture où le texte écrit a été toujours communiqué au groupe. Comme le partage des textes nécessite un climat de confiance, l'atelier d'écriture élaboré a consacré plusieurs activités à cette question.

5.3. Conclusion

Comme c'est le cas pour nombre d'autres modèles d'ateliers d'écriture existants, l'atelier d'écriture observé au Cobs met généralement en place des activités d'écriture indépendantes les unes des autres et qui, de ce fait, n'entrent pas dans une logique de construction d'un dispositif cohérent. Pareilles à des activités des ateliers d'écriture oulipiens et, encore davantage, à celles du CICLOP, les activités d'écriture du Cobs n'obéissent à aucun projet pédagogique portant sur l'ensemble de ce qui est mis en œuvre. L'absence de références et de visées pédagogiques claires ainsi que le déploiement d'activités dont on n'arrive pas à mesurer les retombées, pour n'évoquer que ces deux exemples, vont certainement dans cette optique.

Le dispositif du Cobs privilégie aussi une écriture du fragment et du premier jet et affiche, à l'instar des ateliers d'écriture centrés sur la personne, une préférence pour la spontanéité de l'expression verbale. Cette orientation rapproche cet atelier des dispositifs que l'on propose généralement à des publics en difficulté. Nous avons vu que pour de tels ateliers, ce qui compte, c'est moins le travail sur le texte que la valorisation de la personne. « A la limite l'écriture, on s'en fiche », comme diraient les animateurs du CICLOP (Boniface 1992 : 64). Le choix fait par l'atelier du Cobs contraste avec certaines attentes exprimées par les stagiaires qui veulent améliorer la qualité de leurs textes.

Comme au CICLOP, l'atelier d'écriture du Cobs ne se préoccupe guère du scripteur, considéré dans sa singularité comme un être particulier qui a un parcours, des compétences, des difficultés et des aspirations propres. Alors que les stagiaires souhaitent que l'on puisse leur parler de leurs textes, le dispositif du Cobs porte rarement attention à la production textuelle individuelle, comme l'ont, entre autres, montré le contenu et la structuration des moments fondamentaux de cet atelier.

En dépit des limites du dispositif du Cobs, les stagiaires qui l'ont suivi admettent que cet atelier les valorise.

Pour lutter contre la logique du fragment et contre l'absence de cohérence entre les activités mises en œuvre, nous avons inscrit le dispositif que nous avons élaboré dans l'optique de la pédagogie du projet. Nous nous sommes également inspiré de la

pédagogie différenciée pour tenir compte de l'hétérogénéité du groupe et pour nous intéresser au travail personnel de chacun. Le dispositif expérimenté accorde par ailleurs une place privilégiée à la réécriture. Ce dernier choix rompt radicalement avec une certaine tradition qui, face à un public en situation difficile, ne propose que le développement personnel. Sans perdre de vue cette dimension capitale pour un public fragilisé, nous avons voulu placer la barre un peu plus haut en visant également le développement des compétences en écriture.

A partir de ce qui a été présenté dans la deuxième partie de ce chapitre, on peut dire que le récit de soi est un lieu où les compétences en écriture et les questions identitaires relevant du rapport à soi et à autrui peuvent être travaillées. De ce fait, le dispositif que nous avons construit repose donc sur l'hypothèse que travailler l'écrit dans un atelier d'écriture réécrivant centré sur la production du récit de soi peut permettre à la fois une amélioration du rapport à l'écriture, et un changement du regard que l'on a sur soi et sur autrui.

Chapitre 6

Expérimentation du dispositif

En tenant compte, d'une part, de nos questions de recherche et, d'autre part, du profil et des attentes du public rencontré sur le terrain, le cinquième chapitre a dégagé les forces et les limites de l'atelier d'écriture observé au Cobs avant d'énoncer les principes directeurs qui ont présidé à l'élaboration du dispositif expérimenté au Cexp. Ce nouveau chapitre se propose de réaliser une présentation *synthétique*¹⁸² du déroulement de l'expérimentation en partant des objectifs poursuivis et des activités mises en œuvre pour les atteindre. Concrètement, après le rappel des éléments contextuels relatifs au lieu et à la période d'expérimentation, au public bénéficiaire du dispositif expérimenté et à notre posture de recherche, nous définissons les objectifs assignés à cette période avant de nous pencher sur les principales phases qui l'ont structurée.

6.1. Éléments contextuels

En discutant des questions méthodologiques au troisième chapitre, nous avons, entre autres, noté que la connaissance du contexte nous aide à situer les données recueillies et les résultats obtenus dans leur champ de validité et, pour employer les mots de Strauss (1987), à ne pas « court-circuiter l'explication ». C'est dans cet esprit que nous ouvrons ce chapitre par une brève description du contexte dans lequel notre atelier d'écriture a eu lieu. Cette mise en contexte fournit des informations relatives au centre d'expérimentation – sa mission, ses activités, etc., – au public qui le fréquente en général et, en particulier, à celui qui a suivi le dispositif expérimenté. Comme celui-ci a été construit à partir du matériau récolté essentiellement au Cobs, nous mettons en exergue – sans entrer dans le détail – quelques points communs entre le centre d'observation et celui d'expérimentation, justifiant ainsi sans nécessairement le dire explicitement

¹⁸² Pour plus de détails sur le déroulement de l'expérimentation, se référer à l'annexe IX « Déroulement chronologique de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp ». Le dispositif expérimenté au Cexp a été aussi présenté, de manière très condensée, dans Niwese et Thyron (2008).

pourquoi nous nous sommes autorisé à passer de l'un à l'autre. Toujours dans le cadre de la présentation des éléments contextuels, nous revenons – en guise de rappel – sur la position de recherche que nous avons adoptée pour conduire la phase d'expérimentation.

6.1.1. Lieu et période d'expérimentation

Fondé en 1987, le Cexp est une ASBL qui se définit comme une organisation laïque et qui fait remonter ses origines au mouvement ouvrier socialiste. Cette association s'est donné pour principale mission la mise en place de dispositifs de formation susceptibles de « permettre à tout adulte qui le souhaite de reprendre des études quel que soit son niveau de départ » et d'arriver « jusqu'au niveau qu'il souhaite atteindre, en ce compris l'Enseignement supérieur ».

Comme le Cobs, le Cexp jouit d'une longue expérience de formation d'un public adulte, hétérogène et multiculturel, peu scolarisé et défavorisé sur le plan socioprofessionnel. D'après les résultats d'une étude réalisée sur 1.347 personnes qui ont fréquenté le Cexp de 1994 à 2003, le public de ce centre est majoritairement de sexe féminin (près de 70%) et est âgé de plus de 25 ans (70%). La quasi-totalité de ce public (97%) n'a pas de diplôme d'enseignement secondaire supérieur et plus de 80% vivent soit des allocations de chômage, soit du revenu d'intégration. En tenant compte des stagiaires qui ont acquis la nationalité belge par la naturalisation, le public du Cexp est moitié belge. Pour le reste, plus d'un tiers des stagiaires (32%) provient de pays non membres de l'Union européenne. Les ressortissants de celle-ci représentent, quant à eux, 12% et sont en général originaires de l'Italie, de l'Espagne et du Portugal¹⁸³.

Mis à part l'encadrement d'un public qui, à plusieurs égards, connaît un parcours chaotique analogue à celui des stagiaires du Cobs, le Cexp, comme le Cobs, œuvre dans les secteurs de la formation permanente et de l'insertion socioprofessionnelle, et organise des formations tant qualifiantes que préparatoires. Mais, à la différence du Cobs qui, lors de notre enquête, comptait une seule formation qualifiante et une seule formation préparatoire, le Cexp dispense trois formations qualifiantes dans les domaines

¹⁸³ En introduisant ce travail, nous avons signalé, en nous référant aux données statistiques fournies par EUROSTAT (1997), qu'au sein des quinze pays qui composaient l'Union européenne avant l'élargissement du 1^{er} mai 2004, ces trois pays compaient le plus grand pourcentage de jeunes peu scolarisés.

paramédical, social et de l'animation, et deux formations préparatoires. C'est dans l'une de ces deux dernières formations que nous avons expérimenté notre dispositif.

Les formations préparatoires du Cexp sont la formation de base « Français/Expression » et la formation de base « Français/Calcul ». La formation de base « Français/Calcul »¹⁸⁴ est un dispositif actif d'autoformation assistée dans lequel le contenu et la durée de formation dépendent du niveau et du projet de formation du candidat. Le programme de cette formation vise l'acquisition des savoirs de base en français et en mathématiques, qui, par souci d'opérationnalisation, « ont été répertoriés en 150 compétences en français et 60 compétences en mathématiques ». Mais quand le projet de formation du stagiaire le requiert, d'autres compétences peuvent être ajoutées à ce programme de départ.

Comme la formation de base « Français/Calcul », la formation de base « Français/Expression » est une formation préparatoire. Alors que la première accueille les stagiaires qui sont censés disposer d'une autonomie suffisante pour apprendre seuls avec l'accompagnement des formateurs, cette dernière organise une formation essentiellement de type collectif¹⁸⁵. Le Cexp résume l'objectif de la formation de base « Français/Expression » par la formule « apprendre à apprendre ». Mise sur pied depuis septembre 1997, la formation « Français/Expression » entend « permettre à chaque participant de découvrir son potentiel et de développer des habiletés qui lui permettront d'assurer la qualité et la permanence des apprentissages ». La formation de base « Français/Expression » compte deux cents heures réparties entre cinq cours de quarante heures chacun. Ces cours sont les méthodes de travail, l'informatique, la logique, la communication orale et la communication écrite. Notre atelier d'écriture a fait office de communication écrite.

En 2007, lorsque nous avons mené l'expérimentation, le cours de communication écrite poursuivait, entre autres, sept objectifs suivants : identifier les types de textes ; repérer les

¹⁸⁴ Antérieurement, cette formation était intitulée « Atelier pédagogique personnalisé », l'APP en sigle, mais cette appellation a changé pour rentrer dans les catégories que reconnaît Bruxelles Formation qui intervient en qualité de pouvoir subsidiant. Cependant, ce changement d'appellation n'a pas entraîné la modification du contenu et des méthodes de cette formation.

¹⁸⁵ L'orientation en « Français/Expression » ou « Français/Calcul » se fait après le passage d'un test d'entrée. Après la formation de base « Français/Expression », les stagiaires peuvent entamer directement une formation qualifiante ou suivre encore la formation de base « Français/Calcul ».

différentes parties d'un texte ; repérer la structure logique d'un texte ; identifier les idées clés ; reformuler les idées clés sous forme de résumé ; effectuer la synthèse entre plusieurs documents abordant un même sujet et réaliser un compte rendu de visite sur la base de rubriques imposées. Ce module devait par ailleurs permettre au groupe de construire collectivement un projet sur une thématique choisie en vue d'appliquer et de transférer les techniques apprises.

Comme nous l'avons indiqué au troisième chapitre lorsqu'il a été question des phases de notre recherche, l'expérimentation du dispositif a eu lieu en deux périodes de l'année 2007 : avril/juin et octobre/décembre. Les deux sessions se sont étendues sur dix semaines chacune, la première comptant treize séances de trois heures chacune et la seconde dix séances de quatre heures. Nous verrons plus loin que nous n'avons pas accordé le même poids à ces deux temps d'expérimentation. Mais avant d'en arriver là, il nous paraît opportun de nous attarder encore un peu sur les différentes positions de recherche que nous avons adoptées pendant la phase d'expérimentation et de préciser les raisons de ces choix.

6.1.2. Du chercheur observateur au chercheur formateur

On se souvient que, lors de la phase d'observation, nous avons agi à découvert en qualité de chercheur observateur. Comme nous l'avons indiqué, à la fin de cette période d'exploration, nous avons, au départ, projeté de rester au Cobs pour y expérimenter le dispositif que nous construisions et de le conduire avec l'animateur habituel du Cobs. Pour opérationnaliser cette coanimation, deux solutions nous semblaient envisageables. La première possibilité aurait consisté à permuter les rôles avec l'animateur du Cobs et à prendre en charge l'animation de l'atelier. Avec ce scénario, l'animateur du Cobs devait jouer le rôle d'observateur et nous faire régulièrement part de ses observations. L'avantage de cette option réside dans le fait qu'elle nous aurait permis de mener l'expérience telle que nous le souhaitions. La deuxième possibilité aurait consisté à préparer les séances d'atelier d'écriture avec l'animateur du Cobs et à lui laisser ensuite la charge de les administrer. L'avantage de cette deuxième option est qu'elle nous aurait dégagé de l'action pour bien l'observer. En effet, « on observe mal la rivière dans laquelle on se baigne », pour reprendre les mots de Cyrułnik (2002 : 70) que nous

détournons de leur contexte. Ce dernier atout, on l'aura remarqué, constitue la limite de la première option comme l'avantage de celle-ci en est une pour la seconde.

Au moment des préparatifs de la formation préparatoire de 2007 qui, au Cobs, devait intégrer l'expérimentation, nous nous sommes rendu compte que celle-ci allait se heurter à une contrainte majeure qui risquait de paralyser le bon déroulement du dispositif. Tout semblait nous indiquer que les modifications que nous proposons par rapport à l'atelier observé allaient être vécues comme des critiques, voire comme des remises en cause de ce qui se faisait. Du coup, nous avons décidé de changer de centre, et c'est ainsi que nous sommes arrivé au Cexp.

Au Cexp, en réalité, nous avons eu recours à deux positions différentes : une position de chercheur formateur et une position de formateur chercheur. La permutation entre chercheur et formateur ne relève pas ici du jeu de mots. Lors de la première période d'avril/juin 2007, nous avons agi plus en chercheur qu'en formateur. Autrement dit, la position de formateur était le rôle choisi pour expérimenter notre dispositif tel que nous le souhaitions et pour ne pas perturber ce que nous réalisions. D'après Arborio et Fournier (2005 : 28), l'une des possibilités de faire la recherche dans les conditions non artificielles « consiste à prendre un **rôle déjà existant dans la situation**¹⁸⁶ étudiée en même temps qu'on l'observe ». Nous rappelons que les stagiaires ne savaient pas que nous étions chercheur. Pour la deuxième période – celle d'octobre/décembre –, nous étions, par contre, d'abord formateur avant d'être chercheur. Nous mettons ici l'accent plus sur la formation que sur la recherche, puisque nous avons été sollicité par le Cexp pour intervenir en tant que vacataire en remplaçant une formatrice qui était en congé de maternité.

La différence de posture entre ces deux périodes a eu des implications sur la gestion des deux ateliers et sur l'exploitation des données qui y ont été récoltées. Alors qu'au moment de la première période, la primauté de la recherche sur la formation a requis la réorganisation du cours de communication écrite en séances de trois heures, au cours de la deuxième session, nous nous sommes inscrit dans les séances de quatre heures habituelles, ce qui a fait que le nombre de séances d'atelier d'écriture est passé de treize à

¹⁸⁶ En gras dans le texte cité.

dix. De plus, au cours de la première session, nous avons enregistré systématiquement les séances d'ateliers d'écriture et les entretiens individuels réalisés avec les stagiaires, ce qui ne fut pas le cas pour la deuxième. Notons par ailleurs que pour celle-ci, nous n'avons pas jugé nécessaire d'organiser des entretiens individuels avec les stagiaires.

A partir de ce qui vient d'être évoqué, on peut dire que, rigoureusement, seule la formation d'avril/juin 2007 représente véritablement le temps d'expérimentation. De ce constat, il a découlé que c'est cette période que nous avons prise en considération dans la description du déroulement du dispositif expérimenté. Mais si on évacuait totalement la période d'octobre/décembre, on oublierait que cette deuxième session a connu non seulement le même dispositif, mais aussi et surtout, qu'elle nous a permis de rectifier certaines choses. De plus, comment aurait-il été possible de nous débarrasser complètement de la casquette de chercheur alors que notre recherche était encore en cours ? Cette situation quelque peu paradoxale nous a conduit à adopter deux attitudes. D'une part, tout en centrant la description du dispositif sur la première période, nous nous référons à la seconde lorsqu'il y a eu des réajustements. D'autre part, comme les stagiaires des deux sessions de formation ont suivi le même dispositif, nous avons utilisé le matériau recueilli dans les deux formations – discours, productions textuelles par exemple – dans la présentation des résultats.

6.1.3. Public concerné par l'expérimentation

Onze stagiaires – sept femmes et quatre hommes – ont suivi jusqu'au bout la formation de base d'avril/juin 2007. Ces stagiaires, dont la moyenne d'âge s'élevait à 34 ans, provenaient d'horizons culturels diversifiés. Ce groupe comptait en effet trois Belges d'origine, dont un a des parents d'origine flamande et un autre une mère flamande et un père francophone ; un Belge de mère belge et de père français ; deux Belges nées en Belgique de parents d'origine maghrébine ; une Belge née en Belgique de parents d'origine grecque ; une Belge d'origine chilienne qui vit en Belgique depuis trente ans ; une Belge née au Maroc qui est arrivée en Belgique quand elle avait un an ; une Angolaise née à Kinshasa et qui réside en Belgique depuis sept ans, et une Haïtienne qui est en Belgique depuis trois ans.

Par rapport à ce groupe, les stagiaires d'octobre/décembre sont moins diversifiés du point de vue de l'origine culturelle. Ils sont aussi moins âgés – la moyenne d'âge est de 30,6 ans – et appartiennent surtout à la première génération d'immigration. Les treize stagiaires de cette promotion – dix femmes et trois hommes – sont majoritairement originaires de l'Afrique subsaharienne, dite aussi Afrique noire. On recense en effet parmi eux cinq stagiaires originaires du Congo, deux du Cameroun, un de la Côte d'Ivoire et un de la Somalie. Pour les quatre autres, trois proviennent du Magreb et une autre de la Belgique. Alors que pour la promotion d'avril/juin, seulement 4/11 stagiaires sont nés à l'étranger, pour celle d'octobre/décembre, 3/13 stagiaires sont nés en Belgique. Au sein de ce dernier groupe, les stagiaires qui ont la nationalité belge sont sous-représentés : 5/13 contre 9/11 pour la première promotion.

Comme c'est le cas pour les stagiaires du Cobs, le niveau de formation des stagiaires des deux sessions est faible. Aucun n'est détenteur d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur. A cela, il faut ajouter qu'il est difficile de retracer avec précision le parcours scolaire de la plupart des stagiaires du groupe d'octobre/décembre dans la mesure où nombre d'entre eux ont suivi une grande partie – sinon la totalité – de leur scolarité à l'étranger. Nombre de ces stagiaires n'ont pas de certificat scolaire reconnu par la Belgique.¹⁸⁷ Pareils aux stagiaires du Cobs, les stagiaires du Cexp n'ont pas d'emploi officiellement connu. Eux aussi bénéficient des allocations sociales ou dépendent de tiers. Contrairement au groupe d'avril/juin, le groupe d'octobre/décembre compte deux stagiaires dont le séjour en Belgique est provisoire. Or, à partir du cas de Douha du Cobs, nous avons souligné combien, dans un processus de formation, un tel statut joue aux dépens de l'investissement du formé.

Nous ne reviendrons pas ici sur le rapport que les stagiaires du Cexp entretiennent avec eux-mêmes et avec leur environnement – famille, école, société, entre autres – vu que nous avons convoqué antérieurement leurs discours pour souligner que le public du Cexp ressemblait à celui que nous avons rencontré au Cobs et que nous avons largement présenté au troisième chapitre de ce travail.

¹⁸⁷ Pour les onze stagiaires de la promotion d'avril/juin 2007, on recense 5 CEB, 4 CESI et 2 autres. Par *autres*, nous désignons les certificats obtenus à l'étranger, mais qui ne sont pas reconnus par la Belgique. Le groupe d'octobre/décembre compte, quant à lui, 6 autres, 4 CESI et 3 CEB.

Tableau n°9 : Eléments biographiques des stagiaires du Cexp

| N° | Paramètre | Promotion avril/juin 2007 | Promotion octobre/décembre 2007 |
|----|---------------------------|---|---|
| 1 | Effectif | 11 | 13 |
| 2 | Age | Moyenne d'âge : 34 ans | Moyenne d'âge : 30,6 ans |
| 3 | Sexe | 7 femmes et 4 hommes | 10 femmes et 3 hommes |
| 4 | Origine culturelle | 3 Belges (Maghreb) 1 Belge 1 Belge (Flandre) 1 Belge (Flandre/Wallonie) 1 Belge (France/Belgique) 1 Belge (Grèce) 1 Belge (Chili) 1 Angolaise 1 Haïtienne | 2 Belges (Maghreb) 1 Belge 1 Belge (Congo) 1 Belge (Cameroun) 1 Somalien 1 Camerounaise 1 Ivoirien 4 Congolaises 1 Algérien |
| 5 | Niveau d'études | 5 CEB 4 CESI 2 Autres | 3 CEB 4 CESI 6 Autres |

Quelques commentaires

Dans la catégorie « Origine culturelle », nous mettons entre parenthèses le lieu de naissance des parents quand on ne peut le déterminer directement à partir de la nationalité du stagiaire. Lorsque l'origine du père est différente de celle de la mère, la première position renvoie à l'origine du père, la seconde à celle de la mère. Quand nous écrivons la nationalité belge sans apporter de précision entre parenthèses, nous signifions que les parents du stagiaire sont à la fois Belges et Francophones.

6.2. Visées du dispositif expérimenté

Lorsque Théodore du Cobs déclare que, pour contredire celui qui pourra les considérer comme des vauriens – nous évitons le mot *merde* qu’il a employé –, les stagiaires pourront exhiber les textes qu’ils auront produits dans l’atelier d’écriture, ce raisonnement démontre, une fois de plus, combien les déficiences en écriture sont capables de générer une image de soi dévalorisée et que, en revanche, sa « maîtrise » peut être à l’origine de sentiments d’autoestime et de confiance en soi. Ce que pense Théodore traduit aussi un sentiment de méfiance à l’égard d’autrui, considéré comme porteur d’un jugement négatif. Le développement antérieur nous a montré que ce que ce stagiaire avance ici recoupe les différentes déclarations du public rencontré tant au Cobs qu’au Cexp : un public qui veut se former pour se prendre en main, un public en proie à une crise identitaire majeure, un public qui se sent marginalisé, rejeté et relégué au bas de l’échelle sociale, là où l’on ne peut faire valoir son point de vue.

Compte tenu des difficultés des publics rencontrés, le dispositif expérimenté au Cexp s’est assigné trois grands objectifs : améliorer le rapport à l’écriture, améliorer le rapport à soi et à autrui, et identifier les compétences et les limites du sujet-écrivain. Le premier objectif vise le développement des compétences scripturales, tandis que le second cherche à transformer le regard que l’écrivain porte sur lui et sur autrui. Alors que le premier relève beaucoup plus du pôle pédagogique ou cognitif, le second se rapporte davantage au pôle personnel. Ce dernier veut aider le stagiaire à se voir autrement que comme celui qui échoue. Il convient de noter que la transformation du rapport à soi modifie nécessairement sa relation avec autrui. Il importe de souligner aussi que ces deux premiers objectifs évoqués sont interdépendants. La maîtrise de l’écriture peut améliorer l’image que l’on a de soi comme la re-prise de la confiance en soi peut créer les conditions favorables à la re-conquête de l’écriture.

Comme la distance entre l’intention et la réalité peut se révéler souvent de taille, il reste à préciser comment nous avons procédé pour arriver, d’un côté, à transformer le « rapport à l’écriture » et, de l’autre, le « rapport à soi et à autrui ». Autrement dit, quels sont les

*objectifs opérationnels*¹⁸⁸ qui nous ont permis de cheminer vers ces deux buts que nous nous sommes fixés ? Pour changer le « rapport à l'écriture » des participants à l'atelier d'écriture expérimenté, nous avons mis en œuvre des activités qui ont permis de travailler les différentes composantes de ce rapport.

Du point de vue de l'investissement de l'écriture, l'enquête exploratoire nous a révélé que le public auquel nous avons affaire n'a pas l'habitude d'écrire et/ou qu'il pratique une écriture utilitaire et minimaliste. L'enjeu pour notre dispositif a été d'amener un tel public à écrire plus qu'il ne le faisait d'habitude. Nous avons aussi vu que des stagiaires comme Fabien et Déborah préfèrent l'oral à l'écrit. L'atelier d'écriture expérimenté est revenu sur la place et sur les fonctions de l'écriture pour mettre le doigt sur le fait qu'il serait difficile de vivre dans notre société en se passant de l'écriture. Nous avons également travaillé plusieurs représentations sur l'écriture, notamment celles relevant du « texte-reflet » et du « texte-logorrhée », pour utiliser les expressions de Guibert (2003), en mettant en évidence le travail que requiert l'écriture. Et tout en faisant écrire, nous avons amené les stagiaires à réfléchir sur la pratique en cours. Comme le développement des compétences en écriture ne concerne pas que les représentations sur l'écriture et la réflexion sur celle-ci (la métacognition), notre atelier d'écriture s'est par ailleurs préoccupé du savoir-graphier et du savoir-faire textuel, en accordant une grande attention non seulement à la production de textes variés, mais aussi à leur réécriture.

A partir de ce que nous venons de rappeler, nous dirons que le dispositif expérimenté aura eu un impact sur le « rapport à l'écriture » de ses bénéficiaires si, après la fréquentation de cet atelier, ces derniers écrivent et manifestent le goût d'écrire plus qu'auparavant, s'ils voient l'utilité de l'écriture dans la société, s'ils ont intégré que l'écriture relève moins du don que du faire et s'il existe dans leurs textes des traces matérielles qui montrent qu'ils modifient leurs textes en les réécrivant.

Nous avons cherché à atteindre les objectifs relevant du pôle personnel en mettant en place les conditions de production et, surtout, de réception qui favorisent l'empathie, l'écoute attentive et la compréhension mutuelle ; en mettant en œuvre des propositions

¹⁸⁸ D'après Tilman (2004 : 50), « la définition d'objectifs opérationnels permet, en principe, *d'évaluer si les apprentissages ont eu lieu ou non, si les problèmes sont résolus ou non*[En italique dans le texte cité] ».

d'écriture qui permettent de faire émerger le soi et d'amener l'écrivain à promener un regard aussi réflexif qu'évaluatif sur son parcours ; en valorisant les différents textes produits et, partant, leurs auteurs ; en exploitant les textes et les témoignages de scripteurs experts et non experts.

Les deux objectifs généraux que nous venons de circonscrire s'inscrivent dans la même perspective que la recherche que Marie-Florence Artaux a réalisée dans un Institut Médico-Educatif et de Rééducation « Les Terrasses de Méhon » de Lunéville, auprès des jeunes adolescents en difficulté en écriture et en lecture. Artaux postule, elle aussi, que l'écriture est un outil qui peut aider à changer le rapport à soi, au savoir et au monde :

L'écriture est un outil pour inventer et pour penser son rapport au monde. Ecrire, c'est travailler la question du sens ; celle-ci passe forcément par une inscription, par une forme qui fait trace. Souhaitant aider ces jeunes adolescents à changer leur rapport à l'écriture, je postule que ce changement-là aura des effets sur leur rapport au savoir et sur leur propre relation à eux-mêmes. (Artaux 1999 : 28)

Pareil à Artaux, nous exploitons l'atelier d'écriture pour travailler les dimensions personnelle et pédagogique. Mais alors qu'Artaux, en sa qualité d'art-thérapeute, met davantage l'accent sur le pôle personnel¹⁸⁹, en tant que romaniste, nous privilégions, quant à nous, l'aspect pédagogique. En dépit de cette focalisation différenciée dans l'utilisation de l'atelier d'écriture, avec Artaux, nous partageons, comme nous n'avons pas cessé de l'indiquer, la même conviction que dans un travail d'écriture la ligne qui sépare le pédagogique et le thérapeutique est tellement fragile que l'on passe continuellement d'un côté à l'autre¹⁹⁰. D'après Artaux (1999 : 32), c'est effectivement parce que l'atelier d'écriture « ne se situe ni dans le thérapeutique, ni dans le pédagogique, qu'il peut gagner indirectement des effets thérapeutiques et des retombées pédagogiques appréciables ».

¹⁸⁹ Dans son ouvrage, Artaux ne se situe pas explicitement du côté thérapeutique. Mais on peut voir que c'est cette dimension qui est privilégiée en considérant les activités d'écriture qu'elle met en place. En plus, c'est vers la fin de son expérience de cinq ans, que l'auteur a commencé à s'intéresser à des questions relatives à la langue. Dans le dernier chapitre de son ouvrage, intitulé « Ecriture et illettrisme », Artaux (1999 : 171) écrit, entre autres, ce qui suit : « Il m'est apparu insupportable, après quatre ans de pratique, de continuer les ateliers d'écriture [...] sans aider ces adolescents dans leurs difficultés techniques par rapport à la langue. Beaucoup, alors que je les interrogeais sur leurs motivations, me répondaient qu'ils venaient à l'atelier pour faire des progrès en lecture et en écriture ».

¹⁹⁰ Ce que nous évoquons ici rappelle que, peu importe l'orientation privilégiée, la séparation du pédagogique et du personnel répond essentiellement à des besoins purement méthodologiques vu que, dans les faits, ces deux pôles restent tellement imbriqués qu'il n'est pas toujours aisé de les dissocier.

Vers la fin du deuxième chapitre (point 2.6.2.2.), nous avons admis, à la suite de Lafont (1999) et de Guibert (2003), que, même si l'atelier d'écriture ne permet pas de résoudre les déficiences les plus graves, ce dispositif a l'intérêt de les montrer, et de mettre au jour les compétences réelles et les limites des scripteurs. En partant de ce constat, nous avons souligné qu'une telle fonction est d'une importance capitale quand on est en face des publics hétérogènes. Or, avec le quatrième chapitre, nous nous sommes rendu compte que les stagiaires rencontrés sur le terrain ne connaissaient pas le même parcours scolaire et qu'ils n'avaient pas les mêmes pratiques scripturales et linguistiques. Bien que ces stagiaires se soient déclarés demandeurs d'un travail sur le texte et qu'ils nomment leurs difficultés, personne ne peut déterminer a priori leurs besoins réels en matière d'écriture. C'est ce problème que vient pallier le troisième objectif de l'atelier d'écriture expérimenté. Avec cet objectif, nous posons ce dispositif comme l'observatoire de l'existant. Envisagé ainsi, l'atelier d'écriture trouve sa place en amont des interventions pédagogiques ultérieures plus ciblées, qui viseraient le renforcement des compétences identifiées et la recherche des solutions aux difficultés constatées.

6.3. Un dispositif en trois phases

L'expérimentation de l'atelier d'écriture du Cexp a été divisée en trois phases consacrées respectivement à la mise en route du dispositif, à la production du texte long, et à la finalisation et aux évaluations finales. Pour l'expérimentation d'avril/juin 2007, qui a connu treize séances de trois heures chacune, la première phase a compté quatre séances – de la première à la quatrième, soit douze heures –, la seconde six – de la cinquième à la dixième, soit dix-huit heures – et la dernière trois – de la onzième à la treizième, soit neuf heures. La session d'octobre/décembre de dix séances de quatre heures chacune a, quant à elle, affecté quatre séances à la première phase (1 à 4), cinq à la seconde (5 à 9) et une à la troisième (la dixième). Comme nous l'avons indiqué plus haut, c'est essentiellement à partir de la première session que nous allons décrire le dispositif expérimenté.

6.3.1. Première phase : la mise en route du dispositif

Cette première phase, qui s'est étendue sur quatre séances, peut être considérée comme étant à la fois inductrice et propédeutique. Nous employons ici le qualificatif *inducteur* dans le sens de quelque chose qui sert de point de départ, de déclenchement. En matière de projet, Huber (2005 : 76) « appelle "situation inductrice" la situation initiale qui permet le lancement d'un projet ». Pour ce qui nous concerne, nous considérons cette première phase comme étant inductrice parce qu'elle nous a permis, d'une part, de mettre en place les conditions nécessaires à la production du récit de soi – qui reste notre objet principal – et, d'autre part, de donner aux stagiaires l'occasion de s'approprier le dispositif. On verra plus loin que ce qui est indispensable pour un projet, c'est moins celui qui le conçoit que le fait que ses bénéficiaires arrivent à en faire leur affaire. Cette première phase est aussi propédeutique au sens didactique de ce terme. En effet, selon *Le Petit Robert* (1996), les didacticiens désignent par propédeutique, « l'enseignement préparatoire en vue d'études plus approfondies ». Or, les quatre premières séances de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp ont passé en revue nombre de questions qui ont été approfondies lors de la deuxième phase.

Plus concrètement, par des procédés diversifiés et adaptés au public, la première phase a, entre autres, situé le dispositif expérimenté dans son ancrage pédagogique, négocié les conditions de sa mise en œuvre, favorisé la cohésion entre les membres du groupe par la connaissance mutuelle, identifié et travaillé les représentations scripturales des participants, fait produire différents types de textes, finalisé l'apprentissage des savoirs grammaticaux, œuvré pour l'amélioration de l'image que les stagiaires ont d'eux-mêmes et de leurs capacités d'écriture. Ci-dessous, nous abordons en huit points les différents objectifs assignés à cette phase ainsi que les types d'activités développées pour les atteindre.¹⁹¹

¹⁹¹ Pour éviter de reprendre un même exposé au cours du parcours ultérieur, il nous est arrivé de signaler, par endroits, des activités qui se sont poursuivies au-delà de la période de mise en route du dispositif.

Tableau n°10 : Synthèse des principales activités de la première phase

| N° | Objectifs visés | Types d'activités menées |
|----|---|---|
| 1 | Préciser le cadre pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> ➤ analyse du concept d'atelier en rapport avec l'atelier d'écriture ➤ analyse d'un texte portant sur la « pédagogie des préalables » |
| 2 | Négocier les modalités pratiques | <ul style="list-style-type: none"> ➤ présentation du dispositif ➤ élaboration d'un contrat de groupe |
| 3 | Faire émerger le soi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ production de textes courts portant sur des questions existentielles, sur le vécu et sur le vouloir-être |
| 4 | Travailler les représentations scripturales | <ul style="list-style-type: none"> ➤ recueil des représentations scripturales ➤ analyse des représentations recueillies ➤ analyse des témoignages et des brouillons de grands auteurs |
| 5 | Renforcer l'estime de soi | <ul style="list-style-type: none"> ➤ convocation et exploitation de textes de scripteurs ayant un profil analogue à celui des stagiaires ➤ comparaison des pratiques scripturales des stagiaires avec celles de grands auteurs ➤ lecture des textes produits et accueil favorable |
| 6 | S'initier à différents types de textes | <ul style="list-style-type: none"> ➤ pistes d'écriture favorisant la diversification des séquences textuelles ➤ activités de réflexion sur les compétences en jeu |
| 7 | Finaliser les savoirs grammaticaux | <ul style="list-style-type: none"> ➤ activités centrées sur les difficultés exprimées ou constatées ➤ activités partant des pistes d'écriture ➤ activités visant la réflexion sur les compétences en jeu |
| 8 | Evaluer le dispositif | <ul style="list-style-type: none"> ➤ questions visant à tester l'efficacité du dispositif ➤ questions visant à déterminer l'existant et les changements qui interviennent en cours de route ➤ questions visant à déterminer le vécu des stagiaires par rapport à l'expérience en cours |

6.3.1.1. Préciser le cadre pédagogique du dispositif

C'est par le biais des images, des analogies et des activités interactives et progressives que nous avons amené les stagiaires du Cexp à se représenter, lors de la toute première séance de l'atelier d'écriture, le cadre pédagogique du dispositif que nous allions expérimenter.

Nous avons commencé par demander aux stagiaires de dire, sous forme de brainstorming, ce qu'ils entendaient par le mot *atelier* et d'indiquer en même temps des exemples d'ateliers qu'ils connaissaient. Nous avons ensuite considéré les différentes réponses données et tenté de dégager quelques concepts clés que nous avons utilisés pour effectuer un parallélisme entre les ateliers évoqués en exemples et ce que nous entendions par l'atelier d'écriture.

En modérant les discussions, nous avons fait ressortir les concepts de *labeur*, de *travail* et de *patience* d'un artisan dans un atelier ainsi que ceux de *matière*, de *transformation* et d'*outil*. En termes d'écriture, nous avons invité les stagiaires à réfléchir sur la matière à transformer et sur les outils dont un écrivain dispose. Nous avons enfin relevé et comparé le rôle de guide d'un chef d'atelier à celui d'un animateur dans un atelier d'écriture pour situer notre place au sein du groupe.

L'analyse du concept d'atelier et sa confrontation avec l'atelier d'écriture nous ont conduit à ce que Philippe Meirieu qualifie de pédagogie des préalables dans sa préface à De Smet (2005). Dans cette préface, Meirieu note, entre autres, ce qui suit :

Ainsi, il faudra attendre de savoir nager pour avoir le droit d'aller à la piscine. Attendre de savoir lire pour pouvoir ouvrir des livres. Attendre de savoir écrire, parfaitement et sans faute, pour griffonner sa première lettre d'amour. Attendre de savoir faire l'amour pour faire l'amour.

Présenté ainsi hors de son contexte, cet extrait peut littéralement signifier le contraire de la position défendue par le pédagogue français. Invités à réagir à cet extrait, les stagiaires ont rejeté cette pédagogie des préalables. Partant, nous sommes tombés d'accord sur le fait que « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », puisque la maîtrise d'une chose s'acquiert par l'action. Pour couronner le tout, nous nous sommes demandé s'il était possible de conduire un vélo en s'appuyant seulement sur des connaissances théoriques.

Tout ceci nous a permis de situer l'atelier d'écriture expérimenté dans le cadre pédagogique des méthodes actives.

6.3.1.2. Négocier les modalités pratiques

Après l'évocation du cadre pédagogique du dispositif expérimenté, nous avons présenté les grandes lignes de celui-ci et demandé aux stagiaires de nous faire part de leurs observations. Ont été abordés les points relatifs aux objectifs visés, aux types d'activités prévues et aux thèmes d'écriture privilégiés, au devenir des textes produits, au système d'évaluation et au contrat de groupe.

Nous avons exposé nos objectifs pédagogiques sans trop nous y attarder pour éviter un discours abstrait. Quant aux activités qui seraient développées, nous avons précisé que nous allions commencer par faire produire des textes courts avant d'entamer l'écriture d'un texte long, qu'il y aurait des moments de réflexion sur l'action en cours et que de temps à autre, nous consacrerions quelques séquences à des questions liées à l'intégration des normes linguistiques. Nous avons par ailleurs fait savoir que le dispositif prévoyait plusieurs évaluations orales et écrites qui seraient accomplies en groupe ou individuellement.

En parlant de l'évaluation, il a été rappelé qu'il n'y aurait pas de notes chiffrées et que le résultat nous intéressait au même titre que le processus qui y aurait conduit. Nous avons tenu à préciser que cette évaluation qui tient compte aussi bien des résultats que du cheminement devait, entre autres, s'appuyer sur toutes les productions textuelles (brouillons, croquis, textes finals, etc.) et sur les données issues des entretiens. Nous avons alors convenu que tous les textes produits seraient conservés pour servir de ressources pour cette évaluation. Comme la phase d'observation nous avait montré que les stagiaires pouvaient ne pas être assez organisés pour conserver leurs copies, nous avons proposé aux stagiaires du Cexp de constituer trois dossiers pour y classer les textes courts dans le premier, le texte long dans le second et les différents éléments d'évaluation dans le troisième. Ces dossiers étaient gardés au Cexp. Pour minimiser le risque de perte de données, nous photocopiions systématiquement les pièces de chaque dossier du stagiaire.

Nous avons exposé les aspects relatifs à l'organisation en présentant la manière dont nous comptions structurer chaque activité d'écriture. L'activité visant la production des textes courts devait être scandée par les moments de motivation, de production, de lecture suivie d'un bref accueil et de commentaires portant sur l'ensemble des textes lus. En plus de ces quatre temps, les activités d'écriture liées à la production du texte long devaient, quant à elles, connaître un moment de réécriture.¹⁹² Pour ce qui est de la finalité des textes produits, nous avons convenu que ces derniers seraient publiés dans un recueil de textes et sur le site web du Cexp.

Le contrat passé avec le groupe a consisté en un échange avec les stagiaires qui a porté, d'une part, sur des attitudes inhibitrices de l'écriture, comme des critiques négatives ou dévalorisantes, des jugements de valeur ou le peu d'attention accordé au texte présenté par un pair, et, d'autre part, sur des comportements favorisant l'éclosion de l'écriture. Nous avons par ailleurs insisté sur le fait que nous étions inscrits dans un processus de création qui fait bon ménage avec l'imagination, ce qui impliquait qu'on ne devait pas nécessairement écrire à propos d'évènements ou de personnes réels. Nous avons rappelé le principe ricœurrien de l'identité narrative qui postule l'inexistence pure de la fiction ou de la réalité en matière de narration.¹⁹³ Ainsi, tout au long de l'atelier, sommes-nous revenu, chaque fois que la situation l'exigeait, sur le fait qu'il n'était pas approprié de demander à l'auteur si ce qu'il avait écrit relevait du vécu.

Le contrat passé avec le groupe visait à prévenir les maladroites qui peuvent conduire aux blocages des stagiaires. Par des méthodes interactives, nous avons impliqué ces derniers dans l'élaboration de ce contrat pour qu'ils se l'approprient facilement. C'est

¹⁹² Nous reviendrons sur l'organisation des activités d'écriture – des textes courts et du texte long – lorsque nous présenterons la deuxième phase de ce dispositif et préciserons ce qui différencie la mise en place de ces deux types d'activités.

¹⁹³ Dans une des séances d'atelier d'écriture d'avril/juin 2007, nous avons voulu illustrer, par un procédé ludique, les limites de l'homme à rendre compte de ce qui s'est réellement passé et défendre par là l'intervention de l'imagination dans la relation des évènements. De bouche à oreille, nous avons demandé aux stagiaires de se transmettre ce qui suit : « La mémoire est nécessaire dans ma vie ». Au bout de la chaîne, cet énoncé ne fut pas déformé. Un stagiaire me fit remarquer, avec raison, que l'énoncé proposé était trop court pour ne pas être retenu. Lors de l'atelier d'écriture d'octobre/décembre 2007, nous avons allongé notre proposition pour avoir « Oui, je sais que la mémoire est importante dans la vie de l'homme ». Cette fois-ci, elle fut déformée.

aussi ce souci d'appropriation qui a fait que nous avons soumis tous les aspects pratiques du dispositif à l'approbation du groupe.

Associer les stagiaires à la mise en œuvre d'un processus en cours est, en réalité, une tâche indispensable pour garantir son succès. Si le dispositif proposé est perçu comme imposé, il y a des risques qu'il conduise à des impasses. « Toute tentative de manipulation de la part des formateurs, nous rappelle Huber (2005 :78), pour faire triompher telle ou telle idée se ferait au détriment de l'engagement du groupe et des apprentissages ».

Tilman distingue deux types de projet : le descendant et l'ascendant. Le premier émane d'une instance extérieure au public cible, tandis que le second suppose que ce soit celui-ci qui en est promoteur. Selon certaines idées, « le projet ascendant serait le bon », puisque « le projet descendant » est une « marque d'un colonialisme interne ou l'exercice d'une domination exercée par les technocrates sur les populations » (Tilman 2004 : 33). L'auteur de *Penser le projet* rejette cette vision radicale de la réalité. Il rappelle que le projet ascendant et le projet descendant constituent des « pôles extrêmes d'un continuum entre lesquels se répartissent la plupart des projets concrets » (Tilman 2004 : 32). Toujours d'après le même auteur, des projets totalement ascendants ou totalement descendants sont rares. Cependant, comme Huber (2005), Tilman reste convaincu que la viabilité d'un projet dépend de l'implication de ses bénéficiaires et de son degré d'appropriation par ces derniers :

On ne peut résoudre les problèmes d'une population concernée sans qu'elle prenne en main elle-même son sort, sans au minimum, qu'elle soit étroitement associée à tous les stades de l'action, faute de quoi les solutions recherchées risquent bien de ne pas modifier en profondeur les causes qui engendrent les situations que l'on veut transformer. (Tilman 2004 : 33)

La nécessité d'impliquer les bénéficiaires d'un projet dans sa conception et dans sa réalisation pour une meilleure appropriation justifie notre démarche. En effet, avec les stagiaires du Cobs, nous avons élaboré le dispositif et avant de le mettre en pratique, nous l'avons soumis à l'appréciation des stagiaires du Cexp qui allaient en bénéficier. On verra également qu'au cours de l'expérimentation, le public a été invité à évaluer régulièrement ce qui était mis en œuvre.

6.3.1.3. Faire émerger le soi

La première phase de l'expérimentation du dispositif a aussi donné aux stagiaires l'occasion d'écrire sur leur vécu, d'exprimer leurs préoccupations et d'user de leur imagination par l'intermédiaire de la production des textes courts. Moyennant des adaptations et une orientation vers nos objectifs pédagogiques, la plupart des pistes portant sur la production des textes courts ont été empruntées à l'atelier d'écriture du Cobs. Ces pistes ont permis de faire écrire sur des questions existentielles, sur le vécu et sur le vouloir-être.

Pour favoriser l'émergence des préoccupations réelles ou imaginaires des stagiaires, nous avons fait produire des textes portant sur des questionnements d'ordre existentiel, mêlant le rêve, le fantasme et l'imagination. Dans ce sens, nous avons proposé aux stagiaires d'écrire des textes en commençant par « Pourquoi... ? » et de poser des questions auxquelles ils n'avaient pas de réponses. Cette première piste a été suivie par une autre qui, d'une certaine manière, la prolongeait. Les stagiaires devaient imaginer des réponses qu'ils proposeraient à des situations qui les préoccupaient, s'ils en avaient la possibilité. Nous leur avons alors proposé d'écrire des énoncés qui commençaient par « Si j'étais, je.... ». Le souci de faire émerger les préoccupations des stagiaires par le biais du rêve et de la création a été aussi à l'origine de la proposition de produire des titres d'articles qu'on aimerait voir à la Une de la presse en se levant le matin. C'est encore le fantasme et l'imagination qui ont été convoqués lorsqu'il a été question d'écrire à un(e) ami(e) en décrivant une femme/un homme de sa vie que l'on cherchait éperdument sans succès et que l'on venait de trouver depuis quelques jours. Pour un public en situation difficile, il serait inutile de se demander pourquoi il reste intéressant de favoriser le rêve, le fantasme et l'imagination dans la création. L'on sait bien, à la suite de Cyrulnik (2002 : 34), que « quand le réel est terrifiant, la rêverie donne un espoir fou ».

De leur côté, les activités centrées sur le vécu nous ont permis de nous faire une idée des événements qui auraient pu marquer, négativement ou positivement, le parcours des stagiaires. Nous disons cela parce que les textes que nous avons fait produire ici se référaient aux souvenirs. Or, « nous savons aujourd'hui que la mémoire est liée à l'émotion » et que « c'est l'émotion éprouvée au moment du fait qui explique que

certains événements se transforment en souvenirs, alors que d'autres ne laisseront aucune trace » (Cyrulnik 2002 : 142 et 28).¹⁹⁴ Dans le cadre de l'écriture portant sur le vécu, deux pistes d'écriture ont été proposées. La première consistait à énumérer des souvenirs du passé, renvoyant respectivement à l'enfance, à l'école et à la vie d'après l'école, en commençant par « Je me souviens, ...lorsque/quand.... ». En guise de prolongement, nous avons, dans une deuxième activité, proposé aux stagiaires de choisir l'un des souvenirs évoqués et de raconter ce qui s'était passé.

En écrivant sur leur vécu, les stagiaires n'ont pas connu l'angoisse de la page blanche et se sont rendu compte que « pour bien des récits ou des dissertations, on dispose déjà d'un capital de savoirs, d'expériences, d'images, etc., et qu'on n'est pas sans rien à dire » (Reuter 2002 : 138) comme semblait le croire Déborah du Cobs qui pensait qu'elle était encore trop jeune pour trouver des choses à raconter. Nous avons par ailleurs fait écrire sur certains épisodes de la vie pour éviter des blocages que pourrait générer une histoire qui tenterait de retracer fidèlement le parcours mémorable de toute une vie.

Toujours dans le but de faire émerger le soi, les stagiaires ont produit des textes qui pourraient être classés sur l'axe que nous avons précédemment nommé l'axe du vouloir-être. Des activités de cet axe devaient permettre à l'écrivain d'exprimer ses souhaits les plus chers, d'envisager le futur et de chercher des raisons de lutter pour s'en sortir. Penser au-delà du présent paraît indispensable « pour les publics en difficulté dont l'image d'eux-mêmes est si dégradée qu'ils n'osent plus se projeter dans l'avenir » (Huber 2005 : 47). Dans cette perspective, nous avons fait produire un texte dont les énoncés devaient commencer par « Il est grand temps que/de... ». Pour illustrer ce dernier propos, considérons ces quelques exemples extraits du recueil de textes produits par les stagiaires du Cexp de la promotion d'avril/juin 2007 :

Il est grand temps de savoir ce qu'on veut comme formation qualifiante.
Il est grand temps de savoir qu'on ne peut plus commettre les erreurs d'adolescence en abandonnant nos études.

¹⁹⁴ Dans son ouvrage qui porte sur l'usage de l'émotion en psychothérapie, Philippot (2007 : 54) rappelle que la mémoire ne retient que « les informations enregistrées et auxquelles on a prêté une certaine attention ». En guise de synthèse sur cette relation entre la mémoire et l'émotion, le psychologue belge écrit, entre autres, ce qui suit : « En résumé, il est clair que les émotions influencent la mémoire de multiples manières. Beaucoup de ces influences résultent du fait que l'émotion dirige automatiquement l'attention vers les informations qui lui sont pertinentes. Ces informations sont donc traitées plus en profondeur et mieux mémorisées » (Philippot 2007 : 55-56).

Il est grand temps de penser à mon avenir.
Il est grand temps que je fasse comprendre que je suis jeune et que je peux réussir.
Il est grand temps d'agir avant qu'il ne soit trop tard.
Il est grand temps que j'acquière le courage de travailler.
Il est grand temps que j'arrête mes angoisses.
Il est grand temps que je me fasse confiance.

Tous ces énoncés expriment des résolutions très fortes. Leurs auteurs s'engagent à quitter un état de tâtonnement, d'inertie, de passivité, de découragement, d'insouciance, voire d'inconscience pour passer à un niveau où ils doivent savoir ce qu'ils veulent, avoir confiance en eux, prendre en main leur destin et se rendre maîtres de leur avenir. En un énoncé, les auteurs évaluent et rejettent un état antérieur jugé dévalorisant avant de se lancer courageusement sur le chemin de l'action, du succès et de la réussite.

La production des textes courts visait aussi la connaissance mutuelle entre les membres du groupe et la cohésion de celui-ci. D'après Honor (1996 : 16-17), « plus on est issu d'un même milieu culturel, d'une même éducation, plus les contextes de références peuvent rester implicites parce que tout le monde a les mêmes, à peu près. Ce sont des évidences et tout le monde se comprend parce que c'est à partir des mêmes références que chacun interprète les diverses interactions qu'il vit avec l'autre ». Comme le public du Cexp est hétérogène, ces références culturelles partagées responsables de l'intercompréhension peuvent être absentes.

Le moment des commentaires portant sur l'ensemble des textes présentés par le groupe nous donnait l'occasion de favoriser cette intercompréhension mutuelle. En commentant les textes produits, nous faisons remarquer que les stagiaires avaient les mêmes préoccupations. Nombreux étaient en effet les textes qui dénonçaient les guerres, la haine, le racisme, l'exclusion sociale, etc. et qui préconisaient un monde uni, pacifique et solidaire ne connaissant pas le chômage, la pauvreté, l'exil, la mort, etc. En relevant les thèmes récurrents présents chez les uns et chez les autres, nous insistions sur le fait que quelque différents qu'ils puissent paraître, ces stagiaires avaient plusieurs points communs.

En mettant en évidence les ressemblances, nous voulions amener les stagiaires à se rendre compte que celui qui nous semble a priori différent est fondamentalement comme nous. En effet, admettre que, comme nous, l'autre est capable de penser, d'imaginer, d'aimer et de souffrir contribue à créer une communauté des semblables et à favoriser une certaine

identité commune. Nous avons rappelé, à maintes reprises, que cette complicité est nécessaire pour créer les conditions propices au bon fonctionnement d'un atelier d'écriture où l'on produit et où l'on partage les textes.

L'intérêt que représente la mise en exergue des points communs ne nous a pas empêché de relever les questionnements qui pouvaient être liés à des parcours personnels, ce qui nous a permis de souligner que l'être humain reste unique. Dans ce sens, si certaines propositions d'écriture telles que « Si j'étais, je... » ou « Pourquoi... ? » tendent à générer des préoccupations d'ordre général, celles centrées sur le vécu – comme « Je me souviens, ... » – donnent lieu à des textes relatant des expériences plus personnelles.

La production des textes courts¹⁹⁵ visant l'émergence du soi s'est poursuivie pendant la phase consacrée essentiellement au texte long. Au cours de cette deuxième phase, on a produit un texte se rapportant aux croyances d'enfance « Quand j'étais petit, je croyais que... », aux vœux les plus chers « Je ne voudrais pas mourir avant que/de... » et à l'autoprésentation « Si je devais me présenter ..., je dirais que... ». Pour ce dernier exercice, l'écrivain devait se présenter tour à tour à un amoureux, à un employeur, à un inconnu ou à quelqu'un qu'il détestait, l'enjeu étant de démontrer que ce que nous révélons de nous dépend en réalité des personnes auxquelles nous nous confions. Cyrulnik (2002 : 113) nous rappelle que « notre histoire n'est pas la même selon qu'on s'adresse à soi-même, à une femme que l'on veut séduire, à sa famille qu'on veut préserver ou à un courant social qui ne sait entendre qu'un récit de type normo-moral ».

6.3.1.4. Travailler les représentations scripturales

Nous avons divisé en deux grands moments le travail se rapportant aux représentations des stagiaires du Cexp vis-à-vis de l'écriture. Le premier moment a consisté à identifier ces représentations, le second à les travailler pour les modifier ou pour les consolider. Pour connaître les représentations scripturales des stagiaires, nous avons repris certaines

¹⁹⁵ Alors que la mise en route du dispositif a connu la production de onze textes courts, celle centrée sur le texte long n'en a enregistré que trois. Au départ, lorsque nous élaborions le dispositif, prenant l'exemple des ateliers de *Parole et Ecrit*, nous avons prévu de commencer et de clôturer chaque séance de la deuxième phase par une écriture brève, mais nous nous sommes rendu compte qu'au lieu de faire entrer les stagiaires dans la production du texte long, de telles activités risquaient de les désorienter. Non seulement certains stagiaires semblaient confondre ce qui relevait du texte long et ce qui servait d'écriture de lancement – ayant le but d'échauffement – ou de clôture – pour terminer sur une note de détente –, mais en plus, ils commençaient le texte faisant partie du récit en étant moins concentrés.

questions du questionnaire que nous avons conçu lors de la phase exploratoire et qui nous a servi de guide d'entretien pour les entretiens individuels avec les stagiaires du Cobs¹⁹⁶. Comme cela fut le cas avec ces derniers, nous avons, entre autres, cherché à savoir si les stagiaires du Cexp avaient l'habitude d'écrire, ce qu'ils écrivaient, ce qui les poussait à écrire ainsi que le contexte dans lequel ils écrivaient. Nous sommes par ailleurs revenu sur les effets que l'écriture de soi produisait sur eux et sur ce qui leur semblait difficile quand ils pratiquaient une écriture de type autobiographique. Nous leur avons enfin demandé si, en écrivant, ils faisaient des brouillons, avant de parler de leur conception du « bien écrire ».

Comme nous avons abordé la plupart de ces questions au cours des deux précédents chapitres, nous nous limitons ici à une brève description de la manière dont nous avons utilisé le rapport au brouillon des stagiaires pour les sensibiliser à la nécessité de réécrire leurs textes. A son tour, ce travail de sensibilisation a connu plusieurs étapes.

Pour commencer, nous nous sommes appuyé sur les réponses que les stagiaires avaient données sur leur usage du brouillon. Nous avons distribué une fiche synthétisant les arguments avancés par ceux qui utilisaient le brouillon en écrivant et les points de vue de ceux qui disaient ne pas en avoir besoin. Les positions favorables au brouillon avaient donné les explications suivantes :

(1) « Pour vérifier ce que je vais écrire sur une feuille propre, si j'ai d'abord bien pensé, pour bien réfléchir » ; (2) « Parce que quand j'écris, je fais des ratures ou bien la bonne réponse ne vient qu'après, alors, j'utilise le brouillon ; et puis, je recopie au propre pour que mes feuilles et mon travail soient propres » ; (3) « Cela m'aide à écrire au propre et à corriger mes fautes, à replacer, à structurer mes idées, à réfléchir mieux, à argumenter et à décrire selon le sujet » ; (4) « Parce que j'aime vérifier mes fautes d'orthographe avant que je puisse remettre mon travail » ; (5) « Je ne vois plus que l'histoire, les mots ne m'intéressent plus, je fais plein de fautes » ; (6) « Pour qu'après, je reporte mes idées claires sur une autre feuille » ; (7) « Pour des dialogues et des textes » ; (8) « Parce que parfois j'en ai besoin, parfois non ».

Les stagiaires qui ne recouraient pas au brouillon avançaient, quant à deux, les raisons suivantes :

(9) « Parce que je n'y pense pas, j'ai toujours écrit directement ce que je devais écrire » ; (10) « Parce que le temps ne le permet pas » ; (11) « Car, pour moi, l'inspiration vient comme ça » ; (12) « Parce que quand j'écris, je laisse libre mon esprit. Si je fais des brouillons, je commence à chercher les mots, et je commence à douter de moi »

¹⁹⁶ Voir l'annexe I « Questionnaire/guide d'entretien destiné aux stagiaires du Cobs ».

Avec les stagiaires, nous avons analysé les positions de ceux qui affirmaient qu'ils écrivaient sans utiliser le brouillon et nous sommes parvenu à démontrer que des quatre positions, deux seulement (11 et 12) étaient fondamentalement opposées au brouillon. L'auteur de la onzième réponse croit à une écriture basée sur le premier jet dicté par l'inspiration, celui de la douzième ne veut apparemment pas revoir sa copie, parce que celle-ci lui renvoie une image dévalorisante. L'auteur semble hanté par la quête du mot juste. Les auteurs des réponses 9 et 10 ne sont pas foncièrement sceptiques quant à l'usage du brouillon : le premier ne le fait pas, parce qu'il n'y a peut-être pas été sensibilisé, le second par manque de temps. Tout en réitérant notre respect pour les points de vue des uns et des autres, nous avons reporté le réexamen des positions défavorables à plus tard.

Nous avons alors considéré les réponses favorables au brouillon et demandé aux stagiaires de les reformuler en commençant par « Le brouillon aide à ... ». Nous sommes arrivés aux reformulations suivantes : le brouillon aide à bien penser et à bien réfléchir, à ajouter des idées, à corriger ses fautes, à structurer ou à replacer ses idées, à ne pas gérer à la fois plusieurs tâches d'écriture, à rendre sa pensée claire, etc. La reformulation de ces réponses nous a amené à expliquer les quatre opérations d'écriture – ajout, suppression, remplacement et déplacement – qui sont en usage lorsqu'on revoit son texte. Nous sommes parti également de ces mêmes réponses pour aborder le phénomène de la surcharge cognitive que l'usage du brouillon peut permettre d'éviter.

L'examen des déclarations des stagiaires sur l'usage du brouillon a été suivi par l'analyse des témoignages d'auteurs sur leur travail d'écriture, tirés de l'ouvrage *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon* (1994). Nous avons, entre autres, exploité les extraits suivants :

« Je suis en train de recopier, de corriger et de raturer toute ma première partie de Bovary. Les yeux m'en piquent. [...] Ca n'est jamais fini ; il y a toujours à refaire (Flaubert, Lettre à Louise Colet, 22 juillet 85, p.135) », cité à page 52.

« Je vais bien lentement. Je me donne un mal de chien. Il m'arrive de supprimer au bout de 5 à 6 pages, des phrases qui m'ont demandé des journées entières (Flaubert, Lettre à Louis Bouilhet, 6 juin 85, p.581) », cité à la page 53.

« Ecrire c'est une jouissance, mais en même temps une jouissance difficile parce qu'elle doit traverser des zones de travail très dures avec les risques que cela comporte : envies et menaces de paresse, tentations d'abandonner, fatigues, révoltes [...] effectivement, si l'on est fondamentalement paresseux, ou si l'on a décidé de

l'être, ce qui se conçoit et se défend très bien, on ne peut pas écrire (Barthes) », cité à la page 54.

« Il faut finir avec le mythe de l'écrivain enfermé dans sa tour d'ivoire. Un écrivain n'est pas un être évaporé mais un travailleur. Moi, je me lève à 6h30 et je me couche vers 22heures au plus tard (John Irving) », cité à page 55.

« Je suis un artisan. Je bâtis mes histoires exactement de la même façon que l'ouvrier qui a construit ma cheminée (John Irving) », cité à la page 55

En commentant ces extraits, nous avons attiré l'attention des stagiaires sur les mots que nous avons soulignés et leur avons demandé de dire ce qu'ils en pensaient. L'analyse de ces témoignages poursuivait deux objectifs au moins : nous avons, d'une part, l'intention de montrer aux stagiaires la convergence entre leurs déclarations et celles de grands auteurs sur leur manière d'écrire. Comme les stagiaires, ces derniers raturent, corrigent, recopient, etc. Chez ces grands auteurs aussi, le plaisir d'écrire côtoie continuellement l'ennui, l'angoisse, le découragement et le risque d'abandon. Nous voulions, d'autre part, revenir sur le fait que l'écriture relève beaucoup plus du travail que du don et de l'inspiration.

Conscient que la notion de grand auteur et des noms comme Flaubert, Barthes ou Irving peuvent rester abstraits pour nombre de stagiaires, nous avons montré un des livres de Flaubert, *L'Education sentimentale*, pour tenter de rendre compte de ce qui peut sortir de ce travail qui mêle l'angoisse, la patience et la jouissance. Nous avons enfin montré l'évolution d'un texte de Flaubert se rapportant à « La légende de Saint Julien ». Avec ces avant-textes¹⁹⁷, les stagiaires ont pu découvrir qu'il a fallu à un grand auteur comme Flaubert la réalisation de trois essais avant d'arriver à une version plus ou moins finale.

6.3.1.5. Renforcer l'estime de soi et la confiance en sa capacité d'écrire

La valorisation des stagiaires est déjà présente dans les séquences qui ont comparé les déclarations de ces derniers avec celles de grands auteurs. En se rendant compte que ces écrivains importants procèdent comme eux et que, eux aussi, traversent des situations difficiles, ces stagiaires pouvaient déjà intégrer que le fait que, loin d'être des signes de handicap, leurs tâtonnements et leurs questionnements faisaient partie du processus normal.

¹⁹⁷ Les versions de « La légende de Saint Julien » utilisées se trouvent aux pages 60 à 63 de l'ouvrage *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*.

De manière générale, les activités qui ont visé le renforcement de la confiance en soi des stagiaires ont eu pour mission principale de leur montrer qu'ils sont capables de réaliser des textes socialisables comme ceux des autres. Pour atteindre rapidement cet objectif, nous avons choisi de faire écrire en nous appuyant essentiellement sur des textes produits par des personnes se trouvant dans la même situation qu'eux. Ainsi nous sommes-nous intéressé à l'ouvrage *La fille aux mille rêves*, réalisé en 2003 par des femmes peu lettrées, d'origines culturelles diverses, qui étaient inscrites à la Maison Mosaïque de Laeken¹⁹⁸. Ce recueil de contes nous a permis de montrer, preuve à l'appui, que publier un livre n'est pas une affaire réservée aux plus instruits. Nous nous sommes par ailleurs penché sur des témoignages produits par les femmes, auteurs dudit ouvrage, pour relever une fois encore que l'écriture procure certes du plaisir, mais qu'elle requiert un grand investissement. Dans ce cadre, nous avons, entre autres, travaillé sur les témoignages suivants :

« Pendant que j'écrivais mon histoire, certaines soirées, mon mari a dormi tout seul. Je vois dans mon histoire mon caractère. En écrivant cette histoire, je me suis rendu compte qu'on ne peut oublier son pays d'origine. Il sortait tout seul » (Maria Fé Paeste, p.8).

« Je n'avais jamais pensé à mon passé avant de faire cette histoire. Un jour, je suis rentrée à la maison avec mon cahier et mon mari m'a lu cette histoire. J'étais couchée dans le canapé et j'écoutais, c'était merveilleux ! Je n'y avais jamais pensé avant » (Houria, p.32).

« Au début, je ne savais pas que j'allais arriver à cette histoire. Au début, j'étais tournée vers ce qui se passait en moi. Maintenant, je suis arrivée à un conte, mais il y a des relations entre les deux. Je vois ce qui est à moi et je comprends mieux certains aspects de moi » (Viktoria Gerl, p.38).

En plus de la valorisation des stagiaires et de leur sensibilisation au fait que l'écriture demande du travail, l'analyse de ces témoignages nous a donné l'occasion de revenir sur plusieurs problématiques, notamment celles relatives aux liens qui unissent l'écriture et le parcours biographique, l'écriture et la mémoire ou la fiction et la réalité.

Dans sa déclaration, Maria Fé Paeste insiste sur son investissement dans l'écriture en nous confiant qu'il lui arrivait de ne pas aller dormir dans son lit habituel, près de son époux, pour continuer à travailler. Elle revient également sur l'étroite relation qui existe

¹⁹⁸ La Maison Mosaïque de Laeken (Bruxelles) a été fondée en 1980 par Vie Féminine, un mouvement d'action interculturelle et sociale. Cette Maison œuvre dans le domaine de l'éducation permanente. L'ouvrage *La fille aux mille rêves* a été réalisé en partenariat avec le CEFOC – Centre de formation Cardjin.

entre l'histoire racontée et la personne qui la raconte. Son cas démontre ainsi que ce que nous vivons ne cesse d'alimenter ce que nous écrivons. Houria envisage, quant à elle, l'écriture comme un outil qui nous aide à penser notre passé et à matérialiser ce que nous avons vécu. En lisant le témoignage de Houria, on a l'impression qu'elle a pris conscience de son existence quand elle est parvenue à la raconter. Avec Viktoria Gerl, nous renouons avec les discussions que nous avons amplement menées lors de la partie théorique. En affirmant qu'au début de son aventure scripturale, elle ne savait pas ce qu'elle allait produire, Viktoria Gerl rappelle qu'écrire ne consiste pas à retranscrire quelque chose qui serait déjà là dans sa totalité. Le même auteur fait également observer qu'avec le temps, l'écriture devient de moins en moins égocentrée. Elle revient par ailleurs sur la perméabilité de la frontière qui sépare la fiction et la réalité.¹⁹⁹ Maria Gerl voit en effet des relations entre son conte et sa vie. En disant cela, elle reprend l'idée de Maria Fé Paeste qui retrouve son caractère dans ce qu'elle a écrit. Toujours comme Maria Fé Paeste, Viktoria Gerl pose enfin l'écriture comme un instrument qui lui permet de se penser et de se comprendre. Après ce bref commentaire, revenons à la valorisation.

Outre *La femme aux mille rêves*, nous avons, pour lancer l'écriture, exploité les textes produits dans d'autres ateliers d'écriture, surtout dans celui du Cobs. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous faisons cela pour montrer aux stagiaires que rien ne les empêchait de réussir ce que les autres ont réussi. Travailler sur les témoignages et sur les textes des personnes se trouvant dans la même situation que les stagiaires a joué également le rôle d'inducteur. Pour ce dernier aspect, il aurait été aussi intéressant d'inviter l'un ou l'autre auteur des textes exploités pour parler de son expérience, comme l'a fait Huber dans le cadre d'un projet qui visait la redynamisation d'un cours d'histoire de l'Ancien Régime qui ennuyait les élèves : « J'ai remarqué, nous raconte-t-il, que **la participation à la situation inductrice d'acteurs ayant été auteurs d'un projet**

¹⁹⁹ La manière dont les auteurs des *Filles aux mille rêves* ont produit leurs textes illustre parfaitement la porosité de la frontière qui sépare un récit dit fictif et celui qui relève de l'autobiographie. En effet, la production de cet ouvrage a connu deux phases : une phase orale et une phase écrite. Au cours de la phase orale, les participantes ont partagé des tranches de leur vie auxquelles elles pensaient souvent. Encadrées par une animatrice d'ateliers d'écriture, ces femmes ont ensuite transformé leurs récits de vie en contes, lors de la phase écrite. Ce sont ces contes qui ont été finalement rassemblés dans un ouvrage qui a été publié sous le titre de *Filles aux mille rêves*.

comparable est décisive !²⁰⁰ Les formés ont devant eux la preuve vivante qu'un tel projet est possible. Ils sont incités à relever le défi et à faire aussi bien sinon mieux » (Huber 2005 : 76).

En faisant écrire, nous nous sommes également référé, même si ce fut assez rarement, à des textes réalisés par de grands auteurs. L'objectif poursuivi était de montrer que ce que nous faisons produire ne relevait pas d'un jeu banal, mais que même les grandes figures s'y adonnaient avec joie. Par moments, nous avons également fait écrire à partir des outils (fiches, par exemple) que nous avons conçus nous-même pour pouvoir adapter les activités aux objectifs assignés à une séance donnée. Pour familiariser les stagiaires avec les écrits, nous leur distribuons tous ces textes de référence. Avant de commencer à écrire, ces textes de référence étaient lus et commentés.

Notons enfin que c'est en vertu du souci de valorisation et de renforcement de l'estime de soi que chaque stagiaire était invité à lire son texte au groupe et que cette lecture était suivie par un moment d'accueil. Celui-ci consistait en de brèves réactions de sympathie qui pouvaient être verbales ou non. Même si, dès la première séance, nous avons précisé que les critiques négatives n'étaient pas les bienvenues, certaines réactions des stagiaires n'étaient pas toujours empathiques. En effet, pour faciliter la production des textes, nous nous sommes appuyé sur des consignes. Celles-ci ont, entre autres, porté sur la structure syntaxique, sur le type de texte à produire, sur le contenu et sur la quantité de celui-ci ou sur le réinvestissement des compétences développées antérieurement. De telles consignes ont amené l'un ou l'autre participant à reprocher au pair de ne pas avoir respecté les consignes et à qualifier son texte de hors-sujet, voire de n'importe quoi. Dans pareilles circonstances, nous régissions immédiatement pour rappeler que nous nous situions dans un processus de création et que les consignes étaient là pour aider ceux qui voulaient s'appuyer sur elles, mais que chacun pouvait se les approprier en les transformant ou en les transgressant.

Le renforcement de l'estime de soi est un objectif qui a traversé tout le dispositif. Au cours de la phase de production du texte long, en plus de l'empathie, de l'écoute et de l'accueil favorable des textes produits, nous avons mis en œuvre des activités qui

²⁰⁰ En gras dans le texte cité.

pouvaient permettre à chacun de se voir reconnu comme un scripteur, auteur de textes communicables. Dans ce sens, après la production de deux des quatre textes constitutifs du récit, nous avons résumé les textes de chacun en mettant en évidence leurs forces et en suggérant des pistes de relance. Chaque stagiaire a ensuite reçu la synthèse dactylographiée de tous les résumés et commentaires. Ces résumés et ces commentaires ont été lus à haute voix en groupe. Aucun stagiaire ne devait présenter la partie qui le concernait. Cette présentation fut effectuée par un pair. Nous avons procédé ainsi pour donner à chacun l'occasion d'entendre les *autres* parler de son texte. Par *autres*, nous renvoyons d'abord au formateur qui a résumé, commenté et dactylographié les textes et, ensuite, au pair qui en a réalisé la lecture. Bref, le travail d'exploitation collective des textes visait à démontrer aux stagiaires que leurs écrits étaient déjà dignes d'être lus, analysés et commentés par des tiers.

6.3.1.6. S'initier à différents types de textes

La phase de mise en route du dispositif a aussi été l'occasion d'initier les stagiaires à l'écriture de différents types de textes. Certaines productions privilégiaient la narration, d'autres la description ou l'argumentation. Nous utilisons délibérément le verbe *privilégier* pour insister sur le fait que, comme le rappelle Reuter (2002) à la suite d'Adam (1992) qui parle d'hétérogénéité textuelle²⁰¹, les prototypes de textes sont des abstractions. En effet, dans la réalité, tout est mêlé. Comme l'usage des mots est un bon guide, le verbe *privilégier* indique donc que tout écrit, quel qu'il soit, est en général polytypologique. Cette dernière affirmation nous rappelle que, pour parler de textes descriptif, narratifs, explicatifs, argumentatifs, etc., l'on tient compte de ce qu'Adam (1992) appelle la « séquence dominante ».

Cette mise au point nous permet de considérer comme une narration l'activité qui a consisté à choisir un souvenir et à raconter ce qui s'était passé, et comme relevant de la description celle qui portait sur la présentation de l'homme ou de la femme de sa vie. De la même façon, nous pouvons dire que le dialogue que l'on a fait produire mettait l'accent

²⁰¹ En nous appuyant essentiellement sur les travaux d'Adam (1992), nous reviendrons sur la notion d'hétérogénéité textuelle dans la deuxième section du dernier chapitre de ce travail lorsque nous serons en train d'analyser les résultats du dispositif expérimenté à partir des textes produits par les stagiaires.

sur l'argumentation. En effet, pour cette dernière activité, il a été demandé aux participants de se mettre en duo et de composer un dialogue où le premier interlocuteur devait commencer par « Je n'aime pas... » et recevoir la réplique du second qui devait nécessairement prendre une position contraire. Tout le dialogue devait donc se construire dans une logique d'argument/contre-argument. Autrement dit, chaque interlocuteur devait défendre sa position à coup d'arguments, en prenant le contrepied de la position de son interlocuteur. Mais comme on ne doit pas s'opposer pour s'opposer, nous avons suggéré aux stagiaires de terminer leur discussion par un compromis. D'ailleurs, le texte « Je ne suis pas d'accord » qui nous a servi de point de départ s'achevait ainsi. En effet, après s'être farouchement opposé à ce que sa fille Douha sorte avec ses copines, Abdel avait fini par céder pour la laisser partir.

Pour faire produire un texte à dominance narrative, descriptive ou argumentative, les pistes d'écriture proposées induisaient en général le genre de séquences privilégiées. En demandant de raconter ce qui s'est passé, on met l'accent sur la narration. Par contre, dresser le portrait de la femme ou de l'homme que l'on aime, tire le texte vers la description.

Même si la proposition d'écriture pouvait induire le texte que nous souhaitions faire écrire, il nous est arrivé de recourir au métalangage pour préciser ce que nous demandions. Par exemple, avant de faire écrire un dialogue, nous avons lu le dialogue « Je ne suis pas d'accord » produit dans l'atelier d'écriture du Cobs. Nous avons ensuite demandé aux stagiaires de dire ce qu'ils entendaient par le mot *dialogue* avant de nous pencher à nouveau sur le texte de référence pour le confronter avec leurs différentes conceptions et pour déceler enfin quelques aspects formels qui caractérisent un dialogue. Et comme nous avons l'intention de travailler l'argumentation, nous avons invité les stagiaires à dégager les arguments de chaque interlocuteur et à se prononcer sur leur contenu.

Contrairement aux textes centrés sur la narration et sur l'argumentation, nous n'avions pas d'exemples de texte décrivant la rencontre avec son âme sœur. Pour lancer cette activité, nous nous sommes appuyé sur la toute première activité de l'atelier d'écriture qui avait porté sur l'autoprésentation. Pour cet exercice, les participants s'étaient

regroupés deux à deux. Chacun s'était présenté à son pair qui notait des éléments essentiels avant d'inverser les rôles. En plénière, chaque participant avait présenté son partenaire en partant des données recueillies lors de l'entretien. En commentant cette activité, nous avons dégagé, en guise de synthèse, les éléments que l'on pourrait utiliser pour s'identifier ou identifier quelqu'un. A partir de cette synthèse, nous avons regroupé ces éléments sur une fiche « Quelques repères pour identifier un personnage ». C'est cette fiche que nous avons soumise aux stagiaires pour les aider à réaliser le portrait de la personne rencontrée. Cette fiche reprenait les éléments liés à l'identification – noms et prénoms, lieu et date de naissance, lieu de domiciliation, etc. –, aux caractéristiques physiques – taille, poids, couleur des yeux, traits du visage, des cheveux et du corps –, à la situation familiale – nationalité, ethnie, origines, milieu social, profession, état civil, etc. – et au comportement : caractère, qualités majeures, points de la personnalité, passions, loisirs, valeurs, manière de s'habiller, habitudes, manière de marcher, expérience affective, engagement social et/ou politique, etc.

Toujours dans le cadre du travail sur les différents types de textes et dans le but d'introduire la production du texte long, nous sommes revenu sur les notions d'auteur, de narrateur et de personnage. Pour un récit, l'auteur a été défini comme celui qui l'écrit et comme une personne physique que l'on peut retrouver dans la société, alors que le narrateur a été présenté comme celui qui, à l'intérieur du texte, raconte l'histoire et que le personnage a été décrit, quant à lui, comme une personne représentée dans la narration. Nous avons par ailleurs fait remarquer que les relations entre l'auteur, le narrateur et le personnage peuvent être complexes. Nous avons illustré cette complexité en donnant des exemples d'autobiographie où l'auteur, le narrateur et le personnage principal sont identiques, d'un récit fictif où l'auteur, le narrateur et le personnage principal sont différents et de la biographie où l'auteur et le narrateur sont les mêmes, mais différent du personnage principal.²⁰² Cette clarification nous a permis de rappeler que le récit à produire devait mettre en scène un personnage central identique au narrateur, mais différent de l'auteur. L'absence de la triple identité entre auteur, narrateur et personnage

²⁰² En partant des notions d'auteur, de narrateur et de personnage principal, on s'aperçoit que ce dernier constitue l'élément fondamental pour parler de texte fictif ou biographique. Si le personnage central – et son histoire – a (eu) une existence réelle, on a affaire à une biographie. Si ce n'est pas le cas, le récit se situe du côté de la fiction.

principal a, d'emblée, exclu la production d'un texte autobiographique compris au sens de Philippe Lejeune.

Si être capable de raconter, de décrire ou d'argumenter peut relever des savoir-faire et des compétences textuelles, expliquer ce que c'est raconter, décrire, argumenter à partir des productions, renvoie, en réalité, à la métacognition comprise au sens de Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997 : 104) comme « "savoirs sur les savoirs" » ou comme « réflexivité sur les connaissances ». Pour ce qui nous concerne, en faisant écrire des textes narratif, descriptif ou argumentatif, nous aidions les stagiaires à développer les compétences textuelles au sens large, des savoir-faire, des « savoir-raconter ». Mais en ne nous arrêtant pas à ce niveau et en faisant voir ce que peut être chaque type de texte et ce qui le différencie de l'autre, nous développons des compétences métatextuelles.

De la même façon, si être capable de créer un personnage d'un récit se situe du côté des savoir-faire, expliquer ce que c'est un personnage et ce qui le distingue de l'auteur est une activité d'ordre métacognitif. Ainsi, comme on peut le voir, tout en favorisant le développement des compétences textuelles, le dispositif expérimenté au Cexp n'a pas cessé de faire réfléchir sur ces mêmes compétences. Pour le dire rapidement, ce dispositif a continuellement visé l'acquisition des compétences textuelles et métatextuelles. On peut dire par ailleurs que ces deux compétences constituent la clef de voute de tout le dispositif dans la mesure où elles sont en jeu dans la plupart des activités réalisées. C'est aussi de ces compétences qu'il a été question lorsque nous avons travaillé les représentations scripturales des stagiaires, les brouillons et les témoignages des auteurs, etc. Ces compétences sont aussi visées dans les commentaires qui portent sur les textes produits et dans les différents moments d'évaluation.

6.3.1.7. Finaliser les savoirs grammaticaux

Les activités mises en place ici se rattachaient à des propositions d'écriture et portaient des difficultés constatées et/ou exprimées. Avec de telles activités, nous voulions finaliser les apprentissages d'ordre linguistique et graphique en sensibilisant les stagiaires au fait que de tels savoirs sont nécessaires pour la production des textes acceptables et que les

défaillances qui affectent ces savoirs peuvent gêner la communication²⁰³. A cela, il faudrait ajouter que ces activités nous ont permis de tester, en allant au-delà des déclarations, l'intérêt que les stagiaires pouvaient accorder à de tels apprentissages. Pour illustrer les activités que nous avons développées dans ce cadre, nous nous limitons ci-dessous à quelques exemples.

L'activité centrée sur des questions commençant par « Pourquoi... ? » nous a conduit à faire la différence entre la manière de poser des questions à l'oral ou à l'écrit. Nous avons, entre autres, fait remarquer qu'à l'oral, l'expression gestuelle, l'intonation, etc. peuvent suffire pour poser une question alors que l'écrit, qui est dépourvu des ressources de l'interaction spontanée, recourt à un agencement spécifique des composantes de la phrase et utilise des éléments graphiques appropriés. Nous avons par ailleurs distingué l'interrogation indirecte de l'interrogation directe.

La notion de phrase interrogative nous a par ailleurs amené à opposer celle-ci à ce qu'elle n'est pas. Nous avons alors rappelé que, quand on parle, en plus d'interroger, on annonce, on s'exclame, on donne un ordre, etc. Nous avons alors centré un temps de l'atelier sur les types de phrases. Avec les stagiaires, nous avons identifié, comparé, défini et produit les phrases verbales et les phrases averbales (dites aussi nominales), les phrases simples et les phrases complexes, les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives. Pour contextualiser de tels concepts, nous avons demandé aux stagiaires, au cours d'une autre séance, de proposer des titres en phrases nominales et des titres en phrases verbales lors de l'activité d'écriture qui a porté sur la production de titres d'articles de journaux.

La proposition d'écriture qui a consisté à produire des textes commençant par « Si j'étais,... » nous a amené à réfléchir sur la formation, sur l'usage et sur certaines valeurs du conditionnel. En analysant les textes produits par les stagiaires, nous sommes arrivés à la structure « Si +sujet + verbe à l'indicatif imparfait + (,) + sujet + verbe au conditionnel présent » qui exprime l'irréel dans le présent. Après l'identification de cette structure,

²⁰³ Huber (2005 : 206) pense que la finalisation des savoirs – rendue possible par l'existence d'un projet et par la perspective de la réalisation d'un objet concret – donne sens à leur apprentissage et constitue, de ce fait, un facteur de motivation et d'investissement, parce que, écrit-il en substance, « les **conflits socio-cognitifs** qui surgissent sont **liés à des "faire", à des actions sur le réel**²⁰³ et non à de simples paroles ; ce qui les rend encore plus vifs ».

nous avons invité les stagiaires à vérifier si leurs textes l'avaient respectée et à les y adapter si ce n'était pas le cas.²⁰⁴

En restant dans la même logique, l'exercice « Il est grand temps que/de... » nous a permis de dégager les deux structures suivantes : « Il est grand temps de + verbe à l'infinitif » et « Il est grand temps que + sujet + verbe au subjonctif ». Cela nous a conduit à parler de ce que sont un subjonctif ou un infinitif. Après l'analyse de ces deux constructions, nous avons demandé aux stagiaires de vérifier s'ils les avaient respectées et d'y adapter leurs productions textuelles.

Par rapport à la première phase, la deuxième a connu plusieurs activités qui se sont penchées sur des questions d'ordre linguistique et graphique. Lorsque nous avons défini les types de phrases, nous avons évoqué certaines de leurs caractéristiques, dont celles d'ordre graphique. Lors de la première phase, nous n'avons pas voulu aller plus loin dans la mesure où le travail sur les aspects linguistiques n'était pas privilégié. Au cours de la deuxième phase, nous nous sommes inscrit dans la continuité de cette activité en revenant sur l'usage des lettres majuscules et des signes de ponctuation.

Pour traiter ces derniers aspects, nous sommes parti d'un texte – produit dans un autre atelier – qui ne connaissait ni majuscules ni signes de ponctuation. En analysant ce texte, les stagiaires se sont rendu compte que les difficultés d'ordre graphique peuvent gêner la compréhension d'un texte. Au cours des activités centrées sur la langue, nous avons mis en avant le travail en groupes pour favoriser la mutualisation des compétences grâce aux échanges entre les membres du groupe. Comme la première phase nous avait donné la possibilité de nous faire une première idée des compétences des uns et des autres, nous avons proposé des groupes de niveaux variés pour que les plus aptes aident ceux qui avaient plus de difficulté.

Il doit être clair, pour éviter toute équivoque, que la finalisation des savoirs grammaticaux s'inscrivait plutôt dans une logique de sensibilisation à l'intérêt d'acquérir ces savoirs et à la place qu'ils occupent dans la production des textes qu'à une

²⁰⁴ En prolongement de cet exercice, nous avons demandé aux stagiaires d'indiquer comment ils exprimeraient l'irréel dans le passé. Nous sommes alors arrivés à la structure « Si + sujet + verbe à l'indicatif plus-que-parfait + (,) + sujet + verbe au conditionnel passé ». En petits groupes, les stagiaires ont été alors invités à transformer certaines de leurs phrases pour exprimer un irréel dans le passé.

quelconque volonté de faire de la grammaire en atelier d'écriture. Non seulement ce mélange de genre pourrait casser l'engouement et le plaisir que l'atelier d'écriture peut susciter, mais aussi les cours de grammaire – surtout pour un public hétérogène comme celui du Cobs et du Cexp – exigeraient la mise en œuvre d'un dispositif particulier. On a déjà relevé, au quatrième chapitre, que, même si la plupart des stagiaires sont demandeurs d'un travail sur la langue, certains d'entre eux ne voient pas l'intérêt d'apprendre la grammaire ou s'opposent à un tel apprentissage qui peut raviver les mauvais souvenirs de l'école et de ses normes²⁰⁵. A cela, il faut ajouter que les instructions du Cexp interdisaient formellement l'organisation des apprentissages grammaticaux pour les stagiaires inscrits dans la formation de base « Français/Expression ». Tout cela étant dit, nous rappelons donc que, bien qu'elles aient été nombreuses, les interventions portant sur des savoirs grammaticaux sont restées secondaires et ponctuelles.

6.3.1.8. Evaluer le dispositif

En parlant du rapport à l'écriture des stagiaires du Cexp, nous avons relevé que c'est essentiellement par le biais d'un questionnaire que nous avons pu recueillir les données qui se rapportaient, entre autres, aux pratiques scripturales et linguistiques de ces stagiaires ainsi qu'à leur positionnement par rapport à l'écriture de type autobiographique. C'est également le questionnaire qui, en partie, nous a donné la possibilité de nous faire une idée des attentes et des appréciations des stagiaires vis-à-vis de l'atelier d'écriture. Le recueil des informations par questionnaire s'est réalisé à différents moments, le plus souvent lors des petites évaluations écrites qui se tenaient avant la fin des séances d'atelier. Comme on l'a vu, le dessein principal de ces évaluations consistait à déterminer l'existant pour en tenir compte, à voir les changements qui intervenaient en cours de route et à procéder à des réajustements nécessaires.

²⁰⁵ On pourra penser ici aux cas évoqués antérieurement comme ceux de Rabah qui refusait d'orthographier correctement ses textes en arguant que les règles étaient dans sa tête et qu'il ne voyait aucune raison de les mettre sur une feuille, à Rachid qui se demandait pourquoi on apprenait les mots, ou à tous ces stagiaires qui affirmaient qu'ils préféraient le langage des sms à la langue normée, qualifiée de bourgeoise, de compliquée et de dépassée. L'apprentissage de la grammaire pouvait donc générer des blocages chez certains stagiaires.

En plus des petites évaluations écrites, la phase de mise en route du dispositif a connu plusieurs petites évaluations orales. Celles-ci ont été essentiellement centrées sur la manière dont les stagiaires percevaient l'expérience en cours, sur ce qu'ils en pensaient, sur ce qu'ils aimaient et sur ce qu'ils souhaitaient voir changer. Contrairement aux petites évaluations écrites qui, dans leur phase d'administration, se déroulaient individuellement, les petites évaluations orales ont été menées en groupe.

Les petites évaluations orales et écrites sont donc, comme on peut le voir, des évaluations de régulation. Celle-ci visait à évaluer, d'un côté, l'efficacité de ce qui était mis en place – le dispositif – ou, de l'autre côté, les difficultés que pouvaient rencontrer les stagiaires. Il convient de noter que l'évaluation du processus en cours prenait également en considération des informations recueillies auprès d'autres acteurs du Cexp, comme peut l'illustrer l'exemple suivant.

Dans un autre module, les stagiaires du Cexp sont allés visiter une exposition intitulée « Dieu(x), modes d'emploi » qui portait sur la diversité des expériences religieuses. Nous avons voulu créer une synergie entre l'atelier d'écriture et d'autres unités de formation en proposant deux activités se rapportant à cette visite. La première consistait à écrire à un ami en décrivant ce que l'on avait vu dans l'exposition. Cette activité visait à sensibiliser les stagiaires au fait que l'on peut rendre compte d'une situation sans prendre position. Pour la deuxième activité, les stagiaires devaient écrire au directeur de l'exposition pour lui parler de ce qui leur avait (dé)plu et pour lui proposer des modifications pour que les prochaines expositions soient plus intéressantes.

En nous entretenant avec d'autres formateurs, nous avons appris que l'exposition « Dieu(x), modes d'emploi » avait provoqué de vives tensions entre les stagiaires et que le centre éprouvait encore des difficultés pour les apaiser. Nous avons alors pensé que revenir sur ce sujet qui déchainait encore les passions aurait pu être interprété par ceux que l'exposition avait lésés comme une provocation supplémentaire. Nous avons dû remplacer ces deux activités par la lettre décrivant son âme sœur.

6.3.2. Deuxième phase : la production du texte long

S'étendant sur six séances de trois heures chacune, la deuxième phase de l'expérimentation du dispositif a essentiellement visé la construction d'un texte narratif de type autobiographique que nous appelons également récit (de soi) ou texte long. Située entre la phase de mise en route du dispositif et celle d'évaluation et de finalisation, cette deuxième phase reste la partie la plus importante d'autant plus que la production du texte long constitue l'objet principal de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp. Ci-dessous, nous présentons cette phase en trois temps. D'abord, nous revenons sur son rapport avec la première phase. Nous décrivons ensuite les différentes pistes d'écriture qui ont donné lieu à la production des textes constitutifs du récit de soi avant, enfin, de rappeler quelques enjeux liés au récit qui a été réalisé.

6.3.2.1. Réinvestir pour approfondir et pour complexifier

La phase de production du texte long est déjà présente dans la précédente. Comme celle-ci, cette phase a fait émerger les préoccupations réelles ou imaginaires des stagiaires, travaillé leurs représentations scripturales, leurs compétences (méta)textuelles et (méta)langagières, renforcé leur confiance en soi et évalué régulièrement l'expérience en cours en vue de procéder à d'éventuels réajustements. Dans les deux phases, les mêmes thèmes ont été abordés et les mêmes compétences travaillées. Mais, tout en demeurant complémentaires, ces deux phases ne se recouvrent pas. Alors que la première phase joue essentiellement le rôle d'annonce, de préparation et de sensibilisation, la deuxième réinvestit, approfondit et complexifie ce qui a été initié antérieurement. Ce souci d'approfondissement a fait que les activités du texte long ont été organisées autrement et qu'un accent particulier a été mis sur la réécriture.

Sur le plan de la production des textes, on se souviendra que la première phase était centrée sur l'écriture de textes courts, alors que la seconde a été consacrée, comme nous venons de l'indiquer, à la production d'un texte long. L'activité de réalisation d'un texte court était scandée par les moments de motivation, de production, de lecture et d'accueil, de commentaires portant sur l'ensemble de tous les textes communiqués au groupe et d'un moment de réécriture. De leur côté, les activités d'écriture relatives à la production

du texte long ont connu les mêmes moments, mais du point de vue du contenu et du temps requis²⁰⁶, ces moments n'étaient pas totalement les mêmes.

Pour les textes courts, le temps de réception était rapide et pouvait se limiter à une simple expression faciale. En revanche, pour le texte long, chaque lecture individuelle était en principe suivie par les réactions du groupe. Pour différencier ces deux moments, nous parlons de *lecture et d'accueil* pour les textes courts et de *lecture et de réactions* dans le cadre du texte long. Le passage du simple accueil aux réactions explicites a été justifié par le fait qu'au bout de la première phase, nous avons estimé que les stagiaires étaient suffisamment préparés pour que l'on puisse commencer à parler de leurs textes. Une deuxième différence entre la production des deux types de textes concerne la réécriture. Pour le texte long, le premier jet devait être retravaillé par son auteur, ce qui, en général, n'était pas le cas pour les textes courts de la première phase. Suivant en cela l'exemple de l'atelier du Cobs, c'est nous-même qui retravaillions et corrigeons les textes des stagiaires avant de les dactylographier et de les leur remettre. A ce stade, ce qui était en jeu, c'était plus la valorisation des scripteurs que la qualité de leurs productions. Comme la phase de mise en route du dispositif nous avait donné la possibilité de sensibiliser les stagiaires au fait que la réécriture fait partie du processus normal d'écriture et de leur montrer que même ceux que l'on considère généralement comme des génies de l'écriture réalisent leurs textes au terme d'un travail laborieux, nous avons pu, lors de la deuxième phase, inviter les stagiaires à retravailler eux-mêmes leurs productions textuelles. Comme cela a été évoqué au chapitre précédent, chaque texte faisant partie du récit devait être réécrit au moins trois fois : d'abord par le stagiaire, ensuite par le stagiaire aidé du formateur et, enfin, par le formateur²⁰⁷.

²⁰⁶ Par rapport aux textes courts, la réalisation d'un texte long nécessitait plus de temps.

²⁰⁷ En amont de l'expérimentation, nous avions prévu de faire retravailler le texte de chacun d'abord par son auteur, ensuite par les pairs avant notre propre intervention. Cette double réécriture préalable nous aurait permis de voir ce que chaque stagiaire change seul et ce qu'il modifie quand il est aidé par les pairs. Pour la relecture avec les pairs, nous avons même conçu une grille reprenant les éléments qu'il fallait contrôler dans le texte aux niveaux matériel, graphique, textuel, pragmatique, etc. Après le premier essai, nous avons abandonné le travail du texte de chacun par les pairs. Les stagiaires en grande difficulté – par rapport aux autres – ne croyaient pas que les pairs étaient capables de les corriger puisque eux aussi avaient des lacunes. Pour concilier les bénéfices d'une réécriture en groupe et les réticences de quelques-uns, nous avons prévu des moments de réécriture qui portaient sur les textes produits dans d'autres ateliers et qui présentaient les mêmes difficultés que ceux des stagiaires du Cexp.

Le tableau suivant compare les cinq temps qui, au Cexp, ont structuré les activités d'écriture tant des textes courts que du texte long et précise entre parenthèses la personne qui, du formateur ou du stagiaire, était responsable de chaque étape. Lorsque ces deux acteurs intervenaient dans un même moment, nous reprenons en première position celui qui jouait un rôle prépondérant.

Tableau n°11 : Déroulement d'une activité d'écriture dans l'atelier du Cexp

| N° | Texte court | Texte long |
|----|---|---|
| 1 | Motivation (formateur) | |
| 2 | Production (stagiaire) | |
| 3 | Lecture (stagiaire) et accueil (formateur et stagiaire) | Lecture (stagiaire) et réactions (formateur et stagiaire) |
| 4 | Commentaires (formateur et stagiaire) | |
| 5 | Réécriture (formateur ou stagiaire) | Série de réécritures |
| | | pour la relecture (stagiaire) |
| | | pour le cahier bleu (stagiaire et formateur) |
| | | pour la publication finale (formateur) |

6.3.2.2. Un récit écrit par étapes

Pour faire réaliser le récit de soi – que nous appelons aussi récit ou texte long –, nous avons transité par la production de quatre textes, à savoir « Qui suis-je ? », « Du coup de foudre à ma naissance », « Jeté(e) dans le monde » et « Le dénouement ». Comme on s'en rendra compte, ces textes ont permis de réinvestir ce qui avait été initié antérieurement tant du point de vue thématique que narratif, et de poursuivre le travail d'amélioration du rapport à soi, à autrui et à l'écriture, qui constitue l'ossature de tout le dispositif expérimenté.

Texte 1 : Qui suis-je ?

« Qui suis-je ? » a été la première piste d'écriture proposée aux stagiaires dans le cadre de la production du texte long. Le personnage principal – le narrateur de l'histoire – doit se présenter aux lecteurs réels ou potentiels. Il va décliner son identité, évoquer ses caractéristiques physiques, sa situation familiale et parler de son comportement. A la fin de sa présentation, il doit expliquer pourquoi il a choisi de raconter son histoire.

Pour lancer l'écriture, les stagiaires ont été invités à se servir de la fiche intitulée « Quelques repères pour décrire un personnage » conçue à partir de l'activité qui a porté sur la présentation mutuelle²⁰⁸ et sur la description de l'homme/la femme de sa vie. Pour les stagiaires de la promotion d'octobre/décembre 2007, la production des textes a été précédée par la lecture et par une brève analyse des textes réalisés par les stagiaires du Cexp d'avril/juin 2007.

Cette piste d'écriture s'inscrit dans la continuité de ce qui a été initié lors de la première phase. Elle réinvestit dans une fiction les éléments d'identification travaillés lors des activités centrées sur la présentation et sur celle qui a décrit l'homme ou la femme que l'on aime. A la différence des activités développées dans le cadre de la mise en route du dispositif, qui consistaient à réaliser les portraits de tiers, la proposition d'écriture « Qui suis-je ? » requiert la réalisation d'un autoportrait. Outre qu'il permet l'approfondissement de ce qui a été vu, le recours aux activités antérieures montre bien que tout ce qui est mis en œuvre fait partie d'un même dispositif et contribue, de ce fait, à lutter contre l'écriture du fragment.

Texte 2 : Du coup de foudre à ma naissance

Nous avons intitulé le deuxième texte du récit « Du coup de foudre à ma naissance ». Le personnage principal qui s'est présenté dans « Qui suis-je ? » sait bien – ou a plutôt appris – qu'il est né de l'union entre un homme et une femme qui se sont rencontrés et qui, subitement, sont tombés amoureux l'un de l'autre²⁰⁹. Le narrateur doit raconter

²⁰⁸ La présentation a été la toute première activité d'écriture réalisée dans le cadre de l'atelier d'écriture. Assis deux à deux, les stagiaires se sont présentés mutuellement. Puis, chacun a présenté son pair à tout le groupe à partir des éléments recueillis lors de la présentation en duo.

²⁰⁹ D'aucuns pourraient nous reprocher d'avoir fait écrire en insérant dans la consigne le fait que le héros est né des parents qui se sont unis après un coup de foudre, alors que la naissance des scripteurs s'est peut-

comment ses parents se sont connus et aimés, prolonger son récit jusqu'à sa naissance et décrire la maison où il est né.

Dans la consigne, nous avons explicitement demandé aux stagiaires de produire un texte d'au moins deux pages qui devait, en plus de la narration, contenir une description et un dialogue. Les stagiaires devaient aussi tenir compte du texte « Qui suis-je ? » écrit lors de la séance antérieure dans la mesure où le texte à produire en constituait une suite.

On se souviendra que lors de la mise en route du dispositif, la description, la narration et le dialogue avaient été envisagés séparément dans des activités différentes. La présente proposition complexifie la tâche en demandant de faire intervenir toutes ces compétences narratives dans un même texte. Sur le plan thématique, certains motifs – tels que l'amour et l'enfance – abordés précédemment reviennent. La proposition « Du coup de foudre à ma naissance » nous a par ailleurs permis de revenir sur la problématique de la mémoire individuelle et de montrer qu'elle reste fort tributaire de l'environnement. En effet, on ne pourrait raconter la rencontre de ses parents ou sa propre naissance sans l'intervention de l'altérité. « La mémoire, nous rappelle Ricœur (1990 : 190), se perd dans les brumes de la petite enfance ; ma naissance et, à plus forte raison, l'acte par lequel j'ai été conçu appartiennent plus à l'histoire des autres, en l'occurrence celle de mes parents, qu'à moi-même ». Or, le narrateur doit non seulement raconter l'histoire de sa petite enfance, mais aussi celle qui concerne ses parents bien avant sa venue au monde.

Texte 3 : Jeté(e) dans le monde

Après la rencontre de ses parents, l'évocation de sa naissance et la description de sa maison d'enfance, le narrateur va nous proposer dans « Jeté(e) dans le monde » de le suivre dans son double sevrage. Ce protagoniste majeur de l'histoire racontée doit nous parler d'abord de son départ de l'enclos familial pour l'école et, ensuite, de l'école vers la vie pratique. Comment le personnage a-t-il vécu cette double séparation ? Quelle a été

être passée autrement. Tout en reconnaissant la porosité de la frontière qui sépare la fiction et la réalité, nous répondrions à un tel reproche en signalant que nous faisons tout de même la différence entre le récit de soi et le récit de vie. C'est d'ailleurs pour cela qu'avant de commencer la production du texte long, nous avons insisté sur le fait que dans les textes à produire l'auteur devait être différent du personnage central, ce qui nous a empêché de commander des récits autobiographiques compris au sens de Philippe Lejeune. Et puis, même s'il devait être question d'une relation d'un vécu, on sait bien que le sujet racontant choisit les événements qu'il veut partager et qu'il peut recréer l'histoire en la racontant non pas telle qu'elle a eu lieu, mais plutôt comme elle aurait souhaité qu'elle eût été.

son expérience scolaire tant avec ses pairs qu'avec ses enseignants ? Et après l'école, comment les choses se sont-elles passées ?

La proposition d'écriture « Jeté(e) dans le monde » a des liens avec les activités qui ont été développées sur les souvenirs du passé. Mais à la différence de ces dernières, celle-ci porte sur une longue période. De plus, par rapport aux activités de la première phase du dispositif, le texte à produire dans le cadre du texte long devait se rapprocher beaucoup plus de l'axe de la fiction que de celui du vécu. « Jeté(e) dans le monde » va permettre de voir ce que le narrateur a gardé de son parcours scolaire et d'avoir une idée sur l'image qu'il a de la société. Ecrire sur l'école et sur l'expérience postscolaire donne par ailleurs au narrateur l'occasion de promener un regard évaluatif sur cette tranche de la vie.

Texte 4 : Le dénouement

« Le dénouement » a été la dernière piste d'écriture proposée aux stagiaires. Avant de lancer cette piste, nous avons commencé par distribuer, lire à haute voix et analyser un texte intitulé « Le dénouement » que nous avons composé nous-même. Ce texte racontait le tournant inattendu du parcours du narrateur. En effet, au moment où il se promenait au bord de la mer, le narrateur fut troublé par une lumière qu'il n'avait jamais vue avant d'entendre une voix qui intervint après le déchainement des forces de la nature. La voix confia au narrateur qu'il était maître de son destin, l'invita à revoir sa vie de la naissance jusqu'à ce jour et à regretter ses manquements en commençant par « Si j'étais la machine à remonter le temps, je... ». Le narrateur fut ensuite investi d'un pouvoir de faire en disant, mais à condition de ne pas être égoïste, et de penser à sa famille et à la société. Comme le narrateur en avait désormais la capacité, la voix lui demanda de raconter ce qu'il allait faire pour changer sa vie et la société.

Après la lecture et l'analyse de ce texte de lancement, nous avons demandé aux stagiaires de considérer que cette histoire est arrivée à leur personnage central pour terminer l'histoire sur ce modèle. Concrètement, après la rencontre surprise avec la voix et l'acquisition d'un pouvoir surnaturel, le narrateur devait reconsidérer sa vie dans toute sa totalité, voir ce qui n'avait pas marché et s'engager à changer sa vie et le monde dans lequel il vivait.

La piste d'écriture « Le dénouement » permet, comme les précédentes, de réinvestir et de complexifier ce qui a été développé depuis la mise en route du dispositif. En ajoutant du merveilleux dans un récit qui semblait évoluer à la limite de l'autobiographie, cette proposition met encore en évidence la porosité de cette frontière qui sépare la fiction et la réalité. Et puis, elle offre la possibilité de voir ce que le narrateur considère comme manquements et ce qu'il pourrait changer pour améliorer sa vie et celle des autres. D'une certaine manière, cette piste rassemble plusieurs activités que nous avons menées antérieurement. En un seul coup, elle permet en effet de se poser des questions existentielles, d'imaginer des solutions par le biais du rêve et de l'imagination, de réfléchir sur le vécu et de se projeter dans l'avenir.

6.3.2.3. Retour sur les enjeux en jeu dans la production du récit

Avant de passer à la présentation de la dernière phase du dispositif expérimenté, il convient de revenir, en guise de rappel et de synthèse intermédiaire, sur quelques enjeux de la production du texte long.

Le récit, raconté par un personnage qui s'exprime en « je », a porté sur l'histoire d'un individu – qui parle de lui –, de sa famille, de l'école qu'il a fréquentée et de la vie qu'il a connue après celle-ci. Comme nous l'avons noté précédemment, ce parcours a permis au narrateur – et d'une certaine façon à l'auteur – de donner sens à l'existence humaine qu'il a pu envisager dans une totalité cohérente et intelligible. Ce parcours lui a aussi offert la possibilité de promener un regard évaluatif sur les différentes étapes de sa vie.

Ce regard évaluatif est, en réalité, intrinsèquement lié à l'acte même de raconter dans la mesure où il n'existe pas de récit qui soit dépourvu d'une dimension évaluative, comme nous le rappelle Ricœur (1990 : 194) : « dans l'échange d'expériences que le récit opère, les actions ne manquent pas d'être approuvées ou désapprouvées et les agents d'être blâmés ou loués ». Reprenant l'une des thèses qu'il a largement défendue cinq ans auparavant dans *Temps et Récit 3*, le philosophe français va plus loin en affirmant que même « la forme du récit qui se veut la plus neutre à cet égard, à savoir le récit historiographique n'atteint jamais le degré zéro de l'estimation » (Ricœur 1990 : 194).

En faisant écrire, nous avons délibérément favorisé ce retour réflexif sur le parcours de la vie en proposant des pistes d'écriture qui suggéraient presque explicitement aux

stagiaires de créer des personnages qui prennent position sur les tranches de vie racontées. Quel regard les personnages mis en scène portent-ils sur leur famille, sur l'école ou sur la vie après celle-ci ? De tels questionnements peuvent permettre, d'une part, d'analyser les facteurs de risque ainsi que les « pôles de protection »²¹⁰ des protagonistes de l'histoire racontée, et, d'autre part, de comparer le rapport à soi et au monde de ces personnages à celui des auteurs qui les ont créés.

Comme on l'a vu, les stagiaires ont réalisé leur récit en passant par quatre histoires qu'ils ont racontées séparément l'une après l'autre à partir d'une proposition d'écriture formulée par le formateur. Pour faire produire ce récit, nous avons dévoilé progressivement les pistes d'écriture. Autrement dit, les stagiaires connaissaient ce qui avait été fait, mais non pas ce qui allait suivre. Réaliser un texte en plusieurs étapes avec un dévoilement progressif de ce qu'il y avait à faire présente plusieurs intérêts.

Cette manière de faire a révélé aux stagiaires que le récit est doté d'une puissance unificatrice qui réussit à rassembler dans un tout signifiant des éléments qui peuvent être composites et éloignés les uns des autres. Et comme les scripteurs ignoraient la suite de l'histoire qu'ils devaient raconter, ils ont réalisé, en fin de compte, que l'on peut commencer à écrire sans connaître tout ce que l'on va écrire. Outre cette lutte contre la conception du « quelque chose à dire » qui préexisterait entièrement à l'acte d'écriture, ne pas annoncer par avance tout le détail sur le récit à produire favorise le retour sur le déjà-écrit. La nouvelle piste d'écriture requiert des aménagements de ce qui a été déjà produit, ce qui fait que le scripteur doit écrire un texte doublement orienté à la fois vers ce qui a été fait et vers ce qui va l'être.²¹¹

Le récit produit, on l'a aussi répété à maintes reprises, a enfin permis de reprendre, d'approfondir et de complexifier ce qui avait été initié au cours de la première phase que nous avons, d'entrée de jeu, qualifiée de propédeutique. Cette reprise de ce qui a été fait a

²¹⁰ « Garnezy et Masten (1991), à partir d'une revue de littérature scientifique, ont identifié les principales variables qui selon les chercheurs favorisent la protection chez les sujets résilients. Elles se regroupent selon trois niveaux : individuel, familial et extrafamilial » (Anaut 2005 : 40). Nous avons noté antérieurement que les facteurs de risque peuvent aussi être regroupés au sein de ces trois catégories.

²¹¹ Tenir compte de ce qui a été fait dépasse le simple cadre des textes produits par un même auteur. En effet, nous savons depuis Bakhtine que tout texte reste ouvert au dialogue avec les textes qui l'ont précédé et avec ceux qui le suivront : « Un texte est porteur de son passé qu'il détermine plus qu'il n'est déterminé par lui ; inversement, un texte est porteur de son futur qu'il contient en puissance sinon en acte : la trace est trace du futur plus que du passé » (Todorov 1981 : 37).

par ailleurs contribué à la création d'une logique d'ensemble entre les différentes activités qui composent le dispositif expérimenté.

6.3.3. Troisième phase : évaluations et finalisation

Cette dernière phase du dispositif expérimenté s'est étendue sur trois séances et a poursuivi trois grands objectifs : la vérification et la conscientisation de ce qui a été acquis, la finalisation des textes produits et le renforcement de l'estime de soi par le biais de la publication solennelle du recueil des textes.

6.3.3.1. Dresser les bilans finals

L'évaluation du dispositif de l'atelier d'écriture du Cexp a eu pour principal objet de déterminer ce qui avait changé chez les stagiaires, ce qui s'était construit et ce qui restait à faire. Elle a porté sur l'ensemble de ce qui avait été abordé tout au long de l'atelier d'écriture en vue de dresser une sorte de bilan global. D'après Huber (2005 : 57), celui-ci s'avère indispensable « pour "**conscientiser**" les **acquisitions réalisées ou celles qui sont en cours**, favorisant leur renforcement ou accélérant leur intégration pour **passer**, comme dirait Piaget, **de l'abstraction empirique à l'abstraction réfléchissante**²¹² ». Au cours de cette période, trois types d'évaluation ont été mis en œuvre. Il s'agit d'une grande évaluation écrite, d'une grande évaluation orale et d'une évaluation par postfaces. Ci-dessous, nous présentons brièvement ces évaluations et reportons l'analyse des informations qu'elles ont fournies dans le chapitre suivant que nous consacrons à la présentation des résultats d'ordre subjectif.

La grande évaluation écrite

Cette évaluation a été réalisée à partir d'un questionnaire à choix multiples²¹³, qui contenait une trentaine de propositions. Pour chaque proposition, quatre réponses étaient possibles. Les participants à l'évaluation pouvaient choisir entre « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », et « tout à fait d'accord » pour chacune de ces trente propositions. Pour aider les stagiaires à bien comprendre les énoncés proposés, nous avons – avant l'administration de l'évaluation – analysé avec eux le sens des quatre

²¹² En gras dans le texte cité.

²¹³ Voir l'annexe II « Fiche de la grande évaluation écrite de l'atelier d'écriture du Cexp ».

réponses. Dans le but d'éviter des explications abstraites, nous avons attribué aux quatre réponses les scores variant entre 0 et 3. Ainsi avons-nous comparé « pas du tout d'accord » à un score de 0/3, « pas d'accord » à 1/3, « d'accord » à 2/3 et 3/3 à « tout à fait d'accord ».

Après avoir expliqué aux stagiaires la raison d'être de cette évaluation, nous avons indiqué que celle-ci devait se faire individuellement, qu'il fallait choisir une seule réponse et qu'il était déconseillé d'effacer la réponse après l'avoir écrite sur la feuille. Les trente questions ont été administrées en trois séries. Nous lisons chaque proposition, vérifions si l'un ou l'autre avait des difficultés à la comprendre avant de demander aux stagiaires d'effectuer leur choix. Les propositions du questionnaire se rapportaient aux thèmes suivants : l'appréciation globale de l'atelier d'écriture, le changement de rapport à soi, à autrui et à l'écriture, le rôle du groupe dans l'apprentissage de l'écriture, l'atelier d'écriture et l'apprentissage des savoirs grammaticaux, etc.

La grande évaluation orale

Cette évaluation a été organisée sous forme d'entretiens individuels semi-directifs. Elle visait à donner la parole aux stagiaires pour qu'ils s'expriment davantage sur ce qu'ils avaient acquis. Nous avons mené les entretiens en compagnie d'un formateur du Cexp. Alors qu'au départ, nous avons prévu quinze minutes d'entretien pour chaque stagiaire, le temps d'entretien a varié entre douze minutes, le plus court, et trente-cinq, le plus long. La grande évaluation orale a été réalisée à partir d'un guide d'entretien²¹⁴ abordant les thèmes de l'atelier d'écriture en général, de la réécriture, de l'écriture en groupe, des textes produits dans l'atelier d'écriture, des séquences centrées sur la norme linguistique, de la représentation de soi et d'autrui ainsi que du parcours personnel.

Par rapport à l'atelier d'écriture en général, les stagiaires ont été conviés à dire ce qu'ils avaient acquis grâce au dispositif d'atelier d'écriture. Celui-ci leur a-t-il permis de progresser en écriture, de se comprendre davantage et de comprendre les autres ? En ce qui concerne la réécriture, nous sommes revenu sur sa nécessité et sur la manière dont chacun récrivait son texte. Le groupe a été évoqué pour demander aux stagiaires ce qu'ils préféreraient entre une écriture en groupe et une écriture individuelle, par exemple,

²¹⁴ Voir l'annexe IV « Guide d'entretien pour la grande évaluation orale au Cexp ».

chez soi dans son coin. Et comme nous avons organisé les activités d'atelier d'écriture de manière à ce qu'elles répondent à une logique d'ensemble, nous avons voulu savoir si les stagiaires avaient trouvé une cohérence dans ce qui leur avait été proposé. Nous avons enfin posé des questions sur ce que les stagiaires pensaient des activités qui ont porté sur la norme linguistique avant de nous pencher brièvement sur des questions qui ne se rapportaient pas directement au dispositif expérimenté. Comme ce fut le cas avec les stagiaires du Cobs, nous nous sommes en effet intéressé à l'image que les stagiaires du Cobs avaient d'eux-mêmes, de la société et de l'école et nous sommes revenu sur leurs parcours biographique et scolaire ainsi que sur leurs pratiques linguistiques.

L'évaluation par postfaces

Avant de faire produire les postfaces, nous avons commencé par expliquer ce qu'est une postface en l'opposant à une préface. Nous avons indiqué qu'alors que celle-ci est un texte placé en début du livre pour le présenter au lecteur, la postface était un commentaire qui vient à la fin du livre. Pour illustrer ce propos, nous avons montré une postface et une préface dans l'ouvrage de Roy Lewis *Pourquoi j'ai mangé mon père* publié par Acte Sud en 1990²¹⁵. Nous avons alors demandé aux stagiaires de s'occuper des postfaces accompagnant leurs textes parce que les formateurs devaient écrire la préface pour l'ensemble des textes. La postface devait être écrite sous forme de texte suivi et ne pas dépasser deux pages manuscrites. Ce que nous visions, c'était de recueillir, par ces textes, les sentiments des participants par rapport au dispositif expérimenté, au terme de celui-ci.

Pour aider les stagiaires à préparer leurs textes, nous leur avons soumis une série de pistes d'orientation. Dans leurs postfaces, ils pouvaient parler de ce qu'ils ont pensé quand ils ont entendu pour la première fois le mot *atelier d'écriture* et le comparer avec la manière dont ils concevaient l'atelier d'écriture à ce moment-là. Après quelques semaines passées en atelier d'écriture, comment pouvaient-ils le définir maintenant ? Qu'est-ce qui avait changé par rapport à leur première représentation ? Les stagiaires pouvaient aussi faire état de ce qu'ils avaient acquis, de ce qu'ils avaient vécu et ressenti, de ce qui les avait marqués positivement ou négativement, de ce qui leur avait (dé)plu, de ce qui les avait

²¹⁵ Dans cet ouvrage, la préface se trouve aux pages 7 à 9, la postface après la page 184.

gênés, etc. Ils pouvaient enfin formuler des observations à l'égard du formateur et parler de leur expérience avec le groupe.

6.3.3.2. Finaliser les récits

Les activités qui ont été menées à ce niveau consistaient en la préparation des versions finales des textes à publier dans un recueil de textes et sur le site web du Cexp. La perspective de cette socialisation des textes en dehors du groupe devait amener les stagiaires à donner le meilleur d'eux-mêmes. Nous avons vu en effet que l'une des visées de la pédagogie du projet, c'est d'arriver à « la **conception et à la réalisation d'un produit concret, matériel** ... Ce produit sera **socialisé**²¹⁶, c'est-à-dire qu'il sera destiné à un public extérieur au groupe qui le réalisera » (Huber 2005 : 42). Or, d'après ce même auteur, « la réalisation de ce produit socialisé sera vécue par les formés comme un véritable défi qui incitera chacun à mobiliser toute son énergie et toutes ses compétences » (Huber 2005 : 42).

Durant la finalisation des récits, plusieurs activités ont été réalisées. La première consistait à aider les stagiaires à retrouver les deuxièmes versions – les premiers jets réécrits – de chacun des quatre textes produits et à les mettre ensemble. Au cours de la réalisation de cette activité, nous nous sommes rendu compte que tous les stagiaires ne réussissaient pas à rassembler les quatre deuxièmes versions : soit ils n'arrivaient pas à les reconnaître, soit ils avaient perdu l'une ou l'autre. Pour pallier la perte d'un texte, nous donnions au stagiaire une copie du texte manquant. Et comme nous avons systématiquement gardé la copie de tous les textes, selon leurs versions, nous arrivions à retrouver le texte qu'il fallait.

Pour éviter la confusion entre le premier jet et la deuxième version, nous avons, lors de la session d'octobre/décembre 2007, proposé aux stagiaires des feuilles²¹⁷ sur lesquelles les deuxièmes versions devaient être transcrites. La feuille de transcription de la deuxième version prévoyait l'espace où il fallait reprendre les informations suivantes : le titre du texte concerné, le numéro de sa version, le nom et le prénom du stagiaire, la date de réalisation du texte, le numéro de page et un cadre dans lequel le texte devait être écrit.

²¹⁶ En gras dans le texte cité.

²¹⁷ Voir l'annexe X « Feuille pour transcrire la deuxième version ».

Ce cadre aidait les stagiaires qui ne laissaient pas de marges en écrivant et garantissait la lisibilité des textes photocopiés. Bref, les renseignements repris sur cette feuille ont permis de ne plus avoir la difficulté de repérer les textes, sauf en cas de perte, lors de la finalisation.

Une fois que les deux versions étaient identifiées et rassemblées, le formateur – un collègue du Cexp ou nous-même – corrigeait les textes en présence du stagiaire. La correction systématique portait, comme nous l’avons indiqué précédemment, sur une partie du texte, le reste se limitant à signaler ce qu’il conviendrait de changer. En corrigeant le texte, le formateur expliquait au stagiaire pourquoi il proposait telle ou telle modification. Ce moment d’échanges entre le stagiaire et le formateur a donné également à celui-ci l’occasion de revenir sur l’une ou l’autre norme linguistique qui lui paraissait mal acquise ou, tout simplement, inconnue.

Après la correction des textes, chaque stagiaire devait les soumettre au formateur pour que celui-ci lui donne l’autorisation de les transcrire dans le cahier bleu dont il a été question lorsque nous avons parlé de la réécriture pour la publication. La version du cahier bleu constituait le dernier texte sur lequel le stagiaire pouvait encore intervenir. Les manuscrits du cahier bleu ont été saisis sur ordinateur²¹⁸. La dactylographie a respecté le texte du cahier bleu pour permettre de disposer d’un tapuscrit fidèle au texte original du stagiaire. Nous avons ensuite relu les textes dactylographiés et y avons apporté quelques corrections afin de les rendre acceptables.

Comme nous l’avons signalé plus haut, la réunion des textes de chaque scripteur a requis quelques modifications pour plus de cohésion et de cohérence. Par exemple, les titres des quatre textes – qu’il conviendrait d’appeler *titres-outils* ou *titres opératoires* – ont disparu. Et, avec chaque stagiaire, nous avons cherché un titre pour son récit. De la même manière, nous avons travaillé, en plénière, avec tous les stagiaires pour trouver un titre commun à tout le recueil des textes.

²¹⁸ Lors de la session d’avril/juin 2007, la dactylographie des récits des stagiaires a été réalisée par le secrétariat du Cexp. Pour la promotion suivante, elle a été faite par les formateurs intervenant dans la formation de base et par nous-même.

6.3.3.3. Publication du recueil des textes

Les textes ont été rédigés, manuscrits, dactylographiés et rassemblés dans un ouvrage. Le recueil est déjà broché. Il ne reste qu'à le rendre public. Tout l'enjeu de la publication – on n'a pas cessé de le répéter – c'est de montrer aux stagiaires que tout ce que nous leur avons raconté sur leurs capacités d'écriture n'était pas de vaines paroles. Ils doivent maintenant se rendre compte qu'ils sont capables de produire des textes, comme on en trouve dans les livres des grands auteurs.

Au Cexp, la publication des textes a été solennelle. Elle a eu lieu le dernier jour de l'atelier d'écriture, de treize à quinze heures. Les activités du centre ont été suspendues et tout le personnel, tant administratif que pédagogique, était présent. Les stagiaires d'autres formations n'ont pas manqué au rendez-vous. Les stagiaires ont reçu le recueil de tous les textes qu'ils avaient produits – textes courts et longs – pendant l'atelier d'écriture et des extraits de textes pour chaque stagiaire ont été lus, soit par les auteurs eux-mêmes, soit par les pairs, soit par un membre de l'assistance qui n'avait pas pris part à l'atelier d'écriture. La lecture des textes a été suivie par une réception préparée par les stagiaires et par le centre. Au cours de cette cérémonie, le Cexp a offert un verre et un gâteau d'anniversaire pour fêter ses vingt ans d'existence.

Il est incontestable que la mobilisation générale de l'établissement et la présence de la direction lors de la présentation des textes ont joué un rôle capital dans le renforcement de la confiance en soi des stagiaires. D'après Huber (2005 : 88), il est fort possible « que la restauration de l'image narcissique dépende du nombre de types d'acteurs renvoyant une image positive ». Et le même auteur d'ajouter : « Plus les signaux positifs sont nombreux, plus grande est la confiance en soi retrouvée, condition indispensable à de véritables acquisitions » (Huber 2005 : 88). Au cours de cette cérémonie, de tels signaux positifs n'ont pas manqué comme peut en témoigner cette déclaration – peut-être flatteuse ? – du responsable pédagogique du Cexp. Lorsqu'on lui demanda ce qui l'avait frappé pendant les vingt ans d'existence du Cexp, il répondit : « La lecture des textes par les stagiaires. Ceci ne s'était jamais passé ».

6.4. Conclusion

Le développement précédent s'est attelé à situer la phase d'expérimentation aussi bien dans le temps que dans l'espace et à rendre compte de son déroulement. Pour cela, nous avons organisé ce chapitre en trois sections qui restent par ailleurs – du point de vue quantitatif – de proportions inégales.

Dans la première section, nous avons brièvement présenté le public cible, la mission et les activités du centre d'expérimentation. Nous avons, entre autres, relevé que le Cexp œuvre dans les domaines de l'éducation permanente et de l'insertion socioprofessionnelle, et qu'il organise des formations préparatoires – connues au Cexp sous l'appellation de formation de base – et qualifiantes, dont les principaux bénéficiaires sont en général des adultes, sous-qualifiés et issus des milieux multiculturels défavorisés. On se souviendra que notre atelier d'écriture a été intégré dans l'une des deux formations de base en lieu et place du cours de communication écrite. Dans cette section, il a été indiqué que le dispositif expérimenté s'est déroulé en 2007 et que vingt-quatre stagiaires y ont pris part, dont onze en avril/juin et treize en octobre/décembre. En faisant observer que nous avons adopté deux postures de recherche lors des deux sessions de formation, nous avons noté que *stricto sensu* la période d'avril/juin constitue le moment d'expérimentation. C'est en effet au cours de celle-ci que nous avons œuvré en tant que chercheur formateur, alors que lors de la seconde, nous étions formateur avant d'être chercheur. Cependant, comme dans les deux périodes le même dispositif a été mis en œuvre, nous avons recueilli et exploité du matériau d'analyse tant en avril/juin qu'en octobre/décembre.

Après avoir rappelé que le public destinataire de notre dispositif était hétérogène, et qu'il souffrait de déficiences en écriture et d'un grand déficit de confiance en soi, nous avons, dans la deuxième section, annoncé et explicité les objectifs assignés à l'atelier que nous avons conçu, à savoir l'amélioration du rapport à l'écriture, le changement du rapport à soi et à autrui ainsi que la détermination des compétences et des difficultés des stagiaires.

La troisième section, plus longue que les deux autres, a été consacrée à la description des différentes phases du dispositif expérimenté. Celui-ci a été présenté par le biais des objectifs opérationnels poursuivis et par les types d'activités entreprises pour les

atteindre. Plus précisément, l'expérimentation du dispositif a connu trois phases : la mise en route du dispositif, la production du texte long, et la finalisation et l'évaluation du dispositif. Vu qu'elle était destinée à lancer le dispositif et à préparer la production d'un récit de soi – qui constitue l'objet majeur du dispositif –, la première phase a été posée comme étant à la fois inductrice et propédeutique. La deuxième phase s'est inscrite dans la continuité de la première – qui l'a par ailleurs annoncée – mais elle a été plus loin que celle-ci en approfondissant et en complexifiant les savoirs en construction. La dernière phase a été, quant à elle, consacrée à l'établissement des bilans finals, à la finalisation des textes produits et à leur publication.

Comme on s'en est déjà rendu compte, le sixième chapitre a essayé de décrire la période d'exécution du dispositif construit. Mais jusque maintenant, rien ne nous renseigne sur l'impact que celui-ci a pu avoir sur ses bénéficiaires. A-t-il permis à ces derniers d'améliorer le rapport qu'ils entretenaient avec l'écriture, avec eux-mêmes et avec autrui ? A-t-il mis au jour leurs compétences et leurs difficultés ? Ces questions posent le problème des résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés. Ceux-ci ont-ils été atteints ? Sur quelle base, pouvons-nous répondre dans un sens comme dans un autre ? La dernière partie de notre parcours tente d'apporter des éléments de réponse à ce genre de questionnements.

Troisième partie

Evaluation du dispositif expérimenté

Chapitre 7

Evaluation du dispositif par les stagiaires

L'atelier d'écriture animé au Cexp a-t-il permis à ceux qui l'ont suivi d'améliorer la relation qu'ils entretenaient, d'une part, avec l'écriture et, d'autre part, avec eux-mêmes et avec autrui ? Autrement dit, ce dispositif a-t-il aidé les stagiaires à (mieux) écrire et à se comprendre ? Telles sont autant de questions que nous nous sommes posées à la fin du chapitre précédent. Ces questions, on l'aura bien remarqué, reformulent les deux premiers grands objectifs que nous avons assignés à notre dispositif. Ce chapitre et le suivant vont tenter de répondre à ces points d'interrogation avant de céder la place au dernier chapitre qui cherchera à savoir si le dispositif expérimenté nous a donné la possibilité de déceler les compétences et les difficultés des stagiaires qui en ont bénéficié.

Qu'un atelier d'écriture puisse aider les scripteurs à (mieux) écrire, maintes recherches l'ont déjà démontré avant nous (Guibert 2003 ; Lafont 1999 ; Lafont-Terranova 2009). Ce qui restait encore à déterminer, c'était de savoir si un tel dispositif pouvait conduire aux mêmes résultats avec un public peu scolarisé et fragilisé comme celui rencontré au Cobs et au Cexp. Cette question demeure soulevée dans la mesure où nombre d'ateliers d'écriture qui visent le développement des compétences en écriture sont en général destinés à des publics favorisés sur le plan socioculturel, alors que ceux qui sont réservés à des populations en situation difficile ont tendance à ne mettre en avant, voire à ne travailler que le développement personnel (Pimet et Boniface 1999).²¹⁹

Ce septième chapitre, qui ouvre une série de présentations des résultats, est limité aux effets subjectifs que l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp a eus sur ses bénéficiaires. Nous qualifions ces effets de subjectifs parce qu'ils ont été établis à partir des déclarations écrites ou orales des participants. Ce chapitre, qui rend compte du point de vue des stagiaires du Cexp sur le dispositif qu'ils ont suivi, est divisé en deux sections de

²¹⁹ Ce rappel nous indique qu'il reste donc légitime de s'intéresser aux apports de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp dans la résolution des difficultés tant personnelles que scripturales des personnes qui l'ont fréquenté.

proportions inégales. La première, la brève, se rapporte aux données analysées pour établir les résultats, alors que la seconde, la plus importante, est consacrée à la présentation de ces résultats. Pour conclure ce chapitre, nous revenons sur les résultats qui y sont exposés pour voir si le dispositif expérimenté a modifié le rapport que ses bénéficiaires entretenaient tant avec l'écriture qu'avec eux-mêmes et avec autrui.

7.1. Matériaux analysés

L'essentiel des données que nous analysons dans ce chapitre ont été recueillies par le biais d'un questionnaire que nous avons conçu en nous inspirant de l'échelle du psychologue américain Rensis Likert (1903-1981). Répandue dans les questionnaires psychométriques, l'échelle dite de Likert permet au sujet interrogé d'exprimer son niveau d'adhésion par rapport à une affirmation donnée. Au Cexp, la grande évaluation écrite, que nous avons décrite à la fin du dernier chapitre, a été organisée de manière à permettre l'exploitation de ses résultats en utilisant l'échelle de Likert. Nous avons choisi de centrer l'analyse des effets subjectifs sur les éléments issus de la grande évaluation écrite parce que celle-ci a abordé tous les aspects du dispositif expérimenté, que nous considérons comme essentiels. Aspects essentiels dans ce sens qu'ils nous permettent non seulement d'apprécier l'efficacité du dispositif dans son ensemble, mais aussi et surtout de mesurer le positionnement des stagiaires par rapport à l'écriture, par rapport à eux-mêmes et par rapport à autrui. Or, ce sont les effets qui affectent ce positionnement qui intéressent notre recherche. En employant les expressions comme « l'essentiel de » ou « centrer l'analyse », nous signifions que nous n'avons pas exclu de notre corpus les matériaux provenant d'autres évaluations. Seulement, comme elles ne sont pas systématiques, dans ce sens qu'elles ne traitent pas nécessairement tous les aspects évalués de manière explicite, ces dernières données sont convoquées en second lieu pour infirmer ou confirmer, renforcer ou nuancer les résultats obtenus via la grande évaluation écrite.

On se souviendra que la grande évaluation écrite s'est tenue au cours de deux formations de base du Cexp auxquelles nous avons pris part pour expérimenter le dispositif construit. La première, celle concernant le groupe d'avril/juin, a eu lieu le 19 juin 2007, en début de la onzième séance de l'atelier d'écriture qui a connu treize séances, la deuxième, celle de

la promotion d'octobre/décembre, le 6 décembre 2007, en début de la dixième et dernière séance de l'atelier d'écriture. Il importe par ailleurs de rappeler que pour cette grande évaluation écrite, trente propositions énonciatives ont été soumises aux stagiaires et que ceux-ci devaient choisir entre quatre items, que nous appellerons aussi *réponses*, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » en passant par « pas d'accord » et « d'accord ».

Comme l'échelle conçue était à quatre niveaux et qu'elle ne permettait pas d'exprimer une réponse du genre « ni en désaccord ni d'accord », il est clair que nous avons fait le choix d'un instrument d'évaluation qui « force » les participants à exprimer leur opinion sans s'abstenir. Sur les vingt-quatre stagiaires qui, dans les deux promotions, ont suivi la formation jusqu'au bout, vingt – autant de stagiaires en avril/juin qu'en octobre/décembre – ont participé à l'évaluation.

Avant de poursuivre la présentation de la source principale de l'évaluation subjective du dispositif expérimenté au Cexp et de considérer de très près les réponses que les participants ont données, nous reprenons dans l'encadré suivant les propositions constitutives de cette source de matériaux analysés. Pour le questionnaire exact que nous avons présenté aux stagiaires lors de la grande évaluation écrite, on se référera à l'annexe II « Fiche d'évaluation de l'atelier du Cexp ».

Trente propositions constituant la grande évaluation écrite

- 1) Dans l'ensemble, j'ai été satisfait par les activités proposées dans le module d'atelier d'écriture.
- 2) Ce que je regrette, c'est que le formateur n'a pas donné de points à nos textes pour nous montrer où nous nous situons.
- 3) Grâce à l'atelier d'écriture, j'ai osé écrire. Aujourd'hui, j'écris plus aisément qu'auparavant.
- 4) Critiquer sévèrement – voire négativement – celui qui apprend à écrire, c'est la meilleure façon de l'aider à avancer.
- 5) L'atelier m'a permis d'écrire sur certains épisodes de ma vie et cela m'a donné l'occasion de me comprendre davantage.
- 6) Pour moi, apprendre à écrire, c'est tenter de faire l'impossible, car dans toute ma famille, personne n'a eu ce don.
- 7) Il s'est avéré, au fil des jours, que l'écriture est un bon moyen pour comprendre et connaître l'autre.
- 8) Il est évident que les grands écrivains n'ont pas besoin de brouillons, puisqu'ils écrivent d'un seul coup.
- 9) Dans l'atelier d'écriture, j'ai senti que le groupe s'intéressait à mes textes lorsque je les lisais.
- 10) Pendant l'atelier d'écriture, je me suis rendu compte que le formateur ne prêtait pas attention à mes textes.
- 11) En écoutant les textes des autres, je me suis rendu compte que je partage beaucoup de choses avec eux.
- 12) L'écriture relève exclusivement du don, de l'inspiration et du talent. On naît avec l'écriture dans la peau.
- 13) L'expérience de l'atelier d'écriture m'a convaincu que chaque personne a des choses à raconter et à partager aux autres.
- 14) En écoutant les uns et les autres pendant l'atelier d'écriture, je me suis rendu compte que je suis totalement différent d'autres personnes.
- 15) Le formateur m'a toujours encouragé, même quand j'avais du mal à me lancer et à produire quelque chose.
- 16) En critiquant mes textes, le groupe me montrait que j'étais nul, que je ne savais pas bien écrire.
- 17) Grâce au partage d'expériences favorisé par l'atelier d'écriture, je me suis senti proche des personnes que je croyais être différentes de moi.
- 18) Ce que j'ai encore compris, c'est qu'il faut avoir une grande expérience avant de se mettre à écrire.
- 19) En réécrivant mon texte, je l'enrichis et je l'améliore. Par exemple, je structure mieux mes phrases, mets de l'ordre dans mes idées et corrige des fautes.
- 20) L'écriture ? Je peux m'en passer. Dans tous les cas, je peux bien mener ma vie sans jamais écrire.
- 21) Les rappels d'ordre grammatical faits par le formateur m'ont permis d'améliorer mon texte.
- 22) L'histoire de fiction que j'ai inventée dans l'atelier d'écriture n'a absolument aucun rapport avec des choses vécues par moi ou par d'autres personnes.
- 23) Dans nos sociétés, les difficultés en écriture peuvent constituer un frein à l'insertion sociale et professionnelle.
- 24) J'aurais aimé que le formateur fasse preuve de plus d'autorité et de fermeté dans la conduite de l'atelier.
- 25) Ma conviction est que tout texte, quel qu'il soit, peut être amélioré. Le texte n'est jamais achevé.
- 26) Réécrire mon texte ne me sert pas du tout. En réécrivant, je mets plus de fautes et je surcharge mon texte.
- 27) Apprendre à écrire, c'est comme apprendre à conduire le vélo. On acquiert la maîtrise par la pratique et jamais par la simple observation.
- 28) Ce que je sais, c'est que les personnes qui ont bien vécu n'ont rien à écrire, puisqu'elles n'ont pas d'histoire à raconter.
- 29) Si une autre occasion se présentait, je n'hésiterais pas à m'inscrire dans un atelier d'écriture.
- 30) Pour parler franchement, je dirais que je sors de l'atelier d'écriture comme j'y suis entré, avec le sentiment de ne rien avoir acquis de nouveau.

Ces trente propositions de la grande évaluation écrite sont disposées de manière dichotomique. Les positions impaires correspondent à des propositions pour lesquelles nous nous attendons à des adhésions favorables – « d'accord » ou « tout à fait d'accord » – et les positions paires à celles pour lesquelles l'adhésion attendue est idéalement défavorable – « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

Au niveau global, cet agencement constitue déjà le premier indicateur pour mesurer le degré de satisfaction du public. Pour parler rapidement, nous dirions que les résultats attendus sont atteints si l'adhésion à des propositions impaires est élevée et/ou si l'adhésion à des propositions paires est moins importante. Autrement dit, le degré de satisfaction est indiqué soit par une forte adhésion, lorsque les réponses espérées sont favorables, soit par une adhésion faible, lorsque les réponses attendues sont défavorables.

La projection des réponses idéalement attendues nous a poussé à proposer aux stagiaires qui avaient pris des positions contraires à ce que nous espérions une autre occasion d'explicitier leurs points de vue par écrit. Cette deuxième évaluation d'approfondissement nous a permis de voir si les choix des stagiaires concernés traduisaient réellement leur opinion ou s'ils avaient mal compris les énoncés qui leur avaient été soumis. Dans le dernier cas, nous avons ajusté les réponses préalablement enregistrées à partir des explications données et du nouveau choix opéré par les stagiaires réinterrogés. Dans le premier cas, nous avons retenu les explications avancées pour nous en servir par la suite dans l'interprétation des données recueillies. Pour l'une ou l'autre proposition, l'évaluation d'approfondissement a mis le doigt sur un défaut d'ordre technique se rapportant à une formulation d'énoncés qui aurait pu prêter confusion. Au cours de l'analyse, nous ferons état de telles éventuelles sources de confusion.

En plus de la grande évaluation écrite, trois autres évaluations ont été mises à contribution pour fournir les éléments analysés dans ce chapitre. Il s'agit des entretiens individuels²²⁰ réalisés avec les stagiaires du Cexp d'avril/juin 2007, des évaluations d'approfondissement dont il vient d'être question ci-dessus et des évaluations par postfaces. Nous avons fait observer qu'au cours des entretiens individuels, nous sommes

²²⁰ A la fin du chapitre précédent, ces entretiens individuels sont présentés sous l'intitulé de « grande évaluation orale ».

revenu sur les sujets traités par la grande évaluation écrite. Mais comme cette dernière ne comptait que des questions fermées, les entretiens individuels ont permis aux stagiaires de s'exprimer davantage sur leurs choix. Les évaluations d'approfondissement n'ont concerné que les stagiaires qui avaient opéré des choix contraires aux réponses auxquelles nous nous attendions, son but étant, comme nous l'avons signalé, de permettre à ceux qui ont pensé autrement d'explicitier davantage leurs points de vue et de nous permettre ainsi de comprendre les raisons de leur choix. Les postfaces ont, quant à elles, donné aux stagiaires la possibilité de partager leurs impressions et de rendre compte de leur vécu par rapport à l'atelier d'écriture expérimenté. De ce fait, les postfaces constituent, sans nul doute, de véritables points de repère qui nous permettent de nous faire une idée sur les effets psychoaffectifs que l'atelier d'écriture a eus sur les personnes qui y ont participé.

Après ce bref passage en revue des matériaux pris en considération et des procédés utilisés pour les recueillir, le terrain nous semble déjà préparé pour pouvoir passer à l'analyse de ces données et aux résultats qui en ont découlé.

7.2. Présentation des résultats

Les résultats que nous présentons ci-dessous vont du tout aux parties. Ils commencent en effet par rendre compte du niveau de satisfaction des stagiaires à l'égard de l'ensemble des activités de l'atelier d'écriture avant de traiter en détail les résultats que nous avons regroupés par thèmes. Les premiers résultats, classés par catégorie, se rapportent au rôle que le dispositif a joué dans le processus de réassurance du stagiaire, dans son cheminement vers la compréhension de soi-même et vers la compréhension de l'autre, et dans la modification/consolidation de ses représentations scripturales. Les résultats liés à ces derniers aspects sont ensuite suivis par ceux qui essaient de cerner si les stagiaires ont eu le sentiment d'écrire plus facilement qu'avant la fréquentation de l'atelier d'écriture. Enfin, il est rapidement question de la place et du sens que peut avoir l'apprentissage des savoirs grammaticaux dans un dispositif comme celui que nous avons expérimenté et pour un public comme celui rencontré tant au Cobs qu'au Cexp.

7.2.1. Un dispositif jugé satisfaisant dans son ensemble

De façon générale, le dispositif expérimenté au Cexp a été jugé satisfaisant par ses bénéficiaires. Cette affirmation normalement conclusive, que nous osons placer en tête de la présentation des résultats, se base sur trois éléments au moins. Au niveau global, conformément à nos attentes, les stagiaires ont adhéré de manière diamétralement opposée aux propositions paires et impaires de la grande évaluation écrite. Et puis, leur satisfaction à l'égard des activités de l'atelier d'écriture considérées dans leur ensemble a été confirmée, d'une part, par les résultats liés aux propositions visant l'évaluation générale du dispositif et, d'autre part, par les données issues des entretiens individuels.

D'après les résultats de la grande évaluation écrite²²¹, l'adhésion aux quinze propositions impaires a été forte. Sur 300 réponses données par les 20 stagiaires, on recense 144 occurrences, soit 48%, de « tout à fait d'accord », 133, soit 44,3%, de « d'accord », 17, soit 5,6%, de « pas d'accord » et seulement 6, soit 2%, de « pas du tout d'accord ». Comme nous considérons les réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord » comme des adhésions favorables, nous nous rendons compte que pour les quinze propositions impaires, neuf stagiaires sur dix ont donné des réponses correspondant à ce que nous nous espérions. La figure n°2 illustre cette forte adhésion aux propositions impaires.

Inversement, l'adhésion aux propositions paires a été très faible. En effet, sur 300 items, les occurrences de « tout à fait d'accord » s'élèvent à 22, soit 7,3%, celles de « d'accord » à 36, soit 12%, celles de « pas d'accord » à 97, soit 32,3% et, enfin, celles de « pas du tout d'accord » à 145, soit 48,3%. Comme nous avons admis que, par rapport à des énoncés donnés, les réponses « pas d'accord » et « pas du tout d'accord » traduisent des adhésions non favorables, nous nous rendons compte, en partant de ce qui est présenté dans ce paragraphe, que huit stagiaires sur dix ont pris des positions correspondant à des réponses auxquelles nous nous attendions.

²²¹ Pour plus de détails sur les résultats de la grande évaluation, se référer à l'annexe III « Résultats de la grande évaluation écrite ».

Figure n°2

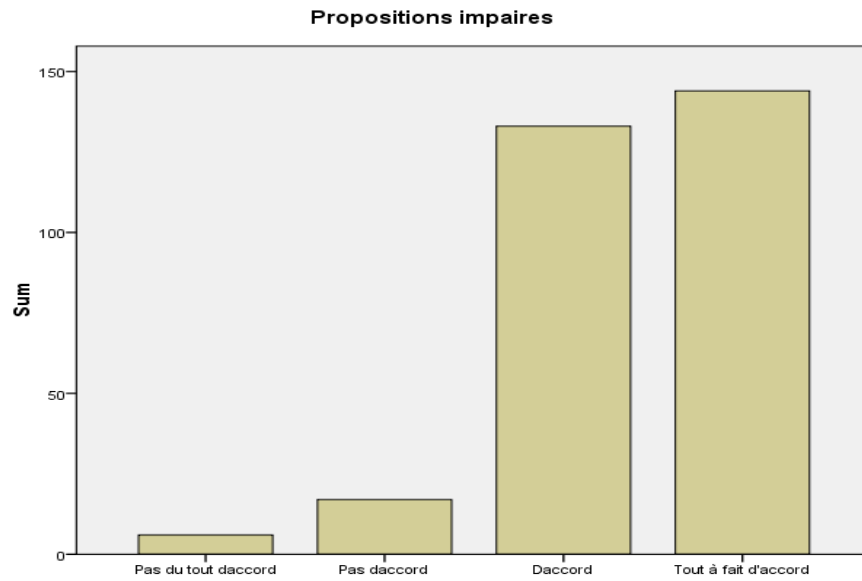
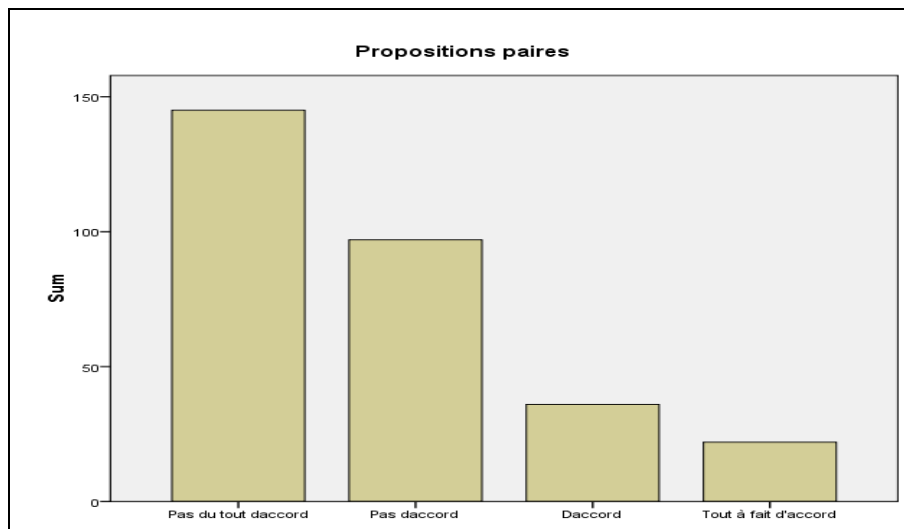


Figure n°3



La figure n°3 constitue le reflet en miroir de la figure n°2. Pour les propositions paires et pour les propositions impaires, la courbe des résultats est totalement inversée. Ceci est, comme nous l'avons déjà dit, un indicateur que les résultats escomptés ont été atteints, vu que dans les deux situations les prises de position projetées devaient être opposées.

En plus de cette première évaluation basée sur l'agencement dichotomique des propositions, nous avons mesuré le degré de satisfaction générale des stagiaires vis-à-vis de l'atelier d'écriture expérimenté en partant des propositions qui renvoyaient à cette dimension. Parmi les trente énoncés proposés, trois se rapportaient à l'évaluation de l'atelier d'écriture considéré dans sa globalité. Il s'agit des propositions occupant les positions n°1, 29 et 30²²² qui sont reprises dans le tableau suivant :

Tableau n°12 : Propositions portant sur la satisfaction générale

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 1 | Dans l'ensemble, j'ai été satisfait par les activités proposées dans le module d'atelier d'écriture | 0 | 0 | 13 | 7 |
| 29 | Si une autre occasion se présentait, je n'hésiterais pas à m'inscrire dans un atelier d'écriture | 0 | 4 | 5 | 11 |
| 30 | Pour parler franchement, je dirais que je sors de l'atelier d'écriture comme j'y suis entré, avec le sentiment de ne rien avoir acquis de nouveau | 14 | 6 | 0 | 0 |

Pour la proposition n°1, les 20 stagiaires ont exprimé leur satisfaction et aucun n'a émis un avis défavorable par rapport à l'ensemble des activités menées. Ils ont en effet été 7 à choisir comme item « tout à fait d'accord » et 13 à opter pour « d'accord ». Par la proposition n°29, nous avons voulu voir si la satisfaction exprimée se limitait à l'atelier suivi ou si les stagiaires étaient prêts à recommencer une telle expérience en dehors de la formation de base du Cexp : alors que 16 stagiaires ont répondu favorablement à la proposition 29 par 11 « tout à fait d'accord » et par 5 « d'accord », seulement 4 stagiaires ont marqué un désaccord en choisissant « pas d'accord » comme réponse. La satisfaction générale des stagiaires a été également exprimée par l'absence d'avis favorable à l'égard

²²² Pour alléger la présentation, la référence à une proposition pourra se faire par le mot *proposition* suivi directement du numéro de sa position. Dans ce sens, la « proposition n°5 » sera la « proposition 5 ». On pourra également abrégé encore davantage et désigner la proposition par sa position. La proposition n° 5 pourra ainsi donner lieu à « la 5 ».

de la proposition n°30 qui avance que l'atelier d'écriture n'a rien apporté aux stagiaires. Cette dernière proposition a été rejetée par l'ensemble des participants : 14 ont répondu par « pas du tout d'accord » et 6 par « pas d'accord ».

On peut enfin trouver des éléments indicateurs du niveau de satisfaction globale des stagiaires par rapport au dispositif expérimenté en analysant les discours de ces derniers. Au terme de l'atelier d'écriture, certains stagiaires ont exprimé le regret de voir cette expérience prendre fin, alors qu'ils avaient le sentiment que ce dispositif les aidait à améliorer leur rapport à l'écriture :

Ca me met un peu triste parce que c'est bien dommage, c'est déjà terminé, je pourrai plus continuer [alors que] je suis en train de progresser, moi [...] si je devais rester à la maison, pour moi, ça aurait encore régressé. (Albertine, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p. 24)

Ces derniers propos révèlent qu'Albertine a la conviction que l'atelier d'écriture l'aide à écrire, mais qu'elle n'a pas encore acquis une autonomie suffisante pour pouvoir écrire seule en dehors de celui-ci. La déclaration d'Albertine rappelle par ailleurs les « difficultés de sevrage » que rencontraient les participants des ateliers d'écriture qu'animait Elisabeth Bing. D'après Boniface (1992 : 50), chez Bing, « l'autonomie de l'écriture des participants est rarement atteinte » et « l'écriture s'éloigne après qu'on l'a approchée de si près ». On voit bien que ce que Boniface formule ici comme reproche à l'égard des ateliers de Bing traduit exactement le sentiment exprimé par Albertine qui regrette de pouvoir « régresser » alors qu'elle se trouvait sur la bonne voie pour la conquête de l'écriture.

Craignant, comme Albertine, la régression en écriture après la fin de l'atelier, plusieurs stagiaires ont exprimé le souhait de venir participer à d'autres ateliers d'écriture que nous « animions » :

J'ai parlé à Maurice²²³, s'il pouvait m'aider, quand il aura le temps, que je voudrais m'inscrire parce que, pour moi, c'est très important de m'inscrire au cours de l'atelier d'écriture. (Eduarda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p. 3)

Les demandes comme celles d'Eduarda ont été le fruit d'une méprise qui a été générée par la posture que nous avons adoptée pendant la période d'expérimentation du dispositif.

²²³ Dans certains extraits d'entretiens cités, on remarque que les stagiaires parlent de nous à la troisième personne. Comme nous avons mené les entretiens avec un formateur du Cexp, lorsque les stagiaires nous désignent par notre prénom ou par la troisième personne, cela indique qu'à ce moment-là, c'était le formateur du Cexp qui posait des questions.

On se rappellera que vis-à-vis des stagiaires, nous avons agi *incognito* comme formateur externe. Or, comme nombre de ces derniers voulaient avoir beaucoup d'informations sur ce que nous faisons, nous répondions que nous étions animateur d'ateliers d'écriture.

Le manque d'autonomie des stagiaires constitue certainement l'une des limites du dispositif expérimenté au Cexp. Mais cette faiblesse nous semble inévitable : il serait en effet illusoire de penser que l'on pourrait stimuler l'envie d'écrire chez un public en grande difficulté scripturale et le rendre en même temps autonome en seulement quelques semaines. Nous interprétons, quant à nous, ce souhait de poursuivre l'expérience moins comme un signe de faiblesse que comme un indice de la réussite de ce qui a été mis en œuvre.

En mettant sur pied l'atelier d'écriture que nous avons expérimenté au Cexp, nous avons voulu que ce dispositif soit centré sur la production d'un récit de soi, qu'il ne se limite pas au premier jet et qu'il tienne compte de la diversité des participants qui y ont pris part tout en s'inscrivant contre la logique du fragment. En exprimant leur satisfaction vis-à-vis de l'ensemble des activités de ce dispositif, les stagiaires du Cexp ont, d'une certaine façon, montré qu'il reste possible de proposer à des publics en difficulté des modèles d'ateliers d'écriture qui ne se contentent pas de ne travailler que la dimension personnelle. Mais, comme le constat global ne nous permet pas de déterminer ce qui a fait que l'ensemble du dispositif fût satisfaisant, nous allons, sans nécessairement les nommer, prendre pour fil d'Ariane, les différents objectifs que nous avons assignés au dispositif expérimenté.

7.2.2. Un dispositif qui permet aux scripteurs de se comprendre

Sur trente propositions constituant la grande évaluation écrite, six ont été conçues pour tenter de déterminer si les stagiaires pensaient que l'atelier d'écriture leur avait permis de mieux se comprendre et de comprendre l'autre. Cette préoccupation s'est avérée d'autant plus indispensable que l'atelier d'écriture a été adressé à des personnes qui ne se connaissaient pas entre elles et qui manifestaient des signes de méfiance à l'égard d'autrui. De plus, outre la contribution à la mise en place d'une société où les rapports humains sont harmonieux, cette compréhension de soi et d'autrui a été posée comme

l'une des conditions nécessaires pour garantir le bon déroulement d'une écriture réalisée à l'intérieur d'un groupe.

Le tableau n°13 reprend les propositions qui ont porté sur ces questions et indique les items que les stagiaires ont choisis pour chaque proposition.

Tableau n°13 : Propositions portant sur la compréhension de soi et d'autrui

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 5 | L'atelier m'a permis d'écrire sur certains épisodes de ma vie et cela m'a donné l'occasion de me comprendre davantage | 3 | 0 | 9 | 8 |
| 7 | Il s'est avéré, au fil des jours, que l'écriture est un bon moyen pour comprendre et connaître l'autre | 0 | 1 | 9 | 10 |
| 11 | En écoutant les textes des autres, je me suis rendu compte que je partage beaucoup de choses avec eux | 0 | 6 | 10 | 4 |
| 14 | En écoutant les uns et les autres pendant l'atelier d'écriture, je me suis rendu compte que je suis totalement différent d'autres personnes | 2 | 10 | 5 | 3 |
| 17 | Grâce au partage d'expériences favorisé par l'atelier d'écriture, je me suis senti proche des personnes que je croyais être différentes de moi | 1 | 2 | 11 | 6 |
| 22 | L'histoire de fiction que j'ai inventée dans l'atelier d'écriture n'a absolument aucun rapport avec des choses vécues par moi ou par d'autres personnes | 4 | 10 | 2 | 4 |

On constate d'emblée que, pour ce qui concerne la compréhension de soi et de l'autre, les résultats attendus ont été globalement atteints. Par rapport aux propositions paires, le taux d'adhésion est moins important et, inversement, les impaires recueillent une forte adhésion. En effet, sur les 20 stagiaires, les propositions 5 et 17 enregistrent 17 réponses favorables, la septième, 19 et la onzième, 14. Pour les paires, en revanche, les propositions 14 et 22 sont respectivement rejetées par 12 et 14 stagiaires. Même si les réponses obtenues coïncident, de façon satisfaisante, avec les résultats attendus, il convient de s'attarder un peu plus sur les positions différentes des réponses idéalement escomptées.

Les stagiaires qui n'ont pas adhéré à la cinquième proposition justifient leur prise de position en avançant le fait que ce qu'ils ont écrit n'a aucun rapport avec leur vécu réel :

Parce que je n'ai pas écrit une histoire vraie. (Albert, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

Ca ne ressemble en rien à ma vie. (Lucien, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

Le choix d'Albert et de Lucien semble avoir été guidé par le fait que, dans leur entendement, toutes les activités d'écriture proposées ont été réduites à la production du texte long. Lucien parle carrément d'une histoire et non des histoires. Cette vision simplificatrice des activités d'écriture qui semble occulter la production des textes courts résulterait du fait que les séances des évaluations finales ont suivi la deuxième phase consacrée principalement à l'écriture du texte long.

Les réponses de Lucien et d'Albert peuvent aussi nous apprendre que, pour certains stagiaires, le dispositif expérimenté n'a pas été considéré comme un espace-temps où l'on vient raconter sa vie. Cette idée peut d'ailleurs être appuyée par le fait que, pour la proposition 22, six stagiaires ont affirmé que leur texte long n'avait aucun rapport avec leur vie ou avec la vie des personnes qu'ils connaissaient.

Quant aux propositions 11 et 17, qui cherchaient à établir si l'écriture avait permis aux participants de se rendre compte qu'ils n'étaient pas différents les uns des autres, ceux qui ne sont pas d'accord avec leur contenu croient que chacun a son propre parcours, sa propre vie et sa propre histoire :

C'est vrai qu'on est différent au niveau de l'écrit et des mentalités. (Côme, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

Parce que chacun a son histoire différente, son vécu différent des uns et des autres. (Faïda, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

Je n'ai pas l'impression de partager des choses avec eux [...]. Chaque personne est différente et moi je suis moi, je ne connais pas suffisamment les personnes pour dire qu'on aurait des points communs. (Lucien, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

Mise à part la spécificité de chaque être humain qui pousse ces trois stagiaires à gommer les points communs, Lucien semble rejeter les deux propositions par modestie. Apparemment, marquer son accord reviendrait à affirmer qu'il connaît « suffisamment » les autres personnes.

Par ailleurs, certaines réactions des stagiaires révèlent que les propositions peuvent ne pas avoir été comprises comme nous le souhaitions. Quand nous parlons d'être différent de quelqu'un, à quel niveau situons-nous la différence ? « Au niveau de l'écrit et des

mentalités » comme le pose Côme dans sa réponse ? Albert est allé plus loin en expliquant pourquoi il n'avait pas adhéré à la proposition 17 « Grâce au partage d'expériences favorisé par l'atelier d'écriture, je me suis senti proche des personnes que je croyais être différentes de moi ». Par rapport à cette proposition, lorsque nous lui avons demandé d'explicitier sa prise de position défavorable, il a, en effet, écrit ce qui suit :

Je me sens pas différent des autres. (Albert, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 21 juin 2007)

En disant cela, ce stagiaire ne se prononce pas sur l'apport probable de l'atelier d'écriture dans l'abolition de la différence, ce qui constitue le nœud de notre préoccupation. Il conteste plutôt la raison d'être d'une telle proposition. Comme il sait bien qu'il n'est pas différent des autres, comment peut-on lui demander si l'atelier le lui a fait connaître ? En d'autres termes, aux yeux de ce stagiaire, il est pratiquement inutile, pour ne pas dire aberrant, de poser l'évidence et de l'attribuer à une quelconque action de l'atelier d'écriture.

On trouve à l'extrême opposé de ce qui précède les déclarations de ceux qui croient que l'atelier d'écriture leur a permis de se connaître davantage et d'effectuer une grande percée en direction de ceux qu'ils considéraient a priori comme différents :

Grâce à l'atelier, je me suis sentie proche des autres. De loin, on a souvent une appréhension fautive des autres. Mais en les approchant, [en] conversant avec les différentes personnes, [les] différentes cultures, on comprend mieux la façon de vivre des autres. (Fiona, stagiaire Cexp, Evaluation d'approfondissement du 25 juin 2007)

D'après certains stagiaires, cette compréhension de l'autre, favorisée par l'atelier d'écriture, permet de se rendre compte qu'il y a d'autres personnes qui vivent dans des conditions difficiles, mais qui, au lieu de baisser les bras et de se lamenter sur leur sort, continuent de lutter pour s'en sortir. Ce constat insufflerait de l'énergie et du courage qui permettraient d'affronter ses propres difficultés :

Je veux dire et par rapport aux autres, je vois qu'en écrivant comme ça et en écoutant les gens, je pense qu'on a beaucoup de points communs. Et puis, ça vaut la peine [...] parce que je dis : bon, si j'ai un passé triste [...], je suis pas la seule qui a un passé un peu triste et je peux avancer avec ça, parce que si les autres voulaient avancer, ça me forçait d'avancer. (Albertine, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p. 24)

Nous avons déjà évoqué cette capacité de relativiser ses propres problèmes par leur confrontation à ceux des autres lorsque, au cinquième chapitre, nous nous sommes penché sur le rôle du récit de soi dans le processus de compréhension de soi et d'autrui.

Les propos d'Albertine et de ses pairs recourent donc ceux que nous avons recueillis lors de la phase exploratoire et que nous avons analysés en présentant les principes directeurs qui ont présidé à la mise en place du dispositif expérimenté.

Tout en restant posé comme étant un espace de compréhension aussi bien de soi que d'autrui, l'atelier d'écriture demeure construit sur le fil du rasoir dans la mesure où l'autre ne cesse pas totalement d'être un être inconnu et imprévisible. Dans sa postface, Tharcisse loue la liberté d'expression que permet un atelier d'écriture et revient sur le fait que celui-ci offre la possibilité de percer les secrets de l'autre. Mais, en langage imagé, ce stagiaire n'oublie pas de souligner que cet autre que l'on veut tant connaître peut toujours constituer une source potentielle de danger et de menace de soi. Sur ce point, Tharcisse écrit, entre autres, ce qui suit :

Pour moi, l'atelier d'écriture représente la liberté d'écrire des pensées troublantes. J'aime connaître les secrets des gens, de quoi ils sont faits. Les autres représentent le suspense. L'atelier est comme une grotte dangereuse où tu peux être attaqué à tout moment. (Tharcisse, stagiaire Cexp, postface)

D'après ce qui vient d'être développé ci-dessus, les stagiaires se comprennent parce qu'ils se sont apprivoisés grâce à l'écriture. Au fil du temps, la « grotte » devient moins « dangereuse » parce qu'elle finit par héberger des personnes qui se connaissent entre elles et qui cessent de se menacer mutuellement pour former une communauté de partage où chacun ne reste pas sur le qui-vive en vue de réagir à des attaques hostiles.

Bref, pour renouer avec les objectifs poursuivis par le dispositif expérimenté, il ressort des différentes déclarations, que la nature des activités développées a, en général, permis aux stagiaires du Cexp d'améliorer leur rapport avec les pairs et, partant, de changer le regard qu'ils portent sur les membres des communautés de semblables que, d'une certaine manière, ces pairs représentent. En effet, grâce au partage d'expériences qu'on se raconte, l'autre cesse d'être cet être étrange(r). Grâce à cet échange, chacun peut comprendre « la façon de vivre des autres », comme le croit Fiona, et découvrir qu'il partage « beaucoup de points communs » avec eux, comme nous l'a rappelé Albertine.

A la suite des auteurs tels qu'André (1989), Cyrulnik (2002) et Lafont (1999), nous avons néanmoins reconnu qu'il ne suffit pas d'écrire et de partager ses textes pour que tout aille à merveille. L'attitude des uns et des autres joue un rôle majeur.

7.2.3. Un dispositif vécu comme un lieu où le scripteur se sent écouté

Sept propositions de la grande évaluation écrite ont tenté de déterminer la manière dont les stagiaires avaient jugé l'accueil de leurs textes par le groupe et apprécié l'attitude du formateur dans la conduite de l'atelier d'écriture. Les propositions concernant la réception des textes par le groupe se rapportent aux numéros 4, 9 et 16 du questionnaire de la grande évaluation écrite :

Tableau n°14 : Propositions portant sur la réception des textes par le groupe

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 4 | Critiquer sévèrement – voire négativement – celui qui apprend à écrire, c'est la meilleure façon de l'aider à avancer | 11 | 4 | 1 | 4 |
| 9 | Dans l'atelier d'écriture, j'ai senti que le groupe s'intéressait à mes textes lorsque je les lisais | 0 | 3 | 12 | 5 |
| 16 | En critiquant mes textes, le groupe me montrait que j'étais nul, que je ne savais pas bien écrire | 14 | 5 | 1 | 0 |

Comme presque partout ailleurs, on constate que les positions des stagiaires sont allées dans le sens que nous pensions. Les deux propositions paires ont majoritairement reçu des avis défavorables, tandis que l'impaire a connu une adhésion forte. On remarque aussi que nombreux sont les stagiaires qui ont considéré que le groupe manifestait un certain intérêt vis-à-vis de leurs textes et que ses critiques n'étaient pas destructrices. Trois quarts des stagiaires se sont par ailleurs prononcés contre des critiques sévères et négatives.

De manière générale, l'écriture au sein d'un groupe a été appréciée par la plupart des stagiaires. Ecrire dans le groupe permettrait aux scripteurs de s'entraider et d'échanger des idées. L'atmosphère de travail dans le groupe contribuerait également à éviter l'ennui et à atténuer l'angoisse que peut éprouver un scripteur solitaire. La préférence pour une écriture en groupe constitue un indicateur que celui-ci a joué un rôle positif pendant l'atelier d'écriture. Si tel n'avait pas été le cas, les stagiaires n'auraient certainement pas jugé positivement cette pratique. Reprenons ci-dessous, à titre d'illustration, quelques raisons qui poussent les stagiaires à préférer une écriture en groupe. Dans les propos qui

suivent, Fiona, Faïda et Tharcisse comparent une pratique d'écriture en groupe et une écriture solitaire :

[Ecrire] à la maison, c'est aussi bien, mais j'aimerais plus être avec les autres ; [...] [si] j'ai oublié d'écrire correctement un mot, si je suis toute seule et que j'ai pas de dictionnaire, ça bloque, mais si je suis en groupe, je peux demander [de l'aide]. (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.54)

Peut-être que toute seule, ça aurait été aussi, mais je trouve qu'en groupe, pour moi, je préfère en groupe, parce qu'on se donne beaucoup d'idées, même si on n'écrit pas la même chose, mais on se donne des idées. (Faïda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.58)

Non, tu te fais chier un peu seul [...]. Il n'y a pas toute une ambiance à côté. (Tharcisse, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.12)

A plusieurs endroits, tout au long de notre parcours, nous n'arrêtons pas d'insister sur le rôle déterminant de la réception dans le processus de la (re)conquête de l'écriture. Nous relevons chaque fois l'effet destructeur du manque d'attention, des critiques négatives et des jugements de valeur. Retraçant son cheminement, Eduarda revient sur ces questions et tente d'expliquer l'origine de ses difficultés d'écriture. Elle précise enfin la manière dont l'atelier d'écriture lui a été d'un certain secours. Au départ, l'écriture était la plus grande passion d'Eduarda, mais en plus des aléas de la vie, son entourage l'a découragée en ne reconnaissant pas ses capacités et en se moquant d'elle :

J'ai toujours aimé écrire, mais je ne sais pas écrire. Avant j'écrivais. Il y a une période de ma vie que j'écrivais beaucoup. Et puis, les problèmes de la vie. Et puis, j'ai commencé à travailler, puis je pouvais pas, j'étais tellement fatiguée et [en plus], je n'ai pas une famille qui me soutient beaucoup ; donc souvent, comment dire, sous-estimation, toujours des critiques. Je ne suis pas souvent valorisée, alors j'ai arrêté. On se moquait de moi et pourtant, j'avais réussi [...] un concours de français [en] poésie et on m'avait remis un livre même avec mon petit diplôme et je n'ai pas été très stimulée. (Eduarda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.3)

Eduarda pense qu'elle a pu trouver cette oreille attentive, qui lui a fait défaut, dans le dispositif que nous avons mis en place. En effet, celui-ci lui aurait permis d'exprimer librement sa pensée et de partager ce que, depuis des années, elle n'avait jamais eu l'occasion de partager. Cela l'a libérée et la pousse à attribuer des effets thérapeutiques à l'écriture en atelier :

Je pense que j'ai beaucoup de choses à dire. Ca m'a servi comme une certaine thérapie et la mentalité qui est ici, ça m'a donné la possibilité de dire ce que j'avais envie, depuis longtemps, de dire et ça m'a donné une certaine liberté. (Eduarda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.4)

Cet accueil empathique qui génère des effets thérapeutiques, Eduarda croit l'avoir bien intégré avec l'atelier d'écriture. Après avoir rappelé qu'il n'était pas évident de faire

écrire ensemble des personnes qui sont fragilisées par ce qu'elles vivent, cette stagiaire relève ce qui aurait rendu possible l'établissement de la confiance aussi bien en ses capacités d'écriture que dans le groupe :

Peut-être que je me trompe, je ne suis pas psychologue, mais je sens [qu'] on était capables ; on a appris à recevoir et à se construire. Tu vois ? Dire voilà ce n'est pas une critique destructive, c'est une critique constructive et alors chacun disait ce qu'il pensait : j'aime, j'aime pas, oui, pourquoi pas ? C'est très constructif. (Euarda, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, pp. 5-6)

Outre ce qui concerne les pairs, l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp a été vécu comme un espace où le sujet se sent aidé et encouragé par le formateur. Les propositions correspondant aux numéros 2, 10, 15 et 24 ont permis aux stagiaires de se prononcer sur le comportement et sur les choix de ce dernier dans la conduite de l'atelier d'écriture :

Tableau n°15 : Propositions portant sur l'attitude du formateur

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|--|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 2 | Ce que je regrette, c'est que le formateur n'a pas donné de points à nos textes pour nous montrer où nous nous situons | 5 | 6 | 7 | 2 |
| 10 | Pendant l'atelier d'écriture, je me suis rendu compte que le formateur ne prêtait pas attention à mes textes | 19 | 1 | 0 | 0 |
| 15 | Le formateur m'a toujours encouragé, même quand j'avais du mal à me lancer et à produire quelque chose | 1 | 0 | 7 | 12 |
| 24 | J'aurais aimé que le formateur fasse preuve de plus d'autorité et de fermeté dans la conduite de l'atelier | 2 | 8 | 6 | 4 |

Les réponses reprises dans ce tableau montrent clairement que les stagiaires ont eu le sentiment que nous avons été attentif à leurs textes et que, dans l'ensemble, nous avons été disponible, lorsqu'ils éprouvaient des difficultés, pour les aider. En effet, la proposition 10 a été rejetée par tous les stagiaires et seulement un stagiaire croit qu'il n'a pas été du tout encouragé.

Par contre, les positions exprimées à l'égard de la proposition 24 sortent du schéma auquel les résultats de la grande évaluation écrite nous ont déjà habitué. Etant paire, cette dernière devait idéalement recueillir plus d'adhésions favorables que défavorables. Or, les avis sont partagés. Pour comprendre les résultats liés à cette proposition, il conviendrait de dissocier les résultats des deux promotions. Pour les stagiaires d'avril-juin, on recense, pour 10 stagiaires ayant participé à l'évaluation, 1 « pas du tout

d'accord », 6 « pas d'accord », 2 « d'accord » et 1 « tout à fait d'accord ». Ces réponses – 7 rejets et 3 adhésions favorables – correspondent, pour une proposition paire, à celles auxquelles nous pouvions nous attendre. En revanche, pour la promotion d'octobre/décembre, la situation s'inverse : pour 10 stagiaires, seulement 3 avis sont défavorables – 1 « pas du tout d'accord » et 2 « pas d'accord » – et 7 sont favorables – 4 « d'accord » et 3 « tout à fait d'accord ».

La forte proportion des stagiaires de la session d'octobre/décembre qui auraient souhaité que nous conduisions l'atelier avec plus de fermeté et plus d'autorité serait liée aux relations interpersonnelles tendues entre certains membres de ce groupe que tous les formateurs du Cexp qualifiaient de difficile. Le Cexp a dû mettre un terme à deux contrats de formation de deux stagiaires pour améliorer la situation au sein du groupe. Mais ce qu'on peut retenir, de manière générale, c'est que les stagiaires qui auraient souhaité une conduite plus ferme de l'atelier nous ont reproché d'être trop gentil et peu sévère. A ce propos, les déclarations d'Eduarda et de Fiona sont assez éloquentes :

Je pense qu'il [nous-même] est très ouvert, très à l'écoute et que c'est dommage qu'il n'est pas un peu plus sévère, mais tout le monde a craqué pour lui. (Eduarda, stagiaire Cexp, Entretiens 2007, p.4)

J'ai trouvé qu'il y avait trop de laisser aller. La hiérarchie devrait être respectée. Cela dépend aussi de mon éducation. Car l'autorité devrait être respectée. (Fiona, stagiaire Cexp, Evaluation écrite du 25 juin 2007)

Tout en réclamant la fermeté, Eduarda s'engage dans une certaine contradiction en avançant, au cours du même entretien, qu'elle fait partie des personnes qui vivent dans la solitude et qui n'arrêtent pas de parler quand une occasion se présente. Les stagiaires qui veulent un formateur autoritaire se réfèrent en général au système scolaire qu'ils ont connu. Et puis, l'atelier d'écriture faisait partie d'un ensemble d'unités de formation dans lesquelles l'atmosphère détendue pouvait être absente. Cette divergence de comportements de la part des formateurs serait, bien évidemment, de nature à dérouter un public déjà désorienté. C'est aussi l'image que les stagiaires ont de l'école qui pousse près d'un stagiaire sur deux – 9/20 précisément –, à regretter que les textes produits n'aient pas reçu de notes chiffrées. D'après ces stagiaires, la note chiffrée permet de s'améliorer et de se situer : « Le point communiqué, écrit Fiona lors de l'évaluation d'approfondissement du 25 juin 2007, correspond à un salaire pour un ouvrier ».

En rompant avec les pratiques scolaires traditionnelles tant par le choix d'une évaluation formative que par la conduite moins rigide de l'atelier d'écriture, nous entendions réconcilier avec l'apprentissage les stagiaires qui nourrissent une haine féroce à l'égard de l'école. Avec le quatrième chapitre, nous avons en effet fait remarquer que tous les stagiaires n'avaient pas un rapport positif avec l'école, comme le cas de Fiona pourrait le laisser penser. En analysant le public cible, nous avons vu qu'ayant interrompu sa scolarité à cause de l'exil et qu'étant originaire d'un pays où fréquenter l'école est un privilège, Fiona fait partie des stagiaires qui ont une image positive ou nuancée de l'école. Les données présentées ci-dessus semblent prouver que les conditions d'écriture – l'écriture en groupe – et l'attitude des participants – stagiaires et formateurs – à l'égard des textes produits ont permis aux scripteurs de (re)prendre de l'assurance. On gardera à l'esprit que maintes études (Lafont 1999 et Lafont-Terranova 2009, entre autres) posent la (ré)assurance comme une étape indispensable dans le processus de (re)conquête de l'écriture.

7.2.4. Un dispositif qui modifie les représentations scripturales

Plusieurs propositions, douze au moins, ont permis d'établir, sur le plan des représentations, le rapport que les stagiaires établissaient avec l'écriture après leur participation à l'atelier²²⁴. Ce rapport a été mesuré en passant par trois séries de propositions portant sur l'écriture envisagée comme un don (voir les propositions 6, 8, 12, 13, 18 et 27 du tableau n°16, p.368), sur l'utilité sociale de l'écriture (voir les propositions 20 et 23 du tableau n°18, p.370) et sur l'écriture conçue comme étant fondamentalement une réécriture (voir les propositions 19, 25 et 26 du tableau n°17, p.368). En analysant les réponses données, on se rend compte qu'au terme de l'atelier, les stagiaires comprennent que l'écriture relève avant tout du faire et que tout texte reste

²²⁴ Pour ce qui est des représentations scripturales, les propositions soumises aux stagiaires se rapportent au regard que ces derniers portaient sur l'écriture au terme de l'atelier d'écriture. Idéalement, il aurait été souhaitable que les mêmes questions soient posées avant et après l'atelier pour déterminer les changements réellement attribuables au dispositif expérimenté. Mais, pour un public qui ne savait même pas ce qu'était un atelier d'écriture, et qu'il fallait surtout apprivoiser avant de lui poser des questions très systématiques, une telle enquête nous paraît contreproductive. Nous avons néanmoins pu mesurer les changements intervenus dans le chef des stagiaires en confrontant les données issues de la grande évaluation écrite à celles recueillies par le biais d'autres évaluations.

susceptible d'être amélioré. Ils ont aussi intégré que les déficiences en écriture peuvent être à l'origine des difficultés d'intégration sur les plans social et professionnel.

La multiplication des propositions liées à des représentations a été motivée par le fait que ces dernières constituent l'une des trois composantes majeures de la compétence scripturale, à côté des savoirs et des savoir-faire (Dabène 1987 ; Barré-De Miniac 2008). En d'autres termes, en consolidant ou en modifiant les représentations, on participe au développement des compétences scripturales. C'est aussi en travaillant ces représentations qu'on arrive à modifier le rapport que le sujet entretient avec l'écriture. Or, en plus du changement du rapport à soi et à autrui, le changement du rapport à l'écriture constitue l'une des visées majeures de notre investigation.

7.2.4.1. Contre l'idéologie du don et de l'inspiration

D'après les résultats de l'évaluation, que nous reprenons dans le tableau n°16, tous les stagiaires ont assimilé qu'on acquiert la maîtrise de l'écriture par la pratique et par le travail, et jamais par la simple observation des textes de référence. Ils sont aussi 90% (voir la proposition 8) à avoir intégré que même ceux qui sont normalement considérés comme de grands génies de l'écriture n'écrivent pas d'un seul coup, 80% à avoir rejeté ce que Meirieu classerait parmi les pédagogies des préalables (voir la proposition 18) et 75% à avoir compris que l'écriture ne relève pas du talent, du don et de l'inspiration (voir la proposition 12).

En même temps qu'ils ont pris conscience du fait que l'écriture n'est pas une affaire d'inspiration, les stagiaires semblent avoir saisi que chacun a des choses à raconter. Autant tous les stagiaires ont adhéré à la proposition 13 stipulant que toute personne a des choses à partager, autant tous ont rejeté l'idée selon laquelle seules les personnes qui ont connu un parcours difficile ont une histoire à relater (voir la proposition 28).

Tableau n°16 : Proposition portant sur l'écriture posée comme un don

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 6 | Pour moi, apprendre à écrire, c'est tenter de faire l'impossible, car dans toute ma famille, personne n'a eu ce don. | 9 | 5 | 3 | 3 |
| 8 | Il est évident que les grands écrivains n'ont pas besoin de brouillons, puisqu'ils écrivent d'un seul coup | 14 | 4 | 2 | 0 |
| 12 | L'écriture relève exclusivement du don, de l'inspiration et du talent. On naît avec l'écriture dans la peau | 6 | 9 | 5 | 0 |
| 13 | L'expérience de l'atelier d'écriture m'a convaincu que chaque personne a des choses à raconter et à partager aux autres | 0 | 0 | 6 | 14 |
| 18 | Ce que j'ai encore compris, c'est qu'il faut avoir une grande expérience avant de se mettre à écrire | 8 | 8 | 3 | 1 |
| 27 | Apprendre à écrire, c'est comme apprendre à conduire le vélo. On acquiert la maîtrise par la pratique et jamais par la simple observation | 0 | 0 | 8 | 12 |
| 28 | Ce que je sais, c'est que les personnes qui ont bien vécu n'ont rien à écrire, puisqu'elles n'ont pas d'histoire à raconter | 14 | 6 | 0 | 0 |

7.2.4.2. L'écriture comprise comme une réécriture

Les propositions 19, 25 et 26 montrent que les stagiaires ont compris que la réécriture fait partie de l'écriture. Tous adhèrent à la proposition qui lie la réécriture à l'amélioration et à l'enrichissement du déjà-écrit (voir la proposition 19). Ils sont aussi 90% à considérer que l'écrit n'est jamais achevé (voir la proposition 25) et 95% à se prononcer contre la proposition n°26 qui associe la réécriture à la surcharge et à la « lourdeur » de ce qui a été produit, comme le défendait Déborah que nous avons rencontrée au Cobs.

Tableau n°17 : Propositions portant sur l'écriture posée comme une réécriture

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|--|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 19 | En réécrivant mon texte, je l'enrichis et je l'améliore. Par exemple, je structure mieux mes phrases, mets de l'ordre dans mes idées et corrige des fautes | 0 | 0 | 8 | 12 |
| 25 | Ma conviction est que tout texte, quel qu'il soit, peut être amélioré. Le texte n'est jamais achevé | 1 | 1 | 9 | 9 |
| 26 | Réécrire mon texte ne me sert pas du tout. En réécrivant, je mets plus de fautes et je surcharge mon texte | 13 | 6 | 1 | 0 |

Les propos recueillis, lors des entretiens, confirment par ailleurs que les stagiaires considèrent que la réécriture joue un rôle fondamental dans le processus d'écriture et qu'elle contribue à l'amélioration du déjà-écrit. Ces stagiaires affirment en effet qu'en passant d'une version à une autre, leurs textes ne restent jamais intacts, puisqu'ils ont toujours des choses à changer :

A chaque fois que j'ai réécrit mon texte pour Maurice, j'ai vu toutes les fautes que je faisais au niveau lourdeur et c'est encore un peu mieux, je faisais chaque fois un peu mieux, chaque fois que je le récrivais. Mais bon, à mon avis, faudrait le réécrire dix fois. [...] Donc, je suis vraiment obligé de réécrire pour vraiment obtenir ce que je veux. (Tharcisse, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.11)

Parce qu'on forme des phrases et après on essaie de mieux les refaire. En plus, la première fois, on réfléchit pas trop et au fur et à mesure ça s'améliore. [...] Quand j'ai transcrit dans le cahier, la troisième fois, j'ai encore modifié. Donc chaque fois, j'ai un peu amélioré. (Lucien, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.37)

D'après ces dernières déclarations, Lucien et surtout Tharcisse écrivent « par couches successives » pour reprendre l'expression utilisée par Guibert (2003) en parlant des comportements rédactionnels²²⁵ que Garcia-Debanc (1986) a établis à partir des travaux de Hayes et Flower (1980). En effet, ces stagiaires jettent sur le papier « les idées qui leur viennent à l'esprit » et procèdent à leur organisation dans un deuxième temps. Ils réécrivent pour reformuler leur texte et pour corriger les fautes. Tharcisse va plus loin en dissociant le « quoi » et le « comment » dire. Il déclare qu'il commence par écrire une histoire avant de s'occuper des aspects relevant du style :

L'histoire que je veux raconter est là, mais le style est pas là. [...] C'est pas encore vraiment ce que je veux dire, c'est trop brut. (Tharcisse, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.11)

Les éléments présentés ici montrent aussi que la réécriture favorise l'autocorrection et la répartition des tâches d'écriture en plusieurs temps, évitant ainsi la surcharge cognitive et ses retombées néfastes sur le travail d'écriture. Tharcisse affirme que, grâce à la réécriture, il peut s'occuper du « quoi » dire avant de se pencher par la suite sur le

²²⁵ Nous avons présenté ces comportements rédactionnels au premier chapitre de cette thèse lorsqu'il a été question des théories sur l'écriture qui ont révolutionné son apprentissage. A la suite de Garcia-Debanc (1986 : 29), Guibert (2003 : 66) parle de « couches successives » quand les scripteurs « griffonnent les idées qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite ».

« comment »²²⁶. Le comportement de ce stagiaire contraste avec la conception du premier jet posé comme un tout intouchable.

En faisant réécrire, notre dispositif se démarque de la plupart des modèles d'atelier d'écriture destinés à des publics en difficulté. Les résultats des évaluations démontrent qu'avec ces derniers, on peut favoriser un retour sur le déjà-écrit pour tirer profit des bénéfices de la réécriture.

7.2.4.3. L'écriture posée comme une pratique d'utilité sociale

Deux propositions de la grande évaluation écrite ont porté sur l'utilité sociale de l'écriture. Alors que la proposition 20 demandait si l'on pouvait se passer de l'écriture dans la vie de tous les jours, la 23 cherchait à savoir si les stagiaires étaient d'accord sur le fait que les déficiences en écriture pouvaient générer des difficultés sociales et professionnelles. Comme le montre le tableau n°18, 95% des 20 stagiaires n'ont pas adhéré à la première proposition et tous les stagiaires ont marqué leur accord pour le contenu de la seconde.

Tableau n°18 : Propositions posant l'écriture comme pratique d'utilité sociale

| N° | Proposition | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|----------------------|--------------|----------|----------------------|
| 20 | L'écriture ? Je peux m'en passer. Dans tous les cas, je peux bien mener ma vie sans jamais écrire | 10 | 9 | 0 | 1 |
| 23 | Dans nos sociétés, les difficultés en écriture peuvent constituer un frein à l'insertion sociale et professionnelle | 0 | 0 | 11 | 9 |

D'après les éléments recueillis dans d'autres évaluations, les stagiaires présentent l'écriture comme l'un des facteurs clés facilitant la mobilité sociale. Grâce à l'écriture, on peut accéder à des formations qualifiantes et à de bons emplois. Sans elle, on est condamné à ne faire que du travail peu valorisant. D'origine angolaise, Fiona rappelle que l'époque où l'on pouvait vivre sans savoir lire et écrire est loin derrière nous. Selon cette stagiaire, la maîtrise de l'écriture constitue une étape préalable dans le processus de réinsertion socioprofessionnelle :

²²⁶ On se rappellera que certains praticiens et/ou théoriciens de l'écriture, comme les nouveaux romanciers (cf. 2.2.4), remettent en cause la séparation entre le fond (le *quoi* dire) et la forme (le *comment* dire) en soutenant, entre autres, l'idée que le dire s'accomplit dans le produire.

Nos arrière parents ne parlaient pas à l'école, mais ils vivaient quand même. Mais en nos temps, les choses ont changé. On doit apprendre. Si je ne viens pas ici apprendre à écrire le français, je ne saurai pas suivre une formation qualifiante. (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.56)

Dans une autre évaluation, Fiona revient sur l'importance de l'écriture dans le processus de formation en soulignant que les compétences à l'oral ne suffisent pas pour s'inscrire et réussir une formation qualifiante :

Pour accéder à d'autres formations, la communication verbale laisse sa place à l'écriture. Il y a d'autres métiers qui nécessitent l'écriture. Or, les difficultés en écriture ne permettront pas l'accès à ces métiers. (Fiona, stagiaire du Cexp, Evaluation d'approfondissement du 25 juin 2007)

7.2.5. Un dispositif qui aide à oser écrire

La proposition 3 relative à l'oser-écrire était libellée comme suit : « Grâce à l'atelier d'écriture, j'ai osé-écrire. Aujourd'hui, j'écris plus aisément qu'auparavant ». Par 14 « tout à fait d'accord » et 6 « d'accord », tous les stagiaires ont exprimé leur accord par rapport à cette proposition. Le sentiment que l'atelier d'écriture expérimenté a aidé les stagiaires à oser écrire se trouve confirmé par les matériaux recueillis via d'autres procédés d'évaluation. Ainsi, avant de fréquenter l'atelier d'écriture, Fiona avait-elle peur et honte d'écrire. Elle n'osait pas écrire pour ne pas commettre des fautes. L'atelier d'écriture l'aurait aidée à surmonter ses craintes, à avoir confiance en elle-même et à écrire sans se laisser paralyser par la hantise de la faute :

L'écriture, ça m'a aussi beaucoup aidée, parce que je peux écrire avec fautes, mais sans crainte ; avant, je n'osais pas écrire, j'avais tout le temps honte à moi-même que j'écris en français avec plein de fautes et tout, ça me gênait. Mais maintenant, ça va, je peux écrire avec ou sans fautes, ça m'est égal. (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p54)

Côme, que nous avons convoqué au troisième chapitre pour illustrer le caractère hétéroclite, utilitaire et déficient des pratiques scripturales des stagiaires, croit, de son côté, que l'atelier d'écriture lui a permis d'écrire autre chose que des sms. Alors qu'il n'écrivait que sur son Gsm des textes du genre « tu es où », Côme se dit surpris de se rendre compte qu'il est parvenu à produire des textes de plusieurs lignes :

Au niveau de l'écriture, moi, je suis pas quelqu'un qui, dans la vie courante, j'écris pas souvent. Je suis pas quelqu'un qui écrit souvent, qui lit beaucoup. J'ai pas tendance à lire beaucoup, donc ça m'a déjà apporté quelque chose, parce qu'écrire tout ce qu'on a écrit tout ça, moi, au début, j'étais un peu bloqué, parce que je savais pas, c'était pas facile. Donc, quand vous disiez faire deux pages, moi déjà, [...] faire une page, c'était

déjà [me demandait beaucoup], parce que j'ai pas l'habitude. (Côme, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.61)

Côme qui, d'habitude, n'écrit ni ne lit a affirmé dans sa postface qu'après quelques semaines passées en atelier d'écriture, il s'est remis à écrire et à lire. Il a aussi l'impression qu'il a beaucoup progressé au niveau de l'écriture : « moi, dit-il entre autres, j'ai trouvé ça très bien de pouvoir nous faire écrire de la sorte. J'ai appris [à] réécrire vraiment bien ».

Depuis longtemps, Samira a eu envie d'écrire, mais souvent, elle n'arrivait pas à se décider ou quand elle franchissait le cap de la décision et réussissait à produire quelque chose, elle n'osait pas le partager avec d'autres. Après l'atelier d'écriture, Samira affirme que son gout pour l'écriture se confirme et que la confiance en elle-même est rétablie. Elle semble maintenant décidée à se mettre à écrire librement, même si ses écrits ne seraient pas nécessairement publiés par un éditeur :

J'ai toujours eu cette envie d'écrire, c'est vrai, quand je suis arrivée ici et que j'ai entendu *atelier d'écriture*, moi ça m'a plu tout de suite [...]. La différence qu'avant, c'est vrai que [...] j'ai toujours eu un petit problème de confiance en moi et donc je n'avais vraiment pas envie de partager ça avec qui que ce soit. Maintenant ça franchement, je me suis dit : oui pourquoi je ne le ferais pas ? Mais bon ce ne serait sûrement pas trop publié. (Samira, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.16)

Dans cet extrait de sa postface, Samira reprend les idées émises ci-dessus. Elle revient sur le fait que l'atelier d'écriture lui a révélé ses capacités et lui a redonné confiance. Elle va plus loin en notant que l'atelier lui a appris la manière dont on peut « structurer une histoire ». Tout cela lui permettra d'utiliser l'écriture pour « des fins professionnelles » et, surtout, pour réaliser son vieux rêve : écrire l'histoire de son père.

Pour moi, l'atelier d'écriture m'a permis de tester mes aptitudes à l'écriture, de créer une petite histoire à partir de l'imaginaire. Ca m'a aussi permis de confirmer mon envie d'écrire. J'ai toujours voulu écrire l'histoire de mon père et grâce à l'atelier d'écriture, l'envie devient plus grande. J'ai aussi appris à structurer une histoire et [à] oser partager mes écrits avec les autres, car j'ai déjà écrit, mais j'étais la seule à les lire. Ce qui m'a marquée, c'est que j'ai pris conscience que j'étais capable, non pas de devenir un écrivain célèbre, mais [d'écrire] à des fins professionnelles. (Samira, stagiaire Cexp, postface)

Comme Samira, Faïda rappelle que l'atelier d'écriture lui a permis de se reconnaître capable et de se rendre compte qu'il est possible d'écrire sur divers sujets et de partager ses textes avec les autres. A la différence de Samira, Faïda a profité de l'atelier d'écriture pour réaliser ce qui est encore, chez la première, au niveau de l'intention. Grâce à l'atelier d'écriture, Faïda a pu écrire sur la vie de ses parents :

L'atelier d'écriture m'a permis d'évaluer mes connaissances en écriture. Cela m'a donné le courage d'écrire l'histoire de mes parents et de leur parcours. J'ai souvent raconté [leur] histoire à ceux qui m'ont posé la question, mais jamais eu l'idée de l'écrire. Comme le formateur nous a donné la possibilité d'écrire une histoire vraie ou imaginaire, je me suis dit : « c'est le moment de pouvoir le faire avec tout le monde ». Grâce à l'atelier d'écriture, j'ai réalisé que cela est faisable d'écrire sur tout ce qu'on veut partager avec les autres. (Faïda, stagiaire Cexp, postface)

Dans sa postface, Faïda affirme qu'elle avait le choix d'écrire soit un récit fictif, soit un récit autobiographique et qu'elle a opté pour cette dernière formule. Sur ce point, Faïda se démarque encore de Samira qui avance qu'elle a produit « une petite histoire à partir de l'imaginaire ». Les choix de ces deux stagiaires démontrent que les pistes d'écriture proposées donnaient la possibilité de s'inscrire dans une fiction ou dans une narration de type autobiographique. Cela revient à affirmer que ces propositions d'écriture ont permis de concilier les intérêts de ceux qui sont pour et de ceux qui sont contre une écriture autobiographique.

En nous référant aux propos de Samira, de Faïda, de Fiona et de Côme, nous venons de relever que l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp a permis aux stagiaires de re-prendre confiance en eux, de découvrir leurs capacités en écriture, d'écrire sans peur ni honte et d'avoir le sentiment de progresser en écriture. Sur la base des éléments développés précédemment, on peut dire que le dispositif expérimenté a aidé les participants à oser écrire. Cependant, on peut toujours se demander si cet atelier a permis à ceux qui l'ont suivi de mieux écrire, même si certains discours – comme ceux de Lucien ou de Tharcisse – le laissent penser :

Je crois que via cet atelier, j'ai acquis une infime impression d'avoir fait un texte correct. (Lucien, stagiaire Cexp, postface)

Il me semble que j'écris un peu mieux qu'avant. Enfin, j'ai perfectionné mon écriture, perfectionné mon écrit un peu plus. (Tharcisse, stagiaire Cexp, Entretiens, p. 11)

7.2.6. Un dispositif qui finalise l'apprentissage des savoirs grammaticaux

Même si nous avons réservé quelques moments à des activités portant sur des savoirs grammaticaux, nous avons précisé que le dispositif expérimenté ne se définit pas comme un espace d'apprentissage de la grammaire. Après avoir expliqué les raisons qui nous ont empêché de faire de la grammaire en atelier d'écriture (cf. le point 6.3.1.7), nous avons noté que nos interventions ponctuelles sur des questions d'ordre grammatical et d'ordre graphique voulaient surtout attirer l'attention des stagiaires sur le rôle joué par les savoirs

grammaticaux dans la réalisation des textes acceptables. Et comme ces interventions portaient des difficultés rencontrées pendant la production, nous entendions aussi finaliser l'apprentissage de tels savoirs.

Au cours des différentes évaluations, nous avons voulu savoir si les stagiaires avaient apprécié de tels rappels d'ordre grammatical et si ce qui avait été vu les avait aidés à améliorer leurs textes. Lors de la grande évaluation écrite, les stagiaires ont adhéré au contenu de la proposition 21 qui s'y rapportait par 9 « d'accord » et 11 « tout à fait d'accord ». La proposition en question était libellée comme suit : « Les rappels d'ordre grammatical faits par le formateur m'ont permis d'améliorer mon texte ». De plus, les éléments issus des entretiens ont abondé dans ce sens :

C'était la première fois, c'est pour ça que j'étais perdu et à l'écrit j'avais oublié beaucoup de choses et j'ai fait beaucoup de fautes en plus. Mais j'aurais voulu qu'on revienne un peu sur la grammaire, sur les trucs de conjugaison, en revenant dessus, parce que j'ai oublié beaucoup de choses. (Côme, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.62)

En premier lieu, moi je viens du pays où l'on parle une autre langue. J'ai pas vraiment, je suis pas riche, comment dire ?, en grammaire français. Alors quand Maurice nous expliquait, réexpliquait, ça m'aidait, là où j'avais les difficultés, j'apprenais directement, je corrigeais en même temps. (Fiona, stagiaire Cexp, Entretiens, 2007, p.55)

D'après ces deux déclarations, on voit bien que l'atelier d'écriture finalise l'apprentissage de la grammaire. C'est parce qu'ils doivent produire des textes que ces deux stagiaires découvrent leurs difficultés et éprouvent le besoin de les surmonter. Alors que Côme doit retrouver ses connaissances qui ont subi l'érosion du temps, Fiona, dont la première langue est le portugais, doit construire des savoirs qui lui font défaut. Fiona insiste sur le fait qu'elle réinvestissait dans son texte ce qu'elle apprenait. Comme ils sont dans l'action et dans le concret, Côme et Fiona ne s'opposent pas la question de ce qu'ils vont faire de leurs connaissances, comme le ferait Rachid rencontré au Cobs.

7.3. Conclusion

Ce chapitre a été consacré aux effets de l’atelier d’écriture expérimenté au Cexp, lesquels effets ont été établis à partir des déclarations orales et écrites des stagiaires qui ont bénéficié de ce dispositif. Selon l’ordre d’importance, les matériaux analysés ont été obtenus via quatre évaluations : la grande évaluation écrite, les entretiens individuels, les évaluations dites d’approfondissement et les postfaces.

Sur la base des données prises en compte et des résultats présentés précédemment, on peut affirmer que le dispositif expérimenté a été satisfaisant dans son ensemble, qu’il a aidé à oser écrire – voire à mieux écrire –, qu’il a permis au scripteur de se comprendre et de mieux comprendre l’autre, qu’il a fait bouger certaines représentations sur l’écriture, qu’il a constitué un espace-temps où le sujet-écrivain s’est senti écouté par le groupe et encouragé par le formateur, et qu’il a été perçu comme un lieu qui donne sens à l’apprentissage des savoirs grammaticaux. Bref, d’après les matériaux analysés, l’atelier d’écriture du Cexp a permis à ceux qui l’ont suivi d’améliorer leur rapport aussi bien à eux-mêmes et à autrui qu’à l’écriture.

Le dispositif expérimenté a modifié le « rapport à l’écriture » des stagiaires dans ce sens qu’il a eu un impact évident sur les composantes²²⁷ de ce rapport. Du point de vue de l’investissement, nous avons vu que les stagiaires comme Fiona ont cessé d’avoir peur et honte d’écrire et qu’ils écrivent désormais sans être paralysés par l’éventualité de commettre des fautes. D’autres stagiaires disent qu’ils ont (re)trouvé le gout et le plaisir d’écrire, et qu’ils écrivent plus, voire mieux, qu’auparavant. Dans ce sens, Côme, qui ne produisait que des sms, a déclaré qu’il s’est remis à lire et à écrire. Les déclarations comme celles que nous venons d’évoquer montrent que les stagiaires ont connu des changements qui ont affecté leur intérêt affectif à l’égard de l’écriture ainsi que le temps qu’ils peuvent consacrer à celle-ci.

Du point de vue des « opinions et des attitudes », les déclarations des stagiaires attestent qu’ils considèrent l’écriture comme une pratique utile. Ces stagiaires associent par exemple l’écriture à l’accès à des formations qualifiantes et/ou à la mobilité sociale. Pour

²²⁷ Nous nous référons aux composantes établies par Barré-De Miniac (2000) que nous avons présentées au premier chapitre de cette thèse (cf. point 1.4.1.1.).

ce qui est des « conceptions de l'écriture et de son apprentissage », les analyses effectuées dans ce chapitre ont mis en exergue le fait que les stagiaires conçoivent l'écriture et son apprentissage de manière conforme à la réalité. De façon générale, ces derniers sont d'avis que l'écriture relève plutôt du faire que du don, qu'on apprend à écrire en écrivant et que chacun a des choses à raconter. Notons enfin que le pôle métacognitif du rapport à l'écriture – le mode d'investissement – n'a pas été négligé. Pour s'en rendre compte, il suffit de penser que c'est à partir des déclarations des stagiaires sur l'écriture en général et sur leur propre pratique scripturale que nous avons réussi à cerner leur positionnement vis-à-vis d'autres composantes du rapport à l'écriture.

Si nous arrêtons notre parcours ici, nous serions en droit de conclure que les objectifs assignés à notre atelier d'écriture ont été entièrement atteints. En effet, comment pourrait-on affirmer le contraire, alors que tous les résultats présentés dans ce chapitre sont fondés sur les déclarations des stagiaires bénéficiaires du dispositif expérimenté ? Mais, est-ce suffisant de se limiter aux discours, à ce qui a été ressenti et aux impressions ? Ou, plutôt, ne serait-il pas intéressant de dépasser le niveau des discours pour considérer les faits ? A cette dernière double interrogation, nous répondons par la négative à la première et positivement à la seconde.

Nous nous proposons donc de poursuivre notre analyse et de la baser cette fois-ci plutôt sur les faits constatés que sur la réalité déclarée. Précisément, notre prochain développement va continuer de se pencher sur les effets du dispositif expérimenté, mais en partant des textes produits par les stagiaires. En d'autres termes, l'objet de notre quête demeure presque le même que pour ce chapitre, le changement majeur n'affectera que les corpus d'analyse et, bien entendu, les mécanismes mis en œuvre pour les exploiter.

Chapitre 8

Evaluation du dispositif à partir des avant-textes

Au terme du parcours qui vient de se terminer, nous avons noté que « l'objet de notre quête » pour ce nouveau chapitre « demeure presque le même » que celui du précédent. Presque le même, d'abord, parce que, comme pour le septième chapitre, nous cherchons toujours à déterminer si le dispositif expérimenté a aidé les stagiaires à (mieux) écrire. Presque le même, ensuite, parce que, à la différence du dernier développement, ce chapitre ne met pas l'accent sur les résultats subjectifs qui relèvent du vécu et du ressenti. Presque le même, enfin, parce que ce huitième chapitre est plutôt centré sur l'analyse des textes produits par les stagiaires que sur leurs déclarations orales ou écrites.

Sur la base des productions textuelles des stagiaires, le présent chapitre tente de répondre, entre autres, aux trois questions suivantes : l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp a-t-il permis aux stagiaires d'écrire davantage ? En (ré)écrivant leurs textes, comment ces stagiaires procèdent-ils ? Peut-on trouver des indices du mieux-écrire en partant de leurs différentes productions intermédiaires ? Pour apporter des éléments de réponse à la première interrogation, nous nous sommes basé sur un indicateur quantitatif qui porte sur le calcul de l'évolution de l'expression textuelle. Quant à ce qui concerne les deux autres questions, nous avons fondé notre appréciation sur l'analyse de la nature et de la qualité des différentes modifications qui ont été opérées dans les *avant-textes* étudiés.

Il importe de préciser que les différentes interprétations que nous proposons, tout au long de ce chapitre, suivent toujours une description détaillée des faits et se basent sur les différentes traces de modification repérables dans les textes intermédiaires. Interpréter ces traces se trouve justifié par le fait que celles-ci sont porteuses de sens à décoder. Elles sont, pour employer les mots de Fabre-Cols (2002 : 63) à qui ce chapitre doit un large crédit, des « *marques manifestes de phénomènes non manifestes*²²⁸ ». Notons, enfin, que

²²⁸ En italique dans le texte cité.

la problématique du mieux-écrire est en général abordée en filigrane et qu'elle sera posée encore davantage dans le prochain et dernier chapitre de ce travail.

8.1. Matériaux d'analyse

Dans ce chapitre, nous analysons les changements qui interviennent lorsque les stagiaires réécrivent les premières versions des quatre textes qu'ils ont produits dans le cadre de l'écriture du récit, appelé aussi texte long. Rappelons que, dans l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp, la première version correspond au premier jet réalisé et lu en plénière par les stagiaires, la deuxième à ce premier jet réécrit pour être relu par le groupe. L'on pourrait légitimement se demander pourquoi nous avons privilégié ces deux premières versions, alors que les textes publiés par les stagiaires du Cexp ont connu, comme nous l'avons vu, quatre versions au moins. Ce choix, pour répondre rapidement, a été motivé par le fait que ces deux versions ont été écrites par les stagiaires sans l'intervention manifeste de tiers. De ce fait, elles constituent les seules versions susceptibles de nous renseigner sur ce qu'ils sont capables d'écrire sans l'aide explicite d'un pair ou d'un formateur.²²⁹

Nous avons indiqué antérieurement que 24 stagiaires ont suivi, jusqu'au bout, les deux ateliers d'écriture organisés au Cexp en avril/juin et en octobre/décembre 2007. Idéalement, nous aurions pu recevoir d'eux 192 textes²³⁰ représentant 96 premières versions (24*4) et 96 deuxièmes versions (24*4). Mais pour des raisons variées, que nous n'allons pas reprendre ici, nous n'avons pu étudier que les textes de 13 stagiaires. Et pour ces derniers, nous n'avons travaillé que sur quarante textes – soit quatre-vingt versions – de dix stagiaires, sur six textes – soit douze versions – de deux stagiaires et sur deux textes – soit quatre versions – d'un stagiaire, ce qui fait un total de 48 textes, soit 96 versions. Le tableau n°19 donne les détails sur les textes étudiés. La seule condition pour

²²⁹ Le corpus que nous analysons ici est repris à l'annexe XI « Textes produits par les stagiaires du Cexp : versions 1 et 2 ».

²³⁰ Comme nous l'avons précisé précédemment et comme cela transparait dans le tableau n°19 (p.382), chaque stagiaire devait écrire quatre textes dans le cadre de la production du texte long. Mis ensemble, ces quatre textes ont formé le texte long. C'est donc pour cela que les textes idéalement attendus des stagiaires devaient être 24 (stagiaires) X 4 (textes), soit 96 textes. Et comme nous étudions ici les deux premières versions, on devait avoir 24 (stagiaires) X 4(textes) X 2 (versions 1et 2), ce qui donne un total de 192 textes.

qu'un texte soit sélectionné pour être analysé était qu'il devait disposer de deux premières versions différentes.

A partir de ce qui vient d'être signalé ci-dessus, on voit bien que, par rapport aux textes idéalement attendus, notre analyse n'a porté que sur la moitié (96/192) et n'a concerné qu'un peu plus d'un stagiaire sur deux (13/24). Le matériau recueilli peut paraître *a priori* quantitativement restreint. A priori, parce que, comparé à d'autres recherches, on trouve qu'il est relativement suffisant. Par exemple, au cours de sa recherche doctorale, Lafont (1999 : 344) a rassemblé « **100 énoncés** [...] pour environ **200 énoncés produits** (170 premiers jets et 30 versions réécrites ou suturées », mais, finalement, elle n'a analysé que « **11 textes – premiers jets et versions réécrites**²³¹ » (Lafont 1999 : 348).

Cependant, il convient de souligner que les conditions de la recherche de Lafont étaient différentes de celles dont nous avons bénéficié lors de notre phase d'expérimentation. Contrairement à ce qui s'est passé pour nous au Cexp, Lafont ne jouissait pas de la position d'animatrice. Elle a donc dû se contenter de ne recevoir que les textes que les participants lui remettaient librement. Or, cette remise de textes n'était pas garantie d'avance²³².

Avant de commencer l'analyse du corpus, il importe par ailleurs d'apporter une autre précision pour éviter toute confusion. Lorsque, lors du développement suivant, nous parlerons de 48 textes, nous nous référerons aux textes 1 à 4²³³, les deux versions formant un seul texte. Quand nous ferons état de 96 textes, nous considérerons les deux versions séparément. Et comme, pour chaque stagiaire, les quatre textes ont donné lieu à un texte commun, le récit, il nous arrivera également de n'évoquer que 13 textes pour renvoyer à l'ensemble qui regroupe les quatre textes de chacun des stagiaires. En général, le contexte indiquera s'il est question de *texte-version*, de *texte-texte 1 à 4* ou de *texte-ensemble*.

²³¹ En gras dans le texte cité.

²³² « Ainsi, écrit Lafont (1999 : 344) à ce sujet, même si j'ai toujours été accueillie très chaleureusement pendant les séances qui ont servi de support à mon enquête, tous les participants n'ont pas souhaité me confier leurs textes et de nombreux premiers jets ne m'ont pas été remis ».

²³³ Les textes 1 à 4, dont il est question ici, sont respectivement « Qui suis-je ? » (texte 1), « Du coup de foudre à ma naissance » (texte 2), « Jeté(e) dans le monde » (texte 3) et « Le dénouement » (texte 4).

8.2. Evolution du volume de l'expression textuelle

Plusieurs auteurs – tels que Fabre (1990), Gueunier (1993), Lafont (1999) et Lafont-Terranova (2009) – ont utilisé le critère quantitatif *volume d'expression* comme l'un des indicateurs d'évaluation des compétences en écriture. Dans une expérience menée au Liban auprès de scripteurs adultes, Gueunier (1993) et son équipe emploient ce critère dans l'évaluation des compétences scripturales des sujets auxquels il avait été demandé de produire un texte narratif pendant un temps restreint variant entre 15 et 20 minutes. Pour cette expérience, le volume d'expression constitue « un indicateur partiel de compétence, dans la mesure où le temps de passation étant limité, il manifeste la rapidité d'actualisation : textuelle, syntaxique et lexicale » (Gueunier 1993 : 196). L'auteur du *Français du Liban : cent portraits linguistiques* reste néanmoins conscient que la quantité n'est pas nécessairement synonyme de qualité, puisqu'il existe un risque « de verbosité creuse ». Alors que, dans cette optique, Gueunier (1993) et son équipe travaillent à partir du rapport entre le temps et la taille des textes produits, des chercheurs comme Lafont (1999) s'intéressent à l'évolution du volume textuel entre deux versions d'un même texte pour déterminer les transformations qui sont réalisées lors du passage d'une version à une autre, ce qui permet, entre autres, de pouvoir examiner si les scripteurs concernés écrivent davantage en réécrivant leurs textes.

Dans ce dernier contexte, déterminer si un sujet écrit davantage consisterait à comparer une situation initiale et une autre situation postérieure, finale ou intermédiaire. Pour ce qui nous concerne, par exemple, nous pouvons nous appuyer sur le critère *volume d'expression* pour voir si les stagiaires qui n'avaient pas l'habitude d'écrire le font beaucoup plus qu'auparavant après qu'ils ont fréquenté l'atelier d'écriture. En nous inscrivant dans cette perspective, nous pourrions, par exemple, faire valoir qu'un stagiaire comme Côme, dont la pratique scripturale se limitait à la production de sms, est arrivé à écrire, en plus de nombreux textes courts, un texte narratif de près de mille mots. Mais ce genre d'évaluation resterait sujet à de sérieuses critiques. Du moment que l'on ne peut quantifier les pratiques scripturales antérieures des stagiaires pour déterminer leur capacité d'écriture avant leur entrée en atelier d'écriture, comment pourrait-on invoquer le critère *volume d'expression* pour calculer l'évolution de leurs compétences en

écriture après leur entrée en atelier ? De plus, le volume d'expression du texte produit peut être fortement lié à plusieurs facteurs dont son genre, sa finalité, la situation de sa production, les consignes et le temps donnés pour le produire, etc.

Ces dernières observations mettent donc en exergue la nécessité de disposer de points de repère précis pour pouvoir utiliser le critère *volume d'expression* dans l'évaluation des compétences scripturales des écrivains. Soucieux de travailler à partir de repères clairs et solides, nous avons, suivant en cela Lafont (1999), limité l'utilisation du critère *volume d'expression* dans l'analyse des modifications qui sont opérées entre deux versions d'un même texte.

Contrairement à Gueunier (1993) et à son équipe qui inventorient le « nombre (total) des mots » du texte et qui calculent la moyenne de « mots par phrase » ainsi que « le taux de subordination »²³⁴, nous ne nous sommes intéressé qu'à l'augmentation ou à la diminution du nombre de mots entre les deux versions examinées. En effet, ce qui nous préoccupe pour le moment, c'est d'arriver à établir si le scripteur modifie son texte en passant d'une version à une autre. Or, nous pouvons déjà disposer de cette information en comparant le nombre de mots des deux versions. Pour compter les mots, nous avons, à l'instar de Lafont (1999), eu recours à la fonction de comptage des mots accessible via le logiciel de traitement de texte. « La commande "statistiques mots", rappelle Lafont (1999 : 268), permet de compter toutes les unités séparées par un blanc, les tirets et les apostrophes annulant l'idée de blanc ».

Pour déterminer l'ampleur de l'évolution du volume textuel, nous pouvons partir des données reprises dans le tableau n°19 « Evolution du volume d'expression » que nous présentons ci-dessous. Ces données se rapportent à 96 textes produits par treize stagiaires du Cexp, correspondant, comme on l'a indiqué plus haut, aux premières et deuxièmes versions des quatre textes écrits dans le cadre du texte long.

²³⁴ En établissant un rapport entre la longueur des phrases et la performance scripturale des sujets, Gueunier (1993) s'inscrit, en réalité, dans la perspective des recherches réalisées par Hunt (1965, 1970, 1977) plusieurs années plus tôt. D'après les résultats des enquêtes que cet auteur a menées « avec des élèves de neuf ans, onze ans, treize ans, quinze ans, dix-sept ans ainsi qu'avec des adultes, la longueur moyenne de la phrase semble être le meilleur indicateur de la maturité syntaxique du rédacteur » (Cornaire et Raymond 1999 : 47).

Tableau n°19 : Evolution du volume d'expression

| N° | Stagiaire | Texte 1 (V2-V1) en % | Texte 2 (V2-V1) en % | Texte 3 (V2-V1) en % | Texte 4 (V2-V1) en % | Textes 1 à 4 (V2-V1) en % |
|--------------|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| 1 | Faïda | 114,07 | 25,39 | 29,77 | 105,19 | 68,61 |
| 2 | Amina | 164,86 | - | 13,49 | 0,00 | 59,45 |
| 3 | Céline | 39,94 | 60,04 | 62,92 | 24,15 | 46,76 |
| 4 | Béline | 64,59 | 12,37 | 18,27 | 6,34 | 25,39 |
| 5 | Yvette | 23,38 | 20,84 | 10,50 | 31,53 | 21,56 |
| 6 | Côme | 0 | 39,04 | 13,25 | 13,10 | 16,35 |
| 7 | Fiona | 26,81 | 25,00 | -0,67 | 1,54 | 13,17 |
| 8 | Béatrice | 1,74 | 27,89 | -1,19 | 13,08 | 10,38 |
| 9 | Albertine | -3,31 | 18,78 | -2,19 | 3,46 | 4,18 |
| 10 | Aline | 0 | 14,18 | 1,48 | -1,63 | 3,51 |
| 11 | Philomène | 0 | 0,77 | 1,01 | 0,41 | 0,55 |
| 12 | Paola | 1,32 | -17,56 | - | 15,29 | -0,31 |
| 13 | Lucien | - | 1,46 | - | -28,70 | -13,62 |
| Total | | 36,12 | 19,02 | 13,33 | 14,13 | 19,7 |

Légende : Les colonnes *Texte 1*, *Texte 2*, *Texte 3* et *Texte 4* correspondent à la différence (exprimée en termes de pourcentage) du nombre de mots des versions 2 (V2) des textes 1,2,3 et 4 et celui des versions 1 (V1) de ces mêmes textes. La colonne *Textes 1 à 4* correspond à la différence (exprimée en termes de pourcentage) entre le nombre total de mots des V 2 des 4 textes réunis et celui des V2 de ces mêmes textes.

Comme nous venons de l'indiquer, les colonnes du tableau n°19 montrent l'évolution des textes en termes d'augmentation ou de diminution du nombre de mots lorsqu'on passe de la première à la deuxième version. Pour permettre une lecture comparée, cette évolution a été calculée en pourcentage. En d'autres termes, les données présentées dans le tableau n°19 montrent l'évolution des textes sur cent mots réécrits. Ce taux de l'évolution textuelle a été obtenu en multipliant par cent la différence entre le nombre de mots de la deuxième et celui de la première version, et en divisant le résultat par le nombre de mots de la première version.

Schéma n°2 : Taux de l'évolution textuelle sur 100 mots réécrits

$$100 \times \left(\frac{\text{Nombre de mots de la Version 2} - \text{Nombre de mots de la Version 1}}{\text{Nombre de mots de la Version 1}} \right)$$

En partant des données chiffrées présentées dans le tableau n°19, nous nous rendons compte qu'au niveau global, le volume d'expression pour les quatre textes produits a augmenté de près de 20 % lorsque les stagiaires ont réécrit les premières versions. Et lorsque nous considérons chacun des quatre textes produits, le constat demeure inchangé. Nous enregistrons en effet une amplification de 36,12% pour le premier texte, de 19,02% pour le second, de 13,33 % pour le troisième et de 14,13% pour le quatrième. Au niveau individuel, par rapport aux premiers jets, seuls 7 textes sur 48, soit seulement moins de deux textes sur dix, connaissent une évolution négative. Par ailleurs, le nombre de textes qui se réduisent reste moins significatif quand nous tenons compte des 13 textes analysés. Pour les 13 stagiaires considérés, seuls les textes de Paola et de Lucien perdent 0,31% et 13,62% de leurs mots.

Sur la base de ce qui vient d'être présenté, nous pouvons déjà tirer quelques conclusions. Dans l'ensemble, quand les stagiaires du Cexp réécrivent leurs textes, le volume de l'expression textuelle de ces textes change et, dans la plupart des cas, s'accroît. Pour certains stagiaires, le texte ajouté au premier jet est quantitativement plus important que celui-ci. Dans ce sens, comparées aux premières versions, les deuxièmes versions du texte 1 « Qui suis-je ? » d'Amina et de Faïda augmentent de respectivement de 164,86% et de 114,04%. De la même façon, le texte 4 « Le dénouement » de Faïda croît de 105,19%.

Que cela aille dans le sens de l'amplification ou de la réduction, l'évolution du volume de l'expression textuelle accrédite les déclarations des stagiaires du Cexp lorsqu'ils affirment que la production d'une nouvelle version implique la modification de la version antérieure. Nous rejoignons ici l'une des conclusions de Lafont (1999 : 467) lorsqu'elle relève que, dans les ateliers d'écriture réécrivants, la réécriture a un impact sur le texte réécrit, que « le volume du texte initial est modifié » et que l'on peut identifier et quantifier les traces de ce changement.

Vu que, pour nombre de textes écrits par les stagiaires du Cexp, l'écart entre le premier jet et le texte réécrit est grand, nous pouvons conclure que le passage de la première à la deuxième version n'a pas été une simple mise au propre du déjà-produit, qui se serait contentée de changer légèrement celui-ci. De ce fait, cette évolution significative des textes constitue un indicateur objectivement observable qui montre que les stagiaires n'ont pas considéré leurs premiers jets comme des touts figés et intouchables. Enfin, étant donné que c'est grâce à la réécriture que nous avons fait produire plusieurs versions d'un même texte, il est évident que cette pratique nous a permis non seulement de quantifier l'évolution textuelle, mais aussi et surtout de développer, du moins sur le plan quantitatif, les compétences scripturales. Grâce à la réécriture, nous avons fait écrire davantage.

L'examen de l'évolution du volume de l'expression textuelle entre la première et la deuxième version des textes produits par les stagiaires du Cexp montre donc que, de manière générale, ces derniers modifient sensiblement les versions antérieures lorsqu'ils les réécrivent. Mais, jusqu'à présent, les données que nous avons considérées ne nous fournissent pas d'informations sur la nature des modifications réalisées. Or, celle-ci constitue l'une des bases d'appréciation des compétences scripturales du sujet-écrivain. Les lignes suivantes complètent les données liées à l'évolution du volume textuel en s'intéressant aux types de transformations effectuées par les stagiaires lors des réécritures.

8.3. Diversification des opérations de réécriture

Nous désignons par *opérations de réécriture* ce que les auteurs comme Grésillon et Lebrave (1983), Grésillon (1994) et Fabre-Cols (2002) qualifient tantôt de *variantes* tantôt d'*opérations*, et que « les généticiens appellent les petites opérations scriptiques », pour utiliser les mots de Bing (1994 : 22). Dans son « glossaire de critique génétique », Grésillon (1994 : 246) définit une variante comme une « unité verbale qui diffère d'une autre forme, antérieure ou postérieure ». L'auteur des *Eléments de critique génétique* ajoute que « différentes versions d'un texte se distinguent par leurs variantes ». Reprenant les travaux de Grésillon et Lebrave (1983), Fabre-Cols (2002 : 31) distingue « quatre

*types de variantes*²³⁵ » : l'addition ou l'ajout, la suppression, le remplacement ou la substitution, le déplacement ou la permutation. D'après Bing (1994 : 22), ces opérations sont des « universaux du travail du texte » puisque « tout scripteur, quel qu'il soit, écrit, ajoute, supprime, permute... ».

A la notion de variante, nous préférons, du moins dans ce contexte, celle d'opération. En effet, celle-ci nous semble être l'acte qui revient sur le déjà-écrit pour le modifier, alors que la variante résulte de cette opération. En d'autres termes, l'acte d'ajouter, de supprimer, de remplacer ou de déplacer des éléments du déjà-écrit crée des variantes. Pour être plus précis et nuancer ainsi nos précédents propos, nous nous devons de noter que, même si, par endroits, opération et variante semblent couvrir la même réalité chez Grésillon et Lebrave (1983), et chez Fabre-Cols (2002), Grésillon (1994) et Fabre-Cols (2002) parlent d'opérations lorsqu'elles définissent ces actes qui modifient le déjà-écrit et qui créent les variantes. Cela étant précisé, nous n'allons pas nous enliser dans les discussions terminologiques dans la mesure où ce qui nous préoccupe pour le moment, c'est moins la définition des opérations de réécriture que leur repérage et la compréhension de leur fonctionnement dans le corpus étudié.

En effet, de même qu'identifier ces opérations dans les textes des stagiaires revient à apporter une preuve matérielle supplémentaire que le dispositif mis en place au Cexp a permis à ces derniers d'aller au-delà du premier jet, de même, s'intéresser à leur usage donne la possibilité de mettre au jour des logiques qui sous-tendent leur utilisation. En analysant l'usage des opérations de réécriture, nous pouvons déterminer si celles-ci procèdent de stratégies de réécriture réfléchies ou si elles sont le fruit d'un hasard.

Pour identifier les opérations de réécriture réalisées lors du passage de la première à la deuxième version, nous nous sommes servi d'un logiciel informatique appelé MEDITE²³⁶. Celui-ci « reconstitue automatiquement la séquence temporelle des corrections, adjonctions et ratures opérées par l'auteur sur son manuscrit à partir de la comparaison de deux états de ce même manuscrit » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave

²³⁵ En italique dans le texte cité.

²³⁶ En toutes lettres, MEDITE signifie « Machine pour l'Etude Diachronique du Travail de l'Ecrivain ».

2004 : 93)²³⁷. L'usage de ce logiciel requiert un travail préalable : les états du texte à comparer doivent être retranscrits de manière linéaire et convertis en versions acceptées par le logiciel. Comme il nous a semblé que MEDITE ne délimitait pas les opérations de réécriture comme nous, nous avons limité son usage à l'identification des zones des textes qui ont subi des changements. Nous avons ensuite procédé manuellement à la délimitation et à l'inventaire des opérations de réécriture avant de procéder à leur analyse. Même si notre intention ne consiste pas à souligner les limites du logiciel MEDITE – nous n'avons pas d'ailleurs les compétences nécessaires pour le faire –, nous nous devons cependant d'expliquer, ne fût-ce que brièvement, la raison qui nous a poussé à ne pas suivre sa manière de délimiter les opérations. Pour cela, partons de l'exemple suivant. Dans la deuxième version du texte « Qui suis-je ? », Aline écrit :

Je m'appelle Géraldine, J'ai 30 ans Je suis aide familial au maisons de repos du CPAS.

Dans le texte publié, la quatrième version, cet énoncé devient :

Je m'appelle Géraldine, j'ai trente ans, je suis infirmière.

Pour ces deux énoncés, le logiciel MEDITE considère, dans son rapport portant sur les transformations réalisées, qu'il y a eu trois opérations : deux suppressions et un ajout. La suppression concernerait le mot *30* et le segment textuel « aide familial au maisons de repos du CPAS » et le terme ajouté serait le substantif *infirmière*. Déjà pour ce petit exemple, nous nous démarquons du logiciel MEDITE tant sur la qualité que sur la quantité des opérations qui sont en jeu. Nous considérons en effet qu'il n'y a eu que deux remplacements. L'élément *30* et le segment textuel « aide familial au maisons de repos du CPAS » ont été remplacés par *trente* et *infirmière*. Cela étant précisé, revenons sur les atouts du logiciel.

En plus de l'identification constante des mêmes éléments touchés par la réécriture et de la « systématisation de la démarche », pour reprendre les mots des concepteurs de MEDITE, le grand intérêt de ce logiciel est qu'il permet, grâce à son interface, d'afficher simultanément en vis-à-vis deux états d'un même texte et de visualiser les différentes modifications qui ont eu lieu. MEDITE propose par ailleurs une troisième fenêtre au-

²³⁷ Ces trois auteurs sont les concepteurs du logiciel MEDITE. Tous chercheurs au CNRS, Jean-Gabriel Ganascia est attaché au Laboratoire d'Informatique de Paris 6 – LIP6, Irène Fenoglio et Jean-Louis Lebrave à l'Institut des Textes et des Manuscrits Modernes – ITEM.

dessous des deux autres où, entre autres, il répertorie par catégories les modifications opérées. Mais, comme nous l'avons indiqué, nous n'avons pas suivi sa catégorisation. Notons, enfin, qu'en mettant en exergue les segments textuels transformés, MEDITE permet, du même coup, de découvrir « ce qui n'a pas changé d'une version à l'autre ; du début à la fin, les blocs inchangés sont immédiatement repérables » (Ganascia, Fenoglio et Lebrave 2004 : 105). Après ce petit détour par la présentation du logiciel MEDITE, réexaminons notre corpus.

En passant de la première à la deuxième version dans les textes des treize stagiaires considérés, nous avons recensé 1.310 opérations de réécriture. Comme les textes des premières versions comptent 12.508 mots, il en résulte que l'on dénombre, au niveau global, au moins dix opérations pour cent mots réécrits. Ce pourcentage est établi en multipliant par cent le rapport entre le nombre d'opérations effectuées et le nombre de mots des textes des premières versions.

Schéma n°3 : Taux d'opérations sur 100 mots réécrits²³⁸

$$100 \times \left(\frac{\text{Nombre d'opérations}}{\text{Nombre de mots de la Version 1}} \right)$$

Dans le tableau suivant, nous présentons, pour chaque stagiaire et pour l'ensemble du groupe, le nombre de mots du texte de la première version, le nombre total des opérations effectuées après la réécriture de ce premier jet ainsi que le nombre d'opérations que l'on pourrait retrouver en ramenant chaque texte à cent mots.

²³⁸ Dans sa recherche doctorale, Lafont (1999 : 459) utilise la même méthode de comptage pour déterminer le taux d'opérations de réécriture dans les textes qu'elle a étudiés. Chez elle aussi, le « taux d'opérations de réécriture » renvoie au « nombre d'opérations de réécriture pour 100 mots du premier jet ». Actuellement, Lafont-Terranova (2009 : 192) préfère employer l'expression « *taux de modifications textuelles et graphiques* » au lieu de *taux d'opérations de réécriture*. L'auteur de *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain* justifie ce nouveau choix en notant que, lors des « premières présentations des résultats de [son] enquête », elle avait utilisé cette dernière expression « en [s'] appuyant sur une définition moins stricte de *l'opération de réécriture* ».

Tableau n°20 : Taux d'opérations de réécriture

| N° | Stagiaire | Nombre de mots de la V1 | Nombre d'opérations | Taux d'opérations sur 100 mots réécrits |
|--------------|-----------|-------------------------|---------------------|---|
| 1 | Côme | 915 | 175 | 19,13 |
| 2 | Béline | 951 | 150 | 15,77 |
| 3 | Céline | 1575 | 239 | 15,17 |
| 4 | Yvette | 1169 | 171 | 14,63 |
| 5 | Amina | 415 | 51 | 12,29 |
| 6 | Paola | 714 | 82 | 11,48 |
| 7 | Albertine | 1195 | 135 | 11,30 |
| 8 | Béatrice | 959 | 67 | 6,99 |
| 9 | Aline | 1067 | 68 | 6,37 |
| 10 | Philomène | 1205 | 64 | 5,31 |
| 11 | Lucien | 634 | 33 | 5,21 |
| 12 | Fiona | 802 | 39 | 4,86 |
| 13 | Faïda | 907 | 36 | 3,97 |
| TOTAL | | 12508 | 1310 | 10,47 |

Au niveau individuel, on remarque que tous les textes ont été modifiés. Le taux de présence des opérations de réécriture sur 100 mots varie entre 19,13 chez Côme et 3,97 chez Faïda.

Le cas de Faïda montre parfaitement qu'il n'existe pas de rapport proportionnel entre l'évolution du volume de l'expression textuelle, calculée en termes de mots, et le nombre d'opérations de réécriture. Autant le texte de Faïda a été le plus amplifié (évolution de 68,61%), autant son texte a enregistré le plus faible taux d'opérations de réécriture (3,97 opérations sur 100 mots réécrits). L'origine de ce contraste résiderait dans le fait qu'une opération de réécriture peut englober un ou plusieurs mots. Chez Faïda en général, les opérations de réécriture se rapportent à plusieurs mots. Par exemple, en réécrivant le texte « Qui suis-je ? », Faïda utilise trois fois l'opération d'ajout, dont l'une consiste à insérer, d'un seul coup, 145 mots.

Ce manque d'adéquation entre l'évolution du volume textuel et le taux d'opérations de réécriture peut aussi être confirmé par le nombre d'opérations de réécriture effectuées au niveau de chaque texte (voir le tableau n°22, p.391) et l'évolution du volume de

l'expression textuelle de celui-ci (voir le tableau n°19, p.382). Nous avons vu, par exemple, que le texte 1 a crû de 36,12% et le deuxième de 19,02%. Or, alors que le nombre d'opérations utilisées dans ce dernier représente 34,73% de la totalité des opérations recensées, le pourcentage des opérations de réécriture pour le premier texte s'élève à seulement 20,08%. Ceci tend à confirmer le fait que les opérations de réécriture, loin de s'être résumées en de simples modifications de surface, ont pu porter sur des éléments langagiers plus importants.

Pour avoir une idée plus précise de la nature des opérations de réécriture réalisées, nous allons les répartir dans les catégories respectives. Cette répartition nous donnera la possibilité d'effectuer « une première évaluation qualitative des réécritures » réalisées, étant donné « que les quatre opérations [...] ne présentent pas les mêmes difficultés pour un scripteur » (Lafont 1999 : 468). Ainsi, en tenant compte des opérations de réécriture privilégiées et en considérant les résultats issus d'autres recherches, tenterons-nous de formuler quelques appréciations relatives aux profils des stagiaires du Cexp. Le tableau n°21 « Types d'opération de réécriture » répertorie le nombre d'occurrences pour chaque type d'opération de réécriture tant au niveau individuel qu'à l'échelle du groupe.

Tableau n°21 : Types d'opération de réécriture par stagiaire

| N° | Stagiaire | Types d'opération | | | | |
|--------------|-----------|-------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | | R | A | S | D | Total |
| 1 | Faïda | 18 | 13 | 4 | 1 | 36 |
| 2 | Amina | 26 | 14 | 10 | 1 | 51 |
| 3 | Céline | 94 | 109 | 24 | 12 | 239 |
| 4 | Beline | 87 | 43 | 14 | 6 | 150 |
| 5 | Yvette | 89 | 44 | 33 | 5 | 171 |
| 6 | Côme | 94 | 51 | 24 | 6 | 175 |
| 7 | Fiona | 21 | 12 | 6 | 0 | 39 |
| 8 | Béatrice | 39 | 13 | 14 | 1 | 67 |
| 9 | Albertine | 72 | 30 | 21 | 12 | 135 |
| 10 | Aline | 32 | 17 | 18 | 1 | 68 |
| 11 | Philomène | 38 | 14 | 12 | 0 | 64 |
| 12 | Paola | 45 | 21 | 14 | 2 | 82 |
| 13 | Lucien | 20 | 4 | 8 | 1 | 33 |
| Total | | 675 | 385 | 202 | 48 | 1310 |
| % | | 51,53 | 29,39 | 15,42 | 3,66 | 100 |

Légende : R = Remplacement ; A = Ajout ; S = Suppression et D = Déplacement

Au niveau de l'ensemble des textes produits, nous remarquons que l'opération de réécriture la plus utilisée est le remplacement. Celui-ci est respectivement suivi par l'ajout, par la suppression et, enfin, par le déplacement. Pour tout le corpus, sur 100 opérations de réécriture, nous recensons plus ou moins 51 remplacements, 29 ajouts, 15 suppressions et seulement 3 déplacements.

Comme l'indique le tableau n°22, l'ordre de fréquence des opérations, constaté à l'échelle de tout le corpus (R>A>S>D), reste inchangé lorsque nous considérons la situation au niveau de chacun des quatre textes produits.

Tableau n°22 : Types d'opération par texte

| Texte | R | A | S | D | Total | % |
|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 1 | 129 | 82 | 31 | 21 | 263 | 20,08 |
| 2 | 228 | 142 | 70 | 15 | 455 | 34,73 |
| 3 | 172 | 91 | 58 | 8 | 329 | 25,11 |
| 4 | 146 | 70 | 43 | 4 | 263 | 20,08 |
| Total | 675 | 385 | 202 | 48 | 1310 | 100 |
| % | 51,53 | 29,39 | 15,42 | 3,66 | 100 | |

En examinant la situation pour chaque scripteur, nous aboutissons aux résultats suivants : pour tous les stagiaires, le déplacement est l'opération la moins représentée, alors que le remplacement reste dominant dans douze des treize textes analysés. L'ordre de fréquence des opérations de réécriture est de R>A>S>D pour les textes des neuf stagiaires, de R>S>A>D pour ceux des trois autres et de A>R>S>D pour celui d'une stagiaire. Hormis le déplacement, qui est absent dans les textes de Fiona et de Philomène, les stagiaires utilisent toutes les opérations de réécriture.

Pour tenter d'interpréter ces derniers résultats, il serait intéressant de les comparer avec d'autres recherches disponibles. Nous convoquons certaines conclusions de Fabre-Cols (2002) qui se réfère, à son tour, à des recherches qui lui sont antérieures.

Les résultats présentés ci-dessus accréditent les thèses défendues par les chercheurs « qui considèrent le remplacement comme la variante la plus représentée dans les écrits intermédiaires d'adolescents et d'adultes non professionnels de l'écriture » (Fabre-cols 2002 : 81). D'après cet auteur, « les scripteurs dits inexpérimentés pratiquent régulièrement, quand ils relisent leurs écrits, des modifications formelles, dites de surface et très peu de contenu, en particulier par ajout » (Fabre-Cols 2002 : 86). Cette dernière opération est présentée comme très « coûteuse pour le scripteur » puisque celui-ci « ne

s'appuie pas seulement sur du texte déjà là » et qu'il « doit adopter une attitude créatrice et non plus seulement méliorative » (Fabre-cols 2002 : 85).

En nous situant au niveau des données chiffrées, nous nous rendons compte que la qualité des opérations de réécriture, répertoriées dans les textes des stagiaires du cexp, tend à classer ces derniers du côté des scripteurs familiers de l'écriture. Or, si nous nous en tenons aux déclarations des stagiaires, selon lesquelles ces derniers n'écrivaient guère avant leur participation à l'atelier d'écriture, nous sommes tenté d'avancer que le dispositif expérimenté leur a permis d'adopter un comportement comparable à celui des scripteurs qui ne sont pas novices.

Comme d'autres opérations, la suppression montre que le dispositif expérimenté au Cexp a permis aux stagiaires de poser le texte comme toujours sujet au changement. Par la suppression, les scripteurs renoncent en effet, de façon radicale, à une partie de leur texte. Cette opération demande au scripteur de se relire et de sacrifier ce qu'il a déjà construit. Pour être réalisée, l'opération de suppression « requiert une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture. Attitude difficile pour tous les scripteurs, et en particulier les débutants » (Fabre-Cols 2002 : 110).

Notons enfin que les données issues du corpus analysé n'infirmement pas les résultats d'autres recherches pour ce qui est du déplacement. Au Cexp, cette opération est la moins usitée tant par le groupe pris dans son ensemble que par chaque scripteur considéré individuellement. Fabre-Cols (2002 : 146) explique pourquoi le déplacement est sous-représenté dans les écrits des non experts en invoquant, entre autres, sa complexité liée au fait que cette opération implique le traitement simultané des axes paradigmatique et syntagmatique. De ce fait, le déplacement constitue « une opération langagière délicate, beaucoup plus complexe que les autres ».

Sur la base de ce qui vient d'être présenté, il apparaît clairement que les stagiaires du Cexp diversifient les opérations de réécriture, lorsqu'ils retravaillent leurs textes. Cette diversification des opérations témoigne bien que ces stagiaires exploitent les ressources disponibles dans le retravail de leurs productions textuelles. Nous avons d'ailleurs fait remarquer que la qualité des opérations effectuées éloigne ce public des scripteurs

faibles²³⁹. Comme notre appréciation, quoique qualitative, s'est fondée sur les données chiffrées, nous nous proposons de prolonger l'analyse en considérant des éléments langagiers qui sont concernés par les opérations de réécriture. Que modifient ces stagiaires lorsqu'ils réécrivent leurs textes ? Quel sens pourrait-on donner à ces modifications ? Tout en focalisant notre attention sur la première question, vu qu'elle relève du descriptif, la section qui suit tente d'apporter des éléments de réponse à cette double interrogation en approfondissant l'analyse des opérations d'ajout et, surtout, de remplacement.

8.4. Analyse de l'ajout et du remplacement

Nous choisissons de n'approfondir que l'analyse des opérations d'ajout et de remplacement parce que ce sont elles qui sont les plus présentes dans notre corpus. A elles seules, elles représentent plus de 80% des opérations recensées. Nous nous attardons sur l'opération de remplacement parce que celle-ci est « la plus fondamentale » des quatre dans la mesure où elle « a valeur de prototype » et qu'elle « sert de base à toutes les modifications » (Fabre-Cols 2002 : 60).

Tableau n°23 : Le remplacement comme prototype de toutes les opérations

| Opération | Remplacement | Ajout | Suppression | Déplacement |
|-----------|--------------|-------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Formule | $R = XRY$ | $A = XR\emptyset$ | $S = \emptyset RX$ | $D = \emptyset RX \& XR\emptyset$ |

Ce tableau montre bien que le remplacement entre en jeu dans les quatre opérations de réécriture. Alors que pour le remplacement, un élément X remplace un élément Y, pour l'ajout, un élément X remplace un élément zéro. La suppression est une opération opposée à l'ajout. Pour elle, un élément zéro remplace un élément X. Le déplacement se présente, quant à lui, comme étant à la fois une suppression et un ajout d'un même

²³⁹ Nous n'oublions pas ici que l'opération de déplacement est faiblement représentée. Mais, comme le note Fabre-Cols (2002 : 135) à propos des textes d'écoliers, « ces déplacements minimes, que l'on pourrait à juste titre négliger s'ils concernaient des scripteurs experts, sont des indices irremplaçables de la performance d'écrit par des apprenants ». Fabre-Cols (2002 : 134) affirme par ailleurs que « quelle que soit son efficacité, le déplacement n'est pas indispensable à la qualité de l'écriture. Même un écrivain aussi scrupuleux que Marcel Proust peut négliger d'y avoir recours ».

élément : d'abord un élément zéro remplace un élément X qui change de place pour occuper un espace vide à un autre niveau du texte.

8.4.1. L'opération d'ajout

Une observation comparative de la première et de la deuxième version des textes produits par les stagiaires du Cexp montre que ces derniers adoptent deux comportements de réécriture dans leur usage de l'opération d'ajout. D'un côté, certains stagiaires se contentent d'ajouter un mot ou quelques mots dans le texte antérieur. Ces stagiaires insèrent, en réalité, des éléments langagiers inférieurs à la *proposition-énoncé*, pour utiliser cette notion d'Adam (2008) que nous commentons à partir du paragraphe suivant avant de poursuivre notre analyse. De l'autre côté, les stagiaires ajoutent des segments textuels comportant une ou plusieurs propositions-énoncés. Un même stagiaire peut recourir alternativement à ces deux types d'ajout ou privilégier l'un d'eux.

En s'inscrivant dans la perspective des travaux de Gardes Tamine (2003 et 2004), Adam (2008 : 65) souligne que les notions de *phrase*, d'*énoncé* et de *proposition* recouvrent des réalités mouvantes « trop datées historiquement et correspondant surtout à des théories et à des niveaux de description trop hétérogènes ». Par exemple, Gardes Tamine (2004) ne trouve pas de liens entre les différents types de phrases²⁴⁰, reproche aux grammairiens d'avoir emprunté la notion de *proposition* à la philosophie du langage sans la définir clairement et déplore le fait que « la notion d'*énoncé* cumule les inconvénients d'imprécision relative à ses limites de longueur et d'absence totale de cadre grammatical ou sémantique » (Adam 2008 : 66).

En dépit de toutes ces critiques, Adam (2008) trouve que l'on a pourtant besoin de disposer d'une notion opératoire dans l'analyse textuelle. Le linguiste suisse forge alors la notion de *proposition-énoncé* et la pose comme l'unité textuelle élémentaire. Adam (2008 : 66) défend son choix en ces termes :

Nous avons métalinguistiquement besoin d'une unité textuelle minimale qui souligne la nature de produit d'une énonciation (*énoncé*) et d'ajouter à cela la désignation d'une micro-unité syntactico-sémantique (ce que le concept de *proposition* recouvre

²⁴⁰ Critiquant la notion de *phrase*, Gardes Tamine (2004 : 59) note, entre autres, ce qui suit : « Phrase simple, phrase complexe, phrase verbale, phrase sans verbe, ces expressions empruntées à la *doxa* montrent la difficulté qu'il y a à lui donner un contenu précis : qu'y a-t-il de commun à toutes ces phrases ? »

finaleme nt plutôt bien). En choisissant de parler de *proposition-énoncé*, nous ne définissons pas une unité aussi virtuelle que la proposition des logiciens ou celle des grammairiens, mais une unité textuelle de base, effectivement réalisée et produite par un acte d'énonciation, donc comme un *énoncé minimal*.

Nous empruntons à Adam (2008) la notion de *proposition-énoncé* pour qualifier l'unité minimale de notre analyse au niveau textuel. Dans notre analyse, cette notion renverra uniquement à des segments textuels qui comptent au moins un *syntagme nominal* comme sujet et un *syntagme verbal* comme base prédicative. Dans ce sens, nous considérons des unités langagières qui ne remplissent pas ces deux critères comme étant inférieures à la proposition-énoncé²⁴¹ et, de ce fait, comme devant être analysées à d'autres niveaux du discours.

8.4.1.1. Ajout d'éléments inférieurs à la proposition-énoncé

On peut classer en quatre catégories les ajouts relatifs à l'insertion d'éléments inférieurs à la proposition-énoncé. Les segments textuels ajoutés peuvent soit rétablir un constituant manquant, soit apporter un sens nouveau par l'insertion des unités référentielles non essentielles du point de vue syntaxique, soit modifier le niveau de prise en charge du discours, soit, enfin, introduire des liens entre les différentes composantes du texte.

Rétablissement des éléments oubliés

Les ajouts, dont il est question ici, visent apparemment à rétablir un ou plusieurs mots indispensables, tant sémantiquement que syntaxiquement, qui ont été oubliés lors de la version précédente, comme cela peut être le cas dans les exemples suivants :

- (1) A chaque /**match**/²⁴², on ma toujours sélectionné (Albertine 1304/2304)²⁴³
- (2) J'avais beaucoup /**de**/ copines (Albertine 1404/2404)
- (3) C'est la clé /**du**/ parcourt (Aline 1410/2410)
- (4) C'était derible quand ma mère a vue mon /**père**/ (Aline 1110/2210)

²⁴¹ En réalité, ce que nous appelons ici *proposition-énoncé* correspond, au niveau abstrait, à la notion de *phrase canonique* au sens syntaxique du terme. Rappelons que cette phrase ne compte que des éléments essentiels, et qu'elle est composée d'un syntagme nominal (SN) et d'un syntagme verbal (SV) : P → SN+SV. De son côté, un syntagme nominal canonique est formé d'un déterminant et d'un nom : SN → dét. + N. Un syntagme verbal canonique est, quant à lui, formé d'un verbe suivi éventuellement d'un syntagme nominal : SV → V (+SN).

²⁴² Les segments textuels ajoutés sont repris entre deux barres obliques. Ceux qui intéressent directement notre analyse sont mis en gras.

²⁴³ Dans une référence comme *Albertine 1304*, Albertine est le pseudonyme du stagiaire auteur du texte, le premier chiffre représente la version du texte, le deuxième le texte concerné et les deux derniers chiffres le mois de début de formation du stagiaire. Concrètement, pour la référence *Albertine 1304*, Albertine = auteur ; 1 = version 1 ; 3 = texte 3 (Jeté(e) dans le monde) et 04 = mois d'avril. En superposant 1304 et 2304, nous montrons que l'ajout a été réalisé en passant de la première à la deuxième version.

(5) Mon père avait très /**peur**/ (Paola 1210/2210)

Nous pensons que les segments textuels qui ont été ajoutés avaient été omis par oubli parce que sans leur restitution, les énoncés de la première version resteraient non seulement déficients, mais aussi, pour nombre de cas, incompréhensibles. En effet, si l'on peut imaginer qu'il manque un *de* dans « J'avais beaucoup copines » et un *du* dans « C'est la clé parcourt », il serait difficile, voire impossible de penser que les mots manquants dans d'autres énoncés sont *match*, *père* et *peur*.

Dans les exemples comme ceux évoqués ci-dessus, nous nous rendons compte, après Fabre-Cols (2002 : 87), que « la première version compose une suite lacunaire inacceptable que l'ajout rend correcte. Celui-ci est donc l'un des moyens dont dispose le scripteur pour effacer les ratés et lapsus ». Toujours d'après le même auteur, même si « l'omission d'un morphème ou d'un lexème se rencontre à tous les niveaux », on la retrouve davantage chez les scripteurs débutants. Contrairement à ce que relève Fabre-Cols (2002 : 86-87), les exemples repris précédemment montrent que les constituants omis par oubli sont loin de n'être que des mots grammaticaux.

Apport d'une information supplémentaire

Cette deuxième catégorie concerne les ajouts qui modifient le contenu en apportant des éléments nouveaux et des précisions supplémentaires. Contrairement aux ajouts visant la restitution des constituants oubliés, sans ces ajouts, les énoncés de la première version resteraient sémantiquement acceptables. Les termes ajoutés apportent des éclaircissements supplémentaires qui permettent de mieux appréhender le message que l'auteur veut faire passer. Considérons les exemples suivants :

- (1) C'était vraiment un coup de foudre, me disaient /**papa**/ et maman (Albertine 1204/2204)
- (2) J'étais triste, j'avais pas amis, j'étais seul /**avec mes parent**/ (Albertine 1304/2304)
- (3) Nous habitons, /**maman, mes 2 frères, ma sœur et moi**/ une belle maison /**un peu en dehors de la ville**/ (Céline 1210/2210)
- (4) ils habitaient dans une belle maison /**de famille**/ avec un grand jardin (Béline 1210/2210)

Par leur souci de précision, les ajouts qui apportent des informations supplémentaires témoignent d'un usage réfléchi de la langue. Pour illustrer notre propos, commentons brièvement deux des quatre exemples repris ci-dessus :

Dans le troisième exemple, Céline a réalisé un double ajout : d'abord pour informer le lecteur sur ce que renferme le pronom personnel *nous* et, ensuite, pour localiser géographiquement la maison familiale où l'héroïne du récit a passé sa douce enfance. Pour attirer l'attention sur la quiétude de cette vie paisible, Céline a veillé, par un ajout en fin d'énoncé, à situer cette « belle maison » non loin de la ville, mais, tout de même, à l'abri de la cohue des grandes agglomérations.

L'ajout effectué par Albertine, dans le deuxième exemple, semble poser problème. Pourquoi l'auteur maintient-il l'adjectif *seul*, alors que son personnage affirme, en même temps, qu'il vit avec ses parents ? Pour bien comprendre le sens de cet ajout, l'on devrait le situer dans le contexte de l'histoire racontée. Dans le texte d'Albertine, le protagoniste de l'histoire a immigré en Belgique. Dans la première version, ce personnage met l'accent sur la solitude causée par l'abandon de sa terre natale et par la rupture des liens sociaux qu'il y avait tissés. Mais, comme il est venu en Belgique avec ses parents, la deuxième version rétablit cette réalité tout en gardant l'idée de solitude que la seule présence des parents n'arrive pas à résorber.

Ajout d'ordre énonciatif

Nous regroupons sous ce point les ajouts qui consistent à insérer des mots (adjectifs et adverbes, notamment) renvoyant à l'état affectif du narrateur et/ou à son niveau d'implication dans le récit qu'il raconte :

- (1) Dans son colège, il y avait un jeune homme avec des yeux bruns et des cheveux noirs, /il était/ très beau/ et **très**/ élégant (Albertine 1204/2204)
- (2) /j'avais/ des **petits**/ copines (Albertine 1404/2404)
- (3) Mais, **Hélas !**/ quand on est petit on peut pas décider (Albertine 1204/2204)
- (4) Comme si je le vivais intensément, aujourd'hui, je garde dans ma mémoire des souvenirs **indélébiles et extrêmement doux**/ de ces moments de bonheur **intense**/ (Céline 2210)
- (5) j'ai racontée que des hommes m'achos, **débile, des monstres**/ (Béline 1110/2110)

Pour décrire les sentiments de leurs personnages, Albertine, Béline et Céline utilisent ici des lexèmes marqués subjectivement. Dans le premier exemple, comme si le qualificatif *élégant* [élégant] ne suffisait pas à exprimer l'élégance de l'homme qui a séduit sa mère, le narrateur d'Albertine juge opportun d'ajouter l'adverbe *très* qui marque l'intensité de manière absolue. De la même façon, l'héroïne de Céline multipliera les modalisateurs évaluatifs – *indélébiles, doux, intense, extrêmement* [extrêmement] – pour évoquer la

douceur des temps inoubliables de son enfance. Et, dans le dernier exemple, pour décrire les hommes que son héroïne a rencontrés, lesquels hommes ont gâché sa vie, Beline a trouvé que le qualificatif de *m'achos* [machos] n'était pas assez fort et a jugé nécessaire d'insister sur la méchanceté de ces derniers en les qualifiant de *débiles* et de *monstrueux*.

L'usage des ajouts révèle ici des qualités discursives et la maîtrise des petites nuances. Ainsi, par exemple, dans la première version du quatrième texte, le personnage d'Albertine avait-il indiqué que, suite à son succès en football, il avait beaucoup de copines. Remarquant que le terme *copines* ne rendait pas compte de la vraie relation qui unit son héros à ses amies, Albertine a ajouté le qualificatif *petits* [petites] pour montrer qu'il n'est pas question de simple camaraderie, mais que l'on a affaire à une relation beaucoup plus intime. L'exemple 3 traduit un constat fait par le narrateur du récit écrit par Albertine. Ses camarades de classe voulaient partir avec lui en vacances en Haïti, mais ils ne pouvaient pas le faire puisqu'ils étaient encore trop jeunes pour décider eux-mêmes. Dans la première version, le héros exprime l'opposition entre la volonté de ses camarades et la réalité par le connecteur *mais* placé en tête de la phrase. Dans la deuxième version, le héros sort du constatif pour s'impliquer davantage dans le discours. Avec l'interjection *hélas !*, le narrateur, qui est encore un enfant, marque son regret de voir que les enfants n'ont pas le droit de faire ce dont ils ont envie.

Ajout des connecteurs

La quatrième et dernière catégorie renvoient aux ajouts qui consistent à insérer des mots qui marquent des relations entre différentes composantes du texte²⁴⁴. Nous avons regroupé de tels ajouts sous le terme de *connecteur* que nous définissons, à la suite de Fabre-Cols (2002), au sens très large. Par le mot *connecteur*, « les linguistes renvoient généralement aux usages interphrastiques des conjonctions de coordination²⁴⁵, et de certains adverbes placés en tête de phrase. De façon dominante, les connecteurs sont des opérateurs propositionnels, même s'ils peuvent avoir d'autres valeurs et s'ils ne

²⁴⁴ Ces éléments langagiers peuvent exprimer l'addition, l'alternative, le but, la cause, la comparaison, la concession, la conclusion ou l'exception, la condition, la supposition ou l'hypothèse, la conséquence, la classification ou l'énumération, l'explication, l'illustration ou l'exemple, la justification, la liaison, la manière, l'opposition, la restriction, le temps, etc.

²⁴⁵ Nous ajouterions les conjonctions de subordination.

fonctionnent pas de manière univoque » (Fabre-Cols 2002 : 90). Toujours en guise d'illustration, considérons les exemples suivants :

- (1) Ils se sont abandonnés leur études pour aller travailler /**et après**/ ils se sont mariés (Albertine 1204/2204)
- (2) /**Comme**/ j'aime la philosophie dans son ensemble dont celle de Spinoza, Platon et bien d'autres philosophes encore. Je dirais que je suis un peu comme le penseur de Rodin, j'aime réfléchir et penser (Céline 1110/2110)
- (3) Oui à l'heure actuelle, je me sens belle, je peux /**enfin**/ me regarder dans le miroir sans complexité (Céline 1110/2110)
- (4) /**Après quoi**/ nous jouions /dans la cour et dans l'immense jardin/ sur les balançoires (Céline 1310/2310)
- (5) /**En dehors de** l'école/, je suivais intensément des cours de gymnastique de compétition et ce 3 à 4 fois par semaine (Céline 1310/2310)
- (6) je contemplais le ciel rêveuse, /comme d'habitude, **lorsque** / mon regard se figeait sur une lumière intense (Céline 1410/2410)
- (7) je n'aimais pas le chien de ma mère /**parce que**/ elle le chouchoutait beaucoup (Yvette 1210/2210)
- (8) /**et**/ il ce sont rencontrer à une grande soirée qui avait été organiser par la mairie (Côme 1204/2204)
- (9) /**Mais**/ si j'étais la machine à remonter le temps, je serais retourner 20 ans en arrière (Faïda 1404/2404)
- (10) /**seulement**/ un ans après je recevais ma première sélection en équipes nationales (Côme 1304/2304)

En observant notre corpus, nous remarquons que les ajouts qui concernent les connecteurs sont peu nombreux. Ils sont très présents dans les textes de Céline. Mais, par sa pratique scripturale, cette stagiaire semble se démarquer du groupe suivi. Nous avons vu, par exemple, que, contrairement à ses pairs, Céline utilise plus l'ajout que d'autres opérations de réécriture.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette faible représentation des opérations d'ajout qui se rapportent aux connecteurs. Reprenons-en au moins trois : premièrement, les connecteurs sont des mots grammaticaux qui font partie d'une liste restreinte et fermée. De ce fait, ils seront moins utilisés que les mots lexicaux. Deuxièmement, certaines études (Fayol 1986 ; Fayol et Lété 1987 ; Thyron 1997 ; Favart et Chanquoy 2007) défendent l'idée que l'usage et, surtout, la diversification des connecteurs varient en fonction du niveau d'expertise du scripteur. Dans ce sens, moins le scripteur est expérimenté, moins il utilise les connecteurs. Troisièmement, la rareté de l'ajout des connecteurs peut aussi être liée au genre du texte que nous avons fait produire. Le récit ne favoriserait pas l'emploi et la diversification des connecteurs « du fait de la force de la trame de cette structure textuelle : la chronologie sous-jacente des événements dispense d'utiliser les connecteurs pour assurer les mises en relation » (Favart et Chanquoy 2007 :

62). Nous reviendrons sur cette problématique dans la deuxième section du dernier chapitre, lorsque nous aborderons les questions liées à la dimension textuelle des récits écrits par les stagiaires du Cexp.

8.4.1.2. Ajout textuel

Le deuxième type d'ajouts concerne, comme nous l'avons indiqué, des ajouts qui se rapportent à une ou plusieurs propositions-énoncés. Ces ajouts, que nous qualifions de textuels, sont soit supérieurs, soit égaux à une proposition-énoncé. En observant le fonctionnement de ces ajouts dans notre corpus, nous pouvons les classer en quatre catégories. On pourrait en effet distinguer des *ajouts textuels explicatifs*, des *ajouts textuels introductifs*, des *ajouts textuels conclusifs* et des *ajouts textuels amplificateurs*²⁴⁶.

Ajouts explicatifs

Nous parlons d'ajouts explicatifs lorsque, par rapport au contenu du texte de la première version, l'auteur se sert de la deuxième version pour expliciter davantage ce qu'il a écrit antérieurement. Par exemple, dans la première version du texte 2 « Du coup de foudre à ma naissance », le narrateur de l'histoire écrite par Albertine avait raconté que ses parents avaient été réjouis par sa naissance. Dans la deuxième version, le narrateur ajoute que ses grands-parents avaient été eux aussi ravis par sa venue au monde et explique, en même temps, ce qu'il n'avait pas fait auparavant, que cette joie résultait du fait qu'il était le premier fils pour ses parents et le premier petit-fils pour ses grands-parents :

quand je suis arrivé au monde, mes parents étaient très content /**car c'était leur premier enfant et pour mes grands-parents, c'était leur premier petit fils**/ (Albertine 1204/2204).

Les ajouts explicatifs sont quelquefois explicites et peuvent être introduits par des éléments de la langue – comme le connecteur *car* dans l'exemple cité ci-dessus – qui permettent de les identifier et de les classer comme tels. Mais ils peuvent aussi être implicites. Dans ce cas, comme ils ne sont introduits par aucun élément langagier formellement identifiable, le lecteur doit lui-même construire des liens non explicités. Par exemple, dans la première version de « Du coup de foudre à ma naissance », Ikolo Bolema Sébastien, le héros de Béatrice, avait raconté que son père et sa mère s'étaient

²⁴⁶ C'est nous qui établissons cette typologie. D'une certaine façon, la motivation du choix des qualificatifs employés transparait au travers de la brève présentation réalisée pour chaque catégorie.

rencontrés lors d'une réception organisée à la paroisse, alors qu'ils étaient encore religieux. Le narrateur avait seulement précisé que, depuis cette rencontre, les deux futurs époux ne s'étaient jamais quittés des yeux. Dans la deuxième version, l'auteur ajoute ce qui suit :

/Se maman qui servait à boire, arriver là où était mon père pour le servir ses main tremblant et renversant le plateau est tout était cassé. puis mon papa lui dit « ça va ma sœur, elle bougeant sa tête de haut en bas, en disant un peu bien. tu peut te reposer ça te fera du bien ! merci c'est gentil de ta part. depuis il ya eu un coup de foudre/ (Béatrice 1210/2210).

L'auteur décrit ici comment les flammes de l'amour ont ébloui la religieuse qui assurait le service, lorsqu'elle a aperçu celui qui a fini par devenir son âme sœur. Les éléments fournis par le passage ajouté expliquent, en quelque sorte, comment Sylvestre Mongondo, c'est le nom de la religieuse, s'est fait remarquer par sa maladresse. Si elle n'avait pas tremblé et renversé le plateau, peut-être que son futur mari n'aurait pas eu l'attention attirée sur elle.

Les ajouts explicatifs peuvent aussi être de nature commentative. Dans ce sens, ils consistent à expliquer les différents choix faits par le narrateur. Ainsi, l'héroïne de Céline explique-t-elle, dans « Du coup de foudre à ma naissance », qu'elle ne veut pas raconter son histoire d'avant l'âge de sept ans puisqu'elle aimerait « éradiquer ce passage » aussi bien « de [sa] vie » que « de [son] cerveau ». C'est aussi par un ajout explicatif de nature commentative que, semblant fusionner avec son héroïne, Faïda raconte, avant de poursuivre la narration de son récit, comment l'idée d'écrire l'histoire de la rencontre de ses parents lui a été inspirée par le formateur :

/La vérité, je n'ai jamais demander à mes parents comment sont-ils rencontrés, un jour le prof a demandé de raconté le coup de foudre à ma naissance. J'ai hésité d'en parler avec mes parents, mais ma curiosité ne m a pas laissé le choix. je devais savoir la vérité. et voilà qu'un jour, nous étions à table pour diner, j'ai posé la question à mes parents. Soudain, Ils se sont regarder en se faisant un sourire ils ont commencé à me raconté comment ils se sont rencontrée et comme j'étais consue : voilà l'histoire./ (Faïda 1204/2204).

La fin de ce long ajout « voilà [voici] l'histoire » montre bien que l'auteur est conscient qu'il avait interrompu le récit et que c'est à partir des lignes suivantes qu'il va le reprendre. Comme cet ajout est placé en tête d'une nouvelle partie de l'histoire, il se rapproche des ajouts que nous qualifions d'introductifs.

Ajouts introductifs

En réécrivant son quatrième texte « Le dénouement », Céline prend le soin d'ajouter le passage suivant :

/Quelque chose d'extraordinaire, m'est arrivé un soir, cela peut paraître fou mais c'est vraiment réel. Je vais vous partager ce passage de ma vie, croyez y ou pas, je vous laisse libre arbitre/ (Céline 1410/2410)

Par des formules comme « Je vais vous partager », la narratrice signifie qu'elle n'a pas encore commencé à raconter l'histoire. Elle s'adresse à son auditeur – interpellé par « vous » – pour le préparer à sa narration. Cet ajout serait motivé par le fait que Sophie sait bien que ce qu'elle va raconter relève du surnaturel. Comme elle s'attend à ce que certaines personnes puissent rester sceptiques vis-à-vis de son histoire, elle anticipe les réactions du public en tentant de le convaincre, mais sans le forcer. Sans le forcer, parce qu'elle lui rappelle qu'il a la liberté de croire ou non à ce qu'elle lui raconte.

Les ajouts introductifs se placent en tête du texte qu'ils annoncent. Pareils aux ajouts conclusifs, que nous présentons ci-dessous, et à une partie des ajouts explicatifs que nous avons évoqués ci-dessus, les ajouts introductifs relèvent du métadiscursif. L'on peut dire en effet que, rigoureusement, ils ne font pas partie de l'histoire racontée. Ces ajouts se présentent comme des discours préparatoires et annonciateurs de ce qui va être raconté.

Ajouts conclusifs

Après avoir fait part de son expérience scolaire et de la vie qu'elle a menée en dehors de l'école, Sophie, le personnage de Céline, avait terminé son récit « Jetée dans le monde », en évoquant le début de sa vie d'adulte quand elle commença à vivre seule. Dans la deuxième version, Céline complète cette histoire en ajoutant un long passage réflexif qui a permis au personnage de revenir sur ce qu'il a appris de sa vie. Sophie conclut ainsi :

/Ce que j'en retiens, c'est que ça a forgé ma personnalité et renforcé mon caractère face à la société. Aujourd'hui, grâce à une remise en question, sur moi-même, je suis heureuse et épanouie car je sais où je vais et pourquoi. Je ne choisis que des gens positifs autour de moi pour faire partie de mon univers personnel et professionnel. Je vais suivre une formation pour aider des personnes qui veulent être encore autonome et ce d'après mon parcours et mes connaissances je sais que je pourrai leur apporter un bien-être. Cela va m'apporter une satisfaction énorme de pouvoir donner du bonheur à des gens qui sont dans le besoin d'aide qu'ils soient handicapés ou malade/ (Céline 1310/2310).

Les ajouts conclusifs viennent, comme l'appellation l'indique, à la fin de l'histoire. Ils permettent en général au narrateur de promener un regard évaluatif et réflexif sur ce qu'il a raconté pour tirer des leçons et pour donner sens à sa narration. Comme le récit produit au Cexp est raconté à la première personne du singulier et qu'il met en scène une histoire centrée sur le personnage-narrateur, ce retour réflexif et évaluatif se laisse appréhender comme une évaluation et comme une analyse du soi du Je-racontant, ce qui permet à ce dernier de mieux se comprendre et de bien définir son rapport au monde. Dans ce sens, grâce à une autoanalyse, Sophie fait attention lorsqu'elle choisit ses amis. Elle croit aussi que son autoévaluation lui a donné l'occasion de comprendre ce qu'elle peut faire pour elle-même et pour la société.

Comme Céline, Faïda ajoute à la fin de la première version de « Jetée dans le monde » un long passage où Douha, l'héroïne de son histoire, revient, de façon très synthétique, sur les principaux faits marquants de son parcours, qu'elle avait racontés auparavant. Elle rappelle qu'elle est une mère et une épouse comblée qui reprend le chemin de la formation. Pareille à Sophie, Douha évalue son parcours et passe en revue ses différents choix. Elle en arrive à donner raison à ses parents qui l'avaient empêchée, en vain, de ne pas abandonner l'école. Souhaitant le meilleur pour son fils, elle espère que celui-ci ne tombera pas dans le même piège qu'elle :

/A la fin, j'ai rencontrée l'amour de ma vie. Et je me suis dit aller, il faut se lancer, il serait temps de faire sa vie et ces enfants. Et là toute la famille est contente. J'ai fait ma vie j'ai eu un bel enfant. Que, j'espère ne fera pas les mêmes fautes que moi. Jusqu'à ce jour, je me suis rendu compte que les parents avaient raison, sur mes études et sur mon diplôme. ces pour cela que, j'ai repris la formation, en espérant y arriver/ (Faïda 1304/2304).

Comme on le voit, les ajouts conclusifs peuvent se présenter, pour emprunter les mots à Fabre-Cols (2002 : 101), comme « des condensés de *morale*, sorte de résumés gnomiques indiquant ce qu'il faut retenir. [...] Ces énoncés ajoutés viennent résumer le texte et constituent une sorte de retour sur le discours qu'ils terminent ».

Ajouts amplificateurs

Les ajouts que nous qualifions d'amplificateurs peuvent se trouver à tous les niveaux du texte : au début, au milieu ou à la fin. Ils se différencient des trois premiers – explicatifs, introductifs et conclusifs – par leur inscription dans le narré. Ces ajouts poursuivent la narration du récit, sans aucune volonté affichée d'explication, d'argumentation ou d'évaluation. Pour résumer leur fonctionnement, nous pouvons dire qu'ils permettent au narrateur de raconter plus. Les ajouts amplificateurs, comme une partie des ajouts explicatifs, sont fondamentalement intradiégétiques dans la mesure où ils font partie du raconté, de l'histoire, de la diégèse²⁴⁷.

Les ajouts amplificateurs ne se contentent pas d'augmenter le volume du texte. Ils apportent chaque fois des éléments nouveaux. Par exemple, dans la première version de « Qui suis-je ? », Douha, la narratrice de Faïda, s'était décrite comme une mère de famille d'une trentaine d'années vivant harmonieusement avec son fils et son mari. Dans la deuxième version du même texte, Douha nous apprend par le passage ajouté qu'elle s'est remariée avec un homme qu'elle aime après avoir divorcé avec son premier mari qu'elle avait épousé « sans sentiments ni amour » (Faïda 1104/2104). Dans le même ajout, Douha revient sur les difficultés qu'elle a endurées pour obtenir son divorce – condition si non qua non pour un nouveau mariage légal – à cause de la mauvaise foi de son ex-compagnon, ce qui avait fait qu'elle avait perdu confiance en toutes les personnes de sexe masculin. A l'intérieur de cet ajout, l'héroïne explique les raisons qui l'ont conduite au divorce, mais cet ajout ne peut être pris pour un ajout explicatif dans la mesure où il n'a pas été effectué pour justifier un fait ou un événement déjà présent dans la version antérieure.

²⁴⁷ « Depuis E. Souriau, dans le sens de la *Poétique* d'Aristote, le mot "diégèse" désigne, dans le vocabulaire de l'analyse filmique, "tout ce qui appartient [...] à l'histoire racontée, au monde supposé par la fiction du film"(1953). Etendu à la narratologie générale, ce terme recouvre, au-delà des seuls univers fictionnels, l'*histoire racontée* comme contenu et plus largement le monde que propose et construit chaque récit : l'espace et le temps, les événements, les actes, les paroles et les pensées des personnages » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 485).

8.4.1.3. Récapitulation sur l'opération d'ajout

Avant de passer à la deuxième opération de réécriture que nous allons analyser ici – l'opération de remplacement – il nous paraît opportun de rappeler brièvement ce que nous venons de retenir sur le fonctionnement de l'ajout dans les textes des stagiaires du Cexp.

Au niveau morphosyntaxique, nous avons identifié des ajouts qui visent à rétablir des segments oubliés, ceux qui apportent du contenu nouveau par l'insertion de mots de type référentiel et ceux qui consistent à repositionner le scripteur dans la prise en charge de son discours. Au niveau textuel, nous venons de faire état des ajouts introductifs, explicatifs, conclusifs et amplificateurs.

Quel que soit le niveau discursif concerné, le fonctionnement de l'opération d'ajout, comme c'est d'ailleurs le cas pour toutes les opérations de réécriture, nous montre clairement que les stagiaires du Cexp réfléchissent à ce qu'ils écrivent, ce qui permet de relever que le dispositif expérimenté a aidé ceux qui en ont bénéficié à développer des compétences métadiscursives. Celles-ci sont beaucoup plus manifestes avec les ajouts textuels. Avec ceux-ci, nous avons en effet fait observer que les sujets écrivains tiennent des discours sur leur narration qu'ils présentent, expliquent, commentent, évaluent, etc.

Si l'ajout des éléments inférieurs à la proposition-énoncé peut renvoyer à un rétablissement de ce qui a été oublié par mégarde, à une petite modification du contenu ou à un repositionnement léger du sujet dans le discours, les ajouts textuels semblent traduire, en revanche, le souci de raconter plus et de travailler plutôt sur le sens que sur les aspects de surface. Après avoir posé « l'hypothèse que tout ajout d'unités supérieures au lexème est susceptible d'être un indice de compétence dans l'écriture », Fabre-Cols 2002 : 95 et 105) conclut, à la lumière des données de son corpus, « que les scripteurs plus âgés, plus familiers de l'écrit, ont tendance à moins utiliser l'ajout pour réaliser des corrections graphématiques, qui n'affectent pas le sens dans sa constitution ».

En plus de l'importance quantitative des opérations d'ajout, la présence des ajouts englobant des segments textuels très significatifs constitue un autre indice que les stagiaires ne se contentaient pas de n'opérer que des modifications de surface lorsqu'ils réécrivaient leurs textes.

8.4.2. L'opération de remplacement

En observant les différents remplacements effectués dans le corpus étudié, on peut classer ces opérations de réécriture en deux grandes catégories. D'un côté, on a des remplacements formels (RF) et, de l'autre, des remplacements par reformulation (RR). Nous entendons par remplacements formels, les remplacements qui portent sur les modifications d'ordre graphique ou grammatical. Nous parlons de remplacement par reformulation lorsqu'une opération de remplacement ne se limite pas, lors de la réécriture, à la modification formelle des éléments concernés. « En linguistique et en analyse du discours, la **reformulation**²⁴⁸ est une relation de paraphrase. Elle consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 490). Ainsi compris, les remplacements par reformulation peuvent se rapporter aussi bien à un mot qu'à des unités textuelles beaucoup plus importantes pouvant englober un ou plusieurs énoncés.

Avant de revenir, d'une part, sur le fonctionnement de ces deux types de remplacement dans les copies des stagiaires rencontrés au Cexp et, d'autre part, sur les différentes interprétations que nous en proposons, il importe de commencer par présenter leur importance quantitative. Celle-ci nous permettra de dégager déjà quelques premiers constats relatifs à l'usage de cette opération par les scripteurs qui ont participé à l'atelier d'écriture que nous avons expérimenté.²⁴⁹

²⁴⁸ En gras dans le texte cité.

²⁴⁹ Lafont (1999) et Lafont-Terranova (2009) opposent *corrections* et *reformulations*. Lafont-Terranova (2009 : 190) parle de « **corrections** (réussies ou non) » quand les modifications réalisées « visent à supprimer des erreurs d'ordre linguistique ou graphique » et de « **reformulations** » quand ces modifications peuvent être « analys[ées] comme de simples variantes ». Comme Lafont (1999 : 477) ne traite pas que des corrections que nous qualifions de formelles, elle n'aborde pas la question de la correction de façon binaire, en termes de grammaticalité ou d'agrammaticalité. La correction chez Lafont (1999) se rapporte aussi à des questions d'acceptabilité des énoncés. Dans sa thèse, Lafont distingue par exemple les « TC (parfaitement correct) », les « C (correct) », les « AC (assez correct) », les « MC (moyennement correct) » et les « TIC (très incorrect) ». Nous ne suivons pas ici cette approche très complexe de la correction. En effet, vu le public auquel nous avons affaire, nous risquons de ne comptabiliser que des erreurs. Et puis, outre le fait qu'à ce niveau, nous nous limitons à seulement deux types d'opération, notons que nous reviendrons sur des questions relatives aux difficultés/compétences des scripteurs dans le prochain chapitre.

Tableau n°24 : Types d'opération de remplacement

| N° | Stagiaire | Opérations de remplacement | | |
|--------------|-----------|----------------------------|--------------|------------|
| | | RF | RR | RF+RR |
| 1 | Albertine | 40 | 32 | 72 |
| 2 | Aline | 23 | 9 | 32 |
| 3 | Amina | 5 | 21 | 26 |
| 4 | Béatrice | 29 | 10 | 39 |
| 5 | Béline | 47 | 40 | 87 |
| 6 | Céline | 23 | 71 | 94 |
| 7 | Côme | 31 | 63 | 94 |
| 8 | Faïda | 7 | 11 | 18 |
| 9 | Fiona | 6 | 15 | 21 |
| 10 | Lucien | 11 | 9 | 20 |
| 11 | Paola | 24 | 21 | 45 |
| 12 | Philomène | 19 | 19 | 38 |
| 13 | Yvette | 46 | 43 | 89 |
| Total | | 311 | 364 | 675 |
| % | | 46,07 | 53,93 | 100 |

Légende : RF = Nombre d'opérations de **remplacement formel** ; RR = Nombre d'opérations de **remplacement par reformulation** ; RF+RR = Nombre total des opérations de remplacement (**formel et par reformulation**).

Au niveau du groupe, nous constatons que les remplacements par reformulation sont plus nombreux que les remplacements formels. On dénombre en effet 364 RR, soit 53,93% contre 311 RF, soit 46,07%. Mais au niveau individuel, la situation change. Sur les 13 stagiaires, le nombre des RF est supérieur à celui des RR dans les copies de 7 d'entre eux, alors que le nombre des RR dépasse celui des RF dans les copies de cinq autres. Une stagiaire a pratiqué autant de RR que de RF. Le fait que les RF deviennent plus importants que les RR quand nous considérons chaque scripteur individuellement, alors qu'ils ne le sont pas à l'échelle du groupe, signifie que ceux qui reformulent plus le

font de manière tellement significative qu'ils arrivent à changer les résultats au niveau du groupe. Ainsi recensons-nous, par exemple, 71 RR contre 23 RF chez Céline, 63 RR contre 31 RF chez Côme et 21 RR contre 5 RF chez Amina. Ce qui est relevé dans ce paragraphe montre déjà que l'atelier d'écriture du Cexp a été suivi par les stagiaires dont les comportements scripturaux étaient hétérogènes.

L'observation empirique du recours à l'opération de remplacement par les stagiaires du Cexp nous a par ailleurs conduit à réaliser d'autres constats : alors que quatre stagiaires²⁵⁰ sur les cinq qui réalisent plus de RR que RF ont le français comme langue maternelle ou première, six stagiaires²⁵¹ sur les sept stagiaires qui pratiquent plus les RF que les RR ont le français comme langue seconde. En partant de notre corpus, nous nous rendons donc compte qu'une partie des stagiaires, essentiellement allochtones, privilégie les modifications formelles au moment où une autre, composée en général de scripteurs natifs, reformule plus qu'elle ne réalise des modifications formelles²⁵². Les résultats de notre recherche semblent nous indiquer que les allochtones en difficulté scripturale se soucieraient beaucoup plus de la forme que de la reformulation.

8.4.2.1. Les remplacements formels (RF)

Les remplacements formels qu'effectuent les stagiaires peuvent constituer un premier critère d'appréciation de leurs comportements scripturaux du point de vue graphique. Une telle affirmation part du fait que nous posons, comme hypothèse de travail, que ces remplacements viseraient apparemment l'amélioration graphique des écrits. Comme nous nous intéressons ici plus aux comportements qu'aux compétences, nous avons limité notre analyse aux éléments langagiers qui ont été touchés par l'opération de remplacement. Si notre préoccupation actuelle portait sur les compétences en savoir-graphier, nous aurions dû recenser systématiquement toutes les erreurs d'ordre graphique qui n'ont pas été corrigées en passant de la première à la deuxième version. Mais, pour

²⁵⁰ Les quatre stagiaires concernés sont Amina, Céline, Côme et Faïda. Lucien est le stagiaire qui fait exception.

²⁵¹ Les six stagiaires concernées sont Albertine, Aline, Béatrice, Béline, Paola et Yvette. Fiona est la stagiaire qui fait exception.

²⁵² Ce constat nous amène à penser que, si notre groupe n'avait été formé que de scripteurs natifs, nous serions arrivé aux mêmes conclusions que Lafont-Terranova (2009 : 202). Sur la base des résultats de son enquête de terrain, la didacticienne orléanaise conclut, entre autres, que dans les ateliers d'écriture, « on reformule plus qu'on ne corrige » et que « cela est vrai pour chaque atelier et pour chaque texte ».

l'instant, nous préférons, comme nous l'avons indiqué, reporter de telles questions au chapitre suivant.

Pour pouvoir formuler quelques observations générales sur la nature et sur le fonctionnement des remplacements formels dans les copies des stagiaires du Cexp, partons des exemples suivants :

- (1) J'habite à ~~St~~ /**Saint**/²⁵³ Gilles (Albertine 1104/2104)
- (2) le premier jour de ~~travaille~~ /**travail**/ (Albertine 1204/2204)
- (3) On ~~m'a~~ /**ma**/ toujours sélectionné (Albertine 1304/2304)
- (4) oui pcq j'étudie à l'~~eternat~~ /**eternant**/ (Aline 1210/2210)
- (5) j'ai travaillé comme ~~bueheron~~ /**bûcheron**/ 15 ans (Lucien 1404/2404)
- (6) ils se sont tombés amoureux dès le premier ~~jours~~ /**jour**/ (Albertine 1204/2204)
- (7) ma mère ~~insistais~~ /**insistait**/ (Albertine 1204/2204)
- (8a et b) ma mère ~~était~~ /**étais**/ tellement ~~content~~ /**contente**/ (Albertine 1304/2304)
- (9) je ~~vient~~ /**vien**/ que pendant le vacance (Aline 1210/2210)
- (10) me ~~disait~~ /**disaient**/ maman /et papa/ (Albertine 1204/2204)
- (11) On t'~~aiment~~ /**aime**/ très fort (Céline 1204/2204)

Les six premiers remplacements renvoient à des modifications formelles d'ordre orthographique et les six autres à des motifs relevant de la grammaire. Ces exemples résument les quatre cas de figure qui concernent les opérations de remplacement visant la correction formelle. Soit une erreur est supprimée (comme dans les exemples 2, 7, 8b et 11), soit une erreur est ajoutée (exemples 3 et 8a), soit une erreur est maintenue sous une autre forme (exemples 4 et 9), soit, enfin, une forme correcte remplace une autre forme correcte (exemples 1, 5 et 10).

Pour ce dernier scénario, trois cas sont possibles. Premièrement, le scripteur cherche la forme la plus acceptée comme dans l'exemple 1 où Albertine évite d'utiliser une abréviation. Deuxièmement, le remplacement se trouve motivé par le contexte. Ainsi, pour le dixième exemple, l'ajout de *et papa* fait-il que le verbe *disait* passe au pluriel pour donner *disaient*. Ce dernier type de modification montre que l'auteur tient compte de l'environnement textuel du segment modifié en ajustant ce qu'il faut ajuster après une opération de réécriture librement effectuée²⁵⁴. Troisièmement, le scripteur remplace une

²⁵³ Le terme remplacé est biffé, tandis que celui qui le remplace est repris entre deux barres obliques.

²⁵⁴ L'ajustement de l'environnement, après une modification, rappelle la distinction que Grésillon (1994) établit entre une *variante libre* et une *variante liée*. D'après Grésillon (1994 : 246), la variante libre correspond à une « réécriture ou autre modification à l'exception de la correction grammaticale, syntaxique ou orthographique ». La variante liée est, quant à elle, la « modification qui obéit aux contraintes de la langue ou qui répercute les effets linguistiques d'une variante libre sur le reste de la phrase ». Dans le cas

forme correcte par une autre forme correcte comme dans l'exemple 5 où deux graphies – ancienne et moderne – coexistent pour écrire un même mot.

Le tableau suivant indique le taux d'occurrences de chacun de ces quatre types de remplacement formel dans le corpus étudié.²⁵⁵

Tableau n°25 : Types de remplacement formel

| N° | Stagiaires | Types de RF | | | | Total |
|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|------------|
| | | (-)/(+) | (+)/(-) | (-)/(-) | (+)/(+) | |
| 1 | Albertine | 19 | 11 | 7 | 3 | 40 |
| 2 | Aline | 11 | 4 | 8 | 0 | 23 |
| 3 | Amina | 4 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| 4 | Béatrice | 12 | 8 | 8 | 1 | 29 |
| 5 | Béline | 24 | 10 | 13 | 0 | 47 |
| 6 | Céline | 17 | 0 | 2 | 4 | 23 |
| 7 | Côme | 9 | 10 | 11 | 1 | 31 |
| 8 | Faïda | 3 | 2 | 2 | 0 | 7 |
| 9 | Fiona | 1 | 5 | 0 | 0 | 6 |
| 10 | Lucien | 7 | 1 | 1 | 2 | 11 |
| 11 | Paola | 12 | 8 | 4 | 0 | 24 |
| 12 | Philomène | 10 | 6 | 3 | 0 | 19 |
| 13 | Yvette | 17 | 16 | 12 | 1 | 46 |
| Total | | 146 | 81 | 72 | 12 | 311 |
| % | | 46,95 | 26,05 | 23,15 | 3,86 | 100 |

Légende : (-)/(+) : suppression d'erreur ; (+/-) : ajout d'erreur ; (-)/(-) : maintien d'erreur ; (+)/(+) : maintien d'une forme correcte.

Par ordre d'importance, au niveau du groupe, les quatre types de remplacement formel sont représentés de manière suivante : les suppressions d'erreurs (46,95%), les ajouts d'erreurs (26,05%), les maintiens d'erreurs (23,15%) et les maintiens des formes

qui nous concerne, l'ajout de *papa* relève de la variante libre, alors que la mise au pluriel de *disait*, que cet ajout occasionne, se rapporte à la variante liée.

²⁵⁵ L'interprétation des données présentées dans le tableau n°24 s'inspire de l'analyse des corrections que Lafont (1999) réalise dans sa thèse. Mais, comme nous l'avons indiqué plus haut, la notion de correction chez Lafont (1999) comme chez Lafont-Terranova (2009) renvoie à une réalité beaucoup plus large que ce que nous traitons ici.

correctes (3,86%). A partir de ces données, nous remarquons que les remplacements qui suppriment l'erreur sont plus importants que les trois autres et que ceux qui maintiennent une forme correcte sont sous-représentés. Alors que les suppressions d'erreurs et les maintiens de formes correctes peuvent être considérés comme des corrections réussies, les ajouts et les maintiens d'erreurs sont des corrections ratées. Partant de ce fait, nous remarquons que les corrections réussies (50,8%) dépassent de très peu les corrections ratées (49,2%).

Au niveau de chacun des quatre textes, les corrections non réussies (C-) sont légèrement plus importantes que les corrections réussies (C+) dans les trois derniers textes. En termes d'occurrences, pour les RF présents dans le corpus étudié, nous avons en effet recensé 46 C+ contre 48 C- dans le deuxième, 44 C+ contre 45 C- dans le troisième et 33C+ contre 34 C- dans le dernier. Le nombre des C+ dépasse celui des C- seulement dans le premier texte (35 C+ contre 26 C-) et au niveau de l'ensemble (158 C+ contre 153 C-).

Si l'on considère chaque stagiaire à part, on obtient des résultats qui ressemblent à ceux du groupe pour nombre de stagiaires. 7/13 stagiaires font plus de corrections réussies que ratées. Nous remarquons par ailleurs que Céline continue de se démarquer du groupe. Elle réussit en effet plus de 90% des corrections qu'elle réalise.

Qu'elles aient été réussies ou ratées, les corrections montrent que les stagiaires effectuent des modifications formelles en réécrivant leurs textes. Le nombre de corrections non réussies peut indiquer, quant à lui, que le savoir-graphier est encore chancelant et qu'il reste encore à construire. L'ajout et le maintien d'erreurs indiquent que nombre de stagiaires éprouvent des difficultés à orthographier correctement le français. La relative constance de la situation entre les C+ et les C- dans les textes produits à différents moments peut d'ailleurs signifier que ces difficultés sont tellement graves que seul un travail inscrit dans une longue durée pourrait les résorber de façon significative.

8.4.2.2. Les remplacements par reformulation (RR)

Le point suivant présente les différents types de remplacement par reformulation que nous avons trouvés dans le corpus étudié. A partir des données chiffrées, ce point tente de mettre en évidence d'autres indices qui démontrent que nombre de stagiaires du Cexp ont été animés par le souci d'écrire pour exprimer leur rapport au monde. L'analyse des RR

semble également confirmer le fait, déjà évoqué avec les RF, que c'est au niveau de la norme linguistique que les stagiaires éprouvent plus de difficultés. Des exemples que nous convoquons dans cette rubrique entendent illustrer les différents types des RR répertoriés, ce qui nous permettra d'éviter un discours abstrait et de réaliser, par endroits, quelques commentaires de type qualitatif.

Au sein des remplacements par reformulation présents dans les textes des stagiaires du Cexp, nous avons distingué les remplacements par reformulation que nous qualifions de synonymiques (RRS) et les remplacements par reformulation que nous appelons prédicatifs (RRP). Du point de vue quantitatif, les premiers sont plus représentés que les seconds. Les RRS sont en effet au nombre de 298 sur un total de 364 RR, soit 81,87%, alors que les RRP s'élèvent à seulement 66, soit 18,13%. Quand on sait que, d'un côté, les RRS concernent davantage des unités langagières d'ordre référentiel et que, de l'autre côté, les RRP se rapportent essentiellement à des aspects relevant de la grammaire, cette disparité peut, a priori, nous indiquer que les stagiaires n'accordent pas le même intérêt à des questions de langue et à celles de sens.

A. Les remplacements par reformulation synonymiques (RRS)

En observant les RR, nous constatons que, pour nombre d'entre eux, le scripteur semble exprimer la même chose autrement en utilisant des termes relativement équivalents sur le plan sémantique. Ce sont ces remplacements que nous dénommons synonymiques. Pour ces derniers, les unités langagières remplacées et remplaçantes se substituent les unes aux autres sans changer fondamentalement le premier sens. Nous soulignons ces deux derniers mots pour nuancer notre propos en rappelant que de vrais synonymes n'existent pas et qu'« à redire *la même chose* autrement, on en arrive insensiblement à *dire autre chose* » dans la mesure où même « la *reproduction* du contenu aboutit plus ou moins à sa *déformation*²⁵⁶ » (Fuchs 1982 : 9 et 113, cité par Fabre-Cols 2002 : 61). Les RRS peuvent, à leur tour, être classés en deux groupes : les RRS de mêmes catégories et les RRS de catégories différentes. C'est à ces deux dernières catégories que nous allons d'abord consacrer les paragraphes qui suivent.

²⁵⁶ Les termes qui sont en italique le sont déjà dans le texte cité.

Par rapport aux RRS de catégories différentes, les RRS de mêmes catégories sont les plus représentées. Sur les 298 RRS, les RRS de mêmes catégories s'élèvent à 263, soit 88,26%, et ceux de catégories différentes à seulement 35, soit 11,74%. Par l'expression *même catégorie*, nous entendons signifier que les éléments langagiers qui se remplacent appartiennent à la même catégorie grammaticale ou au même niveau discursif. L'opération de remplacement met ici en œuvre des éléments qui peuvent « se rencontrer dans un même paradigme » et « établit entre eux une équivalence (formelle et/ou sémantique) plus ou moins étroite » (Fabre-Cols 2002 : 59). Les RRS de catégories différentes impliquent, quant à eux, des unités langagières qui n'ont pas une même identité catégorielle, dans ce sens que ces unités ne se trouvent pas dans une même catégorie grammaticale et/ou n'appartiennent pas au même niveau discursif. Selon Fabre-Cols (2002 : 60), « l'équivalence » instaurée par une opération de remplacement « n'établit pas toujours une correspondance terme à terme, dans laquelle la catégorie grammaticale ou la dénotation des termes substitués resteraient inchangées ».

La dominance quantitative des RRS de mêmes catégories, par rapport à ceux de catégories différentes, peuvent constituer un indice du fait qu'en effectuant des remplacements, les stagiaires privilégient des structures qui se remplacent mutuellement sans exiger plusieurs aménagements dans l'environnement textuel du lieu qui a subi l'opération. Il convient de noter que privilégier l'équivalence ne signifie pas que des opérations de remplacement ont été limitées à des unités langagières peu significatives.

En effet, parmi les RRS de mêmes catégories, ceux qui se situent au niveau textuel²⁵⁷ sont les plus nombreux. Sur les 263 RRS de mêmes catégories, 88, soit 33,46%, se rapportent à des éléments langagiers qui forment une ou plusieurs propositions-énoncés. Cette proportion élevée des reformulations syntaxiques va dans le sens de certaines observations formulées précédemment lorsque nous avons fait remarquer que la réécriture pratiquée par les stagiaires du Cexp ne s'est pas contentée de ne réaliser que des modifications de surface.

²⁵⁷ Comme nous l'avons rappelé, à maintes reprises, nous distinguons deux grands niveaux d'analyse : le niveau textuel, dont l'unité de base est la proposition-énoncé, et le niveau morphosyntaxique qui se rapporte aux unités constitutives de l'énoncé.

Pour illustrer ce que nous prenons pour des RRS de mêmes catégories portant sur le niveau textuel, considérons les exemples suivants :

- (1) ~~il n'y avait pas de mauvais temps, ni tristesse et malheur, ils voyaient tous en rose~~/c'était la joie et le bonheur, c'était toujours le bon temps/ (Albertine 1204/2204)
- (2) ~~Ton père revenait le week-end car il était encore dans l'armée~~/Ton père, à l'époque faisait le service militaire et il avait la permission le week-end/ (Céline 1210/2210)
- (3) ~~nous n'avons pas pris de précaution~~/nous avons fait l'amour sans précautions (1210/2210).
- (4) ~~j'ai trouver que se tres important d'aller à l'école~~/j'ai trouver le goût d'aller sans problème à l'école et sa parait très importants dans mes yeux/ (Béline 1310/2310)
- (5) ~~J'aime beaucoup le Rugby~~/ma passion dans la vie ces le Rugby/ (Côme 1104/2104)
- (6) ~~e'a été une très bonne histoire à entendre~~/l'histoire de leur recontre a été tellement bonne à écoute (Fiona 1204/2204)

Les six exemples repris ci-dessus montrent qu'au niveau textuel, nous comparons des niveaux discursifs (proposition-énoncé vs proposition-énoncé) et non des catégories grammaticales comme ce sera le cas lorsque nous examinerons la situation des segments langagiers constitutifs de la proposition-énoncé.

A partir de ces exemples, nous nous rendons compte aussi que les reformulations ne sont pas de simples reprises des idées précédemment énoncées. Par exemple, Céline, dans l'énoncé 3, remplace « nous n'avons pas pris de précaution » par « nous avons fait l'amour sans précautions ». L'auteur rend ici explicite une idée que l'on pouvait déjà comprendre avec la première version où l'énoncé complet est « nous n'avons pas pris de précaution et te voilà mon petit boutchou ». Le lecteur pouvait déjà deviner quel est cet acte qui a été accompli sans précaution, et qui a conduit à la conception et à la naissance du « boutchou ».

La reformulation syntaxique renvoie également à des phénomènes beaucoup plus complexes. Par exemple, Albertine, dans l'énoncé 1, exprime la même idée par deux énoncés, l'un négatif, l'autre affirmatif. La reformulation que réalise l'auteur révèle des compétences linguistiques et logiques. Du point de vue linguistique, Albertine a, par un jeu d'oppositions, remplacé *mauvais temps* par *bon temps*, *tristesse* par *joie* et *malheur* par *bonheur*. Du point de vue logique, nous remarquons que l'affirmation formellement exprimée dans la deuxième version est déjà présente dans la première où deux négations se neutralisent. En effet, écrire qu'« il n'y avait pas de mauvais temps » est une autre manière de dire qu'il y avait du bon temps.

Au niveau morphosyntaxique, toujours pour les RRS de mêmes catégories, nous pouvons distinguer deux types de remplacement. Le premier porte sur les mots pleins²⁵⁸, dits aussi lexicaux – les substantifs, les verbes, les adverbes et les adjectifs qualificatifs –, le second sur les mots-outils. Par le terme *mots-outils*, nous renvoyons aux déterminants, aux pronoms, aux coordonnants et aux subordonnants. Rappelons que, contrairement aux mots pleins qui appartiennent à la liste ouverte de mots, les mots-outils font partie de la liste fermée²⁵⁹.

Du point de vue quantitatif au niveau morphologique, les RRS de mêmes catégories qui portent sur les mots pleins sont largement plus importants que ceux qui concernent les mots-outils. On recense en effet, dans le corpus étudié, 114 RRS portant sur les mots pleins, soit 43,34% des RRS de mêmes catégories et 61 RRS portant sur les mots-outils, soit 23,19% des RRS de mêmes catégories. Comme les mots pleins sont de nature référentielle, on peut dire que les stagiaires sont restés animés par le souci de signifier et d'exprimer leur rapport au monde, même lorsqu'ils réalisaient des remplacements d'ordre morphosyntaxique. Quant à ce qui est des RRS qui se rapportent aux mots-outils, la rareté de tels remplacements est, comme nous l'avons indiqué précédemment, peut-être liée au fait que ces mots sont peu nombreux si on les compare aux mots lexicaux. On verra aussi, avec le dernier chapitre, que les mots grammaticaux, dont les mots-outils invariables font partie, causent de sérieuses difficultés aux stagiaires du Cexp.

Même si nous n'avons pas l'intention de réaliser, de manière approfondie, une analyse qualitative de modifications de remplacement qui ont affecté les unités constitutives de l'énoncé, il nous paraît important de nous attarder un peu sur quelques exemples pour montrer, une fois encore, que l'usage de l'opération de remplacement ne résulte pas du hasard. Pour cela, arrêtons-nous sur les six exemples suivants, dont les cinq premiers se rapportent aux mots pleins et le dernier aux mots-outils.

²⁵⁸ Pour les mots pleins, nous constatons qu'au niveau du groupe, les mots les plus touchés par la reformulation sont les substantifs suivis par les verbes, les adverbes et les adjectifs. Au niveau individuel, le remplacement du substantif est moins généralisé que celui du verbe. L'adverbe et l'adjectif sont, quant à eux, remplacés dans peu de copies. Nous continuons à remarquer que Céline se distingue du groupe. Elle opère des reformulations des éléments langagiers que ses pairs ne reformulent guère.

²⁵⁹ Dans le corpus étudié, les RRS ayant porté sur les mots-outils représentent, comme nous l'avons indiqué, 23,5% des RRS de mêmes catégories. Et parmi ces remplacements, 11,03% se rapportent aux déterminants, 3,80% aux prépositions et 2,66% aux conjonctions. Nous remarquons que les remplacements par reformulation n'affectent guère les mots-outils invariables.

- (1) ce que **j'aimais** / **j'avais**/ le plus dans la vie (Côme 1404/2404)
- (2) étant toute seule à la maison **son mari** / **mon père**/ était au travail, elle a eu des contractions (Philomène 1210/2210)
- (3) une **super-fêtes** /**grande** fête/ (Côme 1104/2104)
- (4) un homme d'un milieu plus **noble** /**aisé**/ (Céline 1210/2210)
- (5) je lisais **beaucoup** /**énormément**/ (Céline 1110/2110)
- (6) parce que la maison **dans laquelle** /**qu'**ils occupaient (Philomène 1210/2210)

Le premier exemple est extrait du texte 4 « Le dénouement » de Côme. Magne, le narrateur de l'histoire racontée, rend compte des difficultés d'adaptation sociale qu'il a rencontrées après sa carrière professionnelle de joueur de rugby. Comme ce personnage avait érigé sa profession en valeur absolue, la fin de sa carrière a créé un profond vide dans sa vie. En remplaçant « ce que j'aimais » par « ce que j'avais », le narrateur montre clairement qu'après le rugby, il n'y a rien qui lui reste. En effet, si, en perdant ce que l'on aime, on peut garder ce que l'on n'aime pas, en perdant ce que l'on a, on ne garde plus rien.

Le deuxième exemple se rapporte à la naissance de Fabrice, le narrateur du récit de Philomène. Lorsque sa mère a eu les contractions, son père était parti au travail. Dans la première version, Fabrice parle de son père en référence à sa mère, d'où l'usage de l'expression *son mari*. Cette expression marque une certaine distance par rapport au père évoqué et présenté comme une tierce personne. Dans la deuxième version, l'auteur établit une relation affective et filiale entre le personnage et son père. Celui-ci cesse d'être le mari de sa mère pour devenir son père.

Les remplacements dans les exemples 3 et 4 mettent le doigt sur des questions relevant des registres de la langue. Dans le troisième exemple, Côme remplace l'adjectif *super* du registre familier par l'adjectif *grande* du registre courant. De la même façon, Céline remplace le mot *noble* par le terme *aisé*. En effet, dans le récit de Céline, la mère de la narratrice confie à celle-ci que son père – le grand-père de l'héroïne – voulait la marier à une personne issue d'une famille riche. Or, comme le père de Sophie, la narratrice, n'était pas riche, les deux futurs époux ont dû se « battre » pour que leur mariage puisse avoir lieu :

Nous avons dû nous battre à 2 car ton grand-père était contre ton père il voulait pour moi un homme d'un milieu plus noble. Tu sais ton grand-père fréquentait les gens de la haute bourgeoisie. (Céline 1210)

Dans les propos de la mère repris ci-dessus, l'on voit bien que les personnes fréquentées par son père appartiennent à la bourgeoisie, même si elle est haute, et non à l'aristocratie. C'est sans doute pour éviter toute équivoque que Céline a remplacé le qualificatif *noble* par *aisé*.

Avec Céline, dans l'exemple 5, on constate également que les opérations de remplacement donnent au scripteur l'occasion de se repositionner dans la prise en charge de son discours. En remplaçant l'adverbe²⁶⁰ *beaucoup* par l'adverbe *énormément*, qui lui sert de superlatif, Céline modifie le discours en mettant l'accent sur le niveau élevé d'implication de son personnage dans l'activité de lecture.

Dans tous les exemples analysés ci-dessus, la reformulation visait apparemment la recherche des structures plus justes et/ou plus appropriées. Contrairement à ce qui se passe pour le sixième exemple où la reformulation a permis de supprimer une erreur qui affectait le niveau syntaxique, dans les cinq premiers exemples, les unités langagières remplacées ne causaient aucune difficulté d'ordre syntaxique.

Bien que, comme nous l'avons évoqué, les RRS de catégories différentes soient peu nombreux, le fait que des éléments qui ne sont pas de même nature se substituent les uns aux autres montrent qu'en réécrivant leurs textes, les stagiaires ont aussi opéré un travail tant sur le plan paradigmatique que sur le plan syntagmatique. Remplacer une proposition par un adverbe ou inversement, nominaliser une phrase verbale ou, à l'opposé, transformer une phrase nominale en phrase verbale, remplacer un substitut par un substantif ou inversement, etc. sont autant d'indices qui témoignent du fait que, par la réécriture, les scripteurs retravaillaient profondément les versions antérieures.

Dans le tableau n°26, nous donnons des exemples qui illustrent les situations de remplacements effectués entre les RRS de catégories différentes.

²⁶⁰ Signalons au passage que les dix-sept adverbes qui ont été reformulés dans le corpus étudié sont essentiellement des adverbes qui expriment l'intensité ou le degré (comme *beaucoup*, *très*, *tant*, etc.), l'aspect (comme *parfois*, *si longtemps*, etc.), le temps (comme *maintenant*, *présentement*, *à ce moment*, etc.), la manière (comme *bien*, *vraiment*, etc.) et le lieu (comme *ici*).

Tableau n°26 : Les RRS de catégories différentes

| N° | Catégories concernées | Exemples et références |
|----|--|--|
| 1 | Proposition-énoncé/adverbe et adverbe/proposition-énoncé | a) j'aimais /surtout/ quand il pleuvait (Albertine 1204/2204) b) Mais /Ceci dit en passant/ le plus beau cadeau (Céline 1110/2210) |
| 2 | Proposition-énoncé/substantif et substantif/proposition-énoncé | a) j'aime quand il se parfume /son parfum/ (Yvette 1110/2110) b) et demanda a-la-bonne /Madelaine qui était la femme de ménage/ de me lavé (Yvette 1310/2310) |
| 3 | Substantif/adverbe et adverbe/substantif | a) qui m'aimai /elle m'aimait/ vraiment de-tous son-cœur /beaucoup/ (Côme 1304/2304) b) Et puis, /A sa demande/ j'ai quitté mon boulot (Céline 1210/2210) |
| 4 | Substantif/substitut et substitut/substantif | a) Ce n'est pas eela /l'argent et la bourgeoisie/ qui fait /font/ l'amour (Céline 1210/2210) b) de ne pas écouter les-parents = de ne pas /les/ avoir écouter (Faïda 1404/2404) |
| 5 | Adverbe/adjectif et adjectif/adverbe | a) et parfois pendant les /chaque/ vacances (Albertine 1304/2304) b) j'ai /je/ raconter plusieurs /pas mal de/ personne /personnes/ |
| 6 | Adverbe/préposition et préposition/adverbe | a) j'ai purifier mon cœur avec-les /par le/ sang de + l'/ agneau (Béline 1410/2410) b) là j'étais seul lorsque /; Tout à coup/ j'ai entendu /entendu/ une voix (Albertine 1404/2404) |
| 7 | Adjectif/substantif | C'était vraiment beau /un coup de foudre/ (Albertine 1204/2204) |
| 8 | Conjonction/préposition | et /en plus/ alle /allé/ à l'inde (Béatrice 1410/2410) |
| 9 | Conjonction/substantif | comme /un jour/ il voulais / voulue/ la marie / mariée/ (Côme 1204/2204) |
| 10 | Conjonction /substitut | Et /moi/ bientôt je partirais-en /part pour la/ Nouvelle Zélande (Côme 1104/2104) |

Dans ce tableau, les exemples qui se rapportent au remplacement d'un substantif montrent que le terme *substantif* peut englober plusieurs éléments auxiliaires à la catégorie du nom. En effet, lorsqu'il y a plusieurs éléments, alors que nous avons affaire à une seule opération, nous tenons compte de l'élément central. En réalité, il vaudrait mieux parler de remplacements qui portent sur le syntagme nominal. Mais nous n'utilisons pas cette appellation parce qu'il existe des situations où les constituants du

syntagme nominal sont traités à part. Les éléments constitutifs du syntagme nominal – tels les déterminants ou les adjectifs – sont considérés à part lorsqu'ils sont seuls à avoir été touchés par l'opération de remplacement. Par exemple, dans un énoncé comme « Je pense à **cet/son/** homme honnête et gentil », le remplacement porte sur les déterminants *cet* et *son* et non sur le substantif, et encore moins sur le syntagme nominal envisagé dans son ensemble.

B. Les remplacements par reformulation prédicatifs (RRP)

Les RRP sont les remplacements qui modifient le temps ou le mode d'un verbe²⁶¹. De telles opérations peuvent nous renseigner sur le positionnement du scripteur dans le temps ou sur son niveau de prise en charge du discours. Il est difficile d'étudier ces modifications dans notre corpus. Non seulement, les RRP sont peu représentés (66 RRP sur 364 RR), mais, en plus, ces modifications sont très dispersées. En effet, sur les 66 RRP, on recense plus de 25 types de remplacements différents²⁶². Cette dispersion rend difficile une interprétation cohérente des stratégies qui présideraient au remplacement d'ordre temporel et modal.

Nous avons tout de même trouvé intéressant de nous attarder un peu sur les changements récurrents. Nous revenons ci-dessous sur les modifications qui représentent au moins 10% des 66 RRP. Il s'agit des passages du passé simple au passé composé (8) et du passé composé au passé simple (6), du passé composé à l'imparfait (5) et de l'imparfait au passé composé (1), et, enfin, du présent à l'imparfait (6) et de l'imparfait au présent (4). Considérons d'abord les exemples suivants :

²⁶¹ Lorsque les verbes qui entrent dans la paire substitutive sont conjugués à un même mode et à un même temps, nous considérons ce remplacement comme celui d'un verbe par un autre. De ce fait, nous traitons ces cas dans le cadre des RRS de mêmes catégories. Cela revient à dire que, dans ce contexte, le verbe est envisagé du point de vue lexical.

²⁶² Parmi les 66 RRP recensés, on trouve, entre autres, les situations suivantes : ~~imparfait~~/présent/, ~~imparfait~~/passé simple/, ~~imparfait~~/conditionnel passé/, ~~imparfait~~/conditionnel présent/, ~~passé simple~~/imparfait/, ~~passé simple~~/passé composé/, ~~passé simple~~/futur simple/, ~~présent~~/passé composé/, ~~présent~~/passé simple/, ~~présent~~/imparfait/, ~~présent~~/conditionnel présent/, ~~passé composé~~/imparfait/, ~~passé composé~~/présent/, ~~passé composé~~/infinitif présent/, ~~passé composé~~/plus-que-parfait/, ~~passé composé~~/passé simple/, ~~infinitif présent~~/participe présent/, ~~participe présent~~/imparfait/, ~~conditionnel présent~~/présent/, ~~plus-que-parfait~~/passé composé/, ~~plus-que-parfait~~/imparfait/, etc. Les temps qui ne sont pas accompagnés de leur mode sont à l'indicatif.

B.1. Le remplacement entre le passé simple et le passé composé

- (1) l'amour ~~fût~~ /a été/ plus fort (Céline 1210/2210)
- (2) ~~je ressentis~~ /j'ai senti/ toute la douleur qu'il vécut sur la terre de son vivant /de sa vie/ (Céline 1404/2404)
- (3) la maîtresse ~~remarquand cela~~ /la remarquer/ (Yvette 1310/2310)
- (4) ma mère ~~aussi à tombé amoureux~~ /tomba aussi amoureux/ (Béline 1210/2210)
- (5) Ces comme ça que tous ~~à commencé~~ /commença/ (Côme 1204/2204)
- (6) et le /mon/ père ~~à pleure~~ /pleura/ de joie/ (Paola 1210/2210)

Dans les textes étudiés, le passé simple et le passé composé sont employés comme deux temps équivalents. Apparemment, le passage de l'un à l'autre ne semble pas être motivé par une volonté d'exprimer une nuance particulière. Nous remarquons toutefois que le remplacement d'un temps par un autre peut être une stratégie qui vise à éviter les difficultés. Dans ce sens, Céline passera de *fût* à *a été*, Béline de *à tombé* à *tomba*, Côme de *à commencé* à *commença* et Paola de *à pleure* à *pleura*. Cette stratégie d'évitement ne réussit pas toujours. En remplaçant *remarquand* [remarqu] par *la remarquer* [l'a remarqué], Yvette ne parvient pas à éliminer les difficultés.

Mis à part le souci d'évitement, certains passages du passé simple au passé composé et inversement seraient dictés par la volonté d'harmoniser les temps utilisés. Dans ce sens, Céline, dans le premier exemple, et Yvette, dans le troisième, auraient remplacé le passé simple par le passé composé parce que la plupart des verbes présents dans l'environnement textuel sont conjugués au passé composé. De la même façon, Paola aurait remplacé le passé composé par le passé simple parce que tout l'environnement textuel contient des verbes conjugués au passé et dont certains sont au passé simple.

Du point de vue des valeurs des temps verbaux, le passage entre le passé simple et le passé composé ne causent pas de gros soucis. En effet, tout en admettant que « le passé simple exprime un fait qui est complètement achevé à un moment déterminé du passé et qui est sans rapport avec le présent » et le passé composé « un fait passé, achevé au moment où l'on parle, et que l'on considère comme en contact avec le présent²⁶³ », Grevisse et Gosse (1980 : 257) tiennent à préciser que, dans la langue écrite, ces deux temps peuvent avoir la même valeur et qu'à l'oral, « sauf dans le Midi de la France », le passé composé occupe la place du passé simple.

²⁶³ C'est nous qui soulignons.

Que cela réponde à l'harmonisation des temps verbaux ou à des stratégies d'évitement, le remplacement entre le passé simple et le passé composé constitue un indice du fait que les stagiaires effectuent des retours réflexifs sur le déjà-écrit, lesquels retours les poussent à apporter des modifications sur les versions antérieures.

B.2. Le remplacement entre le passé composé et l'imparfait

- (1) un ~~an~~ /ans/ après ~~j'ai reçu~~ /je **recevais**/ ma première sélection (Côme 1304/2304)
- (2) je ~~me suis affilié~~ /m'**affiliais**/ ~~au~~ /dans mon premier/ club du ~~vill~~a /village/ (Côme 1304/2304)
- (3) ~~quand~~ /mais /~~ont~~ /ma femme/ ~~à voulu~~e /**voulait**/ s'interposés (Côme 1404/2404)
- (4) c'est ce que ~~j'ai pensé longtemps~~ /je **croyais**/ (Lucien 1404/2404)
- (5) Ils ~~ont trouvé~~ /**habitaient dans**/ une maison a-lisala /construite en paille/ (Béatrice 1210/2210)
- (6) mon /père a/ entendu que ma mère ~~venait~~ /**est venu**/ en france (Aline 1210/2210)

Sur les six cas de remplacement entre le passé composé et l'imparfait, cinq concernent le passage du passé composé à l'imparfait. Le remplacement du passé composé par un imparfait révèle une véritable stratégie discursive.

Dans le premier cas, Côme remplace un passé composé par un imparfait. Normalement, le fait d'être sélectionné à l'équipe nationale de rugby relève d'une action précise, ponctuelle et terminée dans le passé. Le passé composé convenait donc mieux pour exprimer cet événement. Mais, en recourant à l'imparfait, Côme n'emploie pas ce temps dans sa valeur fondamentale qui consiste à montrer « un fait en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin du fait » (Grevisse et Goosse 1980 : 256). Il emploie plutôt l'imparfait dans sa valeur dite narrative ou historique qui « marque un fait qui a eu lieu à un moment précis du passé » (Grevisse et Gosse 1980 : 256). Ces deux grammairiens belges rapportent que, dans ce contexte, l'imparfait « sert à prolonger la durée de l'action exprimée par le verbe, et l'immobilise en quelque sorte sous les yeux du lecteur ». Olivier Magne, le héros du récit de Côme, insiste donc ici sur le caractère exceptionnel de sa sélection pour faire partie du XV de France. Il considère d'ailleurs cette sélection comme la réalisation du rêve de sa vie. Côme utilise le même imparfait narratif dans le deuxième énoncé pour montrer que sa passion pour le rugby s'est traduite en acte par l'affiliation à un club de rugby. De tels remplacements témoignent, dans le chef de Côme, d'une connaissance très fine des valeurs de temps verbaux.

Avec le troisième exemple, Côme renoue avec la valeur générale de l'imparfait. Il remplace un fait présenté comme ponctuel – le fait qu'à un moment donné les gens ont voulu intervenir pour le mettre à la porte – par une action qu'on voit se dérouler. Dans le texte de Côme, on ne sait pas depuis combien de temps sa femme voulait s'interposer. On sait seulement que c'est pendant ce moment que le protagoniste de l'histoire a tiré des balles qui ont coûté la vie à sa femme. C'est aussi la durée que l'imparfait vient exprimer dans l'énoncé de Lucien. Comme son énoncé traduit un état d'esprit qui est de l'ordre de l'immanence (la croyance), dans sa première version, Lucien avait dû utiliser un passé composé appuyé par un adverbe d'aspect *longtemps* qui exprime la durée. Et, lorsqu'il a changé le temps, il a laissé de côté l'adverbe. L'imparfait suffisait à exprimer la durée.

Dans la première version de son texte, Béatrice, après avoir précisé que ses parents, jadis religieux, ont renoncé à leurs vœux pour se marier, a écrit qu'ils « ont trouvé une maison à Lisala ». Comme l'action de trouver est ici ponctuelle, l'auteur a employé un passé composé. Dans la deuxième version, l'auteur a omis l'action de trouver pour parler directement de la maison de ses parents. Il a alors utilisé l'imparfait *habitaient* pour rendre compte de cette action qui implique la durée.

Dans le sixième énoncé, Aline remplace l'imparfait *venait* par un passé composé *est venu*. Dans la première version, l'imparfait *venait* exprime une action simultanée à une autre action du passé *entendu* [a entendu]. Or, cette simultanéité est inexacte dans la mesure où la mère est d'abord venue en France avant que son futur époux ne l'apprenne. Dans la deuxième version, Aline tente de rétablir cette chronologie des faits en remplaçant l'imparfait par le passé composé. Ce remplacement ne rétablit pas correctement cette succession chronologique des faits parce que le temps le mieux indiqué pour exprimer ce rapport d'antériorité dans le passé est normalement le plus-que-parfait.

B.3. Le remplacement du présent par l'imparfait et inversement

(1) Chaque année, je vais en vacances chez les parents de ma mère en Haïti. Là bas, ~~e'était~~ /c'est très/ chouette! avec mes cousins, cousines on apprend entre nous les langues. Ils m'ont appris le créol et moi ~~a eux~~ l'espagnol/a eux/, on ~~allait~~ /va/ à la plage et à la rivière, mais moi, je préférerais la rivière (Albertine 1204/2204)

(2) J'aime bien quand il ~~faissait~~ /fait/ tomber les cocos, ~~comme~~ /la façon qu'/ il grimpeait les cocotiers et les ~~manguiers~~/mangiers/, pour moi ~~e'était~~ /c'est/ très amusant (Albertine 1204/2204)

(3) ~~je me dispute tous le temps avec lui~~ /on **se disputais** tous le temps/ (Yvette 1110/2110)

(4) on ~~s'aime~~ /s'**aimais**/ ~~bien~~ /malgré qui soit partie sans me dire au revoir/ (Yvette 1310/2310)

(5) Ce jour là je ~~porte~~ /**portais**/ une tenue bleu ciel, bleu marin que ma mère avait repassé à la veille et mon petit sac à dos qui contenait mon goûter (Philomène 1310/2310)

(6) Elle ne ~~s'occupe~~ /s'**occupais**/ pas de mon amie et moi (Amina 1310/2310)

Les quatre passages de l'imparfait au présent recensés dans notre corpus se trouvent dans les textes d'Albertine. En analysant ces remplacements, on voit bien que l'auteur veut éviter l'imparfait pour n'utiliser que le présent narratif dit aussi historique²⁶⁴. Mais l'auteur n'arrive pas à harmoniser tous ses temps comme en témoigne le maintien de *préfèrais* [préférais] dans le premier exemple et de *grimpait* dans le second. En considérant l'usage de l'imparfait et du présent dans les deux versions, on peut penser qu'Albertine éprouve des difficultés à différencier le temps raconté et le temps de la narration, et à les rendre par des temps verbaux appropriés.

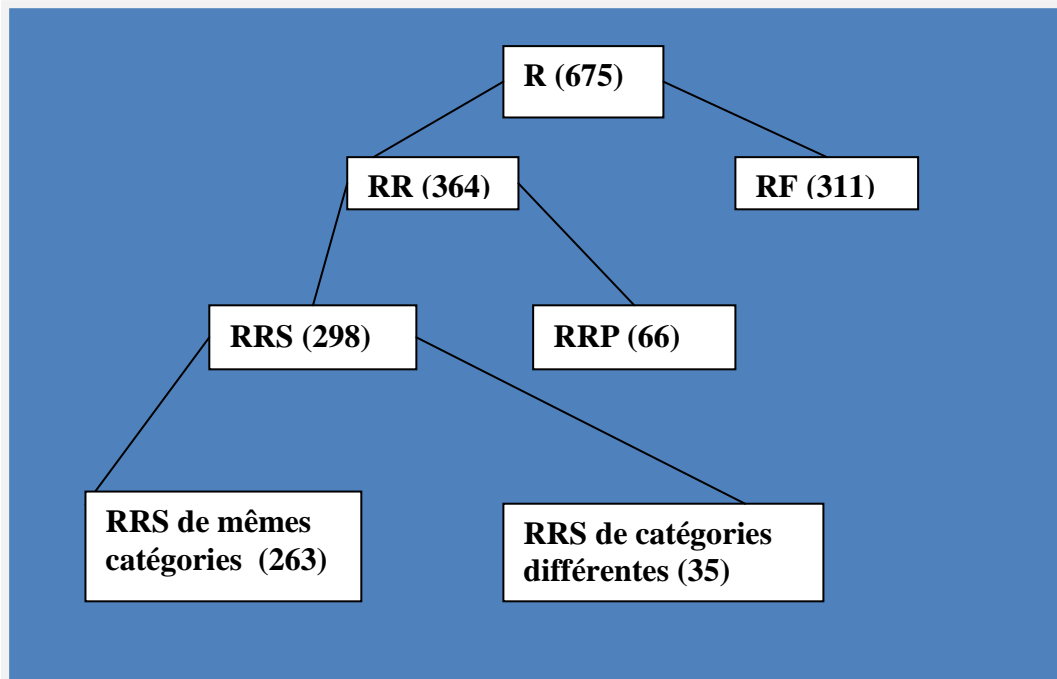
Yvette, Philomène et Amina évoquent, dans les exemples 3 à 6, des souvenirs d'antan et racontent leur histoire dans le passé. Le remplacement du présent par l'imparfait semble corriger des erreurs portant sur la concordance des temps.

8.4.2.3. Récapitulation sur l'opération de remplacement

Le schéma que nous présentons ci-dessous récapitule les principaux types de remplacement que nous avons identifiés dans les copies des stagiaires du Cexp ainsi que leur importance quantitative :

²⁶⁴ « Dans un récit, on peut employer le *présent historique*, qui donne l'impression que le fait, quoique passé, se produit au moment où l'on parle » (Grevisse et Gosse 1980 : 256).

Schéma n°4: Types d'opération de remplacement



Ce schéma nous rappelle qu'en termes quantitatifs, les RR sont plus nombreux que les RF, les RRS plus nombreux que les RRP et les RRS de mêmes catégories plus nombreux que les RRS de catégories différentes.

Si le nombre des RR dépasse celui des RF au niveau du groupe, nous avons néanmoins remarqué que cette situation ne reste en général valable que pour les stagiaires qui ont eu le français comme première langue de socialisation. A partir du fonctionnement des RF, nous avons fait observer que les stagiaires sont certes animés par une volonté manifeste d'orthographier correctement les mots, mais qu'ils sont confrontés à leurs propres limites. Le taux élevé d'ajouts et de maintiens d'erreurs montre clairement que le savoir-graphier des stagiaires reste déficitaire.

Par leur nombre, les RRS semblent indiquer qu'en réécrivant leurs textes, les stagiaires sont en quête d'un terme ou d'une structure équivalent(e), et/ou d'un mot ou d'une structure plus juste. La faible représentation des RRP se rapportant à des modifications des aspects liés aux temps et aux modes verbaux a été, quant à elle, interprétée comme un indice que des questions grammaticales sont moins maîtrisées. Sur le plan qualitatif, nous avons remarqué que l'emploi des RRP répondait à des stratégies discursives réfléchies.

L'analyse du fonctionnement de ces remplacements nous a par ailleurs permis de déceler certaines difficultés liées à l'usage des temps verbaux.

Le fonctionnement des RR, comme cela a été d'ailleurs le cas pour les ajouts, témoigne que les stagiaires du Cexp sont préoccupés par des questionnements discursifs et veulent raconter leur rapport au monde. On se souviendra qu'en plus des propositions-énoncés, les mots-pleins (substantifs, verbes, adverbes et adjectifs) ont été les premiers à avoir été touchés par les remplacements. Or, les mots-pleins sont des unités référentielles. Et, selon Fabre-Cols (2002 : 64), « l'acte de référence met en relation, dans le discours, les signes du langage et ce qu'ils dénotent ou désignent ». En d'autres termes, la référence établit une relation entre des éléments du langage et des réalités extralinguistiques.

Nous avons retenu, enfin, que ces remplacements qui touchent des unités langagières significatives constituent une preuve supplémentaire que les modifications des textes sont allées au-delà de simples changements de surface. Nous avons encore rappelé ce fait lorsque nous examinons le cas de remplacement des unités langagières qui ne font pas partie des mêmes catégories discursives.

8.5. Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes attelé à (faire) observer les changements qui interviennent lors du passage de la première à la deuxième version d'un même texte et, dans la mesure du possible, à leur donner sens. Pour cela, nous nous sommes intéressé, d'une part, à l'évolution du volume de l'expression textuelle et, d'autre part, à la nature et à la qualité des modifications réalisées par les stagiaires.

Pour l'évolution du volume de l'expression textuelle, nous avons remarqué qu'entre deux versions d'un même texte, le volume de celui-ci change et, en général, croît. Les écarts du volume textuel entre deux versions ont été tels que nous en avons déduit que les changements opérés ne se résument pas à de simples modifications de surface. D'après le critère du volume de l'expression textuelle, la conclusion a donc été claire : le dispositif mis en œuvre au Cexp a permis aux stagiaires d'écrire davantage en réécrivant leurs textes. Toujours sur la base de l'évolution du volume de l'expression textuelle, nous avons relevé que la modification des versions antérieures constitue également un

indicateur permettant d'avancer que les stagiaires ont réussi à mettre une distance entre eux et leurs textes : l'atelier a donné à ses bénéficiaires la possibilité d'aller au-delà du premier jet. En revoyant et en modifiant sensiblement le déjà-écrit, les stagiaires ont montré, par les faits, qu'ils ne considéraient pas leurs textes comme des réalités figées.

De leur côté, les données chiffrées relatives aux types des modifications opérées ont montré que les stagiaires du Cexp utilisent toutes les opérations de réécriture. D'une version à une autre, ils reviennent sur le déjà-écrit pour remplacer, supprimer, insérer et déplacer des éléments. Nous avons constaté que, dans la plupart des copies, les opérations de réécriture se suivent dans l'ordre de R>A>S>D. En comparant cette fréquence dominante avec des résultats d'autres études, nous avons fait remarquer que la qualité de ces opérations de réécriture classe les stagiaires du Cexp du côté des scripteurs expérimentés. Et comme nous savons, par leurs déclarations, que ces stagiaires n'avaient pas l'habitude d'écrire dans leur quotidien, nous avons déduit de ce constat que le dispositif expérimenté a conduit ces derniers à adopter un comportement comparable à celui des scripteurs familiers de l'écriture.

Après la présentation des données chiffrées qui ont porté sur les quatre opérations de réécriture, nous nous sommes penché sur des éléments langagiers qui ont été touchés par la réécriture en approfondissant l'analyse des opérations d'ajout et de remplacement qui sont les plus représentées.

En examinant le fonctionnement de l'ajout, nous avons trouvé que cette opération a favorisé le développement des compétences méta-textuelles. Des compétences métatextuelles, parce que cette opération a permis au stagiaire de tenir un discours sur son écrit. Des compétences textuelles dans ce sens que cette métacognition est, entre autres, réalisée à travers le développement des compétences textuelles relevant de la présentation, de l'explication, du commentaire, de l'évaluation et de la synthèse. Nous avons par ailleurs reconnu que toute opération de réécriture favorise une démarche métacognitive dans la mesure où toutes les modifications effectuées volontairement nécessitent un retour réflexif sur ce qui a été produit.

En analysant le fonctionnement du remplacement, nous nous sommes rendu compte que les stagiaires retravaillaient leurs textes en réalisant des modifications formelles ou en

reformulant ce qu'ils avaient déjà écrit. Ces deux types de remplacement nous ont montré que les stagiaires avaient, d'une part, le souci d'orthographier correctement leurs écrits et étaient, d'autre part, en quête du mot ou de la structure les plus approprié(e)s. Et comme les modifications ont touché tous les niveaux du texte – d'un simple mot à un ou plusieurs énoncés –, nous avons fait observer que cela constituait une confirmation que la pratique de réécriture est allée au-delà d'une simple mise au propre.

Par moments, nous avons fait état de la différence de comportements entre les scripteurs, mais, ce qui reste intéressant, c'est que le dispositif a donné à chacun la possibilité d'avancer à son rythme et de trouver, comme nous l'avons vu avec le chapitre précédent, du plaisir dans les activités proposées.

A la lecture de ce que nous venons de rappeler, nous sommes tenté d'affirmer que l'atelier d'écriture expérimenté a permis aux stagiaires d'oser écrire, voire, si nous nous en tenons à des compétences développées, de mieux écrire. Mais, si nous pouvons avancer avec une quasi-certitude que l'oser-écrire a été un objectif suffisamment atteint, le doute serait légitime pour ce qui est du mieux-écrire. Ce qui semble plutôt certain et que l'atelier a révélé, c'est que les stagiaires ont été animés par un réel souci de mieux écrire, mais que, chemin faisant, ils ont été confrontés à de multiples difficultés.

Ce dernier constat nous fait renouer avec l'un de nos grands objectifs de recherche : déterminer si le dispositif expérimenté a aussi été un laboratoire pour observer les difficultés et les compétences des scripteurs. Lorsque nous avons introduit cet objectif, nous nous sommes empressé d'ajouter que la fonction d'observatoire est d'autant plus fondamentale que l'on a affaire à des publics hétérogènes, dont les parcours sont éloignés les uns des autres. Le chapitre qui suit entend amorcer la réflexion sur cet aspect. Il reviendra sur les principales difficultés et sur les compétences des stagiaires qui ont participé à notre atelier d'écriture.

Chapitre 9

L'atelier comme observatoire de l'existant

Au terme du chapitre qui vient de se terminer, nous avons déjà fixé les limites du prochain développement. En annonçant que celui-ci ne fera qu'amorcer la réflexion sur les difficultés et sur les compétences des stagiaires en matière d'écriture, nous voulions insister sur le fait que, loin de prétendre à l'exhaustivité, le présent exposé se pose comme une ébauche exploratoire pour une recherche ultérieure plus approfondie²⁶⁵. Très modestement, sur la base des productions textuelles des stagiaires, ce dernier chapitre veut, d'une part, montrer que l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp nous a donné la possibilité d'observer aussi bien ce qui existe que ce qui fait encore défaut chez les personnes qui en ont bénéficié. En effet, comme il est difficile – sinon impossible –, de supposer a priori ce qu'il y a et ce qui est encore à construire chez un public fondamentalement hétérogène comme celui rencontré tant au Cobs qu'au Cexp, le travail de diagnostic s'impose comme incontournable parce que, à défaut de cette étape indispensable, on risquera de proposer des solutions qui demeureront inopérantes. Ce chapitre vise, d'autre part, à mettre en évidence nombre de compétences textuelles que l'écriture narrative a permis de travailler ou de mettre au jour. L'exposé suivant est divisé en deux sections.

La première décrit les principales difficultés morphographiques que rencontrent les stagiaires du Cexp. L'intérêt pour l'analyse détaillée de ces difficultés est né du fait que l'observation empirique de notre corpus nous a convaincu qu'il serait difficile de lire et de comprendre les textes des stagiaires sans disposer de certaines connaissances sur la nature et la manifestation de ces difficultés. A partir d'une étude de cas, la deuxième section s'intéresse à la cohésion et à la cohérence des textes produits. Avec la cohésion, l'analyse porte sur la microstructure textuelle. Une attention particulière est portée sur

²⁶⁵ On se rappellera que, lorsque, au sixième chapitre (point 6.2), nous avons fixé les objectifs généraux du dispositif expérimenté, nous avons insisté, avec le troisième objectif général, sur le fait que ce dispositif trouvait sa place en amont des interventions plus ciblées. Ce dernier chapitre est inscrit dans cette perspective.

des outils linguistiques que les auteurs adoptent « pour structurer la surface textuelle » (Fayol 1994 : 111) de leurs récits. Avec la cohérence, l'accent se déplace et se place au niveau de la macrostructure et à celui de la superstructure des récits, c'est-à-dire au niveau du contenu de ceux-ci, de l'organisation des événements racontés et de l'agencement des séquences.

Les extraits de textes que nous analysons dans ce chapitre sont essentiellement tirés des deuxièmes versions. En exposant le matériau d'analyse du chapitre précédent, nous avons motivé le choix de la deuxième version en invoquant le fait que celle-ci a été réalisée par les scripteurs sans l'aide manifeste des tiers. Cette motivation reste valable pour l'analyse qui va suivre. De plus, par rapport au premier jet, la deuxième version présente un autre intérêt. Elle est susceptible de nous révéler ce qui peut relever de l'accidentel ou du durable, du permanent ou du passager. Dans la première section de ce chapitre, nous avons encore eu recours au logiciel MEDITE pour comparer la deuxième et la quatrième version.²⁶⁶ Comme celle-ci visait, entre autres, la production d'un texte acceptable, comparer ce qui a été écrit par le stagiaire et ce qui est jugé acceptable donne la possibilité de voir ce que ce dernier peut encore améliorer pour arriver à un texte considéré comme acceptable. Comme cela fut le cas pour les comparaisons effectuées au cours du chapitre précédent, MEDITE nous a encore permis de repérer automatiquement ce qui a été modifié dans le texte réécrit par le stagiaire et la version retravaillée, par celui-ci et par les tiers, avant la publication.

9.1. Des difficultés morphographiques

Au cours de l'analyse antérieure, le niveau inférieur d'analyse a été le mot. Mais, comme cette première section entend réfléchir sur les difficultés graphiques qui peuvent affecter tous les niveaux de la langue, y compris les niveaux les plus bas, elle va plus loin dans la segmentation des unités discursives en intégrant les *morphèmes* inférieurs aux mots, voire en s'intéressant à des *phonèmes*.

²⁶⁶ Dans la partie du cinquième chapitre consacrée aux principes fondateurs de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp, nous avons précisé que la quatrième version est celle qui a été publiée et qui correspond au texte réécrit par le formateur après le premier jet, la deuxième version réalisée par le stagiaire et la troisième faite par ce dernier avec l'appui d'un formateur.

Par *morphème*, nous désignons, à la suite de Dubois et al. (2001 : 310), « l'unité minimale porteuse de sens que l'on puisse obtenir lors de la segmentation d'un énoncé sans atteindre le niveau phonologique ». Les auteurs du *Dictionnaire de linguistique* rappellent qu'il existe « les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux, les premiers appartenant à une liste ouverte » – celle des substantifs, des verbes, des adverbes et des adjectifs –, « les seconds à une liste fermée » – celle des prépositions, des conjonctions, des marqueurs de genre et de nombre, etc.

A l'intérieur des morphèmes, on distingue aussi les morphèmes libres et les morphèmes liés. Les morphèmes sont dits libres lorsqu'ils correspondent à un mot à part entière (exemples : « gamin », « cheval », « le », etc.) et liés quand ils sont constitutifs d'un mot, comme les morphèmes grammaticaux « -euse » et « -s » dans le mot « courag-euse-s ». Le *phonème* est, quant à lui, cet « élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs » (Dubois et al. 2001 : 359).

Pour rendre compte des difficultés morphographiques des stagiaires du Cexp, nous avons organisé cette section en trois parties. La première se rapporte à des problèmes qui sont liés à la structure vocalique du français, la seconde à ceux qui relèvent de son consonantisme et la dernière à ceux qui ont trait à la segmentation des éléments constitutifs de l'énoncé.

9.1.1. Difficultés liées à la structure vocalique

Nous trouvons dans les copies des stagiaires du Cexp des erreurs liées à la difficulté de distinguer sur le plan graphique les morphèmes tant lexicaux que grammaticaux qui, à l'oral, ont la même *voyelle primitive*. Par *voyelle primitive*, nous entendons une voyelle de base qui serait neutre, une sorte de protovoyelle, dont les transformations – relatives, entre autres, à l'aperture, à la localisation, à la durée et à la nasalisation – donnent lieu à une variété de phonèmes vocaliques. Ainsi, par exemple, de la protovoyelle « o » peut-on obtenir, sous l'effet de ces différents phénomènes de transformation, « o » ouvert dans *morte*, « o » fermé dans *pot*, « o » nasal dans *pont*, « o » long dans *corps*, etc. En français, ce que nous qualifions de voyelles primitives correspondrait aux six voyelles de l'alphabet.

A partir du corpus étudié, nous pouvons regrouper les difficultés relevant de la structure vocalique du français en quatre catégories.

9.1.1.1. Confusions graphiques entre « e », « é », « ai » et « eu »

La première source de difficultés concerne les confusions entre les graphèmes²⁶⁷ vocaliques « e », « é », « ai » et « eu ». Ces confusions ont une double incidence. D'une part, elles ne permettent pas aux stagiaires de différencier les morphèmes grammaticaux liés « -e/s », « -e/nt », « -é/s », « -ée/s », « -ai/s », « -ai/t », « -ai/ent », « -er », etc. De ce fait, nombre de stagiaires du Cexp confondent, sur le plan graphique, les morphèmes grammaticaux liés, marqueurs de temps et de modes verbaux, de genre et de nombre. D'autre part, elles conduisent à la difficulté d'identifier les morphèmes libres dont la différence repose sur l'opposition des voyelles confondues suite à la neutralisation des traits distinctifs de celles-ci. Les exemples²⁶⁸ que nous reprenons ci-dessous, toujours à titre illustratif, rendent compte de ces difficultés :

- (1) ma mère ne reponde rien [ma mère ne répondait rien] (Aline 2210)
- (2) Mon père essayer de sonde si il ya veut quelque dans sa vie [Mon père essayait de sonder s'il y avait quelqu'un dans sa vie] (Aline 2210)
- (3) je ne comprene pas pourquoi elle pleure [Je ne comprenais pas pourquoi elle pleurait] (Aline 2310)
- (4) Ma maitresse n'arrivée pas a mes calmé [Ma maitresse n'arrivait pas à me calmer] (Aline 2310)
- (5) ma mère comme elle venait d'arrivée [Ma mère, comme elle venait d'arriver] (Aline 2210)
- (6) il y en avait qui jouer au foot [Il y en avait qui jouaient au foot] (Côme 2304)
- (7) ma femme voulait s'interposés [ma femme voulait s'interposer] (Côme 2404)
- (8) Dieu à exaucer ma prière [Dieu a exaucé ma prière] (Aline 2410)
- (9) J'aitais très heureuse [J'étais très heureuse] (Yvette 2210)
- (10) Je me suis marier à l'âge de 20 ans [Je me suis mariée à l'âge de 20 ans] (Faïda 2104)
- (11) Mes mes parents ont semé les bonheur [Mais mes parents ont semé le bonheur] (Béline 1310)
- (12) sinon il va encore la perdre pour la dexième fois [Sinon, il va encore la perdre pour la deuxième fois] (Aline 2210)

Comme cela ressort des énoncés présentés ci-dessus, nombre de confusions répertoriées dans cette première catégorie affectent la structure prédicative, la partie la plus concernée

²⁶⁷ « Un graphème est une unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture ; [...] le graphème correspond donc, dans l'écriture alphabétique, à la lettre » (Dubois et al. 2001 : 227).

²⁶⁸ Nous retranscrivons les énoncés tels qu'ils se présentent dans les copies des stagiaires et proposons entre crochets les phrases corrigées. Il faudrait souligner que nos propositions de correction tiennent compte du contexte dans lequel apparaissent les énoncés. Dans ce sens, c'est, entre autres, le contexte qui nous permet de proposer tel temps verbal et non tel autre.

étant celle des morphèmes indicateurs des temps verbaux. Nous remarquons par ailleurs que la confusion graphique des morphèmes aboutit soit à l'utilisation de mots existants, mais dont l'usage est inapproprié, comme dans les exemples 4, 6 et 10, soit à la formation de mots inconnus en français, comme *comprene* de l'exemple 3. Cette dernière observation concerne aussi la confusion qui porte sur des voyelles qui ne sont que des phonèmes. Dans ce sens, dans l'exemple 11, Béline utilise *mes* au lieu de *mais* et Yvette emploie *aitais* pour *étais* (exemple 9). Le mot *mes* existe certes en français, mais il n'est pas à sa place dans l'énoncé cité. La forme graphique *aitais* est, quant à elle, inconnue en français.

Si, à l'écrit, l'on peut affirmer que la forme *reponde* [répondait] de l'exemple 1 traduit une méconnaissance de la conjugaison, à l'oral, en revanche, on ne peut toujours trancher facilement. En effet, il n'est pas exclu qu'un stagiaire puisse prononcer *répondait* et écrire *reponde* en même temps, ou inversement. Mais comme notre étude se focalise sur l'écrit/ure, nous n'allons pas nous étendre sur les problèmes relevant de la prononciation.

9.1.1.2. Perte d'opposition entre voyelles orales et nasales

La deuxième source de difficultés est liée à la confusion, sur le plan graphique, entre les voyelles nasales et les voyelles orales, comme dans les exemples suivants :

- (1) après mon père lui envoy**ant** lui parle [Après, mon père lui envoya lui parler] (Aline 2210)
- (2) ma mère étudie à l'**eternat** elle vene que pendant les vacance [Ma mère étudiait à l'**internant**, elle ne venait que pendant les vacances] (Aline 2210)
- (3) mon père a vu que son **pla** a marche [Mon père a vu que son **plan** a marché] (Aline 2210)
- (4) en descenda du Bus [En descendant du bus] (Aline 2210)
- (5) Mon père esayer de sonde si il ya veut quelque dans sa vie [Mon père essayait de sonder s'il y avait quelqu'**un** dans sa vie] (Aline 2210)
- (6) Il est quelque de calme et reserve [il est quelqu'**un** de calme et /de/ réservé] (Aline 2110)
- (7) Or **on** fond de moi je m'airais bien avoir, un mari [Or, **au** fond de moi, j'aimerais avoir un mari] (Béline 2110)
- (8) elle habille à l'uniforme bleu marine avec de **patoufle** [elle s'habille à l'uniforme bleu marine avec des **pantoufles**] (Béline 2210)
- (9) **A** ren**tra** dans la classe j'ai vie pas mal des autres enfants qui avaient de l'armes aux yeux comme moi [**En** ren**trant** dans la classe, j'ai vu pas mal d'autres enfants qui avaient des larmes aux yeux comme moi] (Béline 2310)
- (10) Le professeur de classe nous **en** appris l'alphabet [Le professeur de classe nous a appris l'alphabet] (Béline 2310)
- (11) J'étais victime de manipulation de sexes mascul**es** [J'étais victime de la manipulation du sexe mascul**in**] (Béline 2310)

Dans notre corpus, soit le scripteur nasalise les voyelles qui sont orales, soit il dénasalise les voyelles nasales, ce dernier scénario étant le plus fréquent. Comme c'est le cas pour Aline et pour Béline, dont les exemples sont convoqués ci-dessus en guise d'illustration, nombre de stagiaires rencontrés au Cexp ont pour langues maternelles des langues qui ne connaissent pas le phénomène de nasalisation. De manière consciente ou non, les stagiaires peuvent donc, d'un côté, simplifier le système vocalique français en oralisant les voyelles nasales ou, de l'autre côté, pratiquer une sorte d'hypercorrection en nasalisant les voyelles orales.

9.1.1.3. Confusions graphiques entre « i »/« y » et « i »/« u » [y]

La troisième catégorie de confusions graphiques se rapporte à la difficulté pour les stagiaires d'opérer une distinction, d'une part, entre « i » et « u » [y] et, d'autre part, entre « i » et « y » :

- (1) ma mère repondu Bonjour [Ma mère répondit « bonjour »] (Aline 2210)
- (2) cheveux crépie [cheveux crépus] (Aline 2110)
- (3) Je mi suis appliquée... [Je m'y suis appliqué] (Côme 2304)
- (4) J'ipense encore [J'y pense encore] (Yvette 2210)
- (5) ce qui est encore busart [Ce qui est encore bizarre] (Béline 2410)
- (6) A rentra dans la classe j'ai vie pas mal des autres enfants qui avaient de l'armes aux yeux comme moi [En rentrant dans la classe, j'ai vu pas mal d'autres enfants qui avaient des larmes aux yeux comme moi] (Béline 2310)

En réalité, « i » et « y » sont deux graphèmes d'une même réalisation phonique [i]. La confusion proviendrait donc de cette homophonie. Pour ce qui est de la confusion entre « i » et « u » [y], on peut reprendre une observation donnée ci-dessus pour tenter de comprendre pourquoi certains stagiaires éprouvent des difficultés à différencier ces deux voyelles. Comme c'est le cas pour les voyelles nasales, nombre de stagiaires rencontrés au Cexp²⁶⁹ ne connaissent pas la voyelle « u » [y] dans leurs langues premières. De ce fait, soit ils écrivent « i » pour « u » comme c'est le cas dans les exemples 2 et 6, soit, par une hypercorrection consciente ou non, ils emploient « u » à la place de « i » comme dans les énoncés 1 et 5.

²⁶⁹ C'est le cas, par exemple, pour les stagiaires issus de l'Afrique subsaharienne parlant les langues bantoues ou pour ceux qui proviennent des pays de l'Amérique latine, dont la première langue est l'espagnol.

9.1.1.4. Confusions entre morphèmes monosyllabiques homophones

La dernière source de difficultés graphiques d'origine vocalique que nous avons répertoriée se rapporte à des confusions entre les morphèmes libres homophones ou proches phonétiquement qui, à l'oral, sont composés d'une seule syllabe vocalique, c'est-à-dire des mots lexicaux ou grammaticaux qui n'ont pas de supports consonantiques, comme dans les oppositions « à/a » ; « est/es/et/ai » ; « on/ont », « où/ou », etc. :

- (1) Il s'écrit **est** puis plus rien [Ils s'écrivaient **et** puis, plus rien] (Aline 2210)
- (2) Ma maitresse n'arrivée pas **a** mes calmé [Ma maitresse n'arrivait pas **à** me calmer] (Aline 2310)
- (3) Le jour **ou** ils se son renconté reste un mystère [Le jour **où** ils se sont rencontrés reste un mystère] (Yvette 2210)
- (4) ma mère **à** fait une donation [ma mère **a** fait une donation] (Yvette 2410)
- (5) **Ont** voulait de nouveaux me faire sortir [**on** voulait de nouveau me faire sortir] (Côme 2404)
- (6) il m'**on** conseiller dans l'état **ou** j'étais de rentrer chez moi [Ils m'**ont** conseillé dans l'état **où** j'étais de rentrer chez moi] (Côme 2404)
- (7) et je lui **est** dit [et je lui **ai** dit] (Yvette 2310)

Les morphèmes confondus dans les sept exemples présentés ci-dessus n'ont rien de commun si ce n'est l'identité ou la proximité phonique. *Est*, *a* et *ont* sont des morphèmes lexicaux, mais ils sont assimilés à des morphèmes grammaticaux *et*, *à* et *on*. De plus, *est* et *ai* n'appartiennent pas aux mêmes verbes et ne sont pas conjugués à la même personne. Et, pourtant, ils sont pris l'un pour l'autre. La confusion entre les mots qui ne sont proches que du point de vue phonique peut constituer un indice que l'oral influence l'écrit des stagiaires et qu'ils ne connaissent pas la nature des mots qu'ils utilisent.

9.1.2. Difficultés liées à la structure consonantique

En français, il n'existe pas toujours une correspondance univoque entre une réalisation consonantique orale, que nous appelons ici *phonème*, et sa matérialisation graphique, que nous nommons *graphème*. Ainsi, par exemple, de l'oral à l'écrit, un seul phonème peut donner lieu à plusieurs graphèmes comme /f/ dans « **philosophie** », comme deux phonèmes différents peuvent correspondre à un même graphème comme /t/ et /s/ dans « **station** ». Il est aussi fréquent qu'un ou plusieurs graphèmes soient présents sans qu'il y ait une réalisation consonantique à l'oral comme c'est le cas de « c » et « t » dans le mot *suspect*. Cette absence de correspondance constante entre un son et une graphie peut

générer de sérieux obstacles pour les scripteurs en difficulté, comme en témoignent nombre d'exemples que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

Au niveau consonantique, le fait qu'un phonème ne correspond pas à une seule graphie provoque des difficultés qui poussent les stagiaires rencontrés au Cexp à confondre les morphèmes qui, à l'oral, connaissent une même réalisation :

- (1) elle a vraiment eu une grande force de caractère pour **ce** débrouiller dans la vie [elle a vraiment eu une grande force de caractère pour **se** débrouiller dans la vie] (Côme 2204)
- (2) C'était vraiment un rêve qui **ce** réaliser [C'était vraiment un rêve qui **se** réalisait] (Côme 2404)
- (3) Je le trouve très beaux, avec **ces** yeux vers clairs [Je le trouve très beau avec **ses** yeux verts clairs] (Yvette 2110)
- (4) Le jour où ils se **son** rencontré reste un mystère [Le jour où ils se **sont** rencontrés reste un mystère] (Yvette 2210)
- (5) **sa** m'aurait fait vraiment plaisir [**Ca** m'aurait fait vraiment plaisir] (Yvette 2210)
- (6) **sa** paraît très importants dans mes yeux [**ça** paraît très important à mes yeux] (Béline 2310)
- (7) Mon hommes et moi sommes très soudés malgré **sont** départ brusque [Mon homme et moi sommes très soudés malgré **son** départ brusque] (Yvette 2410)
- (8) Le prochain mondial 2007 qui **ce** jouera [Le prochain mondial 2007 qui **se** jouera] (Côme 2110)
- (9) Ma mère à fait une donation de **ca** société [Ma mère a fait une donation de **sa** société] (Yvette 2410)
- (10) Il **sait** passer un drame dans la famille [Il **s'est** passé un drame dans la famille] (Côme 2404)

D'après notre corpus, les confusions comme celles répertoriées ci-dessus concernent essentiellement les déterminants démonstratifs, possessifs et personnels. Comme on le voit, les mots frappés par la méprise ne sont pas homographes. Ils sont seulement identiques du point de vue phonique. Les exemples 4 et 10 nous montrent cependant que de telles confusions peuvent aller au-delà de ces trois catégories et s'étendre à tous les morphèmes relativement homophones. Dans ces deux exemples, Yvette utilise le déterminant possessif *son* au lieu du verbe *sont* et Côme emploie *sait* au lieu de *s'est*. Contrairement aux autres cas repris ci-dessus, pour ces deux exemples, nous avons affaire à la même consonne. Chez Yvette, la confusion entre *son* et *sont* revient dans l'exemple 7, mais, cette fois, en sens inverse. Yvette emploie, en effet, le verbe *sont* au lieu du déterminant possessif *son*.

Deux autres difficultés ayant trait à la complexité du système consonantique français méritent d'être signalées. La première est liée au fait, évoqué ci-dessus, qu'un seul phonème consonantique peut être rendu par un ou plusieurs graphèmes. Dans cette

optique, la difficulté la plus récurrente concerne le doublement ou non d'une consonne. Ici encore, comme c'est le cas pour d'autres phénomènes, les scripteurs adoptent deux comportements contraires.

Soit, d'un côté, ils retiennent une seule consonne là où il en faut deux, comme dans les exemples suivants :

- | |
|--|
| (1) Mon père <u>esayer</u> de sonde [Mon père essayait de sonder] (Aline 2210) |
| (2) Mon <u>desina</u> sur le mur [Mon /père/dessina sur le mur] (Paola 2210) |
| (3) En <u>grandisant</u> , un jour... [En grandissant un jour,...] (Fiona 2210) |
| (4) c'est de m'instaler entre le <u>desert</u> et la mer [c'est de m'installer entre le désert et la mer] (Amina 2110) |

- (5) La maison était telement grand [La maison était tellement grande] (Paola 1210)
(6) tout ce qu'il falait [tout ce qu'il fallait] (Paola 2410)
(7) Je m'appele [Je m'appelle] (Paola 2110)
(8) les voyage que j'ai éfectuais [les voyages que j'ai effectués] (Amina 2110)
(9) Il est programateur en informatique [Il est programmeur en informatique] (Yvette 2110)

Soit, de l'autre côté, ils doublent la consonne là où il ne le faut pas, comme dans les énoncés repris ci-dessous :

- | |
|---|
| (1) en <u>dessacord</u> avec mes parents [en désaccord avec mes parents] (Fiona 2304) |
| (2) J'ai pris une <u>décission</u> [J'ai pris une décision] (Faïda 2104) |
- (3) ma mère ma appellée [ma mère m'a appelé] (Côme 2204)
(4) on s'enttend bien comme avant [On s'entend bien comme avant] (Yvette 2110)
(5) c'était interressant [C'était intéressant] (Faïda 2204)
(6) J'étais un peu dégoutté [J'étais un peu dégouté] (Lucien 2204)
(7) ma mère à fait une donnation [Ma mère a fait une donation] (Yvette 2410)

Les exemples donnés dans les deux dernières catégories montrent que certaines erreurs touchent la nature même du phonème. C'est le cas pour les quatre premiers exemples (soulignés dans l'encadré) de la première catégorie et pour les deux premiers (soulignés dans l'encadré) pour la seconde. Pour les exemples de la première catégorie, le phonème /s/ devient /z/, tandis que pour ceux de la deuxième, le phonème /z/ devient /s/.²⁷⁰

La troisième et avant-dernière source de difficultés que nous retenons ici concerne les consonnes qui ne sont pas prononcées, surtout quand elles occupent une position finale. Ces consonnes sont en général très peu réussies :

- (1) Je part [je pars] (Côme 2104)

²⁷⁰ Pour ce qui est de la modification de la nature des phonèmes, la prudence doit rester de mise parce que, comme nous l'avons évoqué précédemment pour un autre phénomène, ce que les stagiaires écrivent ne correspond pas nécessairement à ce qu'ils prononcent.

- (2) La podologie est un beaux metiens [La podologie est un beau métier] (Yvette 2310)
- (3) Mon père parties en belgique [Mon père parti en Belgique] (Aline 2210)
- (4) Ils m'ont dis [ils m'ont dit] (Albertine 2204)
- (5) Je répond [Je répons] (Albertine 2304)
- (6) J'ai vu le réfle [J'ai vu le reflet] (Paola 2410)

On peut comprendre cette difficulté en pensant au fait qu'en général, ces consonnes constituent – ou sont des constituants – des morphèmes grammaticaux. Or, tout laisse constater que les difficultés grammaticales sont de véritables pierres d'achoppement contre lesquelles butent nombre de stagiaires du Cexp.

La dernière source de difficulté relève, en réalité, de phénomènes marginaux vu que ceux-ci ne sont pas fréquents, ce qui ne les empêche pas, bien évidemment, de nous préoccuper. On trouve quelques cas de perte d'opposition entre, d'une part, « t » et « d », « n » et « m » et, d'autre part, entre « l » et « r ». Rappelons que les consonnes « t » et « d » sont toutes les deux des occlusives dentales, mais qu'elles se différencient par le fait que la première est sourde, la seconde sonore. Quant à « m » et à « n », elles sont toutes les deux nasales. Cependant, alors que la première est une labiale, la seconde est une dentale. Dans notre corpus, nous avons rencontré des cas de confusions entre ces consonnes comme l'illustrent les exemples suivants :

- (1) C'était **d**erible quand mon père a vue ma mère [C'était **t**errible quand mon père a vu ma mère] (Aline 2210)
- (2) j'aime quand il se parfune [j'aime quand il se parfume] (Yvette 1110)
- (3) j'aime son parfun [j'aime son parfum] (Yvette 2110)

L'énoncé « j'aime quand il se parfune » se trouve dans la première version du texte « Qui suis-je ? » d'Yvette. Dans la deuxième version, l'auteur nominalise la proposition subordonnée en la remplaçant par « son parfum ». Ce remplacement nous montre que l'usage de « se parfune » ne relève pas d'une erreur d'inattention. Dans sa méprise, Yvette reste cohérente en gardant la lettre « n » à la fin du mot *parfun* qui dérive logiquement de *se parfuner*. Ici encore, l'on voit clairement que la comparaison entre plusieurs versions d'un même texte permet de déterminer ce qui est ponctuel et ce qui ne l'est pas.

Alors que l'on peut interpréter le passage de « t » à « d » dans *derible* en invoquant le phénomène d'assimilation régressive, le passage de « m » à « n » dans *parfuner* peut être considéré comme une dissimilation.

L'assimilation désigne « un type très fréquent de modification subie par un phonème voisin, et qui consiste pour les deux unités en contact à avoir des traits articulatoires communs » (Dubois et al. 2001 : 55). Pour ce qui nous concerne, le phonème /t/ deviendrait /d/, qui est sonore, pour ressembler à /r/ qui est aussi sonore. Nous considérons cette assimilation comme régressive parce que l'élément assimilant est placé après celui qui est assimilé. D'après, Dubois et al. (2001 : 55), l'assimilation régressive correspond « à une mise en place anticipée des organes phonatoires en vue de la prononciation d'un phonème qui suit ».

La dissimilation indique, quant à elle, « tout changement phonétique qui a pour but d'accentuer ou de créer une différence entre deux phonèmes voisins, mais non contigus. C'est un phénomène de différenciation à distance » (Dubois et al. 2001 : 153-154). Pour ce qui nous concerne, en passant de « parfume » à « parfune », le phonème /m/, qui est un labial, se différencie de /f/ qui est, lui aussi, un labial.²⁷¹

Quel que soit le phénomène qui a conduit au passage de « t » à « d » dans *derible* et de « n » à « m » dans *se parfune*, ce que l'on peut noter, c'est que ces modifications traduisent une déficience d'ordre lexical.

On trouve enfin quelques confusions entre les graphèmes « r » et « l », comme dans l'exemple suivant :

il était à /a/ l'uniforme de l'école, la chemise ~~branche~~ ~~manche long, patron bleu~~ avec
de ~~cravate~~ / une clavate/ (Béline 1210/2210)

En passant de la première à la deuxième version, Béline garde le mot *branche*, qui est en réalité l'adjectif *blanche*, et remplace le nom *cravate*, bien orthographié dans la première version, par *clavate*. Dans ces deux cas, Béline emploie « r » au lieu de « l », et « l » à la place de « r ». On peut peut-être chercher l'explication de cette confusion du côté des langues d'origine. Dans certaines langues bantoues, l'opposition entre « l » et « r » n'est pas pertinente. En kinyarwanda, par exemple, même si l'usage de ces graphèmes est réglementé par les instructions officielles, ceux-ci peuvent se substituer l'un à l'autre sans affecter le sens des mots. Ne connaissant pas le fonctionnement phonologique des trois

²⁷¹ Dans certaines langues bantoues, les passages de /t/ à /d/ et de /n/ à /m/ sont fréquents. En kinyarwanda, par exemple, /t/ devient /d/ lorsqu'il précède une consonne sourde. On assiste ici à la dissimilation. Le phonème /n/ devient /m/ devant les consonnes labiales « b », « f », « p » et « v ». Pour ces derniers cas, nous avons affaire à l'assimilation régressive.

langues bantoues – le topoke, le swahili et le lingala – que parle Béline à côté du français, nous ne pouvons pas, pour le moment, aller au-delà de cette ébauche d'explication avancée en guise d'hypothèse.

9.1.3. Difficultés liées à la segmentation des constituants de l'énoncé

En plus des problèmes dont les origines sont rattachées à la complexité du système vocalique et consonantique du français, on se rend compte que nombre de stagiaires du Cexp ne réussissent pas à se représenter les contours des unités langagières constitutives de l'énoncé, ce qui traduit aussi une méconnaissance de la nature de ces unités.

Lorsque les difficultés exposées aux paragraphes précédents se combinent avec celles relevant de la segmentation morphosyntaxique, on aboutit à l'usage inapproprié des éléments du langage ou à la création d'éléments inexistantes. Pour expliciter ce dernier propos, nous présentons ci-dessous des confusions qui ajoutent un élément nouveau, celles qui font un usage aberrant des éléments existants et celles, enfin, qui aboutissent à des formes inconnues. Comme c'est le cas pour tous les phénomènes exposés précédemment, nous verrons bien qu'ici encore l'ombre de l'oral ne cesse de planer sur les difficultés répertoriées.

9.1.3.1. La confusion par l'ajout d'une nouvelle consonne

(1) il **la** pris le train pour aller voir ma mère [Il **a** pris le train pour aller voir ma mère] (Aline 2210)

(2) il **la** eu tout ce que Il voulait [Il **a** eu tout ce qu'il voulait] (Aline 2210)

(3) Il l'**la** aime la cinema et la lecture [Il aime le cinéma et la lecture] (Aline 2110)

En apparence, *la* que nous avons mis en évidence dans les deux premiers énoncés serait un pronom personnel féminin complément d'objet direct. Mais, lorsqu'on examine la situation de très près, on voit que ce pronom apparent n'en est pas un et que ce *la* représente tout simplement une forme syncrétique de « a » du verbe avoir et d'un « l » qui n'a aucun rôle dans la structure syntaxique. En réalité, ce « l » naît de la liaison entre le pronom personnel *il* et le verbe *a*, mais, connaissant certainement la forme *il* du pronom personnel, le scripteur n'a pas réussi à réaliser que le *la* perçu oralement résulte de cette liaison. Il a alors cherché une autre forme pour rendre compte de ce qu'il percevait au point qu'il a dû introduire une consonne de plus. Cette consonne ajoutée se manifeste de manière détachée dans l'exemple 3.

9.1.3.2. La confusion par le choix d'une forme existante

- (1) ma passion dans la vie **ces** le Rugby [Ma passion dans la vie, **c'est** le rugby] (Côme 2104)
- (2) **ces** pour cela que, j'ai repris la formation [**C'est** pour cela que j'ai repris la formation] (Faïda 2304)
- (3) **Ces** pour ça **quelle** à du fuir la maison [**C'est** pour ça **qu'elle** a dû fuir la maison] (Côme 2204)
- (4) **Cette** un couple modele et fier [**C'était** un couple modèle et fier] (Béline 2210)
- (5) **se** ce que je peux dire [**C'est** ce que je peux dire] (Aline 2310)
- (6) la fin de l'histoire qui **ces** vraiment mal terminée [la fin de l'histoire qui **s'est** vraiment mal terminée] (Côme 2404)
- (7) **Je** réaliser tout ce que je voulais dans la vie [**J'ai** réalisé tout ce que je voulais dans la vie] (Aline 2310)
- (8) Pourquoi je **ne** pas été comme ma mère [Pourquoi je **n'ai** pas été comme ma mère] (Béline 2410)
- (9) l'équipe national qui **ma** sélectionnée [L'équipe nationale qui **m'a** sélectionné] (Côme 2104)
- (10) et la maitresse **la** remarquer, ma prie avec dans la classe [et la maitresse **l'a** remarqué, m'a prise avec /elle/dans la classe] (Yvette 2310)
- (11) mon chef **ma doré** beaucoup [mon chef **m'adorait** beaucoup] (Aline 2310)
- (12) J'ai découvert vraiment que **c'est** personne là ne parler d'autre que le français [J'ai découvert vraiment que **ces** personnes là ne parlaient d'autre /langue/ que le français] (Faïda 2310)

En apparence, *ces* des exemples 1 à 3 se présente comme le déterminant démonstratif pluriel. Mais en l'analysant, nous constatons que *ces* est une fusion du déterminant démonstratif singulier *ce* et du verbe *être* conjugué à l'indicatif présent à la troisième personne du singulier. Cette fusion entre *ce* et *est*, qui donne lieu à *ces* au lieu de *c'est*, traduit une méconnaissance de la nature et des contours graphiques des mots fusionnés. Du *c'est*, le scripteur passe facilement à *ces* en confondant d'abord *est* et *es*, et en fusionnant ensuite la forme issue de la confusion avec *ce*. L'oral ne met pas en effet de frontière entre *ce* et *est* dans *c'est*. La prononciation se fait d'un seul coup.

Dans l'exemple 4, la forme *cette* n'est pas, comme pour les cas précédents, ce qu'elle représente en apparence. Autrement dit, *cette* n'est pas un déterminant démonstratif féminin. Dans l'énoncé « Cette un couple modele et fier », *cette* est la combinaison du déterminant démonstratif singulier *ce* et du verbe *être* conjugué à l'indicatif imparfait, à la troisième personne du singulier. Béline passe de *c'était* à *cette* en neutralisant d'abord la différence entre « e- » et « é- », et entre « -e » et « -ai/t » avant de fusionner la forme transformée avec le démonstratif *ce*. Comme c'est le cas dans le passage de *c'est* à *ces*,

en utilisant *cette* pour *c'était*, Béline montre qu'elle méconnaît la nature de la forme apparente et le fait que cette forme résulte d'une fusion de deux éléments.

Dans les énoncés 5 et 6, Aline et Côme utilisent respectivement *se* pour *c'est* et *ces* pour *s'est*. Les formes *se* et *ces* résultent d'une triple méprise. Les deux scripteurs confondent d'abord les graphèmes « s » et « c », puis « e », « es » et « est » et fusionnent, enfin, les formes issues de ces différentes confusions.

En s'en tenant à ce qui est écrit, on peut dire qu'il manque le verbe *ai* dans les exemples 7 et 8. Du coup, passer de « je réaliser » à « j'ai réalisé » ou de « je ne pas été » à « je n'ai pas été » relèverait de l'ajout. Mais traiter ces cas de cette manière reviendrait à les interpréter en n'allant pas au-delà de ce qui est apparent. Pour ces deux cas, nous considérons donc que nous avons affaire ici à des remplacements formels et non à des ajouts. Dans ces deux exemples, « ai » devient « e » avant de fusionner avec « je » et « ne ».

Alors que les exemples évoqués ci-dessus combinent des formes qui ont subi des transformations d'ordre vocalique et/ou consonantique, dans les énoncés 9 et 10, dans *la* et *ma*, les éléments fusionnés n'ont pas été transformés de manière substantielle. Dans ces énoncés, *la* résulte de la combinaison entre *le* et *a*, et *ma* de la fusion entre *me* et *a*.

L'exemple 11 est assez particulier. La difficulté de séparation des unités langagières a affecté non seulement les morphèmes grammaticaux, comme c'est en général le cas dans notre corpus, mais aussi l'unité lexicale à tel point que le verbe *adorer* a été transformé en *dorer*. Nous avons déjà expliqué la manière dont le stagiaire peut écrire *doré* au lieu de *dorait*, lorsque nous avons, entre autres, traité les cas de confusion entre les morphèmes grammaticaux « -é » et « -ai/t ».

Le douzième exemple procède, quant à lui, du phénomène inverse par rapport à ce qui est exposé ci-dessus. Fäïda, au lieu de fusionner, fractionne abusivement le déterminant *ces* en deux éléments *ce* et *est*. Cette fraction montre, une fois encore, les difficultés pour les stagiaires à pouvoir cerner les contours des mots utilisés.

9.1.3.3. La confusion par la création d'une forme inexistante

- (1) il **ya** quelque année [Il **y a** quelques années] (Yvette 2110)
- (2) après consultation il **yavait** rien de grave [Après la consultation, il **n'y avait** rien de grave] (Yvette 2210)
- (3) **Jaime** sa profession [**J'aime** sa profession] (Yvette 2110)
- (4) **Jhabite** michigan [**J'habite** Michigan] (Yvette 2110)
- (5) **Jai** eu une enfance très heureuse [**J'ai** eu une enfance très heureuse] (Yvette 2410).
- (6) Mais **jetais** obligée [**J'étais** obligée] (Yvette 2310)
- (7) **j'ipense** encore [**j'y pense** encore] (Yvette 2210)
- (8) je **mi** suis appliquée dans ce sport que j'ai vraiment appréciée [Je **m'y** suis appliqué....] (Côme 2310)

Dans les exemples présentés jusqu'ici, la fusion ou la fraction des mots aboutit à des mots qui existent, mais dont l'usage est de loin inapproprié. Dans les énoncés repris ci-dessus, la combinaison des éléments crée des formes qui, sur le plan graphique, n'existent pas en français. Cependant, même si les mots créés sont inexistants, pour ces derniers cas, l'identification des éléments fusionnés est facile à opérer dans la mesure où, en général, ces derniers restent plus ou moins intacts. Plus ou moins intacts, parce que, par exemple, dans *mi* [m'y] (énoncé 8) et dans *ipense* [y pense] (énoncé 7), « y » est remplacé par « i ».

9.1.4. Récapitulation sur les difficultés morphographiques

L'analyse précédente vient de montrer que les stagiaires du Cexp confondent, sur le plan graphique, des morphèmes qui jouissent d'une identité phonique. Nous avons postulé que l'origine de cette confusion serait en partie liée au fait que ces stagiaires sont peu confrontés à l'écriture et à la lecture, ce qui a pour conséquence que c'est de manière largement disproportionnée qu'ils développent les compétences orales d'une part, et écrites d'autre part.

Du point de vue graphique, nous avons remarqué que l'insécurité scripturale des stagiaires est telle qu'ils utilisent des morphèmes pour d'autres, qu'ils créent des mots inexistants et qu'ils ne réussissent pas toujours à se représenter les contours morphologiques des unités langagières constitutives des énoncés. Il leur arrive également de réaliser une même forme par plusieurs graphies.

Nous avons par ailleurs, à plus d'une reprise, noté que, par rapport aux morphèmes lexicaux, les morphèmes grammaticaux semblent être les moins maîtrisés. Ce fait constituerait un indice que les stagiaires du Cexp ne sont pas en possession des règles qui

régissent le fonctionnement du français, soit parce qu'ils les ont mal assimilées, soit parce qu'ils ne les ont pas apprises, soit parce qu'ils les ont oubliées. En effet, alors que certains stagiaires – comme Côme par exemple – déclarent que le temps a provoqué chez eux une érosion de leurs connaissances grammaticales, ce qui implique la perte de ce qui aurait été acquis, d'autres – comme Fiona par exemple – affirment qu'ils ont appris le français plus sur le tas qu'à l'intérieur d'une institution scolaire ou d'un centre de formation. Fiona, dont la langue première est le portugais, déclare qu'elle a d'abord appris le français « en regardant la télé » et « en lisant de temps en temps ».

Que les déficiences grammaticales trouvent leur origine dans l'oubli, dans le mauvais apprentissage des règles ou, tout simplement, dans le défaut de leur acquisition, les données exposées ci-dessus prouvent à suffisance que les stagiaires effectuent correctement le diagnostic de leurs difficultés en français lorsqu'ils placent la *grammaire*²⁷² parmi leurs besoins prioritaires.

Jusqu'ici, nous nous sommes intéressé au niveau morphosyntaxique des textes produits par les stagiaires. Au cours de la section qui suit, nous poursuivons notre exposé en explorant le niveau textuel dont l'unité minimale d'analyse est, comme nous l'avons indiqué précédemment, la proposition-énoncé. Plus concrètement, le prochain développement est consacré à l'examen de deux phénomènes majeurs – la cohérence et la cohésion – qui interviennent dans la mise en texte et qui donnent la possibilité de traiter des questions relevant tant du narré que de la narration.

9.2. De la cohésion et de la cohérence des textes

Favart et Chanquoy (2007 : 51) considèrent la cohésion et la cohérence comme « deux principes fondamentaux » qui se situent « à la base de l'élaboration d'un texte ». Selon ces deux auteurs, « la cohérence concerne l'organisation des contenus de la représentation cognitive associée au texte lors de la planification tandis que la cohésion est établie au niveau linguistique du texte ». Fayol (1994 : 111) abonde dans ce sens en

²⁷² Nous prenons la grammaire dans le sens de Grevisse et Gosse (1980 : 8). D'après ces deux grammairiens, en plus du fait que la grammaire peut désigner, comme la linguistique, « l'étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue [...], on appelle encore *grammaire* l'ensemble des règles permettant de parler et d'écrire correctement ».

précisant que la cohérence « concerne non pas la surface du texte mais la (ou les) représentation sémantique ou cognitive pré ou post linguistique (selon qu'on traite de production ou de compréhension) », alors que « la cohésion, elle, fait référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés. En cela, elle ne concerne pas la signification du texte mais la manière dont il est construit ».

L'opposition *cohérence/cohésion* semble correspondre à la dichotomie *cohésion structurale/cohésion non structurale* qu'a établie le linguiste canadien Gilles Lemire²⁷³ à la suite des travaux de Halliday et Hasan (1976). D'après Lemire, « la cohésion est structurale lorsqu'elle caractérise l'aménagement de la structure sémantique : l'organisation de l'information – connu, nouveau –, la présentation du message – thème, rhème », etc., et elle « est dite non-structurale lorsqu'elle se retrouve dans la structure lexico-grammaticale qui supporte l'information ou le message par des ensembles de dispositifs ».

Au cours de la deuxième section de ce chapitre, nous nous intéressons à ces deux principes d'organisation textuelle en partant de deux textes de Côme que nous confrontons, surtout pour ce qui est de la cohésion textuelle, aux productions des pairs, notamment à celles d'Aline et de Céline. Nous choisissons Côme pour pouvoir observer le comportement scriptural de ce stagiaire qui, avant l'atelier d'écriture, ne produisait que des sms. Comme la langue maternelle de Côme est le français, par moments, nous comparons ses textes à ceux d'Aline pour qui le français n'est qu'une langue seconde. Céline est de temps en temps convoquée parce que tout indique que, sur le plan scriptural, elle est plus expérimentée que tous les autres membres du groupe. En confrontant les textes de cette stagiaire à ceux de Côme et d'Aline, nous tentons de déterminer si ce qui vaut pour ces derniers reste aussi valable pour elle.

Avant d'entamer cette analyse, il conviendrait de commencer par lire, dans leurs deuxièmes versions, les textes « Du coup de foudre à ma naissance » et « Jeté dans le

²⁷³ Voir le texte que Gilles Lemire consacre à la cohérence et la cohésion en français à partir de la théorie de Halliday et Hasan (1976) sur le site web <http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/mediagl/docle/vs/lfvs/lfvsch7/vschap7.html>, visité le 14/06/2009.

monde » produits par Côme. La reprise intégrale de ces deux textes se trouve justifiée par le fait que le développement suivant est largement centré sur eux.

Deux textes de Côme

Du coup de foudre à ma naissance (Côme 2210)

Il y a longtemps je vais vous raconter l'histoire de mes parents, un jour ma mère m'a appelée ce jour là elle m'avait dévoilé des détails de sa jeunesse c'était émouvant pour moi elle me disait que dans sa jeunesse elle avait eu très difficile surtout avec son père, parce que c'était lui qui s'en occupait, parce que ça mère est morte à sa naissance, son père était un homme très dur avec elle elle ne pouvait jamais sortir au cinéma et il la punissait souvent pour rien parce que c'était une fille, et un jour il voulut la marier à un homme qui était plus âgé mais elle avait que 16 ans elle avait refusé, et c'est pour ça qu'elle a dû fuir la maison elle a vraiment eu une grande force de caractère pour ce débrouiller dans la vie, et c'est bien après qu'elle rencontra mon futur père, et il se sont rencontrés à une grande soirée qui avait été organisée par la mairie c'était une grande fête un bal avec de la musique populaire et c'est comme ça que tout commença pour moi après-quelques années je suis arrivé au monde avec une charmante maman quelle chance.

Jeté dans le monde (Côme 2310)

Je vous raconte ma jeunesse quand j'étais petit j'étais un enfant turbulent qui n'arrêtait pas de jouer avec mes copains, mes parents ont eu très difficile à me tenir tranquille à la maison j'avais déjà à 7 ans un ballon de rugby et j'allais souvent jouer après nos cours avec mes copains il y en avait qui jouaient au foot et d'autres qui préféraient le rugby et moi j'étais plutôt de jouer au rugby j'adorais ça et à 5 ans plutôt je m'affiliai dans mon premier club du village et je me suis appliquée dans ce sport que j'ai vraiment appréciée ces valeurs morales et surtout humaines, au contraire de l'école où j'étais assez distrait et déconcentré dans mes cours mes professeurs n'étaient pas très contents de moi et me mettaient souvent en retenue parce que je manquais de sérieux pendant et après les cours, et mes devoirs je ne les faisais pas toujours, moi j'étais plutôt de aller m'entraîner avec mes amis et jouer un match de rugby et j'ai vraiment la chance d'avoir une maman qui m'a permis de laisser faire tout ce que j'aimais parce que j'étais fils unique c'est peut-être pour ça qu'elle me laissait faire ce que je voulais elle aurait bien voulu que j'échoue dans mes études aussi, mais elle m'aimait vraiment beaucoup elle me laissait aller jouer et faire ce que j'aime et elle ne me punissait jamais et c'est peut-être ça qui a fait que je n'étais pas très concentré dans mes cours à l'école et c'est à l'âge de 12 ans que j'ai vraiment pris la décision de choisir le sport comme j'étais très fort et très courageux et après à 21 ans j'ai reçu une nouvelle chance dans la vie de pouvoir jouer dans le plus grand club de mon pays c'est Toulouse qui était champion en titre et après tout ça vite passer pour moi seulement un an après je recevais ma première sélection en équipe nationale et pour moi c'était un rêve qui se réalisait voilà ma jeunesse heureuse Olivier Magne.

9.2.1. De la cohésion textuelle

A la suite de Favart et de Chanquoy (2007 : 51), nous avons noté que la cohésion textuelle est établie à partir des éléments linguistiques qui interviennent dans la mise en réseau et dans « l'organisation des contenus à transmettre ». Alors que la cohérence relève davantage des contenus et de la macrostructure, la cohésion se situe beaucoup plus du côté des signes de la langue et se rapporte à la microstructure textuelle. D'après Thyriion (1997 : 119), qui reprend la pensée d'Adam (1990), la cohésion assure l'équilibre entre la reprise et la progression, créant ainsi des liens entre ce qui a été dit et ce qu'il y a encore à dire :

Elle [la cohésion] concerne, dans un texte, les phénomènes qui contribuent sans doute le plus à en assurer la continuité et à lui donner l'apparence d'une totalité unifiée. Ces phénomènes maintiennent l'équilibre, toujours instable, entre la répétition de certaines unités sémantiques et la progression du sens (apport d'éléments nouveaux). Un texte qui contiendrait trop de répétitions deviendrait rabâchage ; un texte qui n'en contiendrait pas assez créerait chez le lecteur une impression de décousu, de précipitation, voire d'incohérence.

Dans les textes de Côme et dans ceux de ses pairs, l'examen de la cohésion va être centré sur des marques de référence, sur des connecteurs et sur des éléments typographiques. Ce qui nous préoccupe à ce niveau de l'analyse, c'est de faire observer la manière dont les stagiaires procèdent pour assurer la continuité de leurs textes en se servant des éléments de la *texture* comprise dans le sens de Lemire « comme les fibres du texte [...] qui supporte[nt] la cohérence ». Tout au long du parcours qui suit, nous faisons ressortir non seulement les éléments qui assurent la cohésion, mais aussi, si tel est le cas, ceux qui peuvent l'entraver.

9.2.1.1. Des marques de référence

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la référence traduit une relation qui unit des signes linguistiques et des réalités extralinguistiques. Au niveau du texte, les marques de référence sont traduites par des éléments de la langue qui partagent entre eux un certain nombre de points communs pour pouvoir assurer la continuité textuelle. Ces éléments, note Thyriion (1997 : 120), « cré[en]t à l'intérieur du texte un ensemble de rappels, de renvois internes » et « construisent au fur et à mesure de la linéarisation, la mémoire du texte, qui rend possible sa compréhension et sa mémorisation par le lecteur ».

Dans les textes de Côme, comme d'ailleurs dans ceux de ses pairs, les cas de référence recensés se rapportent à la coréférence et à l'anaphore, à la reprise pronominale, aux marqueurs du genre et du nombre ainsi qu'à la coextension.

La cohésion par des unités coréférentielles et anaphoriques

L'une des ressources qu'utilise Côme pour assurer la cohésion et la continuité de son texte est la coréférence. Selon Adam (2008 : 84), « la coréférence est une relation d'identité référentielle entre deux ou plusieurs signes sémantiquement interprétables indépendamment l'un de l'autre (à la différence d'un pronom, vide de sens sans son référent ». La coréférence, précise encore Adam (2008 : 84-85), établit toujours une relation anaphorique « dans la mesure où l'interprétation d'un signifiant dépend d'un autre présent dans le co-texte²⁷⁴ gauche (**anaphore** proprement dite) ou dans le co-texte droit (**cataphore**), sans exclure le cas du référent présent dans la situation (référence contextuelle ou déictique-situationnelle dite **exophorique**²⁷⁵ ».

Pour illustrer la situation des coréférences chez Côme, partons de deux extraits suivants :

(1) Je m'appelle Olivier Magne je suis marié et j'ai un fils et ma passion dans la vie ces **le Rugby** qui est pour moi comme ma deuxième famille. Ces **un sport** qui est très pratiquée en France surtout dans le Midi, **Ce sport** représente pour moi **un grand esprit d'équipe avec des valeur comme le respect de l'adversaire et ces aussi une grande fête après chaque match entre amis** (Côme 2104)

(2) et je mi suis appliquée dans ce sport que j'ai vraiment appréciée **ces valeur moral et surtout humaine** (Côme 2304)

Dans le premier exemple, les substantifs *rugby* et *sport* renvoient à la même réalité extralinguistique. Il faut noter que si le rugby est un sport, tout sport n'est pas un rugby. Dans le texte de Côme, pour que *sport* et *rugby* puissent désigner la même chose, l'auteur a dû particulariser le mot *sport* en utilisant les démonstratifs « Ces [c'est] un sport » et « Ce sport ». Bien que les termes *rugby* et *sport* réfèrent à la même réalité, ils sont loin d'entrer dans une relation de simple équivalence. *Rugby* et *sport* sont plutôt sémantiquement complémentaires. Le mot *sport* indique ce qu'est le rugby. Cette précision peut être beaucoup plus précieuse si le lecteur du texte de Côme ne sait pas que le rugby est un sport.

²⁷⁴ « Si par *contexte* on entend la prise en compte de conditions de production, d'une situation socio-discursive, *cotexte*, en revanche, ne désigne que l'environnement linguistique immédiat : les énoncés qui précèdent et/ou qui suivent l'énoncé considéré » (Adam 1992 : 13).

²⁷⁵ En gras dans le texte cité.

D'après Adam (2008 : 92), chaque reprise coréférentielle réfère à ce qui est connu – c'est son rôle thématique et apporte, en même temps, une information nouvelle – c'est sa dimension rhématique :

Toutes les formes d'anaphores et de chaînes de coréférence visent certes à maintenir un continuum homogène de signification, une isotopie minimale du discours par **reprises-répétitions**, mais elles assurent, en même temps, la **progression**²⁷⁶ par spécifications nouvelles et mobilisation des références virtuelles des lexèmes convoqués.

Dans le deuxième exemple, les unités langagières que nous avons mises en évidence constituent, en réalité, une reprise anaphorique de ce qui est souligné à la fin du premier exemple. Mais, pour ces cas, la situation se complexifie davantage à cause de la quantité et de l'éloignement des éléments coréférentiels impliqués. En lisant attentivement le texte de Côme, nous nous rendons compte que les valeurs morales et humaines dont il est question dans « Jeté dans le monde », texte produit en troisième lieu, renvoient au respect de l'adversaire et à la fête entre amis que nous retrouvons déjà dans « Qui suis-je ? » qui a été réalisé tout au début de la production du texte long. La grande distance qui sépare ici les deux blocs d'éléments coréférentiels montrent qu'en écrivant la suite de son récit, Côme tient compte des parties qu'il a produites antérieurement.

La cohésion par reprise pronominale

Dans le cadre de la référence, Côme réalise aussi la cohésion de son texte par la reprise pronominale qu'Adam (2008 : 86) appelle également « anaphore pronominale ». Alors que la coréférence met en scène des unités qui, sémantiquement, se complètent, « **l'anaphore pronominale** est, par définition, **fidèle**²⁷⁷ car elle n'indique généralement aucune nouvelle propriété de l'objet » (Adam 2008 : 87). Adam reconnaît néanmoins qu'il existe des situations où la reprise d'un nom par un pronom peut apporter une information nouvelle. Dans ce sens, « en reprenant un nom propre ou prénom comme Claude, les pronoms *il* ou *elle* précise le sexe de la personne ou du personnage » (Adam 2008 : 87). Chez Côme, on trouve des reprises pronominales comme dans l'extrait suivant :

Il y a longtemps je vais vous racontée l'histoire de mes parents, un jour **ma mère** ma appelée ce jour la **elle** m'avait dévoillé des détail de **sa** jeunesse [...] **son père** était un

²⁷⁶ En gras dans le texte cité.

²⁷⁷ En gras dans le texte cité.

homme très dur avec **elle elle** ne pouvait jamais sortir au Cinema et **il la** punissait souvent pour rien parce que C'était **une fille**, et un jour **il** voulue **la** mariée à homme qui était plus agée (Côme 2204)

Dans cet exemple, les pronoms personnels *elle, la* et le nom *mère* désignent la même réalité, la mère de Magne, comme le nom *père* et le pronom personnel *il* renvoient au père du narrateur. Pour ces derniers cas, nous avons affaire à une situation de référence qui implique l'alternance entre un nom et un pronom.

D'après Favart et Chanquoy (2007 : 51), l'usage adéquat des reprises pronominales est révélateur du niveau de maîtrise de l'écrit, atteint par le sujet-écrivain :

Les plus jeunes élèves et/ou les moins bons rédacteurs produisent [...] des références pronominales ambiguës ou incorrectes (Barlett, 1984 ; Favart et Passerault, 1996). Ces incorrections prouvent les difficultés que rencontrent les jeunes rédacteurs à assurer une gestion endophorique, strictement intra-discursive, et à substituer des références nominales aux pronoms lorsque cela est nécessaire.

Comme on peut s'y attendre, pour les stagiaires du Cexp, les erreurs de reprise pronominale peuvent surgir à l'écrit²⁷⁸, lorsque ces derniers ont affaire à des situations d'homophonie. Dans les énoncés cités ci-dessous, Côme et Aline emploient, par exemple, *il* au lieu de *ils* ou *le* pour *les* :

- (1) et ces bien après qu'elle rencontrais mon futur père, et **il** ce sont rencontrer à une grande soirée qui avait été organiser par la mairie (Côme 2204)
- (2) et mes devoir je ne **le** faisait pas toujours (Côme 2304)
- (3) un jour la sœur de mon père était avec mon père **Il** ont vue ma mère passé (Aline 2210)
- (4) **Il** s'ecrive est puis plus rien (Aline 2210)
- (5) Ils ont venu en Belgique là ou mon père habite **Il** sont reste ensemble (Aline 2210)

La cohésion référentielle va au-delà de l'alternance entre les pronoms personnels et les noms ou entre les noms entre eux. Elle se manifeste également à travers d'autres éléments qui s'y rattachent comme les déterminants. Dans ce sens, on arrive à déterminer que *sa* dans « sa jeunesse » et *son* dans « son père » sont des reprises de la mère de Magne, comme on arrive à faire observer que *ma* dans « ma mère » et *mes* dans « mes parents » réfèrent au narrateur, Olivier Magne, repris ailleurs par les pronoms personnels *je* et *moi*. Ici aussi, les difficultés graphiques analysées au début de ce chapitre viennent perturber la cohésion textuelle en semant la confusion au niveau des éléments qui règlent

²⁷⁸ A l'oral, les difficultés identifiées ici ne sont pas perçues. Des exemples comme ceux-ci montrent que les stagiaires peuvent être « compétents » oralement et éprouvent, en même temps, des difficultés à l'écrit.

formellement cette cohésion. Dans ce sens, on verra, par exemple, Côme utiliser *ça* au lieu de *sa* ou *ces* au lieu de *ses* :

(1) parceque c'était lui qui s'en occupait, parceque **ça** mère est morte à sa naissance (Côme 2204)

(2) je mi suis appliquée dans ce sport que j'ai vraiment appréciée **ces** valeur moral et surtout humaine (Côme 2304)

La cohésion par des marqueurs du genre et du nombre

Dans la cohésion textuelle, les catégories du nombre et du genre jouent également un grand rôle. C'est, par exemple, parce que nous savons que le mot *père* est masculin et *mère* féminin que nous sommes en mesure de dire que, dans l'énoncé « il la punissait souvent », c'est la mère de Magne qui subissait les punitions infligées par le grand-père de ce dernier, et non l'inverse. Pour Côme et pour la majorité de ses pairs, la cohésion textuelle peut, une fois encore, être entravée par les difficultés graphiques que nous avons analysées précédemment. Nous avons vu, en effet, que, sur le plan graphique, les marqueurs du genre et du nombre sont soit confondus, soit neutralisés.

Ainsi, par exemple, celui qui n'est pas sensibilisé aux phénomènes exposés antérieurement pourra-t-il penser que le personnage principal de Côme est de sexe féminin à cause des énoncés comme « ma mère ma appelée » ou « je mi suis appliquée dans ce sport ». De la même façon, quand nous trouvons chez Aline un énoncé comme celui-ci :

Mes parents sont venue d'afrique précisément au Congo Kinshasa **Il était** dans **les** même quartiers Binza Village Commune de ngaliema (Côme 2304),

nous devons nous référer aux difficultés graphiques évoquées précédemment pour comprendre que *Il* est, au fond, une reprise pronominale du nom *parents*, et que nous avons affaire à un seul quartier appelé *Binza Village* et non à plusieurs, contrairement à ce que nous pourrions croire en nous fiant à l'article défini *les* et au graphème « s » du mot *quartiers*. Il faut d'ailleurs noter que ce dernier graphème n'est pas un marqueur du pluriel. Ce « s » remplace tout simplement le graphème « r », selon la logique qui sous-tend les confusions relatives aux consonnes finales non prononcées.

La cohésion par des unités coextensives

Nous empruntons le terme de coextension à Lemire²⁷⁹. D'après le linguiste canadien, la coextension consiste à assurer la cohésion sémantique du texte en mettant en réseau des éléments langagiers qui font partie d'un même champ sémantique. Elle met donc en « relation les mots en raison de leur contenu ».

Pour pouvoir analyser ces relations dans le texte de Côme, considérons les extraits suivants :

(1) il y en avait qui **jouer** au **foot** et d'autres qui préférais le **Rugby** [...] moi jé préférais aller **m'entraîner** avec mes amis et **jouer** un **match** de **Rugby** (Côme 2304)

(2) ce sport que j'ai vraiment appréciée ces **valeur moral** et surtout **humaine**, au contraire de **l'école** ou j'étais assez **distrain** et **déconcentrée** dans mes **cours** mes **professeur** n'était pas très content [...] et mes **devoir** je ne le faisait pas toujours (Côme 2304)

Avec la première illustration, nous nous trouvons dans le champ sémantique du domaine sportif. Ainsi, par leur mise en relation, les mots *jouer*, *foot*, *entraîner*, *match* et *rugby* contribuent-ils à créer un faisceau de sens renvoyant au sport et, de ce fait, à rendre sémantiquement cohérent le texte de Côme. De la même façon, en parlant de son expérience scolaire, Côme met en réseau les mots tels que *école*, *cours*, *professeur*, *devoir*, etc. Les qualificatifs *moral* et *humaine* construisent un troisième faisceau de sens, bien que moins développé, qui se réfère au monde des valeurs, de même que *distrain* et *déconcentrée* relèvent du domaine de la démotivation.

Parler de la cohésion coextensive pourrait paraître, aux yeux de certains, comme un exercice qui consisterait à ressasser des évidences. La relation coextensive est pourtant fondamentale dans le tissage d'un texte cohérent et logique. Nous pouvons illustrer cela en nous appuyant sur une simple supposition. Admettons que, dans l'exemple 2, Côme ait mis le mot *boulangier* à la place de *professeur*. Quel effet de sens ce mot intrus aurait-il fait sur le lecteur ? S'intéresser aux relations coextensives s'avère d'autant plus nécessaire que nous avons affaire à des publics dont, pour certains, la maîtrise de la langue est défaillante, ce qui peut les conduire à la mise en réseau d'éléments langagiers qui ne vont pas ensemble.

²⁷⁹ <http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/mediag/docle/vs/lfvs/lfvsch7/vschap7.html> (Site visité le 14/07/2009).

Dans les copies des stagiaires du cexp, nous ne rencontrons pas beaucoup de difficultés relatives à la cohésion coextensive. Comme celle-ci implique des unités lexicales, la faible présence de ces défaillances va dans le sens du constat établi auparavant que ces stagiaires éprouvent moins de problèmes dans leur usage des morphèmes lexicaux.

9.2.1.2. Des connecteurs

La cohésion textuelle chez Côme est aussi rendue possible par différents liens qui assurent la connexion entre les mots, entre les propositions et entre les phrases. Comme nous nous intéressons maintenant au niveau extraphrastique, nous nous limitons ici à l'évocation de quelques exemples qui concernent l'usage des liens interpropositionnels et interphrastiques. Considérons les énoncés suivants :

- (1) elle avait eu très difficile surtout avec son père, **parceque** c'était lui **qui** s'en occupait, **parceque** ça mère est morte à sa naissance (Côme 2204)
- (2) **et** il la punissait souvent pour rien **parce que** C'était une fille (Côme 2204)
- (3) **et** un jour il voulue la mariée à homme **qui** était plus agée **mais** elle avait que 16 ans (Côme 2204)
- (4) **et ces pour ça** quelle à du fuir la maison (Côme 2204)
- (5) **parceque** j'étais fils unique **ces peut-être pour ça qu'**elle me laissais faire ce **que** je voulais (Côme 2304)
- (6) j'ai vraiment pris la décision de choisir le sport comme j'étais très fort et très courageux (Côme 2304)
- (7) **et ces bien après qu'**elle rencontrais mon futur père (Côme 2204)
- (8) **et ces comme ça que** tous commença pour moi (Côme 2204)
- (9) **après** – quelleque année je suis arriver au monde (Côme 2204)
- (10) **et** je mi suis appliquée dans ce sport **que** j'ai vraiment appréciée ces valeur moral et surtout humaine, **au contraire de** l'école **ou** j'étais assez distrait et déconcentrée dans mes cours (Côme 2304)
- (11) elle m'aimait **vraiment** beaucoup **quelle** me laissait aller jouer et faire ce que j'aime (Côme 2304)

A partir de ces exemples, nous voyons bien que Côme se sert de locutions conjonctives diversifiées pour exprimer les relations de cause – *parce que, c'est pour ça que, comme,* etc. –, d'opposition – *mais, au contraire de* –, de temps marquant la succession des évènements – *c'est bien après que, après quelques années* –, de manière – *c'est comme ça que* – et de conséquence (*vraiment... que...*). Côme emploie aussi les pronoms relatifs pour lier deux propositions – *où, qui, que,* etc. En se référant et en fiant à des études psycholinguistiques ou d'orientation psycholinguistique qui, pour l'écrit, établissent une relation entre l'usage diversifié des connecteurs et une certaine maturité scripturale des sujets (Chanquoy et Favart 2004 ; Thyriion 1997 ; Chanquoy et Fayol 1995, entre autres), on sera tenté de classer Côme du côté des scripteurs qui ne sont pas novices.

En même temps que la diversification des connecteurs, nous observons, chez Côme, une tendance à commencer les énoncés par la conjonction *et*. Dans les exemples repris ci-dessus, nous avons enregistré les énoncés débutant ainsi : « **et** il la punissait... », « **et** un jour... », « **et** ces pour ça... », « **et** ces bien après... ». Etant donné que les textes de Côme ignorent en général les signes de ponctuation, ce *et* semble fonctionner comme un marqueur de début d'un nouvel énoncé.

Des chercheurs tels que Favart et Chanquoy (2007 : 54) considèrent le « connecteur *et* » comme « le plus largement utilisé » par les scripteurs novices « dès la mise en place de l'écrit ». Ces deux auteurs nous rappellent d'ailleurs que Bronckart et Schneuwly (1984) qualifient ce connecteur « d'"archiconnecteur" dans le sens où il exprime à lui seul différents types de relations et de significations » qui sont normalement propres à d'autres connecteurs. De son côté, Thyron (1997 : 132) ajoute que le connecteur *et* peut aussi jouer le rôle de liage. Dans ce sens, il remplirait la même fonction que les particules langagières – tel *euh* – qui, à l'oral, permettent au locuteur de prendre « un moment de pause afin de préparer la suite de son intervention ». Le même auteur rappelle par ailleurs qu'à l'écrit, « on trouve des signes de liage lorsque le processus de rédaction est peu contrôlé ».

Les exemples repris ci-dessus montrent que Côme éprouve quelques difficultés dans le choix et dans l'usage des connecteurs. On voit, par exemple, qu'il emploie *parce que* en cascade (exemple 1), qu'il utilise *mais* là où *alors que* conviendrait mieux (exemple 3), qu'il exprime une conséquence avec *vraiment... que...* au lieu de *tellement... que...* (exemple 11) et qu'il choisit le pronom relatif *que* à la place de *dont* qui serait approprié (exemple 10).

De la diversification des connecteurs et de l'usage peu assuré de ceux-ci, nous pouvons déduire que Côme est un scripteur « adulte » qui, d'une façon ou d'une autre, a eu le temps d'être confronté aux éléments de la langue, mais qui, en même temps, n'a pas eu la possibilité de les assimiler de manière durable. L'usage relativement diversifié des connecteurs – l'une des qualités d'un scripteur expérimenté – et la présence excessive de l'archiconnecteur *et* – usage fréquent dans le langage oral – nous rappellent d'ailleurs

que, certains stagiaires du Cexp, tel que Côme, oscillent entre compétences linguistiques orales et difficultés scripturales.

Aline ne diversifie pas autant les connecteurs que Côme. On trouve dans ses textes, les conjonctions marquant le temps – *quand* -, la cause – *parce que* et *comme* – et l'opposition – *sinon*. Alors que Côme recourt à l'usage démesuré du coordonnant *et*, Aline utilise abondamment les connecteurs chronologiques *et puis* et *après*. D'après certains auteurs, l'usage répétitif de ces connecteurs renvoie à « une écriture par cycles "penser-écrire" (McCutchen, 1988) sans élaboration globale du texte (Chanquoy, 1999) » (Fakart et Chanquoy 2007 : 55). D'après Thyron (1997 : 132), cette manière d'écrire caractérise les scripteurs débutants. Ceux-ci « produisent leur écrit au fur et à mesure de l'activation des connaissances » et aboutissent, par moments, à des « textes-listes » ou à des « textes-tas ».

L'utilisation abondante des connecteurs chronologiques témoignerait donc qu'Aline n'est pas encore arrivée à produire un récit qui privilégie plus les connexions logiques que chronologiques. Or, de *La Poétique* d'Aristote à la trilogie *Temps et récit* de Ricœur (1983 ; 1984 ; 1985), nombre d'auteurs défendent l'idée que, dans un récit non épisodique, « la structuration logique des faits prime sur leur structuration chronologique » (Gilbert 2001 : 72). D'après Sartre (1947 : 147), « le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique ».

Chez Céline, on trouve les mêmes types de connecteurs que chez Aline et Côme, mais Céline se différencie de ses pairs par deux faits. L'usage des marques de connexion est, chez elle, non seulement diversifié, mais aussi équilibré. Chez Céline, ensuite, la succession des faits est aussi réglée par l'agencement même des événements et par d'autres marqueurs de cohésion. La structuration du récit de Céline rappelle ce que nous avons souligné ailleurs que le récit n'a pas nécessairement besoin de connecteurs pour assurer la mise en relation des faits.

9.2.1.3. Des éléments typographiques

Nous utilisons le mot *typographie* au sens restreint. Par *typographie*, nous désignons ici la manière dont le texte est organisé sur la page en phrases et en paragraphes, la façon dont il est segmenté par des signes de ponctuation ainsi que la manière dont les lettres sont tracées. D'après Favart et Chanquoy (2007), et Adam (2008), les éléments relevant de la typographie interviennent pleinement dans l'organisation des contenus du texte. Dans ce sens, « les paragraphes constituent des blocs de cohérence sémantique » et les signes de ponctuation « jouent un rôle syntaxique et énonciatif qu'accompagnent les marques morphosyntaxiques » (Adam 2008 : 52). La ponctuation, « par sa fonction séparatrice et organisatrice, [...] participe de manière déterminante à la mise en place et à la mise en œuvre de l'espace textuel » (Thyriion 1997 : 136). « Les signes de ponctuation, écrit encore Thyriion (1997 : 134), jouent un rôle significatif dans la communication écrite en fournissant au scripteur un ensemble de moyens pour structurer son propos et préciser son intention ».

A côté des connecteurs et des marques de référence, Favart et Chanquoy (2007 : 51) classent la ponctuation parmi les « trois systèmes de marques » qui « ont un rôle privilégié » dans la cohésion du texte. Ces deux auteurs s'inscrivent, en réalité, dans la perspective de Fayol (1986 : 101) qui considère les connecteurs et la ponctuation comme des « sous-systèmes » d'un même système, « celui des marques destinées à indiquer les relations interpropositionnelles et, par là-même, inter-événementielles ». L'idée que les connecteurs et la ponctuation procèdent d'un même phénomène est encore développée par Fayol et Lété (1987) dans l'article publié dans le *Journal Européen de Psychologie de l'Education* où ils présentent ces deux systèmes dans une perspective textuelle et génétique. D'après ces deux auteurs, « la ponctuation et les connecteurs relèvent du même ordre de phénomène. Tous deux ont un fonctionnement complémentaire dans un cadre non pas phrastique mais *textuel*²⁸⁰ » (Fayol et Lété 1987 : 68).

Les textes de Côme, comme ceux d'une grande partie de ses pairs, ne connaissent pas de paragraphes. Du début à la fin, ils sont présentés en un seul bloc. Côme n'emploie que deux signes de ponctuation : une virgule et un point. La virgule intervient rarement à

²⁸⁰ En italique dans le texte cité.

l'intérieur du texte. Comme chez Côme l'usage de la virgule reste marginal, il s'avère difficile d'interpréter son fonctionnement. Par exemple, le texte « Jeté dans le monde » – qui, dans sa deuxième version, compte 338 mots et 1526 caractères, espaces non compris – ne contient que cinq virgules. La place du point semble, en revanche, stable. Chez Côme, en général, le point vient mettre fin au texte. Ainsi, par exemple, les deuxièmes versions des textes « Du coup de foudre à ma naissance » et de « Jeté dans le monde » ne contiennent-ils que deux points finals.

L'absence de signes de ponctuation fait que la lecture des textes de certains stagiaires du Cexp requiert un véritable travail de déchiffrement. Les études d'auteurs tels qu'Anglin et Miller (1968) ou Carver (1970) ont en effet démontré que, « d'une part, la lecture et la compréhension semblent facilitées par certaines organisations typographiques » et que, « d'autre part, l'absence d'au moins certains signes de ponctuation modifie de manière très sensible la lecture et la compréhension de textes » (Fayol 1989 : 22).

Pour avoir une idée de l'effort que doit accomplir le lecteur, considérons le texte suivant, que nous extrayons de la deuxième version du texte « Du coup de foudre à ma naissance » d'Aline :

Tableau n°27 : Ponctuation et cohésion textuelle

| Aline 2210 | Aline 2210 réécrit |
|--|--|
| <p>un jour la sœur de mon père était avec mon père Il ont vu ma mère passé après mon père lui envoyant lui parle comme c'était une fille, Bonjour mademoiselle ma ma mère repondu Bonjour ma tante lui demande encore comment tu t'appelle Elle répondu Je m'appelle Eugenie, ma tante Je ne vois pas dans dans le quartier, oui pcq je etudie à l'eternant Je vien que pendant le vacance quel eternant ma tante de Kimpese a Bas Congo ma mère Voici je te présente mon frère blaise ma mère dit Bonjour blaise, moi c'est Eugenie, mon père a vu que son pla a marche lui-même.</p> | <p>Un jour, la sœur de mon père était avec mon père. Ils ont vu ma mère passer. Après, mon père l'envoya lui parler, comme c'était une fille :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bonjour Mademoiselle ! <p>Ma mère répondit : Bonjour !</p> <p>Ma tante lui demand[a] encore : Comment tu t'appelles ? Elle répondit : Je m'appelle Eugénie.</p> <p>Ma tante : Je ne [te] vois pas dans le quartier.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui, parce que j'étudie à l'internat, je [ne] viens que pendant les vacances. - Quel internat ? <p>Ma mère : De Kimpese au Bas Congo.</p> <p>Ma tante : Voici, je te présente mon frère Blaise.</p> <p>Ma mère dit : Bonjour Blaise, moi c'est Eugénie.</p> <p>Mon père a lui-même vu que son plan a marché.</p> |

La colonne de gauche présente un texte extrait de la deuxième version du récit « Du coup de foudre à ma naissance » d'Aline, celle de droite reprend une réécriture relativement

fidèle au texte de départ, mais qui intègre les signes de ponctuation. Relativement fidèle au texte de départ, parce que cette version réécrite ne propose qu'un texte certes acceptable, mais susceptible d'être encore beaucoup amélioré. Nous avons d'ailleurs publié dans le recueil des textes une version qui est différente de celle que nous reprenons ci-dessus. On aura donc compris que ce qui nous préoccupe pour le moment, c'est la dimension typographique. Avant de nous pencher sur cet aspect, commençons par situer d'abord ce passage repris dans les colonnes du tableau n°27.

Aline raconte dans cet extrait les circonstances dans lesquelles les parents de son héroïne Géraldine se sont rencontrés. Le père de Géraldine avait auparavant tenté en vain d'aborder celle qui deviendra par la suite sa future épouse. Celle-ci ne répondait pas à ses salutations qui avaient pour but d'entrer en contact avec « cette jolie fille » qui passait devant sa maison en rentrant chez elle. Face à ses tentatives stériles de prise de contact, le père de Géraldine décida alors d'utiliser sa sœur comme intermédiaire. Son stratagème fut fructueux comme on le lit dans cet extrait.

Comme c'est le cas pour Côme, nous constatons qu'Aline emploie, elle aussi, la virgule et le point comme seuls signes de ponctuation. Or, en réécrivant son texte pour le rendre aussi bien acceptable que saisissable, nous remarquons que nous avons pourtant besoin de le redisposer sur la page et d'ajouter non seulement d'autres points et d'autres virgules, mais aussi d'insérer des doubles points, des points d'exclamation et d'interrogation, des tirets en début de lignes pour signaler les changements de prise de parole, etc.

En comparant les textes des deux colonnes, nous nous rendons compte que plusieurs changements opérés se rapportent aux modifications relevant de la typographie. Plusieurs, parce que, tout en respectant, autant que faire se pouvait, le texte de départ, nous avons dû tout de même effectuer des ajouts, des suppressions, des remplacements et un déplacement de quelques unités langagières. Nous observons par ailleurs que, vers la fin de l'extrait cité, Aline commet une erreur de cohérence en attribuant à sa tante les propos de sa mère et inversement. En effet, c'est logiquement la mère qui localise son internat et la tante qui présente la mère de l'héroïne à son futur mari.

Le défaut de segmentation du texte en paragraphes et la faible présence des signes de ponctuation constitueraient un indice supplémentaire que l'oral influence toujours la pratique scripturale de certains stagiaires du Cexp. Pour construire des unités de sens à l'oral, le locuteur n'a pas en effet besoin de créer des blocs de phrases ou d'insérer des signes de ponctuation. A l'oral, les signes verbaux se suivent les uns après les autres de façon linéaire.

Pour ce qui est de l'usage de la ponctuation, nous nous devons de relever que le cas de Côme et celui d'Aline semblent constituer des extrêmes. Nombre de stagiaires du Cexp mettent des signes de ponctuation dans leurs textes, mais ils privilégient le point et la virgule. Dans les textes de ces stagiaires, ces deux signes sont, par endroits, employés de manière indifférenciée ou aléatoire. Par le qualificatif *aléatoire*, nous signifions que les stagiaires utilisent le point et la virgule là où ils ne doivent pas être ou qu'ils les omettent là où ils sont indispensables. Lorsque le point et la virgule sont employés presque exclusivement, ces deux signes semblent remplir les fonctions qui reviennent à d'autres signes de ponctuation. Dans l'exemple suivant, Yvette utilise, par exemple, un point d'abord pour un point d'interrogation et, ensuite, pour un double point :

Monsieur vous deviez faire attention. Pour qui vous prenez-vous. Mon père répond. je ne me prend pour rien du tout. [Monsieur, vous deviez faire attention. Pour qui vous prenez-vous ? Mon père répond : je ne me prends pour rien du tout.] (Yvette 2210)

Chez Côme, le seul point que contient le texte « Du coup de foudre à ma naissance » occupe, en réalité, la place d'un point d'exclamation :

après-quelque année je suis arriver au monde avec une charmante maman quels chance. [Après quelques années, je suis arrivé au monde avec une charmante maman. Quelle chance !] (Côme 2204)

Céline continue de se démarquer du groupe. Non seulement, elle diversifie les signes de ponctuation, mais aussi, elle en fait un usage quasi parfait. Nous trouvons aussi une relative maîtrise de la ponctuation dans les textes d'Albertine. Pareille à Céline et à Albertine, Amina diversifie les signes de ponctuation. Mais, à la différence de celles-ci, elle en fait un usage incorrect. Amina met, par exemple, un point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative indirecte :

En rentrant de l'école ma mère me demanda si la journée c'est bien passé ? [En rentrant de l'école, ma mère me demanda si la journée s'est bien passée.] (Amina 1210)

Même si tel n'est pas l'objet de notre propos du moment, signalons en passant que ce dernier énoncé présente un autre défaut dans son organisation. Pour éviter une rupture de construction syntaxique, le sujet des verbes *retrant* [rentrant] et *demanda* devait être le même, ce qui n'est pas le cas. Remarquons également qu'en plus des problèmes d'ordre graphique exposés précédemment, cet énoncé révèle aussi une difficulté liée à la concordance des temps. Comme l'action de « se passer » est antérieure à celle de « demander », le temps le plus indiqué pour exprimer ce rapport d'antériorité dans le passé est plutôt le plus-que-parfait – *s'était passée* – que le passé composé – *s'est passé[e]*.

En même temps que le défaut ou l'usage aléatoire de la ponctuation, nombre de stagiaires du Cexp échouent à utiliser correctement les majuscules. Ce fait constitue, lui aussi, une entrave à la cohésion, à la lecture et à la compréhension de leurs productions textuelles. Reprenant l'une des thèses défendues par Carver (1970) près de vingt ans auparavant, Fayol (1989 : 22) rappelle que les travaux menés dans une perspective psycholinguistique ont démontré que « l'élimination des majuscules entraîne un accroissement des durées de lecture et une chute des scores de compréhension ».

De façon générale, on peut dire que l'usage approprié des éléments de la typographie est révélateur des compétences (méta)textuelles du scripteur. En effet, d'après Thyron (1997 : 143),

l'utilisation adéquate et diversifiée des ressources de la ponctuation va donc de pair avec une aptitude méta-textuelle et/ou méta-discursive développée puisqu'il s'agit, grâce à ces différents signes, de structurer et différencier les aspects syntaxiques des énoncés, les éléments du contenu, les instances énonciatives, les parties du texte, les niveaux du discours, etc. Un texte bien ponctué est l'indice d'une autonomisation du processus de textualisation par rapport aux processus d'ancrage dans une situation de communication, d'activation des contenus et de planification.

Par ailleurs, prouvant par défaut ce qui vient d'être indiqué ci-dessus, Thyron (1997 : 144) note, à la suite des travaux de Schneuwly (1988), que, comparés aux textes des scripteurs plus âgés, ceux « des jeunes scripteurs sont nettement sous-ponctués [...] et » que « les signes de ponctuation utilisés sont peu diversifiés ».

A partir de l'analyse qui précède, nous constatons que, d'une part, les stagiaires du Cexp utilisent plusieurs ressources linguistiques pour assurer la cohésion de leurs textes. Parmi les outils exploités, nous venons d'identifier les marques de référence, les connecteurs et

les éléments de la typographie. D'autre part, nous avons remarqué que, par moments, la cohésion des textes produits se trouve entravée par les difficultés d'ordre morphographique que nous avons exposées dans la première section de ce chapitre. Nous avons par ailleurs fait observer que si la diversification des outils de la cohésion textuelle peut révéler les qualités des personnes qui ont l'habitude d'écrire, l'usage inapproprié de ces mêmes outils classe ceux qui les emploient du côté des scripteurs débutants. Or, on retrouve ce comportement ambivalent chez nombre de stagiaires du Cexp.

Après ce rappel rapide des principaux constats formulés à l'égard de la microstructure des textes des stagiaires, le terrain semble suffisamment défriché pour nous permettre de considérer maintenant le second volet de la mise en texte, c'est-à-dire le niveau de la macrostructure de ces mêmes productions. Concrètement, les paragraphes qui suivent cherchent à déterminer si les stagiaires du Cexp sont capables de produire des récits cohérents.

9.2.2. De la cohérence textuelle

Comme nous l'avons annoncé en introduisant ce chapitre, dans cette sous-section, nous nous intéressons à la macrostructure et à la superstructure des textes de Côme que nous avons repris plus haut. D'après Van Dijk (1981 : 26), cité par Adam (1992 : 14), « les superstructures sont des structures globales qui ressemblent à un schéma. A la différence des macrostructures, elles ne déterminent pas un "contenu" global, mais plutôt la "forme" globale d'un discours ».

En superposant ici *macrostructure* et *superstructure*, nous souhaitons signifier que nous allons traiter à la fois la forme, envisagée en termes de structure et de schéma, et le contenu. Notre premier but consiste à dégager la structure narrative des textes étudiés pour pouvoir décider si nous avons affaire à des récits. Défini comme étant une structure englobant d'autres structures (*Le Petit Robert* 2006), le concept de macrostructure cadre parfaitement avec l'analyse qui va suivre. On se rendra compte, en effet, que des structures autonomes – mais interdépendantes – se trouvent enchâssées dans des structures globales.

Si, au terme de l'analyse suivante, nous parvenons à faire observer que le récit est une entité qui englobe d'autres structures textuelles, nous aurons confirmé, d'une certaine manière, l'hypothèse qui stipule qu'en écrivant un récit, on travaille en même temps plusieurs compétences textuelles.

Avant d'entrer dans l'analyse centrée sur la cohérence, il nous a semblé judicieux de commencer par une reprise synthétique des principaux motifs développés dans les deux textes de Côme que nous avons placés au début de cette deuxième section.

Tableau n°28 : Principales idées développées dans Côme 2204 et 2304

| N° | Fait/affirmation | Explication/justification |
|---|---|--|
| Du coup de foudre à ma naissance (Côme 2204) | | |
| 1 | Ma mère a connu une enfance difficile | 1.1. Sa mère est morte à sa naissance 1.2. Son père ne voulait pas la laisser aller au cinéma 1.3. Son père la punissait souvent parce qu'elle était tout simplement une fille |
| 2 | Ma mère a dû fuir la maison familiale | 2.1. Son père a voulu la marier à 16 ans à un homme plus âgé 2.2. Sa mère a refusé le mariage arrangé et a fui la maison |
| 3 | Mon père a rencontré ma mère | 3.1. La rencontre a eu lieu lors d'une grande soirée organisée par la mairie 3.2. Quelques années après, je suis venu au monde |
| Jeté dans le monde (Côme 2304) | | |
| 4 | J'étais un enfant turbulent | 4.1. Je ne faisais que jouer avec mes amis 4.2. Les parents avaient des difficultés à me maîtriser |
| 5 | Ma passion fut le rugby | 5.1. Déjà à 7 ans, j'avais un ballon de rugby 5.2. Je jouais après les cours 5.3. Il y avait beaucoup de sports, mais j'aimais le rugby 5.4. A 12 ans, je me suis affilié au club du village |
| 6 | Je préférais le rugby à l'école | 6.1. En rugby, j'étais appliqué alors qu'à l'école j'étais distrait et déconcentré 6.2. Je ne faisais pas mes devoirs, alors que j'allais m'entraîner après les cours |
| 7 | Ma maman m'a laissé faire ce que j'aimais | 7.1. parce que j'étais fils unique 7.2. elle ne me punissait pas 7.3. elle me laissait aller jouer |
| 8 | Je suis allé au bout de mon rêve | 8.1. A 12 ans, j'ai choisi définitivement le rugby comme mon sport 8.2. A 21 ans, j'ai été recruté par Toulouse qui est une grande équipe 8.3. Un an après, j'ai reçu ma première sélection à l'équipe nationale |

9.2.2.1. Récits narrativement cohérents

En lisant attentivement les deux textes de Côme, que nous venons de schématiser ci-dessus, on constate qu'au-delà de l'apparente légèreté de surface, ces textes sont construits de manière extrêmement logique et cohérente. Narrativement parlant, « Du coup de foudre à ma naissance » et « Jeté dans le monde » de Côme sont de véritables récits, comme cela peut ressortir de la brève analyse qui suit.

Magne, le personnage central du récit de Côme, commence « Du coup de foudre à ma naissance » en racontant que sa mère a connu une enfance difficile puisque « son père était un homme très dur avec elle ». En précisant que sa grand-mère maternelle est décédée à la naissance de sa mère (explication 1.1), Magne explique, en quelque sorte, pourquoi sa mère a été élevée par son père en l'absence de sa mère. Dans la colonne de droite, le narrateur tente d'apporter des éléments de preuve qui, d'une part, démontrent la méchanceté de son grand-père et qui, d'autre part, mettent en évidence l'enfance difficile de sa mère.

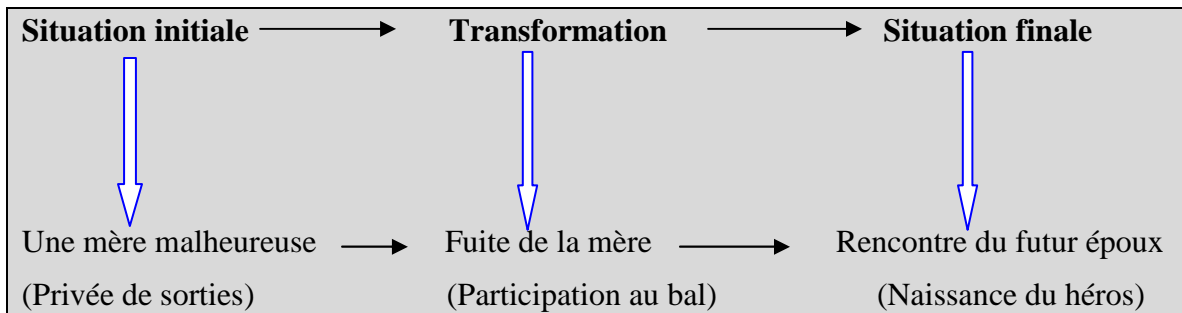
Avec l'évocation du deuxième fait, le narrateur explique pourquoi sa mère s'est retrouvée dans l'obligation de fuir la maison familiale. Alors qu'elle avait supporté d'être punie pour la simple raison qu'elle était une fille et accepté de rester cloîtrée à la maison sans jamais sortir pour aller au cinéma, la mère de Magne a refusé d'être mariée à un homme qu'elle n'aimait pas. La tentative du père de marier sa fille a été l'élément transformateur de la situation qui prévalait depuis le début du récit. C'est, en quelque sorte, la fuite de la mère qui a fait que celle-ci a pu rencontrer son futur époux. En effet, comme elle ne sortait pas, si elle était restée à la maison, elle n'aurait pas eu l'occasion de participer au bal de la mairie. Or, c'est cet événement qui lui a donné la possibilité de rencontrer celui qui allait devenir son mari et le futur père du narrateur.

En termes ricœurriens, la tentative du père de marier sa fille contre son gré a été un facteur de *discordance*. Par discordance, Ricœur (1990 : 168) désigne « les renversements de fortune qui font de l'intrigue une transformation réglée, depuis une situation initiale jusqu'à une situation terminale ». La discordance renvoie donc, complète Gilbert (2001 : 60), à « tout événement qui a le pouvoir de *modifier le cours de l'histoire dans un sens*

*inattendu*²⁸¹». Cette tentative de mariage constitue aussi un facteur de *concordance* comprise comme « principe d'ordre qui préside à ce qu'Aristote appelle "agencement des faits" » (Ricœur 1990 : 168). En effet, cet épisode n'a pas seulement participé à la rupture du statu quo, mais il a aussi, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, contribué à faire converger les faits vers une issue souhaitée : la fuite a créé la possibilité de rencontre qui, à son tour, a conduit à la naissance du héros. Rappelons, après Gilbert (2001 : 61), qui reformule la pensée de Ricœur (1990 : 171), « que ce n'est qu'une fois que l'on connaît la fin du récit que l'on sera en mesure de qualifier un événement de *concordant* ».

Comme on le remarque, la structure narrative globale de « Du coup de foudre à ma naissance » de Côme fait de ce texte un récit dans la mesure où nous avons affaire à un texte qui a un *commencement*, un *milieu* et une *fin*²⁸², et dont les faits relatés entrent plus dans une relation de causalité que dans une logique de chronologie.

Schéma n°5: Structure narrative de Côme 2204



Pareil à « Du coup de foudre à ma naissance », « Jeté dans le monde », le deuxième texte repris en marge de cette section, est aussi construit de manière narrativement cohérente.

D'entrée de jeu, Magne raconte que, dans sa jeunesse, il était turbulent. Sa turbulence se trouve explicitée par le fait qu'il jouait tout le temps, ce qui semble posé comme un indicateur d'une énergie débordante. Ce comportement a eu pour conséquence le fait que ses parents ont eu beaucoup de peine à le tenir tranquille.

²⁸¹ En italique dans le texte cité.

²⁸² La conception du récit comme un tout ayant un commencement, un milieu et une fin, que nous retrouvons dans la narratologie moderne remonte, en réalité à Aristote. D'après l'auteur de *La Poétique*, « un commencement est ce qui ne suit pas nécessairement autre chose, et après quoi se trouve ou vient à se produire naturellement autre chose. Une fin au contraire est ce qui vient naturellement après autre chose, par nécessité ou dans la plupart des cas, et après quoi il n'y a rien. Un milieu est ce qui succède à autre chose et après quoi il vient autre chose » (Aristote cité par Adam 1992 : 48-49).

Il est remarquable de constater que, dès le début du texte, Côme réussit à planter tout le décor de l'histoire qui va tourner autour du comportement du personnage central et de sa passion. La passion pour le rugby est triplement matérialisée par le choix de ce sport parmi tant d'autres, par l'affiliation à un club de rugby à seulement 12 ans et par la possession d'un ballon de rugby « déjà à 7 ans ». L'adverbe *déjà* fait ressortir ici le caractère précoce de cette orientation sportive. Cette passion pour le rugby poussera Magne à préférer le rugby à l'école, une préférence que l'auteur évoque en décrivant le comportement contrasté de son personnage. Appliqué dans le rugby, il était déconcentré à l'école. Et puis, alors qu'il ne trouvait pas de temps pour faire ses devoirs scolaires, il ne ratait aucun entraînement.

Lorsqu'il jette un regard rétrospectif sur ses différents choix, Magne apprécie l'attitude de sa mère qui l'a toujours soutenu, qui ne le punissait pas et qui le laissait faire tout ce qu'il voulait. Le passionné de rugby essaie d'analyser l'attitude de sa mère pour tenter de comprendre pourquoi celle-ci lui accordait toute sa liberté à tel point qu'elle ne le poussait pas à étudier, alors que, d'après ce dernier, elle aurait souhaité qu'il réussisse aussi dans sa scolarité. Magne conclut que tout cela provenait « peut-être » du fait qu'il était fils unique :

parceque j'étais fils unique ces peut-être pour ça qu'elle me laissais faire ce que je voulais elle aurait bien voulue que jé réussissent dans mes étude aussi, mais elle m'aimait vraiment beaucoup quelle me laissait aller jouer et faire ce que j'aime et elle me punissait jamais et ces peut-être ça qui à fait que je n'étais pas très consentrés dans mes cours (Côme 2304).

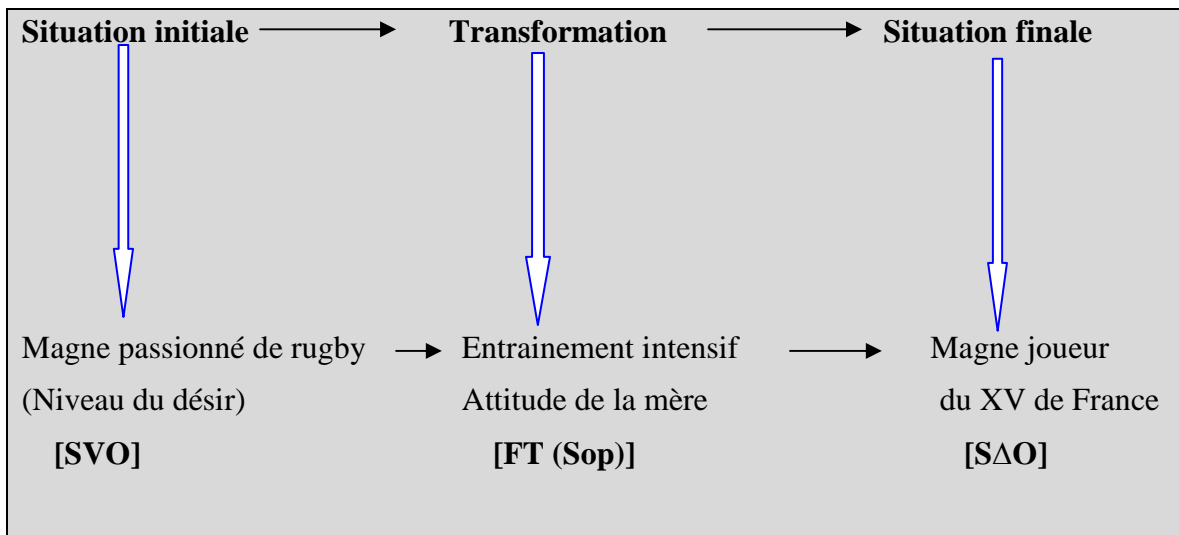
A la fin de « Jeté dans le monde », Magne revient encore sur sa passion et sur son ascension rapide dans les clubs de rugby. A 12 ans, il a choisi son sport de façon définitive et adhéré au club de son village ; à 21 ans, il a été recruté par Toulouse qui, à cette époque, était « champion en titre », et seulement un an plus tard, il fut sélectionné pour faire partie de l'équipe nationale : « pour moi, nous confie Magne, c'était un rêves qui ce réalisait ».

La structure narrative de « Jeté dans le monde » de Côme fait donc de ce texte un « récit achevé » pour utiliser l'expression de Hénault (1983 : 27). D'après cet auteur, « le récit achevé peut se lire comme la transformation d'un état donné en son contraire ». Au début de « Jeté dans le monde », Magne est dépourvu d'un objet de valeur qu'il convoite : la

maitrise du rugby qui est sa passion. Le récit se poursuit par l'évocation de l'épisode de la quête de cet objet. Magne s'entraîne à temps et à contretemps. A la fin du récit, l'objet convoité est acquis. Magne a réalisé son rêve, puisqu'il fait désormais partie de l'équipe nationale de France.

La structure du récit de Côme correspond au programme narratif de Greimas (1966). D'après ce programme, au début de la narration, « un objet d'état (S) est disjoint (V) d'un objet de valeur (O) et, sous l'action (faire transformateur FT) d'un sujet opérateur (Sop), le sujet d'état (S) est, à la fin du récit, conjoint (Δ) à l'objet qu'il convoitait » (Adam 1992 : 49-50). En restant dans le registre de Greimas, nous ferons remarquer que dans sa quête de l'objet de valeur, Magne a été aidé par sa mère qui joue, dans le récit, le rôle d'adjuvant, à côté des opposants qui sont, entre autres, l'école, les professeurs et les devoirs scolaires.

Schéma n°6 : Structure narrative de Côme 2304



9.2.2.2. Récits aux séquences textuelles diversifiées

Alors que, comme nous venons de le voir, nous pouvons dire que les deux textes de Côme sont structurés comme des récits, nous admettons en même temps et sans aucun risque de nous exposer à la contradiction, que ces textes ne sont pas que narratifs. Nous ne nous contredisons pas parce que nous reconnaissons, à la suite d'Adam (1992) qui a beaucoup travaillé sur les types et les prototypes des textes, que le texte constitue une réalité complexe et « trop hétérogène pour pouvoir subir une réduction typologique »

(Adam 1992 : 134). Toujours selon le linguiste suisse, un même texte peut contenir des séquences narrative, descriptive, argumentative et dialogale. Comme Adam tente, à tout prix, de classer les textes dans l'une de ces quatre catégories, il a dû forger les notions de *séquence dominante* ou de *dominante séquentielle* et celle de *séquence dominée* pour pallier les difficultés de classement qui sont dues à l'hétérogénéité textuelle. Par exemple, ces deux notions permettent à Adam de présenter la séquence narrative comme dominante dans un roman, et les descriptions, que l'on y trouve, comme des séquences dominées, c'est-à-dire des séquences enchâssées dans la narration.

Lorsque alternent des séquences de types différents, une relation entre séquence insérante et séquence insérée apparaît. Ainsi ce qu'on appelle l'exemplum narratif correspond-il à la structure : [séq. argumentative [séq. narrative] séq. argumentative ; la présence d'une description dans un roman peut être ainsi décrite également : [séq. narrative [séq. descriptive] séq. narrative]. (Adam 1992 : 31-32)

En plus d'être narrativement cohérents, « Du coup de foudre à ma naissance » et « Jeté dans le monde » de Côme sont, de bout en bout, des textes explicatifs, le deuxième étant d'ailleurs plus orienté vers la *justification*. Celle-ci est définie comme « une forme particulière d'explication » (Adam 1992 : 129-130). Après Grize (1981), Adam (129-130) différencie la justification et l'explication tout court. Le premier concept répond « à la question "pourquoi affirmer cela ?" », alors que « l'explication proprement dite doit plutôt être considérée comme une réponse à "pourquoi être/devenir tel ou faire cela ?" En d'autres termes, on justifie des paroles ("de dicto") et l'on explique des faits ("de re") ». Le schéma simplifié d'un discours explicatif peut être ramené à **X parce que Y**, X représentant une affirmation qu'il faut justifier ou un fait qu'il faut expliquer et Y les éléments constitutifs de l'explication.

Le niveau d'explication dans les deux textes de Côme est tellement important qu'il nous paraît difficile de décider si la narration y est privilégiée par rapport à l'explication. Pour nous en rendre compte, réexaminons le tableau n°28 (p.462) qui contient les principales idées exposées par Côme dans ses deux textes. Dans ce tableau, la colonne de gauche « fait/affirmation » reprend les faits ou les affirmations rapporté(e)s par Magne, tandis que la colonne de droite « explication/justification » comporte les éléments qui justifient les différentes prises de position du narrateur.

S'il était possible de suspendre un moment la fiction et de poser à Magne la question « Pourquoi avances-tu les affirmations 1 à 8 ? », on devrait logiquement recevoir une réponse du genre « j'avance les affirmations 1 à 8 parce que je pars des éléments (1.1, 1.2 et 1.3 ; 2.1 et 2.2 ; 3.1 et 3.2 ; 4.1 et 4.2 ; 5.1, 5.2, 5.3 et 5.4 ; 6.1 et 6.2 ; 7.1, 7.2 et 7.3 ; 8.1, 8.2 et 8.3) repris dans la colonne de droite du tableau n°28 (p.462) ». Combettes et Tomassone (1988 : 6) insistent sur le fait que tout texte explicatif suppose nécessairement « l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider ». Cette question, tiennent à préciser ces deux auteurs, peut être « implicite ou explicite ». Dans le cas qui nous concerne, cette question porterait, comme nous venons de l'indiquer, sur les faits/affirmations de la colonne de gauche du tableau n°28.

Si l'hésitation est permise dans la détermination de la structure dominante entre la narration et l'explication dans les textes de Côme, les choses semblent en revanche claires pour ce qui concerne d'autres types de séquences. Chez Côme, les séquences descriptives, dialogales et argumentatives sont dominées. Pour illustrer notre propos, revenons brièvement sur ces autres séquences textuelles en commençant par la dernière :

Le passage

parceque j'étais fils unique ces peut-être pour ça qu'elle me laissais faire ce que je voulais elle aurait bien voulue que jé réussissent dans mes étude aussi, mais elle m'aimait vraiment beaucoup quelle me laissait aller jouer et faire ce que j'aime et elle me punissait jamais et ces peut-être ça qui à fait que je n'étais pas très concentrés dans mes cours (Côme 2304)

que nous avons déjà cité précédemment constitue une séquence argumentative. En effet, ce passage est, entre autres, construit sur un double syllogisme²⁸³ que nous pouvons reformuler de manière suivante :

Premier syllogisme :

D : Les fils uniques jouissent peut-être d'un laisser-faire
L : Je suis fils unique
C : C'est peut-être pour ça que j'ai joui d'un laisser-faire.

Deuxième syllogisme :

D : Les enfants qui jouissent d'un laisser-faire et que les parents ne punissent jamais ne sont peut-être pas concentrés à l'école

²⁸³ Troisfontaines (2000 : 59) définit les syllogismes comme des inférences effectuées à partir de deux propositions que l'on place au début d'un raisonnement et qui « font intervenir un terme commun ("un moyen terme") et deux termes différents ("deux extrêmes") ».

L : Je suis un enfant qui a joui d'un laisser-faire et qui n'a jamais été puni par ses parents

C : C'est peut-être pour ça que je n'étais pas concentré dans mes cours à l'école.

Les lettres D, L et C renvoient ici à *donnée*, à *loi de passage* et à *conclusion*. Dans la logique aristotélicienne, D correspond à la majeure et L à la mineure.²⁸⁴ Alors que « la donnée est l'élément le plus souvent explicite » (Adam 1992 : 106), dans les deux syllogismes de Côme, c'est plutôt la majeure qu'il faut inférer à partir de la mineure et de la conclusion.

Force est de constater que ce passage argumentatif est aussi évaluatif. Magne essaie de comprendre le comportement de sa mère à son égard et évalue les raisons de son échec scolaire. De façon absolue, on peut résumer ainsi son raisonnement. Comme j'étais fils unique, j'ai joui d'un laisser-faire, ce qui a fait que je ne me suis pas concentré pour étudier et que, c'est le résultat logique, j'ai échoué. De façon absolue, parce que Magne nuance ses prises de position. Avec l'adverbe d'opinion *peut-être*, Magne ne confirme pas que sa mère l'a laissé faire ce qu'il voulait parce qu'il était fils unique ou que le manque de concentration à l'école est lié à l'absence de punitions. Avec l'usage du conditionnel dans « elle aurait bien voulu », Magne semble avouer qu'il ne comprend pas parfaitement les motivations de sa mère. Cependant, l'adverbe *bien* semble doter ce conditionnel d'une valeur de certitude propre au mode indicatif.

Magne pousse plus loin son autoévaluation dans le dernier texte de Côme (2404), « Le dénouement », que nous n'avons pas repris au début de cette section. Le héros de Côme regrette, en plus du fait d'être né et d'avoir vécu seul, celui de ne pas avoir étudié sérieusement pour avoir une qualification, ce qui lui aurait permis de se réorienter professionnellement après sa carrière sportive qui s'est achevée quand il était âgé de trente-cinq ans seulement. Il faut dire que l'histoire de Magne s'est terminée de manière dramatique. Au terme de sa carrière, comme il était dépourvu de qualification, Magne ne faisait que sortir avec ses amis pour aller boire. Un soir, au cours d'une bagarre qui éclata

²⁸⁴ Les notions de donnée, de loi de passage et de conclusion ont été développées pour la première fois par Toulmin (1958). En anglais, cet auteur emploie les termes de datum (D), de warrant (W) et de conclusion (C). Formellement, la majeure est la prémisses qui contient le grand extrême, c'est-à-dire le terme qui devient prédicat dans la conclusion, tandis que la mineure est la prémisses qui contient le petit extrême, c'est-à-dire le terme qui devient sujet dans la conclusion.

dans une taverne où travaillait sa femme, Magne, ivre, sortit une arme et tua, par erreur, sa femme qui voulait s'interposer. Il finit ses jours en prison.

Dans les deux textes de Côme, la description apparaît comme un parent pauvre, alors que certaines consignes d'écriture avaient été conçues pour qu'il y ait des séquences descriptives. Accorder une place marginale à la description dans un récit ne serait apparemment pas le propre de Côme. D'après Adam (1992 : 100), « en termes de dominante textuelle, la description l'emporte rarement. Dans un récit de quelque étendue, elle est, en principe, au service de la narration, c'est-à-dire dominée ».

La description reste dominée par la narration dans tous les textes des stagiaires, mais elle est tout de même présente dans nombre de récits. Elle intervient, par exemple, dans la réalisation des portraits de personnages ou dans la présentation des lieux, comme c'est le cas pour les textes de Céline et de Béline, dont les extraits sont cités ci-dessous :

Nous habitons, maman, mes 2 frères, ma sœur et moi une belle maison un peu en dehors de la ville. Je vois encore ce petit jardinet à l'avant, il embaumait des roses de toutes les teintes. Sur le côté, des lilas, des muguetts, des azalées, des boutons d'ors, des coquelicots, des tulipes je sens encore comme si j'y étais toutes ces senteurs et ces fragrances. Au fond un garage et au dessus un pigeonnier. (Céline 2210)

ma mère avait des cheveux long, les yeux bleu, un teint claire, des ongles longs avec des vernis rouge, elle habille à l'uniforme bleu marine avec de patoufle bleu. Elle mesurais 1,70 m, elle pèse 62 kg, pointure n°40 avec un bracelet noir à la main droite, elle était une fille très conquête. Mon père lui était un beau garçon aux cheveux crépus, bien coiffée, les yeux claire, teint clair, il mesurait 1,75m avec 65 kgs, pointure n°41 il était a l'uniforme de l'école, la chemise branche manche avec une clavate. (Béline 2210)

D'après Gilbert (2001), « la différence majeure entre raconter et décrire réside dans le fait qu'alors que l'on raconte des *actions*, ce sont le plus souvent des *situations* ou des *états* que l'on décrit ». Toujours selon le même auteur, « si l'objet du récit est donc un "faire", c'est en revanche l'"être" d'un objet, d'un personnage, d'un lieu, d'un environnement qui est décrit ». Dans les deux exemples cités ci-dessus, si l'on peut facilement affirmer que le texte de Béline est entièrement descriptif, celui de Céline semble mêler, au contraire, la description en proportion dominante, et la narration en position dominée. Dans le texte de Céline, la dimension narrative est introduite par des actions telles que « nous habitons », « je vois encore », « il embaumait » et « je sens encore ».

Comme on peut le deviner, l'on ne doit pas être en présence d'un long passage descriptif pour pouvoir dire qu'il y a description. Celle-ci, nous dit Adam (1992 : 100), « s'étend de

la limite inférieure représentée par une simple proposition descriptive à la séquence descriptive complète dont la limite est potentiellement infinie ». Ainsi dans le passage,

et il ce sont rencontrer à une grande soirée qui avait été organiser par la mairie C'était une grande fête un Bal avec de la musique populaire (Côme 2204)

Côme décrit le lieu et les circonstances de la rencontre de ses parents. Quelque succincte qu'elle soit, cette description nous donne des informations sur le moment de la rencontre, sur la taille et le type de la fête qui se tenait, et sur le genre de musique qui y était jouée.

Plus que la description, les séquences dialogales, considérées du point de vue formel, sont absentes des textes de Côme. Mais au sens bakhtinien du terme *dialogue*, le texte de Côme « Du coup de foudre à ma naissance » est, par exemple, dialogal. En effet, Bakhtine distingue le dialogue au sens étroit et le dialogue au sens large :

Le dialogue, au sens étroit du mot, n'est bien sûr qu'une des formes, il est vrai la plus importante, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant par là non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme. (Todorov 1981 : 171)

Bakhtine privilégie le sens large du mot *dialogue*. D'après le critique littéraire russe, même « les réflexions à haute voix d'un homme seul [...] sont monologiques par leur seule forme extérieure, mais, par leur structure sémantique et stylistique, ils sont en fait essentiellement dialogiques » (Todorov 1981 : 292). C'est de ce point de vue que nous considérons « Du coup de foudre à ma naissance » de Côme comme un dialogue. Il l'est d'abord comme toute communication textuelle ou verbale. Il l'est ensuite parce que le narrateur y rapporte un discours qu'il attribue à sa mère. Il l'est enfin parce que, en tenant compte du contenu, on ne peut douter que ce qui est relaté a été transmis au narrateur par quelqu'un d'autre. Magne parle en effet de la jeunesse de sa mère. Or, comme nous l'avons évoqué antérieurement, une partie de l'histoire de nos parents, voire de nous-mêmes, remonte à une époque qui n'est pas directement couverte par notre propre mémoire.

Sur le plan linguistique, Magne indique aussi la pluralité des voix qui traversent son récit en marquant une rupture entre ce qu'il attribue à sa mère et son propre discours. Par des propos métadiscursifs Magne prend par exemple position vis-à-vis de l'histoire de sa mère :

C'était émouvant pour moi [...] elle a vraiment eu une grande force de caractère pour ce débrouiller dans la vie (Côme 2204).

De même, par des verbes introductifs, Côme montre qu'il ne fait que relayer les propos de quelqu'un d'autre :

ce jour la elle **m'avait dévoillé** des détail de sa jeunesse [...] elle **me disait**²⁸⁵ que... (Côme 2204)

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, du point de vue formel, les textes de Côme ne connaissent pas de séquences dialogales. Par le qualificatif *formel*, nous renvoyons à des dialogues identifiables par des *échanges*²⁸⁶ constitués par des interventions directes – « initiatives », « réactives » ou « évaluatives » (Adam 1992 : 156) – des acteurs.

Contrairement à ce qui se passe chez Côme, nombre de stagiaires du Cexp insèrent dans leurs textes des échanges identifiables. Les séquences dialogales peuvent se résumer en quelques échanges brefs ou comporter de longs échanges. La deuxième version de « Du coup de foudre à ma naissance » de Céline compte, par exemple, six paires d'échanges qui comportent 486 mots pour un récit de 821 mots.

En s'appuyant sur des témoignages de grands auteurs tels qu'Umberto Eco et Nathalie Sarraute, Adam (1992 : 163) rappelle que « de tout temps, l'insertion des dialogues a posé aux écrivains des problèmes techniques et esthétiques ». On comprendra a fortiori que ce qui vaut ici pour les scripteurs expérimentés reste davantage valable pour les stagiaires du Cexp. Les séquences dialogales de la plupart de ces derniers sont insérées brusquement dans les récits et ne sont pas facilement repérables du point de vue typographique.

Le développement qui précède nous a permis d'illustrer l'idée, défendue antérieurement, que le récit donne l'occasion aux scripteurs de travailler à la fois plusieurs compétences textuelles. En construisant l'histoire de leurs personnages, Côme et ses pairs ne se sont pas contentés de seulement raconter. A des degrés variés, leurs récits ont enchâssé les séquences argumentatives, descriptives, dialogales et explicatives. Et par le truchement des acteurs mis en scène dans la narration, ces stagiaires n'ont pas cessé de commenter, d'évaluer, de juger et de prendre position.

²⁸⁵ C'est nous qui mettons en gras.

²⁸⁶ Adam (1992 : 156) considère « l'échange comme la plus petite unité dialogale ».

On aura remarqué par ailleurs que le personnage de Côme s'appuie sur les ressources de la langue pour faire part de ses différentes prises de position et pour manifester son positionnement par rapport à l'histoire racontée. Ainsi, par exemple, pour exprimer son affection vis-à-vis de sa mère, Magne parlera-t-il de « charmante maman » et qualifiera *d'émouvant* le parcours difficile de cette dernière. Il recourra également à l'adverbe de quantité *très* pour expliquer la dureté de son grand-père ou au connecteur *mais* pour créer un contraste qui met en exergue la brutalité de ce père qui a voulu marier sa fille, alors qu'elle n'était âgée que de 16 ans.

9.3. Conclusion

Le chapitre qui s'achève s'était assigné la modeste mission d'identifier les compétences et les difficultés des stagiaires du Cexp en matière d'écriture et d'amorcer par la même occasion la réflexion sur l'utilisation d'un atelier d'écriture pour diagnostiquer ces compétences et ces difficultés lorsque l'on a affaire à des groupes dont les parcours sont éloignés les uns des autres.

Organisé en deux sections, ce neuvième chapitre a, tour à tour, traité des questions ayant trait à la morphosyntaxe et à la mise en texte.

La première section a focalisé son attention sur les difficultés morphographiques des stagiaires et les a présentées en partant des systèmes vocalique et consonantique du français, et de la segmentation des unités constitutives du discours.

De manière générale, nous avons constaté que nombre de stagiaires confondent, sur le plan graphique, des morphèmes homophones. Nous avons aussi fait remarquer que, par rapport aux morphèmes lexicaux, ce sont les morphèmes grammaticaux qui sont les plus frappés par la méprise.

La confusion des morphèmes non homographes identiques phonétiquement ainsi que la difficulté de déterminer les contours des unités du discours constitueraient autant d'indices que l'oral influence l'écrit des stagiaires et que ceux-ci ont été – sont – moins confrontés à l'écrit/ure qu'à l'oral. De même, le fait que les morphèmes non réussis graphiquement sont plus grammaticaux que lexicaux serait révélateur d'une maîtrise

défaillante des règles qui régissent le fonctionnement du français écrit. Par moments, certaines erreurs répertoriées dans notre corpus nous ont conduit à postuler que les langues d'origine joueraient un rôle dans les difficultés morphographiques que connaissent les stagiaires dont le français n'est que langue seconde.

La deuxième section de ce dernier chapitre a été centrée sur la problématique de la cohésion et de la cohérence textuelle en partant d'une étude de cas.

Au niveau de la cohésion, notre attention a été portée sur les outils linguistiques qui assurent la cohésion du texte et qui, de ce même fait, supportent sa cohérence. Dans ce sens, nous nous sommes intéressé aux trois grands systèmes qui interviennent dans la cohésion textuelle que sont les marques de référence, les connecteurs et les éléments de la typographie.

Parmi les marques de référence passées en revue, il y aurait lieu de distinguer deux catégories : celles qui impliquent essentiellement des unités linguistiques lexicales – la coréférence et la coextension – et celles qui mettent en œuvre des unités linguistiques relevant de la grammaire : les reprises pronominales, et les marqueurs de genre et de nombre. Contrairement à ce qui se passe pour la coréférence et la coextension, nous nous sommes rendu compte que les marques de référence de cette dernière catégorie sont sérieusement entravées par les difficultés morphographiques que nous avons exposées dans la première section de ce chapitre.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les connecteurs sont employés de façon diversifiée, mais que, chez d'aucuns, on enregistre une utilisation répétitive ou inappropriée de certains d'entre eux. En nous inspirant des thèses défendues dans d'autres travaux, nous avons soutenu l'idée que si la diversification des organisateurs textuels est une pratique propre aux scripteurs expérimentés, la répétition des mêmes connecteurs ou leur mauvais usage renvoient à des scripteurs faibles. En considérant l'ambivalence de tels comportements, nous avons fait observer que deux réalités antithétiques – la compétence linguistique orale et l'inexpérience scripturale – sont constamment en concurrence chez la plupart des scripteurs du Cexp lorsqu'ils produisent leurs textes.

Pour ce qui est de la typographie, nous avons relevé que nombre de stagiaires doivent encore parcourir un long chemin pour maîtriser cet aspect. Nombreux sont en effet des

stagiaires du Cexp qui ne structurent pas leurs textes en paragraphes, connaissent des difficultés dans l'usage des signes de ponctuation et ne savent pas quand ils peuvent employer les lettres majuscules. Or, sur la base des recherches menées notamment en psycholinguistique, nous avons rappelé que la typographie joue un grand rôle dans la cohésion textuelle.

Au niveau de la cohérence, nous nous sommes rendu compte que les récits étudiés étaient narrativement bien structurés et qu'ils donnaient la possibilité de pouvoir travailler plusieurs compétences textuelles. En d'autres termes, en restant au niveau de la macrostructure et de la superstructure, nous pouvons affirmer que les textes analysés témoignent que les stagiaires du Cexp sont capables de produire un récit.

En considérant le traitement de la cohésion et de la cohérence dans les textes analysés, on peut donc affirmer que les stagiaires du Cexp maîtrisent plus la macrostructure que la microstructure du récit. Pour eux, le grand handicap semble être le fait que, pour des raisons variées, nombre de compétences relevant des niveaux inférieurs du texte n'ont pas été adéquatement intégrées. De façon générale, on constate donc qu'entre le savoir-faire textuel et le savoir-graphier – tous deux constitutifs de la compétence scripturale –, c'est sur cette dernière composante que portent les grandes difficultés.

Notons enfin que, par rapport à des cas comme ceux de Côme et d'Aline, la figure de Céline a continué de nous montrer qu'il reste possible de faire écrire, dans un atelier d'écriture à visée didactique, des participants de niveaux variés.

Conclusion générale et perspectives didactiques

Deux réalités opposées ont sous-tendu le questionnement qui a été à la base de notre recherche. D'après plusieurs études, dans la Communauté française de Belgique, les jeunes issus des milieux défavorisés, au sein desquels on retrouve des populations d'origine immigrée, éprouvent des difficultés en écriture. Et comme celle-ci joue un grand rôle dans l'élaboration et dans la structuration des savoirs (Balcou-Debussche 2004), ces défaillances ont un impact négatif sur le rendement scolaire de ces jeunes et les exposent à l'exclusion sociale et professionnelle, au déficit de l'estime de soi et à une mauvaise représentation d'autrui. Ces mêmes études établissent une certaine relation entre, d'une part, le niveau de formation et/ou les conditions de vie des parents et, d'autre part, la réussite scolaire de leurs enfants. Ces recherches défendent en effet l'idée que, moins les parents sont formés et/ou plus ils vivent dans la précarité, moins leurs enfants seront performants à l'école.

C'est, entre autres, ce lien étroit entre la performance scolaire des enfants et le statut de leurs parents qui nous a amené à travailler avec les adultes peu scolarisés engagés dans un processus de formation pour la ré-insertion socioprofessionnelle. Nous avons motivé ce choix en postulant, entre autres, que des solutions durables pour lutter contre l'échec scolaire devaient tenir compte de tous les acteurs concernés par l'école, sous peine de demeurer inefficaces. Ainsi avons-nous émis l'hypothèse que la formation des adultes – qui inclut une certaine maîtrise de l'écriture – peut favoriser l'accès à l'emploi, améliorer le suivi scolaire des enfants et modifier le regard dévalorisant que les sujets peuvent avoir sur eux-mêmes et sur autrui, ou que les autres peuvent avoir sur eux.

A l'opposé de cette situation d'échec, nous avons fait état d'une autre réalité. Depuis plusieurs années, nombre de recherches menées en didactique de l'écriture ont démontré que le dispositif d'atelier d'écriture a des effets positifs aussi bien sur la personne qui écrit que sur le texte qu'elle produit. Dans ce sens, l'atelier d'écriture permet au scripteur de changer le « rapport à l'écriture » des sujets qui y participent. Qui plus est, les ateliers d'écriture qui favorisent la réécriture vont au-delà du seul changement du « rapport à l'écriture ». Outre le fait qu'ils peuvent permettre au sujet d'améliorer progressivement

son texte, de tels ateliers peuvent donner à l'animateur la possibilité de cerner les compétences et les difficultés du scripteur.

En considérant les effets attribués à l'atelier d'écriture, nous nous sommes demandé si ce dispositif était à même d'aider des groupes hétérogènes et en difficulté scripturale à améliorer leur rapport à l'écriture. Pour répondre à cette interrogation, nous avons passé en revue nombre de recherches publiées sur les ateliers d'écriture dans le monde francophone. Parallèlement, nous avons suivi un atelier d'écriture organisé dans un centre bruxellois de formation d'adultes – issus des milieux multiculturels défavorisés – et rencontré plusieurs spécialistes – praticiens et théoriciens – de cette pratique d'écriture. Pour mieux comprendre ce que nous observions, lisions et entendions, nous avons par ailleurs pris part à des ateliers d'écriture de visées différentes, qui se tenaient en dehors du terrain d'observation. De cette démarche compréhensive, comprise au sens de Kaufman (2004), trois constats majeurs se sont dégagés.

Il s'est d'abord avéré que, de façon générale, la plupart des ateliers d'écriture qui visent le développement des compétences en écriture concernent des populations aisées du point de vue social et culturel. Or, notre public cible est un public faiblement scolarisé et défavorisé sur le plan socioculturel. Ensuite, nombre d'ateliers d'écriture ont été conçus pour une population relativement homogène, dont la langue de travail – et à travailler – est maternelle ou, tout au moins, seconde. Or, notre public est hétérogène et l'un des facteurs d'hétérogénéité réside justement dans la diversité de ses pratiques linguistiques. De plus, d'aucuns sont nés et ont grandi à l'étranger dans des pays non francophones, et ils n'ont appris le français que quand ils sont arrivés en Belgique. Enfin, à la suite des auteurs comme Pimet et Boniface (1999), nous avons relevé que les ateliers d'écriture destinés à des publics en situation difficile ont tendance à ne travailler que le développement de la personne, évacuant ainsi, comme par un revers de main, des questions qui ont trait à la langue et au texte. Or, notre enquête de terrain a suffisamment mis en évidence le fait que les stagiaires rencontrés avaient besoin non seulement de travailler leur développement personnel, mais aussi et surtout d'acquérir des compétences en écriture.

La visée quasi exclusive du développement personnel par des ateliers d'écriture destinés à des publics en difficulté et la demande par de tels publics d'un travail sur le texte nous ont amené à chercher s'il n'y avait pas lieu d'être plus ambitieux pour répondre à leurs besoins et à leurs attentes. Ce questionnement a été à l'origine du choix du Cobs comme centre d'observation. Ce centre jouissait en effet d'une longue expérience dans la formation des groupes hétérogènes d'adultes. De plus, depuis cinq ans, il organisait un atelier d'écriture et de lecture qui, d'après les rapports d'activités du centre, visait le développement des compétences en écriture et le renforcement de la confiance en soi. Enfin, les évaluations internes louaient les prouesses de ce dispositif qui réussissait la gestion pédagogique du « même » et du « différent ».

La participation à l'atelier d'écriture du Cobs nous a révélé que celui-ci ne pouvait pas répondre à tous les objectifs que nous nous sommes fixés. Comme c'est le cas pour nombre de modèles d'ateliers d'écriture dont nous avons eu connaissance, cet atelier s'inscrivait dans la logique du fragment, étant donné qu'il développait des activités qui n'avaient pas de rapport entre elles. Et, pareil aux ateliers centrés sur la personne, ce dispositif privilégiait la spontanéité de l'expression verbale. Il mettait l'accent sur le premier jet et n'accordait que très peu d'attention à la production textuelle individuelle. A ce qui vient d'être évoqué, on pourrait ajouter le fait que, dans l'atelier du Cobs, on pratiquait une réécriture qui tenait le scripteur à l'écart et qu'il n'y avait pas de projet précis pour les textes qui y étaient produits.

En partant des forces et des limites des modèles existants et, en particulier, de celui qui a fait l'objet de notre observation, nous avons élaboré un nouveau dispositif d'atelier d'écriture que nous considérons comme susceptible de répondre aux attentes des publics ayant un profil semblable à celui des stagiaires observés. Ce nouveau dispositif, nous l'avons ancré tant dans la pédagogie du projet que dans la pédagogie différenciée. Nous l'avons aussi centré sur la réécriture et sur la production du récit de soi.

En nous inscrivant dans la perspective de la pédagogie du projet, nous avons organisé toutes les activités de manière à ce qu'elles construisent un tout cohérent, ce qui nous a placé aux antipodes de la logique du fragment. C'est également en restant dans l'esprit de la pédagogie du projet que nous avons visé la réalisation des textes « finis » et leur

publication au sein et en dehors du groupe. Et c'est, enfin, dans le cadre de cette même pédagogie que nous avons impliqué les stagiaires dans la mise en place, dans la régulation et dans l'évaluation du dispositif.

La pédagogie différenciée fut, quant à elle, adoptée parce que nous devions tenir compte des spécificités de chaque scripteur. On ne perdra pas de vue le fait que les stagiaires rencontrés sur le terrain étaient, entre autres, différenciés par leur âge et par leur sexe, par leurs origines culturelles, par leurs parcours biographique et scolaire, par leurs projets de vie et de formation, et par leurs pratiques scripturales et linguistiques. La pédagogie différenciée nous a permis d'accompagner chaque scripteur selon son rythme, ses questionnements, ses représentations et ses contraintes personnelles.

En optant pour un atelier d'écriture réécrivant, nous avons voulu aider les participants à effectuer des retours sur ce qu'ils écrivaient et à aller jusqu'au bout de ce qu'ils pouvaient réaliser. A maintes reprises, nous avons en effet insisté sur les bénéfices didactiques de la réécriture en rappelant que cette pratique permet de circonscrire la zone proximale de développement – la ZPD – du sujet-écrivain. Nous avons aussi retenu que la réécriture favorise aussi bien les corrections formelles que les reformulations, qu'elle diminue la surcharge cognitive qui peut être à l'origine de certaines imperfections textuelles et qu'elle modifie l'une des représentations traditionnelles du texte qui privilégie le produit fini au détriment du processus de production et du travail inhérent à ce processus.

En faisant écrire des textes centrés sur le récit de soi, nous avons l'intention de travailler aussi bien sur le sujet qui écrivait que sur le texte qu'il produisait. Nous avons en effet posé le récit de soi comme le lieu où des questions non seulement linguistiques, mais aussi identitaires pouvaient se rencontrer et être travaillées. Des questions identitaires, parce que l'analyse des entretiens réalisés avec les stagiaires nous avait révélé que ces derniers se posaient des questions identitaires qui portaient aussi bien sur eux-mêmes que sur le monde. Attachés à leur famille et, en général, très critiques à l'égard de la société, ces stagiaires avaient le sentiment d'être marginalisés et relégués au bas de l'échelle sociale où ils ne pouvaient pas faire valoir leur voix. En eux cohabitaient continuellement la fragilité, la méfiance vis-à-vis d'autrui, le manque de confiance en soi, mais aussi la volonté d'aller de l'avant.

Au cours de notre enquête, nous avons cherché à déterminer le positionnement des stagiaires vis-à-vis des récits de type autobiographique et nous avons constaté que leurs avis étaient partagés. Ceux qui voulaient écrire sur eux-mêmes avançaient, entre autres, que le récit de soi était d'un accès facile, qu'il aidait à maîtriser les affects, et qu'il permettait de se comprendre et de comprendre l'autre. Ceux qui étaient contre l'écriture autobiographique affirmaient, en revanche, qu'il était gênant d'écrire sur soi, que l'écrit échappait au contrôle de son auteur et qu'il pouvait être exploité contre lui, et que l'écriture ne donnait pas lieu à des échanges directs. Ces stagiaires ajoutaient aussi qu'ils n'avaient pas encore d'expériences dignes d'être racontées.

Pour concilier ces deux positions quasi antinomiques et surtout pour rassurer ceux qui étaient contre l'écriture autobiographique, nous avons décidé de faire écrire d'abord des textes courts sur des tranches de vie et demandé ensuite que, dans le texte long, le personnage central qui s'exprime en « je » soit identique au narrateur, mais différent de l'auteur. Ce genre d'autobiographie « oblique » devait donner à ceux qui le souhaitaient la possibilité de se raconter sous le couvert d'un « je » qui, officiellement, n'était qu'un autre. La question du manque d'échanges directs avec la personne qui lit le texte a trouvé une réponse dans le rituel même de l'atelier d'écriture. En effet, la lecture des textes produits permet au scripteur d'avoir un « répondant », pour reprendre le terme utilisé par Déborah rencontrée au Cobs. Et comme pour faire écrire, nous avons, entre autres, exploité des exemples de textes produits dans d'autres ateliers d'écriture par des personnes qui ont un profil comparable à celui des stagiaires, nous avons pu sensibiliser ces derniers au fait que chacun avait des choses à raconter.

Compte tenu des difficultés, des attentes et de l'hétérogénéité du public rencontré sur le terrain, nous avons assigné trois grands objectifs à l'atelier d'écriture que nous avons élaboré. Les deux premiers ont visé l'amélioration, d'une part, du rapport à l'écriture et l'amélioration, d'autre part, du rapport à soi et à autrui. Le troisième a voulu vérifier si le dispositif expérimenté pouvait être utilisé pour diagnostiquer les compétences et les difficultés des publics dont on ne connaît pas a priori le parcours. Comme on peut le voir, le dispositif construit a rompu, en partie, avec les dispositifs que l'on propose habituellement aux publics qui se trouvent en situation difficile. En partie, parce que, comme ces autres dispositifs, ce nouveau dispositif a visé le développement personnel.

En partie aussi, parce que, contrairement à nombre de modèles destinés aux publics en difficulté (Pimet et Boniface 1999), l'atelier animé au Cexp s'est également préoccupé de questions relevant du texte et de la langue.

La période d'expérimentation a été divisée en trois phases : la mise en route du dispositif, la production du récit, et l'évaluation globale ainsi que la finalisation. La phase de mise en route du dispositif a été à la fois propédeutique et inductrice. Propédeutique parce qu'elle a passé en revue nombre d'éléments (thèmes, techniques et procédés de narration, etc.) qui ont été retravaillés et approfondis au cours de la production du récit. Inductrice dans ce sens qu'elle a offert la possibilité de créer les conditions nécessaires à l'écriture d'un texte long. La deuxième phase a donc permis de réinvestir, d'approfondir et de complexifier ce qui avait été initié au cours de la phase précédente, tant du point de vue du narré que de celui de la narration. Comme la première phase, la seconde a été encore une occasion de travailler des compétences (méta)scripturales, de faire émerger le soi, de renforcer l'estime de soi et de poursuivre l'évaluation régulière du dispositif. A la différence de la première, la seconde a été centrée sur la production d'un même texte – un récit de type autobiographique – et a mis un accent particulier sur la réécriture. La dernière phase a, quant à elle, consisté à vérifier ce qui avait été acquis, ce qui avait changé, ce qui s'était construit et ce qui restait à faire.

Ci-dessus nous venons de restituer le chemin parcouru depuis la conception du dispositif jusqu'à son expérimentation. Le moment est maintenant venu de nous demander si ce dispositif a répondu à nos attentes. A-t-il permis à ceux qui l'ont suivi d'améliorer le rapport qu'ils entretenaient avec l'écriture, avec eux-mêmes et avec autrui ? Nous a-t-il donné la possibilité de circonscrire les compétences et les limites des participants en matière d'écriture ? Les trois derniers chapitres de notre travail ont tenté d'apporter des éléments de réponse à ces points d'interrogation sur les résultats atteints eu égard aux objectifs poursuivis.

Amélioration du « rapport à soi et à autrui »

D'après les résultats issus de l'analyse des déclarations des stagiaires, l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp aurait en général permis à ceux qui l'ont suivi de se connaître davantage et de découvrir que l'autre n'était pas si différent d'eux. Grâce à ce dispositif, chacun aurait pu passer de la méfiance à la confiance, et de l'indifférence à la compréhension de l'autre. Grâce à la lecture des textes produits par les participants, les différences auraient disparu ou auraient été, tout au moins, acceptées. La méfiance se serait estompée ou aurait été carrément effacée. Chacun aurait découvert qu'il partageait beaucoup de points communs avec ses pairs, comprenant ainsi leur façon de vivre, de voir et de concevoir le monde. Ceux qui, au départ, pensaient qu'ils n'avaient rien qui les rapprochait auraient fini par former une communauté de semblables où les membres ne restaient pas sur leurs gardes pour faire face à des attaques de l'autre. Par ailleurs, la confrontation au vécu de l'autre aurait permis à chacun de relativiser ses propres problèmes, de ne pas baisser les bras devant les difficultés et de lutter comme les autres pour s'en sortir.

Au cours de l'analyse des déclarations des stagiaires, nous avons remarqué que la compréhension de l'autre allait au-delà des seuls pairs participant à l'atelier d'écriture. Comme l'autre qui était différent représentait sa culture et sa communauté d'origine, le comprendre conduit à la compréhension de ces autres dont il est le représentant supposé. Et puis, en prenant conscience du fait qu'il doit jouer un rôle pour réussir, le sujet participe à sa propre prise en charge, ce qui contribue à améliorer son rapport avec autrui, dans ce sens qu'il ne cherche pas toujours ailleurs les boucs émissaires responsables de toutes ses difficultés. De ce qui précède, il résulterait ce qui suit : en posant la compréhension de soi et d'autrui comme une des conditions nécessaires pour la tenue réussie d'une écriture réalisée au sein d'un groupe et en travaillant pour que cette compréhension soit effective, nous avons, d'une certaine façon, contribué à la mise en place d'une société où les communautés vivent en harmonie.

Au-delà des déclarations des participants, nous avons trouvé également, dans les textes produits, des éléments montrant que l'atelier d'écriture expérimenté a permis aux stagiaires de mieux se comprendre et de comprendre l'autre. En ce sens, nous avons vu

par exemple que, dans le cadre de la production du texte long, que nous qualifions aussi de récit de soi ou de texte narratif de *type autobiographique*²⁸⁷, nombre de stagiaires ont mis en scène des personnages qui pouvaient leur ressembler. Or, ces stagiaires ont analysé avec une grande lucidité le parcours des acteurs de leurs récits et ont promené un regard critique sur leurs actions, en soulignant, par moments, des erreurs que ces acteurs ont commises avant de s'engager dans la quête de solutions pour sortir de leurs difficultés. Ce retour réflexif sur soi et sur autrui était aussi réalisé lorsque les stagiaires écrivaient sur leur vécu et/ou se posaient des questions existentielles sur eux ou sur le monde. Précisons que, même pour les textes courts, les stagiaires ne devaient pas écrire sur ce qui s'était passé ou sur ce qu'ils pensaient réellement, même si nous savons que, pour ces textes, la frontière entre le personnage et la personne de l'auteur est, plus qu'ailleurs, très poreuse.

Au premier chapitre, à la suite de De Villers (2000), nous avons retenu que le « rapport à soi et à autrui » peut renvoyer soit à ce que le sujet pense de lui, soit à ce qu'il pense des autres, soit à ce qu'il croit que les autres pensent de lui. D'après les déclarations des stagiaires, la nature des propositions mises en œuvre a permis à chacun de se comprendre et comprendre l'autre. Et puis, par l'accueil favorable que le groupe – pairs et formateur – a réservé aux textes produits, le scripteur a pu se représenter ce que les autres pensent de ce qu'il fait et, partant, de ce qu'il est. Les autres auraient tout simplement reconnu que le sujet-écrivain valait quelque chose. En effet, les stagiaires sont quasi unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un lieu où ils se sont sentis écoutés, encouragés et valorisés tant par les pairs que par le formateur.

²⁸⁷ Précédemment, nous avons indiqué que l'expression « type autobiographique » doit nous rappeler que nous n'avons pas affaire à une autobiographie pure, comprise au sens de Philippe Lejeune, qui supposerait l'existence de la triple identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage central.

Amélioration du « rapport à l'écriture »

En nous appuyant sur les composantes²⁸⁸ du « rapport à l'écriture », lesquelles composantes ont été établies par Barré-De Miniac (2000), nous avons fait remarquer que le dispositif expérimenté a eu un impact sur le « rapport à l'écriture » des stagiaires qui en ont bénéficié.

Du point de vue des « conceptions de l'écriture et son apprentissage », l'analyse des déclarations des stagiaires a montré que l'atelier expérimenté a fait évoluer nombre de représentations scripturales de ces derniers. A la fin de l'atelier, les participants avaient intégré qu'on apprend à écrire en écrivant, que l'écriture n'est pas une affaire de don et d'inspiration, mais qu'elle relève plutôt du faire, du labeur et du travail. En nous référant à plusieurs recherches, nous avons antérieurement insisté sur le fait que le rejet de l'idéologie du don et de l'inspiration est essentiel parce qu'il permet au sujet d'admettre qu'à force d'écrire, chacun peut arriver à écrire. Les stagiaires ont également compris qu'un texte, quel qu'il soit, n'est jamais achevé, qu'il est toujours sujet à des modifications et que la réécriture fait partie du processus normal de l'écriture. Rappelons que, quand les conceptions de l'écriture sont en décalage par rapport à la réalité, elles « font obstacle à une entrée réussie dans l'ordre du scriptural qui correspond toujours à l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire (Dabène, 1990) » (Lafont-Terranova 2008a : 30-31).

Pour ce qui est des « opinions » et des « attitudes », il ressort des différentes déclarations des stagiaires que ceux-ci ont pris conscience du fait que l'écriture joue un rôle fondamental dans le processus de ré-insertion sociale et professionnelle. Cette perception de l'écriture est d'autant plus indispensable que nous avons affaire à un groupe, dont certains membres se posaient des questions sur l'utilité sociale de l'écriture.

Plus que les pôles des conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et des opinions et des attitudes, c'est le pôle de « l'investissement de l'écriture » qui semble avoir été profondément touché. Les déclarations des stagiaires font penser que le dispositif expérimenté les a aidés à oser écrire et à écrire davantage. Avant la participation à

²⁸⁸ Notons que les composantes considérées sont « l'investissement de l'écriture », « les opinions et les attitudes », « les conceptions de l'écriture et son apprentissage » ainsi que « le mode d'investissement ». Pour de plus amples informations, se référer à la quatrième section du premier chapitre (cf. point 1.4.1.1.).

l'atelier d'écriture, certains stagiaires avaient honte d'écrire, craignant de commettre des fautes. Après l'atelier d'écriture, ces stagiaires affirment qu'ils ont pu surmonter leur peur, qu'ils se sont débarrassés de la hantise de la faute et qu'ils ont re-pris confiance en eux-mêmes et en leurs capacités d'écrire. D'aucuns disent avoir été surpris de se voir capables de produire un texte, alors qu'ils n'écrivaient guère dans leur quotidien, et de réaliser qu'ils ont toujours trouvé des choses à raconter. La re-prise de la confiance aurait permis aux stagiaires de ne pas avoir peur de partager leurs textes avec les autres et suscité chez certains l'envie de continuer à écrire en dehors de l'atelier d'écriture. Toujours selon les discours des stagiaires, l'oser-écrire s'est souvent accompagné d'un mieux-écrire. Nombreux sont en effet des stagiaires qui pensent qu'ils écrivent plus facilement et mieux qu'auparavant.

Les effets présentés ci-dessus sont, en grande partie, subjectifs dans ce sens qu'ils relèvent essentiellement du ressenti et du vécu, et qu'ils sont basés sur les déclarations des stagiaires eux-mêmes. On se rappellera que notre analyse ne s'est pas arrêtée au niveau de ce qui a été déclaré par les stagiaires, même s'ils sont bien placés pour dire si ce qui leur a été proposé était satisfaisant ou non. Nous sommes donc allés au-delà des discours et avons examiné les textes produits par les stagiaires pour voir si nous pouvions y trouver des éléments qui corroborent leurs propos.

Avant d'aborder les résultats établis à partir des productions textuelles, il importe de souligner que les différentes déclarations analysées ci-dessus témoignent du fait que les stagiaires sont capables de parler de l'écriture en général et de leurs pratiques scripturales en particulier. Cette observation est d'autant plus intéressante qu'elle peut nous indiquer que le dernier pôle du « rapport à l'écriture » – le « mode d'investissement » – a été aussi travaillé par le dispositif expérimenté.

En comparant le volume de l'expression textuelle de deux versions d'un même texte, nous avons constaté qu'en passant d'une version à une autre, les textes des stagiaires évoluaient sensiblement et, pour la majorité des cas, de manière croissante sur le plan quantitatif. Au cours de l'analyse, nous avons relevé que, pour certains stagiaires, les textes ajoutés étaient quantitativement plus importants que les textes de départ qui avaient été réécrits. De ce fait, nous avons déduit que l'écart significatif qui sépare les deux

versions d'un même texte constituait un indicateur objectif du fait que les stagiaires n'avaient pas considéré leurs premiers jets comme des textes achevés, clos et intouchables, figés et fermés au changement. Par son ampleur, cet écart montre également que la réécriture des versions antérieures ne s'est pas résumée à de simples modifications de surface, mais qu'elle a plutôt été une occasion d'écrire encore davantage.

Que la réécriture n'ait pas été une simple mise au propre du déjà-produit se trouve aussi confirmé par le fait qu'en retravaillant leurs textes, les stagiaires ont diversifié les opérations de réécriture, dont certaines englobaient de longs segments textuels. Eu égard à d'autres recherches, nous avons d'ailleurs fait observer qu'au niveau des données chiffrées, la qualité des opérations de réécriture place les stagiaires du Cexp du côté des scripteurs qui ont l'habitude d'écrire. Ce constat est d'autant plus important que l'on sait qu'avant la fréquentation de l'atelier d'écriture, nombre de ces stagiaires connaissaient une pratique scripturale déficiente et utilitaire.

Nous avons par ailleurs indiqué que la présence des opérations de réécriture témoigne que le dispositif expérimenté a permis aux stagiaires de développer des compétences métatextuelles. A ce sujet, nous avons en effet noté que toute modification textuelle réalisée volontairement requiert un retour réflexif sur le déjà-écrit. Ce retour réflexif a été plus manifeste lorsque nous avons analysé la qualité des opérations de réécriture et dégagé des logiques qui sous-tendaient les différentes modifications réalisées. Nous avons, par exemple, constaté que les stagiaires ont utilisé l'ajout non seulement pour rétablir ce qui a été oublié, modifier le contenu du déjà-produit ou repositionner le sujet dans le discours, mais aussi pour présenter, expliquer, commenter et évaluer ce même discours. C'est également ce retour réflexif qui était en jeu quand les scripteurs effectuaient des remplacements pour, entre autres, éviter des erreurs, harmoniser les temps verbaux ou trouver des structures plus appropriées.

En se référant à Barré-De Miniac (2000), Lafont-Terranova (2008a : 26) note, pour motiver son choix de n'analyser que les effets liés à l'investissement et aux conceptions de l'écriture, que ces deux dernières « dimensions » sont les plus « pertinentes » des quatre composantes du « rapport à l'écriture ». En évoquant ce fait, nous entendons faire

observer que l'analyse centrée sur l'évolution du volume textuel et celle basée sur les opérations de réécriture montrent, attestant ainsi les déclarations des stagiaires, que ces deux principales composantes du « rapport à l'écriture » ont été touchées. En effet, le texte qui change d'une version à une autre constitue un indicateur matériel de l'investissement dans l'écriture par le sujet. Par ailleurs, la modification du texte, traduite aussi par le nombre et la diversification des opérations de réécriture, confirme le fait que les stagiaires ont compris que tout texte est continuellement sujet au changement.

L'atelier d'écriture comme observatoire de l'existant

Au dernier chapitre de cette thèse, nous avons cherché à déterminer si l'atelier d'écriture expérimenté nous avait permis d'identifier les compétences et les difficultés des stagiaires qui l'ont suivi. En d'autres termes, nous nous sommes demandé si ce dispositif pouvait être considéré comme un observatoire de l'existant. Ce questionnement s'avère d'autant plus pertinent que, comme nous l'avons précisé à maintes reprises, le rôle d'observatoire est essentiel quand on a affaire à un public dont on ne peut prévoir ce dont il peut être capable. Partant, nous avons insisté sur le fait que, dans un tel contexte, l'atelier d'écriture se laisse appréhender comme un dispositif qui se situe en amont des interventions pédagogiques ultérieures plus ciblées et plus adaptées aux besoins réels du public. Cela étant dit, revenons sur quelques observations formulées précédemment.

L'analyse des textes produits par des stagiaires du Cexp nous a révélé que ces derniers maîtrisaient plus la macrostructure et la superstructure du récit que la microstructure de celui-ci. Nous avons fait remarquer que les récits écrits par ces stagiaires recélaient plusieurs séquences textuelles. En effet, tout en restant narrativement cohérents et logiques, ces récits enchâssaient – évidemment de manière proportionnellement inégale – des épisodes argumentatifs, descriptifs, dialogaux, évaluatifs, explicatifs, etc. Par contre, les textes de ces stagiaires montrent que ces derniers éprouvent des déficiences d'ordre morphographique (relation entre phonèmes et graphèmes ; découpage des unités du discours, etc.), lesquelles déficiences viennent handicaper la mise en texte dans sa dimension relevant de la cohésion.

En partant des erreurs récurrentes commises par les stagiaires, nous avons fait constater que leurs écrits étaient influencés par l'oral et que ce public méconnaissait les règles qui

régissent le fonctionnement du français écrit. Ce double constat a trouvé des indices dans le fait que ces stagiaires confondaient les morphèmes non homographes qui jouissaient seulement d'une identité phonique, qu'ils ne réussissaient pas toujours à se représenter les contours des unités du discours et qu'ils maîtrisaient plus les morphèmes lexicaux que grammaticaux.

De manière générale, tout indique donc que, du point de vue linguistique, les stagiaires rencontrés sont plus compétents à l'oral qu'à l'écrit et que leur écriture est fortement marquée par des traits de l'oral. Nous semblons renouer ici avec la thèse – défendue par Lucchini et par ses pairs – selon laquelle, pour les populations défavorisées et sous-scolarisées – qu'elles soient d'origine immigrée ou autochtones –, la langue écrite constitue une véritable langue étrangère (Lucchini, El Karouni et Muysewinkel 2008 ; Lucchini 2009). Pour un public comme celui qui a fait l'objet de notre expérience, le grand défi serait d'arriver à acquérir des microcompétences de la langue écrite, qui n'ont pas été suffisamment intégrées, suite à des raisons variées ayant surtout trait au parcours personnel de chacun.

On pourrait se demander, en fin de compte, si le dispositif expérimenté a donné la possibilité de développer des compétences scripturales de ses bénéficiaires. Pour répondre à cette question, nous pouvons nous appuyer sur ce que nous considérons, à partir des conceptions des auteurs comme Dabène (1987 ; 1991) et Lafont-Terranova (2008a ; 2009), comme des éléments constitutifs de la compétence scripturale : les représentations, le savoir-graphier, le savoir-faire textuel et la métascription. Pour ce qui est des représentations, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture a permis de les faire évoluer dans ce sens qu'au terme de l'expérimentation, les conceptions de l'écriture des stagiaires n'étaient pas en décalage avec la réalité²⁸⁹ et que ces derniers voyaient l'utilité sociale de l'écriture²⁹⁰. Quant à ce qui concerne la métascription, nous avons fait remarquer, à plus d'une reprise, que ces stagiaires sont capables de parler non seulement

²⁸⁹ Cf. la dimension conceptuelle du « rapport à l'écriture » (qui concerne les conceptions de l'écriture et de son apprentissage).

²⁹⁰ Cf. la dimension axiologique du « rapport à l'écriture » (qui concerne les valeurs, les opinions et les attitudes).

de leurs propres pratiques d'écriture, mais aussi de l'écriture en général²⁹¹. Rappelons par ailleurs qu'à la fin de l'atelier d'écriture, les personnes qui n'écrivaient guère dans leur vie ont pu produire plusieurs textes courts, et un récit²⁹² narrativement cohérent et comptant des séquences textuelles variées²⁹³.

Si l'atelier d'écriture n'a pas éliminé les difficultés d'ordre morphographique, ce dispositif a, au moins, permis de les identifier et de déterminer leur répercussion sur la cohésion du texte. Nous rejoignons encore ici l'une des conclusions de Lafont-Terranova (2009 : 227). Selon cet auteur, « si l'on ne peut attendre » de l'atelier d'écriture « qu'il résolve de façon miraculeuse de graves difficultés linguistiques et graphiques, on peut en attendre la mise au jour de compétences déjà-là, particulièrement intéressante quand on s'adresse à des scripteurs en difficulté et, par là même en grande insécurité scripturale ». Or, comme nous n'avons pas cessé de le rappeler, l'identification du déjà-là constitue une étape importante pour la mise en œuvre des interventions pédagogiques adaptées.

Perspectives didactiques

Au terme de notre parcours, nous pouvons affirmer qu'il y a lieu de proposer à des publics en difficulté des dispositifs ambitieux qui vont au-delà du seul développement personnel. Plus que des populations culturellement et socialement favorisées, ces publics ont besoin d'acquérir et de développer des compétences en écriture pour leur bien-être personnel et socioprofessionnel. Notre recherche nous a aussi montré qu'il reste possible de conduire avec succès un atelier d'écriture à visée didactique, alors que les bénéficiaires connaissent des parcours éloignés les uns des autres.

Mais, vis-à-vis d'un public comme celui que nous avons rencontré, pour être efficace, un atelier d'écriture gagnerait à respecter un certain nombre de principes. Il devrait, entre

²⁹¹ Cf. le mode d'investissement, l'une des quatre composantes du « rapport à l'écriture » qui se rapporte à la verbalisation de l'écriture et de son apprentissage.

²⁹² Cf. la dimension affective du « rapport à l'écriture » (qui concerne l'investissement de l'écriture). Précisons que nous n'intégrons pas ici l'investissement de l'écriture parmi les composantes de la compétence scripturale. Mais le fait que les stagiaires ont écrit plusieurs textes et en ont réécrit nombre d'entre eux montre qu'ils ont consacré plus de temps à l'écriture, contrairement à leurs habitudes. Dans ce sens, alors que le temps d'écriture renvoie à l'investissement et, partant, au « rapport à l'écriture », la production de textes variés se rapporte à la compétence scripturale.

²⁹³ Nous avons affaire ici à la cohérence, l'une des deux composantes de la mise en texte.

autres, donner sens et cohérence aux activités qu'il met en place, valoriser les sujets et leurs productions, impliquer les participants dans tout le processus de la mise en œuvre du dispositif, donner la possibilité d'identifier ce que les écrivains sont capables de réaliser, proposer des motifs d'écriture accessibles, attachants et intéressants, viser la réalisation d'un produit fini et socialiser celui-ci tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe, etc. Il nous a semblé aussi que, quel que soit le public auquel on a affaire, tout atelier qui vise le développement des compétences en écriture devrait non seulement faire écrire, mais aussi faire réfléchir sur l'acte même d'écrire.

Lorsque nous avons analysé les attentes du public à l'égard de l'atelier d'écriture, nous avons retenu que le public rencontré était demandeur d'un travail qui porterait sur tous les niveaux de la langue. De plus, lors de nos différentes évaluations, nous avons relevé également que tous les stagiaires du Cexp ont apprécié les rappels ponctuels d'ordre grammatical que nous avons effectués pendant l'atelier d'écriture. Les savoirs grammaticaux visés étaient en général finalisés dans ce sens qu'ils étaient proposés pour pallier les déficiences linguistiques constatées lors de la production des textes. Les stagiaires avaient envie de surmonter ces difficultés pour « mieux écrire ». Tout ceci pose la question de savoir s'il serait raisonnable de transformer l'atelier d'écriture en cours de langue. En dépit de notre attachement à l'apprentissage de la langue et de notre ferme conviction que la maîtrise de celle-ci passe incontestablement par l'acquisition de ses règles de fonctionnement, notre réponse est bien évidemment négative. Outre le fait que, pour un public hétérogène, il est difficile d'estimer à l'avance les besoins de chacun, nous avons indiqué antérieurement que ce mélange de genre pourrait casser l'engouement et le plaisir que l'atelier suscite.

Pour répondre aux besoins, aux attentes et à la demande du public tout en sauvegardant les acquis et le rituel de l'atelier d'écriture, il serait concevable de mettre sur pied deux dispositifs différents – un atelier d'écriture et un cours de français –, mais qui seraient gérés de manière complémentaire. En plus du travail sur le « rapport à soi et à autrui », le premier – l'atelier d'écriture – pourrait avoir la mission d'améliorer le « rapport à l'écriture » des participants, d'identifier leurs besoins réels, de les amener à prendre conscience de leurs compétences et de leurs limites, et de finaliser l'apprentissage des

savoirs grammaticaux. Le second – le cours de français – proposerait des solutions appropriées aux difficultés réelles constatées.

L'atelier d'écriture permettrait donc de repérer les obstacles qui handicapent la communication et susciterait, en même temps, la motivation nécessaire pour s'engager à les surmonter. À partir des difficultés et des compétences identifiées, le formateur et les stagiaires pourraient, par exemple, élaborer un projet didactique qui viserait à construire ce qui ferait encore défaut et à renforcer ce qui serait déjà présent. Ce projet serait mis en œuvre dans le cours de français. En ce sens, pour le public que nous avons rencontré au Cexp, il y aurait lieu de mettre en place un projet didactique centré sur le développement des compétences portant sur la maîtrise des composantes de l'énoncé. De même que l'atelier d'écriture ne devrait pas faire l'impasse sur des questions relevant de la langue et du texte, de la même façon, sous peine d'ennuyer et de démotiver les participants, le cours de français ne devrait pas rompre totalement ses amarres avec des activités créatives. Cela étant dit, nous nous devons de reconnaître que la mise en place de tels dispositifs exige que les formateurs soient capables, d'une part, d'identifier les difficultés de chacun et, d'autre part, de proposer des solutions différenciées adaptées aux besoins de chaque écrivain.

Loin d'être une note de pessimisme, la conclusion de ce dernier paragraphe met plutôt le doigt sur la nécessité de former les formateurs et les enseignants à l'apprentissage du français écrit dans des groupes multiculturels et hétérogènes en difficulté. « On ne s'improvise pas animateur d'atelier d'écriture et encore moins enseignant-animateur », nous prévient Lafont-Terranova (2009 : 229). Si, par notre recherche, nous ne pouvons aucunement prétendre que nous avons proposé des recettes toutes faites, nous pensons néanmoins que nous avons suffisamment posé des jalons pour lancer de telles initiatives. L'un des grands chantiers que nous ouvrons par ce travail concerne la réflexion sur la possibilité de mettre en place des conditions de transfert, par le biais des formations, des apports de cette recherche à des praticiens – formateurs/enseignants – qui ont affaire à des publics comme ceux rencontrés tant au Cobs qu'au Cexp.

La formation des formateurs et des enseignants pourrait, entre autres, porter sur l'atelier d'écriture et sur son rôle dans le processus de réconciliation du sujet avec l'écriture, sur la

place de la pédagogie du projet et de la pédagogie différenciée dans l'encadrement des groupes multiculturels, hétérogènes et défavorisés, sur la réécriture et sur ses retombées didactiques, sur les représentations et sur leurs effets sur le formé et sur le formateur, sur le récit de soi dans le développement des compétences en écriture et dans l'amélioration du rapport à soi et à autrui, sur l'intérêt pédagogique lié à la connaissance de la singularité de chaque apprenant et sur les procédés à mettre en œuvre pour appréhender cette spécificité, etc.

En évoquant la formation non seulement des formateurs, mais aussi des enseignants, nous entendons souligner qu'il reste souhaitable d'adapter et de conduire au sein des classes multiculturelles, hétérogènes et/ou en difficulté une expérience comme celle que nous avons menée avec le public adulte. En effet, comme nous l'avons évoqué en introduisant ce travail, ces élèves ont aussi besoin de travailler leur développement personnel et d'améliorer leur rapport à l'écriture. Au sein des classes hétérogènes aussi, l'atelier d'écriture permettrait d'identifier ce qui est déjà construit et ce qui reste encore à faire.

Tout ceci va sans dire que de nouvelles initiatives ne pourront jamais être entreprises sans l'implication effective des différents pouvoirs organisateurs de l'enseignement d'une part, et de la formation permanente et de la ré-insertion socioprofessionnelle d'autre part. En d'autres termes, pour qu'il y ait plus d'efficacité, tous les acteurs qui œuvrent dans le secteur éducatif devraient travailler main dans la main, harmoniser leurs interventions et éviter ainsi la dispersion d'énergies. Mais nous ouvrons ici un nouveau grand débat.

Table des principaux sigles et abréviations

ASBL : Association sans but lucratif.

CCI : Chômeur complet indemnisé.

CEB : Certificat d'enseignement de base.

CEDILL : Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes.

CEFOC : Centre de formation Cardjin.

CESI : Certificat d'enseignement secondaire inférieur.

CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

CFS : Collectif formation société.

CICLOP : Centre interculturel de communication, langues et orientation pédagogique.

CNRS : Centre national de la recherche scientifique.

CPAS : Centre public d'action sociale.

DEL : Demandeur d'emploi libre.

FOREM : Formation Emploi.

GFEN : Groupe français de l'éducation nouvelle.

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

ITEM : Institut des textes et des manuscrits modernes.

IUT : Institut universitaire de technologie.

LIP6 : Laboratoire d'informatique de Paris 6.

MEDITE : Machine pour l'étude diachronique du travail de l'écrivain.

MFA : Master of Fine Arts.

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique.

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development.

OULIPO : Ouvroir de la littérature potentielle.

ORBEM : Office régional bruxellois de l'emploi (rebaptisé ACTIRIS).

PISA : Programme for International Student Assessment.

TGV : Train à grande vitesse.

UE : Union européenne.

Liste des annexes

| | |
|--|-----|
| Annexe I : Questionnaire/guide d'entretien destiné aux stagiaires du Cobs..... | 509 |
| Annexe II : Fiche de la grande évaluation écrite de l'atelier d'écriture du Cexp..... | 511 |
| Annexe III : Résultats de la grande évaluation écrite de l'atelier d'écriture du Cexp... | 514 |
| Annexe IV : Guide d'entretien pour la grande évaluation orale au Cexp..... | 515 |
| Annexe V : Questionnaire pour l'entretien directif avec l'animateur du Cobs..... | 516 |
| Annexe VI : Guide d'entretien avec les praticiens des ateliers d'écriture..... | 517 |
| Annexe VII : Fiche de recueil d'informations sur le parcours des stagiaires..... | 519 |
| Annexe VIII : Activités et visée(s) par activité dans l'atelier d'écriture du Cobs..... | 520 |
| Annexe IX : Déroulement chronologique de l'atelier d'écriture expérimenté au Cexp.. | 525 |
| Annexe X : Feuille pour transcrire la deuxième version au Cexp..... | 535 |
| Annexe XI : Textes produits par les stagiaires du Cexp : versions 1 et 2..... | 536 |
| Annexe XII : Entretiens avec des stagiaires du Cexp d'avril/juin 2007..... | 580 |
| Annexe XIII : Entretiens avec huit stagiaires et deux formateurs du Cexp..... | 620 |
| Annexe XIV : Douze récits des stagiaires du Cexp..... | 710 |
| Annexe XV : Textes courts produits par les stagiaires du Cexp..... | 735 |

Renseignements bibliographiques

- Abric, Jean Claude (dir.). 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Adam, Jean-Michel. 2005. *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin, 2008.
- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, Jean-Michel. 1990. *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Alphant, Marianne. 1990. « Le mal des mots ». *Libération*, 19 avril : 23-25.
- Anaut, Marie. 2003. *La résilience. Surmonter les traumatismes*. Barcelone : Armand Colin, 2005.
- André, Alain. 2000. « Ecrire à plusieurs mains ». *Lecture Jeune* 93, avril : 7-10.
- André, Alain. 1989. *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros (Alternatives).
- Anglin, Jeremy M. et George Armitage Miller. 1968. « The role of phrase structure in the recall of meaningful verbal material ». *Psychonomic Science* 10: 343-344.
- Arborio, Anne-Marie et Pierre Fournier. 1999. *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Barcelone : Armand Colin, 2005.
- Artaux, Marie-Florence. 1999. *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Babbie, Earl. 1986. *The Practice of Social Research*. Belmont, California : Wadsworth.
- Baddeley, Alan. 1993. *La mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bakhtine, Mikhaïl. 1965. *L'œuvre de Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance* (Traduit du russe par Andrée Robel). Paris : Gallimard, 1970.
- Bakhtine, Mikhaïl. 1963. *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. (Traduit du russe par Guy Verret). Lausanne : L'âge d'homme, 1970.
- Balcou-Debussche, Maryvette. 2004. *Ecriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Christine. 2008. « Le rapport à l'écriture. Une notion à valeur euristique ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque* 12, 11-23.
- Barré-De Miniac, Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barthes, Roland. 1996. « Texte (théorie du) ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 22. Paris : Encyclopaedia Universalis, 370-374.

Barthes, Roland. 1970. *L'Empire des signes*. Genève : Editions d'Art Albert Skira S.A.

Bartlett, Elsa Jaffe. 1984. « Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23(4): 540-552.

Beillerot, Jacky. 1989. « Le rapport au savoir. Une notion en formation ». Dans J. Beillerot, Cl. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires, 165-202.

Bénabou, Marcel. 1994. « Ecrire avec l'Oulipo ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*. Paris : Retz, 15-17.

Benveniste, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

Bertaux, Daniel. 1997. *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Barcelone : Armand Colin, 2005.

Bing, Elisabeth. 1994. « Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son avancée ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*. Paris : Retz, 18-26.

Bing, Elisabeth. 1983. « Ecrire et faire écrire ». *Trousse Livres* 44 : 9-10.

Bing, Elisabeth. 1976. *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions des femmes.

Bing, Emmanuel. 2008. *Le manuscrit de la mère morte*. France : Maurice Nadeau.

Bon, François. 2005. *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

Boniface, Claire (dir.). 1994. *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*. Paris : Retz.

Boniface, Claire. (Avec la collaboration d'Odile Pimet). 1992. *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.

Boudon, Raymond. 1996. « Structure dans les sciences humaines ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 21. Paris : Encyclopaedia Universalis, 673-675.

Bourdieu, Pierre et Roger Chartier. 1993. « La lecture, une pratique culturelle » (Débat). Dans Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 267-294.

Bourgain, Dominique. 1988. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon : Université de Besançon (Thèse de Doctorat d'Etat).

Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Braun, Alain, Germaine Forges et Pascale Wlomainck. 1997. *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Bruxelles : De Boeck : Université.

- Bronckart, Jean-Paul, Michèle Kaïl et Georges Noizet. 1983. « L'avenir de la psycholinguistique de l'enfant ». Dans J.-P. Bronckart, M. Kaïl et G. Noizet (dir.). *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Delachaux et Niestlé, 261-277.
- Bronckart, Jean-Paul et Bernard Schneuwly. 1984. « La production des organisateurs textuels chez l'enfant ». Dans M. Moscato et G. Piérait-Le Bonniec. *Le langage. Construction et actualisation*. Rouen : P.U.R., 165-178.
- Brown, Ann L. 1980. « Métacognitive Development and Reading ». Dans R.J. Spiro, B.C. Bruce et W.F. Brewer (dir.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 453-481.
- Bruner, Jérôme. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bucheton, Dominique. 2000. « Devenir auteur. Comment faire advenir un texte singulier ». Dans C. Rist (dir.). *Écriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*. Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM, Faculté des lettres, 11-27.
- Bucheton, Dominique. 1995. *Écriture Réécritures. Récits d'adolescents*. Suisse : Peter Lang.
- Bucheton, Dominique. 1992. *Écriture-Réécritures. Récits d'adolescents*. Paris : Université René Descartes (Thèse de doctorat).
- Carnegie, Dale. 1971. *Comment se faire des amis*. Paris : Hachette.
- Carver, Ronald P. 1970. « Effect of "chunked" typography on reading rate and comprehension ». *Journal of Applied Psychology* 54 : 288-296.
- Cefai, Daniel. 2006. « Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain ». Dans P. Paillé (Ed.). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, 33-62.
- CFS. 2004. *Vous rêvez de reprendre des études*. Bruxelles : Ed. resp. Rose-Marie Geeraerts.
- Chabanne, Jean-Charles et Dominique Bucheton. 2002a. « Introduction ». Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, 1-23.
- Chabanne, Jean-Charles et Dominique Bucheton. 2002b. « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? ». Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, 25-51.
- Chanquoy, Lucile et Monik Favart. 2004. « Punctuation marks and connectives in texts written by 2nd to 5th graders : a developmental perspective ». Dans L. Allial et J. Dolz. *Proceedings Writing 2004*, Genève: Adcom Production, CD-Rom.
- Chanquoy, Lucile et Michel Fayol. 1995. « Analyse de l'évolution de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Etude longitudinale du CP au CE2 ». *Enfance* 2 : 227-241.

- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (dir.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, Bernard, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. 1992. *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charmeux, Evelyne. 1983. *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC-Nathan.
- Charolles, Michel. 1986. « L'analyse des processus rédactionnels. Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». *Pratiques* 49, mars : 3-21.
- Chartrand, Suzanne-G. et Christiane Blaser. 2008. « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 107-127.
- Combettes, Bernard et Roberte Tomassone. 1988. *Le texte informatif. Aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Compagnon, Antoine. 1979. *La Seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- Cornaire, Claudette et Patricia Mary Raymond. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Couchoud, Paul-Louis. 1923. *Sages et poètes d'Asie*. Paris : Calmann-Lévy.
- Crutzen, Dany et Silvia Lucchini. 2007. « Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en communauté française de Belgique ». Dans M. Martiniello et F. Dassetto (dir.). *Immigration et intégration en Belgique. Etat des savoirs*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 287-332.
- Cyrluk, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- Dabène, Michel. 1998. « L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique ». Dans M.-P. Penloup, D. Colin et J. Lafont. (dir.). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997)*. MAFPEN Orléans-Tours et Rouen, 43-54.
- Dabène, Michel. 1996. « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural ». Dans C. Barré-De Miniac (dir.). *Vers une didactique de l'écriture*. Paris, Bruxelles : De Boeck, INRP, 87-99.
- Dabène, Michel. 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* 4 : 9-22.
- Dabène, Michel. 1990. « Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale ». *Lidil* 3. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 9-26.
- Dabène, Michel. 1987. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delamotte, Régine, Fabienne Gippet, Anne Jorro et Marie-Claude Penloup. 2000. « Pour une didactique qui laisse toute sa place au sujet » (Introduction générale). Dans R.

- Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup. *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF, 1-10.
- Delamotte-Legrand, Régine et Marie-Claude Penloup. 2000. « Le passage à l'écriture ». Dans R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup. *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF, 11-102.
- Denzin, Norman. 1989. *The Research Act*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Deschepper, Catherine et Francine Thyron. 2008. « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 61-86.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dezutter, Olivier et Francine Thyron. 2001. « D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure). Promesse ou impasse ? ». *Enjeux* 50, mars : 25-37.
- Dijk, Teun A. (Van). 1981. « Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte ». Dans A. Kibedi Varga (dir.). *Théorie de la littérature*. Paris : Picard, 63-93.
- Dubois, Jean (dir.). 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ducrot, Oswald. 1996. « Enonciation ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 8. Paris : Encyclopaedia Universalis, 388-392.
- Engel, Vincent. 2006. *Fiction : l'impossible nécessité. Sur les récits des sirènes naissent les récits des silènes*. Belgique : Eden.
- Fabre, Claudine. 1990. *Les brouillons d'école ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : CEDITELL – L'atelier du texte.
- Fabre, Daniel. (dir.). 1993. *Ecritures ordinaires*. Paris : BPI/POL.
- Fabre-Cols, Claudine. 2002. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. France : ESF.
- Fayol, Michel. 1989. « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et en compréhension ». *Langue française* 81 : 21-39.
- Fayol, Michel. 1986. « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 12 ans ». *Pratiques* 49 : 101-113.
- Fayol, Michel. 1985. *Le récit et sa construction. Une étude de psychologie cognitive*. Lausanne : Delachaux & Nestlé, 1994.
- Fayol, Michel et Bernard Lété. 1987. « Ponctuation et connecteurs. Une approche textuelle et génétique ». *Journal Européen de Psychologie de l'Education* 2 (1) : 57-71.
- Fayol, Michel. 1984. « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction. Une perspective nouvelle ». *Repères* 63, mai : 65-69.

Favart, Monik et Lucile Chanquoy. 2007. « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation. Une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts ». *Langue française* 155, septembre : 51-68.

Favart, Monik et Jean-Michel Passerault. 1996. « Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence : two studies in children's written production of narratives. Dans R. Rijlaarsdam, H. Van Den Berg et T. Jechle. *Theories, Models and Methodologies in Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 349-365.

Feld, Serge et Altay Manço. 2000. *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation*. Paris/Montréal : L'Harmattan.

Fenoglio, Irène. 2007. « Avant-propos. La notion d' "d'avant-texte". Point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte ». *Langue française* 155, septembre : 3-7.

Fenoglio, Irène et Sabine Boucheron-Pétillon. (dir.). 2002. « Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte ». *Langages* 147. Paris : Larousse.

Ferrarotti, Franco. 1983. *Histoire et histoire de vies. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens.

Flavell, John Hurley. 1976. « Metacognitive aspects of problem solving ». Dans L.B. Resnick (dir.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 231-335.

Fortin, Andrée. 1982. « Au sujet de la méthode ». Dans J.-P. Dupuis, A. Fortin, G. Gagnon, R. Laplante et M. Rioux. *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire*. Québec : Institut de recherche sur la culture, 79-123.

Fourez, Gérard, Véronique Eglebert-Lecomte et Philippe Mathy. 1997. *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

Fuchs, Catherine. 1982. « Eléments pour une approche énonciative de la phrase dans les brouillons de manuscrits ». Dans *La genèse du texte. Les modèles linguistiques*. Paris : CNRS, 73-102.

Ganascia, Jean-Gabriel, Irène Fenoglio et Jean-Louis Lebrave. 2004. « Manuscrits, genèse et documents numérisés. EDITE : une étude informatisée du travail de l'écrivain ». *Temps et documents* 8 (4) : 91-110.

Garcia-Debanc, Claudine. 1986. « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ». *Pratiques* 49 : 23-49.

Gardes Tamine, Joëlle. 2004. *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris : Belin.

Gardes Tamine, Joëlle. 2003. « Phrase, proposition, énoncé, etc. Pour une nouvelle terminologie ». *L'information grammaticale* 98 : 23-27.

Garmezy, Norman et Ann Masten. 1991. « The protective role of competence indicators in children at risk ». Dans E. Cummings et al. *Perspective on Stress and Coping*. Hilldale, NJ, Erlbaum Associates, 151-174.

Genette, Gérard. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

- Genouvrier, Emile. 2003. « Enseigner la langue française maternelle ». Dans M. Yaguello (dir.). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil, 491-541.
- Gérin-Grataloup, Anne-Marie, Michel Solonel et Nicole Tutiaux-Guillon. 1994. « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie ». *Revue Française de Pédagogie* 106, janvier-février : 25-37.
- Gilbert, Muriel. 2001. *L'identité narrative*. Genève : Labor et Fides.
- Gillig, Jean-Marie. (dir.).1999. *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité et perspectives*. De Boeck Université, Paris/Bruxelles.
- Godart, Cécile. 2005. *Culture migrante et atelier d'écriture*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. (Mémoire de licence).
- Graça, Luciana et Luísa Álvares Pereira. 2006. « Ecrire ensemble pour mieux (ré)écrire ». *Caractères* 24 (4) : 49-56.
- Gréco, Pierre. 1996. « La didactique des disciplines ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 7. Paris : Encyclopaedia Universalis, 394-399.
- Greimas, Algirdas Julien. 1966. *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grésillon, Almuth. 1994. *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
- Grésillon, Almuth et Jean-Louis Lebrave. 1983. « Avant-propos. Manuscrits Ecriture Production linguistique ». *Langages* 69 : 5-10.
- Grevisse, Maurice et André Goosse. 1980. *Nouvelle grammaire française*. Paris/Gembloux : Duculot.
- Grize, Jean-Blaise. 1981. « Logique naturelle et explication ». *Revue européenne des sciences sociales* XIX (56). Genève : Droz, 7-14.
- Groulx, Lionel-H. 1997. « Querelles autour des méthodes ». *Socio-Anthropologie* 2. (<http://socio-anthropologie.revues.org/documents30.html>)
- Gueunier, Nicole. 1993. *Le français du Liban. Cent portraits linguistiques*. Aix-en-Provence : Institut d'Etudes Créoles et Francophones.
- Guibbert, Pierre et Michel Verdelhan. 1980. *Ecrire et rédiger à l'école*. Paris : ESF.
- Guibert, Rozenn. 2003. *Former des écrivains*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood et Luqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres/New York : Longman.
- Halté, Jean-François. 1988. « L'écriture entre didactique et pédagogie ». *Etudes de linguistique appliquée* 71, juillet-septembre : 7-19.
- Hamers, Josiane F. et Michel Blanc. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège/Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Hayes, John R. et Linda S. Flower. 1980. « Identifying the Organization of Writing Processes ». Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Henault, Anne. 1983. *Narratologie, sémiotique générale*. Paris : P.U.F.
- Hénil, Alain et Dominique Mégrier. 2004. *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*. Paris : Retz.
- Honor, Monique. 1996. *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle. Méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon : Chronique Sociale.
- Huber, Michel. 2005. *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- Hunt, Kellogg W. 1977. « Early blooming and late blooming syntactic structures ». Dans C. Cooper et L. Odell (dir.). *Evaluating Writing*. Chicago : NCTE, 90-104.
- Hunt, Kellogg W. 1970. « Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 35 (1, Serial No. 134) : 1-61.
- Hunt, Kellogg W. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. Chicago : Chicago University Press.
- Huynh, Jeanne-Antide et Michel Le Bouffant. 1983. « Les ateliers d'écriture font tache d'encre ». *Le Français aujourd'hui* 64, décembre : 45-50.
- Hymes, Dell H. 1980. « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale ». *Etudes de linguistique appliquée* 37 : 127-153.
- Idt, Geneviève. 1975. « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée ». *Littérature* 19 : 78-86.
- Jakobson, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Editions de minuit.
- Jouet, Jacques. 1983. « Vingt et un principes (d'importance à peu près égale) gouvernant l'atelier d'écriture ». *Trousse Livres* 44 : 4-5.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2007a. « Aux sources africaines de l'autolouange ». Dans M. Milis. *Souviens-toi de ta noblesse. La pratique de l'autolouange ou l'accouchement du cœur. Une méthode pédagogique inédite*. Paris : Le Grand Souffle, 159-168.
- Kabuta, Semzara. 2007b. « De l'autopanegyrique à l'autolouange. Aux sources africaines de l'autolouange ». Dans M. Milis. *Souviens-toi de ta noblesse. La pratique de l'autolouange ou l'accouchement du cœur. Une méthode pédagogique inédite*. Paris : Le Grand Souffle, 169-178.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2003. *Eloge de soi, éloge de l'autre*. Bruxelles : Peter Lang.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2001. *Dis-moi ton nom*. Gand : Recall.
- Kaplan, Abraham. 1964. *The conduct of Inquiry*. San Francisco : Chandler Publishing.
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. *L'entretien compréhensif*. France : Armand Colin, 2004.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1999. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kermonde, Frank. 1979. *The Genesis of Secrecy. On the Interpretation of Narrative*. Cambridge : Harvard University Press.

Kristeva, Julia. 1969. *Sémiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.

Lafon, Delphine. 1999. *Célestin Freinet ou la révolution par l'école*. Nice : Université de Nice/Sohia- Antipolis. (Mémoire de maîtrise)
<http://delphine.lafon.free.fr/old/Freinet/freinet.pdf>

Lafont, Jacqueline et Christine Barré-De Miniac. 2001. « Le développement des compétences en matière de révision de texte : rôle des ateliers d'écriture ». Dans L. Coles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder. *Didactiques des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes et étrangères. (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000)*. Bruxelles : De Boeck et Lancier, 382-388.

Lafont, Jacqueline. 1999. *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Tours : Université François Rabelais (Thèse de doctorat).

Lafontaine, Dominique. 2002. « Au delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile ». *Le point sur la recherche en éducation* 24. www.agers.cfwb.be/pedag.ocde.PISA_rapport2.pdf.

Lafont-Terranova, Jacqueline. 2009. *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, Jacqueline. 2008a « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 25-42.

Lafont-Terranova, Jacqueline. 2008b. « Atelier d'écriture et compétence scripturale ». *Enjeux* 71 : 87-121.

Lafont-Terranova, Jacqueline. 2007. « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* 25 (1) : 4-9.

Lahire, Bernard. 1993a. *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Lahire, Bernard. 1993b. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Laplantine, François. 1996. *La description ethnographique*. Barcelone : Armand Colin, 2005.

Laurent, Jean-Paul et Georges Legros. 1985. « Etiqueter : pourquoi faire ? Quelques contraintes et malentendus de la pratique enseignante ». *Enjeux* 7, été : 16-36.

Leclercq, Véronique. 2007. « Les interventions socioculturelles en formation d'adultes. Une voie prometteuse pour une meilleure maîtrise de l'écrit ? ». *Caractères* 26 (2) : 4-10.

Lefebvre, Henri. 1971. *Logique formelle et logique dialectique*. Paris : Anthropos.

- Legros, Georges. 1986. « Les contenus des programmes actuels. Réflexion d'un Huron ». *Enjeux* 10, septembre : 27-32.
- Lejeune, Philippe. 1975. *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1996.
- Lincoln, Yvonna S. et Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lucchini, Silvia. 2009. « La vraie langue étrangère est la langue écrite ». *Agenda interculturel* 277, novembre : 4-6.
- Lucchini, Silvia. 2002. *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Fernelmont : EME.
- Lucchini, Silvia, Salima El Karouni et Delphine Van Muysewinkel. 2008. « El tractament de la diversitat lingüística i cultural a l'escola : com "unir sense barrejar i diferenciar sense separar" ». Dans Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed). *Nouvinguts, fins quam ? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona : Documenta Universitaria, Sèrie udG Publicacions 23, 45-66.
- Maffre, Annick. 1988. *Atelier d'écriture. Recherches sur quelques ateliers d'écriture*. Marseille : Université de Provence. (Mémoire de DEA)
- Maingueneau, Dominique. 1999. *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Manciaux, Michel, Stefan Vanistendael, Jacques Lecomte et Boris Cyrulnik. 2001. *La résilience. Résister et se construire*. Genève : Cahiers médicaux-sociaux.
- Maslow, Abraham. 2008. *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris : Eyrolles.
- McCutchen, Deborah. 1986. « Domain knowledge and linguistic knowledge in the development writing ability ». *Journal of Memory and Language* 25: 431-444.
- Meirieu, Philippe. 1985. *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Milis, Marie. 2007. *Souviens-toi de ta noblesse. La pratique de l'autolouange ou l'accouchement du cœur. Une méthode pédagogique inédite*. Paris : Le Grand Souffle.
- Monballin, Michèle. 1987. « La recherche en didactique de l'écrit. Echos du IIIe Colloque International de Didactique du Français ». *Enjeux* 11, janvier : 23-28.
- Neveu, Franck. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Niwese, Maurice. 2007. « Le monde de l'étrange(r) ». *Agenda Interculturel* 250, février : 13-15.
- Niwese, Maurice. 2006. « Parce que tout écrit est une partie de soi ». *Agenda interculturel* 244, juin : 20-23.
- Niwese, Maurice. 2004. *La Transtextualité comme procédé structural et argumentatif. Etude du paratexte des Contes cruels de Villiers de L'Isle-Adam*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (Mémoire de licence).
- Niwese, Maurice et Francine Thyron. 2008. « L'atelier d'écriture et le récit de soi dans l'apprentissage de l'écriture ». *Le Journal de l'Alpha* 166, novembre : 21-26.

OCDE. 2006. *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*.

http://www.oecd.org/document/44/0,2340,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html.

OCDÉ. 2001. *Connaissance et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf.

Okkerse, Liesbet et Anja Termote. 2004. *Etudes statistiques n°111. Singularité des étrangers sur le marché de l'emploi : A propos des travailleurs allochtones en Belgique*. Bruxelles : Service Fédéral Economie, PME, Classes moyennes et Energie.

Oriol-Boyer, Claudette. 1992. « L'art du rat. Problèmes de la réécriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 23-43.

Oriol-Boyer, Claudette. 1990. *La réécriture*. Grenoble : Céditel.

Oriol-Boyer, Claudette. 1984. « Ecrire en atelier I ». *TEM 1* : 5-18.

Ouali, Nouria et Andrea Rea. 1993. « La scolarité des élèves d'origine étrangère. Différenciation scolaire et discrimination ethnique ». *Critique Régionale* 21-22 : 7-55.

Pagoni-Andreani, Maria et Claire Féliers. 2002. « Activités réflexives dans la construction de la notion de l'identité en éducation civique et en français ». Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, 205-225.

Penloup, Marie-Claude. 2008. « L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 43-60.

Penloup, Marie-Claude. 2000. *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.

Penloup, Marie-Claude. 1994. *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. France : Académie de Rouen Rectorat.

Penloup, Marie-Claude. 1992. « Des ateliers d'écriture... Approche historique, ouvertures didactiques ». Dans *Ecritures écrites*. Rouen : CNRS-CRDP de Rouen, Mont-Saint Aignan, 11-38.

Penloup, Marie-Claude. 1990. *Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ?* Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA).

Perregaux, Christiane. 1994. *Odysea. Accueils et approches interculturels*. Neuchâtel : Commission Romande des Moyens d'Enseignement (Corome).

Perrenoud, Philippe. 1991. *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Genève : Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

Perrin, Nathalie et Bea Van Robaey. 2006. *La pauvreté chez les personnes d'origine étrangère chiffrée. Rapport partiel de « Pauvreté chez les personnes d'origine*

étrangère ». *Une recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin.* Liège/Antwerpen : CEDEM/OASeS.

Philippot, Pierre. 2007. *Emotion et psychothérapie.* Wavre (Belgique) : Mardaga.

Pimet, Odile et Claire Boniface. 1999. *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi.* Paris : ESF.

Rabau, Sophie. 2002. *L'intertextualité. Textes choisis.* Paris : Flammarion.

Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris : ESF, 2002.

Reuter, Yves. 1989. « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique ». *Pratiques* 61, mars : 68-90.

Reverbel, Michèle. 1993. *Je vous écoute écrire.* Seyssel[France] : Comp'Act.

Ricardou, Jean. 1992. « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture.* Grenoble : L'Atelier du texte, 7-22.

Ricardou, Jean. 1989. « Ecrire à plusieurs mains ». *Pratiques* 61 : 111-117.

Ricardou, Jean. 1978. « Ecrire en classe ». *Pratiques* 20 : 23-70.

Ricardou, Jean. 1973. *Le Nouveau Roman.* Paris : Seuil.

Ricœur, Paul. 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris : Seuil.

Ricœur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Ricœur, Paul. 1985. *Temps et récit 3. Le temps raconté.* Paris : Seuil.

Ricœur, Paul. 1984. *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction.* Paris : Seuil.

Ricœur, Paul. 1983. *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique.* Paris : Seuil, 1983.

Robbe-Grillet, Alain. 1963. *Pour un nouveau roman.* Paris : Ed. de Minuit.

Roche, Anne. 1994. « Écrire à l'université ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993).* Paris : Retz, 95-97.

Roche, Anne, Andrée Guiguet et Nicole Voltz. 1998. *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire.* Paris : Dunod.

Rodari, Gianni. 1974. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires.* Paris : EFR.

Rohan-Csermak, Geza (de). 1996. « Ethnographie ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 8. Paris : Encyclopaedia Universalis, 992-995.

Rondier, Camille. 2000. « Ecrire en atelier : quatre grands courants d'atelier d'écriture ». Dans C. Rist (dir.). *Écriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université.* Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM, Faculté des lettres, 171-180.

Rossignol, Isabelle. 1996. *L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés.* Paris : l'Harmattan.

- Rossignol, Isabelle. 1994. *L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. Université d'Aix-en-Provence (Thèse de doctorat).
- Roulin, Jean-Luc et Catherine Monnier. 1996. « La mémoire de travail ». Dans F. Eustache, B. Lechevalier et F. Viader (dir.). *La mémoire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rutter, Michael. 1990. « Psychosocial resilience and protective mechanisms ». Dans J. Rolf et al. *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York : Cambridge University Press, 181-214.
- Sartre, Jean-Paul. 1947. *Situations I*. Paris : Gallimard.
- Saussure, Ferdinand (de). 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schatzman, Leonard et Anselm Strauss. 1973. *Field Research Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Singly, François (de). 1992. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. France : Armand Colin, 2005.
- Smet, Noëlle (De). 2005. *Au front des classes*. Soignies : Talus d'approche.
- Schneuwly, Bernard. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant. Production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Sorokin, Pitrim Aleksandrovich. 1959. *Tendances et déboires de la sociologie américaine*. Paris : Aubier.
- Souriau, Etienne. 1953. « Les grands caractères de l'univers filmique ». Dans E. Souriau (dir.). *L'univers filmique*. Paris : Flammarion.
- Strauss, Anselm. 1992. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, Anselm. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strawson, Peter Frederick. 1959. *Individuals*. Londres : Methuen and Co. (Traduit en français par Shalom, Albert et Paul Drong. 1973. *Les Individus*. Paris : Seuil.)
- Tardif, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.
- Tardif, Nicole. 2005. « La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage ». *Vie pédagogique* 134, février-mars : 21-24.
- Thyryon, Francine. 1997. *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Leuven/France : Peeters.
- Tilman, Francis. 2004. *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique sociale.
- Tisseron, Serge. 2007. *La résilience*. Paris : Puf.

Todorov, Tzvetan. 1981. *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.

Toulmin, Stephen Edelson. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.

Trimaille, Cyril. 2004. « Etudes de parlers de jeunes urbains en France. Eléments pour un état des lieux ». *Cahier de Sociolinguistique* 9 : 99-132.

Troisfontaines, Claude. 2000. *Théorie de la connaissance*. Louvain-la-Neuve : CIACO.

Verhoeven, Marie. 2006. « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? » *Education et Francophonie* XXXIV (1), Printemps : 95-116 (disponible ON LINE).

Verhoeven, Marie. 2005. « Identités complexes et espaces publics contemporains. Trajectoires scolaires et biographiques de jeunes belges et anglais d'origine immigrée ». *Lien Social et Politiques* 53 : 105-115.

Verhoeven, Marie. 2002. *Ecole et diversité culturelle*. Louvain-la-Neuve : Brylant-Academia et Sybidi.

Vertommen, Sara et Albert Martens. 2006. « Ethnic Minorities Rewarded : Ethnocentrification on the Wage Market in Belgium ». *Fondazione Eni Enrico Mattei Working Paper* 61, <http://www.feem.it/Feem/Publications/Wpapers/WP2006-061.htm?WP Page=1>.

Vigner, Gérard. 1982. *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

Villers, Guy (de). 2008. « Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes ». *Le Journal de l'Alpha* 166, novembre : 35-40.

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin et Donald D. Jackson. 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.