

BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE L'ALPHA



Récits de vie

 N°166

Novembre 2008

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA
Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Cécilia LOCMANT
Véronique MARISSAL
Guillaume PETIT
Véronique RAISON

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

PHOTO DE COUVERTURE

Colloque « L'illettrisme, on en parle nous-mêmes »

MISE EN PAGE

Eric TOUMPSIN

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB
Agence FORTIS
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

LES OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, en lien avec les prochains dossiers.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Les causes de l'illettrisme
- > Stéréotypes et préjugés
- > Pratiques théâtrales en alpha

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente
et de l'Union européenne.**



Dossier : Le récit de vie

Edito : Réfléchir la vie	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Ô temps ! Suspends ton vol...	8
Bénédicte VERSCHAEREN et Nathalie DE WOLF – Collectif Alpha Molenbeek	
Ecrire sur la vie à travers le projet « Gagnants à l'Unisson »	15
Pascale HILHORST – Lire et Ecrire Verviers	
L'atelier d'écriture et le récit de soi dans l'apprentissage de l'écriture	21
Maurice NIWESE et Francine THYRION – CEDILL/UCL	
Le récit de vie comme une fabrique de liens	27
Daniel SIMON – Ecrivain	
Identité <i>versus</i> subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes	35
Guy de VILLERS – FOPA/PSP/UCL	
Ateliers individuels de récits autobiographiques	41
Marie-France REININGER – Collectif Alpha Molenbeek	
Des récits de vie pour dépasser les freins à l'apprentissage chez les personnes ayant vécu l'exil	46
Léo BURQUEL – Lire et Ecrire Luxembourg	
« Je voudrais écrire un livre pour raconter ma vie »	50
Interviews de Muriel VAN BUNNEN (formatrice) et de Franck (apprenant) Lire et Ecrire Brabant wallon	
« L'illettrisme, on en parle nous-mêmes », un colloque d'apprenants qui a notamment permis de dire qui on est et d'où on vient	56
Les membres de l'association <i>L'illettrisme, osons en parler</i> , en parallèle avec Odette et Michel NEUMAYER – Association IFPEC	
Le « fleuve de vie » comme un des éléments-clés d'un processus de transformation Reflect-Action	66
Anne LOONTJENS – Collectif Alpha	

Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage de savoirs de base	69
Anne VINÉRIER – Association FARLcI	
La démarche autobiographique, une action d'éducation populaire pour le XXI^e siècle	77
Danielle DESMARAIS – UQUAM	
Recension	
Récits de vie : pistes bibliographiques	85
Myriam DEKEYSER – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Littéralpha

L'analphabète d'Agota KRISTOF	94
Présenté par Joëlle DUGAILLY – Collectif Alpha Saint-Gilles	

Vie de réseau

Quand les comités d'apprenants apprennent à se connaître	98
Daniela DI PINTO – Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme	

Livres-Médias-Outils

Handicapés ou « autrement capables » ?	104
Dialogue – GFEN	
L'aide, comment faire... pour qu'ils s'en passent ?	105
Dialogue – GFEN	
Un projet Equal pour les demandeurs d'asile	106
Laboratoire des innovations sociales <i>Labiso</i>	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page :
<http://publications.alphabetisation.be> (> *Journal de l'alpha* > *Numéros précédents*).
 Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

Réfléchir la vie

Commençons par la fin. Dans la rubrique **Littéralpha**, un récit autobiographique, genre qui intéresse beaucoup les apprenants. **LIRE** la vie d'un(e) autre, une vie d'ailleurs, d'un autre temps ou d'un autre continent, mais qui pourtant fait écho, permet de parcourir ses propres tranches de vie, d'évoquer ses souvenirs et de les partager avec les membres du groupe. Mais qui permet surtout de **RE-LIRE** sa vie en quittant le soi pour se replacer dans le monde.

Ecrire sa vie

Lire sa vie dans les récits des autres, mais aussi l'écrire, demande souvent entendue, motivation à pousser la porte d'un centre d'alpha ou projet né en cours d'apprentissage. Certains, avec l'aide de formateurs, ont été jusqu'au bout de cette écriture personnelle et leurs livres permettent aujourd'hui à d'autres apprenants de relire leur vie et suscitent à leur tour le désir d'écrire.

Ecrire seul...

Les projets individuels présentés dans deux articles de ce numéro attirent notre attention sur la nécessité de la contractualisation et d'une clarification des enjeux de l'écriture pour la personne, sur la nécessité d'une formation spécifique pour le formateur qui mène ce type de travail et sur l'utilité d'un accompagnement, l'écriture de son histoire de vie remuant beaucoup de choses en soi, dont parfois de grandes souffrances. « *Ecrire sur la vie pour exorciser ses démons ou effacer de mauvaises cicatrices permet la*

réflexion : qu'est-ce que moi je fais avec ma propre vie, vers où est-ce que je veux aller, quel est l'impact du monde qui m'entoure dans mes décisions, qu'est-ce qui est en mon pouvoir, qu'est-ce qui ne l'est pas ? »¹

Mais travailler seul ne permet pas facilement de lire les autres, d'écouter les autres, de se confronter au monde et de se distancer de son vécu. Et lorsque, comme l'exprime Franck, on ne se sent pas invité dans ce monde, si écrire et publier son histoire de vie permet de s'y inviter, le risque est grand de rester seul avec soi-même.

... ou en groupe

De manière plus fréquente en alpha, les récits de vie sont utilisés – de multiples manières et avec de multiples enjeux – dans le cadre d'un **travail d'écriture** en groupe.

Un article présente un atelier d'écriture de récits de vie comme moyen pour atteindre un double objectif : améliorer le rapport à l'écriture et le rapport à soi et à autrui. Dans un autre article, un groupe se réunissant une fois par semaine en atelier d'écriture se donne pour projet d'écrire un livre 'sur la vie' qui, aujourd'hui publié, doit permettre de financer une action d'alpha au Brésil et d'échanger avec d'autres groupes sur la capacité à résister et à se construire dans la difficulté.

Dire sa vie

Dans d'autres articles le point de départ est la **parole**. Groupe de parole rassemblant des

demandeurs d'asile utilisant divers outils pour comprendre comment se déposer, soi et son histoire, dans un lieu, un environnement, sans pour autant devoir s'exprimer en français. Atelier 'récits de vie' croisant récits, parole et écoute, lecture et écriture, réalisations artistiques dans un groupe débutant à l'écrit. Activité 'fleuve de vie' dans le cadre d'un atelier Reflect-Action, utilisant le dessin comme support à l'organisation et à l'expression de son récit, terreau pour se reconnaître humain parmi les humains et commencer à comprendre, à analyser et à mettre en œuvre des changements.

Ces pratiques en groupe illustrent *« le va-et-vient continu entre le collectif et l'individuel, chacun se découvrant tant dans la confrontation des points de vue que dans la mise en mots de sa propre réflexion. Chacun cheminant dans le miroir de l'autre, en réalisant que, dans sa propre existence, des événements jusque-là vécus comme traumatisants, parfois cloisonnant les personnes dans une honte ou une sorte de résignation, pouvaient être transformés en générateurs de force, celle-là même qui a permis de résister jusqu'à aujourd'hui et d'assumer le quotidien de toute façon. »*²

Réfléchir la vie

Dans deux autres articles, l'objet du travail mené avec les apprenants n'est plus le récit de vie, la réflexion sur celle-ci, le rapport à soi et à autrui, mais, au-delà, une réflexion sur l'illettrisme qui implique des retours sur son histoire et l'écriture de fragments de récits. Un colloque sur les causes de l'illettrisme, organisé par et pour des apprenants, qui fait appel à des animateurs d'ateliers d'écriture pour arriver à se dire et garder traces des échanges. Une formation-

recherche-action où un 'chercheur collectif' – composé d'apprenants débutants à l'écrit, de formateurs, d'une coordinatrice et d'une chercheuse – tente de comprendre ce qui se passe dans le choix de (re)commencer ou de ne pas (re)commencer à apprendre à lire, écrire, compter, s'exprimer... et où l'apprentissage de la lecture, intimement liée à la recherche, se fait à partir des récits et analyses des apprenants, dictés au formateur. Nous rappelant, comme le soulignait Jean Foucambert il y a plus de vingt ans déjà³, que c'est parce que l'on est considéré d'emblée comme destinataire d'écrits et comme auteur potentiel, que l'on a des raisons de lire et d'écrire, et donc d'apprendre à lire et à écrire.

Réfléchir ses pratiques et l'alphabétisation

Pour nous aider, à notre tour comme intervenant en alphabétisation, à *quitter le soi pour se replacer dans le monde*, trois articles plus théoriques font écho et tissent des liens avec ces récits de pratiques. Leur lecture, d'une autre nature, nous permet de re-lire nos démarches et actions, de les resituer dans un contexte sociétal et de les analyser. Car c'est bien dans un contexte où l'individu est incertain, les repères identitaires brouillés, les idéaux fondateurs bousculés, que se développe ce large mouvement de recherche et de formation dont l'axe majeur est la quête identitaire : qui suis-je au regard de l'autre ? qui suis-je à mes propres yeux ?

Cette question identitaire, au cœur même des pratiques de récit de vie, se retrouve aussi au niveau des apprentissages.

Nous savons les difficultés identitaires des apprenants et la nécessité de restaurer l'es-

time de soi comme objectif indispensable à l’alphabétisation. Mais bien plus, la condition minimale d’un engagement en formation est que le sujet adulte mobilise un désir d’aller au-delà des savoirs convenus qui constituent ses appuis identitaires et donc accepte d’entrer dans une dynamique de transformation identitaire. Dans cette entreprise, le récit autobiographique est d’un apport non négligeable.

Nous savons aussi l’importance de la motivation pour poursuivre une formation. Mais qu’est-ce qui nous incite à apprendre, à vouloir toujours aller plus loin dans l’apprentissage ? « *La vie traversée d’écrans, d’obstacles à surmonter, la joie d’être ici, le hasard des rencontres, des expériences diverses qui nous laissent relativement insatisfaits de l’état de nos savoirs... ? Se poser la question de l’état des lieux de nos connaissances multiples, s’interroger sur ce que nous avons appris et qui nous a fait bifurquer de notre parcours de vie peut nous aider à faire face à de nouveaux choix en nous faisant prendre conscience de notre capacité à peser sur ces choix.* »⁴ Pour cela aussi, le récit autobiographique peut être d’un apport non négligeable.

La démarche de récit de vie est une démarche exigeante.

Elle pose la question de l’alliance avec le formateur et du maniement correct du transfert pédagogique.

Elle impose d’être vigilant au groupe, un cadre contractuel de règles de fonctionnement devant permettre la confiance et le travail commun.

Elle implique une écoute active et des lectures à haute voix des textes qui ne peuvent se faire n’importe comment.

Elle pose la question de la transmission des récits – faut-il les publier ? – et la nécessité d’affronter la question du sens de cette éventuelle transmission.

La démarche de récit de vie relie tous les participants, y compris les formateurs. S’agit-il dès lors dans nos ateliers de se relier, se rallier au *Grand Discours* des lieux communs moralisateurs et consensuels d’aujourd’hui ? Au *Grand Discours* de l’économie de la connaissance et de l’activation des chômeurs ? Non bien sûr ! Comment faire alors pour sortir de l’événementiel, des généralisations abusives, du ‘tout est dans tout’ ? Comment affronter les questions qui fâchent... et qui relient pour tisser consciemment des liens entre nos événements personnels et les réalités sociales et politiques ? Car si tout récit de vie implique la question de l’estime de soi, elle implique aussi la question du contrat social, de la culture et des valeurs.

Ce n’est pas le récit en lui-même, mais le travail de réflexion sur celui-ci qui « *permet de développer sa capacité critique et plus précisément d’écouter, de comprendre, d’analyser et de faire des choix. La réflexivité aide à développer une volonté d’agir, à prendre distance avec son passé et, à travers la collectivisation de cette réflexion, à donner du sens à ses actes.* »⁵ C’est cette réflexivité qui inscrit la démarche autobiographique dans le cadre d’une alphabétisation populaire.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. Pascale HILHORST, pp. 15-16 de ce numéro.

2. *Idem*, p. 16.

3. Jean FOUCAMBERT, *Madani ira-t-il à Paris ?*, in *Les Actes de Lectures*, n°17, mars 1987.

4. Daniel SIMON, p. 33.

5. Danielle DESMARAIS, p. 82.

Ô temps ! Suspends ton vol...

« Je me souviens quand j'étais petit, je pêchais les poissons avec une casserole, il y a en avait plein... » « Ma grand-mère me donnait quelques sous pour aller m'acheter des bonbons. » « Enfant, je travaillais au marché, je vendais des fruits et légumes. » « Je travaillais avec mes frères et sœurs à la ferme. » « J'apportais le repas que ma mère avait préparé et nous mangions tous ensemble sous l'arbre à l'abri du soleil. » ... Tant de souvenirs que chacun aime évoquer, tant d'émotions que l'on aime raviver et que l'on a plaisir à raconter...

C'est dans cette perspective que, depuis maintenant deux ans au Collectif Alpha de Molenbeek, nous proposons aux apprenants qui le désirent de participer à un atelier 'récits de vie' pour y raconter et écouter les autres raconter des fragments de leur histoire.

Le groupe se réunit une fois par semaine pour entendre chacun raconter un petit bout de son histoire, lire, écrire... et aussi peindre, dessiner.

Notre objectif est de croiser sans cesse des récits, paroles et écoutes, lectures et écritures, le tout à l'instar des rubans d'ADN et parsemé de quelques réalisations artistiques. Cet espace de paroles est en même temps un moment de mise à distance de sa vie par l'intermédiaire de sa propre parole et, par l'écoute des autres, un moment de reconnaissance de chaque membre du groupe.

Le niveau de lecture des participants ne permet pas d'utiliser dans l'atelier les textes produits comme supports de lecture. S'il est vrai que certains apprenants peuvent les comprendre, l'ensemble du groupe est toutefois d'un niveau débutant. Les textes sont

donc utilisés comme support de mémoire, comme référence physique à leur propre histoire (à titre d'exemple, une consigne sera : « tous les textes sont disposés sur la table, cherchez votre texte »).

La première année, l'atelier était constitué de participants venant de l'ensemble des groupes du centre. Ceux qui comprenaient bien le français amenaient beaucoup de finesse dans la compréhension de la langue, traduisaient de temps à autre, ce qui permettait d'aller plus loin (c'est-à-dire plus loin dans l'intention du narrateur). Comme cette année le groupe est constitué de personnes d'un niveau oral plus débutant, le travail se fait différemment : les consignes sont toujours adaptées pour que chacun puisse en fin de séance être satisfait de son travail.

Les séances commencent souvent par une 'mise en souvenir', moment d'émergence au départ d'une activité : voir, toucher, sentir, écouter, goûter ; chaque membre du groupe est invité à raconter une histoire en lien avec un élément choisi :

- se souvenir à partir d'objets (jeu de Kim¹, objet caché dans un sac à découvrir yeux fermés...) ;
- se souvenir à partir d'illustrations, de peintures... ;
- se souvenir à partir de matières manipulées, senties (sable, farine, pierre, café, thé,...)² ;
- se souvenir à partir de textes, de cartes postales ;
- se souvenir à partir de sons.

Après ce moment d'émergence, chacun à son tour raconte un petit bout de son histoire, comme il l'entend ; de temps à autre, on pose une question en vue d'éclaircir le récit, de mieux le comprendre. Certains demandent à d'autres comment dire tel ou tel mot en français. Cette prise de parole offre à tout un chacun de se dire, de parler de lui-même, d'être entendu, écouté et reconnu dans des petits bouts de son histoire.

Nous, les deux formatrices, prenons note de chaque histoire, chacune de notre côté. A la séance suivante, nous lisons les récits retranscrits. Par la mise en voix, le ton, le rythme, l'intonation, cette lecture à voix haute apporte une dimension supplémentaire aux récits ainsi qu'à la dynamique du travail. La parole de chacun est réentendue et reconnue aux yeux de tous dans le groupe.

Chaque apprenant a vraiment une excellente mémoire des récits de tous ; chacun est heureux d'entendre sa propre histoire et content d'entendre celles des autres. Cette écoute collective, ce souci de l'autre nous a beaucoup émues dans le travail quotidien. Et si parfois, dans le feu de l'action, nous sommes envahies par le doute, il faut se 'résoudre' à constater en fin de compte que chacun se souvient parfaitement des histoires des autres.

Ce n'est pas toujours facile de restituer au mieux les paroles entendues. Souvent, on observe des différences dans les textes retranscrits par chacune de nous. Comme dans le texte de Larbi :

Il y a 22 ans, je suis arrivé en Belgique. Comme il faisait chaud au Maroc, en partant j'étais en bras de chemise. Mais arrivé en Belgique, de l'avion je voyais tout en blanc, la terre toute blanche, les toits des maisons tout blancs. J'ai pris le taxi de Zaventem à Molenbeek, il faisait froid et moi qui étais en chemise ! Quand je suis sorti du taxi, la famille m'attendait. Et hop ! Tombé ! J'ai glissé sur le sol gelé avant d'entrer dans la maison. Alors je me suis dit : « je retourne au Maroc ! ». Mais après une semaine, j'ai trouvé du travail à Asse et maintenant je suis toujours en Belgique.

Il y a 22 ans, quand je suis arrivé en Belgique, j'étais en chemise à Zaventem. De l'avion, j'ai vu le sol tout blanc et les maisons noires. Au Maroc, les maisons sont blanches. J'ai pris un taxi jusqu'à Molenbeek et une fois arrivé, quand je suis sorti du taxi, hop, j'ai glissé et je suis tombé ! Je suis arrivé en décembre !

Collectivement nous analysons ensuite les différences observées : « *Bénédicte a dit 'notaire', Nathalie 'avocat' : c'est 'avocat' que Latifa a dit* ». La discussion avec le groupe est toujours intéressante : une histoire et deux versions. L'auteur du récit et les autres membres du groupe précisent ce qui a été dit, suppriment les passages erronés, ajoutent les éléments manquants. Là, une formatrice a nommé le goût des cornets de glace, vanille-fraise, l'autre pas. « *C'est différent !* », remarque le groupe. Et les formatrices affinent la réflexion : « *qu'est-ce que vous préférez, avec ou sans les mots 'vanille-fraise' ? quel effet ça fait ? qu'est-ce que vous voyez dans vos têtes quand on lit 'vanille-fraise' ?* ». Tantôt on s'arrête sur des différences de contenu, tantôt sur des couleurs, des sensations, des détails, ou sur la formulation, le style... un travail d'analyse qui met timidement en place une réflexion critique. L'objectivité est toujours à réfléchir !

Les histoires retranscrites apportent également une ouverture vers le monde de l'écrit en tant qu'objet. Voir sa parole manuscrite lui donne un autre statut qui parfois paraissait inaccessible. C'est dans le même esprit qu'au terme de la démarche les récits récoltés tout au long de l'année ont fait l'objet d'un recueil dont la réalisation a été décidée par le groupe tant sur le fond que sur la forme : un petit format pour pouvoir le mettre dans sa poche de veston ou, pour les femmes, dans son sac à main (certains aiment relire des textes dans le métro).

Les participants ayant peu de vocabulaire ne pensent pas toujours à exprimer des éléments qui permettraient de mieux comprendre, de mieux sentir leur récit. Afin de développer la narration, nous avons ima-

giné des consignes sous forme de questions qui vont permettre à chacun d'étoffer son récit : « *comment ça s'est passé pour toi à ce moment-là ? qu'est-ce que tu as dit en arrivant à la maison ? quelle en était la couleur ? tu étais avec qui ? pourquoi ? comment ? qu'est-ce que tu pensais à ce moment-là ? qu'est-ce que tu ressentais...* » etc. Ces questions permettent à chacun d'étoffer son récit. Poser une question n'est pas facile, car il faut se désaxer de sa propre expérience pour entrer dans la logique du narrateur : c'est en quelque sorte une proposition d'argumentation.

Nous privilégions ces moments d'échange car l'atelier est un moment collectif où chaque membre du groupe a sa place. Le travail de reformulation des récits est aussi une façon de mettre un lien supplémentaire entre les différentes étapes, entre les personnes du groupe, de permettre une distance par rapport à soi, une appropriation par l'autre. Des moments importants sont les **liens** proposés dans les activités et ceux qui se tissent d'une séance à l'autre. Mais aussi ceux qui se créent entre les gens du groupe : faire quelque chose de toutes les productions individuelles. Faire du lien entre l'individuel et le collectif, c'est aussi penser des consignes qui le permettent, c'est croiser sans cesse ces deux ingrédients.

La phase suivante est le moment d'**écriture** ; un temps d'arrêt, un moment pour soi, un moment de synthèse où l'on réunit ses idées, ses paroles, un moment qui permet de prendre distance. L'activité proposée consistait à :

- donner un titre à son texte ;
- donner un titre au texte de son voisin de gauche ;

- choisir le mot le plus important dans le texte de son voisin de droite ;
- écrire les trois mots les plus importants... ;
- écrire trois mots en lien avec... ;
- écrire le nom de la matière choisie, celui du lieu dont on parle ou de l'objet choisi ;
- écrire une phrase ;
- écrire le mot le plus important du texte de son voisin, on les met tous dans un chapeau, ensuite quelqu'un en tire un au hasard et le mime, les autres doivent retrouver de quel mot il s'agit, dans quel texte il est écrit ;
- recopier des mots, une phrase ;
- écrire le nom de la couleur principale de son récit ;
- signer ;
- etc.

Le groupe étant débutant en écriture, nous avons souvent joué le rôle de scripteur pour cette activité.

Une autre phase est celle qui met en valeur son récit par un [travail artistique](#). Ces moments sont multiples, et dans des dimensions très variées allant du petit élément peint sur un morceau de papier (10 x 10cm) à des dimensions monumentales (2m50 x 1m). Partant du mot, du titre ou d'une couleur pour arriver au récit tout entier.

Le travail artistique est aussi une nouvelle mise en scène de soi face à de nouvelles consignes, face à un travail rarement abordé. L'insécurité de la nouveauté rappelle souvent l'attitude des participants face à l'apprentissage, la peur de mal faire, la peur de ne pas arriver, la peur de ne pas avoir compris ce que le formateur a dit. Cette peur s'exprime tantôt par le refus, tantôt par un 'j'ai rien compris'. Notre travail consiste dès lors à identifier

le potentiel de chacun pour lui donner une consigne appropriée et lui prouver qu'il a des compétences dans le travail à accomplir. Déplier ainsi notre consigne va l'encourager, le sécuriser et lui permettre d'avancer.

Dans la foulée d'une réflexion artistique sur les couleurs d'un récit, nous avons proposé une [visite au Musée des Beaux-Arts](#). Nous avons deux objectifs : trouver la couleur de son récit et raconter des histoires. Nous avons croisé la narration et sa représentation graphique tant de façon réaliste qu'abstraite.

Nous avons demandé aux participants de définir la couleur dominante de leur texte (abstraction narrative). Associer une couleur à son récit, c'est une autre façon d'en parler, une autre façon d'évoquer les sentiments exprimés dans un petit bout d'histoire. Avant la visite, chacun s'est approprié une couleur, les peintures acryliques lui permettant de faire une recherche précise de la couleur qu'il souhaitait. Et au musée, chacun a été invité à associer la couleur dominante de son texte, étalée sur une bandelette, à un tableau exposé.

Dans une salle consacrée au mouvement *Cobra*³, nous avons mené une démarche similaire : trouver la couleur dominante de tel ou tel tableau, parler de ce qu'elle évoque (donc parler de ce que représente le tableau). Ou, à partir d'une narration (ou plutôt de deux narrations bien différentes) trouver le tableau évoqué : nous (les deux formatrices) racontions, tour à tour, une histoire totalement différente. Ces deux histoires parlaient pourtant du même tableau : *Le vert naissant* d'Alechinsky. Les participants devaient retrouver dans la salle le tableau conté.



ALECHINSKY, *Le vert naissant*

Tous ces tableaux abstraits se sont ainsi peuplés, au fur et à mesure des réflexions des participants, des personnages et des décors tirés de nos deux histoires. Ce fut une formidable richesse d'interprétation. Les gens discutaient beaucoup pour savoir quel était le tableau, certains étant sûrs de retrouver dans le tableau d'Alechinsky « Patrick mangeant des gâteaux, avec sa figure plein de crème fraîche », d'autres y voyant « Mimouna marchant au bord de la rivière ». Tout cela dans un décor de couleurs et de formes éloignées du réel.

Nous avons donc pensé cette visite comme un lien supplémentaire entre un récit et ses significations multiples. L'image, la peinture en était la représentation. La couleur faisait sens au récit. Le récit s'articulait sur ces couleurs. Bien sûr, une visite au musée est aussi un moment de découverte, un temps pour se familiariser avec des 'inconnus'. Comment sa propre histoire résonne-t-elle dans l'univers des autres ? Comment l'univers des peintres résonne-t-il dans la sienne ?

Dans une autre salle, nous avons fait des lectures de textes d'apprenants devant le

tableau d'Emile Claus *La récolte de lin*. Ces textes parlaient de la vie à la campagne. Entendre son texte lu suscite toujours beaucoup d'émotions : sourires, bonheur de se souvenir à nouveau de son histoire et de l'entendre cette fois comme si elle s'inscrivait dans une page plus large, dans une autre histoire que la sienne... petite participation à l'histoire de l'humanité.



Emile CLAUS, *La récolte du lin*

Quand j'étais petite, mon père labourait les champs avec un âne ou une vache. Moi, je lui apportais quelque chose à manger, du pain, de la viande... ce que maman lui avait préparé. Nous mangions tous ensemble au pied d'un arbre, mon père, ma sœur, mon frère et moi. Ensuite, je rentrais à la maison. Mon père lui ne rentrait que vers 18 heures.

Alia

J'ai commencé à travailler la terre à l'âge de 10 ans avec mon père. En été, il y avait beaucoup de travail, nous étions plusieurs dans les champs. Moi, je coupais le blé à l'aide d'une faucille, puis je le ramassais et le portais sur une charrette. Ensuite un cheval écrasait le blé en tournant en rond, pour séparer la cosse du grain. C'était un travail pénible, il faisait chaud et j'avais envie d'aller jouer.

Mohamed

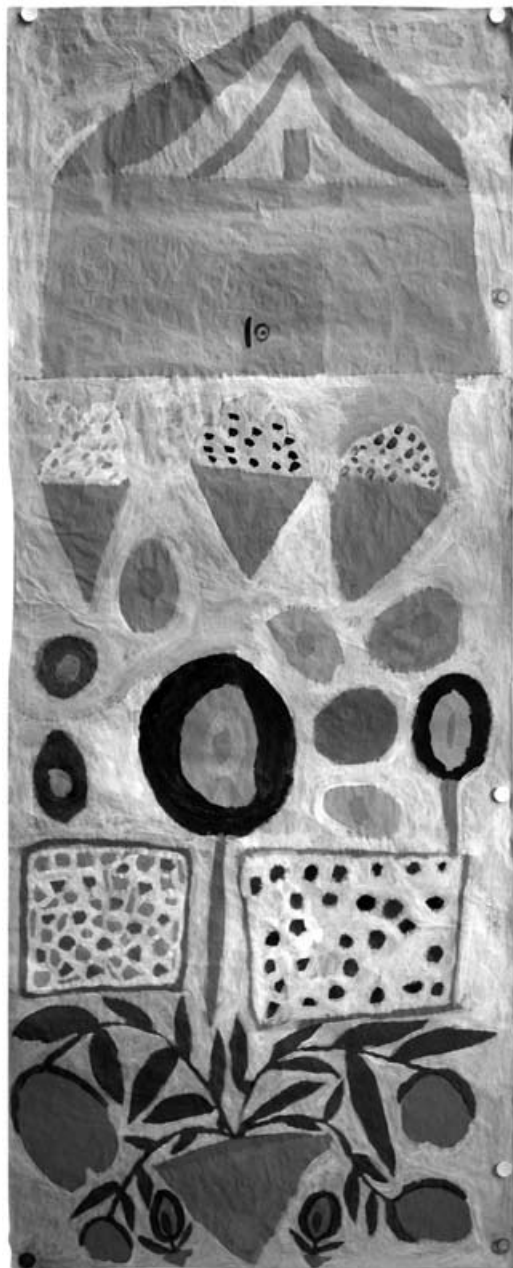
Avant, mon père retournait la terre à l'aide d'un cheval. Maintenant il le fait avec un tracteur. Moi je le regardais retourner la terre et semer le blé. J'aimais regarder mon père travailler aux champs.

Samira

Avant, on ramassait le blé à la main. Aujourd'hui, il y a des machines pour faire cela. Le travail à la main est naturel, les aliments sont meilleurs. Avec les machines, il en faut toujours plus. Alors, on utilise beaucoup de produits, des insecticides qui ne sont pas bons pour la santé. Et ce qu'on mange est moins bon.

Larbi

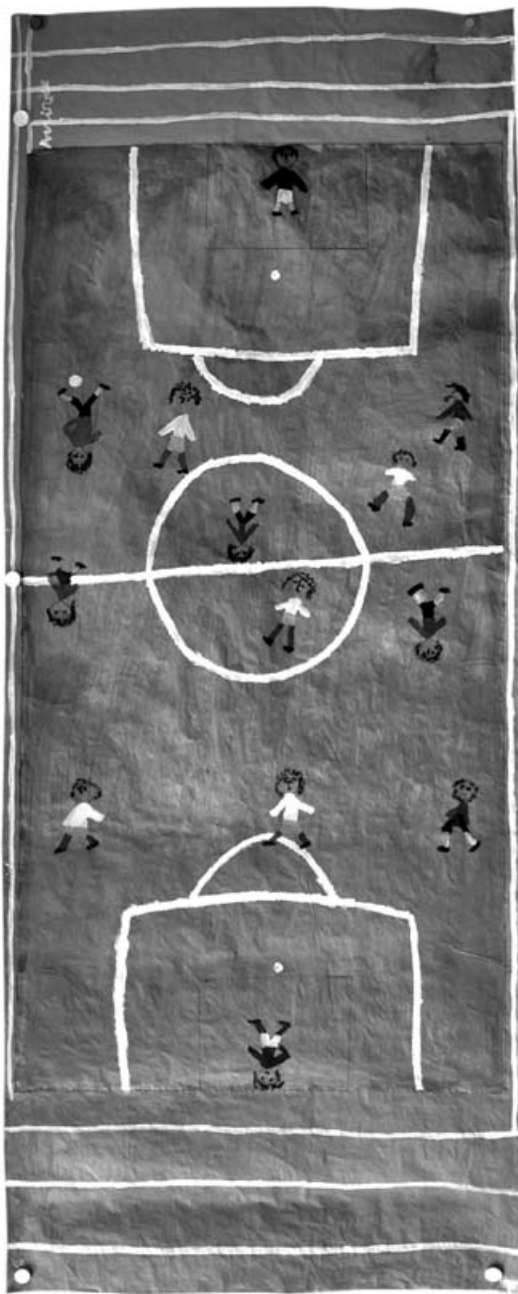
A la fin de l'année, on a demandé à chaque apprenant de représenter un de ses récits sur une feuille de papier kraft de 2,50m sur 1m (narration figurative), en vue de participer à l'exposition que le Collectif Alpha préparait à la *Maison des Cultures et de la Cohésion sociale* de Molenbeek. Durant l'exposition, les participants présents étaient invités à raconter aux visiteurs le travail réalisé. Chacun commentait à sa façon, les uns racontant leur histoire, les autres racontant les activités du groupe. Nous étions impressionnées de les voir parler, échanger, répondre aux questions des visiteurs. Pour les plus timides, c'était vraiment un exercice



Quand j'étais petite, j'allais chez ma grand-mère. Je restais toute la journée avec elle. Elle était très gentille pour moi. Ma grand-mère me donnait de l'argent pour aller au magasin m'acheter des bonbons. J'y allais avec ma copine.

Rachida





Quand j'étais petit au Maroc, je jouais au football. J'étais attaquant et nous faisons des matchs. Au début de chaque match, nous faisons une cagnotte et l'équipe victorieuse la remportait. Avec cette cagnotte, nous allions acheter des bonbons..

Hamid

de style ; pour les plus bavards, ce n'était pas facile d'entendre les questions des visiteurs. Mais tous étaient très touchés par ces questions, ces réflexions, ces appréciations venues de l'extérieur.

La deuxième année, le travail artistique s'orienta d'une façon différente. Si la première année le produit fini était des grands formats, l'année suivante nous avons proposé de travailler en volume. Le thème *Moi et la ville* permit de recréer une ville en trois dimensions. Ce projet est actuellement toujours en cours afin de réaliser un film d'animation avec la collaboration de *Zorobabel*⁴.

Nathalie DE WOLF
Bénédicte VERSCHAEREN
Collectif Alpha Molenbeek

1. On présente aux participants une série d'objets (une trentaine) disposés sur une table en les invitant à bien les observer ; puis on les recouvre avec un drap et les participants doivent énumérer les objets. On enlève ensuite le drap et on voit quels sont les objets dont les participants se souviennent (ceux qui ont accroché le regard) et quels autres ont été oubliés. A partir d'un disque 45 tours remarqué dans un jeu de Kim, une participante a, par exemple, raconté une histoire sur la musique qu'elle aime.

2. Les plumes ont inspiré un très chouette texte sur le brouillard. Passer son nez au-dessus du café a inspiré un autre chouette récit sur la façon d'une grand-mère de faire le café.

3. Mouvement caractérisé par une peinture spontanée faite de couleur et de mouvement. Vous connaissez peut-être Alechinsky, Appel, Corneille, Jorn...

4. Atelier de dessin animé et de cinéma d'animation.

Ecrire sur la vie à travers le projet « Gagnants à l'Unisson »

Le projet d'écrire un livre est né dans un groupe d'apprenants de Lire et Ecrire Verviers se retrouvant une fois par semaine en atelier d'écriture. Ecrire « pour exorciser ses démons », « pour effacer des mauvaises cicatrices »... mais aussi « pour apprendre ensemble », « pour se sentir libres », « pour sortir gagnants », « pour vivre à l'unisson »... Pas de récit de vie à proprement parler mais à travers l'écriture, une mise à distance de son vécu et une réflexion sur le sens de sa vie, le sens de la vie... et, par le retour en groupe, une confrontation des points de vue des uns et des autres.

Pourquoi écrire sur la vie ?

Septembre... les apprenants arrivent d'horizons différents¹, avec des expériences différentes face à l'écriture.

Les échanges portent naturellement sur ces différences, et les premiers écrits en atelier tournent autour du thème *Trajectoires*.

Trajectoire parce que chacun part (est parti ou repart) d'un point et se dirige, plus ou moins consciemment vers un autre..., expériences familiales, sociales, citoyennes, professionnelles... expériences de vie.

Trajectoire

*Un soir dans le noir
Je regarde dans mon tiroir
Je prends un mouchoir...
Raconter l'histoire de ma trajectoire...
Mais pour pouvoir
Il faut y croire
Et pas rester dans le désespoir*

Monique – 25/10/2007

Extrait du livre

Le mot de la fin

*Le parcours d'un chemin a une histoire
À raconter à travers l'ombre d'un miroir
Il y a de longues cicatrices noires
Et maintenant il y a de l'espoir*

Francis – 25/10/2007

Extrait du livre

Nous partons du cadre de l'atelier d'écriture :

- Qu'est-ce que je peux y faire ?
- Qu'est-ce que j'ai envie d'y faire ?
- Qu'est-ce que je voudrais recevoir, apprendre, découvrir... ?
- Qu'est-ce que je pourrais y apporter ?

Les apprenants pèsent la place de l'atelier d'écriture dans la trajectoire plus globale de la formation, atelier vécu à la fois comme un moment pour faire le point et un moyen pour pratiquer l'écriture.

Ce constat a amené une réflexion plus générale :

- Quelle place prend la formation dans ma vie ?
- Et, implicitement, qu'est-ce que moi je fais avec ma propre vie ?
- Suivant d'où je viens, qui suis-je ?
- Vers où est-ce que je veux aller ?
- Quel est l'impact du monde qui m'entoure dans mes décisions ?
- Qu'est-ce qui est en mon pouvoir et qu'est-ce qui ne l'est pas ?

Ainsi le projet d'écrire un livre a entraîné le groupe dans la pratique de l'écriture avec un va-et-vient continu entre collectif et individuel, chacun se découvrant tant dans la confrontation des points de vue que dans la mise en mots de sa propre réflexion.

Les réalités différentes (de formation, de vie, d'origine...) des apprenants et apprenantes ont constitué une richesse particulière appréciée de tous, et c'est à partir de là que s'est construit le groupe.

Cette mosaïque d'expériences a orienté une production écrite qui a puisé sa source dans le vécu quotidien et dans le parcours de vie plus global. Ecrits avec plus ou moins de pudeur, mais toujours avec beaucoup de poésie.

Pour garantir la sincérité et l'authenticité des échanges, un cadre bienveillant et respectueux a été posé d'emblée. Les apprenants savaient qu'ils pouvaient se dire sans être jugés, ce qui permettait également d'entendre les remarques des uns sur les récits des autres.

Ce cadre bienveillant revient d'année en année, presque naturellement maintenant... il y a toujours un ou deux apprenants qui ont participé à l'atelier la saison précédente et qui se chargent de rappeler le respect et le non-jugement au début de la saison

suivante, ainsi qu'à l'arrivée de nouveaux apprenants puisque l'atelier reste ouvert tout au long de l'année.

La vipère

Dans la vie, la vipère me retire de l'école

La vipère me dit : « Elève tes petits frères »

La vipère me gronde, elle me punit

La vipère me claque

La vipère ouvre ma chambre

La vipère touche mon corps avec ses mains

La vipère je la hais.

Christiane – 13/12/2007

Extrait du livre

Orpheline

On n'est pas orpheline d'avoir perdu père et mère

Moi je me sens orpheline quand je suis triste

Je suis orpheline depuis mon âge adulte

Parce que je suis toujours malheureuse

Mais j'ai espoir en Allah

Omodele – 25/10/2007

Extrait du livre

Dans le projet de publication *Gagnants à l'unisson*, cette sécurité a permis à chacun de cheminer dans le miroir de l'autre, en réalisant que, dans sa propre existence, des événements jusque-là vécus comme traumatisants, parfois cloisonnant les personnes dans une honte ou une sorte de résignation, pouvaient être transformés en générateurs de force, celle-là même qui a permis de résister jusqu'à aujourd'hui et d'assumer le quotidien de toute façon.

La décision du groupe d'écrire sur la vie tient principalement de cette découverte.

La vie considérée comme quelque chose qui se déroule au fur et à mesure du temps, explique le choix d'écrire d'une manière chronologique, du début à la fin, en passant par l'attente de l'enfant, l'enfance et l'adolescence, l'âge adulte, la vieillesse et la mort, pour terminer par le sens que peut avoir une existence : ça sert à quoi tout ça ?

Pourquoi écrire sur la vie ?

Ecrire ensemble, c'est être dans la diversité des âges, des cultures, des nationalités et des difficultés face à l'écriture.

On a envie de se faire connaître et de faire savoir qu'on peut écrire.

Ecrire sur la vie, c'est montrer les valeurs de chacun et les respecter.

C'est respecter les choix de vie, et parfois même les non-choix...

Texte collectif – avril 2008

Extrait du livre

Ecrire la vie... oui mais comment ?

La volonté du groupe était de se situer tous à parité, en tant qu'être humain, que l'on soit formateur, apprenant, bénévole ou stagiaire.

Les expériences de vie de tous étaient considérées au même plan, intéressantes, permettant l'ouverture, la réflexion...

Les apprenants ont souhaité que tout membre du groupe participe à l'écriture, chacun selon sa sensibilité, son expérience, ses découvertes, ses difficultés et ses compétences.

L'écriture était jouissive, mais simple pour personne. Chercher les mots justes passe par des moments de réflexion, d'échanges, de recommencement...

Ce mode de fonctionnement a changé une certaine représentation du 'savoir écrire' des apprenants lorsqu'ils ont vu les formateurs et autres animateurs censés n'avoir aucun problème avec l'écriture froisser leurs feuilles, raturer, recommencer... et éprouver quelques difficultés à coucher leur pensée sur le papier.

A l'atelier d'écriture du jeudi après-midi à l'asbl Lire et Ecrire de Verviers,

*Se retrouvent toutes sortes d'apprenants
Ceux de Lire et Ecrire*

Des stagiaires de l'EFT Baby Stop

Il n'y a ni maître ni élève,

Mais seulement des êtres qui s'élèvent

Et qui partagent avec attention

La connaissance, la technique, le désir, la précision,

Tout ce qu'ils aiment avec passion

*Mais qui savent rester "élèves" de ceux
qui les écoutent,*

Qui les regardent,

Qui les apprécient,

Et qui sont...

... seulement des êtres qui s'élèvent

Et qui partagent avec attention

La connaissance, la technique, le désir, la précision,

Tout ce qu'ils aiment avec passion

*Mais qui savent rester "élèves" de ceux
qui les écoutent,*

Qui les regardent,

Qui les apprécient,

Et qui sont...

... seulement des êtres qui s'élèvent

Et qui partagent avec attention...

Valentine, Nicole, Pascale
en co-pillage avec Clément
Animateurs de l'atelier

Extrait du livre

Nous avons aussi expérimenté 'l'effet relecture' : la distance qui se crée entre le premier jet et la pensée qui chemine, soit en relisant soi-même, soit à l'écoute d'une lecture faite par une tierce personne.

La relecture permet de corriger soi-même certaines erreurs orthographiques, capacité avec laquelle les apprenants s'attribuent des progrès visibles en écriture. Cela permet de se servir de l'outil *Eurêka*² comme vérificateur, et non comme 'béquille'. Nous avons également utilisé d'autres outils, dictionnaires des synonymes et analogiques.

La relecture permet à chacun de réaliser ce qu'il est en capacité d'écrire.

Cette découverte met les personnes en confiance et permet 'l'autre effet relecture' : la distance qui permet de préciser sa pensée, qui affine l'argumentation et forme l'esprit.

C'est bien souvent à ce moment-là que les apprenants commencent à éprouver du plaisir à écrire, plaisir à dompter les mots pour la justesse de l'idée et la beauté du phrasé.

Petit à petit les apprenants deviennent plus exigeants avec leur écriture sans que cela ne soit oppressant ou contraignant.

*Avec les mots je peux apprendre à écrire,
À parler,*

Moi qui n'aime pas écrire

Aujourd'hui ça m'amuse

Je découvre enfin...

Il a fallu longtemps pour le comprendre

Je peux m'amuser avec ma fille

Pour parler et écrire.

Monique – 18/10/2007

Extrait du livre

Comment a-t-on travaillé ?

Se lancer dans un projet, c'est toujours une aventure, mais une aventure un peu calculée quand même. Comme lors de la construction d'une maison, on commence par la rêver, puis on dessine un plan réalisable, on fixe des étapes de réalisation. Et quand démarre la construction effective, on commence par les fondations, puis il y a toujours des imprévus... on s'adapte... et tout se fait en fonction du budget et des moyens.

Ainsi à l'atelier d'écriture, on se jette chaque année dans un projet concret, toujours en lien avec la pratique de l'écriture. Au départ, c'est toujours un peu l'euphorie. On se permet des rêves parfois un peu fous... quoique...

Cette année une partie du groupe voulait écrire un livre sur la vie, l'autre partie voulait réaliser un guide touristique abordable pour des personnes en difficulté de lecture. C'était la première fois que le groupe était vraiment partagé sur deux idées bien distinctes.

Nous avons soupesé ensemble la faisabilité de mener deux projets de front, et nous avons décidé de travailler en sous-groupes. Nous avons aménagé des temps d'échange en grand groupe sur l'avancée des travaux dans chaque projet... qui ont tous deux abouti.

Le groupe centré sur l'écriture du livre *Gagnants à l'Unisson* a présenté son projet au *Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation* et a obtenu un soutien pour l'éditer.

Les apprenants qui ont travaillé sur le guide touristique ont choisi de présenter une balade proposée dans le guide touristique de Verviers. Cette balade reprend aussi bien des lieux historiques de la ville que des points de vue panoramiques. Ils sont allés présenter leur projet sous forme de livret avec un

plan et un DVD³ aux échevins du tourisme et de l'environnement de la Commune et ont également obtenu un soutien financier.

Ecrire sur la vie... peut-on parler de récit de vie ?

Gagnants à l'Unisson est plutôt un recueil de textes à résonance poétique avec comme thème central : qu'est-ce qui peut faire sens dans une existence ?

Ces textes constituent une mosaïque d'expériences de vie. Ce qui est dit est plus de l'ordre de la pensée que du récit, bien que la plupart des textes se basent sur des événements précis dans la vie de chacun, ou en référence à des personnes qui ont (ou ont eu) une certaine importance dans les choix de vie, dans les manières d'aborder sa propre existence.

L'adulte

*Être adulte c'est fatiguant
Être équilibré pour faire bien
Sage pour le qu'en dira-t-on
A l'écoute pour soulager les bobos des autres
Et déborder d'amour pour être fier de soi
... de temps en temps*

Cathy – 24/01/2008

Extrait du livre

L'objectif de ce livre n'était pas de raconter des histoires vécues comme on pourrait s'y attendre quand il s'agit de récits de vie. Il s'agit plutôt de regards croisés sur différents thèmes relatifs à la vie, à l'existence :

- Qu'est-ce qui fait qu'on peut désirer un enfant ? Et si on n'a pas été désiré soi-même, comment aborder une existence constructive avec ce point de départ ?
- Quel impact peuvent avoir les expériences de l'enfance, de l'adolescence dans la construction d'un adulte ?

- La vieillesse est-elle seulement le miroir d'une vie ? En quoi est-elle (ou non) respectable ?

- On parle peu de la mort dans nos sociétés. En Afrique, la mort semble être considérée différemment... En quoi est-ce différent ? Qu'y a-t-il d'effrayant dans l'idée de mourir ? Et en quoi le facteur temps a-t-il une importance ? des conséquences ? ...

- Comment chacun se situe-t-il face au sens de sa propre existence ?

- ...

On a voulu écrire ce livre...

*Pour voir qu'on s'est amélioré
Pour exorciser ses démons
Pour effacer les mauvaises cicatrices
Pour faire ressortir les bons moments de la vie
Pour se sentir libres
Pour ne jamais oublier
Pour se rapprocher
Pour sortir gagnants
Pour s'évader de tous ces mauvais rêves
Pour donner plein d'amour
Pour coucher sur le papier ce qu'il y a en nous
Pour découvrir la beauté en chacun
Pour vivre à l'unisson
Parce qu'on est tous les mêmes
Pour se nourrir de l'intérieur
Pour avoir de nouveaux mots
Pour apprendre ensemble*

Texte collectif – avril 2008

Extrait du livre

Perspectives

Gagnants à l'Unisson est d'une part un aboutissement par la mise en lumière de la capacité à se construire dans l'adversité, et d'autre part un point de départ dans la mesure où l'aventure ne se termine pas avec son édition.

Aujourd'hui, les apprenants de l'atelier d'écriture se rencontrent en dehors de Lire et Ecrire et un esprit de solidarité les rassemble. L'idée est de concrétiser cette solidarité avec ceux qui se trouvent également dans des cadres de vie difficiles par la vente de 'leur' livre. L'argent récolté sera envoyé au CEDAC au Brésil, un centre de formation et d'alphabétisation pour jeunes et adultes. Certains apprenants avaient rencontré un responsable de ce centre en 2006. Ils se souvenaient des difficiles conditions de vie des Brésiliens : pas de sécurité sociale, donc pas de chômage ni de CPAS, ce qui les avait beaucoup marqués.

Une autre perspective est de présenter le livre dans les différents centres d'alphabétisation de Verviers et de son arrondissement. Le projet est de le proposer comme outil de travail, d'échanger avec les apprenants et les formateurs sur la capacité à résister et à se construire dans la difficulté... sans oublier d'aborder les apports de l'écriture. Une autre aventure naîtra peut-être de ces rencontres... mais c'est une autre histoire qu'il faudra aussi raconter un jour.

Pascale HILHORST
Lire et Ecrire Verviers

1. *Le groupe est composé de personnes d'origine étrangère et de personnes francophones. Une partie des apprenants est en formation à Lire et Ecrire, d'autres viennent de l'EFT Baby Stop, association partenaire de Lire et Ecrire. Cette association forme majoritairement des femmes aux métiers de la collectivité et de la petite enfance. Parmi ces stagiaires, nombreuses sont celles qui se trouvent en difficulté avec la lecture et l'écriture.*

2. *Dictionnaire orthographique qui permet de trouver l'orthographe exacte d'un mot à partir de sa perception auditive (Jacques DEMEYÈRE, De Boeck, 11^{ème} édition 2007).*

3. *Réalisé avec le logiciel Windows Movie Maker.*

Gagnants à l'Unisson. Ecrire la vie pour se sentir libres, Projet des apprenants de l'atelier d'écriture de Lire et Ecrire Verviers pour la saison 2007-2008, septembre 2008

Disponible à Lire et Ecrire Verviers

Tél : 087 35 05 85

Courriel : pascale.lassabriere@lire-et-ecrire.be

Disponible aussi au centre de documentation du Collectif Alpha

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Prix : 5€



Gagnants
à l'unisson
Ecrire la vie pour se sentir libres



L'atelier d'écriture et le récit de soi dans l'apprentissage de l'écriture

Cet atelier a été réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale – toujours en cours – portant sur les enjeux de la construction d'un texte narratif de type autobiographique dans des groupes hétérogènes défavorisés, en difficultés scripturales et identitaires, sans pour autant être en situation d'illettrisme. Le public qui a participé à l'atelier était inscrit au Collectif Formation Société asbl et suivait une préformation pour des formations qualifiantes et pour une ré-insertion socioprofessionnelle. Après la présentation du public et des objectifs, cet article développera les différentes phases de l'atelier.

Public

L'atelier a été mené avec 11 stagiaires, dont 7 femmes et 4 hommes, âgés de 21 à 43 ans, d'origines ethniques variées et issus, pour la plupart, de l'immigration. Leur niveau de formation est faible. Ils ont fréquenté l'enseignement secondaire, mais aucun n'est allé jusqu'au bout. Certains sont restés à l'école jusqu'à 18 ans, parce que la loi les y obligeait. Sur le plan professionnel,

aucun n'a un emploi officiellement connu. Certains n'ont jamais travaillé, d'autres ont occupé de petits boulots de courte durée.

L'une de nos hypothèses est que le faible niveau de formation, le chômage prolongé et le parcours chaotique des stagiaires affectent leur rapport au monde et, de ce fait, leur investissement dans la formation. Ainsi nous sommes-nous intéressés à l'image que ces derniers ont de l'école, de la société, de la famille, d'eux-mêmes et de l'écriture.

Des entretiens effectués avec les membres de ce groupe, mais aussi d'autres groupes similaires rencontrés dans le cadre de la recherche¹, il ressort que la représentation de l'école est fortement liée à des raisons qui sont à la base de l'interruption de la scolarité. Elle est négative lorsque le système scolaire est désigné comme étant à l'origine de l'échec, positive quand le stagiaire se reconnaît être responsable.



Photos : Mathieu DANERO

Elle est positive ou nuancée lorsque le responsable de l'abandon n'est ni l'école ni le sujet lui-même. Le rapport à la société est aussi mitigé. Alors que d'aucuns la jugent négativement, la traitant d'inhospitalière, de cloisonnée, d'individualiste, de figée, d'inéquitable, voire de raciste, d'autres n'hésitent pas à monter au créneau pour sa défense en prenant des positions radicalement opposées à celles qui précèdent et en rappelant que la société ne doit pas être le bouc émissaire de tous les manquements personnels.

La famille est unanimement considérée comme fondement de l'être, comme source de réconfort, comme raison de lutter et de vivre. De même que des stagiaires jeunes disent qu'ils se battent pour que leurs familles cessent de souffrir de leur échec, de même, ceux qui sont parents affirment qu'ils reprennent les études pour que leurs enfants soient fiers d'eux ou pour les encourager à réussir leur scolarité et, partant, leur future vie socioprofessionnelle.

Tout en se reconnaissant beaucoup de qualités, les stagiaires gardent la conscience d'être en marge de la société. 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 existence. La fragilité et le manque de confiance en soi cohabitent donc avec la volonté d'aller de l'avant.

Tous les stagiaires n'ont pas le français comme première langue. Dans le quotidien de la plupart, il est en usage concurrentiel avec des langues d'origine, déclarées connues plus à l'oral qu'à l'écrit. Chez ces stagiaires, on remarque aussi une grande disparité entre la maîtrise de l'oral et celle

de l'écrit. Nombreux sont ceux qui pratiquent une écriture utilitaire et qui écrivent quand ils y sont obligés. D'autres – une infime partie – recourent à l'écriture soit pour effectuer un travail sur eux-mêmes, soit pour en tirer plaisir.

Objectifs

Compte tenu des difficultés de ce public, l'atelier d'écriture a visé un double objectif : améliorer, d'une part, le rapport à l'écriture et, d'autre part, le rapport à soi et à autrui. Le premier entend développer des compétences scripturales, tandis que le second cherche à transformer le regard que ces stagiaires ont sur eux-mêmes et sur autrui. Ce dernier objectif veut aider le stagiaire à se voir comme un autre que celui qui échoue. Le changement de regard à l'égard d'autrui est, entre autres, facilité par la connaissance mutuelle que favorise l'écriture en groupe.

Déroulement de l'atelier

L'atelier d'écriture s'est étendu sur 10 semaines (d'avril à juin 2007) et a compté 13 séances d'environ 3 heures chacune. Pour des raisons méthodologiques, nous l'avons divisé en trois phases : la mise en route du dispositif (4 séances), la production du récit (6 séances), les évaluations et la finalisation (3 séances).

Première phase : la mise en route de l'atelier

Durant cette phase préparatoire, nous avons passé en revue nombre d'éléments (thèmes, techniques, procédés, etc.) qui, d'un côté, allaient être retravaillés et approfondis au cours de la production du récit et qui



offraient, de l'autre côté, la possibilité de créer les conditions nécessaires à l'écriture d'un texte long.

Dix objectifs ont été assignés à cette phase :

1. Préciser le cadre pédagogique de l'atelier : en nous appuyant sur l'analyse du concept d'atelier, nous avons situé notre démarche dans le courant de la pédagogie active où « *la cognition accompagne l'action, la construction du savoir s'effectue dans l'action* »².

2. Se mettre d'accord sur les modalités pratiques : nous avons présenté notre dispositif et recueilli les attentes des stagiaires pour le réajuster et favoriser ainsi sa meilleure appropriation. Un contrat de groupe a ensuite été négocié. Celui-ci a mis en évidence des attitudes inhibitrices de

l'écriture – comme les critiques négatives – et celles qui la favorisent – comme le bon accueil des textes produits.

3. Déterminer le rapport à l'écriture : à l'aide d'un questionnaire, nous avons identifié, pour en tenir compte, les pratiques et les représentations scripturales des stagiaires.

4. Travailler le rapport à l'écriture : une fois identifiées, les représentations ont été travaillées. En lisant des témoignages et en montrant des brouillons de grands écrivains, nous avons sensibilisé les stagiaires au fait qu'écrire relève beaucoup moins du don que d'un travail laborieux. Travailler sur « *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 »³.

5. Faire émerger le soi : pour connaître les préoccupations réelles ou imaginaires des stagiaires, nous avons transité par la production de textes courts. Ceux-ci ont porté sur des souvenirs, des questionnements existentiels, la rêverie, le fantasme, les résolutions, les vœux, etc. Ces textes nous ont aussi donné la possibilité d'amener les stagiaires à réfléchir sur leurs parcours et à avoir envie de se projeter dans le futur. Ce fut également l'occasion de relever les points communs et de favoriser ainsi la connaissance mutuelle indispensable pour une écriture en groupe.

6. Renforcer l'estime de soi et la confiance en sa capacité d'écrire : pour atteindre cet objectif, nous avons fait écrire les stagiaires à partir de textes produits dans d'autres ateliers par un public similaire. Nous avons également veillé à ce que les textes produits par les membres du groupe et lus oralement soient accueillis sans critiques ni jugements de valeur.

7. Initier à des techniques de narration par le biais de la production de textes courts, tels que le dialogue, la description et l'autoportrait.

8. Sensibiliser à l'amélioration du texte : les manuscrits et les déclarations des écrivains ayant montré qu'on n'écrit pas d'un seul trait, nous avons invité les stagiaires à reprendre et à retravailler des textes écrits antérieurement.

9. Développer les compétences langagières : à partir des difficultés langagières exprimées ou constatées, nous avons proposé des activités visant l'intégration des normes linguistiques.

10. Evaluer le dispositif : oralement ou par écrit, les stagiaires exprimaient régulièrement leur opinion sur le dispositif, ce qui permettait de déceler les changements de comportement (évolutions ou résistances), pour procéder à d'éventuels réajustements.

Deuxième phase : la production du récit

Cette phase a permis de réinvestir, d'approfondir et de complexifier ce qui a été entrepris auparavant tant sur le plan thématique que narratif. A la différence de la première, la seconde phase a été centrée sur la production d'un seul texte, un récit de type autobiographique dans lequel le personnage central s'exprimant en 'je' est identique au narrateur et différent de l'auteur.⁴ Poser que le 'je-écrivain' peut être un autre que le 'je-individu' visait à préserver l'intimité des stagiaires. Ceux-ci pouvaient se livrer sans s'exposer, se raconter par un 'je' qui, officiellement, est un autre qu'eux. Faire produire un récit en 'je', c'est pourtant entraîner l'écrivain sur le terrain de l'autobiographie : « *disant 'je', je ne puis ne pas parler de moi* »⁵.

Sur le plan personnel, le scripteur, par le biais du récit de soi, donne sens à sa vie en la rassemblant dans une totalité narrative cohérente.⁶ De plus, il peut « *maitriser ses affects sans pour autant les refouler* »⁷, développer des mécanismes de défense (évasion, humour, rationalisation, sublimation, etc.) et construire son identité. La production du récit a amené les stagiaires à écrire sur le parcours de leur personnage aussi bien dans sa famille que dans la société. En travaillant les niveaux individuel, familial et extrafamilial de son personnage, le narrateur peut en effet développer une attitude résiliente, 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 »⁸. Au niveau scriptural, le récit donne la possibilité de travailler plusieurs compétences narratives à la fois. Avec le récit, on raconte ou on décrit, on dialogue ou on explique, on argumente, on prescrit, etc.

Le récit que le stagiaire a publié a été l'aboutissement d'un long processus. Chaque texte a connu au moins quatre versions différentes. La première est le premier jet produit et lu en plénière. La seconde a été élaborée à partir de la première, sans l'aide manifeste d'un tiers. Elle était destinée à être relue par les pairs ou par le formateur.

Avec chaque auteur, nous avons ensuite relu cette deuxième version, en avons corrigé une partie et signalé ce qui pouvait être modifié. À partir de cette discussion, le stagiaire a réalisé une troisième version qu'il a retranscrite dans un cahier mis à sa disposition. Après relecture et correction, la version manuscrite a été dactylographiée. C'est cette quatrième version qui a été publiée dans la phase de la finalisation (*voir infra*).

Dans les ateliers d'écriture visant le développement des compétences scripturales et langagières, la réécriture est indispensable. Réécrire, c'est mettre une distance entre soi et son texte, c'est accepter que son texte puisse évoluer. La réécriture favorise également l'autocorrection.



Troisième phase : évaluations et finalisation

Cette phase visait à vérifier ce qui avait été acquis, ce qui avait changé, ce qui s'était construit et ce qui restait à faire. C'est au cours de cette période que les textes ont été apprêtés pour être publiés et socialisés en dehors du groupe. La réalisation d'un produit fini et sa socialisation contribuent à positiver l'image que les stagiaires ont d'eux-mêmes. Au cours de cette phase, trois activités au moins ont été menées.

Au cours de grandes évaluations, sortes de bilans finals, les stagiaires ont répondu à une série de questions portant sur l'ensemble de ce qui avait été abordé. Ces évaluations permettent de mesurer ce que le stagiaire a intégré. « *Le bilan final est important pour 'conscientiser' les acquisitions réalisées ou celles qui sont en cours* »⁹.

Les stagiaires ont aussi préparé les versions finales de leurs textes. Celles-ci ont ensuite été dactylographiées avant d'être publiées dans un recueil de textes et sur le site web du centre de formation¹⁰.

Enfin, lors d'une séance publique, les stagiaires ont reçu le recueil des textes produits pendant l'atelier. Des extraits de ces textes ont été lus soit par les auteurs, soit par des tiers (pairs ou membres de l'assistance). Lire les textes en séance publique revient à montrer aux stagiaires qu'ils sont capables de produire un texte susceptible d'être lu en public et d'intéresser les gens. Ainsi les stagiaires terminent-ils avec un sentiment de réussite.

Maurice NIWESE et Francine THYRION
Centre d'études en didactique
des langues et littératures romanes
CEDILL/UCL

1. *Le rapport que les stagiaires entretiennent avec eux-mêmes, avec l'écriture et avec autrui (famille, école et société) a été établi lors de la phase exploratoire qui a précédé la mise en place de l'atelier dont il est question dans cet article. Les informations récoltées auprès des stagiaires du CFS n'ont fait que corroborer ou compléter celles que nous avons déjà recueillies auprès d'un autre public de profil semblable.*

2. HUBER Michel, **Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves**, Chronique sociale, Lyon, 2005.

3. GUIBERT Rozenn, **Former des écrivains**, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2003.

4. *Le texte long n'est donc pas théoriquement posé comme une autobiographie pure et simple comprise dans le sens de Philippe Lejeune. D'après ce dernier, l'autobiographie suppose une triple identité entre le narrateur, le personnage principal et l'auteur (LEJEUNE Philippe, **Le pacte autobiographique**, Seuil, Paris, 1996).*

5. BENVENISTE Emile, **Problèmes de linguistique générale 1**, Gallimard, Paris, 1966.

6. *D'après Paul Ricœur, l'homme ne peut donner sens à l'existence humaine – et partant, à son existence – que quand il parvient à la rassembler dans une totalité cohérente et signifiante. « Comment, en effet, se demande Ricœur, 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 ? » (RICŒUR Paul, **Soi-même comme un autre**, Seuil, Paris, 1990).*

7. BUCHETON Dominique, **Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents**, Peter Lang, Bern, 1995.

8. MANCIAUX Michel, VANISTENDAEL Stefan, LECOMTE Jacques et CYRULINIK Boris, **La résilience : résister et se construire**, Cahiers médicaux-sociaux, Genève, 2001, cité par ANAUT Marie, **La résilience. Surmonter les traumatismes**, Armand Colin, Barcelone, 2005.

9. HUBER Michel, *op. cit.*

10. *La page 'Actualités' du site du CFS (www.cfsasbl.be) donne accès au blog des stagiaires et au recueil des textes en pdf.*

Le récit de vie comme une fabrique de liens

Dans l'atelier de récits de vie, on écrit mais on écoute aussi les textes des autres. Que se joue-t-il alors dans ce type d'atelier ? Que se passe-t-il entre l'auteur et lui-même ? entre l'auteur et les autres ? la société ? la culture ? Comment le texte lu est-il entendu ? Et le corps, intervient-il dans la lecture, l'écoute ? Le récit de vie est-il une copie conforme de la réalité ? De quel rapport à la norme le récit de vie est-il porteur ? Y a-t-il des étapes dans l'écriture d'un récit de vie ? Quelle est la place de la qualité narrative dans tout cela ? ...

Daniel Simon, avec sa large expérience des récits de vie en tant qu'écrivain, lecteur, formateur et animateur, tente ici de répondre à ces questions... et, à travers elles, donne corps et sens aux questions existentielles de l'homme comme acteur social.

Ecrire en atelier suppose une attitude d'écoute active de la part de l'animateur¹. Il accueille littéralement les hésitations et les désirs d'écriture des auteurs sans les formaliser autour de modèles trop établis. Il stimule en contraignant l'auteur à passer par des 'balises' obligées, afin de lever l'inquiétude individuelle et de placer le participant dans une sorte de 'partie de mots' (comme on parle de partie de cartes).

Collectiviser les textes

La lecture (à haute voix) des textes est extrêmement importante, et périlleuse : c'est un moment où le groupe constate l'efficacité, la drôlerie, l'inventivité, le jeu sur les clichés... et où il accède, par connivence, dans l'univers particulier de chacun. Mais de quelle lecture s'agit-il quand on

parle de lecture en atelier ? De quelle écoute prétend-elle s'enrichir ?

Il faudra prendre garde à écouter le texte avec la distance bienveillante (*Implication Distanciée*) qui permet alors les effractions dans la matière de l'objet (le texte) tout en accompagnant les positions et les mouvements émotionnels et créatifs du sujet. La personne, l'auteur, est toujours dans l'attente d'un réconfort, d'un appui, d'une gratification. Mais nous n'avons pas, me semble-t-il, le droit, comme animateurs, d'accéder à l'intimité de cette personne de façon frontale.

Il s'agit bien de *triangler*. De considérer son texte, quel qu'il soit comme un matériau sur lequel travailler *ensemble*. Et ce matériau, parce qu'il passe par la langue, par l'écriture porte toujours suffisamment de traces de fiction pour garantir, d'une

certaine façon, le *mentir vrai*. De la vérité ? Peut-être... De la vraisemblance ? C'est ce que nous chercherons à atteindre avec l'auteur dans le cadre de ce travail d'accompagnement. Et des situations les plus stéréotypées surgissent peu à peu des flux parallèles de parole. C'est à côté, et en tout cas dans le même temps, que du texte énoncé émerge un texte absent mais que nous entendons.

Cette *présence-absence* du texte est l'enjeu probable du travail d'écriture. Et le piège, apparemment naïf mais souvent vertigineux, c'est de s'accrocher à l'illusion de la vérité dure, nue et pure... La lecture du texte, par l'auteur peut le mettre dans diverses situations ou états de type autoscopique (je suis sidéré par l'écoute de mon texte, mon oreille se bouche sur le reste...) ou de ce que je tenterai de nommer comme une phase de *pygmatisation* du texte produit (je tombe amoureux de moi à travers ce texte, je me *reconsidère* comme aimable par l'écoute du texte, etc.).

A travers les différents types de lectures des textes en atelier (et il faudrait écrire longuement à ce propos en soulignant la radicale différence entre la lecture de textes et l'interprétation improvisée de ces textes, alors lus en cédant à une sorte de facilité émotionnelle qui écrase littéralement les fines couches de récits latents dans le texte), il s'agit bien d'un autre qui parle quand il lit un texte, son texte.

Cette lecture est une première édition orale et il me semble judicieux de proposer à un auteur de l'atelier de lire le texte d'un autre et ainsi de suite, l'animateur jouant lui-même le jeu et régulant les lectures en fonction de balises énoncées avant les

lectures (lire au ras du texte pour faire entendre le texte et non pas tenter de l'interpréter pour que ce ne soit pas le lecteur que l'on entende à la place du texte).

Le corps parle dans le texte

Un auteur lit son texte mais ce n'est plus son texte qu'on entend, c'est son corps et sa voix et son visage, et ses mains et ses yeux qui lisent et qui tissent autour du texte un autre texte : le contexte. Ce texte de l'affect qui fait le ferment d'un atelier d'écriture. Car, dans un atelier, rares sont les moments où on lit ; on parle les textes surtout, pour les faire entendre. On ne les donne pas à lire en lecture silencieuse dans un premier temps. Des exceptions existent, bien sûr, et elles produisent alors d'autres écoutes et d'autres réactions.

Le texte se loge alors dans notre *oreille interne* et il insémine du sens en nous à notre insu. Le texte porté par la voix produit le *système d'écoute* d'un auteur lu par un autre à un troisième. Les quiproquos sont inévitables. Soyons donc attentifs à ne pas les provoquer de façon violente et injuste.

L'injustice est de refermer les sens induits et produits par le texte dans une lecture qui renforce un autre texte (une autre lecture, une autre interprétation,...), celui du lecteur qui prétend recouvrir ce que l'auteur tente de faire émerger. Pratique courante, ordinaire d'effacement du texte par le commentaire sur le texte qui déplace le texte vers un autre sens. L'animateur prendra garde à ne pas corrompre les étrangetés, difficultés, maladroites, ... du texte en le reformatant pour le bon entendement général par un commentaire... généraliste

(très souvent, psychologisant du type « tu as voulu dire... », alors que c'est dit). Et à ne pas valider des positions du type « à ta place » ou « moi je ferais »... dans lesquelles le lecteur tente de se substituer à l'auteur du texte.

De la matérialité, de la corporalité, du souffle, du parlé-chanté, de la musique traversent le corps en lieu et place du texte. Cela laisse entendre que la voix fait vibrer, trembler la structure atomique des organes du lecteur. Les résonateurs sont en place et le texte inspire ou expire à travers eux.

Mais que font surgir en nous qui écoutons ces sons, cette musique, cette scansion, ce rythme ? Que font-ils dans ces impasses ou ces carrefours matériels que constituent nos lieux de résonance corporels ? Comment la voix prend-elle place dans l'écrit ? Comment le corps laisse-t-il la place au texte ? Et de quelle façon ?

Dans la scansion et le rythme, la voix se loge dans l'écriture ; par la ponctuation, la pensée et le souffle du narrateur s'articulent ; par le dessin des phrases, une intention s'impose.

L'oralité, c'est aussi la matérialité de l'origine du narrateur, ses hésitations, ses pulsions, sa position dans la hauteur du regard et de la parole. C'est du son qui bouscule l'idée lointaine du son de la phrase (la résonance de la mémoire), du son qui se laisse entendre au centre de la phrase et non dans *l'arrière-salle de la littérature*. L'oralité, c'est une bouche dans le texte qui articule autre chose que de la mélodie convenue. Elle profère plus qu'elle n'énonce, elle projette plus qu'elle n'évoque.

Le Grand Récit

Mais ce qui importe c'est de se souvenir que ces *oralisations* peuvent produire un sens nouveau chez l'auteur lui-même. Et le récit de vie, par le passage par les étapes des stéréotypes, relie de façon commune tous les participants dans le Grand Récit du temps, de l'époque (*The Narrative*, comme disent les anglo-saxons). Ce *Narrative* génère des lieux communs (le réchauffement de la planète, l'immigration, le sida, la disparition du travail et des valeurs,...). En réalité, chacun vit autre chose que ce qu'il se sent obligé de dire. Les thèmes forts portés par les politiques ne sont pas nécessairement ceux que les gens ressentent comme importants. D'où ce sentiment de divorce entre la valeur, la réalité de la vie et les discours qui la coordonnent.

La Socio-culture a comme mission principale d'induire, de soutenir et de répéter un Grand Discours de moralisation générale (la cigarette, l'excès de vitesse, les comportements à risque, la xénophobie et le racisme,...). Et ce Récit doit obéir à certaines règles générales du lieu commun : tout est dans tout, c'est l'événement qui prime sur l'histoire, le commentaire sur l'œuvre, les généralisations abusives sur les risques de désaccord,... Toutes les assuétudes, les positions discordantes, les inégalités sont normalisées de la même façon en leur affectant le même discrédit moral. Ce qui correspond en réalité à pulvériser l'idée de morale par une égalisation consensuelle émanant d'un contexte socioculturel toujours plus normatif.

Cette moralisation, comme une catéchèse socioculturelle envahit tout : la Toile, les médias, l'enseignement, la famille. Rien de neuf sous le soleil mais ce qui est intéressant

à pointer, c'est peut-être ce sentiment des discoureurs de la Socio-culture d'être moraux ou moralisés *ad libitum*. Des postulats, peu de questions. Des affirmations, des conseils, peu de doutes, *d'intranquillité*, comme l'écrit Fernando Pessoa. Et c'est bien dans cette Socio-culture que l'on peut trouver un melting-pot consensuel alors que le débat social est de plus en plus tendu dans les faits, radical même dans le face à face des classe sociales (ce mot est aussi progressivement gommé du vocabulaire...). Les citoyens consommateurs semblent tous appartenir au même monde qui produit des *types* (le jeune, l'immigré, l'actif, l'inactif,...) et non plus des statuts, fonctions, des appartenances culturelles à des groupes sociaux antagonistes. L'obsession du métissage culturel (tout est beau parce que métissé, tout est intéressant parce que mélangé,...) l'emporte sur la qualité intrinsèque. Les postulats moralisateurs remplacent, par glissements progressifs, des questions par des affirmations, abandonnant

par là-même l'inconfort des incertitudes qui fondent la pensée issue des Lumières.

Le *vivre ensemble* passe aussi par ces rabotages d'aspérités et il m'apparaît que ces *lissages* deviennent la matière même d'un contrat social de plus en plus fantomatique et ressenti comme tel. Le sujet, l'individu, la personne sont des éléments interchangeables dans la mondialisation du peu et de la médiocratie. S'exprimer et ne pas se dévoiler est la règle du Grand Jeu.

Par ailleurs, l'écriture engage, même à son insu, et ce mouvement, cette activité nécessitent la reconnaissance du fait que la vie du sujet, de l'auteur est en train de se déposer dans le texte en tentant de se donner à entendre dans sa singularité (le *moi* et le *je* culturellement ressentis et vécus si différemment). Il s'agit en même temps de la question de la reliance aux autres (la reconnaissance de soi passe bien sûr par la reconnaissance des autres).

Les récits de vie, s'ils sont bien menés vers leur émergence dans ce double mouvement,



devront affronter cette discordance entre le *Narrative*, le Grand Discours et la réalité prégnante des sentiments, des peurs, des désirs, des projections, des priorités des personnes en recherche.

La norme ou le sens ?

Comment amener un public *de demandeurs d'emplois, de chômeurs, de sans-emploi, de travailleurs sans emploi, de travailleurs en recherche d'emploi,...* à écrire si on n'aborde pas dans l'atelier ce qui fait tache, ce qui touche à la misère sexuelle, morale, spirituelle, sentimentale, physique de cette population aux abois et qui se voit traitée comme si elle était une catégorie parmi d'autres ? Comment faire émerger quoi que ce soit d'utile à la personne si l'atelier d'écriture, dans ce cas, n'affronte pas les questions qui fâchent... et qui relie ?

Pourquoi alors ces ateliers ? Pour relier dans la morale commune (« on s'occupe de nous ! »), pour donner du travail aux formateurs, pour rendre lisible la chaîne d'attention, de solidarité ou de compassion (le terme sera celui du *bord philosophique approprié*), pour satisfaire aux attentes communes, pour tenter de s'approcher, à son insu, des grandes questions (triviales, sales, dérangeantes,...) ?

Dans un livre récent, Vincent De Raeve² tente de dire ces questions sans en hystériser le vocabulaire, les positions morales, les jugements, en nous conviant à une singulière rencontre : celle d'un travailleur employé par un grand syndicat et accompagnateur de chômeurs activés par l'ONEm, qui vit, dans son travail quotidien, au cœur des événements et des fracas. Il observe avec minutie et circonspection les relations qui

se nouent. Il nomme mais n'accuse pas. Il voit et dit. Et c'est beaucoup plus terrible, que de voir et juger à l'aune d'une résolution morale commune.

Bien entendu, tout récit de vie implique la question de l'estime de soi, du Contrat social (vivre ensemble), de la culture et des valeurs (vivre côte à côte). Et ces trois dimensions sont, quoique disent les auteurs, les animateurs et les lecteurs, contenues dans chaque texte, quelles que soient ses qualités littéraires. Il *suffit* de lire, d'écouter et de se représenter ce qui est écrit et non ce que nous voulons entendre.

Fais semblant de tousser

Un médecin me disait récemment son trouble devant des jeunes patients qui restaient muets devant son invite à tousser lors de l'auscultation. Comme la situation se répétait, il s'est dit que peut-être ces enfants qui n'avaient aucun besoin de tousser se demandaient très certainement quelle mouche le piquait de les inviter à tousser alors que rien ne leur grattait la gorge ou les poumons. Une mère, un jour, *pour aider*, souffla à son gamin de faire semblant. « Fais semblant de tousser ». Et il toussa comme il le fallait. Le jeu valait le réel... et le médecin put terminer son travail.

Dans l'écriture d'un récit de vie, il y a un passage par ce « Fais semblant de tousser ». Ce sont les lieux communs, les clichés, les passages par une *hypostase*, cette façon de transiter par un terme pour en évoquer un autre... Mais ces passages obligatoires font entendre le sens intime et nous donnent en représentation un écho, une résonance de ce que nous voulons faire entendre.

Ouvrir cette boîte à clichés que nous portons en nous, c'est peut-être la mission de l'animateur d'un atelier de récits de vie. Et cette ouverture passe, à mon sens, par des étapes systématiques et systémiques.

Nous sommes d'abord confrontés à la question de l'origine : le nom, le *Je* initial, le nom propre. Cela constitue une des premières étapes de notre récit. Puis, celle de la relation à l'*Autre*, puis celle de son *auto-louange* ou de sa reconnaissance bienveillante, puis celle de la nomination des affects flottants en nous, puis...

Toutes ces étapes sont constitutives de l'écriture mais elles peuvent apparaître dans le désordre le plus complet. Chaque animateur prendra soin d'établir une cohérence systématique des étapes (à lui de les reconnaître dans la culture du groupe, par exemple) et de les conduire dans une résonance systémique. Ces étapes vont produire des systèmes d'écriture, des interactivités mémorielles, des souvenirs contextualisés...

Le travail sur la qualité narrative sera donc le fil conducteur principal et non la question du bien, du beau, du bon... La qualité narrative est nécessaire pour permettre l'émergence de sentiments, d'émotions, de non-dits,... et cette qualité est reconnaissable à ce qu'elle produit un système d'écoute et de lecture. Tout récit produit peu ou prou ce désir de poursuivre la lecture, dès lors que l'enjeu du récit est entendu par le lecteur. Mais un récit saturé de signes littéraires s'effondre et un récit englué dans le vague des tensions dissipe tout désir. La qualité narrative, c'est cette capacité du récit à construire une progression inattendue dans une perspective attendue.

Dominique Dussidour rapporte ce que le peintre Paul Cézanne racontait : « *Rappelez-vous Courbet et son histoire de fagots. Il posait son ton, sans savoir que c'était des fagots. Il demanda ce qu'il représentait, là. On alla voir. Et c'était des fagots.* » Et Dussidour commente : « *Des fagots ou pas des fagots, c'est de peu d'importance. L'important est que Courbet a eu besoin, là, dans l'espace de sa toile, d'une touche de brun et qu'il l'a posée.* » Il ajoute : « *Auparavant, une fois que j'avais posé une touche de brun (ou de ponctuation, ou de dialogue) moi aussi j'allais voir si c'était des fagots. Et c'était des fagots. Maintenant je ne vais plus voir.* »³

Ecrire un récit de vie suppose de laisser émerger souvenirs, faits, dates, circonstances et d'accorder ces événements dans le sens d'une *histoire*, la sienne. On pourrait dire que le récit de vie tente de rassembler les histoires d'une même personne : histoire familiale, amoureuse, professionnelle,... Ces histoires se profilent dans la matière du récit. Ce n'est pas la fiction qui est en jeu mais la tentative de ne pas faire de fiction.

Le projet est évidemment impossible : toute écriture est une représentation, donc une fiction, aussi minimale soit-elle.

On ne peut communiquer une expérience sans raconter une histoire.

Walter Benjamin

Ecrire un récit de vie, c'est donc accepter de raconter une vie qui aura *infusé* dans la mémoire (la sienne, celle des autres) et d'en reconnaître les signes forts tout au long d'une chimie étrange qui s'appelle l'écriture.

Le Récit de vie se situe dans un lieu au croisement de multiples chemins ou positions d'observation : la mémoire affective et collective, le souci de soi et de la reconnaissance de son identité, le désir de *révéler* (dans le sens photographique) son expérience, son aventure humaine. Ni légende, ni roman, ni poème épique, le Récit de vie raconte cet écart entre soi et les autres où chacun tente de se reconnaître.

Qu'est-ce qui nous incite à apprendre ? La vie traversée d'écrans, d'obstacles à surmonter, la joie d'être ici, le hasard des rencontres, des expériences diverses qui nous laissent relativement insatisfaits de l'état de nos savoirs, des événements, des lectures,... ? Se poser la question de l'état des lieux de nos connaissances multiples. S'interroger sur ce que nous avons appris et qui nous a fait bifurquer de notre parcours de vie peut nous aider à faire face à de nouveaux choix en nous faisant prendre conscience de notre capacité à peser sur ces choix.

Si nous observons la rue à travers la fenêtre, ses bruits sont atténués, ses mouvements sont fantomatiques et la rue elle-même, à cause de la vitre transparente, mais dure et rigide, paraît un être isolé palpitant dans un 'au-delà'. Mais que l'on ouvre la porte : nous sortons de l'isolement, nous participons de cet être, nous y devenons agissant et nous vivons sa pulsation par tous nos sens. (...)

**Vassili Kandinsky,
Point et ligne sur plan**

Trois étapes constitutives du récit

Pour le philosophe Paul Ricœur (cité par Gaston Pineau⁴), la construction historique du récit de vie passe par trois phases :

- préfiguration du récit dans l'expérience temporelle vécue ;
- configuration de l'expérience vécue par la narration, la mise en intrigue ;
- refiguration de l'expérience par l'acte de lecture.⁵

Ces pratiques obligent à repenser la rationalité et la rigueur des méthodes et des analyses théoriques proposées, le processus de formation, le sujet, l'auteur et son développement, son historicité, traversés par des contextes culturels, traumatiques, historiques, etc., les cadres de référence, les grilles, les systèmes, à partir desquels s'effectuent la construction et l'interprétation des récits.

Ecrire un récit de vie, c'est donc tenter de se transmettre et de transmettre du bien commun, du sens commun, fabriqué à partir d'actes, pensées, sentiments, rumeurs, angélismes, diabolisations, terreurs, utopies nécessaires au lien social et non nécessaires à un éros individuel. La transmission de cette matière (réelle et virtuelle, c'est-à-dire imaginaire) passe par des actes de reconnaissance réciproque entre l'auteur et le lecteur.

La transmission, aujourd'hui, des textes de récits de vie pointe toutes ces questions. De nombreux auteurs veulent transmettre leur récit mais ne savent pas très bien à qui (hormis la famille proche qui s'empresera souvent de ne pas lire ou, mieux, de détruire les actes de transmission car ils dérogent à la parole collective familiale par exemple). Alors, ils écrivent, enferment leurs écrits (dans un coffre) et attendent. Ce n'est pas transmettre, cela, c'est espérer, attendre, supposer.

En matière d'écriture de récits de vie, la question s'est donc posée du comment transmettre, quoi et à qui ? Des initiatives individuelles et institutionnelles ont vu le jour et la recherche dans le champ des écrits de l'intime s'est nettement développée depuis les années 80. Mais les questions de base demeurent. Comment faire en sorte que la transmission, pour atteindre à quelque vertu communicationnelle de base en ces temps multimédia, puisse échapper à la mise en spectacle, à la folklorisation même, et se réhabiliter en affrontant la question du sens de cette transmission ? C'est-à-dire : quel monde voulons-nous et pourquoi désirer le projeter dans l'avenir ?

Daniel SIMON
Ecrivain

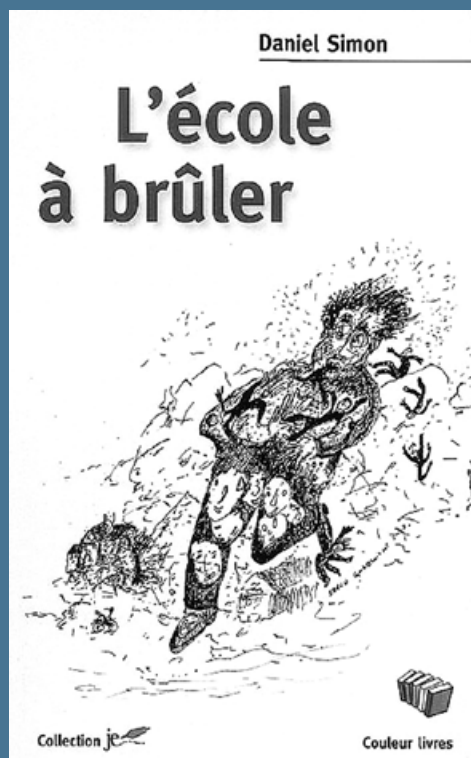
Formateur en communication
Animateur d'ateliers d'écriture
de récits de vie
Responsable de la collection *Je*
aux éditions *Couleur Livres*

1. *Pour des raisons de lisibilité du texte, l'auteur et la rédaction ont choisi de n'utiliser que le masculin là où le sens voudrait qu'on utilise à la fois le masculin et le féminin. Il en est ainsi pour animateur, auteur, lecteur, ... qui apparaissent à plusieurs reprises dans le texte.*
2. Vincent DE RAEVE, *Carnets d'un garde-chasse*, Ed. Couleur Livres, Collection 'Je', 2008.
3. Dominique DUSSIDOUR, *Traverser la forêt des romanesques contraintes*, http://remue.net/cont/Dussidour_04contraintes.html, décembre 2003.
4. Gaston PINEAU, *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Coll. Histoire de vie et formation, Paris, 1998.
5. Roselyne OROFIAMA, Pierre DOMINICÉ (dir.), *Les histoires de vie : théories et pratiques*, in *Education Permanente*, n°142, 2000.

Dans son dernier ouvrage, *L'école à brûler*, Daniel Simon se glisse peu à peu dans la peau d'un de ces enfants qui mettent le feu aux écoles, aux crèches, aux centres de jeunesse et de culture. Ils brûlent et saccagent ce qui devrait les accueillir et les accompagner vers l'émancipation sociale, si ce n'est vers le bonheur...

Comme l'ont fait précédemment Vincent De Raeve et d'autres, la démarche de l'auteur vise à percevoir... plus qu'à expliquer, à raconter le péril d'une école sous haute tension aujourd'hui et à travers elle, la dilution du lien social dont il est question dans cet article.

Daniel SIMON, L'école à brûler,
Ed. Couleur Livres, Collection 'Je', 2008



Identité *versus* subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes

Je dédie cet article à celles et ceux qui m'ont ouvert au monde de l'alphabétisation, et spécialement à Nathanaëlle Adam, Nadia Baragiola, Etienne Bourgeois, Danielle Desmarais, Danièle Gallez, Marie-Françoise Macou et Rosemarie Nossaint.

Si aujourd'hui la question identitaire fait autant parler d'elle, c'est en partie parce que les repères identitaires se sont brouillés et que l'identité ne se construit plus en référence à des piliers idéologiques forts. Dans ce contexte, le récit autobiographique peut-il jouer un rôle dans la (re)construction identitaire ? Et, dans l'affirmative, comment opère-t-il ? Cela étant éclairci, Guy de Villers, auteur de l'article qui suit, met en évidence la fonction de la subjectivité – qu'il définit en référence aux avancées les plus récentes des sciences humaines – comme condition nécessaire pour que se produise une transformation identitaire dans l'engagement en formation. C'est dans cette dynamique qu'une démarche de narration autobiographique en formation d'adultes trouve sa place légitime par la mise en mouvement de l'apprenant vers un nouveau rapport aux savoirs, tant expérientiels que formels.

1. Où l'on situe le contexte actuel de la question identitaire

Il faut bien commencer par énoncer quelques observations bien connues. Nous vivons dans un monde où l'hétérogénéité des conditions d'existence est telle qu'il devient extrêmement difficile de se situer et de localiser l'autre dans telle ou telle aire d'appartenance. La division de la société en classes mise en évidence par Karl Marx a fait place à des appartenances multiples qui complexifient considérablement la catégorisation sociale. Cette complexité génère

chez les individus une réelle difficulté à se repérer, à se situer, bref : à s'identifier.

A côté de la pluri-appartenance sociale, nous devons prendre acte de la chute des grands idéaux fondateurs des groupes d'appartenance et, plus encore, des groupes auxquels les individus pouvaient se référer. « Je suis socialiste, mais je n'ai pas ma carte d'adhérent » ; « je suis chrétien mais je ne supporte ni la croyance en un Dieu provident, ni Benoît XVI » ; « je suis syndicaliste mais je peste quand 'ils' font grève » ; etc. Les Grands Récits¹ avaient pour fonction de

nous donner un principe d'intelligibilité du monde auquel nous appartenons. Ces références n'opèrent plus. Leur crédibilité est en chute libre. Les effets de leur obsolescence sont multiples. Je n'en retiens que celui qui frappe de plein fouet la possibilité pour l'individu contemporain de s'identifier socialement. Qui suis-je au regard de l'autre ? Qui suis-je à mes propres yeux ?

C'est dans ce contexte où l'individu est incertain, selon la formule d'Alain Ehrenberg², que se développe un large mouvement d'études et de recherches, d'actions et spécialement de formations, dont l'axe majeur est la quête identitaire. On parle de construction identitaire, de stratégie identitaire, de dynamique identitaire.

C'est également dans ce même contexte désenchanté³ que l'on observe des crispations identitaires autour de croyances religieuses et/ou nationalistes. Construction identitaire personnelle et massification autour d'une identité collective constituent les deux premières voies ouvertes pour parer à la destitution d'un Grand Autre consistant. Il en est une troisième, plus perverse, qui consiste à fomenter une figure de l'Autre menaçant, face auquel il est nécessaire de se liguer. Le terrorisme international, cruellement réel et largement fictionnalisé pour les besoins de la propagande, remplit parfaitement cette fonction.

Enfin, il n'est pas sans intérêt de relever que la question identitaire se pose de manière insistante à une époque, la nôtre, où l'on assiste à un développement sans précédents des moyens mis en œuvre pour saisir l'identité des individus. Caméras urbaines, vidéo-surveillance, carte d'identité à puce électronique, questionnaires poussés, interpella-

tions multiples et ciblées, contrôles en tout genre, et j'en oublie, sont autant d'outils capables d'intruser les citoyens comme les exclus de la cité et de fixer les identités que les autorités administratives et policières estiment nécessaires pour protéger l'ordre public et garantir la sécurité nationale. Cette identité-là n'est évidemment pas du même ordre que celle qui fait l'objet d'une quête existentielle. Encore que la demande des sans-papiers se joue sur une scène où en avoir ou pas devient une question de vie ou de mort. Et sans doute n'est-ce pas par hasard non plus que la fixation de l'individu dans la 'mêmeté' de son identité exacerbe le sentiment d'un écart (*Discrepancy*⁴), d'une contradiction même, entre ce qui est fixé de lui par le regard de l'autre (*Big Brother*⁵) et ce qu'il éprouve de lui-même, son 'ipsité'⁶, comme dit Paul Ricœur⁷.

2. Où l'on voit que le récit autobiographique permet à la fois une construction du soi et son inscription dans l'axe temporel

Il nous faut à présent comprendre ce qu'est le processus narratif qui conduit à la production d'un récit autobiographique et quels sont les leviers du récit de vie qui permettent cette édification d'un 'soi-même' par soi-même (*Selbstbildung*⁸). Autrement dit, quelle est la fonction de la narration de soi dans la perspective identitaire dont nous venons d'esquisser les traits contrastés ?

Avec Paul Ricœur, nous dirons que tout récit est le produit d'une activité – la narration – qui consiste en l'organisation de faits dont la signification se dessine au fur et à mesure du développement narratif. Ricœur

désigne cette activité par ce syntagme : 'la mise en intrigue'. Il s'agit de la construction d'un scénario qui agence les faits pour en donner une représentation ordonnée par le souci de produire une signification qui autrement serait demeurée inaperçue. En ce sens, le récit a valeur de témoignage. Il raconte comment les choses se sont passées, comment elles ont été vécues par le narrateur lorsque le récit est à la première personne. C'est pourquoi nous reconnaissons dans le récit un travail de configuration, de construction d'une figure, d'une image (*Bild*) de ce qui s'est passé.

L'expérience narrative comporte donc logiquement trois moments. Au temps *I*, nous devons poser les activités de la vie telle qu'elle se vit. Ricœur dira qu'il s'agit là d'une préfiguration, d'un matériau pour la construction d'une re-présentation, d'une configuration (*Bildung*), laquelle constitue le temps *II*. Le troisième temps (*III*) est celui du lecteur ou de l'auditeur du récit. Il entre dans le récit et le fait sien. Il en dégage la signification pour lui-même, en résonance avec sa propre expérience. C'est le temps de la refiguration.

La démarche narrative s'avère une voie privilégiée de la construction de soi en tant qu'elle rassemble des éléments inscrits dans la mémoire biographique, c'est-à-dire les événements vécus personnellement par le sujet et les contextes spatio-temporels qui leur sont associés⁹. Le récit ainsi produit donne à voir une représentation de soi telle qu'elle s'éprouve dans les diverses médiations sociales qui ont constitué le contexte de vie du narrateur. Ces médiations varient selon les parcours de chacun. Mais il y a des constantes : le milieu familial (famille d'origine, famille conjugale,...), les lieux de for-

mation (école fondamentale, enseignement secondaire, formation professionnelle, éducation permanente,...), le monde du travail (emploi, chômage), le quartier, les relations privilégiées, les liens associatifs (syndicat, parti politique, mouvement militant,...), les loisirs, etc. Voilà autant de facettes du lien social dans lequel se façonne l'identité du narrateur. Plusieurs de ces médiations opèrent simultanément : un sujet peut à la fois exercer un métier, avoir une vie de famille, des engagements militants, etc.

Toutefois cette synchronie des médiations n'est pas sans leur inscription sur l'axe temporel. Cela peut paraître un truisme, mais la perspective identitaire dans laquelle se situe l'étude des récits de vie autobiographiques fait parfois oublier que la démarche narrative fait plus que produire une représentation, même complexe, de soi. Elle fait aussi appel à des catégories temporelles, telles que celles du passé, du présent et de l'avenir.¹⁰ Toutefois, nous devons constater que le narrateur n'élabore pas nécessairement son récit en le déroulant selon l'ordre chronologique. La trame temporelle à laquelle recourt le narrateur obéit à une logique subjective, tant pour l'articulation des séquences selon un principe de cohérence que pour le repérage du dénouement des intrigues. C'est par le réordonnement 'après-coup' des éléments du récit selon une diachronie en correspondance avec le temps du calendrier que l'on peut mesurer la liberté que s'est donnée le narrateur en établissant sa propre trame temporelle. La temporalité du récit, distincte de celle du calendrier, témoigne ainsi du travail du narrateur pour instaurer une concordance là où sa mémoire biographique ne lui donnait accès qu'à des bribes éparpillées d'événements

disjoints. Le récit a donc aussi pour fin de surmonter les discordances qu'impose la temporalité vécue du sujet. C'est le rôle du récit de mettre de la concordance dans cette hétérogénéité temporelle et d'humaniser ainsi le temps. Le travail du récit consiste à mettre en concordance ce qui discord. Là où l'expérience vive était expérience d'une discordance, l'action narrative, en tant que mise en concordance, 'répare la discordance'¹¹.

Distribué sur les trois instances du temps (passé, présent, avenir) et sur les trois registres de la temporalité (vécue, narrée et calendaire), le sujet narrateur joue également sa partie sur deux niveaux. D'une part, il produit une présentation de lui-même, une image (*Bild*), sur le mode d'une représentation verbale dans le récit qu'il construit. D'autre part, dans l'acte même de se représenter dans le récit, le sujet se divise encore en tant que ce qu'il dit de lui dans ses énoncés, non seulement ne dit pas exhaustivement tout ce qu'il est, mais, plus radicalement, le sujet de l'acte de dire est irréductible aux énoncés qui le représentent. Le moment narratif instaure donc inévitablement un sujet qui jamais ne sera inscriptible dans la série des énoncés autobiographiques. Nous retrouvons ici la distinction classique en linguistique entre le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation.¹² Toutefois, nous ne nous en tiendrons pas à ce seul angle de vue. Car ce sujet supposé à l'acte de dire a pour nous une fonction essentielle trop souvent inaperçue. Et pour cause, puisqu'il s'agit du sujet qui n'apparaît pas dans l'énoncé, qui est irréprésentable, mais qu'il faut bien supposer à toute opération énonciative. Il s'agit donc du sujet toujours en deçà des énoncés ou

en excès par rapport à ces derniers. Nous ne parlons donc pas du sujet identifié à telle ou telle figure de lui-même.¹³ Indiquons seulement qu'à ce plan aussi, des tensions existent entre les différents domaines du 'soi' : 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.

3. Où l'on découvre ce qui permet au récit autobiographique d'être un adjuvant de la transformation identitaire, comprise comme effet de formation

Il nous paraît important de nous interroger sur ce qui rend possible une dynamique de transformation identitaire, de passage d'une forme identitaire à une autre, voire de tensions entre instances et registres divers. Cette condition de possibilité ne peut appartenir à l'identité, aux formes identitaires que nous avons évoquées. Elle ne relève pas davantage des figures du moi que les énoncés déclinent dans un récit, même autobiographique. Elle doit nécessairement être supposée à toute instance temporelle.

Pour nous en tenir à la question de la transformation identitaire, force est de constater qu'un sujet identifié n'est pas modifiable s'il n'a pas en lui un principe d'indétermination qui lui permette d'abandonner une identité au profit d'une autre, de modifier son regard sur ce que l'autre pense de lui, etc. Il nous faut poser qu'en deçà des instances identifiées de la personnalité, il y ait ce sujet d'avant l'identification. Un sujet sans

qualité, strictement non-identique à lui-même, mais habité par le désir de prendre forme dans l'espace de la communication interhumaine. Nous proposons de considérer ce sujet de désir comme irréductible à toute identité et principe de toute construction identitaire. Pour le dire plus simplement, le moi n'est pas le sujet. Cette distinction est particulièrement importante lorsque l'on veut isoler les conditions de possibilité de toute démarche formative, voire de toute construction de soi. En d'autres termes, pour penser la transformation du soi, il est nécessaire de supposer un autre registre que celui du soi, que nous appelons la subjectivité. Celle-ci ne peut être définie que négativement : elle est non-identique à soi. Et c'est à ce titre, comme principe d'indétermination, qu'elle rend capable de dépasser les figures arrêtées d'une identité pour ouvrir à une nouvelle forme de soi, nourrie d'autres savoirs et désireuse d'expériences inédites.

Ces considérations, sans doute fort théoriques, nous paraissent cependant essentielles à la compréhension et la mise en œuvre d'une politique de formation des adultes, dans le cadre, par exemple, de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La condition minimale d'un engagement en formation est en effet que le sujet adulte mobilise un désir d'aller au-delà des savoirs convenus qui constituent ses appuis identitaires. Si la subjectivité de l'apprenant, au sens où nous l'avons définie, n'est pas engagée, quelles sont les stratégies auxquelles il peut recourir ? Tantôt l'apprenant n'accepte de la formation que les savoirs qui renforcent son identité, tantôt il refuse tout apprentissage. Dans ce dernier cas, la rigidité de l'identité personnelle de l'adulte constitue un obstacle à toute transformation des contenus de

savoir et, *a fortiori*, des structures cognitives à l'aide desquelles il interprète son expérience.

Le formateur d'adultes aura donc le souci de mobiliser ce registre de l'identité en sollicitant l'instance subjective supposée à tout processus de transformation des rapports de l'apprenant aux savoirs. Comment s'y prendre ? L'opération est double. D'une part, le formateur fait alliance avec le sujet non-identique à soi, il éveille son désir d'apprendre, tout en lui reconnaissant les compétences et les savoirs requis pour s'ouvrir à de nouveaux savoirs. Mais d'autre part, le formateur doit introduire une discordance par rapport aux savoirs auxquels le moi de l'apprenant s'est identifié. Il lui faut proposer des signifiants inédits, pour autant qu'ils se tiennent à une juste distance des signifiants déjà acquis. L'apprenant ne lâchera ses premiers savoirs qu'à la condition de pouvoir s'appuyer sur cette alliance avec le formateur, pour autant que le formateur n'absorbe pas toute l'énergie du désir d'apprendre en se proposant lui-même comme objet de désir. C'est ce qui se passe dès que le formateur se fait le gourou de ses fidèles. Le maniement correct du transfert pédagogique est la condition d'une prise de risque du sujet amené à lâcher son identité initiale pour entrer dans une dynamique de transformation identitaire par l'acquisition de nouveaux savoirs qui font sens pour son existence.

Dans cette perspective, on comprend que la démarche autobiographique soit particulièrement adéquate pour obtenir un effet de formation. En effet, l'acte narratif requiert un sujet irréductible aux énoncés qui le représentent et donc l'identifient. Et ces mêmes énoncés qui font le contenu du récit

‘mettent à plat’ les identités du sujet telles qu’elles ont pris forme tout au long de la vie du narrateur. **Se crée ainsi une tension qui peut être féconde entre le sujet et ses identités.** Celles-ci peuvent être à leur tour traversées par la question de ce qui met ce sujet en mouvement : quels sont ses objets de quête ? A charge du formateur de transmettre son propre désir de savoir et la foi qu’il a dans les possibilités de l’apprenant, en même temps que les nouveaux savoirs qui vont alimenter la quête du sujet. Dans cette entreprise, le récit autobiographique est un adjuvant non négligeable. Car nous reconnaissons à la narration de soi la vertu de mobiliser le sujet sous-jacent à l’acte de dire, **ce même sujet constituant le levier nécessaire à l’acquisition de nouveaux savoirs.**

Guy de VILLERS
Docteur en philosophie
et professeur émérite à l’UCL
FOPA/PSED/PSP

1. Voir Jean-François LYOTARD, **Tombeau de l’intellectuel et autres papiers**, Ed. Galilée, Paris, 1984 ; et Jean-François LYOTARD, **La Condition postmoderne**, Les Editions de Minuit, Paris, 1979. Voir aussi Daniel SIMON, pp. 29-31 de ce numéro.
2. Alain EHRENBURG, **L’Individu incertain**, Calmann-Lévy, Coll. Sciences Humaines et Essais, Paris, 1995 ; Hachette Littérature, Paris, 1999.
3. Marcel GAUCHET, **Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion**, Gallimard, Paris, 2005.
4. Cfr E. Tory HIGGINS, **Self-discrepancy : A theory relating self and affect**, in R. F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology*, PA : Psychology Press, Philadelphia, 1999.
5. Cfr George ORWELL, **1984 (Nineteen Eighty-Four)**, Secker and Warburg, London, 1949 (traduction française : Gallimard, Paris, 1972).

6. *Pouvoir d’un sujet pensant de se représenter lui-même comme demeurant le même malgré tous les changements physiques et psychologiques qui peuvent advenir à sa personne au cours de son existence.* (Wiktionnaire).

7. Paul RICŒUR, **Soi-même comme un autre**, Le Seuil, Paris, 1990.

8. *La traduction littérale de ce terme allemand est : ‘autofomation’.*

*A la source du concept d’autofomation se trouve le mythe dont le dialogue platonicien ‘Protagoras’ témoigne, à savoir que c’est en soustrayant aux dieux les moyens nécessaires à leur existence que les hommes acquièrent le pouvoir de se construire par eux-mêmes. Sur ce thème de la ‘Selbstbildung’, voir Aleida ASSMANN, **Construction de la mémoire nationale : Une brève histoire de l’idée allemande de Bildung** (traduction française : Françoise Laroche), Paris, Editions MSH, 1994, pp. 13 et suivantes.*

9. *La mémoire biographique appartient à la sous-catégorie dite ‘mémoire épisodique’, laquelle constitue, avec la mémoire sémantique, la mémoire déclarative. L’autre catégorie de mémoire est non déclarative, laquelle comporte essentiellement la mémoire procédurale. Cfr Nicole BOISACQ-SCHEPENS et Marc CROMMELINCK, **Neuro-psycho-physiologie**, vol. 2. Comportement, Masson, Paris, 1996, pp. 188-193.*

10. Cfr Didier DEMAZIÈRE, **Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ?**, in *Bulletin de méthodologie sociologique*, n°93, 2007. Accessible en ligne à l’adresse URL : <http://bms.revues.org/index506.html> (mis en ligne le 30 mai 2008).

11. Paul RICŒUR, **Temps et récit**, Tome I, Le Seuil, Paris, 1983, p. 55.

12. Laurent DANON-BOILEAU, **Le sujet de l’énonciation : psychanalyse et linguistique**, Ophrys, Paris, 2007.

13. *Nous avons développé ailleurs une réflexion critique sur la notion d’identité et ses usages, notamment dans le champ de la formation. Voir notre contribution **Identité, Sujet, Formation**, à paraître fin 2008 au Brésil dans un ouvrage collectif intitulé **Reinvenções do sujeito social. Teorias e praticas biograficas** (éditions UFMG/PGCS-UFRRN). La traduction en langue française paraîtra chez Erès en 2010.*

Ateliers individuels de récits autobiographiques

L'année dernière, Marie-France Reininger a mené un travail individuel de récit de vie avec deux apprenantes au Collectif Alpha de Molenbeek. Son but était de faciliter la rédaction de leur histoire autobiographique, sans autre objectif que de répondre à leur demande et de mettre les compétences qu'elle avait acquises en formation à leur service.

Histoire de vie et récit de vie

Un article écrit par Guy de Villers¹ m'a aidée à clarifier ces termes. Pour ce philosophe et psychanalyste, le récit de vie est un moment dans la production d'une histoire de vie : « *L'histoire de vie se constitue à partir d'un récit de vie dont la cohérence est assurée par le choix d'un certain nombre de faits centraux qui font sens pour le narrateur. Puis dans un second temps, un travail d'analyse, de réflexion et d'échange aboutit à la construction d'une totalité intelligible, l'histoire de vie proprement dite.* »



Dans cette optique, il s'agit d'avoir une réflexion sur son récit, « *de produire sa vie* », comme le mentionne le titre d'un ouvrage de Gaston Pineau², fondateur en 1990 de l'*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*. Selon ce chercheur, « *l'histoire de vie est une recherche et une construction de sens, à partir de faits temporels et vécus* ».³

Avant de travailler le récit de vie avec des participants, j'ai suivi un séminaire animé par Guy de Villers.⁴ J'ai aussi participé à plusieurs ateliers animés par Daniel Simon qui conçoit le récit de vie dans une optique littéraire et me suis inspirée de la démarche de cet écrivain, metteur en scène, responsable de collection et animateur de revue⁵, dans mon travail avec les participants. « *Ecrire un récit de vie suppose de laisser émerger des souvenirs, faits, dates circonstances et d'accorder ces événements dans le sens d'une histoire, la sienne. (...). Toute écriture est une représentation, donc une fiction, aussi minimale soit-elle.* »⁶



Le projet d'ateliers de récits de vie en individuel

Depuis quelques années, ma collègue France Bakkers et moi travaillons avec le groupe 'francophones', dans le centre du Collectif Alpha à Molenbeek. Ce groupe est composé de personnes, belges d'origine en majorité, qui parlent couramment français et l'utilisent avec leurs proches. La plupart d'entre elles lisent relativement bien mais éprouvent beaucoup de difficultés à rédiger un texte.

L'équipe de formateurs dont je fais partie a choisi le terme 'histoires de vie' pour désigner l'activité menée avec deux participantes de ce groupe. Il s'agissait d'accompagner individuellement deux femmes dans leur projet d'écrire le récit de leur vie. Celui-ci a émergé suite à la lecture du récit de vie *Le livre de Fatma* dont l'auteure fait également partie du groupe. Cette dame belge d'origine marocaine a suivi des cours du soir au Collectif, il y a plusieurs années. Mon collègue Patrick Michel l'avait alors aidée à écrire son histoire et à en faire un livre⁷.

Méthodologie

Sur le plan méthodologique, je me suis inspirée de Guy de Villers qui distingue trois phases dans la constitution d'une histoire de vie : la contractualisation, l'énonciation et l'analyse.

Phase 1 : La contractualisation

Il s'agit de clarifier la demande et d'établir un contrat portant sur :

- les enjeux (pourquoi et en vue de quoi faire connaître une part de son histoire personnelle à d'autres ? pour quels lecteurs ?) ;
- les modalités (lieu, durée, rythme des rencontres) ;
- le rôle de l'accompagnateur/trice, ses exigences et ses limites.

Phase 2 : L'énonciation et le travail de mémoire

L'énonciation écrite de moments de vie s'appuie sur un travail de mémoire.

Quelques éléments théoriques sur la mémoire m'ont guidée dans mon travail d'accompagnement :

- La mémoire reconstruit le passé et opère plusieurs transformations du réel vécu.
- Elle fait une sélection des événements.
- L'ordre dans lequel les événements sont rapportés et la manière dont le récit est organisé est un choix qui reflète la vision qu'en a gardée l'auteur.
- Des procédés sont en jeu dans la reconstruction du réel dans un récit :
 - > suppression : une grande période de temps ne prend que quelques lignes ou est escamotée ;
 - > dilatation : une courte période prend beaucoup de lignes ;

- > adjonction : on ajoute un événement inventé, 'on brode' ;
- > permutation : on déplace dans le temps des événements de manière à les anticiper ou à les retarder.

Comme outil, j'ai proposé aux deux participantes de ranger dans une farde tout ce qui concerne leur histoire de vie : carnet ou feuilles de notes, photos ou autres choses.

Phase 3 : L'analyse de l'énoncé ou la mise en forme du récit

Il s'agit de donner une structure au récit (chronologie ou mosaïque), d'adopter un point de vue narratif, de choisir un temps de narration, etc. Il s'agit aussi de mettre de l'ordre dans des propos discontinus issus du travail de mémoire.

Mise en oeuvre et évaluation

Histoire de vie de Sabine

Le projet a démarré avec Sabine, jeune femme d'une trentaine d'années. Elle a trois jeunes enfants. Je la connais depuis plusieurs d'années. Ma collègue France Bakkers et moi l'avions rencontrée dans le cadre de l'activité *Club des bébés* organisée par *La Trame*, association avec laquelle le Collectif de Molenbeek collaborait en vue de faire connaître notre centre aux parents et de leur proposer de venir y suivre des cours d'alpha. L'an passé, Sabine a décidé de s'inscrire au Collectif.

Sabine était très enthousiaste à l'idée de travailler sur son projet d'écrire un livre sur sa vie. Elle se projetait dans le futur et s'imaginait en train de répondre à des questions à propos de son livre. Elle en riait mais cela révèle que son enjeu était d'être reconnue par autrui.

Le premier texte de Sabine portait sur le thème de la maternité. Elle a parlé de son enfance en mettant en jeu sa mère. Nous avons tâtonné avant de trouver un mode d'énonciation qui lui convenait. Je lui ai proposé d'essayer d'évoquer un souvenir précis, limité dans l'espace et dans le temps et de me le raconter comme si c'était un film. Son récit était ainsi mis au présent. J'ai pris des notes. Ensuite, elle m'a demandé de lui redire l'énoncé. Elle a reformulé son récit phrase après phrase et rédigé son texte, puis elle l'a dactylographié à l'ordinateur.

Nous nous sommes ainsi rencontrées durant quelques séances hebdomadaires.

Ensuite Sabine a eu des problèmes familiaux. Elle a continué les cours d'alpha mais a annulé à plusieurs reprises les rendez-vous que nous avions fixés pour poursuivre l'écriture de son récit. Elle a encore écrit quelques textes lors des ateliers collectifs de récits de vie que nous animons, France et moi, deux fois par semaine dans le groupe 'francophones'. Mais son projet d'écrire un livre sur sa vie n'est plus aujourd'hui sa priorité.

Histoire de vie de Germaine

Cette dame septuagénaire ne vient au Collectif qu'une fois par semaine pour rejoindre le groupe 'francophones' du centre de Molenbeek. Son activité de gardienne d'immeuble lui laisse en effet peu de temps pour suivre les cours.

Elle est autodidacte. Elle sait lire et peut produire un texte personnel, mais c'est la syntaxe et la structuration d'un texte qui lui posent problème. Elle a appris quelques règles de grammaire et d'orthographe 'sur le tas'.

Germaine et moi avons eu jusqu'à présent une dizaine de rencontres hebdomadaires à son domicile.

Son but est d'écrire un récit de vie pour témoigner de l'époque de son enfance, des comportements et des valeurs de son milieu social. Elle est issue d'une famille très nombreuse et pauvre.

Lors de la première rencontre, Germaine m'a montré un texte qu'elle avait rédigé. Il s'agissait d'un premier 'jet', un peu confus mêlant divers souvenirs.

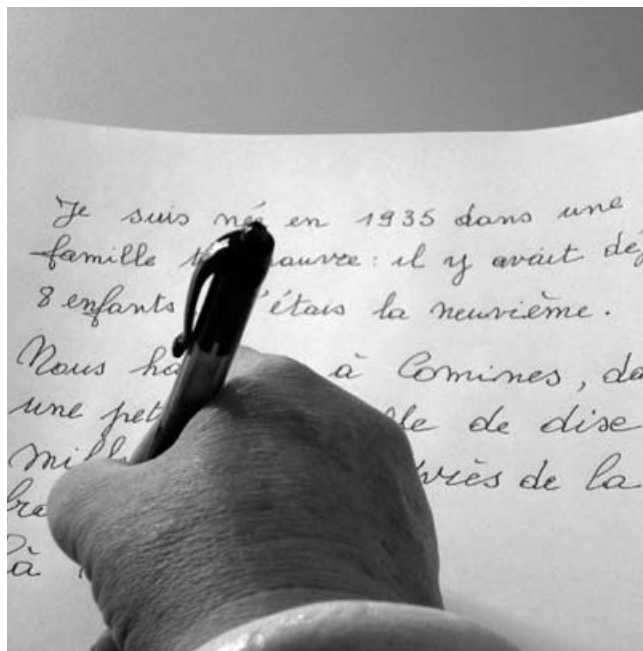
Elle m'a demandé de lui corriger ses 'fautes'. Il n'y en avait pas beaucoup. L'emploi de l'imparfait était plus ou moins correct. Ce qui posait problème, c'était la structure du récit. Il est très difficile d'écrire un récit d'enfance de façon linéaire et chronologique. Je lui ai proposé de repérer les thèmes abordés et de leur donner un titre.

Pour la séance suivante, Germaine avait écrit plusieurs textes de témoignages. Le 'je' n'apparaissait pas. Sa personnalité était englobée dans le 'nous' du groupe familial. Je lui en ai fait la remarque et elle a été surprise.

Ensuite, elle a commencé à se situer dans sa fratrie, à nommer chaque enfant, à l'aide d'une photo. Chaque membre de la famille était ainsi présenté dans le récit. A partir de cette séance, des souvenirs enfouis sont remontés à la surface.

Cela n'a pas été sans incidence sur sa santé. Son sommeil était perturbé, la fatigue s'est installée et les ennuis de santé aussi, au point que son médecin lui a recommandé de suspendre cette activité d'écriture.

En juin dernier, Germaine m'a dit qu'elle souhaitait reprendre cette activité.



*Je suis née en 1935, dans une famille très pauvre ; il y avait déjà 8 enfants, j'étais la neuvième.
Nous habitons à Comines, dans une petite ville de dix mille habitants, près de la frontière française.
Là, nous avons une petite maison de trois pièces en bas et trois en haut.
Il y avait un petit jardin où se trouvait une cage pour nos trois lapins.
Nous avions aussi un cochon.
Dans notre chambre, il y avait deux grands lits.
On s'y couchait à quatre : deux à la tête du lit et deux au pied.
Comme ça, nous avons chaud car nous n'avions qu'une couverture pour nous couvrir.
Notre matelas, c'est Papa qui l'avait fabriqué avec du foin. Il fallait le changer souvent parce que la plupart d'entre nous faisaient pipi au lit. Il n'y avait ni toile en caoutchouc ni lange pour se protéger.*

Fragments d'écrits de Germaine

En conclusion, écrire sur sa vie, même si l'on en a envie, n'est pas facile. Cela remue beaucoup de choses en soi.

L'an prochain, j'envisage de proposer un atelier hebdomadaire pour écrire de courts récits de vie en groupe, des fragments de vie de façon romancée laissant le 'je' se transformer en 'il' ou en 'elle'. Et la frontière avec la fiction devenir floue.

Marie-France REININGER Collectif Alpha Molenbeek

1. Guy de VILLERS, *Conclusion*, in *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, sous la direction de Christophe NIEWIADOMSKI et Guy de VILLERS, L'harmattan, 2002, Paris, pp. 133-161.
2. Gaston PINEAU, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Ed. Edilig, Montréal/Paris, 1983.
3. D'autres auteurs comme Vincent de Gaulejac utilisent la parole des individus sur leur vécu pour permettre la compréhension des faits sociaux. Dans *De la lutte*

des classes à la lutte des places (in *Que reste-t-il des classes sociales ?*, Rennes, Ed. ENSP, 2004), l'auteur utilise le récit d'un certain nombre d'exclus pour appuyer sa thèse selon laquelle les exclus ne forment pas une classe sociale parce que leurs origines et leurs situations sont hétérogènes et qu'ils sont en rivalité permanente pour se faire une place dans la société. Ils n'ont donc pas d'appartenance à un groupe social qui puisse leur donner une identité positive et des droits communs à défendre, point de départ de la formation d'une classe sociale.

4. Il me semble en effet nécessaire qu'un formateur alpha participe à ce type de séminaire avant de proposer des activités d'histoire de vie aux adultes apprenants.
5. Collection 'Je' et 'Je, la revue des récits de vie' aux éditions Couleur Livres.
6. Daniel SIMON, *Le récit de vie comme une fabrique de liens*, voir p. 32 de ce numéro.
7. Fatma BENTMIME et Patrick MICHEL, *Le livre de Fatma*, EPO, Bruxelles, 1993. Épuisé mais sera prochainement réédité. En prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha. Proposé par des apprenants du groupe 'francophones' du Collectif au Printemps de l'alpha, le 31 mai 2007 à La Louvière (voir *Journal de l'alpha*, n°160, octobre 2007, pp. 32-33). Interview de Fatma Bentmime dans le *Journal de l'alpha*, n°79, mai-juin 1993, pp. 10-11.



Des récits de vie pour dépasser les freins à l'apprentissage chez les personnes ayant vécu l'exil

Un parcours difficile à vivre, le fait de ne pas savoir où on est, une rupture des liens familiaux, une sensation d'insécurité, un sentiment de loyauté par rapport à son pays, des traumatismes liés à l'exil, aux difficultés de se faire une place dans un nouveau pays... Il y a de nombreuses raisons qui peuvent expliquer les obstacles empêchant l'apprentissage d'une langue. Et ces freins sont propres à chaque personne, à chaque vécu. Voilà le postulat de départ du projet mené par Lire et Ecrire Luxembourg et le Service des actions de promotion de santé mentale de la province du Luxembourg. D'où l'idée de mettre sur pied un groupe de parole axé sur le récit de vie.

Paul est arrivé en Belgique avec ses enfants. Sa femme enceinte est arrivée plus tard. Pendant cet exil, un de ses enfants a perdu la parole. Paul suit les cours FLE chez nous depuis plusieurs mois mais il n'arrive pas à sortir des paroles structurées, il oublie les mots au fur et à mesure malgré sa recherche et sa volonté d'apprendre. Dans le groupe de parole, il est stressé, raide, les doigts noués. Les mots en français qu'il prononce viennent de loin, la gorge est serrée. Sans doute, Paul est un homme réservé...

Julie, est arrivée en Belgique sans avoir de nouvelles de son fils aîné disparu lors d'une rafle militaire. Elle ne sait pas entrer dans la langue du pays d'accueil. Julie vient au cours pour parler sa langue maternelle avec des compatriotes.

Paul, Julie et les autres sont en formation à Lire et Ecrire à Bastogne depuis plusieurs mois. Nous sommes, pour ces demandeurs d'asile, les premières personnes à leur offrir la parole en français sans contraintes administratives, c'est-à-dire avec un souci avant tout humaniste. Or, bien des personnes de langue étrangère vont rencontrer des difficultés lors de cet apprentissage, et ce malgré le questionnement des formateurs et l'adaptation de la formation à leur situation. Nous constatons que de nombreux demandeurs d'asile souffrent de traumatismes liés à l'exil et que ces problèmes de santé mentale peuvent constituer un frein à l'apprentissage (manque de disponibilité pour la formation) et plus largement à la vie sociale.

Un projet...

Une façon de répondre à la difficulté d'apprentissage de la langue chez les personnes ayant vécu l'exil est de leur permettre de raconter leur voyage, d'adresser leur histoire à d'autres personnes dans un cadre sécurisé, de prendre distance par rapport à elle, d'y glisser quelques touches d'imaginaire et de se créer ainsi un espace d'expression.

C'est ainsi que nous décidons en 2005 de mettre en place un groupe de parole en partenariat avec le *Service des actions de promotion de la santé mentale* de la province de Luxembourg.¹

Pour intervenir notre travail et disposer de l'appui d'un service spécialisé et compétent, nous faisons appel à l'asbl *Le Méridien*². Les rencontres vont nous permettre de prendre du recul, d'augmenter le questionnement et d'enrichir les hypothèses de travail.

... qui se concrétise

Ils sont huit à s'engager dans le groupe de parole que Lire et Ecrire leur propose. Ce sont Paul, Julie et les autres... Des femmes et des hommes de toutes nationalités, de tous âges, de toutes conditions sociales, de toutes religions.

Nous sommes deux accompagnateurs : Jacqueline Danhaive, expérimentée dans la thérapie familiale, venant du Service des actions de promotion de la santé mentale de la Province de Luxembourg, et moi-même, formateur à Lire et Ecrire.

Les premiers rendez-vous permettent de fixer le but et les règles de l'entreprise. Tout est envisagé pour se sentir au mieux ensemble. L'idée est de développer une identité

collective en partant des représentations mentales et sociales de chacun par rapport au 'bien-être'. Les participants définissent ce à quoi ils s'engagent et comment ils s'y engagent. Nous instituons ensemble un certain nombre de principes de base tels que la confidentialité, le secret, le respect

La santé mentale communautaire

Le mot ou le fait important dans l'approche communautaire, c'est la communauté. C'est dans cette communauté que la personne recevra de l'aide (care) et pas seulement des soins visant à guérir (cure), que cette aide ne lui viendra pas (ou pas exclusivement) des aidants 'professionnels', mais des aidants 'naturels' et même des personnes de son entourage quotidien qui ne se définissent en rien comme des 'aidants'. C'est dans cette communauté aussi que l'aide et le soutien se feront dans un contexte social plus informel, plus spontané, moins organisé et moins bureaucratisé. L'idée centrale est claire : il faut utiliser d'autres ressources que celles des institutions hospitalières et des ressources organisées sous le mode de corporations professionnelles. C'est également dans cette communauté que la personne pourra s'insérer dans un univers social où l'adaptation, l'intégrité, la normalité ne seront pas inévitablement fonction des normes prédominantes que sont la rationalité, la fonctionnalité, la rentabilité. Cette adaptation se fera plutôt dans le cadre d'une culture locale où les valeurs, les attentes, les modes de vie lui permettront de donner un sens à son existence.

Robert SÉVIGNY
Université de Montréal

de l'expression de l'autre. Un rythme de rencontre est fixé (trois heures par semaine). La question des absences est aussi évoquée, de même que la nécessité de dire quand quelque chose ne va pas ou quand cela devient trop lourd ou trop difficile. La confiance s'installe, des liens se tissent... les conditions sont à présent réunies pour entamer les récits.

Une autre règle importante est que les accompagnateurs sont aussi participants, autrement dit qu'ils vont également livrer leur récit. Pourquoi ? Très simplement parce que nous sommes entre humains et que notre récit va permettre d'augmenter l'ancrage et les échanges, va permettre aux participants de comprendre où ils sont, de comprendre la Belgique, de se repérer au mieux dans leur environnement. Parce que nous, les animateurs, avons aussi nos formes d'exil... Il est évident cependant que le récit des accompagnants, s'il doit avoir un contenu authentique, doit être préservé d'émotions inutiles. Si notre contenu doit pouvoir servir d'appui et autoriser les personnes à parler dans leur nouveau contexte, nous devons en même temps assurer intégralement le contenant, c'est-à-dire être le garant du groupe et de sa parole.

Des outils sont utilisés pour entrer et avancer dans le récit. Ils ont été choisis pour permettre aux participants de s'exprimer, sans nécessairement devoir employer le français, sachant que nous ne sommes pas là pour apprendre le français mais bien pour voir, pour comprendre comment se déposer, soi et son histoire, dans un lieu, un environnement où le français est la langue d'usage : la traduction (intérieure au groupe, spontanée et évolutive selon l'assurance que les personnes prennent) ;

l'écriture (outil de mémoire, outil symbolique car nous nous 'raccordons' les uns aux autres au fur et à mesure des séances, chacun étant libre d'écrire dans sa langue maternelle) ; des photos-langages et des mots-clés universels (invitant à la décentration, exemple : le mot 'valeur') ; la 'roue' de son réseau social (permettant de se situer ici et maintenant dans la société) ; des figurines exprimant divers sentiments... Ces outils sont à disposition des participants pour les soutenir dans l'expression et la narration de leur histoire.



Marilyne LEMAÎTRE, Regard vers le passé
(www.galeriedesja.com/artists/lemaitre.html)

Le récit, le fait de se raconter permet aux personnes de se situer dans une nouvelle temporalité : savoir où je suis me donne la possibilité de dire d'où je viens. Raconter son vécu en toute sécurité dans le contexte du groupe autorise la personne à s'approprier son histoire. Celle-ci peut dès lors entrer dans la langue sans perdre ses fidélités, sans devoir couper les liens avec son histoire : pour Julie, ce sera peut-être la fidélité à son fils disparu, et pour Paul, le lien avec la parole que son fils a laissée là-bas...

Et quand vient le temps de dissoudre le groupe, vient le temps de laisser tout cela se délier. Symboliquement, le récit écrit est jeté, l'idée n'étant pas de dévoiler des histoires mais bien de permettre à chacun de s'approprier sa propre histoire.³

Impact sur l'apprentissage

L'effet de la démarche est le désir remis en mouvement, y compris le désir d'apprendre. Quatre mois plus tard, un récit de vie plus loin, Paul nous dira dans un français choisi : « Avant, c'était noir dans ma tête, puis il y a eu une toute, toute petite lumière. Et aujourd'hui, je suis content car je sais mieux où je suis. Je connais mieux la Belgique. Et surtout comment les gens sont ici. Parce que vous nous avez parlé de vous comme nous... ».⁴

Il faut cependant signaler que, comme dans tout groupe de parole, nous sommes tenus à une obligation de moyens (et non de résultats). Il se peut donc qu'une telle démarche n'aboutisse pas pour chaque personne à un changement observable.

Nous insistons également sur le fait que ce type de démarche concerne l'ensemble du travail de l'association. Elle produit chez les participants des effets émotionnels incontournables qui peuvent avoir des répercussions sur le travail en formation. Ce qui nécessite de la part de l'équipe des formateurs de réfléchir ensemble aux transformations observées et de les prendre en compte au niveau de l'apprentissage.

Léo BURQUEL

Lire et Ecrire Luxembourg

1. La mise sur pied de ce groupe de parole faisait partie d'un projet cofinancé par le Fonds social européen (Partenariat de développement PDD Equal – Action 2) et Fedasil, l'Agence fédérale pour l'accueil des demandeurs d'asile.

2. Cette association, par son action sur le terrain, a développé une expertise en santé mentale communautaire avec les populations migrantes. L'équipe du Méridien développe ses activités dans trois directions : l'action clinique, l'action communautaire et la recherche. Son équipe pluridisciplinaire offre un lieu d'écoute et d'intervention qui tient compte des dimensions sociales, psychologiques, culturelles et administratives de chaque situation rencontrée. Voir aussi : Charles BURQUEL et Léandre NSHIMIRIMANA, **La clinique de l'exil**, in *Journal de l'alpha*, n°117, juin-juillet 2000, pp. 27-29.

3. Le récit écrit était une construction collective (nous avons écrit un seul récit dans lequel venaient prendre place les récits de chacun). Il n'était donc pas adéquat de garder trace de cet écrit.

4. Julie, elle, n'a pu partager son récit plus en avant (et ce pour de multiples raisons discutées avec le groupe). Elle a été orientée vers un travail individuel sans pour autant perdre le contact avec les autres participants.

« Je voudrais écrire un livre pour raconter ma vie »

A Limelette (une des implantations de Lire et Ecrire Brabant wallon), Franck, un apprenant a écrit son récit de vie avec l'aide de sa formatrice, Muriel Van Bunnan. C'est la lecture d'un article sur les droits de l'enfant qui a éveillé chez Franck l'envie de raconter son enfance. Et c'est un 'simple' concours de circonstances qui a permis que cela se fasse : d'un côté, le fait que Franck se sentait en confiance et soit revenu plusieurs fois avec sa demande ; de l'autre côté, le fait que Muriel l'ait pris au sérieux et ait pu, à un moment donné, s'organiser pour l'aider dans ce travail d'écriture.



Jeudi 29 mai à Limelette, entretien avec Muriel

Comment Franck a-t-il eu l'idée d'écrire son récit de vie ?

C'est un jeune homme de 26 ans d'origine congolaise qui est arrivé en Belgique un an, peut-être même seulement quelques mois, avant de venir ici en formation à Limelette. Il suivait les cours dans le groupe avancé en français. Il avait un chouette comportement dans le groupe, il était ouvert et se sentait bien avec nous. Un jour, alors que l'on avait travaillé à partir d'un article sur le droit des enfants dans différents pays du monde, Franck a manifesté une envie d'écrire son récit de vie. A plusieurs reprises, il est revenu vers moi avec cette demande. J'enregistrais mais je ne pouvais y donner suite car rien dans l'organisation de l'horaire ne me permettait d'envisager un travail de ce type. C'est seulement l'an-



née suivante, quand on a ouvert un groupe chef-d'œuvre, que j'ai vu une possibilité de répondre à sa demande. A ce moment-là, Franck avait déjà interrompu sa formation à Lire et Ecrire, sa famille faisant pression pour qu'il travaille au plus vite. Après deux mois de cours de français, elle venait déjà nous interpeller : « Et alors, où il en est ? ». Eux trouvaient qu'il était prêt pour partir ailleurs et lui, tant bien que mal, essayait de suivre. C'est comme ça qu'il a commencé une formation bois à Nivelles. On a gardé contact et plusieurs fois Franck m'a redit qu'il voulait écrire. Je lui ai donc proposé de venir ici une matinée par semaine pendant la plage CEB et de s'installer dans mon bureau pour écrire. Comme il n'y avait que quatre personnes qui préparaient le CEB et que nous étions deux formatrices pour ce groupe, je pouvais en même temps suivre le travail d'écriture de Franck. Dès que j'avais un moment libre, je passais dans le bureau

pour corriger ce qu'il avait écrit et le restructurer au niveau du français.

Que représentait pour Franck le fait d'écrire son récit de vie ?

Je crois que c'était pour lui une manière de continuer la formation alors qu'il était poussé par sa famille à chercher du travail. Il avait envie d'avoir plus d'autonomie par rapport à sa famille et, en même temps, je pense qu'il se sentait culpabilisé vis-à-vis de ses parents. Venir ici, c'était aussi pour lui l'occasion de réaliser un projet qui lui tenait très fort à cœur. Il s'est donc mis à écrire son récit sous forme de journal – il racontait comment il se sentait – avec des flash-back sur des événements qu'il avait vécus vers l'âge de 12 ans, quelques-uns avant et quelques autres après mais essentiellement quand même à cet âge-là. C'était sa manière à lui d'écrire un récit de vie. Je l'ai laissé faire ; j'ai juste proposé de mettre les flash-back en italique. Au bout d'un moment, en voyant ce qu'il était en train d'écrire, je lui ai demandé s'il n'éprouvait pas le besoin d'être suivi par un psychologue. Il a dit oui tout de suite. Quand on a trouvé quelqu'un qui pourrait assurer ce suivi, on a convenu que Franck viendrait ici en début de matinée, et qu'à 11h, il partirait chez la psychologue. Il a continué comme ça pendant plus d'un an mais à un moment donné, j'ai eu l'impression qu'il avait dit tout ce qu'il voulait dire sur son passé et qu'il n'apportait plus rien de nouveau. Il semblait se répéter dans des états d'âme très noirs et très autodestructeurs. C'étaient les mêmes choses qui revenaient et qu'il revoyait tout le temps. Je lui ai alors proposé d'arrêter et il a accepté.

Quand a-t-il manifesté l'envie que son histoire soit publiée ?

Dès le début, il est venu vers moi avec cette volonté de publier quelque chose...

Peux-tu me dire quel rôle tu as joué dans ce travail d'écriture ?

Comme j'ai le goût de travailler la langue française, que j'aime les mots, ça me plaisait d'essayer de traduire au plus juste ce qu'il voulait dire. Quand une phrase n'était pas bien structurée ou, quand je sentais qu'il disait quelque chose de manière poétique mais que je n'étais pas sûre de comprendre, je lui redemandais de m'expliquer et alors je reformulais et je lui demandais : « c'est ça que tu as voulu dire ? ». A chaque fois, je vérifiais que j'étais au plus près de sa pensée. C'était vraiment un travail de traduction de ce qu'il avait envie d'exprimer et donc c'était important de bien choisir les mots. Ce travail me plaisait ; c'est pour



ça que je l'ai fait. Et j'ai pu le faire parce que je restais sur la forme et que je savais que par ailleurs quelqu'un d'autre le suivait au niveau psy. Au niveau de l'organisation, c'était un peu acrobatique ; je devais jongler avec deux tâches simultanées, le suivi du groupe CEB et le récit de vie de Franck. Je le laissais écrire 5-10 lignes et puis j'arrivais et on relisait ensemble. Au début, je lui demandais de lire à voix haute mais j'ai vite remarqué que ça lui faisait du mal. Alors je me suis mise à relire moi-même à voix haute et je lui demandais : « C'est ça que tu as voulu dire ? ». « Oui, c'est ça », « Non, c'est pas ça ». Finalement on y arrivait et je vérifiais s'il était content de la phrase. C'était vraiment très chouette comme travail.

Le reste de l'équipe était-il au courant ?

Oui, les autres savaient que Franck écrivait son récit de vie avec mon aide mais ils ne savaient pas trop ce qui se passait avec ce récit auquel personne n'avait accès. Au bout d'un moment, je me suis sentie un peu seule parmi les formatrices. C'est un peu enfermant d'être ainsi plongée avec quelqu'un dans son histoire, d'autant plus quand elle est tragique. J'ai eu envie que quelqu'un d'autre lise le récit, de pouvoir le partager. J'ai demandé à Franck s'il était d'accord que telle formatrice le lise. J'étais contente qu'il ait accepté. Au niveau déontologique, ce n'est pas évident non plus, même entre collègues. Franck m'avait confié des choses. Allais-je tout livrer à quelqu'un d'autre ?

Pourquoi selon toi a-t-il voulu écrire son histoire à ce moment-là ?

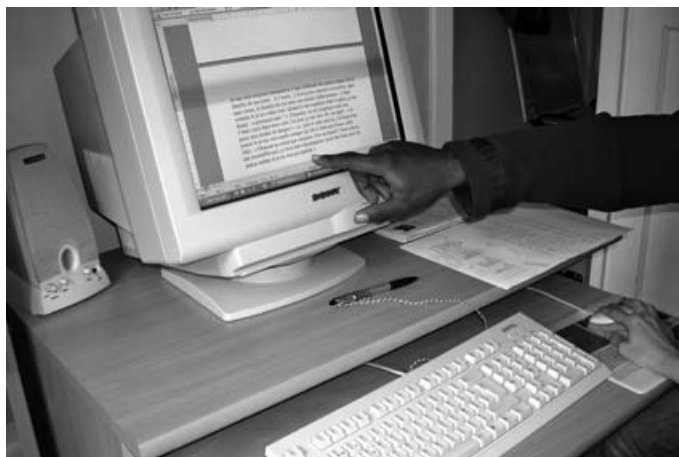
Je pense que c'est parce qu'il se sentait en confiance ici. Mais que cherchait-il à travers ça ? Avec du recul, je m'aperçois que c'était d'abord un besoin énorme de confier un

‘paquet’ qu’il n’avait jamais confié à personne. Quand sa maman est venue en Belgique, elle a laissé Franck tout petit à un oncle, puis à une tante, et il est allé comme ça chez différents membres de la famille. Ca s’est parfois mal passé ; il a souffert de maltraitance physique et morale. Il a aussi vécu des moments d’abandon, il s’est notamment retrouvé tout seul en Côte d’Ivoire... C’est une histoire vraiment impressionnante. Et donc, il avait besoin de vider un peu ce sac. Visiblement, il n’en avait jamais parlé à personne, surtout pas à sa mère parce qu’il avait peur – l’oncle à qui il a été confié est le frère de sa mère – que cela ait des conséquences sur les relations familiales, que le cœur fragile de sa mère ne puisse pas le supporter.

Je pense qu’il avait aussi besoin de reconnaissance. Peut-être aussi le partage de quelque chose d’assez poétique qu’il a en lui. Philosophiquement, il voit les choses d’une certaine façon et cela se traduit dans son écriture... une distance qui est intéressante. La psychologue qui le suivait disait que ce récit de vie, c’était ce à quoi Franck se raccrochait quand tout chancelait. C’était très important pour lui d’arriver à formuler les choses, et puis peut-être de trouver par ce biais une certaine reconnaissance.

Comment te sens-tu maintenant que le travail d’écriture est terminé ?

Ce que j’éprouve après avoir aidé Franck à écrire, c’est quelque part de l’admiration pour la gestion qu’il fait de tout ce qu’il a vécu et pour sa sensibilité. Et aussi le fait qu’il ait été très tenace dans ce projet. Mais c’était quelque chose d’assez prenant et délicat. Heureusement qu’il était suivi par ailleurs car seule j’aurais dû assumer un rôle qui n’était pas le mien. Et je ne le voulais pas...



Vendredi 13 juin à Ottignies, rencontre avec Franck

Pourquoi avez-vous voulu écrire un livre qui raconte votre vie ?

Si je l’ai fait, c’est pour les enfants qui souffrent, les enfants qui sont en manque de parents. Les enfants ont besoin de leurs parents, ils ont besoin du soutien de leur maman, un soutien moral et physique. C’est important qu’un enfant puisse rester près de ses parents jusqu’à sa majorité, jusqu’à ses 25 ans minimum. Les parents, ce sont la base des enfants, c’est la fondation. Si un enfant ne vit pas avec ses parents, c’est un enfant perdu. Il n’a pas de base, il n’a pas de fondement. Il pourra difficilement se tenir debout. Les parents, c’est un atout pour aider les enfants à évoluer facilement dans leur vie point de vue éducation et point de vue amour. C’est important. Je voulais aussi dire que c’est difficile de vivre tout seul en tant qu’enfant. Surtout si cet enfant est abusé. Les parents, ce sont les phares des enfants. Sans parents, les enfants sont perdus. Voilà une des raisons pour lesquelles j’ai écrit ce livre que j’essaie

Mon cœur est rempli de peine et de douleur. Je suis triste et mal.

Je me demande si aujourd'hui, il ne serait pas temps de dire la peine qui m'a toujours effondré.

La famille de ma mère me traitait différemment : c'était comme si je ne valais rien. Quand je me regardais dans la glace, je me disais : « pourquoi moi ? ». S'il te plaît, toi qui es Dieu, qu'est-ce que je dois faire ?

Aujourd'hui, sans cesse, j'ai peur que quelque chose m'arrive. Parfois, le matin, je tremble de sueur quand je vois le film de mon enfance.

Cette souffrance me rend sourd et mal, au point d'avoir envie de me suicider tellement je ne me reconnais plus.

Mon cœur ne peut rien oublier. Je suis triste, incapable de bouger.

J'ai cherché ma bien-aimée, qui répond au nom de « nature », toi que j'aime. Dis-moi, il n'est pas étonnant que tous les animaux soient amoureux de toi ! Prends-moi, pars avec moi, entraîne-moi vers toi, tu es ma reine !

Mon oncle me disait que j'étais un bâtard. Il me répétait que j'étais gay ; j'avais la rage. L'envie de le tuer.

Mes yeux ne voyaient plus que l'ombre. Mon nez ne sentait que l'odeur du sang. La tristesse qui m'accompagne depuis que ma mère m'a quitté et maintenant mon côté gauche déformé parce que mon oncle me tapait avec un bâton.

Perdu au milieu de nulle part quand je vois mon reflet dans la glace, j'ai peur de revivre la même douleur, la peine qui ne se taira pas dans ma vie, si dure à oublier. Cette peur gravée dans ma tête.

Je me souviens du goût de mon sang, je n'ai jamais pensé que j'en sentirais le goût, un jour.

J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose. Quand je suis dans la rue, j'ai peur : c'est comme si j'étais en deuil. Ma victoire sur le passé n'est pas sûre. Je ne me sens pas invité dans ce monde. Je suis ivre de crainte que ça recommence. Je suis déçu d'être une personne que je ne suis pas. Je n'en serais pas là si j'avais eu des parents près de moi. C'est une grande peine de vivre ce désir de m'effacer : de me tuer. Je suis rempli de bonheur et de joie pour me suicider, pour engendrer une vie nouvelle. Je dois mourir. J'en ai marre de ma vie. Dans une caverne profonde fuyant le jour, j'ai vu ma joie de vivre s'évader, les fleuves d'amour se transformer en vinaigre sur ma peau.

Quand je sors de chez moi, j'aime voir les plantes et les animaux. Les plantes sont tellement belles ! Elles me calment et me consolent. Quand je les vois, je me sens épanoui.

Quand je vois la lune, je la prends comme ma sœur qui me rend visite chaque soir pour me raconter des histoires. Parfois, quand je sens sa présence, je n'ai plus peur.

Je me dis aussi que ça va de mieux en mieux. Quand je me laisse emporter dans mes pensées, j'ai envie de me faire combler d'amour pour recouvrir cette blessure que j'ai toujours eue.

Extraits du livre
que Franck voudrait publier

de publier. Maintenant le texte est fini et je cherche un éditeur.

C'est de cette difficulté pour un enfant de vivre sans parents dont vous avez voulu témoigner dans votre récit ?

Oui, pendant une période de ma vie, j'ai vécu sans parents. J'ai voulu écrire la difficulté que j'ai subie, qu'on m'a fait subir et à laquelle je ne m'attendais pas. J'étais tellement bouleversé et touché et abusé que ça m'a poussé à me voir sale.

Pour vous, quelle importance cela a-t-il que votre histoire soit éditée, que d'autres puissent la lire ?

J'ai écrit le livre pour aider certaines personnes, certains enfants qui sont en difficulté. Pour montrer qu'il y a toujours moyen de s'en sortir, quel que soit le nombre d'années que ça prend. Il y a moyen de s'en sortir.



Pensez-vous qu'aujourd'hui vous vous en êtes sorti ?

Sorti pas vraiment mais je commence à voir un peu plus clair dans ma vie. Parce qu'avant j'étais renfermé et maintenant mes idées se sont élargies. Parce que je me sentais dans le désert, le brouillard. C'est vraiment important que ça puisse être édité.

Vous dites que vos idées se sont ouvertes, mais ouvertes dans quel sens ?

Je vois les choses autrement. Parce qu'avant je me détestais. Maintenant ce n'est plus le cas. Je commence à voir la vie un tout petit peu en rose.

Le fait d'écrire le livre vous a-t-il aidé ?

Ca m'a aidé à m'épanouir, à fleurir. C'est comme si j'étais une fleur qui s'épanouit petit à petit. Bien qu'il y ait parfois des insectes qui cherchent à dévorer la fleur, abîmer la fleur. Maintenant je crois que je m'en sortirai. Ce livre que j'ai fait, c'est pour aider les autres à s'en sortir aussi. Je souhaiterais vraiment qu'ils puissent le lire.

Et la couverture, comment l'imaginez-vous ? Y avez-vous déjà pensé ?

Oui, je voudrais mettre une photo que j'ai trouvée sur internet qui montre une chenille qui sort de sa chrysalide et devient papillon, qui arrive à voler de ses propres ailes indépendamment du passé...

N'est-ce pas trop difficile de revenir sur un passé qui est douloureux ?

Pour le moment, ça va. C'est douloureux mais après la douleur, je vois la vie autrement. Ca devient juste une histoire à raconter.

**Propos recueillis
par Sylvie-Anne GOFFINET**

« L'illettrisme, on en parle nous- un colloque d'apprenants qui a qui on est et d'où on vient

Du 4 au 8 juin 2007, les membres de l'association 'L'illettrisme, osons en parler'¹ ont organisé un colloque autour du thème : 'L'illettrisme on en parle nous-mêmes'. Accompagnées de leurs formateurs, 45 personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture sont ainsi venues de France, de Suisse et de la Communauté française de Belgique et se sont retrouvées à Burnontige-Ferrières pour 5 jours d'ateliers d'écriture conçus par Odette et Michel Neumayer.

Le texte qui suit est écrit en partition : à gauche, le pourquoi et le comment du colloque raconté par l'équipe de 'L'illettrisme, osons en parler' ; à droite la manière dont Odette et Michel ont répondu à la demande qui leur était adressée et leur ressenti post-factum.

Dire qui on est et ce qu'on veut

Nous avons fait ce colloque pour continuer le combat contre l'illettrisme, pour que les enfants d'aujourd'hui en difficulté dans leur apprentissage ne vivent plus les humiliations et les difficultés que nous avons vécues.

Nous savons que des spécialistes ont déjà écrit sur l'illettrisme, mais nous voulions en parler nous-mêmes et ajouter notre analyse, notre vision des choses.

Pendant 5 jours, nous avons réfléchi ensemble. A quelles causes attribuons-nous nos difficultés en lecture ou en écriture ? Que nous dit notre expérience vécue ? Quelles sont les difficultés contre lesquelles nous devons lutter quotidiennement et les stratégies que nous mettons en place pour les surmonter ?

Notre objectif était non seulement de parler nous-mêmes de ce problème, mais également de construire ensemble de nouveaux outils de sensibilisation pour continuer d'en parler aux politiciens, aux instituteurs et futurs enseignants, aux personnes qui se trouvent derrière des guichets à la commune, dans diverses administrations, aux syndicats, aux CPAS, dans les mutuelles, dans les magasins... Ces outils pourront également être utilisés par tous les participants au colloque. Ainsi l'action peut se poursuivre en Suisse, en France... et en Belgique.

mêmes », notamment permis de dire



Stop à la fatalité !

Les ateliers d'écriture pour lesquels l'association 'L'illettrisme, osons en parler' nous avait sollicités devaient permettre de confronter les raisons pour lesquelles des adultes vivent des situations d'illettrisme dans chacun de ces pays en ce début de XXI^{ème} siècle. Avec l'accord des commanditaires, nous avons privilégié les aspects qui allaient dans le sens de l'émancipation et de la confiance dans l'avenir.

Ce que nous n'avons pas voulu faire

Nous ne voulions pas considérer prioritairement les causes de l'illettrisme, dans la mesure où celles-ci – même si elles font débat – sont déjà connues des 'experts', des chercheurs,

Pour arriver à se dire et garder des traces de nos échanges, nous avons fait appel à des spécialistes en **ateliers d'écriture**, Odette et Michel Neumayer, proches de l'**Education nouvelle** en France. Grâce à leurs techniques d'animation, un recueil de nos messages a pu voir le jour. Les mots qui s'y trouvent sont les nôtres. Parfois d'autres ont écrit pour nous lorsque nous nous trouvions en difficulté. Ces mots pour dire notre problème, pour dire comment nous y faisons face, nous les possédons, et par ce recueil nous les partageons.

Premier chapitre : Des causes de l'illettrisme vues par nous, sous l'angle de nos audaces

Pas question de parler de nous en victimes ! Certes nous percevons bien d'où viennent nos difficultés. C'est bien souvent un problème complexe qui ne se rattache pas à une seule cause. Nous voulons montrer que ces causes que nous connaissons nous ont poussés à oser, à aller de l'avant pour échapper à l'exclusion,... parfois même pour une question de survie.

Nous avons donc commencé par nous poser des questions sur les raisons qui nous poussent à en parler.

Lundi 4 juin : Portrait des audacieux

Première étape : Rencontres entre nous à partir d'objets représentant notre ville, notre centre de formation

Réussir notre rencontre, échanger sur nos origines, nos villes ou notre campagne :

- Qui sommes-nous autour de la table ?
- D'où venons-nous réellement ?
- Qu'est-ce qui nous représente ?
- Quelles bonnes raisons avons-nous de nous lever chaque matin, de nous battre ?

A notre table...

Il y a une personne courageuse qui a beaucoup de cordes à son arc et qui attend ses flèches.

Il y a des personnes solidaires, fortes qui veulent aller de l'avant.

Il y a des personnes qui n'ont pas honte et qui encouragent à oser.

Il y a une personne qui dit qu'il faut se battre et qui montre l'exemple.

Tout le monde est d'accord malgré les différences culturelles.

Deuxième étape : L'illettrisme, pourquoi oserait-on en parler ? Pour...

- Se soulager d'un poids
- Se plaindre
- Trouver d'autres personnes qui disent elles aussi « Osons en parler ! »
- Convaincre des personnes qui ne disent rien d'en parler elles aussi

des politiques, des opérateurs, mais aussi des apprenants, au moins intuitivement. Nous voulions éviter le ressassement et le risque de figer les personnes dans une histoire malheureuse.

Il fallait sortir par le haut

Connaître la cause, cela donne-t-il le remède ? Peut-être, mais si on changeait de paradigme ? Nous avons donc choisi de mettre en valeur le 'faire face', 'les audaces au quotidien', 'la résistance'. Si nous avons proposé de produire par écrit des 'moments de vie' (et non des 'récits' plus vastes), c'était pour en extraire des formules qui frappent, des idées que l'on peut éventuellement partager, de l'expérience mise en mots et donc capitalisable.



18 heures, c'est peu !

Les 18 heures intitulées 'atelier d'écriture' nous ont semblé très courtes. En effet, il ne s'agissait pas d'écrire d'emblée, il fallait aussi faire connaissance (autour d'objets rapportés), s'approprier (mettre en place progressivement des groupes croisés, transnationaux), s'organiser matériellement, légitimer ce temps de rencontre et expliciter les consignes. Il fallait se mettre en situation de récit et en position d'écoute des témoignages des autres. Bref, il fallait installer les conditions optimales pour se connaître les uns les autres et pouvoir échanger de manière régulée.

- Secouer le cocotier
- Nous faire reconnaître par...
- Faire de la résistance
- Etre porteurs d'espoir

A chacun d'oser compléter !

Nous avons répondu sur des affiches.

Nous avons découpé des silhouettes dans de grandes feuilles.

Nous avons écrit nos audaces.

Nous avons écrit notre expérience.

Nous avons écrit sur des post-it et nous les avons collés sur les silhouettes.

Deuxième chapitre : Passer de l'expérience à l'écriture

Mardi 5 juin : Nous sommes tous des historiens du présent, nous archivons nos traces

Première étape :

Sur des ¼ de feuilles, nous écrivons :

- une date et un lieu en relation avec le 'lire-écrire' (un moment fort dans notre expérience de vie)
- un objet qui nous a manqué ou qui nous manque encore en relation avec le 'lire-écrire'
- une phrase dont nous nous souvenons (laquelle, quand, comment...)
- une personne qui nous a encouragés

Deuxième étape :

Dans nos sous-groupes, une personne est interviewée, les autres notent ce qu'elles ont envie de retenir, les mots qui plaisent ou qui font écho, les perles qu'on veut garder...

A partir des notes de tous, nous fabriquons une affiche pour chaque membre du sous-groupe.

Ça commence par :

- « C'est l'histoire d'une femme... »
- « C'est l'histoire d'un homme... »

C'est l'histoire d'une femme...

C'est l'histoire d'une femme pour qui savoir lire et écrire manque vraiment dans la vie.

Dans sa famille, elle ne pouvait pas aller à l'école.

Elle devait coudre. Elle, elle n'aimait pas rester assise.

En Suisse, elle a perdu beaucoup d'emplois parce qu'elle ne savait pas lire et écrire.

Le permis de voiture lui manque beaucoup.

Son mari et elle ne devraient plus se lever à 4 heures le matin.

Elle préfère ne pas manger mais apprendre à lire et écrire parce que c'est trop important dans sa vie.

Elle est passée à côté de trop de choses.

Le médecin lui a trouvé une école.

Porter témoignage et mettre en patrimoine

Les récits de vie ont été abordés en nous limitant volontairement à quatre entrées :

- un lieu et une date ;
- une petite phrase dont on se souvient (belle et bonne ou assassine) ;
- un objet qui a manqué (orientant vers les moments d'apprentissage) ;
- une personne qui a encouragé à passer au 'lire-écrire'.

Ces points autorisaient des réminiscences peut-être inhabituelles autour desquelles s'organisaient des mini-récits. L'objectif, bien précisé lors de la préparation, était de ne pas se perdre dans une chronologie de A à Z, même si une certaine cohérence temporelle s'établissait malgré tout. Il ne s'agissait ni d'être exhaustif, ni de catégoriser les récits. Nous avons au contraire opté pour la plus grande diversité des témoignages, la singularité des parcours contre le classement qui réduit.

Pour donner forme et puissance aux déclarations, nous avons insisté sur :

- la recherche des 'perles', ces petits passages, souvent émis dans le feu de l'action, dans lesquels se condense en une formule ce qui fait une dramatique de vie ;
- la fabrication sur place de diaporamas avec les connaissances 'du bord' et la contrainte de boucler en un temps court ;
- une exploration, par les arts plastiques, du concept de 'résistance' ;
- du travail de groupe à parité (chacun donne, chacun reçoit).

Devenir 'historiens du présent', passer du 'je' au 'il/elle' par l'incipit 'C'est l'histoire d'un homme, d'une femme qui...', a permis de prendre la distance nécessaire par rapport à ce que les mini-récits pouvaient avoir de trop prégnant. Du coup, entre réalité et fiction, nous avons commencé à faire œuvre d'historiens en rendant communicable un patrimoine d'expériences.



*Aujourd'hui, ses collègues de travail et surtout son patron l'encouragent.
Ils lui disent : « Va à l'école, c'est très important pour toi ».
Aller à l'école, c'est un acte de résistance. Elle préfère ne pas manger. Mais l'école c'est tellement fort.
Résister, c'est déjà affronter les gens qui nous jugent dès que le réveil sonne le matin.
Lors d'un colloque, Dominique lui a écrit : « Bon courage ».*

C'est l'histoire d'un homme...

*C'est l'histoire d'un homme qui disait : « Je suis un nul ».
Il se retrouvait assis au fond de la classe.
Maintenant il dit le contraire.
Sa maman lui disait « Tu n'es pas nul ».
Il l'a entendue souvent.
Jocelyne l'a soutenu... Toujours soutenu.
Il accroche bien.
Il a franchi le cap.
Il est capable.
Personne n'est nul.
On a toujours quelque chose de bien.
Il a un ordinateur.
Il aime écrire des lettres.
Il navigue sur internet.
L'ordinateur l'a aidé à écrire son CV.
Ce n'est pas parce qu'un homme ne sait pas lire qu'il n'a pas de but dans la vie.
Aujourd'hui, il résiste par le regard... au regard 'jugeant' des autres.*

Troisième chapitre : Conséquences de l'illettrisme dans nos vies, nos stratégies pour dépasser les problèmes...

Jeudi 7 juin² : Etre résistant

'Etre résistant', c'est prendre conscience qu'on sait 'faire face', qu'on utilise des ressources (son caractère, ses connaissances, ses compétences parfois cachées, son environnement, ses amis, ses alliés).

Nous avons expérimenté la résistance à travers un travail en arts plastiques. S'exprimer à partir d'une sculpture avec des objets de toutes sortes :

- Comment faire ressortir l'essentiel ?
- Comment relever ce défi, comment dompter la matière et la faire parler ?

Ensuite, nous avons parlé et écrit pour répondre à la question : à quoi je résiste et comment ?

La mise en relation des 'perles' et d'éléments photographiques, produits en interne, a donné des associations poétiques, humoristiques, mais aussi du choc, de l'explicitation. Les diaporamas, entamés dès le deuxième jour, furent comme un fil rouge et installaient une urgence à faire. Une saine émulation entre groupes, de la joie lors de la découverte du dernier jour, de la fierté !

Nous avons émaillé le temps de production (oral, écrit, diaporamas) de temps de réflexion en grand groupe

Pourquoi 'oser parler de l'illettrisme' ? Pourquoi écrire ? De quelle nature est le 'faire face au quotidien' ? Pourquoi et comment 'une résistance active à la fatalité' (ce qui est différent de la force d'inertie) ?

Les interventions de Maurice Baron¹ et de Raymond Héroufosse² ont pleinement joué leur rôle de repère. Ils ont introduit le réel extérieur dans notre assemblée et donné des exemples de pratiques sociales proches de ce que nous entreprenions. Leur présence a été mise en valeur par la création de groupes de questionnement et d'anticipation sur deux thèmes :

- être auteur de livre ;
- résister.

Cette anticipation visait à créer la disponibilité nécessaire.



Quatrième chapitre : La lutte continue... Comment voulons-nous la poursuivre ?

Vendredi 8 juin : Dans ma valise je repars avec...

- Quelle suite a-t-on envie de donner à cette semaine de rencontres, d'échanges...
- Qu'est-ce qu'on va emporter dans nos valises ?
- Qu'est-ce qui va nous permettre d'avancer dans la lutte ?

Le bateau

On résiste un moment et puis on craque car le monde est sans pitié.

Les factures s'empilent...

Le partage en groupe a changé la vision sur les difficultés de lecture et d'écriture.

Ce qui nous a sauvé un temps, c'est la mémoire, le recopiage, le calcul (pour les factures).

Alors que la flamme était presque éteinte, des personnes nous ont aidés à la rallumer.

Il faut parfois nous tirer par les pieds et par les mains car même en formation c'est difficile.

On dirait maintenant qu'on s'envole.

On vient de faire un pacte, c'est comme plonger dans la mer... mais le groupe nous a redonné confiance.

Pour certains du groupe, nous avons d'abord dû apprendre à parler le français, maintenant nous pouvons tous apprendre à lire et à écrire.

Maintenant on veut faire passer le message :

« Apprenez à lire et à écrire car c'est la liberté de la vie ».

« Ensemble, donnons-nous la main pour aller vers l'avenir ».

Il faut maintenant continuer à dire que l'illettrisme existe. Nous représentons 10% de la population adulte en Belgique. Ce chiffre est proche dans les pays voisins, et il ne diminue pas. L'illettrisme fait souffrir car il est encore tabou, il empêche de reconnaître que nous avons d'autres compétences et que, malgré tout, nous vivons au sein de ce monde. Nous espérons que notre message sera largement entendu, et bien sûr, nous sommes toujours disponibles pour rencontrer les personnes qui souhaiteraient en savoir plus...

Les membres de l'association *L'illettrisme, osons en parler*

1. Voir articles déjà publiés présentant l'histoire et les réalisations du groupe 'L'illettrisme, osons en parler' : **Sortir de l'anonymat et témoigner**, in *L'Essor*, n°43, mars 2008, pp. 11-12 ; **Lire et écrire à Verviers. Des apprenants veulent changer les regards...**, Cahier Labiso, n°61-62, mai 2006, téléchargeable à la page : www.labiso.be/ebooks/labiso_61_62/index.html ; « **Osons en parler** », in *Journal de l'alpha*, n°142, septembre 2004, pp. 20-23 ; **Des apprenants veulent changer les regards... Des apprenants veulent être écoutés... Des apprenants parlent de leurs difficultés... L'illettrisme : « Osons en parler »**, in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006, pp. 27-31.
2. Le mercredi 6 juin a été consacré à une visite de Bruxelles, guidée par le groupe d'apprenants de Molenbeek.

La notion de ‘colloque d'apprenants’

Il nous semble que notre colloque avait finalement tout du vrai colloque : vie de groupe, multiplicité des interventions, temps de discussion sur les différents aspects du thème envisagé, moment de synthèse, production d'actes.

Il se distinguait d'un colloque classique au sens où tous les participants étaient considérés comme ‘experts’ et non quelques-uns seulement sur la base de leurs travaux de recherche universitaires. Il avait une forte dimension existentielle et émotionnelle dans la mesure où tous étaient à la fois sujet(s) et objet(s) d'une construction de savoir nouvelle.

Nous avons été frappés et émus par la qualité des témoignages, par les découvertes faites de ce qui se passe en Europe comme en Afrique, par le dévouement des accompagnateurs (professionnels et bénévoles). Cette ‘utopie’, mise en actes par *Osons en parler*, nous a comblés !



Odette et Michel NEUMAYER
Association IFPEC (Interaction et Formation Pour une Europe Créative)

1. Auteur de *L'illettré*, Editions Anne Carrière, 2006.
2. Publiciste et éditeur à Polleur.

Le « fleuve de vie » comme un des éléments-clés d'un processus de transformation Reflect-Action

Travailler sur l'histoire de vie fait intrinsèquement partie de l'approche Reflect-Action¹. Dans un processus de transformation et d'émancipation Reflect-Action, l'histoire de vie sert de terreau pour nous reconnaître, humain parmi les humains, pour commencer à comprendre, à analyser et à mettre en œuvre nos changements. Prendre conscience, comprendre pourquoi et comment je suis arrivé dans la situation, parfois problématique, où je me trouve. Voir aussi, dans mon parcours, les moments passés et futurs d'émancipation, pour moi et pour les autres.

Ancrer ses apprentissages, ses analyses et ses actions dans sa vie, pour y trouver le sens de ce que l'on est, fait et y fait est essentiel. Le parcours d'apprentissage et de transformation lie intimement l'individuel et le collectif. Sans partir de soi, pas de réelle construction possible ; sans les autres, pas de dialogue, pas de 'conflit cognitif', pas d'enrichissement. C'est toute l'idée de l'auto-socio-construction des savoirs.

Changer prend sens et trouve ses racines dans son propre parcours de vie. Changer est favorisé, ou même parfois tout simplement rendu possible par 'l'expérience de l'humain', comprise dans le sens de 'toucher du doigt et expérimenter ce que nous avons de plus humain en nous'.

Pour permettre aux participants de vivre cette expérience, la démarche Reflect-Action se développe sur quatre niveaux et six axes qui sont complémentaires.

Les axes qui composent le processus sont les suivants :

1. la constitution du groupe ;
2. moi comme sujet ;
3. moi et mon environnement proche ;
4. moi et mon environnement social ;
5. la compréhension du processus de transformation ;
6. le repositionnement ou l'action individuelle et collective.

Les niveaux que l'on travaille parallèlement sont :

1. le niveau de la démarche et des résultats ;
2. le niveau du processus ;
3. le niveau des dimensions transversales présentes telles que émancipation, relations hommes/femmes, participation, amitié/amour, joie, le physique (attitudes physiques, gestes, relation à mon corps et à celui des autres), visualisation, créativité, humanité,...

4. le niveau plus profond de l'identité, de la subjectivité et des valeurs.

L'histoire de vie, ou le 'fleuve de vie', trouve de nombreux ancrages dans ces différents axes et niveaux. Sa place est centrale car l'histoire de vie est un déclencheur, une porte d'entrée, pour pouvoir réellement 'voyager' et évoluer dans un processus de transformation. Le travail n'est pas linéaire, il s'agit plutôt d'un aller-retour incessant entre différents aspects.

Comment se passe concrètement la démarche 'fleuve de vie' ?

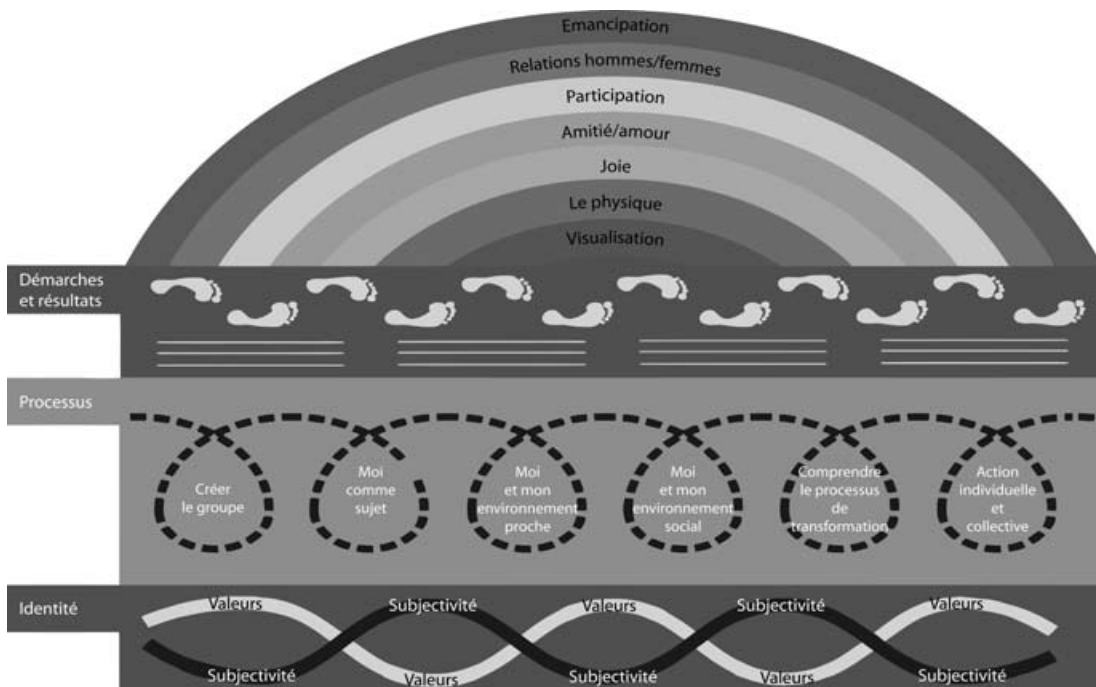
Il y a d'abord une phase de constitution du groupe, importante, car on ne peut se 'livrer' que quand on a une grande confiance dans les autres membres du groupe. Cette confiance se construit petit à petit, par plusieurs activités, telles que se présenter de manière

créative, poser les 'principes de vie' que le groupe se donne pour pouvoir travailler ensemble, pratiquer la discussion et l'analyse systématique de ce que l'on vient de vivre.

On entre ensuite dans l'activité 'fleuve de vie' proprement dite. Pour commencer, on propose une activité d'évocation, assez rapide et sous forme de jeu, où l'on fait rejaillir des souvenirs positifs liés à l'enfance, à l'adolescence, à l'âge adulte et à l'époque présente.

Vient alors une activité de relaxation qui, à travers la visualisation du fleuve, fait venir des faits, des images, des moments de la vie qui coule et qui traverse, comme l'eau, les obstacles, les rochers et les éléments charriés par le fleuve, et qui trouve son chemin...

Chacun dessine alors le fleuve de sa vie sur une grande feuille avec à disposition des couleurs, des marqueurs, différentes textures et couleurs de papier, du raphia, de la laine, bref, tout un matériel créatif.



La démarche Reflect-Action

Puis, nous constituons plusieurs petits groupes, de 4 à 7-8 personnes, avec un facilitateur qui sera garant d'un cadre sécurisant et respectueux. Les principes de vie en commun sont rappelés, et c'est dans ces petits groupes que se fait le travail. Chacun à son tour raconte l'histoire de sa vie, comme il le souhaite, et en décidant de ce qu'il raconte... Les autres personnes soutiennent la personne dans ce qu'elle dit par une écoute profonde et par des questions, toujours respectueuses, jamais inquisitrices. C'est cela qui est soutenant, c'est cela qui permet à la personne d'entrer parfois plus profondément dans sa propre histoire de vie, qui permet de vivre une écoute attentive, humaine, collective par rapport à sa vie. C'est cela qui permet d'entrer dans la vie des autres, avec le même respect.

A la fin de chaque 'histoire de vie' vient un moment très chaleureux où chacun remercie la personne qui a raconté son fleuve en lui témoignant, par un geste fort, tout ce qu'il ou elle a ressenti en l'écoulant, et donc en l'embrassant bien fort !

Le moment du fleuve de vie est ainsi un moment de grande humanité. Pas de jugement, au contraire des paquets d'amour. Cela en fait un moment exceptionnel comme certaines personnes n'ont pas souvent l'occasion d'en vivre...

Il est cependant important de ne pas en rester là ! Retraverser sa vie, ses bonheurs et ses douleurs, les partager avec d'autres personnes et se sentir écouté est le premier moment, essentiel, mais il est tout aussi important d'aller plus loin, de passer, dans nos histoires de vie, de l'individuel au collectif et d'ainsi mieux comprendre le fonctionnement de nos émancipations et... de nos oppressions.

Pour ce faire, dans un second temps et après un moment de détente, on se retrouve, dans les mêmes sous-groupes pour se poser une série de questions d'ordre plus structurel. Ces questions sont, par exemple : « Dans nos parcours de vie, en quoi est-ce que le fait d'être une femme a joué ? » « En quoi est-ce que le fait de ne pas être blanc de peau a joué ? » « Plusieurs personnes ont émigré, pourquoi ? » « En quoi est-ce que notre classe sociale d'origine a influencé nos parcours ? »... Et ainsi, au fil de questions de ce type, chacun peut, petit à petit et en fonction de son propre parcours, se placer, se mettre en connexion avec d'autres. Les réalités sociales et politiques peuvent s'éclairer. On tisse consciemment des liens entre nos événements personnels et leurs causes plus générales. C'est un premier mouvement de l'individuel vers le collectif, c'est une prise de conscience qui peut mettre en route du changement. Le participant se voit tant comme individu que comme être social et prend conscience qu'il faut agir sur les causes à ces deux niveaux.

Voilà, en quelques mots la place et la fonction de l'histoire de vie dans un processus Reflect-Action, mais ce n'est qu'en le vivant qu'on peut réellement en prendre toute la mesure...

Anne LOONTJENS
Collectif Alpha

1. Voir le Journal de l'alpha sur Reflect-Action (n° 163, avril 2008).

Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage des savoirs de base

Le Journal de l'alpha présente régulièrement des recherches-actions réalisées auprès d'apprenants en alphabétisation, tant il est vrai que nous pensons à Lire et Ecrire que la recherche doit servir à l'action, permettre d'améliorer nos pratiques. L'occasion ne nous avait cependant jamais été donnée de présenter une formation-recherche-action où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est partie prenante du processus. Celle que nous présente ici Anne Vinérier¹, bien qu'elle ne soit pas centrée sur le récit de vie, accorde cependant une large place à des fragments de vie qui sont dits, écrits et lus, qui servent de supports à l'apprentissage et sont parties intégrantes d'un processus de conscientisation au sens freirien du terme.

Les personnes dites en 'situation d'illettrisme' font difficilement le choix de réapprendre à l'âge adulte quand la première expérience d'apprentissage des savoirs de base a été marquée par l'échec. Nous estimons qu'à peine 2% d'entre elles² font la démarche de retourner dans un lieu de formation formel. Travaillant depuis de longues années avec ce public, nous étions conscients de la situation. Nous savions également combien le fait de réapprendre pouvait être un acte qui transforme une vie, bouleverse une histoire. Aussi, avons-nous entrepris une recherche pour comprendre ce qui se passe dans le fait de choisir ou de ne pas (pouvoir) choisir de

recommencer à apprendre à lire, ou mieux, à apprendre à lire-écrire-compter-s'exprimer.

Cette recherche, nous l'avons menée avec les personnes concernées, d'une part avec celles qui ont entrepris une formation aux savoirs de base, et d'autre part avec celles qui ne viennent pas en formation. Vaste pari ! Quelques pages ne pourront suffire à rendre compte de ce travail ; aussi nous limiterons-nous à dégager quelques points sur l'utilisation de ce que nous nommerons 'dire-écrire-lire des moments de son expérience' sur la question du réapprentissage au sein d'une méthodologie de Formation-Recherche-Action (FRA).

Contexte général de la recherche

Avec qui, dans quels espaces et sur quelle durée ?

Dans un premier temps, cette recherche a été menée avec un organisme de formation implanté en France dans le département du Maine et Loire (*EnVol* à Segré). Les formateurs de cette structure ont proposé aux apprenants qui le souhaitent de pouvoir vivre une expérience au cours de laquelle nous allions travailler ensemble sur le questionnement suivant : qu'est-ce qui fait que certains font la démarche de réapprendre des savoirs de base alors que d'autres ne la font pas et comment agir pour que d'autres personnes puissent entrer en formation ? Nous avons constitué un 'chercheur collectif' composé d'apprenants, de formateurs, d'une coordonnatrice de formation et d'une chercheuse.

Nous avons initialement programmé ce travail sur deux années. En fait, lors d'une première restitution partielle des résultats auprès d'un autre organisme de formation, situé dans le département de la Loire (*Ellips* à Roanne) et intéressé par notre travail, ce dernier a proposé à notre collectif de donner une conférence pour en diffuser plus largement le contenu. Des apprenants de ce deuxième organisme étaient présents et ont souhaité participer à la recherche selon la même méthodologie. Nous avons donc poursuivi le travail en l'élargissant à ce deuxième groupe et la dynamique instaurée a permis d'approfondir les thématiques. La recherche s'est finalement étalée sur quatre années et elle a porté des fruits inattendus ; le chercheur collectif a fait émerger une démarche qui a donné lieu à ce que les apprenants ont appelé 'la chaîne

des savoirs'. Depuis cette recherche, d'autres groupes se sont constitués à partir d'apprenants qui souhaitent être acteurs de la lutte contre l'illettrisme dans une démarche réflexive s'appuyant sur leur expérience et associant formation, recherche et action.

Le chercheur collectif

D'après René Barbier*, le 'chercheur collectif' est un groupe constitué dans un but de recherche participative par des chercheurs professionnels, des praticiens et des personnes issues de la population concernées par la recherche. Le chercheur collectif représente une entité qui ne saurait être réduite à la somme de ses membres. Il s'agit d'un sujet 'transindividuel' qui n'est ni témoin, ni praticien, ni chercheur mais qui introduit des changements au plan de la production des connaissances et au plan des pratiques. Source d'informations de première main et multiplicateur, accélérateur ou diffuseur de changement, le chercheur collectif est l'organe par excellence de la coformation des chercheurs professionnels, des chercheurs praticiens et des chercheurs témoins. Le fonctionnement du groupe 'chercheur-collectif' implique un sens aigu de la confiance, de la médiation et de la patience, ainsi qu'un art de l'écoute de la part de chacun de ses membres.

* BARBIER René, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Paris, 1997 ; BARBIER René, *La Recherche-action existentielle*, page web : www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html



Les différents moments de la FRA

Ces moments sont les suivants :

- Une rencontre mensuelle avec le chercheur collectif.
- Un temps de formation aux savoirs de base dans l'organisme de formation (pouvant aller de 1 à 20h par semaine, en relation individuelle ou en petits groupes, avec des formateurs salariés et bénévoles). Ce temps permet le travail d'écriture et de lecture à travers l'élaboration des textes qui seront proposés au chercheur collectif.
- Des temps différents de recherche d'informations (entretiens, enquêtes...).
- Des temps de restitution en public qui ont fait partie intégrante de la FRA (des conférences, des prises de parole dans des municipalités, des écoles...).

Choix méthodologique et mise en oeuvre

La FRA est une méthodologie interactive ; elle s'élabore dans un processus où les

acteurs se forment leurs propres outils dans une construction permanente où interagissent formation, recherche et action. Elle sort des clivages sujet/objet, pratique/théorie, action/recherche et s'appuie sur la théorie de la complexité³ et une approche transdisciplinaire⁴ puisant ses références théoriques dans différents champs. Cette méthodologie permet une co-construction de savoirs avec différents acteurs. La FRA repose sur un à priori à la fois éthique et épistémologique ; chaque acteur a un savoir reconnu par les autres et s'enrichit mutuellement de leurs apports :

- Les apprenants analysent leur vécu au regard de la question de recherche ; ils donnent des éclairages sur la question qui a été problématisée autour du 'passage' ; ils continuent à apprendre à lire-écrire-s'exprimer à travers la recherche.
- Les formateurs accompagnent la démarche de formation en prenant appui sur les paroles des apprenants qui deviennent

‘supports’ du contenu de formation à la lecture et à l’écrit ; ils modifient leurs regards et les représentations qu’ils ont des apprenants et de l’illettrisme ; ils transforment leurs pratiques formatives.

- La coordonnatrice assure le lien entre les différents acteurs au sein de l’organisme de formation ; elle accompagne les formateurs à la mise en œuvre d’une pédagogie qui intègre les nouveaux apports en cours de recherche.

- La chercheuse suscite le questionnement, propose des référents théoriques au fur et à mesure de l’émergence des données, aide à la synthèse et à la restitution du travail collectif, favorise l’avancée sur les trois axes de la FRA.

Le recueil de données s’est fait à travers une méthodologie progressive qui s’est développée avec la production de textes (et parfois de dessins) d’apprenants, la mise en place d’une correspondance entre les deux groupes (*EnVol* et *Ellipps*), la mise en œuvre d’un classeur collectif (pour les écrits que chacun choisissait de laisser au chercheur collectif au moment où il était prêt à laisser cette trace), la réalisation d’entretiens pouvant être menés par les apprenants eux-mêmes auprès de personnes n’ayant pas choisi ou pas fait le pas de réapprendre.

Les moyens utilisés étaient liés à la complexité de la problématique et au fait que la plupart des apprenants n’étaient pas autonomes dans la production d’écrits. En filigrane, sur l’axe ‘formation’, la stratégie pédagogique pour les acteurs apprenants consistait d’abord à faire émerger leur parole pour ensuite aller vers l’écrit (de cette parole) et pour aller vers la lecture (de cette même parole). La technique de la ‘dictée au formateur’⁵ a permis aux apprenants de

prendre conscience que leur pensée pouvait être gardée en mémoire et qu’un tiers (le formateur) pouvait les aider à laisser une trace écrite pouvant ensuite être lue par d’autres et apporter des éléments au débat (axe ‘recherche’ de la méthodologie)... jusqu’à ce qu’ils produisent des textes de façon autonome. Le compte-rendu de séance a été utilisé de façon systématique pour faire état des réflexions de chaque rencontre du chercheur collectif. Il était lu en début de rencontre (une façon d’entrer dans la lecture d’une production commune). Lors des premières séances, les formateurs lisaient, puis progressivement certains apprenants ont osé se lancer dans la lecture ; ils réinvestissaient ainsi les apprentissages effectués au sein de l’organisme de formation. L’enregistrement audio, puis la vidéo ont été introduits peu à peu pour faciliter la retranscription et la restitution du travail (notamment avec des séquences vidéo pour les conférences).

« **Dire-écrire-lire des moments de son expérience** » dans la FRA

Si la formation-recherche-action a été la méthodologie choisie pour mener cette recherche, elle a toutefois des similitudes d’approche avec certains aspects du récit de vie. *Dire, écrire, lire* ont été trois composantes significatives au sein de ce travail. Voici succinctement comment elles ont été mises en œuvre. Pour mieux entrer dans ce qui s’est joué autour de ces trois éléments, il nous faut situer le déroulement d’une séance collective mensuelle.

Au démarrage de la séance, la question du passage en formation est reformulée et nous invitons chacun à dire ce qu’il en comprend

et très concrètement comment il a fait le choix de réapprendre à lire-écrire-compter-s'exprimer. (Ceci après que deux séances aient initialement été consacrées à situer le cadre de la recherche, la place de chacun et les objectifs).

Ensuite, nous procédons de la manière suivante :

- Lecture du compte-rendu de la rencontre précédente par des participants. Réactions, ajustements, précisions.
- Lectures des textes produits par les apprenants à partir de la réflexion de la rencontre précédente. Les textes individuels sont photocopiés pour que chacun puisse lire. Certains n'osent pas encore se risquer à produire. Ils sont invités à dire oralement quelque chose sur le sujet, s'ils le souhaitent. D'autres préfèrent le silence. Ils ne sont pas prêts à parler pour différentes raisons et le respect du silence est essentiel. Ils écoutent et un travail s'opère à l'intérieur d'eux-mêmes.
- Réactions aux textes avec différentes portes d'entrée : « Je me retrouve dans le texte de... », « Je ne suis pas d'accord avec... », « Je suis touché(e) par tel mot ou telle phrase »,... pour aider à la mise en route de la discussion. Première analyse et/ou schéma, dessin pour aider à faire émerger des points communs et/ou différents et pour mettre en évidence les éléments à approfondir.
- Projection pour le travail du mois : approfondissement de la thématique, choix d'écriture d'une nouvelle thématique. Chacun s'engage sur un aspect de la question. Certains apprenants choisissent d'écrire plusieurs textes, parfois sur un aspect d'une expérience personnelle. Au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion, certains propo-

sent d'écrire des textes à plusieurs (deux ou trois participants).

DIRE

Sur la question de la recherche, les apprenants ont été invités à DIRE... premier temps.

Les thématiques n'ont pas été abordées en prenant en compte un axe temporel mais au fur et à mesure de leur émergence dans l'échange et des prises de conscience. Toutefois pour la restitution et pour formaliser les 'étapes du passage', c'est sur un axe temporel que nous avons organisé les données :

Avant de réapprendre

- L'école. L'école et la famille. La lecture à l'école.
- L'image de soi. Le poids du jugement. Le regard des autres et la honte. - Comment se libérer de la honte ?
- Les contournements, les stratégies pour ne pas montrer ses difficultés et faire face au quotidien qui nécessite de savoir lire, écrire, compter.
- Avant de réapprendre, comment on vivait ?
- Le décalage dans la communication. Quand j'ai du mal à comprendre ce que dit l'autre, comment je fais ?

Le temps du réapprentissage et du franchissement de 'la porte'

- La comparaison entre l'organisme de formation dans lequel je réapprends et mon expérience de l'école.
- Les étapes entre la décision de réapprendre et 'le passage de la porte' de l'organisme de formation.
- Mon intelligence, de quoi est-elle faite ?

Les changements en réapprenant : le processus de changement

- Ce que je sais (ou savais) faire sans savoir lire ou écrire ou compter.
- Ce qui a changé avec la lecture, l'écriture et le calcul.

(D'autres textes ont été réalisés pour des invitations, pour la préparation de trames d'interviews auprès de personnes qui n'ont pas fait la démarche de réapprendre...).

Les personnes ne se sont pas lancées dans le récit de vie au regard de leur histoire d'apprentissage. Toutefois, certaines ont abordé – d'autres effleuré – des moments importants de leur passé. Certaines ont analysé comment s'étaient construits leurs blocages ou leurs freins en faisant référence à des personnes, à un climat (familial, social, professionnel), à des espaces. Pour d'autres, il n'était pas possible de regarder en arrière, le poids du passé étant trop lourd ; leur participation à la recherche s'est faite en regardant les étapes qui ont suivi leur entrée dans l'organisme de formation. Mais elles se sont 'apprivoisées à elles-mêmes' en écoutant les autres, celles qui pouvaient prendre le risque de dévoiler des événements personnels... Il s'est produit une sorte de travail intérieur en spirale ; en entendant les autres, des mots résonnaient ; puis peu à peu, en participant aux rencontres, certaines ont exprimé des éléments de leur expérience... parfois au bout de plusieurs mois.

Le travail du DIRE s'est fait dans une interaction avec le groupe. Cette prise de parole au sein d'un groupe a été bénéfique à plusieurs niveaux :

Sur le plan linguistique

Au début, la plupart d'entre eux s'exprimaient avec des périphrases... Au fil des mois, l'expression est devenue plus fluide, les mots plus précis. Certains se sont appropriés les mots utilisés par d'autres. L'expression de type métaphorique est apparue et a favorisé l'expression des sensations, des sentiments. Deux métaphores ont notamment été données par des apprenants dans chacun des groupes :

- L'une sur 'l'ombre et la lumière' : réapprendre permet de passer de l'ombre à la lumière et aide à quitter ses chaînes (clin d'œil au mythe de la caverne de Platon).
- L'autre sur 'l'huître' : réapprendre permet d'ouvrir l'huître qui s'était fermée dans le passé ; on peut y trouver des perles.

Sur le plan psycho-sociologique

Au-delà des histoires singulières, le fait de retrouver sa propre histoire à travers l'expression des autres a entraîné un effet de 'mise en correspondance'⁶ qui a favorisé la 'sortie de la honte'⁷ et qui a permis d'entrer dans la phase 'action'.

Sur le plan de l'action politique

La phase d'action a été mise en œuvre dans une perspective d'éducation populaire basée sur la conscientisation. Elle s'est concrétisée par un travail en co-responsabilité : se sentir engagé ensemble à DIRE pour AGIR, pour faire changer⁸.

DIRE-ECRIRE

Les apprenants ont été invités à ECRIRE ce qu'ils avaient dit... deuxième temps.

Le réapprentissage de la lecture s'est fait d'abord par la réécriture autour de la parole énoncée par l'apprenant. Ce passage à l'écrit a

été effectué sur le temps de formation individualisé dans l'organisme de formation. Le formateur aidait à la reformulation, favorisait le passage de la langue orale à la langue écrite. Cet écrit contextualisé à travers leur expérience donnait envie aux apprenants d'entrer plus rapidement dans la maîtrise du code écrit. Cette approche pédagogique permettait de ne pas dissocier accès au code et accès au sens. Certains apprenants sont passés par le dessin pour pouvoir exprimer un événement ou symboliser un chemin ; d'autres ont utilisé la forme poétique ; d'autres encore la métaphore.

Au-delà de la technique et de la forme, ce qui s'est joué dans le DIRE-ECRIRE, c'est la **prise de risque** : risquer une parole et l'écrire en laissant une trace, c'était pour beaucoup faire une transaction entre le rapport à soi et le rapport à l'autre⁹, en sortant des jugements qu'ils avaient intériorisés et qui leur avaient fermé la porte de l'apprentissage.

La prise de risque s'est traduite par un passage du 'on' au 'je' : oser exister en tant que sujet... reconstruction identitaire... passage de l'ombre à la lumière.

DIRE-ECRIRE-LIRE

Les apprenants ont été invités à LIRE ce qu'ils avaient écrit... troisième temps.

Au niveau du groupe

Lors des rencontres mensuelles, chaque apprenant proposait sa réflexion sur le sujet choisi et lisait son texte. Sur le plan de la maîtrise de la langue, ce rite installé en début de rencontre permettait à chacun de s'essayer à lire. Les apprenants qui ne lisaient pas encore sollicitaient un porte-parole au sein du chercheur collectif. Puis, progressivement, la plupart sont entrés dans une lecture autonome.

S'essayer à lire ne nécessite pas seulement des compétences linguistiques, il faut pouvoir affronter le groupe, sortir de cette image que chacun a de lui-même, celle de ne pas être en capacité de lire et de se faire comprendre. Les apprenants ont découvert certaines fonctions de l'écrit. Ils ont fait l'expérience d'être des destinataires d'écrits en écoutant lire les autres. Ils ont fait l'expérience d'être des producteurs d'écrits en lisant leurs propres textes devant le groupe de la FRA.

Dans un espace public

Lors de la phase 'action', différentes manifestations ont été organisées. L'objectif était de rendre public le fruit du travail accompli. Le chercheur collectif a organisé trois conférences auxquelles étaient conviés les différents acteurs régionaux de la lutte contre l'illettrisme dont des institutionnels, des financeurs, des élus, des enseignants... Des apprenants ont pris la parole en faisant passer un message politique sur l'urgence de développer une politique cohérente qui permette à toute personne qui le désire d'avoir accès aux savoirs de base. Ils ont lu des textes qu'ils avaient rédigés. Certains de leurs écrits ont été projetés sur écran.



Le choix de lire était un acte libérateur, il signait pour beaucoup 'la sortie de l'ombre', voire du silence. La plupart ont fait l'expérience de vivre une reconnaissance à travers les débats qui ont eu lieu avec le public.

Dire-écrire-lire au cours d'une formation-recherche-action, qu'est-ce que ça change fondamentalement ?

Par leur participation à la FRA, les apprenants sont entrés dans une lecture critique de leur situation au regard des apprentissages. Ils ont pris conscience qu'ils n'étaient pas les seuls à avoir des difficultés en lecture-écriture. Par l'analyse, ils ont pu redonner sens aux événements qui ont traversé leur histoire en la resituant dans une société qui n'a pas donné à tous un égal accès aux apprentissages de base. A travers cette relecture, ils ont pu en partie faire émerger et croiser les responsabilités individuelles et collectives. Cette démarche de conscientisation, d'autonomisation et d'émancipation¹⁰ leur a permis de se réappropriier leur pouvoir de formation.

Anne VINÉRIER

**Docteure en Sciences de l'éducation
Responsable de l'association FARLcI
(Formation des Acteurs et Recherche
dans la Lutte contre l'Illettrisme)**

1. *Danielle Desmarais nous présente également une démarche de recherche-action-formation intégrant le récit autobiographique pp. 77-84 de ce numéro.*

2. *Estimation – à partir du chiffre officiel de l'INSEE/France (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) – du nombre de personnes en situation d'illettrisme au regard du nombre d'apprenants entrés en formation dans les départements.*

3. *MORIN Edgard, Introduction à la pensée complexe, ESF, Paris, 1996.*

4. *NICOLESCU Basarab, La transdisciplinarité. Manifeste, Editions du Rocher, Monaco, 1996.*

5. *DELEFOSSE Jean-Marie Odéric, Parler l'écrit pour accéder à la littératie, in 'Illettrismes, quels chemins vers l'écrit', Magnard, Paris, 1997, pp. 260-272. Familière des formateurs travaillant avec la MNLE, la dictée à l'adulte permet à l'apprenant d'écrire, de produire un texte avant même de maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite. La prise en charge de la réalisation matérielle du texte par un scripteur permet à l'apprenant de s'attacher à la structuration de son énoncé oral. Il découvre aussi le fonctionnement de la langue écrite et les difficultés liées à la mise en mots et à la composition du texte.*

6. *HONORÉ Bernard, Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence, L'Harmattan, Paris, 1992.*

7. *GAULEJAC Vincent de, Les sources de la honte, DDB, Paris, 1997.*

8. *FREIRE Paulo, Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris, 1974.*

9. *PINEAU Gaston, Vers un paradigme anthropomorphoteur de recherche-action transdisciplinaire, in 'Recherche-action, recherche systémique', Questions, Aix en Provence, 2004 et PINEAU Gaston, Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, in 'Formation expérientielle des adultes', La Documentation française, Paris, 1991, pp. 29-40.*

10. *FREIRE Paulo, op. cit. et MEZIRROW Jack, Penser son expérience, Développer l'autoformation, Chronique sociale, Lyon, 2001.*

Du même auteur, un guide pédagogique proposant une démarche où sont à la fois pris en compte les savoirs que possède l'apprenant au moment de son entrée en formation et ceux qu'il souhaite développer en référence à ses projets : VINÉRIER Anne, *Des chemins de savoirs*, SCEREN CRDP, Académie Orléans-Tours, 2004 Ce guide pédagogique a été présenté dans le Journal de l'alpha, n°165, septembre 2008, pp. 74-75.

La démarche autobiographique, une action d'éducation populaire pour le XXI^e siècle

Endossant la position de l'UNESCO qui, dès 1990, recommande l'intégration des pratiques éducatives dans l'action communautaire dans un but de changement social¹, nous avons mené avec La Boîte à lettres de Longueuil (Québec), un organisme d'alphabétisation populaire, une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) intégrée à une recherche-action-formation de près de six années (1996-2002). Cette démarche, menée avec des jeunes adultes dits 'illettrés', comportait une double finalité : comprendre comment se construit et évolue le rapport à la lecture et à l'écriture de différents types de sujets-acteurs, afin de circonscrire ce qu'on pourrait appeler les invariants du rapport à l'écrit pour tout sujet-acteur, et deuxièmement, renouveler les pratiques d'alphabétisation de l'organisme. Ces deux finalités de production de connaissance et d'intervention se sont enrichies d'une finalité de formation qui a interpellé non seulement les jeunes adultes, mais aussi les formatrices et, dans cette foulée, toute l'équipe de l'organisme, ainsi que les chercheurs qui ont accompagné la démarche².

Dans la première partie de l'article, nous définissons ce que nous entendons par alphabétisation populaire. Dans une deuxième partie, nous présentons les principales caractéristiques de la démarche autobiographique en petit groupe (DAPG), puis nous tentons d'en souligner les points de rencontre avec l'alphabétisation populaire. Enfin, dans une troisième partie, nous présentons les principaux effets observés auprès des jeunes adultes de 16 à 25 ans en formation à *La Boîte à lettres*. Nous pourrions alors constater en conclusion que ces transfor-

mations des sujets-acteurs constituent un relais incontournable dans une formation de base qui rejoint l'éducation populaire.

Une perspective de développement de l'humain et de participation à la vie citoyenne

Plus qu'une visée scolaire d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, un programme d'alphabétisation peut s'inscrire dans une perspective plus large de

participation à la vie citoyenne, voire de développement communautaire.

On se rappellera que Paulo Freire avait déjà, dans les années 1970, enraciné l'éducation populaire dans une vision conscientisante du développement humain individuel et collectif. Préoccupé par la participation des masses populaires à la vie citoyenne via une alphabétisation conscientisante, sa compréhension de l'alphabétisation continue d'inspirer les groupes qui se réclament d'une alphabétisation populaire³. Freire fait du développement de la conscience politique un vecteur de l'alphabétisation populaire qu'il définit comme « *une pratique de la liberté, qui est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité. [...] Pour que l'alphabétisation des adultes ne soit pas une pure mécanique et un simple recours à la mémoire, il faut leur donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser [...], car, au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix [...]. Alors, il se politisera lui-même* »⁴.

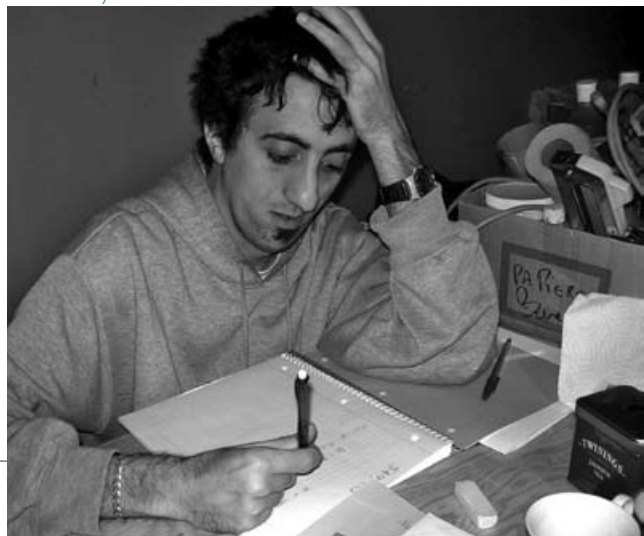
Pionnier de l'alphabétisation populaire au Québec et leader de ce 'mouvement' sur la scène internationale, Jean-Paul Hauteœur ne définit pas autrement l'alphabétisation, lorsqu'il met en avant la défense des droits humains et l'amélioration des conditions de vie : « *Une éducation libératrice vise d'autres buts que l'adaptation sociale et le rattrapage scolaire : elle doit mener à mieux voir et comprendre les causes de l'oppression, exprimer sans refoulement son identité et sa différence, renforcer la solidarité des exclus dans la revendication de leurs droits et l'amélioration de leurs conditions de vie* »⁵.

Contrairement à une alphabétisation vue comme un secteur autonome ou un but en soi, cette dernière se conçoit comme un vecteur de développement endogène des communautés (culturelles, ethnoлингuistiques, locales, sociologiques...) qui « *tendent de résoudre les problèmes majeurs qui les menacent à partir de ressources locales et d'initiatives créatrices* »⁶.

La DAPG, un cheminement de conscientisation

La démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) comporte trois caractéristiques spécifiques et indissociables⁷. En bref, chaque participant-e au groupe accepte de s'engager dans une narration, à l'oral puis à l'écrit, de ses expériences dans l'univers de l'écrit. Cette narration prend progressivement la forme d'un récit de formation ; il s'agit de l'expression individuelle d'une certaine portion de la réalité socioculturelle, à partir de la conscience qu'en a un sujet-acteur et qui s'arrime d'abord et avant tout autour de la personne en démarche, comme l'a souligné Michel Legrand⁸. Le sujet-acteur qui accepte de se raconter à l'autre dans une

Photos : Lynda FREDETTE



DAPG met en place une structure de compréhension de son expérience où la recherche de significations est médiatisée par la présence d'autrui, des autres participant-e-s à la démarche qui occupent une position symétrique et participent de la même exigence. En second lieu, cette narration prend forme à travers une temporalité biographique, la sienne propre, articulée avec celle des autres, voire des générations antérieures. Troisièmement, les récits donnent lieu à une recherche de sens, individuelle et collective. Cette production de sens des sujets-acteurs a ceci de particulier, dans le dispositif mis en place, qu'elle s'opère dans un espace d'intercompréhension régi par une éthique de la communication. Il s'agit à proprement parler d'une herméneutique collective. La DAPG constitue en effet pour chaque sujet-acteur participant une situation privilégiée de production de significations nouvelles eu égard à sa vie, à son parcours dans l'univers de l'écrit et à son projet de formation.

Il s'agit d'une démarche de type clinique⁹. La démarche autobiographique en petit groupe est en effet inscrite dans une approche clinique des sciences humaines, caractérisée notamment par une dialectique de la connaissance et de l'action. Est clinique... « *une pratique centrée sur des cas individuels, plus particulièrement des cas qui font problème et pour lesquels il faut trouver des solutions* »¹⁰, dans une perspective de changement, de prévention, de résolution de problèmes, comme le précise Robert Sévigny. De plus, l'approche clinique permet d'atteindre une finalité de formation ou d'action éducative, voire de développement personnel dans la perspective humaniste, comme le suggère cette autre définition dans laquelle s'inscrit la démarche auto-

biographique : « ... *l'acte clinique peut se définir [...] comme intervention dans une situation toujours marquée par une crise du sens* »¹¹. Chaque sujet-acteur est unique. De plus, chaque situation est unique elle aussi. La perspective clinique met des partenaires en relation, « *chacun de ces partenaires constituant une singularité sociale appelée à construire la réalité de leur rencontre* »¹². Cette rencontre s'appréhende comme « *une totalité signifiante et dynamique* ».

Appliqué à l'alphabétisation des adultes, le dispositif clinique appelé 'démarche autobiographique en petit groupe' (DAPG) comprend cinq modules. **Le premier module** constitue une introduction générale au contenu de la démarche (étapes, exigences, règles éthiques, initiation théorique et méthodologique, contrat collectif, intentionnalité de chaque participant-e) et aussi à la dynamique du groupe. **Le deuxième module** permet de mettre en place les repères théoriques et méthodologiques sur lesquels s'appuie la construction collective de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ). **Le troisième module** permet de présenter oralement son récit autobiographique au groupe et de poursuivre sa construction dans le passage à l'écriture, suite aux échanges dans le groupe, chacun-e occupant alternativement et à plusieurs reprises la position de locuteur-trice et d'interlocuteur-trice. **Le quatrième module** est consacré essentiellement à l'analyse du corpus de récits écrits du groupe. La visée première de ce module est de nourrir la réflexivité des participante-e-s et de les amener ainsi vers des prises de conscience à propos du rapport à l'écrit, dans le but ultime de transformer ou de (re)dynamiser l'ALÉ dans leur vie. **Le**

cinquième et dernier module constitue un moment de synthèse des acquis, de retour évaluatif sur l'ensemble de la démarche et d'ouverture sur l'avenir.

En bref, la DAPG rencontre plusieurs des caractéristiques de l'alphabétisation populaire. En premier lieu, la démarche autobiographique met en rapport dialectique les sujets-acteurs (qui se racontent) avec le collectif auquel ils appartiennent. En deuxième lieu, la démarche autobiographique donne la parole aux sujets/acteurs eux-mêmes et, dans la mesure où ces derniers se l'approprient, la démarche liée à la narration de soi provoque un effet émancipateur, plus spécifiquement lorsque la démarche est explicitement liée à une visée de mise en forme de soi. Bien que constituant un puissant levier de formation, les retombées de la DAPG ne prennent toute leur ampleur que lorsque cette action éducative est intégrée à l'intervention globale de l'organisme et contribue à la renouveler. Dans le cadre de la recherche-action-formation dont il est fait état ici, l'accompagnement caractéristique de la DAPG a permis d'identifier la nécessité d'instaurer des pratiques complémentaires d'accompagnement, telles une entrevue d'accueil et un week-end d'accueil collectif intégrés dans une dynamique d'accueil reconfigurée, des rencontres individuelles avec l'une ou l'autre formatrice, un apprentissage progressif dans l'action de la prise en charge de sa vie, un suivi individuel de type psychosocial pour ceux et celles qui le souhaitent, une participation collective à des activités de solidarité avec d'autres organismes communautaires, voire des actions politiques auprès de la députée du comté, etc. Bref, la DAPG, intégrée à l'intervention globale de l'organisme,

devient un relais dans l'action concertée de l'organisme dans le milieu, voire au niveau macro-social.

Effets d'une DAPG sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture

C'est ainsi que la DAPG contribue aux objectifs de l'alphabétisation populaire en tant que pièce maîtresse d'une formation de base. Comme nous l'avons déjà exposé, la formation de base commande une intervention sociale solidaire à tous les niveaux de la réalité sociale : d'abord au niveau micro-social du sujet-acteur (notamment une solidarité sur les différentes façons d'apprendre). En concordance avec les principales composantes de l'ALÉ, la recherche-action-formation qui a été menée avec de jeunes adultes illettrés a montré que la redynamisation de l'ALÉ implique une intervention formative globale qui rejoint chaque sujet-acteur engagé dans la démarche. De plus, cette action éducative transforme les rapports sociaux qui traversent les sujets-acteurs et contribuent à les façonner, ainsi que les conditions de vie caractéristiques de ces espaces socioculturels. La DAPG transforme les pratiques de lecture et d'écriture des apprenants, et ce faisant, les différentes représentations de l'écrit qui les traversent et traversent les différents espaces dans lesquelles ils agissent. La formation de base commande de plus une intervention au niveau des espaces méso-sociaux : la famille (notamment une solidarité intergénérationnelle), l'école (notamment une solidarité entre enseignant-e-s et apprenant-e-s, et entre pairs) et le milieu de travail, en sus des actions entreprises

au sein même de l'organisme. Enfin, la formation de base commande une intervention au niveau macro-social de l'ensemble de la société, notamment une solidarité nationale et internationale.

Les effets de la DAPG ont été documentés à partir d'une démarche de recherche évaluative coordonnée par un chercheur extérieur au comité de coordination de la recherche. Bien que des effets aient été identifiés auprès de chaque groupe de sujets-acteurs engagés dans la recherche-action-formation, nous retiendrons ici plus spécifiquement les effets de la DAPG auprès des jeunes apprenants.

A propos des conditions concrètes d'appropriation d'un espace social de redynamisation du rapport à la lecture et à l'écriture

Nous avons constaté que durant la période de familiarisation avec l'organisme, les jeunes qui vivent dans des conditions difficiles sont moins susceptibles de progresser rapidement sur le plan de la redynamisation de l'ALÉ. Pour redynamiser le rapport à l'écrit, il est nécessaire d'avoir un lieu qui offre la possibilité de parler, de dire, de nommer sa réalité et ses expériences, dans la confiance. Un lieu qui inspire la convivialité favorise cette mise en mots. L'organisme favorise le

partage du pouvoir et la participation collective. Progressivement, les représentations de l'école en tant que milieu d'apprentissage se sont transformées. L'organisme est devenu un véritable lieu de formation.

A propos de la création de nouveaux rapports sociaux

Un lieu convivial suppose un certain type de relations. Dans l'organisme, on met en avant l'importance du **rapport à autrui** dans le processus d'appropriation. L'organisme offre aux jeunes des **rapports personnalisés** et chaleureux avec les formatrices. Ces relations vont progressivement transformer aussi les relations avec les pairs. Des relations significatives favorisent la redynamisation de l'écrit, car, plus les liens avec une ou des personnes impliquées (aspect relationnel de l'expérience) sont forts, plus l'impact formatif sera grand et plus l'apprenant sera transformé. L'apprenant est quasi assuré de faire des apprentissages scolaires quand les relations avec les autres sont harmonieuses et basées sur la coopération, tout comme il est quasi inévitable d'avoir des difficultés d'apprentissage quand les relations avec les autres sont tendues.

Les jeunes adultes se forment au travail d'équipe, base du développement de leur formation à la vie démocratique et de leur implication dans la société. Les adultes illettrés et les adultes analphabètes souffrent de solitude, voire d'isolement. Le désir de socialisation constitue d'ailleurs l'une des motivations qui conduisent ces personnes à s'engager dans un processus d'alphabétisation car *« l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de recevoir et de transmettre de l'information, de modifier ses connaissances et d'y greffer des éléments nouveaux, est intimement lié à la capacité de communiquer avec les autres »*¹³



A propos de la re-construction du sujet-acteur

Les jeunes adultes ont appris à s'exprimer. Le développement d'une structuration mentale et d'une capacité de communication qui passe par la maîtrise du langage, dans un contexte signifiant, donne une prise de pouvoir sur soi et incite aux transferts des acquis. Les apprenants ont aussi appris à prendre des responsabilités. Ils ont appris à se prendre en charge et à développer leur autonomie, ce qui a progressivement entraîné un réinvestissement du lire-écrire dans les activités quotidiennes. L'autonomie fait référence à l'autodiscipline corporelle (rester calme, écouter) et à l'autodiscipline mentale (savoir faire un exercice tout seul, savoir se débrouiller, etc.). L'autonomie renvoie à une conscience de soi ; cette conscience de soi conduit le jeune adulte à l'assurance qu'il peut quelque chose pour lui-même, qu'il peut agir pour son propre bien. Par le biais de la conscientisation effective dans les différents projets bâtis en ateliers, le jeune adulte entrevoit peu à peu des 'petites zones d'autonomie' qu'il développe et qui se traduisent par des 'petites zones de liberté'¹⁴, qui à leur tour s'ouvrent sur des zones plus élargies d'autonomie qui deviennent de plus grandes zones de liberté. Plus le jeune s'implique dans un processus autoformatif, plus il devient autonome, et progressivement, il acquiert de l'autonomie, puis la développe.

Dans le rapport à soi et aux autres, la conscience de soi et l'estime de soi, la reconnaissance de soi et des autres sont inter-reliées. Présentes, elles se renforcent mutuellement. La reconnaissance de soi et des autres peut donner le goût de s'engager dans une formation.

Un travail de réflexion sur son expérience personnelle constitue un cheminement qui permet de développer sa capacité critique, et plus précisément d'écouter, de comprendre, d'analyser et de faire des choix. La réflexivité aide à développer une volonté d'agir, à prendre une distance avec son passé et, à travers la collectivisation de cette réflexion (en particulier dans la DAPG), à donner du sens à ses actes. La réflexivité entraîne un changement de la représentation de soi, stimule la volonté d'agir et aide à redynamiser l'appropriation de l'écrit. Les jeunes adultes en sont ainsi venus à porter un regard critique sur leur situation et à s'éveiller à d'autres réalités, entre autres à une prise de conscience de leur situation socio-économique, à une sensibilisation à leurs conditions de vie et à celles des autres, à une prise de conscience de leurs comportements passés et présents puis à une volonté de changement, à une prise de conscience d'être partie prenante de leur projet de formation et de la nécessité de passer à l'action.

A propos de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture et de nouvelles significations reliées à ces pratiques

Les jeunes adultes apprenants qui ont cheminé dans une DAPG ont progressivement accordé un nouveau sens à leurs apprentissages en expérimentant des pratiques signifiantes. Ils ont affirmé, à titre d'exemple, que le passage d'un récit oral à un récit écrit s'avère indispensable pour mener une réflexion approfondie sur l'ensemble des éléments qui les ont conduits à une non maîtrise de l'écrit. Ils ont appris dans la pratique à se reconnaître en tant que sujets-acteurs. Autrement dit, s'impli-



quer dans les pratiques de lecture et d'écriture, c'est être actif dans la redynamisation de l'écrit.

Les jeunes adultes ont pris conscience qu'ils n'ont jamais ressenti de plaisir réel à faire des apprentissages à l'école formelle. Or, ils ont constaté à *La Boîte à lettres* qu'ils pouvaient apprendre de façon différente, c'est-à-dire, entre autres, dans le plaisir. Ils ont par ailleurs pris conscience qu'ils avaient acquis des connaissances, notamment sur l'écrit. Chaque adulte passé par l'école sait quelque chose sur l'écrit. Comme le souligne Jean-Marie Besse, « *il n'y a pas de degré zéro du savoir lire et écrire* »¹⁵. Les jeunes adultes ont aussi pris conscience de leurs capacités à apprendre (développement de la conscience de soi) et de la possibilité d'éliminer certains blocages dans leur rapport à l'écrit.

Bref, on a observé une redynamisation du rapport à l'écrit chez les apprenants car des transformations ont été observées dans l'ensemble des composantes de l'ALÉ : le sujet-acteur, ses pratiques, les rapports sociaux qui le façonnent et les représen-

tations qui traversent les espaces qu'il habite et qui le traversent lui-même aussi. Dans la DAPG, les apprenants ont vécu une transformation dans toutes les dimensions de leur personne : affective, sociorelationnelle et cognitive. Ces dimensions étant intimement liées, agissant les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres. L'organisme constitue un espace (alternatif) d'action éducative, y compris dans des rapports sociaux – entre autres, avec les formatrices et avec les pairs – qui sont vécus par les jeunes comme radicalement nouveaux. Dans l'agir de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture, c'est tout le rapport à l'écrit qui se transforme, y compris les représentations qui y sont associées.

Conclusion

Avec les transformations sociales radicales des trois dernières décennies, et notamment les mouvements de population et de migration, apparaissent de nouvelles formes de discrimination eu égard au rapport à l'écrit. Ces nouvelles formes de discrimination sont particulièrement accentuées par l'idéologie appelée 'économie de la connaissance'. Une formation de base, cohérente avec les principes et visées de l'alphabétisation populaire, constitue une perspective d'action éducative qui permet non seulement de lutter contre les nouvelles discriminations mais qui peut contribuer au développement des humains et de la vie citoyenne des communautés.

Le sens profond de l'éducation n'est-il pas, d'une part, de donner accès à l'être humain à une connaissance de sa condition et, d'autre part, d'apprendre à dire bonjour

à l'autre, selon la formule simple et puissante de Ricardo Petrella¹⁶, c'est-à-dire de développer le vivre ensemble, d'apprendre la solidarité, la capacité de reconnaître la valeur de la contribution – aussi peu qualifiée soit-elle par rapport aux critères de productivité et de rentabilité – de tout être humain au vivre ensemble ?

Danielle DESMARAIS
Professeure titulaire
École de travail social
Université du Québec à Montréal (UQAM)

1. **Conférence mondiale sur l'éducation pour tous**, Jomtien (Thaïlande), mars 1990. Voir la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF
2. Pour une présentation globale des retombées de cette recherche, voir : DESMARAIS Danielle (avec la coll. de AUDET Louise, DANEAU Suzanne, DUPONT Martine et LEFEBVRE Françoise), **L'alphabétisation en question**, Éditions Quebecor, Outremont, 2003. Voir aussi : DESMARAIS Danielle, **L'alphabétisation, un défi pour l'intervention sociale du XXI^e siècle**, in DORVILLE Henri (dir.), 'Problèmes sociaux', tome III, PUF, Québec, 2007 et DESMARAIS Danielle, **Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit**, in BÉLISLE Rachel et BOURDON Sylvain, 'Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives', Les presses de l'Université Laval, Saint-Nicolas, 2006.
3. Au Québec, environ 130 groupes d'alphabétisation populaire sont majoritairement regroupés au sein du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Le RGPAQ définit sur son site ce qu'il entend par 'éducation populaire' : www.rgpaq.qc.ca/alpha/index.htm
4. FREIRE Paulo, **Pédagogie des opprimés**, François Maspero, Paris, 1974.
5. HAUTECŒUR Jean-Paul, **Construction, ruptures, errances. Une biographie d'ALPHA (1978-2000)**, in BÉLISLE R. et BOURDON S., 2006, op. cit.
6. HAUTECŒUR J.-P., 2006, op. cit.
7. DESMARAIS Danielle, FORTIER Isabelle, BOURDAGES Louise et YELLE Céline, **La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux**, in MERCIER Lucie et RHÉAUME Jacques (dir.), 'Récits de vie et sociologie clinique', PUL/IQRC, Québec, 2007.
8. Michel Legrand a été le premier à définir cette modalité de narration à des fins formatives comme « une pratique du récit qui se met en priorité au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation ». Voir : LEGRAND Michel, **L'approche biographique : théorie et pratique**, Hommes et perspectives, Marseille, Desclée de Brouwer, Paris, 1993.
9. Voir DESMARAIS D. et al., 2007, op. cit.
10. SÉVIGNY Robert, **L'approche clinique dans les sciences humaines**, in ENRIQUEZ Eugène, HOULE Gilles, RHÉAUME Jacques et SÉVIGNY Robert (sous la dir.), 'L'analyse clinique dans les sciences humaines', Éditions Saint-Martin, Montréal, 1993.
11. LÉVY André, **Sciences cliniques, organisations sociales. Sens et crise du sens**, PUF, Paris, 1997.
12. RENAUD Gilbert, **L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet**, in NÉLISSE Claude et ZUNIGA Ricardo, 'L'intervention: les savoirs en action', Université de Sherbrooke, GGC Éditions, Sherbrooke, 1997.
13. DE COSTER Elise, **Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose (1993)**, in BOYER Richard et BOUCHER Caroline, 'La santé mentale des personnes avec des difficultés sévères de lecture et d'écriture : une problématique en marge mais loin d'être marginale', Rapport de recherche, Centre de recherche Fernand-Séguin, Université de Montréal, 1998.
14. LEFEBVRE Françoise (en collaboration avec Martine DUPONT), **Quoi de neuf, après un an de recherche, à la Boîte à lettres ?**, in Le Monde alphabétique, n°10, automne 1998.
15. BESSE Jean-Marie, **L'Écrit, l'École et l'illettrisme**. Magnard, Paris, 1995.
16. PETRELLA Ricardo, **L'Éducation, victime de cinq pièges. A propos de la connaissance**, Fides, Montréal, 2000.

Récits de vie : pistes bibliographiques

Voici en complément du dossier des propositions de lecture. D'une part, des ouvrages sur le récit de vie : comment s'initier ? comment travailler ? en quoi le travail sur l'histoire de vie est-il formateur ? D'autre part, des recueils de récits d'apprenants qui peuvent servir pour connaître le public de l'alpha tel qu'il se raconte lui-même ou comme support de lecture et d'animation dans des groupes.¹

Récits de vie et ateliers d'écriture Ou comment s'initier ?

GAY-PARA Praline, LE CRAVER Jean-Louis,
**De l'oral à l'écrit. Genèse du recueil
« Récits de vie des Gennevillois »**,
COMP'ACT, 1990, 98 p.

Description de la démarche d'un atelier d'écriture.

BING Elisabeth, **Et je nageai jusqu'à
la page (vers un atelier d'écriture)**,
Editions des Femmes, 1982, 324 p.

La naissance des premiers ateliers d'écriture auprès d'enfants dits 'caractériels'. Une approche pleine de pudeur et de sensibilité.

REVERBEL Michèle, **Je vous écoute
écrire**, COMP'ACT, 1993, 180 p.

A travers des récits vifs et directs, l'auteure transmet au lecteur ce qu'elle

a vécu et appris, à travers sa pratique d'écrivain public, à la rencontre des innombrables personnes qui sont venues s'asseoir à sa table pour parler et écrire.

Outils pratiques Ou comment travailler ?

MICHARD Pierre, YATCHINOVSKY Arlette,
**Histoire de vie. Une nouvelle
approche pour repenser sa vie
autrement. Connaissance du
problème [et] Applications pratiques**,
ESF, Coll. Formation permanente en
sciences humaines, 1995, 165 p.

Cet ouvrage se compose de deux parties :

1. Connaissance du problème : histoire de l'histoire de vie, les grandes notions, les théories et les références de vie, comment et pourquoi écrire son histoire ;
2. Applications pratiques : fiches d'exercices (la carte familiale, histoire de ma vie amoureuse, la mise en intrigue, etc.).

BARLOW Michel, **Écrire l'histoire de sa vie**, Chronique sociale, Coll. Savoir communiquer. L'essentiel, 2003, 144 p.



Outil de formation active et personnalisée, ce livre entend aider toute personne, avec ou sans bagage littéraire, qui souhaite écrire l'histoire de sa vie.

FORTIN Suzanne, **L'histoire la plus importante au monde... la vôtre. Questionnaire spécialisé**, Mémoires ENR, 1998, 130 p.



Ce livre contient 275 questions simples et directes. Chacune renferme la clé d'un souvenir personnel. On y trouve aussi un aide-mémoire et 11 tableaux concernant ses ancêtres, les membres de sa famille, sa vie professionnelle, etc.

Structure narrative Ou comment découvrir un genre littéraire?

ATABEKIAN Caroline, BREMOND-BORTOLI Véronique, CART Marie-Pierre, **L'autobiographie ou l'écriture de soi**, CNDP-WebLettres, Coll. WebLettres in Folio, 2006, 184 p.

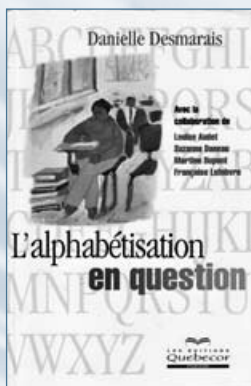
Ouvrage élaboré à partir des cours et séquences déposés sur le site *WebLettres*² par des enseignants, *L'autobiographie ou l'écriture de soi* est composé notamment d'un point sur les théories de l'écriture autobiographique et de séquences/activités à travailler en classe. La diversité des thèmes et des approches reflète celle des auteurs : découvrir les expériences d'injustice ou d'exclusion vécues par des écrivains, se confronter aux témoignages relatant les camps de la mort, s'interroger sur le caractère littéraire du journal intime ou des blogs, retrouver ses peurs d'enfance à travers celles d'auteurs contemporains... pour n'en citer que quelques-uns.

GUSDORF Georges, **Lignes de vie. 2. Auto-biographie**, Odile Jacob, 1991, 510 p.

Auto : le moi. Bio : la vie. Graphie : l'écriture. Tels sont les trois axes autour desquels s'organise l'autobiographie, genre littéraire infiniment varié. Amiel et Valéry, Barthes et Saint Augustin, Goethe et Leiris mêlent ici leurs traces pour révéler la motivation essentielle de toute entreprise autobiographique : écrire sa vie, c'est lui donner un sens.

Histoire de vie et formation Ou en quoi le travail sur l'histoire de vie est-il formateur ?

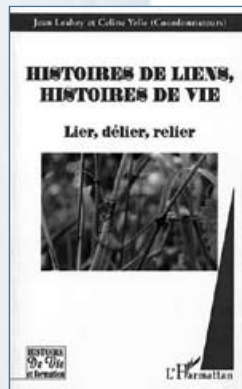
DESMARAIS Danielle (sous la dir. de),
L'alphabétisation en question,
Québec, Coll. Education Québec, 2003.
264 p.



Un groupe d'intervenantes en alphabétisation et de chercheuses ont mené une recherche-action de 1996 à 2002 auprès de jeunes adultes de 16 à 25 ans qui, après avoir passé une dizaine d'années sur les bancs de l'école et y avoir connu l'échec, fréquentent *La Boîte à lettres*, un organisme d'alphabétisation populaire de Montréal.

Cette recherche a été entreprise suite au constat que ces jeunes ne semblaient pas transférer dans la vie les apprentissages en lecture et écriture effectués dans l'association. Un double objectif était donc poursuivi : renouveler les pratiques d'intervention en alphabétisation de l'association tout en acquérant « *une meilleure connaissance de la nature même du rapport que chaque personne établit dans notre société avec l'écrit* ». (Voir article de D. Desmarais pp. 77 à 84).

LEAHEY Jean, YELLE Céline, **Histoires de liens, histoires de vie. Lier, délier, relier**, L'Harmattan, Coll. Histoire de vie et formation, 2003, 270 p.



Nous ne pouvons vivre sans liens. Que serions-nous sans ces liens qui structurent l'histoire de l'humanité et de l'univers ? Ils pétrissent le cœur de notre propre histoire ! *Histoires de liens, histoires de vie* explore la complexité de la mise en liens, à travers la richesse des récits et des histoires élaborés pour mettre leur dynamique en lumière. En ressortent les multiples paradoxes des liens qui jalonnent le développement des individus et des collectivités.

CHAPUT Monique, GIGUERE Paul-André, VIDRICAIRE André, **Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie**, L'Harmattan, Coll. Histoire de vie et formation, 1999, 210 p.

Que se passe-t-il quand un individu mène à terme son récit de vie ? Comment prend-il position entre les rôles d'auteur, d'acteur et de lecteur ? Comment rendre compte des témoignages multiples qui associent changement et transformation

à la construction de son histoire de vie ? Dans ce livre, des formateurs et des praticiens des histoires de vie présentent des questions et des réflexions d'ordre historique, théorique et épistémologique.

VASSILEFF Jean, **Histoires de vie et Pédagogie du Projet**, Chronique sociale, Coll. Pédagogie Formation, 1992, 187 p.

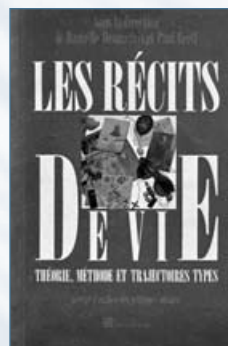


Dans cet ouvrage, l'implication personnelle de l'auteur, à travers son histoire de vie, accompagne et illustre une réflexion de fond sur le rôle de la formation et des formateurs. Notre temps est placé sous le signe de l'autonomie : il nous faut être autonome vis-à-vis d'institutions en mutation, il nous faut être autonome pour promouvoir notre désir. La pédagogie du projet se veut une pédagogie de l'autonomie : elle vise à développer notre capacité de projection aux côtés d'une capacité d'adaptation. Gérer son désir, plus que savoir s'adapter, c'est savoir se projeter. Nous projetons d'une part notre passé, c'est-à-dire notre histoire, d'autre part la manière dont nous comptons lui donner un prolongement dans l'avenir. Être autonome, c'est se connaître pour décider de ce que l'on sera.

DOMINICE Pierre, **L'Histoire de vie comme processus de formation**, L'Harmattan, Coll. Défi-Formation, 2002, 256 p.

Ce livre présente une méthode de recherche, la biographie éducative, inscrite dans une démarche de formation. Cette méthode n'a pas pour objet le développement psychologique de la vie adulte ; elle est un instrument de recherche-formation. Les récits biographiques mettent en évidence la façon dont le savoir se forge dans des situations concrètes et le poids des expériences formatrices.

DESMARAIS Danielle, GRELL Paul (sous la dir. de), **Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types**, Saint-Martin, 1986, 180 p.



Ce livre, composé de divers écrits sur le récit de vie, traite des stratégies de la connaissance, de l'entretien biographique comme instrument analytique et interprétatif, comme méthodologie interactive et progressive, ainsi que de la complémentarité de la recherche qualitative et quantitative. Il reflète les débats de fond sur la méthodologie en sciences humaines et sociales, notamment le rapport du chercheur à son objet et le rapport chercheur/informateur.

DESMARAIS Danielle, PILON Jean-Marc, **Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention**, Actes du symposium *L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la formation et de l'intervention*, Magog (octobre 1994), L'Harmattan, Coll. Histoire de vie et formation, 1996, 210 p.

La pratique des histoires de vie en formation des adultes génère une articulation entre la recherche et la formation, entre la théorie et la pratique, entre le savoir et l'être. Comment les histoires de vie produisent-elles, par ailleurs, un effet émancipateur chez les adultes en formation ? Ce livre répond à cette question à partir de neuf expériences en provenance de pays et de cultures différentes : Belgique, Suisse, France et Québec. Les auteurs développent les fondements théoriques et épistémologiques de cette pratique tout en illustrant son application dans le cadre de la formation d'adultes ou de l'intervention dans un milieu communautaire. Ce livre s'adresse aussi bien aux intervenants sociaux qu'aux formateurs d'adultes.

PINEAU Gaston, MICHELE Marie, **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie**, Saint-Martin/Edilig, Coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1983, 419 p.

Une des premières approches québécoises de l'utilisation systématique du récit autobiographique pour explorer le processus d'autoformation dans la vie quotidienne. Ce livre situe l'autoformation comme appropriation de son pouvoir de formation (1^{ère} partie), adopte une méthode, celle des histoires de vie (2^{ème} partie) et l'applique à une vie très ordinaire, celle d'une mère au foyer (3^{ème} partie).

Dans les revues

Quelles Histoires de vie ? Ecrire, mémoriser, transmettre... Femmes et Hommes, in *Sciences de l'Homme & Société*, n°79, 2005, pp. 17-45



Au sommaire de ce dossier, sept articles, sept présentations de récits de vie sous l'angle masculin/féminin, histoires officielles écrites par les hommes, histoires orales transmises par les femmes.

L'écriture de la vie, in *Revue Quart Monde*, n°188, 2003, pp. 4-42



Apprendre à dire, à raconter, à écrire, à exprimer – les faits quotidiens mais aussi ses rêves, ses désirs, ses pensées, ses joies et ses peines – n'est pas donné à tout le monde. « *Comment arriver à susciter chez un clochard, chez une famille marginalisée un sens à leur histoire, eux qui ne savent*

parfois pas redire ce qui s'est passé une heure avant ? Pour pouvoir retenir ce qui s'est passé une heure avant ou la veille, il faut une sacrée liberté d'esprit, une certaine maîtrise de son temps. » Cette question constitue le cœur de ce numéro de la *Revue Quart Monde* et la lutte des militants d'ATD, acharnés à recueillir la vie d'un peuple aux prises avec la misère, obstinés à soutenir les personnes qui témoignent de leur refus de l'injustice. Il s'agit ici de bâtir l'histoire d'un peuple afin de changer le regard des autres, de ne plus avoir à rougir de son histoire, du milieu dans lequel on est né.

Histoires de vie, in *Education permanente*, n°72-73, 1984, 232 p.
et

Histoires de vie, théories et pratiques, in *Education permanente*, n°142, 2000, 252 p.

A seize ans d'intervalle, la revue *Education Permanente* a publié deux dossiers consacrés aux histoires de vie. En 1984, Guy Jobert écrivait que « *malgré le développement de l'approche biographique dans les sciences sociales, l'expression 'histoires de vie' n'est pas encore passée dans le langage professionnel qui tient lieu de reconnaissance à ceux qui font partie du milieu de la formation* ». Et en 2000, les auteurs font le point sur le chemin parcouru depuis la parution du premier numéro : où en sont les histoires de vie comme démarche de formation ? L'histoire de vie s'est largement développée et concerne de nombreux domaines : travail social, orientation, reconnaissance et validation des acquis, démarches de bilan, développement personnel, pratiques d'écriture...

Certains auteurs parlent ainsi des travaux publiés durant toutes ces années, d'autres interrogent les fondements théoriques des démarches réalisées et les règles éthiques que requiert l'utilisation des histoires de vie. Epinglons notamment un article de Christine Balestrat, *Histoire de vie et alphabétisation : une pratique et son analyse*. Dans cet article, l'auteure définit d'abord deux conditions préalables à l'alphabétisation, l'estime de soi et la production de sens, que la démarche d'histoire de vie devrait permettre de faire émerger. Elle vérifie ensuite cette hypothèse par l'analyse d'un récit de vie recueilli au début d'une pratique d'alphabétisation.

Témoignages d'apprenants

Mallette de lecture Illettrisme : témoignages de participants

Destinée à remplir une fonction de sensibilisation, cette mallette s'adresse à un public peu au fait de la question : celui des étudiants, enseignants, de toute personne intéressée par la question de l'alphabétisation qui recevra ici une parole 'en direct'. Mais aussi à un public très concerné : celui des apprenants qui découvriront à travers les textes des autres – notamment des récits de vie – un reflet de leur propre situation et des idées pour la transformer.

Cette mallette comporte :

- un dossier d'accompagnement avec des propositions d'exploitations pédagogiques pour faire émerger les désirs, les motivations et les buts des participants d'une part, et susciter une réflexion autour de l'apprentissage d'autre part ;

- quatre ouvrages qui proposent une centaine de textes courts ;
- un choix d'ouvrages sur le sujet.

Le contenu de la mallette est présenté en détail sur le site du Collectif Alpha à la page : www.collectif-alpha.be/rubrique58.html

HAUTECEUR Jean-Paul, **Anonymus : Autoportraits**, Editions Albert Saint-Martin, 1984, 199 p.

Récits autobiographiques de personnes analphabètes, présentés par l'auteur tels qu'ils lui ont été racontés. On y trouve la description des conditions de vie et de travail, les causes et les conséquences parfois dramatiques de l'analphabétisme.

Sélection de publications issues d'associations belges

De l'ombre à la lumière, Ouvrage collectif, Lire et Ecrire Hainaut Occidental, 2004, 54 p.



Réalisation, description et évaluation d'un projet par un groupe d'apprenants et leur formatrice désirant témoigner de leurs difficultés face à la lecture-écriture. Ce livre rassemble les textes des participants (manuscrits ou dactylographiés) et les photos choi-

sies par le groupe. Le livre se compose de trois parties. Une première partie intitulée *De l'ombre* dans laquelle se trouvent les récits des apprenants expliquant pourquoi, à un moment, ils ont connu des difficultés pour lire et écrire. La deuxième partie, dans laquelle l'histoire de la réalisation du livre est expliquée par les apprenants, s'intitule *A la lumière*. Enfin, dans *De l'ombre à la lumière*, troisième partie, la formatrice prend la parole pour évaluer le projet.

La démarche a été présentée dans le Journal de l'alpha, n°144, décembre 2004-janvier 2005, pp. 14-17.

L'illettrisme, il faut le vivre, Ouvrage collectif, Lire et Ecrire Verviers, Noir Foncé, 2005, 102 p.



Projet également réalisé par un groupe d'apprenants. Dans la première partie, les auteurs racontent des situations de leur vie quotidienne qui les ont marqués suite à leurs difficultés en lecture-écriture. Dans la seconde partie, ils expriment leur ressenti par rapport à ces difficultés : que

se passe-t-il dans leur for intérieur ? Et, dans la troisième partie, ils disent comment ils arrivent à se débrouiller et à (re) prendre leur vie en main ; ils nous interpellent pour qu'on les regarde autrement.

Le projet et sa réalisation ont été racontés par la formatrice dans le Journal de l'alpha, n°153, juin-juillet 2006, pp. 52-57.

Les rebelles de l'illettrisme, Scénarios et dessins de Lilo GRECO d'après des idées des membres de l'association « L'illettrisme, osons en parler », Lire et Ecrire Communauté française, 2006, 22 p.



Huit histoires de personnes ayant des difficultés avec la lecture et l'écriture, et qui pour s'en sortir ont fait la démarche de s'inscrire en alphabétisation à Lire et Ecrire Verviers, sont racontées ici sous forme de BD. Comme d'autres, elles témoignent dans le but de changer les regards sur l'illettrisme.

Une histoire ... Des souvenirs, Ouvrage collectif, Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, 2007, 32 p.

Ce livre d'histoires vraies écrites par *Les formidames* du groupe Lire et Ecrire de Manage rassemble témoignages et

souvenirs du pays d'origine ou du pays d'accueil. Les illustrations sont également réalisées par le groupe sous forme de collage de papiers, tissus, épices, terre, etc.

Une interview des apprenantes qui ont réalisé le livre a été publiée dans le Journal de l'alpha, n°160, octobre 2007, pp. 44-45.

MICHEL Patrick, BENTMINE Fatma, **Le livre de Fatma**, EPO, 1993, 144 p.



Récit de vie élaboré au rythme d'une après-midi par semaine durant cinq ans, par Fatma, participante, et Patrick, formateur au *Collectif Alpha*. Fatma est née en 1952 au Maroc et a été mariée à l'âge de 16 ans à un homme immigré en Belgique. En arrivant ici, elle ne sait ni lire ni écrire et vivra dans la réclusion et la soumission à son mari. Petit à petit, elle va s'émanciper, se libérer des entraves d'un mariage arrangé, lutter pour son indépendance et entamer une formation en alphabétisation.

Cet ouvrage 'coup de cœur' des apprenants a été présenté au Printemps de l'alpha 2007 (présentation reprise dans le Journal de l'alpha, n°160, octobre 2007, pp. 32-33).

Mon histoire au fil du temps, Ouvrage collectif, FUNOC, 2006, 64 p.

Pour la première partie *Comment je vois le monde*, chaque apprenant a dessiné sa vision du monde à un moment de son existence. Pour les uns, c'était le déracinement ; pour d'autres, des souvenirs d'enfance ; et, pour d'autres encore, le repli sur soi. Dans la seconde partie, ils tentent chacun de répondre à la question : d'où je viens, où sont mes racines ? Une ficelle leur sert de ligne du temps ; des nœuds et des couleurs marquent les moments importants de leur parcours de vie. Des textes racontent quelques-uns de ces moments.

Cet autre livre 'coup de cœur' des apprenants a également été présenté au Printemps de l'alpha 2007.

Le rêve de Marceline. Sur les chemins de l'alphabétisation, Récit recueilli par Jean-Claude DEWINTE et illustré par Valérie DION et Benoît DUPRIEZ, Weyrich Edition, Lire et Ecrire Wallonie, 2002, 46 p.



Marceline a appris à lire et à écrire à l'âge de 33 ans. Elle a voulu témoigner pour ceux « qui n'avaient pas compris la souffrance qu'il peut y avoir à ne pas se sentir faire partie du monde, simplement parce qu'on ne sait ni lire ni écrire » et pour ceux « dont les pas sont

encore hésitants » à frapper à la porte d'un centre d'alphabétisation et à qui elle dit : « *c'est possible* ».

Le récit et une animation autour du livre ont été présentés dans le Journal de l'alpha, n°135, juin-juillet 2003, pp. 14-17.

Osons ensemble. Apprendre à lire et à écrire, un défi à relever, IHECS - Bruxelles Laïque - Lire et Ecrire Verviers, 2006

Ce DVD présente le parcours de trois personnes qui ont appris à lire et à écrire ou qui sont en fin de formation ; elles nous parlent de leur vie avec ou sans la lecture et l'écriture : les difficultés rencontrées, leurs doutes, leurs joies... Ce DVD et le débat qui l'accompagne visent à encourager les apprenants en début de formation ainsi que tous ceux qui n'ont pas encore osé franchir la porte d'un centre d'alphabétisation.

Myriam DEKEYSER
Centre de documentation
du Collectif Alpha

1. *Nous ne reprendrons pas ici les ouvrages de fiction écrits à partir de récits de vie comme : La fille aux mille rêves, Mon destin est entre les mains de mon père,...*
2. www.weblettrés.net

Les ouvrages et la mallette de lecture sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Site : www.centredoc-alpha.be

Les revues sont à consulter sur place.

LITTÉRALPHA

L'analphabète

Agota KRISTOF, Récit autobiographique, Editions Zoé, 2004

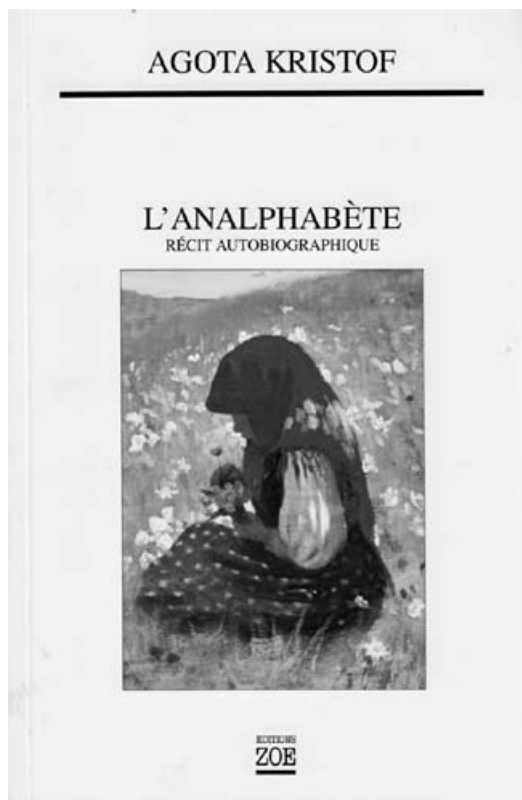
Onze chapitres pour onze moments de sa vie, de la petite fille qui dévore les livres en Hongrie à l'écriture des premiers romans en français en Suisse. L'enfance heureuse, la pauvreté après la guerre, les années de solitude en internat, la mort de Staline, l'allemand et le russe, les langues ennemies, la fuite en Autriche et l'arrivée à Lausanne, avec son mari et son bébé...

Une fois n'est pas coutume, les événements historiques dont parle Agota Kristof se sont déroulés dans un pays de l'Est de l'Europe, la Hongrie, envahie par les Russes, un bout d'histoire souvent méconnue.

L'analphabète... Ce titre intrigue et le sens à donner n'est pas celui qu'on lui attribue dans notre secteur professionnel, mais malgré cela, que de choses en commun pouvons-nous partager avec l'auteure.

Se proposer de lire une œuvre littéraire dans un groupe en formation d'alphabétisation, c'est en premier lieu communiquer un coup de cœur, manifester de la sensibilité pour l'écriture du texte et sa musique de mots, envisager ensuite l'intérêt qu'il va susciter... avant de penser comment le mettre en travail.

Agota Kristof ne m'était pas inconnue, j'avais lu et apprécié tous ses romans et surtout *La Trilogie des jumeaux* (*Le Grand cahier, La Preuve, Le Troisième mensonge*),



j'en ai parfois même conseillé la lecture aux apprenants confirmés.

Mais *L'analphabète* n'est pas un roman justement. Il se présente comme étant un récit autobiographique, genre qui intéresse beaucoup les apprenants. Le texte est aéré, direct, pas très difficile à comprendre, construit comme s'il nous donnait à voir des instantanés photographiques. Les phrases sont courtes, les mots justes ; le texte est emprunt d'une lucidité carrée, d'une certaine dose d'humour...

Il fait écho au parcours de vie de chacun dans la traversée des âges (l'enfance, l'ado-

lescence, l'âge adulte), il relate sobrement la traversée de moments dramatiques, évoque un destin brisé par le vécu de la guerre, la fuite, l'exil, le déracinement, la difficulté de reconstruire sa vie dans le pays d'accueil. Mais parallèlement, le texte retrace le cheminement de l'auteure vers l'entrée en littérature, l'amour inconditionnel éprouvé pour la lecture.

Petite fille, Agota dévore les livres :

« Je lis. C'est comme une maladie. Je lis tout ce qui me tombe sous la main, sous les yeux : journaux, livres d'école, affiches, bouts de papier trouvés dans la rue, recettes de cuisine, livres d'enfants. Tout ce qui est imprimé.

J'ai quatre ans. La guerre vient de commencer. »

Elle adore raconter des histoires :

« Toute petite déjà, j'aime raconter des histoires. Des histoires inventées par moi-même. (...)

Je sors de mon lit, je dis à grand-mère : Les histoires, c'est moi qui les raconte, pas toi.

Elle me prend sur ses genoux, elle me berce :

Raconte, raconte donc.

Je commence par une phrase, n'importe laquelle, et tout s'enchaîne. Des personnages apparaissent, meurent ou disparaissent. Il y a les bons et les méchants, les pauvres et les riches, les vainqueurs et les vaincus. Cela ne finira jamais, je bégaye sur les genoux de grand-mère :

Et après... et après... »

A 14 ans, alors que son père est en prison, elle atterrit dans un pensionnat. C'est à ce moment-là qu'elle commence à écrire. Un

journal intime, d'abord, avec un code secret. Puis de petits sketches qui amusent les copines, et surtout des poèmes :

« Alors, pendant ces heures de silence forcé, je commence à rédiger une sorte de journal, j'invente même une écriture secrète pour que personne ne puisse le lire. J'y note mes malheurs, mon chagrin, ma tristesse, tout ce qui me fait pleurer en silence le soir dans mon lit.

Je pleure la perte de mes frères, de mes parents, de notre maison familiale qu'habitent à présent des étrangers.

Je pleure surtout ma liberté perdue. (...)

Je lis encore, si j'ai de quoi lire, à la lumière du réverbère, puis, pendant que je m'endors en larmes, des phrases naissent dans la nuit. Elles tournent autour de moi, chuchotent, prennent un rythme, des rimes, elles chantent, elles deviennent poèmes... »



Agota KRISTOF

Et puis, Agota découvre une autre langue, le russe, devenue la langue de l'école après-guerre, une 'langue ennemie' pour elle :

« Au début, il n'y a qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue. (...)

Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas. (...)

Personne ne connaît la langue russe. Les professeurs qui enseignaient des langues étrangères : l'allemand, le français, l'anglais, suivent des cours accélérés de russe pendant quelques mois, mais ils ne connaissent pas vraiment cette langue, et ils n'ont aucune envie de l'enseigner. Et de toute façon, les élèves n'ont aucune envie de l'apprendre. »



À Csikvand, village natal d'Agota Kristof

C'est ensuite l'exil. A 21 ans, elle suit son mari en Suisse romande :

« Ce jour-là, j'ai perdu définitivement mon appartenance à un peuple. Quelle aurait été ma vie, si je n'avais pas quitté mon pays ? Plus dure, plus pauvre, je pense, mais aussi moins solitaire, moins déchirée, heureuse peut-être. »

Là, elle travaille à l'usine et se frotte au français, une langue totalement inconnue... une langue qu'elle qualifiera aussi de 'langue ennemie', pour une raison différente, pour son éloignement du hongrois :

« Cinq ans après être arrivée en Suisse, je parle le français mais je ne le lis pas. Je suis redevenue une analphabète, moi qui savais lire à l'âge de quatre ans. (...)

Je parle le français depuis trente ans, je l'écris depuis vingt ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment utilisés.

C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. »

Et puis, cette impérieuse nécessité d'écrire... en français aussi. Apprendre à s'exprimer dans cette langue, l'appivoiser, obtenir son Certificat d'Etudes françaises pour enfin pouvoir écrire ses pièces de théâtre, ses pièces radiophoniques, ses romans. Y arriver, un acte de survie et de souffrance :

« Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux.

Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances.



Ecrire en français, j'y suis obligée. C'est un défi. Le défi d'une analphabète. »

Parler, apprendre la/des langue(s) inconnue(s), de nombreux apprenants ont été obligés de le faire eux aussi, question de survie, de métiers exercés sur le tas, d'exil. Certains éprouvent le plaisir de les apprendre pour communiquer avec les gens du monde, d'autres en souffrent, en ont souffert et disent aussi leur peur d'oublier la langue maternelle.

'Langues ennemies', que penser de ces mots ? Que nous racontent ces langues sur les événements historiques qui les ont imposées (invasion du pays, émigration) et sur l'impact produit dans les vies ?

Si Agota Kristof dit qu'elle est 'analphabète', l'est-elle réellement ? Est-on analphabète lorsqu'on réapprend à lire et écrire dans une langue différente ? Nous sentons-nous analphabètes dans certains domaines ? Que signifie ce mot ? Que pouvons-nous également dire du mot 'apprendre' ? Est-ce facile d'apprendre le français ?

Parcourir ses propres tranches de vie en lisant Agota Kristof, évoquer ses souvenirs au travers de son histoire personnelle sou-

vent dramatique elle aussi, les partager avec les membres du groupe dans une écoute très attentive dont des moments 'cadeaux', émouvants, précieux. Que de choses en commun, que de différences, que de frontières franchies, abolies !

Echanger, discuter, débattre à partir de ce récit autobiographique... lire, produire des écrits, mettre à plat ses compétences et celles des autres, se dire l'importance d'apprendre, les difficultés liées au lire et écrire dans la langue de l'accueil, voilà ce qui nous a donné matière à travailler.

Joëlle DUGAILLY
Collectif Alpha Saint-Gilles

Une mallette de lecture **L'analphabète** contenant notamment une démarche pédagogique exploitant quatre chapitres du livre et illustrée de productions d'apprenants peut être empruntée au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Elle est également téléchargeable à la page : www.collectif-alpha.be/rubrique119.html

VIE DU RÉSEAU

Quand les comités d'apprenants apprennent à se connaître

Namur, lundi 23 juin 2008, rencontre annuelle des comités d'apprenants organisée par Lire et Ecrire Communauté française. Des dizaines de personnes confluent vers le même endroit. Dans l'air, un parfum de bonne humeur et d'enthousiasme. Des visages souriants. Certains sont familiers, les autres ne tarderont pas à le devenir.



C'est ici, à la Marlagne, que va se dérouler cette rencontre entre les groupes d'apprenants qui ont développé une participation à l'action d'alphabétisation. C'est la première fois que je participe à cette journée. D'autres formateurs sont également présents. Et bien sûr, des apprenants. Ensemble nous représentons les comités d'apprenants qui, de Tournai à Verviers, travaillent tout au long de l'année à la sensibilisation à l'illettrisme. Faire prendre conscience des difficultés liées à l'illettrisme, faire changer les regards, etc., c'est la tâche de chaque comité. Aujourd'hui, nous nous retrouvons tous pour partager nos expériences, nos plus belles réussites, mais aussi nos difficultés, nos envies, nos besoins, nos projets... Le soleil est de la partie... En avant pour une journée d'échanges, d'écoute, d'expression, de questions, de réponses... !

Programme de la journée : faire connaissance en sous-groupes, retour en grand groupe où chaque comité sera invité à se présenter et, enfin, bilan de la journée.

Pour commencer donc, les présentations. Chacun d'entre nous reçoit une pince à linge de couleur. Chaque couleur représente un sous-groupe. La mienne est verte. Il ne me reste plus qu'à trouver les autres pinces à linge vertes... et le reste de mon groupe ! Chaque sous-groupe est en fait composé

d'au moins un représentant de chaque comité d'apprenants présents. Pendant quelques minutes, nous nous présentons chacun à notre tour : qui nous sommes, de quel comité d'apprenants nous faisons partie et ce que nous aimons. L'échange est bref mais permet de faire rapidement et simplement connaissance.

Ensuite, nous reformons nos groupes 'd'origine' et chaque comité d'apprenants se présente alors à l'assemblée. Comment est né le groupe ? Depuis quand existe-t-il ? Qu'a-t-il mis en œuvre au cours de l'année écoulée ? Quelles réalisations, créations, actions ? Quels sont les projets en cours ou à venir ? Certains sont venus avec le résultat de leur travail : une BD, un CD, une affiche, un calendrier, des encarts, un texte, un clip vidéo... Au total, nous avons fait connaissance avec neuf groupes¹ :

1. des apprenants francophones du Collectif Alpha qui ont chacun raconté le parcours qui leur a permis d'arriver au Collectif.

2. l'association L'Illettrisme, Osons en parler de Verviers qui effectue un travail de sensibilisation et de témoignage dans le cadre des *relais pour l'alpha*² auprès des agents du FOREm et des CPAS, ainsi qu'auprès des enseignants et directeurs d'école, des travailleurs des maisons médicales, etc. Ils organisent également des animations avec des élèves pour les sensibiliser à l'importance de l'apprentissage en classe. Le groupe a aussi créé des outils de sensibilisation dont une BD *Les rebelles de l'illettrisme*³ et un CD de slam et de rap *De la brume à la plume*, réalisé en collaboration avec des jeunes d'un CEFA, sur l'impact de l'école dans la vie et dans l'apprentissage⁴.



3. le groupe *Nouveau regard sur l'illettrisme de La Louvière – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage* qui a participé à la création du spectacle de théâtre-forum *La 3^{ème} personne du pluriel* mis en scène par le Théâtre du Public et dans lequel les apprenants jouent des situations vécues en lien avec l'illettrisme. Chaque représentation est suivie d'un débat avec les spectateurs qui sont invités à formuler des propositions en vue d'améliorer la situation et à venir les jouer sur scène. Plusieurs représentations ont déjà eu lieu. En mars à Houdeng-Goegnies, en avril à Soignies et à Mons. D'autres sont prévues en septembre à Tournai, à Saint-Ghislain, à Namur et à Bruxelles. Le groupe a également participé à des séances de sensibilisation dans le cadre des *relais pour l'alpha* ainsi que dans la galerie commerciale du Cora de La Louvière, ou encore dans la salle d'attente du SETCa. Il voudrait maintenant travailler à la réalisation d'un photo-langage sur les liens entre le rapport à l'écrit et l'illettrisme, qui servira d'outil de sensibilisation.

4. le comité des participants – CAI de Namur qui est composé d'apprenants de nationalités et de langues maternelles différentes. Ils accueillent tous les apprenants

dans leur langue et se rencontrent régulièrement pour s'informer sur l'actualité ou sur des sujets qui intéressent les apprenants de l'association. Ils ont ainsi travaillé sur des thèmes tels que la réussite scolaire, l'enseignement en Belgique, la commune, le logement, la santé et le fonctionnement de la Belgique... Ils relaient ensuite l'information récoltée auprès des autres apprenants.

5. le groupe *Pour l'alphabétisation faut se bouger de Lire et Ecrire Namur* qui a réalisé, en collaboration avec une classe de rhétos de l'IATA – l'Institut d'enseignement des arts, techniques, sciences et artisanats – une affiche dont le message parlait de l'importance d'oser apprendre à lire et écrire et de l'entraide entre lettrés et illettrés. La collaboration entre le groupe et la classe de l'IATA fut une vraie réussite. Le groupe apportait des idées pour le message et pour le graphisme et les élèves essayaient de construire une affiche originale tenant compte de ces idées. Plusieurs allers-retours ont eu lieu avant que le groupe ne donne son accord sur le projet final. L'affiche a ensuite été distribuée dans différents endroits tels les CPAS, le FOREm, les gares... Le prochain projet du groupe



pourrait être une autre affiche, mais cela reste encore à définir.

6. le groupe *Y a pas d'âge de Lire et Ecrire* Namur qui a réalisé, en collaboration avec la télévision communautaire *Canal C*, des 'capsules' télévisées qui témoignent de situations d'illettrisme. Cette expérience leur a permis de s'affranchir. Cinq capsules ont ainsi été réalisées et passent actuellement à l'antenne : *y'a pas d'âge... pour savoir qu'un adulte sur dix a des difficultés avec la lecture et l'écriture* (micro-trottoir et témoignage sur la réalité de l'analphabétisme) ; *y'a pas d'âge... pour se débrouiller seul dans la vie* (comment on se débrouille au quotidien quand on a des difficultés en lecture et écriture) ; *y'a pas d'âge pour... ouvrir les yeux et changer son regard sur cette réalité* (la question du regard de l'autre et de l'estime de soi quand on est en situation d'illettrisme) ; *y'a pas d'âge pour... apprendre à Lire et à Ecrire* (ce qu'est l'alphabetisation à partir d'interviews d'apprenants, de formatrices et d'une responsable d'association) ; *y'a pas d'âge pour... échanger ses connaissances* (présentation du travail de sensibilisation du groupe *Pour l'alphabetisation faut se bouger*).⁵



7. le groupe *Solid'Es de Tournai – Lire et Ecrire Hainaut occidental* qui fait de la sensibilisation sur des marchés où ils animent un stand d'information, distribuent des calendriers et des tracts expliquant les difficultés qu'ils rencontrent dans leur quotidien en insistant sur le fait qu'il n'y a pas d'âge pour apprendre. Ils se rendent également dans les écoles, les CPAS, le FOREm... et ont reçu la visite de la Princesse Mathilde à qui ils ont expliqué leur projet de sensibilisation. Un membre du groupe a aussi participé à l'organisation d'une exposition photos qui a permis de faire découvrir l'association aux visiteurs de l'expo. Enfin, le groupe est en train de réaliser un DVD sur comment se passe la formation à Lire et Ecrire.

8. le comité des participants de l'association *Alpha 5000 de Namur* dont l'objectif de départ était la participation à la vie de l'association et la réflexion sur les situations de vie en lien avec l'illettrisme. C'est dans cette optique que les membres du groupe ont rédigé et communiqué une critique du CEFo (Carrefour Emploi Formation) de Namur, ainsi que des propositions pour rendre les offres d'emploi plus lisibles et plus accessibles aux personnes en difficulté



de lecture et d'écriture. Ils ont également participé à l'organisation de la fête de fin d'année de l'association, au respect de la propreté dans les locaux, etc.

9. le comité des apprenants de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme qui mène des actions de sensibilisation 'grand public'. Lors de la fête du 1er mai organisée par la FGTB Liège, les apprenants ont interpellé le public sur la problématique de l'illettrisme et la prise en compte de la personne illettrée. Des apprenants sont également venus apporter leur témoignage au FOREm et dans les différents CPAS de la région liégeoise dans le cadre du projet *Relais pour l'alpha*. Ils ont expliqué aux agents et travailleurs sociaux de ces deux organismes le pourquoi de leur illettrisme et l'importance d'apprendre à lire et écrire pour se débrouiller dans la vie quotidienne et chercher un emploi. Le comité a également collaboré avec la maison médicale du Laveu pour la rédaction d'une lettre à destination des patients en difficulté avec la lecture et l'écriture.

Tout au long des présentations, les apprenants n'ont pas hésité à poser des questions afin de comprendre le pourquoi, le comment. Ils se sont enthousiasmés pour telle ou telle initiative. Que d'expériences à partager ! Ce moment fut si intense qu'il a finalement débordé sur le reste du programme !

Lors de cette rencontre, il a aussi été question du colloque que Lire et Ecrire organise les 5 et 6 septembre sur les causes de l'illettrisme⁶. Invitation a été lancée aux participants pour venir y témoigner. Des apprenants ont aussi parlé des rencontres internationales auxquelles ils ont participé : le colloque d'apprenants *L'illettrisme*,

*on en parle nous-mêmes*⁷ et les rencontres européennes sur la dimension émancipatrice de l'alphabétisation⁸.

La journée s'est ensuite terminée comme elle avait débuté : en sous-groupes pour cette fois... faire une évaluation où chacun a pu donner son point de vue et dire ce qu'il souhaitait pour la suite.

Qu'en est-il sorti ?

« Il faut remettre ça ! » La journée a clairement été un succès. Les participants ont particulièrement apprécié les échanges et le partage des expériences entre les différents groupes, la mixité des participants, la convivialité... Ils souhaitent même que la rencontre devienne au minimum bisannuelle pour apprendre à mieux se connaître et qu'une newsletter voie le jour pour servir de lien entre les groupes tout au long de l'année. Des pistes se dégagent aussi pour les éditions futures : disposer de la liste de chaque groupe/comité pour garder le contact, faire se rencontrer ceux qui ont les mêmes intérêts (par exemple, la participation aux décisions de l'association), constituer un réseau d'apprenants, travailler sur la sensibilisation des jeunes, faire filmer la journée par une TV locale, etc.

Si besoin en était, cette journée nous renforce dans une certitude : les comités/groupes d'apprenants ont su répondre concrètement à des besoins et des attentes. Ils ont pu faire avancer le travail de sensibilisation par des actions créatives et diverses tout en s'impliquant activement dans le processus. Petit à petit, les apprenants construisent leur participation, s'impliquent dans la conception et

la réalisation d'un projet et deviennent acteurs et auteurs dans ce monde qui a toujours refusé de les considérer comme tels.

Si on ne peut que déplorer qu'au 3^{ème} millénaire de telles initiatives soient nécessaires pour vaincre l'illettrisme, il faut se réjouir des perspectives que nous offrent ces comités/groupes des apprenants. Certes le combat est loin d'être achevé mais une telle journée nous démontre que l'enthousiasme, la volonté et l'ouverture aux autres sont nos meilleures armes... Nous avons rechargé nos batteries... A l'année prochaine !

Daniela DI PINTO
Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

1. *La plupart de ces groupes d'apprenants ont été présentés dans le n°153 du Journal de l'alpha consacré à la participation des apprenants. Depuis lors, leurs actions se sont évidemment développées et/ou ont évolué.*

2. *Voir Jacques BOSMAN, Des relais pour l'alpha, in Journal de l'alpha, n°159, juillet-août 2007, pp. 65-72.*

3. *Voir présentation dans le n°155, novembre 2006, p. 69.*

4. *Ce CD sera présenté dans le prochain numéro.*

5. *Les capsules peuvent être visionnées sur le site de Canal C à la page : www.canalc.be/content/view/1851/352. Elles seront également présentées dans le prochain numéro.*

6. *Un prochain numéro du Journal de l'alpha rendra compte de ce colloque.*

7. *Voir article pp. 56-65 de ce numéro.*

8. *Rencontres organisées dans le cadre du Programme Socrates de la Commission européenne.*



Handicapés ou « autrement capables » ? Histoire d'intégration



Les pratiques d'intégration des personnes handicapées peuvent nous permettre, par un regard décalé et distancié, de reconsidérer les pratiques éducatives dans et hors l'école, d'envisager le

milieu 'ordinaire' sous un éclairage différent. D'une manière plus générale, le hors norme nous oblige à questionner la norme.

Les pratiques d'intégration des personnes handicapées contribuent aussi à faire reculer toute idée de fatalité, toute idée de naturalisation de l'échec ou de la réussite, toute idée de dons. Elles contribuent à nous amener à considérer la personne handicapée, non pas en fonction d'un manque, mais comme personne 'autrement capable', à promouvoir non plus le 'pari' mais la 'réalité' du 'tous capables', comme le démontrent les avancées récentes des neurosciences.

Dans un court article intitulé *Prodigieux cerveau !*, Michel Huber explique en effet que les neurosciences sont actuellement en plein développement et que certaines recherches aboutissent à des conclusions

qui peuvent servir de caution scientifique (dure) au 'tous capables' et à la démarche d'auto-socio-construction des savoirs. Ainsi le cerveau de l'adulte, loin d'être figé, possède une remarquable capacité d'adaptation et de développement, appelée 'neuroplasticité'. De nouveaux neurones naissent et de nouvelles connexions s'établissent en lien avec nos actions et pensées. De plus, le cerveau mature est capable de faire preuve de 'sagesse', c'est-à-dire que l'adulte possède des 'schémas mentaux' auxquels il peut faire appel et qui lui permettent de prendre des décisions plus vite et de façon plus habile que lorsqu'il était jeune. Le cerveau humain adulte est donc capable, sauf accident physiologique, de poursuivre son développement. Et Michel Huber de conclure que si la clé de ce développement se situe dans l'activité que le sujet développe dans les situations de vie, d'apprentissage, de travail qu'il rencontre, notre responsabilité d'éducateur est d'offrir les situations de formation les plus porteuses et de créer les conditions pour que l'apprenant « adhère à la situation proposée et y développe une activité qui ne pourra avoir que des effets bénéfiques sur le développement de son cerveau, de sa pensée, et donc de sa personne ».

Handicapés ou « autrement capables » ? Histoire d'intégration, Dialogue, n°128, avril 2008, 64 p.

A commander au GFEN :
Tél : 00 33 1 46 72 53 17
Courriel: gfen@gfen.asso.fr
Site : www.gfen.asso.fr

L'aide, comment faire... pour qu'ils s'en passent ?



En février 2008, le ministre français de l'Éducation souhaitant définir un nouvel horizon pour l'école primaire propose d'instituer une aide personnalisée pour chaque élève en difficulté. Il s'agis-

sait là de la dernière étape en date d'un processus de montée en puissance et d'une installation durable de dispositifs d'aide à la scolarité dans le paysage éducatif français, qui ne sont pas sans devoir nous faire réfléchir à notre propre système et nos propres pratiques éducatives.

Ces dispositifs d'aide reposent sur un discours qui ne cherche pas à savoir ce que sont les difficultés auxquelles on veut tenter de remédier, mais qui les essentialise, comme si les élèves en étaient fatalement porteurs, ce qui empêche de réfléchir aux manières de les éviter ou de les surmonter dans le cadre même de la classe.

Ainsi Stéphane Bonnéry de l'équipe ESCOL (Université Paris 8) rappelle, dans son article '*L'aide face aux difficultés, le piège de la compassion*', que les difficultés sont normales, contrairement à ce que veut nous faire croire le discours selon lequel un élève normal ne devrait pas rencontrer de difficultés. « *On voudrait nous conduire à penser que l'école ne devrait accueillir que les élèves qui sont déjà complices des évidences scolaires et que les autres élèves ne sont pas du ressort de l'école mais d'une aide extérieure !* ».

Plutôt que de s'occuper charitablement des élèves en échec pour les consoler d'être les perdants de la compétition scolaire, l'auteur affirme qu'il faut que les dispositifs pédagogiques soient tels que chacun, dans le cadre normal de la classe, puisse apprendre.

L'élève a droit à l'erreur. Et l'erreur peut être formatrice, pour autant qu'elle ne conduise pas à une remédiation ponctuelle, qui donne les 'bonnes procédures' à suivre, les 'justes réponses' aux questions habituellement posées, alors qu'il faudrait interroger le sens même des erreurs. Comme le dit Odette Bassis, « *quand se pose la question de l'aide, pour l'enfant comme pour l'adulte, il est courant d'aller au plus urgent : d'abord se pencher sur les erreurs, bien les cerner pour [...] corriger les dérapages. Avec pour objectif légitime : être efficace* ». Au contraire, interroger autrement les erreurs, « *c'est chercher, au cœur même de celles-ci, la logique qui s'y cache, l'intelligence tâtonnante qui cherche à réinvestir d'une certaine façon les connaissances antérieures* ».

Parallèlement, Jean-Yves Rochex observe que très souvent on répond aux difficultés de l'élève en posant des balises, parfois de manière extrêmement étroite, pour qu'il puisse parvenir au résultat attendu. Conséquence : le travail intellectuel à effectuer s'en trouve rétréci, ce qui pose, selon lui, une question politique, théorique et pratique majeure : l'aide, en tant que telle, a un objectif de remédiation palliant des insuffisances de compétences observables, plutôt qu'elle ne participe à l'élargissement du rapport au monde et au savoir des élèves. En d'autres termes, on ne permet pas aux élèves en difficulté d'acquérir et de comprendre ce que savent déjà, parce qu'ils l'ont appris hors de l'école, les élèves

bénéficiaire, comme le dit Stéphane Bonnéry, 'd'un délit d'initiés de la culture scolaire' : ils savent que toute activité scolaire cache un savoir à acquérir, ils peuvent donner sens aux apprentissages, ils conçoivent la continuité entre le travail en classe et le travail à domicile, etc.

L'aide, comment faire... pour qu'ils s'en passent ?, Dialogue, n°129-130, août 2008, 80 p.

Egalement à commander au GFEN.

Un projet Equal pour les demandeurs d'asile **Alphabétisation et cours de français en provinces de Namur-Luxembourg**



Construire un mailage efficace de formations en alphabétisation et en français langue étrangère, tel était l'objectif d'un projet pilote poursuivi par un ensemble d'opérateurs d'alphabétisation dans les provinces de Namur et du Luxembourg, où plus de la moitié des centres pour demandeurs d'asile situés en Wallonie sont concentrés.

Concrètement, il s'agissait de donner la possibilité à tout demandeur d'asile – qu'il soit hébergé dans un centre d'accueil ou dans une initiative locale d'accueil (ILA), qu'il soit francophone ou non, scolarisé ou non... de suivre une formation en français, facile d'accès, de qualité et adaptée aux spécificités de chaque situation. Le projet poursuivait un double objectif : d'une

part, apporter aux demandeurs d'asile un kit de survie, une maîtrise du français, de la lecture et de l'écriture, pour pouvoir se débrouiller et, d'autre part, encourager l'intégration et la participation citoyenne de ces personnes dans notre pays.

L'histoire de ce projet, c'est aussi celle d'un partenariat. Au total, 11 associations d'alphabétisation ont travaillé ensemble. Des collaborations ont aussi été nouées avec *Le Théâtre du fil*, le *Centre de promotion de santé mentale* de la province du Luxembourg, *Le Méridien* (association de santé mentale spécialisée dans la parole des personnes en exil), *Aux 9 miroirs* (Service de traduction et d'interprétariat social), etc. Ces différents partenaires ont apporté au projet leurs propres expertises et compétences.

Une de ces collaborations a abouti à la mise sur pied d'un groupe de parole centré sur le récit de vie (*voir article pp. 46-49 de ce numéro*). Une autre reposait sur le pari que l'usage du théâtre peut être utile et bénéfique dans l'apprentissage du français, mais aussi pour favoriser le mieux-être et l'intégration des demandeurs d'asile.

Un projet Equal pour les demandeurs d'asile. Alphabétisation et cours de français en provinces de Namur-Luxembourg, Laboratoire des innovations sociales Labiso, Cahier n°93-94, rédigé par Marinette MORMONT (Agence Alter) en collaboration avec les équipes de CIEP-alpha, Groupe Alpha Gembloux asbl, Lire et Ecrire Namur, Lire et Ecrire Luxembourg, Miroir vagabond asbl et SAD Dinant, 48 p.

Une initiative d'AlteR&I Recherche Innovation et Luc Pire électronique
Téléchargeable à la page : www.labiso.be/ebooks/labiso_93_94/index.html

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecire@lire-et-ecire.be
site : www.lire-et-ecire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.borinage@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecire.be

