

Écrire et faire écrire

Réflexions et pratiques

Collectif



CREFAD
documents
COLLECTION **TRACES**



Lire et Ecrire



Financé par
l'Union européenne

Erasmus+
Enrichit les vies, ouvre les esprits.

Écrire et faire écrire

Réflexions et pratiques

Collectif

Coopération européenne
Belgique - France
2024 - 2025

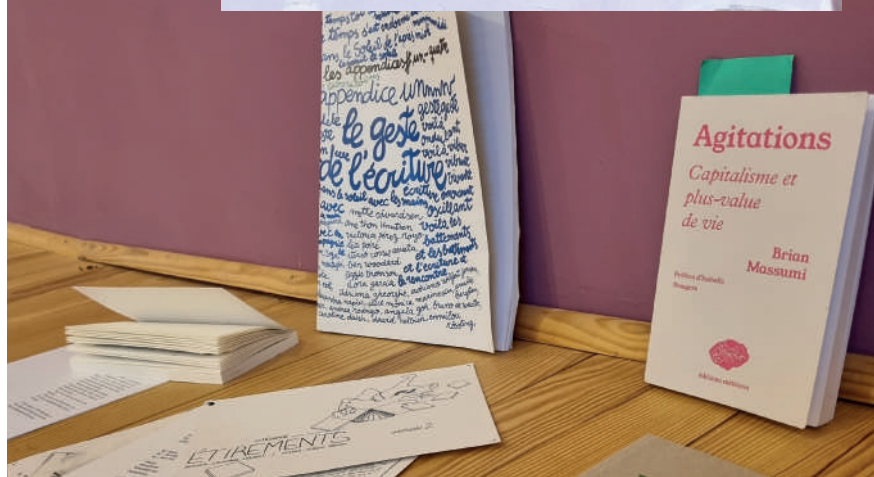
SOMMAIRE

Présentation(s)	7
<i>Une image de la construction de notre pensée collective</i>	<i>17</i>
Éducation populaire, éducation permanente et culture de l'écrit	19
Mosaïque de nos pratiques	45
De nos rapports intérieurs à l'écriture	89
<i>À l'horizon</i>	<i>105</i>
Épiglotte	107
<i>Vous avez dit éducation permanente ?</i> <i>Oui ! Je dis éducation permanente !</i>	<i>110</i>
Inspirations bibliographiques	113
Participant·es à la coopération	115

PRÉSENTATION(S)



J'EXISTE.



Pourquoi « Écrire et faire écrire » en coopération européenne ?

Parce que l'apprentissage des langues, c'est politique.

Parce que des rapports de pouvoir et de domination sont à l'œuvre.

Parce que lire et écrire, c'est politique.

Les activités principales de cette coopération sont deux rencontres - échanges de pratiques en France/en Belgique et la production collaborative de ressources et de textes. Elles répondent à des besoins d'interconnaissance entre des réseaux d'éducation populaire/permanente de pays européens francophones et à des besoins de diversification des compétences des professionnel·les de l'accompagnement à l'écriture.

(extrait du dossier de financement Erasmus +)

Rencontre de l'éducation populaire et de l'éducation permanente

EPP : Éducation Populaire Permanente

L'adjectif permanent nomme du temps long, une durée.

Persistant – perpétuel – constant, au risque de la fixité.

Joffre Dumazedier pensait que la formation devait devenir permanente¹.

C'est vivant une prairie permanente.

L'adjectif populaire nomme ce qui est au peuple, aussi ce qui est aimé/prisé par beaucoup et alors ça devient vulgaire.

Commun – public – démocratique

C'est vivant les bals populaires.

(Ida)

L'association La Brèche participe activement au groupe de travail « écrits et éducation populaire » en tant que membre du Réseau des Créfad. La Brèche accompagne des collectifs,

des structures et des personnes dans leur projet, son équipe est quotidiennement confrontée aux enjeux de l'écrit, comme moyen d'accompagnement et levier d'émancipation.

Lire et Écrire Communauté française ayant répondu

1. (sociologue et membre fondateur de Peuple et Culture) « La participation à une société évolutive et toujours plus complexe exigera une formation permanente dans tous les secteurs d'activité » (Dumazedier & Ripert, *Loisir et culture*, 1966, p.40) www.cnrtl.fr, définition « permanent ».

très positivement à la sollicitation de ce groupe de travail, la première rencontre franco-belge a eu lieu en avril 2023 et avait pour objet la découverte des *Balises pour l'alphabétisation populaire*². Ce cadre de référence pédagogique se fonde sur les valeurs et la vision de l'alphabétisation populaire, en explicite les principes et concrétise leur mise en œuvre. Cette démarche d'affirmer par un écrit collectif des pratiques pédagogiques innovantes est venue bousculer le regard des participant·es du groupe « écrits et éducation populaire » sur leurs propres écrits professionnels. Les échanges ont donc confirmé l'intuition première que les professionnel·les partageaient des objets de travail, des finalités ainsi qu'une reconnaissance mutuelle en tant que membres ou parties prenantes d'un mouvement de structures d'éducation populaire.

Lire et Écrire (LEE) est un mouvement d'alphabétisation qui regroupe 11 associations actives sur l'ensemble des territoires wallon et bruxellois. Il est coordonné au niveau wallon (LEE Wallonie), bruxellois (LEE Bruxelles) et communautaire (LEE Communauté française). Depuis 1983, LEE défend le droit à l'alphabétisation pour tout adulte qui le souhaite.

LEE attire également l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme aux échelles nationale, régionale, communautaire et européenne. Elle poursuit le développement de l'alphabétisation dans une visée d'émancipation, de participation des personnes et de changement social. Pour poursuivre ces objectifs, elle mène différentes activités : formations d'alphabétisation, formations de formateurs, sensibilisation et campagnes, plaidoyers, analyses et études, conception de ressources pédagogiques, publications...

La publication du *Journal de l'Alpha* et l'accompagnement à l'écriture qui est proposé pour chaque numéro trimestriel participent au développement de l'alphabétisation populaire. L'équipe de LEE Communauté française travaille en lien et en appui aux travailleurs·es de terrain et contribue à leur formation continue.

Le Réseau des Créfad est une association nationale, née en 2002 qui regroupe et fait œuvrer ensemble 16 associations

2. Aurélie Audémar, Catherine Stercq (ss. coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be

d'éducation populaire, présentes dans 4 régions : Provence-Alpes-Côte d'Azur, Occitanie, Auvergne Rhône-Alpes, Bourgogne Franche-Comté. Ces associations présentes en milieu rural ou en quartier populaire portent des valeurs communes : la laïcité, l'économie solidaire, la lutte contre les inégalités, les injustices, les habitudes et les intolérances, tout en prenant en compte les évolutions du monde et des techniques. Le Réseau des Créfad propose à ses membres des outils et services mutualisés : un groupement d'employeurs, une caisse solidaire, et publie des ouvrages issus des travaux de praticien·nes associatif·ves (éditions *CREFAD documents*) et la revue *Efadine* pour relayer points de vue et réflexions.

A l'échelle du réseau, plusieurs groupes de travail sont actifs autour des thématiques de l'accompagnement, de la formation des adultes, de la vitalité des territoires ruraux, de la jeunesse, de la création d'activités, de l'interculturel, du rapport à la lecture et à l'écriture. Le groupe « écrits et éducation populaire » a été créé en 2019 au sein du réseau. Les participant·es sont investi·es dans diverses activités promouvant le lire et l'écrire comme leviers d'autonomie, d'ouverture et de lien. En étroite collaboration avec des associations locales, il participe à différentes actions avec l'Agence régionale livre et lecture (Auvergne Rhône-Alpes), l'Alliance nationale pour la lecture, les Services départementaux de la jeunesse, de l'engagement et du sport.

L'éducation permanente et l'éducation populaire sont mises en perspective à travers les enjeux de l'accompagnement à l'écriture comme pratique émancipatrice [texte de Sébastien Demolder p.20] et à travers un prisme historique français [texte de Catherine Duray, p.26].

L'histoire, les principes et les actions d'éducation permanente/populaire ne peuvent être abordés sans soulever une réflexion politique [texte d'Anne-Laure Morel, p.41] et s'inscrivent dans des démarches militantes [textes de Cécilia Locmant, p.34 et Sylvie Pinchart, p.110].

Il y a des réalités institutionnelles différentes. Chez nous, on a la chance d'avoir un décret Éducation Permanente qui structure et soutient le secteur associatif et de l'alpha. Chez vous, beaucoup moins soutenu dans la durée, dépend des appels d'offre... On partage la réalité du poly-subventionnement qui impose de jongler avec les exigences des pouvoirs publics. Notre histoire associative façonne aussi nos pratiques.
(Aurélie)

Accueil (s)

**par Lire et écrire, cinq jours à Bruxelles,
capitale européenne**

**par le Réseau des Créfad, quatre jours
à Nadaillat, village de l'Auvergne**

ACCUEIL

*Ce qui me trotte dans la tête c'est la question de l'accueil,
L'accueil de l'équipe « Lire et écrire » à Bruxelles, de l'équipe
de La Louvière, du groupe mixte, de la ville...
Découverte de cette association, de sa structuration, de son
engagement, de l'engagement de tous et toutes,
des actions, des recherches.
Envie de ce collectif structuré quelquefois et des fois moins.
(Emma)*

Se côtoyer sur plusieurs jours consécutifs et partager le quotidien en organisant deux séjours en « internat » a accéléré et densifié l'interconnaissance. Les échanges ont eu le temps de mûrir pour nous conduire vers des analyses réflexives plus approfondies.

Nous avons été reçus par Le Centre Mons-Borinage à La Louvière, Le Collectif Alpha à Bruxelles, le cabaret rural Le Poulailler à Saint-Pierre-Roche et le Centre Ressources Illettrisme Auvergne à Clermont-Ferrand. De même, aller ensemble à la rencontre d'autres structures a permis d'expérimenter des méthodes communes d'analyse et de multiplier les points de vue.

Le temps long du projet et la préparation collective des deux séjours ont laissé la place à la co-construction et la co-animation : les changements de rôle et de place de chacun·e sont formateurs et s'inscrivent tout à fait dans les pédagogies populaires³.

Lire et Écrire et le Réseau des Créfad ont aussi en commun de faire écrire les professionnel·es, les militant·es, et de les accompagner à mettre des mots sur leurs expériences ou l'analyse qu'ils et elles peuvent faire de leurs pratiques. Nous nous sommes également retrouvé·es autour de deux outils de diffusion : *Journal de l'alpha* et la revue *Efadine*.

Le *Journal de l'alpha* est le périodique de Lire et Écrire. Créée en 1983 par les mouvements

3. En références aux « Balises de l'alphabétisation populaire », comprendre les pédagogies critiques.

ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le *Journal de l'alpha* a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Efadine est la revue du Réseau des Créfad et du Réseau des Cafés Culturels et Cantines Associatifs, qui regroupent des associations d'éducation populaire. Dans les domaines de l'éducation et de la culture, elle présente des thèmes de réflexion plus ou moins liés aux actions et recherches des associations de ces réseaux : témoignages, essais, nouvelles, pièces de théâtre, poésies et écrits de toutes sortes, sans référence à l'actualité ou à la mode. *Efadine* souhaite éveiller la curiosité sur des évolutions sociétales.

Faire groupe autour de nos pratiques

*Dans mon cahier, un schéma, avec au centre le mot
« réflexivité ». Et autour, des liens.*

*Lien avec un projet qui m'occupe, autour des récits
de vie comme supports d'apprentissage de la langue. Je
questionne ma légitimité à accompagner l'écriture de ces
récits, la place à donner à mon propre récit de vie dans ce
projet, la posture à adopter, le cadre méthodologique et
éthique à construire. J'ai l'impression d'avancer.*

*Lien avec la recherche, dans laquelle je suis déjà
engagée, je commence à en prendre conscience. Et si j'arrêtais
d'attendre d'y être autorisée ? Je commence à noter des
choses dans mon cahier, il devient « cahier de recherche ».*

A suivre...

*Lien avec nos manières de travailler en équipe. J'ai
envie de cultiver l'écriture de nos pratiques. Je décide de
mettre ça au travail dans nos réunions entre formatrices, nos*

rencontres avec les bénévoles.

Proposer des ateliers d'écriture ?

Lien avec les séances que j'anime auprès d'étudiant·es en Master Français Langue Etrangère (FLE) à l'Université de Clermont, portant sur la démarche « portfolio de compétences ». Je n'y étais pas préparée l'année dernière, où tout s'est organisé à la dernière minute. Cette année, je voudrais mieux mettre au travail la dimension réflexive de cette démarche. J'ai hâte de commencer !

Lien avec mon projet personnel de reprise d'études / validation d'un diplôme de Master 2. Je regarde la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) sous un autre angle. J'avais abandonné cette idée qui me semblait consister à regarder derrière moi, alors que j'aime regarder devant (faire des projets, apprendre des choses nouvelles). Une discussion à la gare de Bruxelles me fait prendre conscience de ce que cette démarche peut avoir de constructif. Et si je me lançais ?

Liens, au pluriel, à venir, à tisser, fils à tirer...

(Alice)

Nous avons eu du temps pour poser des questions éthiques, puisque ce sont nos métiers du lien qui nous réunissaient, pour interroger politiquement les visées transformatives de nos actions et accompagnements et pour questionner les différentes pédagogies que dessinent nos manières de faire. Plusieurs témoignages sont venus alimenter nos travaux : Aurélie Leroy et Sylvie-Anne Goffinet⁴, chargées de mission LEE, ont pu témoigner de leurs expériences d'accompagnement à l'écriture pour la publication d'articles dans le *Journal de l'Alpha*.

Karyne Wattiau⁵ et Bénédicte Verschaeren⁶ sont intervenues à partir de leurs expériences pédagogiques et collectives, nous avons vécu d'intenses échanges entre pairs à ce moment-là. Dans nos pratiques respectives, il est à la fois question de méthodes et de postures de l'accompagnement et de la formation [textes d'Isabelle Gorius-Ferrand, p.62, d'Alice Jean, p.76 et d'Ida Legagneur, p.82]. L'expression plastique, la danse, la littérature [texte de Gaëlle Payot, p.46] ou le chant [texte d'Aurore Darroux, p.50],

4. « Accompagner à écrire : résistance aux formes dominantes de l'écrit et auteuri-sation », dans *Pédagogies de l'accompagnement. Multiplicité des regards*, hétérogénéité des pratiques, Réseau des Créfad, 2024.

5. Conseillère pédagogique et animatrice d'ateliers d'écriture, pensionnée/retraitée de Lire et Écrire. Consultez *C'est comment chez vous ? : Ateliers d'écriture et d'arts plastiques en formation d'adultes*, Édition Lire et Écrire Bruxelles, 2013.

6. Formatrice au Collectif Alpha qui organise depuis 50 ans des cours d'alphabétisation pour adultes. Le Centre de documentation en alphabétisation et éducation populaire est unique en Belgique francophone.

pratiques artistiques que nous avons expérimentées dans cette coopération, permettent de croiser et d'élargir les approches.

Le mot « sortir ». C'est celui que j'ai choisi pour le premier temps de travail lancé le mardi matin.

L'idée était de choisir un verbe, celui qui nous convenait à ce moment-là, et de l'inscrire sur un support déjà occupé par des mots, un journal, en l'occurrence « La Montagne ». Le journal local de Clermont-Ferrand et puis on n'était pas à la montagne pour rien. L'idée étant de démarrer l'écriture non pas d'une page blanche mais d'écrire sur ce qui était déjà écrit. Écrire sur, inscrire.

*En choisissant ce mot, je transgresse un peu la consigne, car je n'écris pas sur les caractères du journal, mais les bords...
Je n'ose pas.*

L'extrait lu par Ida « Vers l'écriture » de Jeanne Benameur est très inspirant et soulève aussi un coin du voile de mon enfance car moi aussi, fille d'institutrice, j'étais un peu logée à la même enseigne que ce que décrit l'auteure dans son livre.

Sortir, ce mot a aussi une autre signification pour moi, car je sors aussi tout au long de ces journées de travail de mes zones de confort. Je ne suis ni pédagogue, ni formatrice, ni vraiment spécialiste de la question qui nous occupe, notamment l'accompagnement à l'écriture.

Pourtant je participe, je me sens incluse et active.

Les affiches que nous réalisons sur « ce que recouvre l'accompagnement à l'écriture » après avoir réfléchi aux expériences personnelles qui nous y ont conduits sont riches et pertinentes. Nous apprenons beaucoup les unes des autres.

*Sortir de ses zones de confort, c'était aussi participer à un atelier danse et écriture et chant et écriture. J'en suis sortie vivante et contente. C'est plus qu'espéré.
(Cécilia)*

De même, nos questionnements autour de l'écriture de la recherche [texte d'Aleks Dupraz, p.67], de l'implication des personnes accompagnées dans les recherches et plus largement de la recherche-action du point de vue associatif nous ont amené, d'abord, à découvrir, avec Fanny Sbaraglia⁷, une approche ludique de la participation, en testant un jeu de plateau « serious game » visant l'étude et

7. Responsable scientifique et cheffe de projets au Policy Lab (Sciences Po Paris), enseignante et chercheuse en science politique et politiques publiques au Centre d'Étude de la Vie Politique et au Research Centre for Social Change de l'Université Libre de Bruxelles.

la transformation des politiques publiques, et ensuite, à partager des manières de faire en contexte associatif⁸.

Écrire ensemble, se faire écrire ?

*On a rendez-vous pour se revoir à distance. Partager des écrits. Tenir le fil de l'écriture. Tenter quelque chose. Ces lignes s'écrivent dans un train entre Paris et Grenoble, après deux nuits trop courtes et six semaines après notre séjour à Bruxelles.
(Aleks)*

De mars 2024 à décembre 2025, soit presque deux années, nous nous sommes donné·es des rendez-vous réguliers, à distance (ce qui ne facilite pas le processus mais le rend possible). Des textes ont été produits durant les deux séjours, et ont servi de points d'appui pour soutenir l'écriture entre les rendez-vous. Sans les rencontres d'abord à Bruxelles, puis à Nadaillat, il est évident que le projet d'écriture collective se serait essoufflé. De plus, nous avons été plusieurs à tenir le dispositif afin de nous accompagner les un·es les autres : s'inter-accompagner ? Si l'objectif utopique était de produire des textes ensemble, c'est-à-dire plusieurs mains, nous avons, finalement, produit un ouvrage collectivement grâce à des échanges à l'oral, des écritures, des lectures, des retours, des échanges à l'oral, des ré-écritures, des relectures, autant que nécessaire.

Tous les textes partagés ne sont pas présents dans cet ouvrage, qui est une construction de la cohérence de l'ensemble de la coopération « Écrire et faire écrire ».

Nous avons fait l'expérience, souvent difficile, d'écrire pour être lu·es, ce que nous demandons souvent aux personnes que l'on accompagne ! C'est pourquoi plusieurs textes témoignent de nos rapports à l'écriture [Emmanuelle Pain, p.90 ; Aleks Dupraz, p.96 ; Aurore Darroux, p.92 ; Catherine Duray, p.102]. Il nous a semblé que l'évolution de nos relations à l'écriture sont un enjeu fondamental dans l'accompagnement à l'écriture, c'est un des endroits où ça bloque, puis où ça bouge, possiblement à l'infini, puisque c'est vivant.

8. Expériences du Réseau des Épiceries, Cafés Culturels, Cantines en Associatif (www.resocafecantineasso.fr) et présentation de Louise Culot, chargée d'analyse et d'études à Lire et Écrire Communauté française.

Nous vous invitons, lectrices, par cet assemblage d'écritures à vous laisser porter, traverser, interpeller comme nos rencontres nous ont porté-es, traversé-es, interpellé-es. Nous accueillerons avec soin tous les échos que vous pourriez nous envoyer comme un dialogue dont on ne saurait pas à quel moment précis il a débuté, et encore moins quand il prendra fin.


Merci pour les échanges, les lectures et les écritures !

Faire écrire

↳ accompagner → dans peu avec à l'écriture

- modèles
- dispositifs
- ateliers
- chartes
- danser
- raconter
- mettre en récit

des personnes

"des morceaux de nous"  - imaginaire dans leur rapport à l'écriture

- rapports à l'écriture
- processus
- construire un objet commun (fond-forme)
- autoriser

② quelles finalités de nos acc. ?
éduc pop/perma

③ quelles pratiques ?
un répertoire à élargir (≠ outils)

① Educ pop/permanente et écriture - la langue l'apprentissage

réel de ce qui fait
sens au regard des
pratiques actuelles
+ nos enjeux, acteurs, ...

"il faut le vivre" "faire l'expérience"
émancipation + rapport à l'écriture
politique
plaisir jeu

ex: regards croisés depuis son
bord de la fin tère - interculturelité

+ des résistances sur le terme "atelier d'écriture"
représentations, légitimité,

UNE IMAGE DE LA CONSTRUCTION DE NOTRE PENSÉE COLLECTIVE

En mars 2025, à Nadaillat, sur une feuille de papier

1. Éducation populaire/permanente et écriture

L'émancipation il faut « en faire l'expérience », « il faut la vivre ».

- Récit de ce qui fait sens au regard des pratiques actuelles, nommer les enjeux actuels, les acteurs aujourd'hui (ne pas parler en théorie)
- Regards croisés depuis son bord de la frontière (interculturalité)

Pour nous, l'écriture renvoie à des questions, des positionnements, des rapports à la langue, à l'apprentissage, au politique (pour un plaidoyer joyeux).

2. Quelles sont les finalités dans nos accompagnements à l'écriture ?

Dans nos démarches d'éducation populaire/permanente : autoriser, auteuriser

- Accompagner par/avec/dans/à l'écriture
- Accompagner dans les rapports à l'écriture
- Accompagner des personnes à écrire
- Accompagner des collectifs de personnes à écrire

3. Quelles sont nos pratiques d'accompagnement ?

Travailler-conscientiser nos rapports à l'écriture participe de nos pratiques d'accompagnement

Il y a des questions de représentation, de légitimité.

Ici, on pourrait placer des « morceaux de nous ».

Appréhender les processus d'écriture participe de nos pratiques d'accompagnement.

4. Proposer un répertoire à élargir - qui ne serait pas une liste d'outils

mais des modalités, des dispositifs, des ateliers...

Exemples : le chant, la danse, raconter/mettre en récit, l'imaginaire, construire un objet commun, réfléchir le fond/la forme.

ÉDUCATION POPULAIRE, ÉDUCATION PERMANENTE ET CULTURE DE L'ÉCRIT



La langue à venir : proposition pour une écriture populaire

*Sébastien Demolder est chargé de projets
pour le Journal de l'alpha pour
Lire et Écrire Communauté française.*

Peu après mon arrivée chez Lire et Écrire, on m'a proposé de participer au projet Erasmus qui était en cours avec le Réseau des Créfad. D'après ce que j'avais compris, le projet visait à partager des outils, des pratiques, des réflexions sur la question de l'écriture, et plus spécifiquement sur celle de l'accompagnement à l'écriture. Dans le contexte de l'éducation populaire, le sujet m'a, au départ, semblé tout à fait évident. Il y avait, je pense, deux raisons à cela. Pour commencer, je savais que l'éducation populaire et l'écriture étaient historiquement liés.

L'éducation populaire, quelle que soit l'époque ou le lieu, a toujours consisté à s'éduquer en vue de s'émanciper. Plus concrètement, il s'agissait pour des groupes en situation d'oppression de développer une série de compétences et de codes qui allaient leur permettre d'avoir une prise, à la fois théorique et pratique, sur leur situation, de façon à pouvoir la transformer et vivre une vie digne.

Pour ce faire, il ne s'agissait pas d'engendrer une « simple » « prise de conscience » auprès des groupes concernés : elles et ils connaissaient très bien les dynamiques de pouvoir dans lesquelles elles et ils étaient pris-es. Il s'agissait plutôt de compléter une vision du monde déjà existante avec une compréhension qui fasse d'elles et d'eux les acteur·ices de leur propre vie, de son changement, de sa libération de la situation d'oppression et donc d'une transformation sociétale.

Or le développement et la maîtrise de ces nouveaux outils culturels ne pouvait pas faire l'économie de la lecture et de l'écriture : c'est par ces biais-là que, dans nos sociétés occidentales modernes, on a encore tendance à faire transiter l'information. C'est ainsi que, très vite, l'alphabétisation se lia profondément et durablement à l'éducation populaire.

J'avais alors en tête que l'écriture, en tant que capacité apprise parmi d'autres en éducation populaire, remplissait trois rôles distincts. J'aimais distinguer ces rôles, mais ils étaient, en réalité, fortement entremêlés et tout à fait complémentaires.

a. D'un point de vue très pragmatique, la maîtrise de l'écriture était liée à des enjeux d'autonomie dans la société. Il s'agissait, par exemple, de pouvoir signer des documents, transmettre des informations de base à l'administration publique, mais aussi prendre note d'informations importantes ou maîtriser plus amplement la communication écrite pour accéder à certains postes de travail.

b. L'écriture était aussi liée à des enjeux de légitimité culturelle. Pouvoir écrire, c'était maîtriser une compétence qui permettait d'accéder et même de participer à la culture considérée alors comme légitime. Savoir écrire permettait de revendiquer une égalité culturelle malgré les fossés sociaux. Cela un impact direct sur l'estime de soi et, plus largement, la confiance en soi et la façon dont on se perçoit au sein de notre société.

c. Ensuite, du point de vue de l'engagement politique, maîtriser l'écriture c'était accéder au monde des livres, et donc devenir le vecteur d'idées, de réflexions, de points de vue critiques : l'écriture devenait la meilleure façon de porter les autres vers une émancipation intellectuelle qui, dans le meilleur des cas, conduirait à une conscientisation et à des initiatives politiques pour se libérer de sa condition sociale.

L'écriture, entendue au sens large, devenait ainsi l'une des conditions nécessaires de l'émancipation, entendue comme libération de la situation d'oppression et comme transformation sociopolitique.

C'est avec la conscience de ce lien entre écriture et éducation populaire que je suis arrivé à Nadaillat, en Auvergne, pour rencontrer les acteur·ices du Réseau des Créfad. La semaine toute entière avait été dédiée à la question de l'accompagnement à l'écriture, et c'est là, perché dans les hauteurs sous un ciel implacable, que nous avons partagé nos réflexions, et surtout nos expériences... C'était pour moi une nouvelle occasion en tant que nouvelle recrue du secteur associatif d'échanger avec des formateur·ices et animateur·ices et de découvrir la réalité de celles et ceux qui accompagnaient l'écriture et le processus de son apprentissage. Là, les profils qui constituaient les groupes avec lesquels elles-ils travaillaient étaient très variés, de même que les méthodes et les nombreux outils qui étaient mobilisés. C'était pour moi un univers riche de pratiques.

Au fil des discussions, un élément a fini par attirer notre attention. Quelles que soient l'approche, la méthode ou les personnes avec lesquelles on travaillait, un point commun nous réunissait toutes : il s'agissait pour nous de faire preuve d'une attention toute particulière envers ce qu'on a d'abord nommé *le désir d'écrire*. Qu'est-ce que désignait le « désir d'écrire » ? Mettre des mots dessus n'était pas évident, mais on sentait toutes de quoi il retournait : c'était une sorte de pulsion, une envie qui amenait les un·es et les autres à s'emparer de l'écriture et à vouloir s'en emparer toujours plus.

Mais c'était un sentiment extrêmement fragile, un sentiment encore plus précaire que la confiance. Faire naître *le désir d'écrire* n'était pas quelque chose qu'on pouvait décider de faire comme n'importe quelle autre. Son apparition était rare, et d'autant plus précieuse qu'elle pouvait disparaître à tout moment. Il suffisait d'un rien pour la détruire et la faire fuir à tout jamais. L'activité apparemment banale de l'accompagnement à l'écriture m'a alors semblé être d'une difficulté sans nom. Elle supposait un soin particulièrement exigeant, une vigilance de tous les instants envers ce qui pouvait menacer le désir d'écrire. J'avais en même temps l'impression que cela nous concernait toutes : formateur·ices, animateur·ices, apprenant·es et aussi tout le reste.

Je me suis alors demandé : pourquoi l'accompagnement à l'écriture est-il devenu d'un coup une activité aussi délicate ? Qu'est-ce qui se cachait derrière le désir d'écrire qu'il fallait à tout prix protéger ?

Peut-être faut-il protéger le désir d'écrire comme on protège le désir d'apprendre : parce qu'il est un moteur qui permet à la personne qui découvre l'écriture d'avancer et, un jour peut-être, de finir par en maîtriser tous les recoins. Je n'étais pas tout à fait convaincu par cette réponse que me soufflait mon intuition. Quelque chose manquait. Nous n'étions pas seulement là pour que d'autres puissent acquérir une compétence. Il y avait plus !

Ce qu'on essayait tant bien que mal de protéger, ce n'était pas l'acquisition d'une compétence, mais bien l'élan qui animait la personne en face de nous et, en définitive, la personne en face de nous elle-même. De quoi tentions-nous de la protéger ? Peut-être était-ce de nous-mêmes, en tant que formateur·ices, et probablement qu'il y a là du vrai : on ne sait que trop la violence écrasante que peut

constituer une relation entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas ». Nous ne sommes pas là pour inculquer nos petits savoirs aux autres et encore moins pour les imposer. Mais si nous tenions autant au désir d'écrire, n'était-on pas aussi en train d'essayer de nous protéger nous-mêmes de quelque chose d'autre ?

Décidément, la violence venait d'ailleurs. Et si elle était sous nos yeux depuis le départ ? Et si la violence venait de ce vers quoi, précisément, on accompagnait nos apprenant-es ? Ce vers quoi nous les accompagnons, ce qu'il y avait sous nos yeux depuis le début, ce qu'on manipulait et qu'on apprenait à manipuler ensemble n'est autre que *la langue*.

La langue est le matériau même que l'on se met à travailler en écrivant, et que nous travaillons ensemble lors de l'accompagnement à l'écriture. C'est un matériau extrêmement pratique qui nous ouvre les portes de la communication, de la réflexion et de l'expression, mais il peut aussi véhiculer la violence des injonctions et des catégorisations : il peut exclure, contraindre et même blesser. J'avais l'impression que la langue, prise en soi, n'était ni bonne ni mauvaise, et que tout dépendait de qui s'en emparait, des raisons pour lesquelles on s'en emparait, et de son utilisation.

La langue était donc ce matériau incertain qui pouvait se faire le porteur des valeurs les plus néfastes, le véhicule des intentions et des systèmes de contrôle les plus oppressants : violence de la langue dans la bouche du professeur, violence de la langue dans la bouche des autorités, violence de la langue dans la bouche de la culture dominante, violence de la langue incompréhensible des administrations et ainsi de suite.

L'accompagnement à l'écriture se dotait alors d'une dimension tout à fait nouvelle. Lors de nos ateliers, on avait pu pressentir cette dimension au moment où on jouait avec les prépositions en multipliant les combinaisons : accompagner *à* l'écriture, accompagner *vers* l'écriture, accompagner *dans* l'écriture, accompagner *avec* l'écriture... La langue, en tant qu'elle est prise dans ces dynamiques de pouvoir, en tant qu'elle participe d'un système peuplé de rapports de force – qui n'est autre que notre société, avec sa structure, ses inégalités, ses hiérarchies – implique toujours un positionnement dans ces dynamiques et ces rapports. Ce vers quoi nous accompagnons – avec l'écriture – c'était, en réalité, une

position dans la société. La question suivante s'est alors posée à moi : allions-nous accompagner vers une langue qui allait nous faire rentrer dans les cadres de la société et nous y adapter, ou alors allions-nous accompagner vers une langue qui nous permettrait d'y trouver notre place et de s'émanciper ?

Le danger de perdre le désir d'écrire, c'était aussi le danger de perdre la possibilité d'une place digne dans ce monde. Le danger, c'était de devenir soi-même l'hôte d'une langue non-choisie et imposée : la langue dominante, la langue déjà-là, non questionnée, avec ses difficultés, son inaccessibilité et ses violences : une langue dont on est exproprié·es à peine l'a-t-on apprise.

Protéger le désir d'écrire c'était donc protéger les apprenant·es de cette aliénation, c'était se protéger nous-mêmes de devenir les instigateur·ices de cette violence, c'était garder la possibilité ouverte d'une langue à soi qui nous libère, ensemble, et qui nous permette de choisir notre place indépendamment des valeurs et de la culture dominantes.

Mais comment faire pour manipuler et transmettre ce matériau fantastique qui pouvait à tout moment se révéler, entre nos mains, porteur d'une violence insoupçonnée ?

Lors de notre séjour à Nadaillat, deux moments peu ordinaires m'ont donné la réponse : les ateliers de chant et de danse. Personne n'avait vraiment l'habitude de chanter ou de danser, excepté·es les animateur·ices. Entre le début et la fin de l'atelier, certain·es avaient l'impression que quelque chose avait changé : on se sentait bien, plein·es de vie et comme libéré·es de quelque chose. Si oser chanter et danser n'était pas évident, c'est parce que l'exploration à laquelle ces deux activités nous livraient nous sortait de nos habitudes, ces habitudes qui avaient fini par raidir et parfois figer nos corps et nos voix. Pendant de longues années, nos corps et nos voix suivaient un cours qui semblait naturel, mais qui avait en fait été modulé par tout ce qu'on avait traversé dans la société : la famille, l'école, le travail, les obligations, les adaptations... Comme la langue, ces deux matériaux participaient de ce vaste système structuré de rapports de forces et de dynamiques de pouvoir. Ce que faisaient le chant et la danse, c'était venir déranger les sédiments, remuer la fange, malaxer ces matériaux que sont le corps et la voix.

Là est aussi, je crois, le destin de l'écriture : malaxer la langue, ne pas la laisser se sédimenter, ne pas se laisser sédimenter soi-même. Cela requiert, comme pour le chant et la danse, d'explorer sans cesse les possibilités de la langue et de ne pas l'accepter comme telle (on ne sait jamais vraiment ce qui nous tombe entre les mains). Demandons-nous, ensemble, ce qu'il en est de son vocabulaire, de sa tonalité, de son accessibilité, des catégories qu'elle forme et des exclusions qu'elle est capable de produire, de son appropriation et des réalités qu'elle permet de faire voir et sentir ; car, peut-être y a-t-il, dans l'accompagnement à l'écriture les germes de cette langue à venir et à construire ensemble, toujours ensemble.

Fragments d'un mouvement d'éducation populaire et de la place accordée à l'écrit⁹

Catherine Duray coordonne, pour le Réseau des Créfad, le groupe de travail « écrits et éducation populaire » ; elle s'intéresse aux figures de leader dans les associations d'éducation populaire, aux conditions concrètes des droits culturels, aux associations qui transforment leurs questions de terrain en questions de recherche ; ses travaux et implications croisent formation d'adultes, médiation culturelle, écriture-lecture, recherche-action et politiques territoriales.

La lecture est une pratique culturelle hautement symbolique et chargée de valeurs ; l'écriture aussi, de fait.

9. Ce texte s'appuie sur une rencontre en juin 2025 avec Christian Lamy, militant, acteur, passeur sous de multiples formes de Peuple et Culture puis du Réseau des Créfad et sur une étude réalisée par Peuple et Culture en 1998 à propos des pratiques de lecture-écriture au sein du mouvement et des écrits divers et variés du groupe de travail « écrits et éducation populaire » du Réseau des Créfad.

10. Cécile Barth-Rabot, *La lecture. Valeur et déterminants d'une pratique*, Éditions Armand Colin, 2023.

11. Peuple et Culture est un mouvement d'éducation populaire né en 1945, son manifeste en pose les fondements et les principes. Toujours actif aujourd'hui, il s'est constitué en union d'une quinzaine d'associations. Certaines associations du Réseau des Créfad (centres de recherche, d'étude et de formation à l'animation et au développement) ont été membres du mouvement et aujourd'hui le Réseau des Créfad continue de faire référence au manifeste notamment dans son invitation à résister aux habitudes, aux préjugés, aux idées reçues, aux dominations que l'on subit ou exerce... Cet héritage se transforme au fil du cheminement des associations membres du Réseau et par la rencontre avec d'autres sources, d'autres références, d'autres cultures.

Cécile Barth-Rabot¹⁰ (sociologue de la littérature) parle même d'une pratique sociale extrêmement valorisée en France (il n'en est pas de même dans tous les pays) et notamment parce que des institutions ont fortement investi ce champ comme le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Culture, mais aussi les collectivités territoriales en maillant densément le territoire national de bibliothèques. Autant d'institutions et de lieux qui vont mettre en place des médiations, des processus qui vont déterminer nos itinéraires, expériences de lecteur·ices ou de scripteur·ices.

Quand Peuple et Culture¹¹ est fondé en 1944, ce paysage institutionnel est bien moins dense et, au sortir de la guerre, il s'agit pour les fondateurs et fondatrices de (re)penser la culture. Et pour la partager, ils et elles rédigent un manifeste : *Un peuple, une culture*. Cela constitue déjà un acte fort de passer par

l'écrit ce qu'elles et ils souhaitent faire. Dès le début du manifeste, le lecteur (et la lectrice) est averti(e) qu'il est « *utile qu'existe un texte à propos duquel les positions des partisans, des sympathisants et des adversaires aient l'occasion de s'affirmer. Ceci dit, nous prions le lecteur actif de ne pas se laisser troubler par la terminologie. La matière est neuve et cherche encore son langage. Que chacun, par ses remarques, nous aide à l'enrichir et à la préciser.* »

Ils et elles poursuivent : « *Nous voulons être des éducateurs, produire de l'éducation, comme d'autres produisent du pain, de l'acier ou de l'électricité. La culture du peuple pose des problèmes éducatifs que nous abordons et tentons de résoudre en techniciens. Notre ambition ne va pas au-delà. La technique doit rester à son rang de moyen, sans prétendre jamais à devenir une fin.* »

Pour situer dans *Peuple et Culture* ce que seront les pratiques et intentions autour de la lecture-écriture voire de l'oralité, il est nécessaire de présenter la définition-conviction de la culture que portait ce mouvement. Citons à nouveau le manifeste : « *la vraie culture naît de la vie et retourne à la vie. À partir de son atelier, on peut expliquer au tourneur les lois de la production et de la consommation ; à partir d'une voiture, on peut apprendre la géométrie au charpentier ; à partir des scènes de la vie quotidienne, on peut bâtir une philosophie. Ni la littérature, ni la science, ni le droit ne définissent une culture. Ces disciplines ne livrent qu'un aspect des choses. La culture s'appuie d'abord sur la vie de l'homme, la vie de la société, la vie du monde. Elle crée en nous des perspectives ; elle donne de l'ampleur et de la profondeur à notre vie, à travers les sciences, la philosophie et l'art. Elle relie la connaissance à l'action par une philosophie des valeurs. Cette unité lui est essentielle. La culture vraie ne se limite pas à la sphère des idées ; elle conduit à un art de s'exprimer et à un art de vivre. L'ouvrier qui résume son idéal dans un style simple et direct est plus proche d'une vraie culture que l'étudiant qui, pour un examen, apprend par cœur une liste de citations. À travers la connaissance, une culture vraie se courbe vers l'action. Elle ne tend pas seulement à interpréter le monde, mais à le transformer. Il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés. Avant de "faire de l'histoire", il faut créer dans l'esprit le réflexe historique. Avant de "faire de la géographie", il faut habituer l'esprit à se situer dans l'espace. Avant d'exposer une théorie économique, il faut exercer l'esprit à passer des faits aux causes, des causes aux théories, des théories à l'action.* »

Il y a, dès le départ, un lien entre culture et vie quotidienne, entre culture et méthode pédagogique (en l'occurrence l'entraînement mental mais aussi d'autres instruments que nous préciserons ultérieurement). Il s'agit d'une culture émancipatrice tournée vers l'action, culture qui permet à chacun·e, dans un cadre collectif (pour la pluralité des situations, pour les liens potentiels à tisser), quelle que soit sa formation, son milieu, son origine... de se situer dans son environnement, de le comprendre et d'agir sur lui dans une perspective de solidarité et de justice sociale. Pour Peuple et Culture, l'éducation populaire est une éducation culturelle du peuple dans une perspective émancipatrice et d'action. Dit autrement, il n'y a pas de terme à cette éducation ou à la culture : elles constituent un processus qui concernent tous les individus tout au long de leur vie.

Dès sa création, des acteur·ices de Peuple et Culture se mobilisent autour de la lecture. Rappelons qu'au cours des années 1940 et 1950, la lecture est associée directement à l'objet livre, qui incarne le symbole de la culture et du savoir. Mais dès le départ, dans les propositions construites, une dimension collective est proposée pour soutenir et/ou créer un élan d'auto-formation : associer donc une dimension collective et une pratique individuelle.

L'oralité est associée à la lecture comme une modalité, par des pratiques de lecture à voix haute. La lecture et l'écriture sont étroitement liées mais, pour autant, les pratiques d'écriture sont peu mentionnées dans le mouvement, alors même que c'est un mouvement qui produit de l'écrit : des documentations à destination des militantes et militants, des publications pour un plus large public. En 1949, par exemple, Peuple et Culture édite au Seuil un ouvrage (Collection *Regards neufs sur*) sur la lecture. La page de garde précise les sujets abordés : l'organisation d'une bibliothèque ; le rôle des bibliothécaires ; le choix des livres ; la lecture et l'éducation populaire ; le guide et club de lecture ; les fiches de lecture ; la lecture collective. Ce contenu met en avant des « instruments », des actions et donc des postures et méthodes pédagogiques, des finalités. On comprend aussi que cet ouvrage s'adresse à la fois à des « relais », tels les animateur·ices, les éducateur·ices, les bibliothécaires, les enseignant·es qui peuvent se faire « médiateurs et médiatrices » du livre, de la littérature, des sciences humaines. Ces « relais », quant à eux et elles,

s'adressent au peuple, aux classes populaires dans le cadre professionnel et/ou syndical (comités d'entreprise, réunions syndicales), dans le cadre de l'apprentissage (lycées techniques, centres d'apprentissage) ou dans le cadre des loisirs (bibliothèques, amicales laïques, foyers ruraux, centres culturels ou sociaux), ainsi qu'au public scolaire (primaire ou secondaire).

En termes d'actions, cela se traduit par des instruments et des formations (pour les « relais ») et des animations ou manifestations (pour le peuple) telles que les clubs de lecture, les veillées, les cercles culturels ou d'études, les fêtes.

Ginette Cacérès et son mari Bénigno (membres fondateurs de Peuple et Culture) créent une commission nationale pour piloter les propositions autour de l'écrit. La dynamique est la suivante : présenter une œuvre dans toutes ses dimensions, agencer en montage des extraits pour être lus à voix haute, et proposer une discussion avec l'appui de la méthode de l'entraînement mental pour faire résonner avec la vie quotidienne. Des pistes traitant du même thème ouvrant vers d'autres ouvrages ou œuvres culturelles (théâtre, peinture...) sont souvent partagées. Il ne s'agit donc pas de cercle littéraire mais d'apprentissage, d'orientation parmi les sources de savoirs, d'autonomie de pensée et d'action. Il s'agit de cultiver un désir de savoir.

On pourrait penser qu'en arrière-fond, ce sont les sciences humaines qui prévalent (elles étaient peu présentes juste après-guerre) mais ce sont la littérature et le roman que privilégient les acteur-ices de Peuple et Culture. En effet, la littérature (et plus globalement les arts) permet une progression selon ces militant-es :

- sentir (avec l'appui de la lecture à voix haute, dite expressive),
- comprendre (l'émotion ouvre un passage à la connaissance des questions traitées),
- comparer (avec la présentation de l'auteur, avec d'autres œuvres, d'autres auteur-ices, d'autres champs artistiques),
- juger (au sens de critiquer – prendre du recul),
- agir (relier la lecture à sa propre expérience, travailler sa lucidité).

Cette progression se met en œuvre dans un espace collectif de façon à s'enrichir des différentes situations, points

de vue et expériences partagées. Tout ceci paraît assez mécanique mais fait, en réalité, l'objet de discussions permanentes sur l'art utile, la prépondérance du sensible sur l'intellectuel et vice-versa. Ces débats comme les actions mises en œuvre rappellent un enjeu initial porté par le mouvement : les pensées conceptuelles, artistiques et pratiques se complètent. Parfois le mot sera plus éclairant que le geste, parfois l'image plus éclairante que le geste, parfois le geste sera plus éclairant que le mot et l'image. La diversité des approches, des formes, des contenus est une nécessité.

Dans les associations régionales investies dans cette dynamique, des couleurs sont apportées. Par exemple, en Auvergne, l'oralité passera par le conte et le théâtre (et ainsi se rappeler de notre corporalité si besoin était), l'écriture créative par la poésie ; la lecture s'ouvrira aux bandes dessinées, à la littérature jeunesse pour élargir les cercles de personnes mobilisées.

Jusque dans les années 1970, il y a peu de propositions autour de l'écriture, à l'exception de stages de formation (d'apprentissage) à l'expression écrite notamment. Du côté de l'oralité, c'est le véhicule du débat, de l'expression partagée ; parfois sont aussi faits mention des stages d'expression orale (souvent associée à la pratique du conte). Oralité et écriture sont plus formellement nommées au tournant de mai 1968 valorisant une expression plus individuelle et plus cohérente à la loi de 1971 « *portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'Éducation permanente* », dite loi Delors. Cette dernière ancre le droit de la formation professionnelle dans celui du droit du travail et oblige les employeurs de plus de dix salarié·es à participer à son financement. Peuple et Culture va s'orienter vers le champ professionnel (et se professionnaliser aussi, en salariant des permanent·es) autour de cinq champs d'intervention : expression écrite, expression orale, entraînement mental, méthodes mathématiques, lecture. Sont investis, progressivement, la formation professionnelle puis l'insertion et la lutte contre l'illettrisme ou l'alphabétisation. Cette évolution fait changer les modalités et, parfois, contraint ou limite les formes pédagogiques. En réaction, les associations de Peuple et Culture créent d'autres propositions : *la Boutique d'écriture* à Montpellier, le Café-lecture *Les Augustes* à Clermont-Ferrand.

C'est aussi au cours des années 1980 et 1990 que l'écriture et l'oralité prennent place de manière plus explicite et revendiquée. Pour les militants et militantes de l'époque, il s'agit de tenir les trois versants lecture, écriture et oralité, et de réaffirmer qu'ils sont des outils de culture. Ils allient connaissance, expression, création-action et, en ce sens, sont de nature démocratique. La littérature est un levier à la fois de culture et de connaissances. Les associations tentent de multiples manières de décroïsonner, laisser place à l'autoformation dans un cadre collectif et à la relation directe avec l'acte de création. Le sous-entendu est la coopération entre animateur·ices, formateur·ices et artistes. Cela passe par des rencontres, ateliers, formations avec des écrivain·es, des poètes, des chorégraphes, des comédien·nes, etc.

Les associations à l'origine du Réseau des Créfad¹² sont issues de Peuple et Culture. On retrouve dans le réseau un fort rapport à l'écrit, voire une exigence - d'autres diraient une culture. C'est un rapport qui se rend visible (des tables de documentation sont présentes dans toutes les formations, des étagères de livres dans les bureaux, des productions de revues et ouvrages, des discussions sur le dernier livre lu...) et invisible (tout ce qui est mis en œuvre notamment dans les actions mais appartenant à telle formatrice ou telle pratique d'animateur·ice) car il n'est pas discuté collectivement.

Dans le Réseau des Créfad, au moment de créer officiellement le groupe de travail « écrits et éducation populaire » en 2019, nous avons recensé (sans visée d'exhaustivité) nos pratiques professionnelles et militantes qui, explicitement, mobilisent de l'écrit : l'établissement de comptes-rendus, l'aide à la rédaction de statuts associatifs, la lecture et l'écriture de mails, la lecture d'appels à projet, l'écriture de dossiers de demandes de financement, l'animation d'arpentages (lecture collective). Auxquels il faut ajouter les formations ou les accompagnements qui sollicitent de la lecture ou de l'écriture d'autres personnes : les porteur·euses de projet, les stagiaires en formation, les responsables associatifs, les habitant·es de tel quartier ou telle commune, les jeunes en service

12. Créfad Auvergne, dASA (développement animation sud Auvergne) et Créfad Lyon étaient membres de Peuple et Culture et ont créé le Réseau des Créfad en 2002. Aujourd'hui, le Réseau réunit 16 associations d'Éducation populaire, actives en milieu rural ou urbain.

civique... (écrire son projet, son histoire de vie, son rêve, sa lecture, son analyse, son territoire...) ¹³. Autant d'actes quotidiens qui sollicitent nos capacités à lire, écrire et comprendre, sans percevoir que c'est ce qui est à l'œuvre... jusqu'à ce que cela devienne problématique.

Plus curieusement encore, bien que l'écrit soit fortement valorisé, par exemple par la création de la revue *Efadine* (tant pour inviter à lire qu'à y écrire nos analyses et pratiques), de collections d'éditions (*Créfad documents*, *Tam-Tam*, *Traces*) pour écrire et partager un objet de travail devenu objet de recherche, le constat est que cela ne fait pas toujours levier pour les permanent-es des associations. L'oralité constitue un levier davantage mobilisé mais là aussi peu conscientisé et donc peu organisé.

Et pourtant, le Réseau des Créfad et les associations membres :

- conduisent des diagnostics, des études, des enquêtes autour des pratiques de lecture, écriture, oralité et proposent des actions de sensibilisation (fresque pour la lecture) ;
- accompagnent, forment, interrogent nos écrits professionnels : l'usage des mails et autres outils numériques, les comptes-rendus, les archives, les prises de notes, les rapports d'activités, les dossiers de subvention ;
- accompagnent et forment des mises en récit : autobiographie raisonnée, biographie langagière, portraits, récits de vie ;
- saisissent des moments, gardent trace pour laisser trace à d'autres : porte-plume, brigade de scribes, fanzine ;
- créent des rencontres avec des auteur·ices : en rapport avec un contenu, avec la forme, avec le style... ;
- apprennent et transmettent que la lecture, l'oralité et l'écriture sont aussi affaires de techniques et d'apprentissage : fabrication, chaîne, geste, outils, méthodes... (des techniques d'impression -lino, riso -, fabrication de carnets, aménagement d'espaces, tables de documentation, fiches de lecture...) ;
- animent des espaces pour soutenir l'appropriation ou la production de contenus écrits : arpentage, accompagnement, atelier-écriture, compagnonnage d'écriture, publications ;

13. Et bien sûr nous pouvons mettre tout cela au pluriel.

- animent des ateliers de pratiques collectives : histoires de femmes, récits, labo-fiction, autodéfense verbale, plurilinguisme, lecture à voix haute, orchestre de lecteur·ices...

Bref une multitude de propositions et pratiques ! Mais ces pratiques, si l'on ne conscientise pas leur finalité et les modalités de mise en œuvre, risquent de reproduire des normes et rapports dominants (de consommation et d'aliénation) plutôt que cette vision première de Peuple et Culture : la culture naît de la vie et retourne à la vie.

Écrire et prendre la parole dans le cadre de campagnes de sensibilisation

Cécilia Locmant est chargée de communication et campagne à Lire et Écrire Communauté française. Elle coordonne le processus annuel de construction d'une campagne de sensibilisation avec les différentes équipes de Lire et Écrire sur l'ensemble du territoire francophone de la Belgique. Cette campagne s'adresse au grand public et aux responsables politiques et aborde des thématiques différentes selon les années. Elle vise à dénoncer la persistance de l'illettrisme, à défendre les droits des personnes en difficulté de lecture et d'écriture et notamment celui d'avoir accès à une alphabétisation de qualité.

Je suis arrivée dans ce projet Erasmus « un peu par hasard » et sans avoir participé à sa construction avec mes collègues du *Journal de l'alpha* qui avaient reçu cette invitation de collaboration de la part de nos partenaires françaises. L'idée générale était de permettre à des professionnelles et bénévoles de trois organismes d'éducation populaire/permanente - La Brèche, le Réseau des Créfad et nous -, de se rencontrer au cours des 22 mois du projet pour échanger, analyser et enrichir les pratiques et méthodologies d'accompagnement à l'écriture, de nos équipes et de nos publics bénéficiaires respectifs. Ce projet m'avait, dès le début, intéressée. Mes compétences ne collant pas forcément avec celles de mes collègues françaises, plutôt pédagogues, le thème « Écrire et faire écrire » me donnait pourtant l'envie d'y participer à travers mon travail de responsable de campagne où, de plus en plus, « la parole de ceux qui ne disposent pas de l'écrit » devient centrale dans nos actions de plaidoyer. Toujours curieuse de savoir et d'entendre comment d'autres animatrices/formatrices, issues de terrains différents parvenaient à relever ce défi au sein de leurs équipes.

La position de mes interlocutrices et la mienne

Entrant dans ce projet par la petite porte, je m'étais assigné un rôle d'organisatrice - en l'absence de plusieurs collègues de mon équipe - mais aussi d'observatrice, en le complétant par un apport, au départ assez discret, de

ce que nous avons réalisé dans le cadre de la campagne Lire et Écrire 2023 autour de ce formidable projet d'écriture collective de la pièce *Numérique mon amour* avec les apprenant-es de nos structures régionales. Nos partenaires françaises occupant peu ce créneau ou usant d'un vocabulaire différent, leur intérêt s'avérait a priori moins prioritaire par rapport à la question de l'interpellation politique et de la sensibilisation du grand public. Néanmoins, après la diffusion du documentaire qui retraçait toute cette aventure et la rencontre avec quelques un-es des apprenant-es à La Louvière, très impliqué-es dans cette participation citoyenne, leur regard allait évoluer et leur intérêt s'éveiller. Dans le programme prévu en mars lors de notre voyage en Auvergne, le point serait abordé : « Plaidoyer-sensibilisation : comment parler et montrer ce que l'on fait, les questions que l'on travaille dans les espaces publics ? Panorama des différents lieux-partenaires-instances où il est question d'écriture/lecture. »

Bingo, je commençais à trouver ma place.

Accompagner à l'écriture, dans mon cas, ça veut dire quoi ?

Dans le cadre de mon travail, et au cours des différentes campagnes de sensibilisation que j'ai coordonnées, la constante qui s'est peu à peu affirmée a été de partir de la parole des apprenant-es, pour identifier les préoccupations voire les urgences qui traversaient leur quotidien. Au cours des années, les thématiques ont varié, mais dans tous les cas, il s'agissait de partir de récits individuels pour construire des récits collectifs qui seraient la trame de notre narratif de campagne. Au fur et à mesure, nous avons évolué, questionné notre manière de travailler pour tenter de coller au plus près à une écriture commune de cette campagne. L'exemple le plus réussi de cette manière de faire a, sans nul doute, été notre campagne de 2023 *Numérique mon amour*. Pour faire passer un message qui dénonce une réalité sociale collective (la discrimination vécue par les personnes analphabètes au sein d'une société digitalisée), nous devons privilégier l'écriture d'un scénario basé, au départ, sur des histoires vraies puis, à partir de ce matériau, en tirer des éléments « exploitables » pour coller aux impératifs de dramaturgie... Ceux et celles qui allaient les jouer (aux côtés de comédien-nés pro), c'était ces personnes, elles

devaient donc s'y reconnaître, être à l'aise et parler (ou chanter) avec leurs mots. Pendant deux journées, une soixantaine d'apprenant·es ont accepté de monter sur la scène du théâtre qui nous accueillait et de raconter, lors d'une session préparatoire, des extraits de leur vie. Des moments très forts, qui ont enclenché une dynamique à la fois parmi les apprenant·es qui se mouillaient et osaient parler de leurs mésaventures, et aussi de la part du metteur en scène qui construisait le spectacle et qui s'imprégnait de ces vécus. Dans la construction d'un spectacle, il y a de nombreuses inconnues. La trame est évolutive, on ne sait pas tout d'emblée, on essaye, on abandonne et ce n'est pas toujours rassurant. Les apprenant·es et les équipes s'adaptent, font avec ces allers-retours, râlent un peu et bossent beaucoup.

Entre les rencontres (il y aura six autres journées de travail au total), le directeur du théâtre prend en compte leurs remarques (par exemple : abandon de costumes type 'combinaisons blanches d'activistes' après les chutes répétées des un·es et des autres et les températures de juin). L'expertise des apprenant·es est reconnue, c'est un groupe de Lire et Écrire qui l'initie en aidant à avoir le bon tempo lors de la chanson qui clôture le spectacle : une version remastérisée d'*Au clair de la Lune* [voir extraits ci-dessous]. Et puis il y a eu aussi l'écriture de nouvelles strophes de la chanson ; certains groupes s'y sont essayé, et nous les avons intégrées car leurs couplets donnaient un plus. A Namur, lors des représentations, c'est un apprenant qui prendra le rôle de chef d'orchestre pour guider les chanteur·euses lors du final.

Extrait :

Au clair de la Lune,
Les yeux dans les yeux.
Deux à t'nir la plume,
On s'sent beaucoup mieux.
Avec quelqu'un en face,
On sort du néant,
On brise la glac(e) et
On se sent vivant.

Mais cette machine,
Elle ne comprend rien.
Tout se fait en ligne,
Y'a plus rien d'humain.
J'veux être une personne,

Pas un numéro.
J'veux pas qu'on m'espionn(e)
Avec tous ces robots.

Et qu'en pensent les apprenant-es ?

Le défi à relever, de taille, était de rester fidèle à l'objectif de construction commune du spectacle où chacun-e est reconnu-e en tant que participant-e, acteur-ice professionnel-le ou amateur-ice. Et les apprenant-es trouvent l'expérience réussie. Leurs évaluations sont éclairantes à ce propos :

Tout ce qui est dans la pièce de théâtre est notre réalité. Avec les acteurs, cela s'est tellement bien passé, j'avais l'impression que nous étions collègues. C'est comme-ci j'allais les accompagner pendant toute la tournée. Je me suis sentie comme une actrice, j'ai été vraiment bien accueillie.

Je n'avais pas l'habitude de parler devant les gens, cela me faisait peur. J'ai réussi à apprendre mon texte et aujourd'hui, je suis vraiment content.

Le théâtre m'intéresse depuis longtemps. Quand je suis sur scène, cela me rappelle ce que je n'ai pas pu faire. Je profite de chaque moment et de chaque seconde.

Le théâtre permet de m'exprimer plus correctement que dans la vraie vie. Malgré le stress, je me suis dit que ça allait aller. J'ai été motivée par l'ambiance.

Autre défi : documenter le processus

Nous voulions garder une trace pérenne du processus et du résultat de cette démarche. Le documentaire *Numérique mon amour* réalisé avec le cinéaste Luchino Paparella montre les apports de cette pratique d'alphabétisation populaire. Les personnes participantes au spectacle cochent pas mal de cases de notre « Roue carrée » (outil d'évaluation de notre cadre de référence¹⁴)... Ce documentaire montre également comment nous avons réussi à faire exister ce spectacle dans l'espace public.

14. Aurélie Audémar, Catherine Stercq (ss.coord), *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be

En 2025, une autre piste est tentée

Cette année, l'approche a été radicalement différente. Pour notre campagne 2025, nous avons, en effet, choisi de donner la parole à deux apprenantes, Marthe et Valérie, dans le cadre d'un documentaire que nous allons diffuser auprès du grand public et de nos différents relais. L'idée étant de coller au plus près de leur quotidien et de ce qu'elles acceptaient de nous en montrer, en formation et dans leur vie personnelle. Nous voulions déconstruire les préjugés autour des personnes analphabètes et illettrées : « Non, nous ne savons pas tout et elles rien. Non, être un·e lecteur·ice débutant·e n'est pas être un·e penseur·se débutant·e. Oui, ils et elles ont des choses à nous dire et des compétences à faire valoir. » Pour débiter ce projet, nous avons établi des balises minimales sur base desquelles nous allions pouvoir travailler ensemble, un peu comme dans un casting. L'idée était de leur donner la parole, de les écouter raconter leur parcours, d'entendre leur point de vue sur ce qu'ils et elles vivent et ce qu'ils et elles mettent en place pour vivre dans cette société, ce qui les soutient, ce qui les freine. Comment ils et elles se sentent et comment ils et elles voient leurs perspectives de vie, etc. L'idée n'était pas de lisser leur propos, d'en faire des super-héro·ines... Ces balises consistaient à s'exprimer facilement, à être à l'aise avec la caméra, à accepter de raconter des éléments de son parcours, à montrer ses avancées et difficultés, à nous emmener dans leur environnement de vie (en déterminant leurs propres limites) et les lieux qu'elles fréquentent (la formation, les sorties avec leur ami·es, leur lieu de travail, de détente, etc). En amont, il était question de donner son accord pour être filmée et accepter une diffusion large du documentaire (cinéma, centre culturels, festival, etc), être disponible aux dates de repérage et de tournage (4 jours minimum à prévoir).

Comme le cinéaste l'écrivait dans un des mails échangés pour définir ou redéfinir (quand nécessaire, voir ci-dessous) les contours de ce projet : *« Marthe et Valérie sont deux femmes porteuses de dignité, ce que démontre leurs parcours et leur engagement. À travers ce film, nous avons veillé à ne jamais adopter un regard surplombant ou extérieur à leur situation. C'est dans cette perspective que nous avons construit le documentaire, au plus près de leur point de vue, en leur permettant d'exprimer elles-mêmes leur réalité tout*

en reconnaissant pleinement les difficultés structurelles auxquelles elles sont confrontées au quotidien. » Ce mail a été envoyé alors que nous finalisions certains éléments du film, notamment le choix du titre. Certaines équipes nous avaient proposé un sous-titre « En quête de dignité » qui était complètement contradictoire avec le message du film.

Ce documentaire, dans sa phase de validation, a connu des discussions parfois houleuses au sein de certaines de nos équipes, aux prises elles-mêmes avec certains préjugés à l'encontre des personnes que nous accueillons en formation :

- *Valérie et Marthe parlent « trop bien » ;*
- *Valérie s'autorise des sorties en ville qui ne collent pas à ce que nos publics font (ou nous croyons qu'ils font) ;*
- *Valérie et Marthe cherchent un boulot et ça c'est juste ce qu'on travaille en insertion professionnelle, etc.*

Ces réactions ont été, pour moi, choquantes et incompréhensibles car elles sont en porte-à-faux avec ce processus d'éducation permanente/populaire dont Valérie et Marthe témoignent. Elles sont, bien sûr, en fin de parcours à Lire et Écrire et se projettent dans un après : l'idée était de remettre l'humain au premier plan, loin des catégorisations, des statistiques, et d'une prise de parole et de pouvoir institutionnelles....

Parler seules, écrire seules et librement... Tout un programme !

ERMANENT & OPULAIR

Anne-Laure Morel est conseillère éducation populaire et jeunesse, arrivée à Jeunesse et Sports en 2008. Depuis, de multiples réformes ont conduit ce service public de terrain à fonctionner avec toujours moins de moyens, humains et financiers notamment, de manière toujours moins lisible car sans cesse réorganisé (changements de nom, d'échelle territoriale, de rattachements à d'autres administrations...), de manière de moins en moins souple et agile. Ses missions mêmes sont altérées. Dans ce contexte de pénurie et d'instrumentalisation, elle s'interroge sur la place laissée aux aspirations des vivant-es, usagèr-es et associations, et sur son rôle d'accompagnatrice.

Extrait du Fanzine express de mars 2022

Des lignes écrites alors que les paroles échangées sont encore chaudes et suspendues, des lignes pour laisser s'échapper d'autres mots, d'autres pensées. Se décaler ou plonger.

À l'aune de l'inaccès aux droits et de l'absence de transcription des revendications populaires dans la loi, par chez nous, la démocratie est prétendue. Ne pouvons-nous que prétendre à la démocratie ? Qu'elle soit une construction perpétuelle, c'est une chose, mais il devrait bien y avoir, à force, quelques appuis ? **Que nous devons redescendre parce qu'on a oublié un outil, un matériau indispensable, c'est une chose, mais que l'on nous pousse dans le vide ? à terre ?**

Qui est ce « on » d'ailleurs, si ce n'est nous ?

Je cherchais à situer mon propos autour de la « construction perpétuelle » car le constat n'est pas de moi. A la recherche « définition démocratie en construction continuelle », je suis tombée sur un matériau¹⁵ intéressant, je crois, pour poursuivre ma réflexion.

Cette trouvaille me rassasie pour le moment ; j'abandonne la recherche de mes sources.

Pour le moment.....

*« parce qu'il était aussi maire de Saint-Gilles,
le ministre de la Culture ne pouvait laisser le ministère
financer un projet qui se réaliserait
au profit
de ce quartier uniquement. »*

15. Définition de démocratie continue, DicoPart, novembre 2022.

Waouh. Je ne suis pas tant surprise du positionnement individuel de ce ministre que de la normalité que semblent lui conférer nos camarades belges. Cette probité intelligente (puisqu'elle ne conduit pas à abandonner le projet mais à le déployer au-delà, si je me souviens bien) revêt – à mes yeux – une forme d'humilité. Loin de la folie des grandeurs royales, de la corruption clinquante et rampante qui nécrose les tissus sociaux. Alors que c'est chez nos camarades qu'il y a une famille royale.

Avoir coupé quelques têtes n'a rien changé, c'est d'une transfusion intégrale de sang bien rouge dont nous avons besoin. L'Ancien régime, l'Empire, les vieilles républiques s'entassent et demeurent. Pas toujours visibles mais bien à l'œuvre les dominations. Historiques.

Anarchie et démocratie //////////////////////////////////

« [...] En son principe même, démocratie signifie anarchie, comme absence de principe transcendant réglant les relations interhumaines. Elle traduit le pouvoir de ceux qui n'ont aucun titre pour gouverner autre que leur appartenance à la communauté. Jacques Rancière le rappelle d'ailleurs dans son ouvrage *La haine de la démocratie* (La fabrique, 2005) : **"Démocratie veut dire d'abord cela : un 'gouvernement' anarchique, fondé sur rien d'autre que l'absence de tout titre à gouverner."** Il reprend l'intuition proudhonienne d'une affinité essentielle entre démocratie et anarchie. L'anarchie est la seule réalisation possible de l'ambition démocratique »¹⁶.

« Pour clarifier l'idée, on pourrait se contenter de dire que les anarchistes prônent la « démocratie directe. Mais ce serait insuffisant, d'autant que plusieurs partis politiques utilisent désormais cette formule attractive sans lui donner le même sens. Deux termes sont ici en balance : *demos*, le peuple, et *cratos*, gouvernement. Depuis les origines de la réflexion anarchiste moderne, depuis Godwin, Déjacque et Proudhon au moins, les anarchistes dénoncent l'hypocrisie sinon l'absurdité du « gouvernement du peuple », puisque celui-ci ne gouverne rien dans la mesure où il a transmis sa souveraineté et son pouvoir à des représentants. En outre, selon les anarchistes, pour se faire élire en démocratie, le candidat doit gagner des voix, donc élargir son programme, l'édulcorer, faire des promesses qu'il sait pertinemment ne pas pouvoir tenir mais qu'il s'engage à respecter. Autrement dit, être démagogue.

16. Samuel Pelras, *Anarchie et démocratie*, Billet de blog, Le Club de Médiapart, 18 août 2013.

Il ne s'agit pas là de la valeur personnelle de tel ou tel candidat, mais d'une logique, imposée par le système électoral majoritaire. Comme s'y ajoutent les faiblesses humaines, il devient difficile de garder crédibilité et confiance, d'autant qu'une fois élu, l'homme ou la femme politique n'a en général qu'une obsession, se faire réélire. En outre, ce n'est pas juste un élu qui fonctionne ainsi, mais tout un système, avec des partis qui peuvent être créés sur des bases généreuses mais qui, peu à peu, renoncent fatalement à leurs engagements et à leurs idéaux. Ainsi s'expliquent les virages à 180°, les abandons et autres promesses non tenues qui ne sont des trahisons qu'à condition qu'on y ait cru... »¹⁷

17. Philippe Pelletier, L'anarchisme contre la démocratie, in *Anarchisme, vent debout !* Éditions du Cavalier Bleu, collection Les idées reçues, pp.161-171.

MOSAÏQUE DE NOS PRATIQUES



Écrire de manière accessible

Gaëlle Payot est formatrice en alphabétisation et chargée de projets pour la collection de livres « La Traversée ». Elle travaille pour l'association Lire et Écrire Luxembourg. Inscrite dans un mouvement d'éducation permanente, l'ASBL (association sans but lucratif) milite pour le droit à l'alphabétisation pour tous les adultes.

Jeudi 27 mars dans les alentours de 10h à Nadaillat.

Le groupe franco-belge se réunit à l'étage de *la Grange à danser*. Le groupe est déjà familier. Cela fait trois jours que les personnes se côtoient, discutent, échangent autour de leurs réalités de terrain, autour de l'écriture et de l'accompagnement à l'écriture.

Durant le séjour, chaque participant·e a l'occasion de proposer un atelier. Qu'il s'agisse du chant, de la danse... Ce matin, c'est moi qui m'y colle. Je veux faire découvrir la collection de livres *La Traversée*, le travail des auteur·ices et l'expertise des apprenant·es. On a beau expliquer, décrire l'origine et le processus de *La Traversée*, la pratique reste la plus parlante !

Je propose donc un atelier où l'écriture de l'auteurice serait accessible, c'est-à-dire lue par le plus grand nombre. Je pose les « consignes » :

« Je vais vous lire un extrait de *De l'eau* de Xavier Deutsch. Si j'anime cet atelier avec des apprenant·es, je leur lis une fois le texte, maximum deux fois. Les personnes n'ont pas le texte sous les yeux, sinon iels veulent connaître tous les mots. Or, il est important de se faire bercer par l'histoire, de comprendre seulement la globalité. L'imaginaire est aussi important.

Donc, je vais vous lire le texte et je vais vous demander d'écrire la suite mais avec une contrainte : celle d'écrire de manière accessible. Il ne faut pas copier l'écriture de Xavier Deutsch, juste écrire d'une manière « simple », accessible ».

Je commence la lecture du texte. Il n'est pas choisi par hasard. Il est accessible pour un large public. On peut le lire avec des débutant·es alpha à l'oral.

Je sens que le groupe apprécie l'écriture de Xavier Deutsch. Elle est extrêmement concrète : il n'y a pas de métaphore, pas de figures de style mais elle est très poétique.

Une fois le texte lu, le groupe peut se lancer. Lorsque je travaille un livre de *La Traversée* avec des apprenant·es, généralement iels me réclament le texte après que je l'ai

lu oralement. Ici aussi, dans le groupe, je sentais que les participant·es avaient besoin du texte. Les apprenant·es par nécessité de mieux comprendre, d'apprendre ; ici pour relire le texte, l'analyser, en découvrir l'accessibilité ?

Je vois certain·es avoir des difficultés à se lancer, iels réfléchissent. Lâcher prise ?

D'autres, en revanche, se lancent de manière impulsive !

Ce qui est sûr, c'est que tout le monde est réceptif !

Finalement, des écrits authentiques sont produits !

Chaque participant·e est libre de lire son texte, tout s'enchaîne facilement.

Et puis un constat général : l'écriture la plus simple, la plus accessible est peut-être la plus poétique, la plus proche du mot, du sentiment, des émotions ?

« [...] J'ai veillé à respecter la logique des étapes de pensée ou d'action au sein de chaque paragraphe. Choisir les répétitions au lieu des synonymes, arriver à une forme claire et simple, tout ce travail finissait par donner plus d'émotion. Un parler plus brut, plus nu pour plus de justesse, de vérité. »

Jacqueline Daussain, autrice d'*Après ta mort*

Écrire, faire récit

Dans le cadre du projet littéraire *La Traversée*, j'accompagne avec ma collègue Nathalie un groupe d'apprenant·es pour faire connaître la collection de livres. Nous invitons le groupe à s'exprimer sur le projet, à le faire connaître auprès du grand public.

Nous ne sommes pas dans un groupe classique dit d'alphabétisation. Ici, le groupe travaille sur la mise en place de projets en lien avec les livres : animation de stands, rencontre avec des auteur·ices, création d'une exposition... Les apprenant·es militent pour l'accès aux droits culturels.

J'ai organisé une rencontre avec des apprenant·es du groupe *La Traversée* pour les questionner sur leur place dans le groupe et sur leur rapport à l'écriture.

Magali et Victor sont inscrits dans le groupe *La Traversée* depuis plusieurs années :

« Je suis inscrit à Lire et Écrire depuis six ans. J'ai commencé *La Traversée* un an après. Je suis venu à *La Traversée* pour rencontrer de nouvelles personnes. J'aime la poésie, j'aimerais qu'un auteur écrive un roman de poésie. »

Victor, lecteur apprenant

« Je suis venue à Lire et Écrire quand mes enfants sont entrés à l'école. Je suis dans le groupe *La Traversée* depuis le début. C'est une autre manière de lire et d'apprendre. Je voulais voir des livres différents que les livres d'enfants. Cela me procure une sorte de normalité d'être dans un groupe. Tout le monde a des problèmes de lecture. Il n'y a pas que moi. »

Magali, lectrice apprenante

En plus de travailler sur la communication, la posture et la mise en valeur des livres, le groupe réalise une relecture critique d'un roman de la collection *La Traversée*. La relecture critique s'accompagne toujours d'une rencontre avec l'auteur·ice du manuscrit :

« Je me suis sentie très bien. J'aime lire des livres de notre niveau et pas des livres pour enfants. Rencontrer l'écrivaine ça nous met en valeur. On ne sent pas rabaissé. L'autrice est respectueuse dans le groupe. On se sent plus écouté, plus fort. »

Magali, lectrice apprenante

Lors d'un accompagnement à une relecture critique, l'auteur·ice est souvent confronté·e à des remarques constructives d'apprenant·es et à des propositions de réécriture de leur part :

« Pour moi c'était nouveau de devoir modifier quelque chose dans ma manière naturelle d'écrire. Au début, j'ai cru que ce serait très facile. Mais écrire simple... c'est beaucoup plus compliqué. J'ai cependant éprouvé un certain plaisir. J'ai trouvé un rythme différent, plus poétique. »

Catherine Barreau, autrice de *La grande profondeur*

« C'est parfois difficile de comprendre certains mots compliqués. Le groupe propose de changer des choses mais l'auteur ne veut pas. Elle veut laisser certains mots, certaines phrases pour que le groupe évolue et apprenne du nouveau vocabulaire. Je trouve ça difficile, surtout pour des personnes qui ne parlent pas encore le français. Nous n'avons pas toujours le même caractère. Les auteurs sont parfois têtus. »

Magali, lectrice apprenante

En lisant les romans de *La Traversée* et en découvrant le monde de la fiction et de l'imaginaire, les apprenant·es osent depuis quelques années se lancer dans l'écriture de textes :

« J'aime écrire des textes de poésie. Je lis des livres et je recherche dans les lignes des phrases qui me plaisent. Ensuite je les mets ensemble et je crée un nouveau texte. »

Victor, lecteur, écrivain apprenant

« J'écris des textes pour moi. Si j'ai un thème ça vient tout seul. Si je n'ai pas de base, je n'ose pas franchir l'étape de l'écriture. J'aime aussi recopier des phrases que j'ai découvertes sur les réseaux sociaux, dans des livres. Je les sélectionne parce qu'elles sont belles ou parce qu'elles font sens pour moi. »

Magali, lectrice, écrivaine apprenante

J'aime à penser et à revendiquer que la lecture des romans de *La Traversée* est un pont vers d'autres livres, d'autres genres. Mais aussi que la découverte de l'imaginaire est une traversée entre la lecture et l'écriture. Plus un-e apprenant-e lecteur-ice se plongera dans l'imaginaire et la fiction, plus iel osera franchir l'étape de l'écriture. Lire récit et faire récit :

« - Tu penses que lire des romans de *La Traversée* et écrire des textes c'est lié ?

- Bien sûr, ils sont complémentaires pour avancer. »

Échange avec Magali

Le corps est la condition du chant...

Pratiquer et transmettre les chants populaires

Aurore Darroux, co-fondatrice et salariée de l'association d'éducation populaire Passages, est également chanteuse.

Elle s'est formée récemment comme passeuse de chants populaires auprès du laboratoire de pédagogie vocale d'Emmanuel Pesnot.

Des mois dans le fond du troisième tiroir de cette commode, ce fourre-tout, que je situe tantôt dans ma tête, tantôt dans mon ventre. Voici ce qu'est un texte qui ne se décide pas à sortir : des mots, des idées éparpillées. Des « plus tard », des « il faut » et de multiples petites mises à distance qui le rendent étranger, qui en font un objet. Une phase pendant laquelle j'espère quelque chose : des mots justes, qui sortent en un jet parfait, me correspondant en tout point. Puis, un moment de fluidité qui permet d'accepter ceci : comment penser que quelque chose nous corresponde totalement, puisque nous sommes en permanence agité-es par la vie ?

Enfin cette question, qui est de celles qui nécessitent du temps, long, des années, une vie et heureusement. Celle du rapport entre le, la chanteur·euse et son chant, celle du rapport entre l'écrivain·e et son texte. Ce quelque-chose, qui vient agiter notre profonde intimité : une dérangeante impuissance à détourner les yeux de ce qui nous constitue. La solitude, ce moment d'étrange angoisse puis de plaisir inattendu. Cette complexité et ce mouvement qu'elle suppose sont toujours présents, en réveil ou en sommeil, dévoilés ou laissés en arrière-plan. Et c'est bien de cela, je crois, que vient le geste d'écriture.

Il s'agit donc d'une tentative d'écrire le chant. Ce qu'il me permet de penser, en étant tout près de lui¹⁸. Ceci, avec toutes les incertitudes et inexactitudes dues à des découvertes récentes, teintées de désirs à assouvir, et avec la précaution de ne surtout pas le définir. Ressentir, se représenter, comprendre, en passant par différents

chemins : ses implications physiologiques, les fonctions qu'il peut porter, l'ambition dans laquelle il s'inscrit. Écrire quelques mots tout près de la

18. A l'invitation de Trinh T. Minh Ha, *Femme, Indigène, Autre, écrire le féminisme et la postcolonialité*, Trinh T. Minh Ha, Édition B42, collection Culture, p.7.

pratique du chant et celle, naissante, de sa transmission : ce que j'en retiens, ce qui me mobilise, ce que je voudrais participer à transformer avec celle-ci.

Une évidence : pour écrire tout près du chant j'ai besoin de mon corps. L'impulsion d'écrire ne vient pas du prétexte des conditions d'écriture, ni même de l'envie : elle se nourrit de pratique. L'expérience est au bord de l'écriture, une aspérité sur laquelle il est possible de s'appuyer, de s'agripper et d'avancer. Pour écrire tout près du chant, il a fallu la poussière frottée par mes habits sur le parquet d'une salle de pratique, l'observation amusée de ces boules de cheveux se déplaçant au sol au gré des mouvements d'air, l'odeur de vieux bois qui émane du sol et la plante de mes pieds à son contact. Pour écrire tout près du chant et l'inscrire dans une perspective émancipatrice, il m'a fallu cette impulsion, sous-tendue par des jambes en appui et des muscles mobilisés, comme un chemin direct entre doutes, découvertes, étonnements et mains sur le clavier.

...Intimité

L'impulsion porte le désir, comme un tapis sur lequel glisse une part d'intimité, celle qui réclame de se montrer au monde. Pour que l'envie devienne un acte.

Le chant a quelque chose d'intime¹⁹. Sortir sa voix, c'est perdre un peu de soi et ne pas savoir où tout cela va arriver. Sortir sa voix, implique notre zone oro-pharyngée, celle qui a pour fonction d'assurer une séparation hermétique entre notre intimité - nos viscères - et l'extérieur. C'est l'une des deux zones de passages, avec la zone pelvienne : nous ne sommes troués qu'à deux endroits, en bas et en haut. Pour ainsi dire, notre château d'intimité est protégé par une série de sentinelles et de ponts-levis qui sont là pour préserver notre intégrité physique : lèvres, langue, et juste en dessous, un peu le larynx.

Parler engage les mêmes processus ; à quelques choses près. Parler fait, plus majoritairement, partie de nos pratiques quotidiennes, développées par imitation depuis tout petit. Chanter, ne fait pas, ou ne fait plus, ou moins, partie de ces pratiques ou alors davantage dans une configuration intime : au quotidien l'on chantonne bien plus souvent seul·e qu'à plusieurs.

Cette mise au ban de la pratique sociale du chant implique que l'on est souvent plus sensible à ceux qui nous écoutent chanter, et peut être surtout, qui nous regardent.

19. Le parti pris de tous les éléments qui suivent provient de la transmission d'Emmanuel Pesnot, lui-même inspiré de Martina A. Catella, Frank Mathias Alexander, Richard Miller, Richard Cross.

Avec nos expériences ancestrales, dans notre cerveau reptilien, quelque chose s'est inscrit profondément jusqu'à devenir des mécanismes de protection. A cet endroit, chez les grands singes que nous sommes, se regarder dans les yeux de manière prolongée est un signal d'hostilité. Ainsi, dans notre zone oro-pharyngée, si un danger réel ou fantasmé se fait jour – par exemple, lorsque l'on nous regarde de manière prolongée –, les sentinelles envoient des signaux d'alerte au cerveau qui provoque la fermeture. Et il se trouve, qu'en devenant bipède, nous avons fait de cette zone l'une des seules qui ne soit pas protégée par une boîte osseuse ou des muscles très solides. Une zone vitale directement exposée à la vulnérabilité, il suffit de penser à l'écrasement du cartilage thyroïde ou l'asphyxie pour comprendre pourquoi.

Il est ainsi : chanter, pour notre cerveau reptilien, c'est un peu comme si quelqu'un venait en courant vers nous pour nous coller son poing dans la figure : le système nerveux autonome réagit en se protégeant. Notre système nerveux sympathique nous prépare à affronter tout cela, la production d'adrénaline et de cortisol est stimulée : transpiration, poils qui se hérissent, le cortex n'est plus opérant, on verrouille. Bouche, langue, mâchoires, fausses cordes, épiglottes, c'est un défilé de serremments et de fermetures. Jusqu'à ce que notre système nerveux para-sympathique vienne équilibrer cette joyeuse montée en pression avec d'autres hormones permettant que le sang ré-afflue et... que l'on se détende. On comprendra aisément que dans ces cas-là, en telle situation, les conseils de ré-assurance bienveillants sont sympas mais ne servent pas à grand-chose. On appelle ça le trac.

C'est valable pour un tas de situations, dont font parties la lecture à voix haute ou la prise de parole en public de manière générale, et c'est une réaction physiologique. Ceci est d'ailleurs probablement accentué lorsque l'on se sent en situation de jugement, face à une ou des personnes que l'on considère comme sachantes. C'est pourquoi, souvent, recevoir un enseignement peut être considéré, par nos grands singes intérieurs, comme une situation potentielle de danger.

C'est l'un des enjeux de la transmission que de travailler ces postures et de considérer aussi, pour le chant comme pour d'autres choses, qu'il n'y a pas de don naturel, de personnes « qui savent » et « d'autres non ». Il y a des personnes qui ont construit des savoirs, sur la base de leurs expériences, et qui ce faisant ont développé leur proprioception - c'est à dire leur capacité à percevoir leur corps et ce qui compose leur corps. Il y a des personnes qui ont appris et intégré des techniques, l'une d'elles consistant par exemple, concernant le trac, à relancer

l'activité du système para-sympathique en stimulant le nerf vague, avec le souffle.

Il n'y a pas les « orateurices né-es » et les « condamné-es à écouter », il y a nos grands singes plus ou moins présent-es selon les situations et nos expériences. Je dirais même que « mal chanter » n'existe pas, mais que chanter avec des verrous qui s'activent dans tous les sens, oui. Ce qui, non seulement, n'est pas agréable pour notre estime personnelle, mais qui peut, en outre, provoquer des blessures physiques : car en verrouillant sur une pression d'air, on se fait mal.

Ainsi, chanter peut être drôlement in-confortant, intimidant, disons-le, carrément flippant.

Parler, chanter, n'est pas une fonction naturelle, mais acquise. La fonction primale du larynx est de conduire la déglutition et la respiration. Des fonctions vitales, gérées par notre système nerveux autonome. Lorsque nous chantons, nous devons donc, et en même temps, gérer ces fonctions vitales et celles de phonations sans pouvoir les contrôler - a priori. Car, grâce à la fabuleuse élasticité de notre cerveau, nous pouvons, par proprioception, expérimenter, observer, se représenter et ainsi, créer les connexions neurologiques nécessaires. Qu'il soit dit qu'une maîtrise parfaite du larynx n'existe pas, que l'on soit chanteur-euse en devenir ou très expérimenté-e. On ne sent pas ce qui intervient dans la production du son-source : les cordes vocales, sauf quand il est trop tard et que l'on s'est fait mal.

Ce chemin vers l'acte de chanter, que l'on retrouve aussi dans l'acte d'écrire, implique une manifestation concrète : un quelque chose que l'on va pouvoir exprimer, avec la tentative de délicatesse et de subtilité que permettent les mots ou les sons. La pratique du chant met en jeu un « quelque chose à dire » avec un moyen, qui est notre corps et, c'est la seule légitimité qui devrait intervenir. Le permis de chanter n'existe pas, à la condition cependant que notre corps ait les moyens physiologiques de produire un son. Chanter, c'est chercher à produire ces sons, que l'on considère les plus justes et les plus propres à nous-mêmes. Trouver ce quelque chose qui va faire résonner de la manière la plus appropriée - à notre propre regard - ce qui se trouve dans notre intimité.

...Penser nos vibrations

La vibration est un élément fondamental du chant et fait bien trop souvent l'objet d'une restriction au registre métaphorique. Dans la recherche d'émancipation vis-à-vis des images toutes faites de la pratique chantée

et des pratiques corporelles de manière plus générale, considérer ce que sont les vibrations et penser leur réalité physique me semble fondamental. Et l'une des raisons à cela est que se fier à des images plutôt que comprendre ce qui les nourrit, laissera toujours le savoir et le pouvoir à quelqu'un ou quelque chose d'extérieur à nous même. Alors, lorsque l'on me dit : « *ferme les yeux, sens tes vibrations, tu es une vague puissante, un océan, fais corps avec le tout* »²⁰, non seulement cela ne m'aide pas beaucoup pour pratiquer, mais m'engage en outre sur une voie qui consisterait à chercher un état de transe mystique auquel seule-s auraient accès les initié-es, ceci alors que les champs vibratoires font l'objet, en physique, d'une recherche enthousiasmante et potentiellement révolutionnaire. Pour revenir au propos de cet écrit, appréhender quelques notions d'acoustique me semble essentiel à la transmission du chant, dans la perspective d'accompagner chacun-e à la construction de son geste vocal.

Un son est un mouvement, une onde vibratoire, une transmission. Pour le chant, par exemple, une pression d'air fait vibrer les cordes vocales et cette vibration se propage par l'entre-choquement des molécules de matières : un joyeux pogo de cellules à 360° ! Cette image, que l'on rencontre souvent lors de conseils liés à la pratique orale en public consistant à « projeter sa voix » n'a aucune réalité physique. Un son est une variation de pression qui se transmet de cellule à cellule et sa vitesse de propagation dépend du milieu physique et de la température. Il se propage dans l'air à 344 m/s, dans l'eau à 1 500 m/s et dans l'acier à 5 600 m/s et sa transmission s'atténue avec la distance. Nous n'avons donc rien à projeter, au risque de faire un geste malhabile, et de se faire mal, nous avons à nous tenir solides, à faire vibrer nos cordes vocales et faire résonner notre corps.

Le son source est émis dans le larynx, par pression d'air au contact des cordes vocales. Le pharynx – qui n'est rien d'autre qu'un espace - joue le rôle d'amplificateur de ce son, lui-même transformé par les différentes composantes de l'articulation (langue, voile du palais, lèvres). Comme onde, le son se

propage aussi mécaniquement dans les différents résonateurs (poitrine, masque, sommet du crâne, etc.). Au final, beaucoup de choses vont se jouer dans les autres parties du corps : les tissus mous et durs, les os,

20. Entendu dans une séance découverte du Qi Gong, gymnastique traditionnelle chinoise associant mouvements, respiration et concentration.

l'eau : 5% de la voix provient des cordes vocales et 95 % est amplifié par le reste du corps.

C'est le début de la transmission du son, le pogo de cellules va se propager, en passant par l'air environnant et les matières solides qui co-existent en général dans un milieu. Avec l'émission, un autre élément intervient dans la propagation de l'onde vibratoire : la réception. Cette réception s'appuyant sur les mêmes principes, avec toutes les parties du corps.

Sans l'autre, l'acte de chanter, tout comme l'acte d'écrire, n'existe pas, quand bien même cet autre serait nous-même : lecteur·ice, chanteur·euse, écrivain·e, auditeur·ice. S'agissant de nous-même, il est pratique de savoir que le son que l'on s'entend émettre, n'est pas celui que les autres entendent. C'est toujours différent, souvent plus grave : le risque est alors d'accentuer les graves, parce ce que ce sont des fréquences que l'on entend mieux. Ainsi, ce qui peut paraître totalement beau à notre écoute est en fait un peu grave, et ce qui peut sembler quand même un peu moche sera plus brillant pour les autres. Amusante incertitude au demeurant, qui est l'occasion d'un peu d'humilité dans la pratique. Nous pouvons développer une autre écoute : l'écoute osseuse qui se travaille par le développement de la proprioception. Elle consiste à sentir les vibrations dans notre corps, et les prendre comme repère pour chanter plutôt que de se fier à notre seule oreille. Cela peut paraître difficile à atteindre et alambiqué mais, encore une fois, il s'agit de ressentir, se représenter et créer les connexions qui vont faire que nous allons développer cette écoute osseuse.

Ces vibrations, nos ondes sonores, interviennent aussi dans le « chanter juste », et j'ai pu constater à plusieurs reprises que dans la transmission du chant, reprendre quelqu'un en disant - avec inexactitude - « *c'est un peu faux* », est pédagogiquement beaucoup moins approprié que de proposer aux personnes qui chantent de se toucher : par mimétisme nous allons nous régler sur les mêmes fréquences vibratoires, et ce petit décalage désagréable à l'oreille va se réguler par le travail de la perception du corps.

Le son a quatre paramètres : fréquence, durée, amplitude et timbre. L'amplitude, directement liée à la quantité de pression, détermine le volume et se quantifie en décibels. La fréquence détermine la hauteur tonale (de grave à aigu), elle est déterminée en hertz. Le timbre est la signature du son, un timbre vocal est

singulier, une sorte d'empreinte digitale de la voix ! A partir de là, on peut oublier tout de suite l'idée que certain-es ont un beau timbre de voix et d'autres non : chaque cas est particulier et résonne à nous de manière plus ou moins proche.

Le son n'est quasiment jamais « pur » – c'est-à-dire jamais composé d'une seule note. Il est composé, en même temps, d'une note fondamentale et de ce que l'on appelle « ses harmoniques », des multiples entiers de cette fréquence fondamentale, rangés dans un ordre mathématique. La première harmonique, qu'on appelle « l'octave » est le double de cette fondamentale.

En tant que chanteuse, non formée, je n'avais jamais distingué ces fameuses harmoniques – me sentant au passage un peu nulle – avant que l'on ne me montre un petit exercice tout bête consistant à faire le poisson, en mimant les branchies du poisson avec ses mains sur les oreilles. Et j'aurais aimé qu'on me montre cela bien avant, plutôt qu'on me regarde avec un air pénétré en me disant : « oh tu as entendu les harmoniques aiguës là, comme ça sonne ! », heu... non, je ne sais pas de quoi tu parles (en moi-même, pour ne pas paraître définitivement nulle). Une fois que nous ressentons quelque chose, et que nous nous représentons ce que c'est, il est beaucoup plus facile, par la suite, d'y retourner. Alors, cette fameuse « oreille musicale », que beaucoup n'ont pas, et qui est l'un des principaux arguments avancés pour expliquer qu'ielles ne « savent pas chanter », n'est pas non plus un don de la nature.

...S'aligner

Pratiquer, ressentir, se représenter, comprendre. C'est l'un des partis-pris de la transmission du chant, telle que je souhaite la pratiquer. Et l'un des principes pédagogiques est de s'appuyer sur le développement de la proprioception.

Dans le chant, dans le son, intervient la pression d'air. C'est l'un des premiers champs d'investigation dans la construction de la posture vocale, et il est le prétexte à acquérir des savoirs en matière d'anatomie. Cette pression d'air, qui fait vibrer nos cordes vocales, s'appuie sur l'une des nombreuses et merveilleuses forces antagoniques qui conditionnent nos mouvements : la pression d'air créée par la tonicité de notre sangle abdominale va être régulée par l'appui de notre diaphragme, en d'autres mots, on régule le débit et la pression.

Il ne s'agit pas ici de rentrer dans une description anatomique précise, complexe et longue, qui serait totalement contradictoire avec mon propos. Mon geste d'écriture est un geste réflexif : en tentant de rendre compte de ce que j'ai compris en pratiquant, je prends conscience de ce que j'ai appris pour le transmettre, par la pratique à venir.

Il me semble néanmoins important de relever quelques idées toutes faites.

« Avoir du coffre » pour chanter ? On respire tous-tes - sauf problématiques spécifiques – à raison d'entre 2 et 4 litres d'air à chaque mouvement respiratoire. Pour chanter, nous avons besoin au grand maximum d'1,5 litre. Donc on ne manque pas d'air, on manque peut-être de compréhension de comment ça fonctionne.

Cet air, nous allons l'envoyer pour faire vibrer nos cordes vocales au moyen de la pression que l'on exerce et qui va directement intervenir sur la fréquence sonore et sur son amplitude. Pour maîtriser un peu cela, nous allons nous appuyer sur la force antagonique de notre sangle abdominale : le diaphragme.

Alors, contrairement à ce que j'ai personnellement beaucoup entendu : *« on ne "respire" pas avec le ventre »*. L'appellation de la respiration dite « ventrale » est une incorrection anatomique : jusqu'à nouvel ordre, l'air s'arrête aux poumons.

Lorsque l'on inspire, notre diaphragme descend et déforme nos viscères, donc notre ventre gonfle. Cette respiration sert à se détendre et pas à chanter, au risque de peser sur nos organes génitaux et d'en constater les dégâts, notre corps vieillissant. Pour chanter nous mobilisons la tonicité de notre sangle abdominale, et plus particulièrement du transverse. Le chant est, pour beaucoup, une affaire de muscles, des muscles qui nous tiennent déjà - debout pour beaucoup et même assis. Pour cela, nous avons aussi à ressentir ce qu'est l'alignement de notre posture. Cet alignement va se répercuter sur la tonicité, sur l'appui, et sur les verrous que nous allons enclencher sans le savoir dans notre fameuse zone oro-pharyngée. Lorsque l'on veut travailler à ôter des verrous, nous devons prendre garde à solidifier le reste, c'est ce que permet aussi la construction de sa posture, du bas jusqu'en haut : notre appui au sol – et pas notre ancrage puisque nous ne sommes pas des bateaux – et notre auto-grandissement.

...Incarnier

Je partage l'intention d'incarner - au sens premier - la pratique du chant et d'aller à contre-courant d'un mouvement qui a contribué à l'éthérer. Chanter c'est réinvestir nos corps en développant la conscience de ceux-ci, au service d'un « quelque chose à dire ». Chanter, c'est lutter contre l'invisibilisation des cultures populaires en questionnant les fonctions sociales du chant. On peut constater que nous avons perdu pour partie, notre capacité collective à chanter de manière spontanée. L'on chante chez soi à l'abri des regards ou dans des cadres très précis lors de cours de chant, de karaoké. Pourtant, le désir de chanter est toujours présent, et s'exprime en certaines circonstances, à l'exemple des manifestations. Le chant populaire revêt des fonctions sociales : faire communauté et créer du lien entre les gens, transmettre l'histoire identitaire, rythmer les temps de la vie ou permettre l'expression des désirs, des joies, des peines et des colères.

Qu'est-ce qu'une belle voix ? Travailler cette question conduit à questionner les normes qui sous-tendent le caractère esthétique d'une voix. Elle s'envisage dans un contexte, temporel, social, culturel. Quelque chose communément accepté comme agréable dans une culture ne l'est pas dans une autre. Et ces aspects permettent aussi de repérer les mécanismes qui les gouvernent.

Les voix féminines ont par exemple fait – et font encore - l'objet d'assignations multiples et durables. A partir du 9^{ème} siècle et jusqu'au 19^{ème} siècle les chœurs de femmes sont interdits dans les églises catholiques en présence d'hommes – délit de séduction caractérisé -, puis ensuite, à certains endroits elles ne pouvaient publiquement chanter que dans les églises – pour préserver leur pureté. Dans l'opéra bourgeois du 19^{ème}, les soprani – voix aiguës - assuraient les rôles de princesses et les alti – voix médium – les rôles de servantes. Début 20^{ème}, en France, les chanteuses populaires avaient de la gouaille, des « voix de poissonnières ». Puis les voix graves sont devenues à différents endroits – pensons au cinéma – hyper-sexualisées. Aux aiguës la pureté, aux graves le sulfureux, aux chants classiques, les voyelles aérées, aux chants populaires, les consonnes rugueuses... celles de la terre, du plein air, celles des corps.

Les normes liées aux voix, au chant, sont le miroir des normes en vigueur et des mécanismes de dominations en présence. En cela, se pencher de près sur l'esthétique

des voix, la questionner est un formidable moyen de questionner le monde.

...Transmettre ...S'approprier ?

Lorsque l'on évoque les chants populaires, de quoi parle-t-on ? A vrai dire, je ne sais pas vraiment, et ma définition n'est pas encore construite. J'aurais même tendance à penser qu'il est plus pertinent de ne pas trop définir, ni de trop fixer et qu'il est plus intéressant de se pencher sur ses liens et son contexte. Les chants populaires peuvent être des chants dits traditionnels, mais ils peuvent être aussi des chants dits commerciaux, appropriés par le peuple, à des occasions bien spécifiques – pensons au sport. De multiples avis existent, de multiples argumentations sont élaborées ; des multiples enjeux en découlent. Il me semble qu'il convient de prendre garde à la représentation nostalgique et romantique des chants populaires. Le chant populaire peut être pensé comme relié à un territoire, à une langue, à une fonction du chant, à une tradition musicale. Il peut se distinguer du chant classique : par son mode de transmission - qui se fait dans l'expérience par assimilation, répétition, imitation. Parce qu'il est rarement écrit, et que lorsque c'est le cas, c'est a posteriori. Il peut aussi s'en distinguer par son mode d'exécution, lorsqu'il se pratique à des moments et en des lieux précis de façon spontanée, sans être dirigé. Et l'on pourrait aussi aller fouiller du côté des cadres juridiques existants ou pas autour de ces questions.

En tout état de cause, nous pouvons considérer de manière lucide une contradiction profonde concernant la transmission des chants populaires : elle se fait souvent dans un cadre organisé car les conditions des chants populaires n'existent quasiment plus, ou beaucoup moins, la pratique spontanée s'étant – en tous cas dans nos sociétés modernes occidentales – considérablement amoindrie. A partir de là, il me semble que : loin d'une pensée radicale d'un chant populaire traditionnel qui n'évoluerait pas et ne s'apprendrait pas ; et loin d'un chant populaire uniformisé qui trouverait inutile de penser les singularités culturelles, une mesure et des nuances existent et que la meilleure option que j'en retiens est de tâtonner avec tout cela.

Chanter, c'est développer l'attention aux singularités culturelles, pour peu que l'on choisisse de s'interroger.

Pour moi, la question de l'appropriation culturelle doit se poser et nécessite de l'attention et une certaine humilité.

En France depuis une cinquantaine d'année, les chœurs de chants du monde se sont considérablement développés, et c'est chouette. Mais que dire lorsque des chants ukrainiens, burkinabais, brésiliens ou morvandiaux sont chantés et arrangés, exactement de la même manière ? A minima, que c'est dommage. Cela signifie perdre d'autres choses : le contexte, le sens, les spécificités, la langue. Et perdre la langue, c'est perdre bien plus que cela. C'est perdre un système de pensées, des paysages, des modes de vie. Il n'y qu'à songer à la douloureuse question de la généralisation du français dans notre pays pour celles qui l'on vécue. La plupart des chants dits « du monde » impliquent des langues minorées. Alors, là où nous en sommes, il semble essentiel de se poser la question, et de lutter contre l'uniformisation des chants, de tenter d'en percevoir les accents, les subtilités, de chercher leurs contextes, leurs histoires, quitte à confier avec humilité, que l'on a cherché mais que l'on n'a pas trouvé. Bien sûr, les langues évoluent, et ces évolutions font partie des chants populaires : ils sont le contraire de toute idée de fixité, et de toute tentative de folklorisation.

Transmettre est donc aussi une question de précautions. La pratique du chant s'inscrit dans une ambition politique et sa transmission relève d'un enjeu d'éducation populaire : transmettre, dans une perspective d'émancipation, c'est accompagner l'expression par la construction de son geste vocal, c'est questionner les normes qui imprègnent les pratiques vocales et artistiques. Considérer la fonction sociale du chant populaire, c'est se poser la question de sa propre place et se situer parmi d'autres. Chanter s'apprend. Ça s'apprend pour ne pas se faire mal, et ça s'apprend en ressentant ce que ça implique et ce que ça produit, pour comprendre. Transmettre le chant, c'est ne pas laisser d'un côté ceux qui savent et de l'autre côté les autres. Chanter, c'est simplement être l'interprète d'un quelque chose à dire, en se rappelant avec rigueur ce que cela implique : être un canal et non un guide.

Cette idée de canal est finalement une piste à suivre pour penser la question de la relation entre le, la chanteur·euse et son chant, entre l'écrivain·e et son texte. En commençant par enlever ce possessif : le chant - le texte. Puis en ajoutant cet élément indispensable : l'autre. Celui, celle qui entend, qui lit,

qui écoute, qui vibre, qui bouge, qui s'émeut. Une relation qui s'appuie sur un échange entre deux « quelque-chose à dire » qui co-existent et se co-expriment. Une co-crédation dont nous ne pouvons cerner les tenants et aboutissants. Une trans-formation à l'œuvre et en devenir, entre êtres vivants sensibles et en mouvements.

Écrire le chant et sa langue, c'est mettre le doigt sur le fait que transcrire et fixer font co-exister du commun et du singulier, des appuis et des barrières. Écrire les langues minorées - à l'exemple des patois - vient souvent confronter l'oralité et l'écriture : comment transcrire une sonorité et toutes ses subtilités avec des codes - et donc des normes ? Que ce soit au moyen de textes, de transcriptions phonétiques, de partitions ou de figures rythmiques, l'écriture du chant populaire ne correspond jamais à ce qu'il est au moment où il est produit : à son contexte et aux éléments qui l'entourent, au milieu dans lequel il vibre, à la bouche et au timbre de ceux qui chantent. Écrire ne rendra jamais compte du chanté, tout comme chanter ne rendra jamais compte du texte et de ce qui l'a produit : le temps de maturation, l'impulsion, la pratique sur laquelle il s'appuie. Chanter et écrire peuvent tenter de co-exister, tout près l'un de l'autre, avec attention.

Alors peut-être que, s'appuyer sur le chant et l'écriture, pour penser la relation, de soi à soi, de soi à d'autres, de soi au monde, des autres à soi et du monde à soi, consiste plutôt à ouvrir quelque chose, de riche et d'émancipateur, pour considérer la complexité de ces relations, pour construire nos compréhensions du monde et nous situer parmi d'autres.

Articuler.

Écrire deux mots, chanter, écrire à nouveau.

Se laisser surprendre par ce qui s'est mélangé, malaxé, lié ou délié.

Ecrire une chanson et penser l'absence des mots.

Apprendre à lire et écrire en chansons.

Déranger les écrits avec le chant

Chanter comme écrire

... Il reste cette invitation : « chanter, c'est sûrement mieux que de ne pas le faire »²¹

Alors profitons-en !

21. Evelyne Girardon : chanteuse, arrangeuse et vielleuse, amoureuse des sources, du sens et des voix qui s'entre-lacent.

Comment ECLER transforme le rapport à l'écrit

Co transformation thérapeutique avec ECLER

Isabelle Gorius-Ferrand, membre du Pôle Formateur ECLER, praticienne, formatrice de formateur-ices ECLER en France - elle a été formée à cette démarche en 1999. Depuis, elle travaille dans la formation pour adultes. Elle intervient auprès de personnes scolarisées en France ou à l'étranger, d'autres qui n'ont jamais pris le chemin de l'école dans leur enfance, d'autres encore en situation de handicap qui travaillent dans des Établissements ou Services d'Aide par le Travail (ESAT). Depuis presque vingt ans, elle utilise également la démarche ECLER avec des collégien·nes en difficulté avec l'écrit.

Je ne sais pas comment fonctionne mon cerveau. Je ne sais pas pourquoi l'orthographe a été si compliquée pour moi à intégrer, pourquoi encore aujourd'hui il me faut régulièrement aller vérifier l'écriture d'un mot dont la réalisation sonore ne me suffit pas pour accéder à sa transcription graphique.

Ce que je sais, c'est que depuis toujours, les regards portés sur mon orthographe m'ont blessée, profondément blessée. Les mots, les commentaires, les sourires condescendants, les humiliations, ont longtemps inhibé en moi la soif d'écrire, de m'exprimer, de partager une trace. Le bac en poche, j'ai pu aller à l'université. Plus j'avais, plus les remarques et les attitudes étaient acerbes. Souvenirs...

En CM2, mon professeur nous classait physiquement, en rang d'oignons, selon nos résultats scolaires. Sébastien était en tête de ligne, fier et méritant, et moi avant dernière malgré mon travail sérieux et mon désir de faire mieux. Le redoublement a été proposé pour mes zéros en dictée. Mon père s'y opposa, il pensait fermement qu'un jour mes problèmes d'orthographe s'estomperaient, le temps ferait

son œuvre. Au collège, il y avait tant d'autres élèves comme moi, j'étais en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire²²), mes difficultés à l'écrit se fondaient dans la masse.

22. Une Zone d'Éducation Prioritaire est un dispositif français visant à lutter contre l'échec scolaire en renforçant les moyens éducatifs dans les zones où les difficultés sociales sont les plus importantes.

Cahin-caha, je suis arrivée jusqu'aux études universitaires, en « Lettres Modernes », je dévorais les livres, cela faisait sens. J'ai aimé mes études, j'avais tant d'appétence à chercher, à comprendre, à découvrir. J'en garde, malgré tout, des blessures saillantes. Parmi elles, une phrase qui m'a glacée, prononcée par un professeur qui me passionnait, dans un amphithéâtre bondé, alors qu'il me rendait une copie truffée de « fautes » : « *Votre place est en maternelle, pas à la fac !* » m'a-t-il condamnée. Jeune fille insécure et timide, j'ai continué à intégrer que communiquer ses écrits était un risque, qu'il fallait que je me protège des jugements que je trouvais si injustes et qui étaient si douloureux.

C'est avec cette histoire, et une maîtrise de Français Langue Étrangère réussie, que j'ai choisi mon orientation professionnelle. Une sorte de revanche : j'allais enseigner cette orthographe normée pour diviser, classifier, faire émerger des élites. J'avais tant à réparer. Depuis plus de vingt-cinq ans, j'accompagne des adultes et des collégiens en insécurité avec l'écrit, des personnes étrangères mais aussi, des personnes scolarisées en France, des « élèves en difficulté scolaire » dans leur présent ou dans leur passé. Je comprends, avec mes tripes, leur sentiment de honte, leurs stratégies d'évitement, leurs découragements. Comme par effet miroir, c'est la petite fille blessée en moi que j'accueille et qui les accueille.

J'ai très vite croisé le chemin de la démarche ECLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir), conceptualisée par mon père, Noël Ferrand, en 1988. J'avais alors 13 ans. J'ai grandi avec ECLER, j'en ai hérité, elle fait partie de mon patrimoine. Mais ce n'est pas pour cela que je l'ai faite mienne. Cette démarche qui autorise, qui désacralise, qui valorise, qui remet la communication au centre de l'écrit, est un formidable levier de réconciliation. Il l'a été, pour moi, comme il l'est pour les personnes que j'accompagne. Avec ECLER, je prends soin de l'autre, je prends soin des lieux blessés en moi.

Écrire : Si ECLER a si fortement fait sens pour moi, c'est que la démarche invite à une posture particulière de l'accompagnateur-ice pédagogique ou andragogique. Comme le dit Noël Ferrand, « *ECLER est une démarche qui s'adapte aux personnes et non l'inverse* ». Elle invite à une posture d'humilité, dans laquelle le ou la formateur-ice se met au second plan. A travers l'écrit personnel qui n'a d'autre objectif que l'expression personnelle, sans consigne

donnée, sans recherche d'esthétique, sans attendu en dehors de celui d'écrire ce que j'ai envie de partager, au moment où j'écris, le message devient premier.

Communiquer : Dans la manière dont ECLER prévoit d'accueillir le texte qui est confié afin d'être corrigé dans un temps privilégié en côte-à-côte, ce qui est mis au centre n'est pas « comment tu as écrit ? » mais « que nous dis-tu ? ». Ce regard remet la fonction première de l'écrit à sa juste place : celle d'un outil de communication créé pour transmettre un message. La norme n'est abordée qu'ensuite.

Lire : L'accompagnateur-ice lit ce que j'écris, à voix haute, à mes côtés, pendant la correction. Iel réceptionne mon texte. Je l'entends de la bouche d'un autre, il vient résonner en moi, je m'écoute. Le ou la formateur-ice arrive à me relire, cela me rend heureux-se, me surprend parfois. Et s'iel n'y arrive pas encore, cela viendra avec le temps et mettra en lumière mes progrès. Lire mes textes aux autres, lire et entendre ceux des autres, m'intéresser à leur vie, aux fenêtres qu'ils ouvrent sur leur monde. Écrire pour être lu devient partage.

Exprimer : J'ai le droit d'être qui je suis, d'exprimer ce que je souhaite, dans le respect de l'autre, et je ne suis pas jugé-e sur mon orthographe insécure, ni sur le contenu de mon message. Ce que j'ai à dire a de l'importance, que ce soit un mot, une phrase, un poème. Cela dit bien plus que ce qui est tracé sur le cahier, cela parle de moi, de ma vie, de ce que je dis et de tout ce que je n'écris pas. Je me découvre, je guéris parfois, je me rends compte que l'écrit m'appartient aussi. Il m'a été confisqué et je le fais mien.

Réfléchir : Réfléchir pour trouver quoi écrire, comment écrire les mots qui se bousculent dans ma tête, où mettre des points, des virgules. Me concentrer pour faire les exercices de systématisation, mettre les mots dans le répertoire, les mémoriser. Apprendre et comprendre. Chercher ce que je vais dire pendant la séance collective, retrouver dans ma mémoire les gestes pour taper mon texte, allumer l'ordinateur, ouvrir le bon dossier, enregistrer... Je deviens capable de tant de choses progressivement.

« *Votre atelier est un espace thérapeutique* » m'avait dit un jour la psychologue de l'Éducation nationale d'un des collègues dans lequel j'anime un atelier ECLER. À l'heure où tout le monde parle de santé mentale, ECLER est un espace de transformation, de pacification avec soi-même et avec les autres, un chemin vers soi et vers l'autre.

Noël Ferrand en avait déjà conscience : « *Nous ne sommes pas des thérapeutes mais l'écriture est thérapeutique* ». Les séances collectives ECLER sont également un espace pour travailler la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison...) mais aussi toute thématique qui nous paraît pertinente ou demandée par le groupe. J'aime y travailler les compétences psychosociales, avec les adultes, comme les plus jeunes. ECLER va au-delà de l'apprentissage purement linguistique.

Comme en témoigne Ambre en atelier ECLER en classe de 4^{ème} au collège : « *Avant l'atelier, il fallait que je m'habitue aux autres avant de leur parler pour avoir un peu confiance en moi. J'avais peur d'être jugée. Maintenant je peux parler à n'importe qui, même si je ne connais pas la personne, sans avoir l'impression d'être jugée. Quand j'ai vu que personne à l'atelier ne jugeait ce que je ressentais, je me suis sentie plus libre et je me suis dit que je pouvais parler un peu plus parce que je peux faire découvrir aux autres une deuxième facette de moi. La première c'est la facette très timide, je ne parle quasiment pas, j'écoute plus les autres. L'atelier m'a montré et a montré aux autres que je n'étais pas que timide, que j'avais du peps et que j'étais enthousiaste.*

J'ai présenté l'atelier aux portes ouvertes du collège. J'ai parlé devant l'assemblée des parents et des nouveaux élèves, j'ai dit comment j'avais ressenti l'atelier, comment ça se passait, j'ai donné mon point de vue. Je leur ai dit que jamais je n'aurais pu parler devant eux sans le club écriture. Avant, j'aurais perdu tous mes moyens. Maintenant, j'ose plus aller au tableau pour réciter des textes, et en musique j'ai moins honte de chanter devant tout le monde. » (mai 2025)

Cette transformation qu'apporte ECLER, je la vis en même temps que je la fais vivre. En autorisant à écrire, je m'autorise aussi à le faire. Ma bataille avec l'orthographe me permet d'être sensible à la manière dont chacun va pouvoir mémoriser des règles de fonctionnement et les nombreuses exceptions. En accompagnant les autres à travailler sur le code, j'ai cherché avec eux les moyens mnémotechniques pour mémoriser l'orthographe et je les ai faits miens. L'histoire personnelle n'est pas étrangère aux pédagogues que nous sommes, aux démarches qui nous parlent et que nous mettons en œuvre.

Commentaires de Noël Ferrand à la lecture de mon texte :

Ton texte, ma fille, illustre à merveille ce que j'appelle « la fabrique des illettrés ». On ne naît pas illettré, on le devient par le regard et le jugement des autres. Ton récit autobiographique nous fait comprendre comment tu aurais pu toi-même appartenir à ce peuple des interdits d'écrire si la vie ne t'avait pas permis de réagir et de trouver en toi et autour de toi la force de vaincre cette fatalité. La relation de confiance que tu établis avec les personnes que tu accompagnes en les autorisant à écrire te revient en retour : tu reçois d'elles l'autorisation que tu leur donnes...

J'ai fait moi-même cette expérience dans les années 90, alors que je venais d'être opéré à la clinique des Bains. J'avais dans mes bagages pour les relire une liasse de textes écrits par des apprenants dans le contexte du concours d'écriture initié par Francesco Azzimonti. Ces lectures ont provoqué en moi un formidable désir d'écrire à mon tour pour remercier les soignants de l'expérience que je venais de vivre. J'ai reçu ce jour-là et, pour la première fois, l'autorisation d'écrire en mon nom un écrit personnel destiné à être communiqué. A partir de ce jour j'ai trouvé le goût de l'écriture « personnelle » et je peux vraiment dire que j'ai reçu cette autorisation des personnes que j'accompagnais dans leur apprentissage de notre langue. Les termes « illettrisme, illettré » enferment les destinataires dans l'interdiction d'écrire. Ceux qui ont hérité du savoir et qui s'estiment être dans la normalité définissent ceux qui n'ont pas eu cette chance négativement, par ce qui leur manque. Je me suis depuis toujours insurgé contre cette manière de classer les gens qui institue une hiérarchie. Personne ne peut, ni ne veut se reconnaître illettré, renvoyé dans la catégorie des exclus du savoir. Les mots ne sont pas neutres. J'ai milité longtemps pour substituer aux termes « d'illettrisme, d'analphabétisme » le terme positif et inclusif de « littération ». La littération est le processus par lequel une personne venue au monde inscrit son apprentissage et sa maîtrise de la langue tout au long de sa vie, pour la parler, la lire et l'écrire. A notre naissance cette capacité est donnée à tous et nous ne sommes jamais, qui que nous soyons, au terme de cette maîtrise. Nous sommes tous inclus dans ce processus de « littération » quel que soit notre niveau de départ et les circonstances de notre vie.

Accompagner dans l'écriture de recherche et s'accompagner en tant que co-chercheuses

Aleks Dupraz pratique la recherche-action et la recherche-création dans différents collectifs et au sein du réseau des Fabriques de sociologie. Iel mène un travail de poète et d'anarchiviste qui passe le plus souvent par l'installation de bibliothèques nomades et l'animation d'ateliers de lecture portant attention à nos corps pour s'atteler à questionner à plusieurs nos imaginaires de l'éducation, du soin, de l'habiter, du travail et autres luttes nécessaires.

L'université, qui est l'endroit où j'ai appris la disparition des femmes de l'histoire, est donc aussi l'endroit où j'ai, sans aucune résistance et parce que je sentais que   a me convenait « naturellement », appris à m'autoexclure de la parole « officielle » ou « scientifique ».

[...] Par ce travail de soin [de muse] je fis cette découverte : tous les écrivains craquent. Tous ont un problème avec le texte. Tous semblent avoir un problème avec l'autorité au moment de parler. Dans toutes les institutions de la parole, des équipes éditoriales s'échinent à canaliser les révoltes, accompagner les doutes, polir les fissures, nourrir les espoirs.   crire, c'est toujours collectif.

[...] Depuis, chaque fois que je lui ai demandé une participation à un projet [d'écriture], elle m'en a proposé un en retour. Ainsi, nos vagues ne s'épuisent pas. Elles se croisent et aplanissent les ressacs.»

Extraits de « Faire parler les muses » Valérie Lefebvre-Faucher, paru dans l'ouvrage collectif Sexe, amour et pouvoir. Il était une fois...    l'université. Montréal,   ditions Remue-Ménage, pp. 100-104

Au cours de nos semaines à Bruxelles et à Nadaillat, nous avons eu l'occasion d'échanger à plusieurs reprises à propos de nos outils de publication et démarches d'accompagnement des écritures :   critures des apprenant-es, écritures des pratiques professionnelles et bénévoles, écritures de recherche ou d'interpellation²³.

Nos réseaux d'éducation populaire, s'ils se nourrissent

23. Dans le cadre de plaidoyers par exemple. Voir le texte de Cécilia Locmant, «   crire et prendre la parole dans le cadre de campagnes de sensibilisation » (p.34)

parfois d'écritures produites par des chercheuses professionnelles (le plus souvent universitaires), ont en effet à cœur de susciter et soutenir des écritures qui se déploient plus directement depuis les pratiques professionnelles, usagères, citoyennes propres à nos associations et collectifs.

L'intention peut être d'encourager la réflexivité et la confrontation des points de vue mais également de contribuer à légitimer, faire circuler et visibiliser les savoirs issus de l'expérience.

Nous avons toutefois fait le constat ensemble que ces démarches (pour susciter et soutenir les écritures) ne sont pas si évidentes. Elles butent souvent sur des obstacles et posent question aussi bien à ceux qui se lancent en écriture qu'à ceux qui les accompagnent.

Par ce texte, je souhaitais faire trace de quelques réflexions que nous avons partagé lors de notre séjour à Bruxelles à propos des écritures en lien avec des processus de recherche (ou ayant des intentions de recherche), que ces productions d'écrits soient d'initiative individuelle ou collective, encadrées, accompagnées ou non par un dispositif (de formation, de recherche-action, etc.). La réflexion qui suit s'appuie sur différentes expériences personnelles vécues d'accompagnement à l'écriture dite « de recherche » ou « à visée de recherche », que ce soit dans un contexte d'accompagnement plutôt informel (de personnes proches ayant à remettre un mémoire de Master, un projet doctoral, un article pour une revue) ou au sein de mes premières années de coopération au sein de la revue *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation*²⁴ entre 2018 et 2020.

De quoi « la recherche » est-elle le nom ? Qu'est-ce que ce type (d'intention) d'écriture implique et cristallise ? A-t-on vraiment besoin d'en établir des contours ou, au contraire, vaut-il mieux ne pas s'en préoccuper pour pouvoir mieux accompagner ? Qu'est-ce qui est précieux ou fait soutien dans ces processus d'écritures et dans les formes d'accompagnement ?

Intimidation ou émancipation : de quoi la « recherche » est-elle le nom ?

Commençons, tout d'abord, par cette épineuse question.

Nous utilisons souvent le mot « recherche » sans prendre le temps de le définir ou d'en

24. www.editionsducommun.org, Collections, Revue *Agencements*

cartographier les usages. En conséquence, il renvoie le plus souvent à la recherche académique professionnelle ou à l'expérience (souvent douloureuse) de production d'un écrit de validation d'une formation universitaire (master, doctorat, mémoire pour un Diplôme d'université). La recherche est alors souvent vue comme ce qui est produit par des personnes habilitées ou légitimées pour ce faire, ou par des étudiant·es accompagné·es puis évalué·es et éventuellement validé·es par celles-ci. Le sentiment d'illégitimité est alors grand pour celles et ceux qui n'ont pas eu accès à l'université ou qui ont été maltraité·es dans leur parcours scolaire ou académique.

Une autre manière d'aborder « la recherche » serait de s'intéresser au « quoi » plutôt qu'au « qui ». Dans la recherche dite « scientifique », ce qui est au centre est la production des connaissances et elle passe autant par la réfutation des savoirs existants que par la création de nouveaux. Elle s'appuie, le plus souvent, sur des démarches d'enquête avec ou sans protocoles prédéfinis. Mener une enquête, c'est se mettre sur la piste de quelque chose (on peut penser aussi bien à une enquête policière qu'à une chasse au trésor), chercher sans savoir exactement ce qu'on va trouver (se mettre « en quête »), rencontrer d'autres personnes, tenter de partager nos intuitions aussi bien que quelques preuves concrètes de que nous avançons (socialiser, restituer, confronter). En ce sens, la recherche n'est pas l'apanage de ceux qui s'en prévalent. Elle a toujours existé et est présente là où des personnes ou collectifs tentent, en dialogue avec d'autres, de comprendre ce qui leur/nous arrive, de produire des savoirs, de renouveler leurs représentations et parfois aussi de transformer les rapports de force sociaux. La recherche (principalement en éducation populaire) peut devenir un outil de pouvoir d'agir, articulant production de savoirs et émancipation individuelle et collective.

Par exemple, à la fin du 19^{ème} siècle, des formes d'enquête sont réalisées par des ouvriers (et des ouvrières ?) qui tentent par ce faire de se réapproprier leur travail et conditions de vie. Ces démarches, nommées enquêtes sociales, tendent à produire des connaissances sur leur histoire, leurs modes de vie, leurs moyens d'existence mais visent aussi la transformation sociale. Plus tard, on retrouvera dans l'éducation populaire la notion d'enquête conscientisante, c'est-à-dire des pratiques collectives de production de savoirs permettant de prendre conscience

des mécanismes de domination à l'œuvre dans la vie des personnes. Ce sont là des formes collectives d'enquête qui contribuent à renforcer et légitimer les capacités de chacun·e à élaborer des savoirs à partir de leurs expériences et à s'autodéterminer collectivement.

On peut ainsi voir la recherche, depuis une perspective d'histoire populaire²⁵, d'abord comme un processus : un rapport entre soi, les autres et le monde, une subjectivation qui engage avec lui la constitution d'une (ou de) communauté(s) où les questionnements et expériences pourront être partagées, discutées, enrichies par d'autres à égalité. Cette approche de la recherche est basée sur le principe d'égalité des intelligences [défendu par le philosophe Jacques Rancière] selon lequel tout un chacun·e est apte à penser et à comprendre le monde et que seul ce postulat tenu fermement peut, dans une perspective démocratique, nous permettre de transformer activement le réel.

Dans son livre, Louis Staritzky²⁶ défend ainsi l'idée d'un « faire recherche » ancré dans les pratiques ordinaires, à travers des pratiques de recherche « par les milieux » et « depuis nos nécessités ». Il invite à développer des recherches qui se construisent à partir des problèmes concrets rencontrés dans la vie quotidienne. Il appelle à un monde (déjà là en partie) :

« [...] dans lequel « faire recherche » évoquerait spontanément l'image de multiples coopérations entre des collectifs hybrides et, donc, entre une pluralité de manières de comprendre, de voir, de sentir-penser, d'agir, d'apprendre, de croire, de transmettre, de parler. Un monde dans lequel la recherche renverrait forcément à quelque chose de joyeux, de bienveillant, de collectif, de commun et surtout, de vital. »

Dans cette perspective, l'écriture ou l'écrit est un moyen parmi d'autres d'élaborer et mettre en circulation des savoirs issus de nos expériences sociales situées à la

25. Voir l'article « Faire recherche en habitant. Une histoire populaire de la recherche-action » de Pascal Nicolas Le Strat et Louis Staritzky sur le site de L'École du Terrain : lecoleduterrain.fr

26. Louis Staritzky, *Pour une sociologie des tentatives, Faire le monde depuis nos vies quotidiennes*, Du commun Les Eds, 2024, 216 p.

fois singulières et partagées. Il est aussi un enjeu particulier, dans des pays comme la France et la Belgique qui font de la culture de l'écrit une culture dominante qui conditionne l'accès à la reconnaissance publique. L'écriture de recherche est donc fortement prise dans ces enjeux

de pouvoir et de légitimité. Questionner la recherche (dans son mode hégémonique dominant) ou s'intéresser aux pratiques réelles et foisonnantes implique donc de réfléchir à la place et aux formes des écritures, de leur production à leur mise en circulation.

L'écriture de recherche comme pratique d'auteurisation ?

Écrire est une activité complexe. Il est communément mis en avant que l'écriture suppose de se soumettre à des codes, des normes sur la forme – syntaxe, construction de phrases, enchaînements et liens logiques, vocabulaire, orthographe – et sur le fond – développement argumenté d'un sujet, cheminement d'une pensée.

L'écriture de recherche, telle qu'elle est valorisée dans le milieu académique ou universitaire à travers les articles de revue, les mémoires, les thèses, suppose de se conformer à des règles exigeantes tant sur le fond que la forme en vigueur dans le milieu : analyse réflexive, mise en perspectives de faits, vocabulaire scientifique, phrases longues et complexes, utilisation du « on » ou d'un « nous » neutralisé, références bibliographiques répondant à des normes précises, etc. Dans ces conditions, l'écriture de recherche apparaît ainsi peu accessible au plus grand nombre. Ces normes et codes facilitent la reproduction du rapport social dominants-dominés de la recherche : il y a ceux qui écrivent et ceux à qui sont destinés ces écrits, voire qui en sont l'objet ; ceux qui sont autorisés à transmettre leurs savoirs selon les normes et ceux qui ne pourraient que les recevoir.

Comment, en tant que chercheuses en éducation populaire, changer la donne ? Comment participer à la transformation sociale de ce rapport dominant/dominé dans lequel l'écriture de recherche est imbriquée ?

Se confronter à une écriture de recherche qui ne soit pas déjà pré-écrite par l'institution et accompagner à cette écriture n'est pas quelque chose d'anodin car au moment de commencer à écrire, on ne sait pas toujours où l'on va. Pour partie, c'est souvent à travers l'écriture elle-même que nos pensées se confrontent à leurs propres impasses et à l'inverse que nous entrevoyons de nouvelles articulations possibles. Et cela pose par ailleurs la question du statut de l'écriture comme mode de partage et de restitution quasi-exclusif, même si ici et là d'autres formes s'inventent (depuis la recherche-crédation par la photographie, la

bande-dessinée ou la performance jusqu'au fanzine assemblée à plusieurs mains ou à la publication murale²⁷). L'auteurisation participe à ce changement de paradigme. S'auteuriser, c'est s'autoriser à être auteur·e. C'est se reconnaître la légitimité d'écrire en prenant de la distance par rapport aux normes établies sur le fond et la forme²⁸. C'est peut-être d'abord être reconnu dans sa parole, pour ensuite reconnaître la singularité de son rapport au monde tissé d'expériences multiples (et parfois en tension entre elles) et pouvoir engager sa propre histoire, la mettre au travail dans l'écriture et redéfinir ce faisant sa place dans les rapports sociaux. Comment, dès lors, favoriser cette auteurisation dans notre accompagnement à l'écriture de recherche ? Les extraits de l'essai de Valérie Lefebvre-Faucher en préambule de ce texte ainsi que nos propres expériences²⁹ fournissent quelques pistes dont celles-ci : l'auteurisation est peut-être aussi et surtout un processus collectif...

S'outiller réciproquement. Témoignage autour de la revue *Agencements* et d'autres accompagnements informels

La revue *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation* a été créée en 2018 pour ouvrir un espace de publication en Sciences Humaines et Sociales à des praticien·nes - chercheur·euses œuvrant dans des contextes d'expérimentations artistiques, sociales,

politiques, que ces dernier·es soient des professionnel·les de la recherche, de l'action sociale, des artistes, des étudiant·es, des collectifs, etc.

Cette revue, au positionnement et fonctionnement plutôt atypique par rapport aux publications du champ universitaire, est publiée depuis ses débuts par les Éditions du Commun. Elle fonctionne avec un collectif éditorial large et une coordination plus réduite qui peut tourner ou se recomposer d'un numéro à un autre. Les textes peuvent soit être adressés directement au collectif éditorial (à différents degrés/étapes

27. Voir l'article collectif « Pratiques autonomes de publication en recherche-action » par Thomas Arnera, Pascal Nicolas Le Strat, Nicolas Sidoroff, Louis Staritzky : comme-un-fanzine.net (initialement paru dans le n°6 de la revue *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation*. Avril 2021)

28. Voir Alain Leduc (ss. coord.), *Sur la recherche en Éducation populaire/permanente*, contribution au débat n°5, *Collectif Formation Société*, 2015, ep.cfsasbl.be

29. Expériences dans lesquelles nous pouvons inclure la dynamique à la fois enthousiaste et incertaine d'écriture individuelle et collective ayant donné naissance à ce recueil pendant et à l'issue des deux séjours de notre coopération Erasmus+ « Écrire et faire écrire »

d'écriture) soit ce sont des membres du collectif qui vont les chercher ou tentent de les faire venir en sollicitant des personnes dont iels pensent qu'il y a enjeu à ce que leurs cheminements soient dépliés, déployés, partagés, diffusés. En cela, la revue est aussi un outil d'intervention pour inviter à écrire.

Avec Laurence Gravel³⁰ qui a été également impliquée dans cette revue³¹, nous nous sommes demandé-es entre 2019 et 2021 comment nous accompagnions les personnes qui nous adressaient des textes ou des intentions d'écriture, s'il y avait des manières communes ou plus singulières. Si nous faisons pareil à chaque fois ou si nous composons toujours différemment. S'il y avait des dimensions genrées dans nos manières d'accompagner (et dans le fait même de se proposer plutôt en relecteurices qu'en auteurices)³².

Cette réflexion faisait suite à la parution d'un numéro de la revue qui comptait beaucoup plus d'auteurs (ou non, d'auteurs masculins) que d'autrices ou de personnes appartenant à d'autres minorités de genre. Nous faisons alors l'hypothèse que les écritures « minorisées³³ » étaient beaucoup plus difficiles à faire venir et qu'elles nécessitaient davantage d'être accompagnées³⁴. Les raisons pouvaient être multiples : conditions matérielles et disponibilité temporelle moins propices, sentiment d'illégitimité ou d'imposture, priorité mise sur les dimensions relationnelles des expérimentations ...

30. Laurence Gravel pratique également la recherche-action dans différents contextes professionnels et bénévoles (en-corecherche.net, Laurence Gravel)

31. J'insiste ici sur le fait qu'il s'agit ici d'un récit qui reste très partiel et circonstancié dans la mesure où la revue dispose d'un collectif éditorial pluriel et nombreux, en apprentissage et reconfiguration permanente depuis sa création, que ce témoignage ne saurait à lui seul représenter.

32. Le travail réflexif initié en binôme avec Laurence Gravel a pris la forme de multiples correspondances, d'un dispositif d'installation lors d'une rencontre et de l'écriture d'un texte qui n'a à ce jour pas été finalisé ni publié.

33. Par écritures minorisées on entendra toutes les pratiques d'écritures émanant de groupes sociaux ou culturels marginalisés, et qui peuvent chercher dans ces pratiques à exprimer leur vécu, les dominations subies mais aussi leurs stratégies de résistances face à l'hégémonie de groupes et normes majoritaires. Celles-ci remettent – consciemment ou non – en question les normes linguistiques ou narratives établies, pour créer des formes nouvelles, subjectives et politiquement engagées. Ces écritures résistent à l'invisibilisation, à la dévalorisation et à la reproduction des rapports de pouvoir inégaux. Voir par exemple l'ouvrage collectif *Savoirs les marges. Écritures politiques en recherche-crédation*. Montréal, éditions du Remue-Ménage, 2022.

34. En effet, si notre travail a pris la lunette des rapports de genre dont nous avions le sentiment de pouvoir témoigner de l'intérieur, depuis cette position située que nous partagions, il était évident que d'autres rapports de minorisation ou silenciation pouvaient être à l'œuvre dans nos espaces de recherche et/ou de publication (rapports de classe, domination blanche, minorisations linguistiques, exclusion du handicap, etc.)

Nous nous sommes assez rapidement dit qu'il ne s'agissait pas simplement de relire des textes qui nous étaient adressés mais très régulièrement d'accompagner également les personnes dans leur rapport à l'écriture et à la recherche. Le point de départ et le cheminement (le processus) nous est ainsi apparu comme plus important que le point d'arrivée (qui doit toutefois être satisfaisant pour la personne comme pour le collectif éditorial). Un des enjeux était, en effet, que les auteur·ices aient encore envie d'écrire une fois leurs articles parus dans la revue, qu'ils puissent s'ils le souhaitent se maintenir en recherche et en écriture. L'article fini doit pouvoir être, si ce n'est source de fierté, au moins pleinement assumable par son auteur·ice, a minima comme une étape dans sa réflexion. Le processus, quant à lui, nécessitait de ne pas les mettre en difficulté de manière disproportionnée à l'enjeu.

De mon côté, dans l'accompagnement, je procède souvent à la fois par mail et par téléphone. Quand je réceptionne un texte, j'en accuse réception avec ou sans premier balayage du texte (je m'assure au moins qu'il n'y ait pas de problème majeur avec le fichier transmis). Je réalise ensuite en général deux lectures : une première un peu globale qui me permet de saisir le contenu et les grandes articulations du texte (et aussi où j'essaie de conscientiser ce que le texte évoque ou ce que son écriture provoque chez moi) et une seconde pendant laquelle je m'attelle au travail du texte. Une fois ces deux relectures passées, j'adresse un fichier avec mes remarques (toujours en commentaire plutôt que dans le corps du texte). Je propose que nous parcourions ensemble le temps d'un échange téléphonique. Quand l'échange téléphonique n'est pas possible, je trouve une autre modalité (enregistrement d'un audio, messages moins formels via un autre canal, proposition de rendez-vous, etc.).

L'enjeu est ici, selon moi, de ne pas laisser l'auteur·ice seul·e, devant une longue attente, une déconvenue ou un flot de remarques écrites et froides. Il est essentiel, pour moi, d'entrer en communication avec l'auteur·ice, de dialoguer avec iel, de reconnaître ses savoirs, de l'accompagner, de soutenir l'écriture. Dans ce dialogue, j'insiste sur les qualités et l'intérêt de ce qu'il tente de déplier dans son texte. Cela nécessite de reprendre le temps de me situer par rapport à son texte et sa démarche (comment je le reçois, à titre personnel ou professionnel

ce qui m'intéresse dedans – autrement dit je m'implique émotionnellement et intellectuellement). Accompagner nécessite aussi d'essayer de comprendre ce que l'autre veut donner à comprendre, à percevoir. Prendre soin de ce qui cherche à être formulé. Encourager. Encore une fois subjectiver l'exercice pour ne pas reproduire l'apparente neutralité des processus d'évaluation scolaire, universitaire, professionnelle.

Un débat subsiste parfois entre nous : doit-on ou non faire des propositions lorsque l'on suggère de reprendre un passage, de faire des modifications ? Dans ma pratique, je fais ce choix de faire autant que possible, une ou deux propositions, ceci afin d'éviter de créer de nouveaux obstacles dans la dynamique d'écriture souvent fragiles, mes propositions sont parfois partielles (des sortes de tentatives) dont l'auteurice peut décider de se saisir ou pas. L'essentiel est de conserver une posture d'éducation populaire : en accompagnant la personne dans sa démarche, dans son écriture de recherche et dans son processus d'auteurisation. Et cela passe souvent parfois par le fait de se relier à d'autres...³⁵

35. Ce texte n'aurait par exemple pas pu aboutir sans la stimulation, l'entraide et le maillage permis par la coopération et la mise en écriture collective de ce recueil. Il n'aurait pas pu non plus arriver à publication sans la relecture-écriture, y compris avec des propositions concrètes de formulations, réalisée par Aurélie Leroy pendant mon absence pour maladie et ce, avant finalisation du présent texte par mes soins.

En formation, accompagner le pouvoir d'écrire

Alice Jean exerce depuis 15 ans en tant que formatrice auprès d'apprenants adultes en français langue étrangère (FLE), alphabétisation et lutte contre l'illettrisme. Elle est responsable de l'association CLÉS, organisme de formation situé dans le Puy-de-Dôme. Une partie des actions de CLÉS rentre dans le cadre de dispositifs d'insertion et d'intégration, et d'autres actions sont créées en accord avec les convictions partagées par l'équipe pédagogique et ne répondent à aucune contrainte institutionnelle.

Apprendre à écrire à l'âge adulte

En formation linguistique et savoirs de base, les formateur-ices proposent aux apprenant-es adultes diverses activités pour développer et entraîner la compétence de production écrite ou d'interaction écrite. Le travail a, le plus souvent, une visée utilitaire : savoir écrire un message, répondre à un courrier, remplir un formulaire ou un questionnaire. Il se conforme au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)³⁶. Même si ce référentiel a évolué récemment pour intégrer, entre autres, la lecture comme activité de loisir et l'écriture créative, l'urgence dans laquelle se trouvent parfois les apprenant-es engage les formateur-ices à répondre d'abord aux besoins liés à la situation administrative, économique, sociale.

On constate que, malgré le besoin souvent exprimé d'apprendre à écrire, il est difficile de mobiliser les apprenant-es sur les tâches proposées pour travailler les compétences d'écriture. Ils et elles s'investissent peu (écrits très courts, signes manifestes d'ennui) et/ou trouvent très difficile d'écrire en français. Je fais l'hypothèse que le caractère rébarbatif des tâches et exercices proposés fait partie du problème et que les apprenant-es se mobiliseraient davantage sur des activités d'écriture si les formateur-ices mettaient de côté le devoir, l'obligation, pour chercher du côté du plaisir, de l'amusement, des motifs personnels.

Évidemment, les difficultés à s'investir dans les activités d'écriture sont plus manifestes chez les personnes les plus

36. Conseil de l'Europe, 2001. Volume complémentaire publié en 2018, www.coe.int

« éloignées de l'écrit ». On désigne, par-là, les personnes qui ne sont pas « entrées dans l'écrit » : analphabètes, elles n'ont pas la connaissance du code, n'ont pas acquis la combinatoire. En résumé elles ne savent pas comment transcrire les sons ni interpréter les signes ; mais aussi des personnes qui savent lire – entendons par là déchiffrer – mais qui n'accèdent pas toujours au sens de ce qu'elles lisent ; des personnes qui écrivent en faisant de nombreuses erreurs ou qui n'écrivent pas par peur de mal écrire, de ne pas être comprises, d'être moquées, stigmatisées.

Cet éloignement de la chose écrite est-il un fait, une distance objective ? Un ressenti, une manière de ne pas se sentir concerné-e, autorisé-e, capable ? Le résultat d'une mise à l'écart ? Dans tous les cas cela génère le plus souvent un sentiment d'insécurité, car « l'écrit est partout » : alors, si je n'y suis pas, si j'en suis loin, je suis nulle part ? je suis où ? dans les creux, les interstices ? entre les lignes ?

Certaines personnes éloignées de l'écrit ne ressentent pas cette insécurité particulière, elles ont appris à contourner les obstacles, à gérer le quotidien autrement, à leur façon, elles n'expriment donc pas le besoin de faire changer leur situation. Pour d'autres, au contraire, le besoin d'apprendre à lire et à écrire se fait sentir, parfois de manière pressante : ces personnes sont en demande, elles sont prêtes à y aller, à se lancer. Malheureusement cela est loin d'être suffisant pour pouvoir entreprendre la démarche. Sur ce chemin long et difficile on gagne à ne pas s'engager seul-e, à être accompagné-e, ou au moins à trouver des allié-es.

Or, aujourd'hui, en France, ces allié-es sont rares et n'ont que très peu de moyens. Les dispositifs de formation disparaissent les uns après les autres, faute de financements. L'État et les collectivités se désengagent. Les centres de formation s'orientent vers des projets plus lucratifs. Dans le champ de l'illettrisme, les formateurs et formatrices aussi sont moins nombreux-ses et peinent à se professionnaliser. Il n'existe pas de formation ni de qualification ad hoc, on se forme donc « sur le tas », mais sans dispositifs, pas de terrain pour l'auto-formation et la co-formation.

C'est pourquoi il est si important et urgent de défendre le droit de chacun et chacune d'accéder à la formation et, par-là, au monde de l'écrit. Ce droit pourtant fondamental est

menacé, à nous formateur·ices, bénévoles, responsables associatifs, organismes de formation... d'entrer en résistance !

Comment travailler l'écriture en formation ?

La question du « comment ? » est abordée, ici, dans une perspective pédagogique et non économique, bien que celle-ci soit une condition de celle-là. Considérons donc que les conditions sont réunies et qu'une réponse peut être apportée à des adultes qui souhaitent « apprendre à lire et à écrire ». Nous incluons dans cette catégorie des personnes analphabètes, illettrées, en insécurité vis-à-vis de l'écrit.

La demande souvent exprimée est de « pouvoir bien écrire ». En général ce qui est entendu par là c'est écrire « sans fautes », l'objectif est donc d'abord de maîtriser la langue et notamment l'orthographe. Le « bien écrire » prend une tournure morale, où l'erreur devient faute et peut être source de culpabilité, de honte. Souvent, les formateur·ices font préciser la demande par les personnes concernées : qu'est-ce que vous voulez pouvoir bien écrire ? Ce qui a pour effet d'orienter la démarche pédagogique vers des objectifs concrets, d'ordre utilitaire. En effet, peu de personnes ont l'idée de répondre : je voudrais pouvoir écrire un poème, une chanson ou un plaidoyer. De leur côté, les formateur·ices ont également en tête des écrits fonctionnels, en réponse à une commande réelle ou présumée.

Une représentation courante chez les apprenant·es (notamment celles et ceux ayant suivi un long parcours scolaire) consiste à penser qu'il faut apprendre comment fonctionne la langue, connaître les règles de grammaire, d'orthographe, savoir conjuguer les verbes, etc. pour pouvoir écrire. Il faudrait en fait savoir déjà *bien* écrire pour pouvoir écrire. Mais c'est aussi en écrivant – et donc en s'autorisant à « écrire mal » – que l'on peut comprendre comment fonctionne la langue, que l'on peut apprendre à « bien écrire ». Écrire, sans attendre d'y être autorisé·e, c'est le premier pas pour prendre le pouvoir.

Pouvoir écrire, ça veut dire quoi ? Au-delà de se débrouiller dans la vie quotidienne, il s'agit plus largement de pouvoir agir seul·e et avec les autres, dans l'espace social. Pouvoir écrire, c'est pouvoir s'exprimer pour soi-même, par soi-

même, créer, se représenter, comprendre et agir... La liste est infinie, comme nos manières de participer au monde. Dans une démarche d'apprentissage et, plus généralement, de progression, il faut bien commencer par écrire, pour ensuite corriger, retravailler, améliorer son texte. Pour des personnes coutumières de l'écriture, quelles qu'en soient les formes, et disposant le plus souvent d'un bagage scolaire, il est possible – cela ne veut pas dire facile – de coucher des mots sur le papier, d'accumuler cette matière pour ensuite lui donner forme, la retravailler. Mais pour des personnes disposant de peu de moyens linguistiques, cette étape-là est d'autant plus compliquée.

Avec des apprenant·es allophones, on peut partir du principe qu'un niveau minimum est requis à l'oral pour commencer à travailler l'écriture. Non pas que des activités de production écrite ne puissent pas être proposées pour les niveaux débutants et même grands débutants. Mais il ne s'agit pas d'écrire au sens où nous l'avons défini. Pouvoir écrire, c'est pouvoir laisser aller l'écriture, et cela requiert une certaine fluidité du langage oral. De même, pour *pouvoir* écrire il est nécessaire de savoir écrire, au sens d'être scripteur·ice : avoir préalablement appris à décoder, c'est-à-dire à donner sens aux signes écrits (ce que l'on appelle lire), et à encoder, c'est-à-dire à exprimer un sens à l'aide de signes (ce que l'on appelle écrire).

Perspectives pédagogiques

Une fois ces bases acquises, comment alors travailler l'écriture avec les apprenant·es ? Quelles méthodes ? Quelles modalités pour relever ce défi ?

En réalité, savoir parler et savoir écrire ne suffisent pas à exercer son *pouvoir* d'écrire. Ce pouvoir, il s'agit bien souvent le prendre, car il ne nous est pas donné. La difficulté à écrire est plus partagée qu'on ne le pense, si l'on en croit celles et ceux qui en s'y essayant se trouvent confronté·es à des doutes, des blocages : est-ce que j'ai des choses intéressantes à dire ? Est-ce que je suis légitime ? Que vont en penser les autres ? Ces questions, je les ai entendues et je me les suis posées moi-même quand je me suis trouvée en situation d'écrire. Pour pouvoir écrire, nous avons donc bien souvent à dépasser quelque chose, se dépasser soi-même, faire taire cette voix intérieure qui ne cherche qu'à saper notre confiance.

À ces questions de légitimité s'ajoutent, pour les personnes en situation d'insécurité vis-à-vis de l'écrit, des

inquiétudes plutôt liées à la méthode : comment mettre de l'ordre dans mes pensées ? Comment traduire le langage oral en langage écrit ? Corriger mes erreurs ? Ces savoir-faire que l'on développe tout au long de la scolarité, il s'agit maintenant les acquérir. Il est donc utile d'être accompagné-e dans cette démarche, dans ce processus de formation. La personne adulte en question, même si elle débute en écriture, n'est pas un penseur ou une penseuse débutant-e³⁷. Dans un contexte de formation, on s'appuie sur les capacités d'observation, d'analyse, de réflexion des apprenant-es.

Des pratiques pédagogiques visant à *faire écrire* des apprenant-es analphabètes ou illettré-es ont été expérimentées de longue date, un peu en France, davantage en Belgique, et décrites dans des textes utiles et précieux³⁸. Le cadre, en général, est celui des « ateliers d'écriture », terme qui, pour être bien compris, doit être replacé dans le contexte de l'Éducation populaire ou permanente. Dans ce cadre-là, il ne s'agit évidemment pas de former de futurs écrivain-es, mais d'offrir à chacun-e la possibilité d'exercer son *pouvoir d'écrire*. Ces retours d'expérience m'ont apporté beaucoup et je ne saurais que trop recommander ces lectures aux formateur-ices intéressé-es par le sujet.

Mon cadre de travail actuel a des particularités qui ne permettent pas de mettre en pratique des ateliers d'écriture en groupe. Je suis formatrice et coordinatrice pédagogique, responsable d'un organisme de formation, l'association CLéS, située en Auvergne, en dehors de la métropole de Clermont-Ferrand. Les difficultés de mobilité liées aux situations des personnes et au territoire peu desservi par les transports rendent difficiles les actions collectives. Nous intervenons donc souvent avec des groupes aux effectifs restreints, voire en individuel.

Je suis en recherche pour permettre à des personnes adultes, souvent isolées, de modifier leur rapport à l'écrit pour découvrir et exercer leur pouvoir d'écrire. Les actions

que j'expérimente s'apparentent plus à de l'accompagnement qu'à des ateliers. Et ma recherche porte davantage sur la posture que sur les outils. Des choix pédagogiques guident ma pratique : la croyance dans la capacité de toute personne

37. Aurélie Audémar, Catherine Stercq (ss.coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Cadre de référence pédagogique de l'association belge Lire et Écrire, 2017, p.20, lire-et-ecrire.be

38. Voir le Journal de l'alpha, association Lire et Écrire, journaldelalpha.be

à penser, donc à écrire, le droit à l'essai et à l'erreur, le fait de produire avant de et pour savoir, l'attention au processus plus qu'au résultat, le fait de faciliter la production (consignes, cadre, outils et apports divers). Et ma pratique repose sur des bases partagées dans le champ de l'éducation populaire : écrire pour construire sa pensée, faire des choix, se décentrer.

Beaucoup de questions se posent encore, des expérimentations sont à imaginer, pour réussir à accompagner les personnes concernées dans leur propre écriture.

Écriture, écri terre, écri terreau, écri territoire, ...

*Ida Legagneur, permanente de l'association La Brèche,
accompagne des personnes ou des collectifs à écrire, anime
des ateliers-écritures et participe activement au groupe
« écrits et éducation populaire » du Réseau des Créfad.
Formatrice pour adultes, elle s'intéresse particulièrement à
l'écriture collective, aux différentes formes d'écriture de la
recherche et à l'usage des récits de vie en formation.*

Le texte va s'écrire
Il n'est pas loin.
Il y a plusieurs mois qu'il se fabrique
Plusieurs moi le fabriquent.
pour me former
pour les quelques lectrices à venir
pour continuer à construire ma pensée

pour échanger mes pratiques et mes réflexions

ÉCRIRE ET FAIRE ÉCRIRE

Projet de coopération européenne

entre deux mouvements d'éducation populaire

Lire et Écrire en Belgique

Réseau des Créfad en France

Se rencontrer
Se retrouver
Nous sommes
en échange.

Faire écrire
Ne pas écrire pour
Écrire avec

C'est
aujourd'hui
une part
de mon métier.

Soutenir ce qui est déjà-là
et ce qui est invisible
Faire émerger
Rendre des choix possibles
Déclencher l'écriture
Soutenir les choix
Oser, faire oser ?

Être lu·es pour la 1ère fois.

En les lisant, donner de la portée aux mots, en les écoutant.

En les lisant, donner de la valeur aux textes, en les écoutant.

En l'écoutant, reconnaître l'écrivain, en le lisant.

En l'écoutant, reconnaître l'écrivaine, en la lisant.

Reconnaître la parole. Se reconnaître.

Valider au sens d'autoriser.

Auteuriser

Quels déjà-là ?

Quels déjà-faire ?

Quelles sont les pratiques réflexives
nouvelles, actuelles ?

*L'oralité est une forme d'existence (en présence concrète, vivante, mouvante, fragile, une mise en récit, une expression unique, une parole habitée, un continuum complexe et dynamique) qui a une dimension politique (un fait social, la reconnaissance des cultures populaires, la diversité et des cultures émergentes) en réponse à la standardisation de la culture par la marchandisation (en résistance, les relations sociales, avec le temps nécessaire et les changements).*³⁹

Faire écrire l'oralité

de nos vies

Lire l'oralité

de nos textes

en formation

existentielle

faire écrire pour apprendre

Description, retour à soi, bilan, projection, analyse,

en atelier

interventions sociales

faire écrire pour agir ensemble

Sujets au travail, poésie, jeux, créativité, plaisir,

en accompagnement

faire écrire pour faire prendre du pouvoir

Récit de vie, processus, points de vue, recul,

pour se rencontrer

pour la réflexivité

pour penser

pour agir

pas pour le style.

39. Extraits de la définition de l'oralité par les participant·es à l'Atelier n°2 : *L'oralité*. Caroline Darroux, La fabrique sociale orale, 2017, mpob.hypotheses.org

L'écriture est un prétexte
une forme de relation
un outil de construction.

L'autour du texte,
c'est notre humanité.

Qu'est-ce que ça nous fait d'écrire ?
Qu'est-ce que ça nous permet ?

Il s'agit moins d'écriture que
d'apprendre de nos expériences
de reconnaître nos existences
de diffuser des paroles non marchandisées
de conscientisation et d'autorisation
de faire ensemble

Sauf aux instants où la vie nous traverse,
en nommant des choses,
elles existent
on peut se les approprier
en faire matière,
en faire ce que l'on veut.

[les pédagogies émancipatrices] travaillent le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir, le rapport au savoir, le rapport au monde et « tricotent » ensemble quatre processus : le processus d'égalité, le processus d'autorisation qui vise le développement du pouvoir d'agir, le processus d'apprentissage qui vise l'acquisition de savoirs émancipateurs, le processus de réflexivité.⁴⁰

Éducation
Populaire
Permanente

espaces - temps - relations
Les différents cadres soutiennent,
à travers ce que j'en dis et ce que je tiens,
les formes de participation
la diversité des formes des textes, les choix des mots, de
la langue
les possibles prises de parole, les silences habités
les expressions de soi, l'écoute vivante.

40. Aurélie Audémar, Catherine Stercq (ss.coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire*, Cadre de référence pédagogique, Lire et Écrire, 2017, p. 66-67, lire-et-ecrire.be

L'implication
des personnes
jouent le jeu
livrent des choses
Tout faire pour que les personnes jouent
Prendre le risque que tout le monde joue le jeu.
C'est très impliquant
la proximité.

Sentir que le mouvement des autres
soutient le mouvement de chacun·e
agit
fait agir.

Un regard plus aiguisé
sur le processus d'écriture
sur l'immensité
la densité
de l'invisible.

Les approches
Les pédagogies
sont
biographiques, cliniques et dialogiques.
Se former en faisant de sa vie une histoire.
Dans une relation d'écoute,
de co-écoute active,
de co-construction.
Prendre appui sur des livres et des auteurices.

Constellations.

Une pédagogie du lien
qui placerait la rencontre au centre
du dispositif d'écriture
et la considération
comme horizon.

Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendues, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par un autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui fera effet, pouvant être repris par lui parce qu'il est apte à l'entendre ; ça se passe à force de confiance, de persévérance et

*sans se départir de la croyance en ses pulsions de vie alors que
semble l'emporter sa destructivité.*⁴¹

41. Mireille Cifali, Préserver
un lien. *Éthique des métiers de
la relation*, Presses Universi-
taires de France, 2019, p. 65,
journals.openedition.org

Écriture de la bonne élève
Écriture du sujet
Conditions matérielles pour écrire
Corrections linguistiques
Injustices et normes
Poésie et liberté
Besoins
d'être accompagnée
d'être lue
d'avoir des retours.
Autoriser la satisfaction intérieure.

écrire en atelier
participer
écrire avec

S'organiser pour écrire.
Écrire.

Partager nos vulnérabilités d'écriture.

L'acte d'écrire est
lié à
l'acte de (re)lire
et si peu à l'acte de réécrire.

Écrire
c'est être en relation
en présence
c'est ça qui fait peur,
le jugement des
lecteurices intérieur·es,
lecteurices imaginaires,
lecteurices tout court.

Accompagner
Devenir compagnon·ne

ÉCRIRE ET FAIRE ÉCRIRE

Rendez-vous réguliers en visio
pour causer écriture
pour écrire ensemble

Échanger sur nos propres rapports à l'écriture.
Histoires, représentations, idées, apprentissages.
Faire l'expérience de l'inter-accompagnement ?

Vouloir/devoir écrire un texte dans le cadre de ce projet
Pour écrire, il faut être plusieurs.

Les yeux extérieurs permettent l'écriture.

J'vais mettre mes lunettes pour voir c'que j'dis.

Sont en germe de nouvelles langues :
celles de chacun·e, plurielles
celle à nous, ensemble
notre langue pour dire ce qui nous concerne.

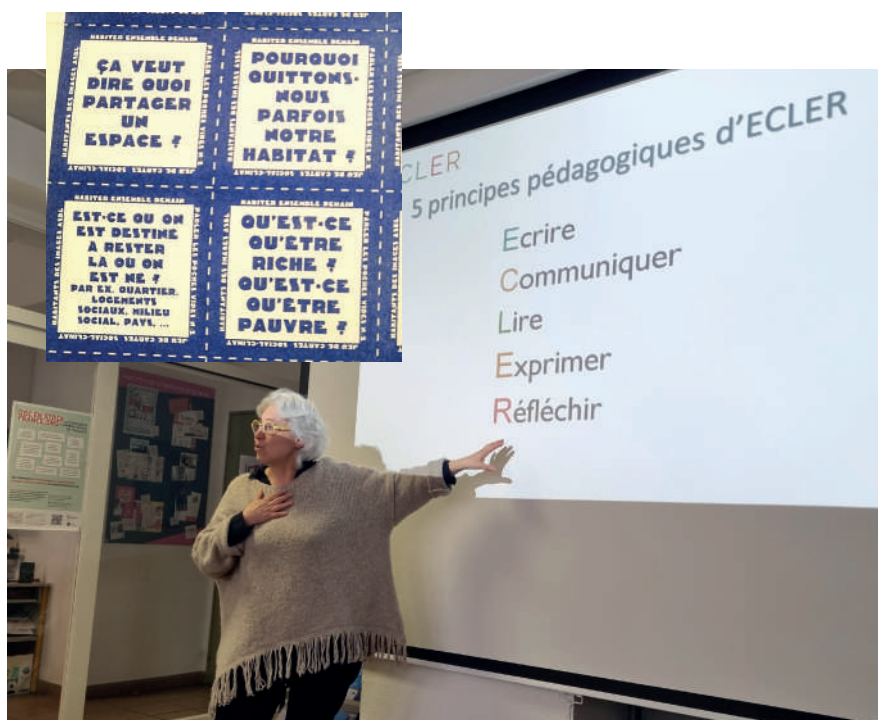
Pour une écriture populaire et solidaire

Quelle écriture pour quels savoir-pouvoir ?
désacralisée
ordinarisée
accessible à tous et toutes
fabriquée ensemble

Le pouvoir lire et le pouvoir écrire sont des moyens de
transformation individuelle et collective.
Écrire et faire écrire une parole incarnée.

Ce texte a été fabriqué en compagnonnage avec les écrits
de Caroline Darroux, Pascal Nicolas-Le-Strat, Claire
Lecoeur, Benjamin Roux, Mireille Cifali, Lire et Ecrire,
Martine Lani-Bayle, Pierre Frenkiel, Juliette Rousseau et
Elsa Sanial. (voir p.113-114).

DE NOS RAPPORTS INTÉRIEURS À L'ÉCRITURE



Gestes de ré-écriture

Emmanuelle Pain est enseignante et formatrice dans le domaine de la pédagogie. Elle est animatrice à l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) depuis une quinzaine d'années. Elle travaille régulièrement avec le Réseau des Créfad.

« L'acte d'écrire est automatiquement lié à celui de la relecture ou de la lecture, pourquoi si peu à celui de la réécriture ? »⁴²

Réécrire, c'est vrai que le « ré » amène une dimension autre. Réécrire c'est désacraliser un écrit, comme-ci un écrit était tout de suite quelque chose d'inscrit dans le marbre, quelque chose qui fait foi.

En 2025, il est rare, très très rare, d'écrire avec son burin et son marteau, enfin par chez moi (même si hier j'ai utilisé un burin et un marteau pour une autre activité). Car, dans ces cas-là, l'acte de réécrire prend des airs de défi et d'engagement important, en termes de temps !

En 2025, on a tous les outils, pour écrire, effacer, barrer, corriger, commenter dans la marge pour respecter le texte, surligner... Il y a tellement d'outils que ce n'est même plus une question.

La vraie question est bien qu'est-ce que cela provoque chez nous de réécrire un texte ?

Qu'est-ce que cela déclenche chez moi ?

Peut-être qu'il y a la question de se relire, de se plonger dans ce qu'on a écrit, dans ce qu'on a voulu dire ?

Plusieurs pistes m'apparaissent :

-Une paresse à se relire, à se poser des questions sur ce que dit le texte

-Un manque de temps évident (toujours facile à convoquer ce foutu « manque de temps ! »)

-Une peur de se dire « mais que c'est mal écrit, qui va lire cela et s'intéresser à ce que cela dit ? »

-La conscience que cela n'est pas très poussé, que cela reste en surface, mais que je ne sais pas faire autrement, que pour l'instant je n'ai pas trouvé le chemin

-Un constat que ce texte n'apporte rien de nouveau au

niveau de la recherche mondiale sur le sujet exploré ! Que non on n'aura pas le prix Nobel pour cela ! Que la communauté intergalactique des

42. Question posée par Ida dans un des nombreux textes échangés tout au long du projet.

*chercheurs et chercheuses dans le domaine que l'on a choisi
n'a que faire de ce texte ! J'exagère un peu, mais il y a bel
et bien la question de à quoi, à qui cela peut-il bien servir ?*

Se pose alors la question du lectorat, qui peut être large, restreint à quelques personnes, et qui surtout peut être nous-même.

Je suis ma première lectrice, cela n'est pas facile à conscientiser, à accepter, mais c'est pourtant là une clé. Réécrire devient possible quand on a accepté cette place si spéciale « je suis la/le première/premier lectrice/lecteur de mes textes.

Peut-être que ce moment pour moi est passé par « me faire rire », car oui, c'est en me relisant et en riant aux éclats de mes propres mots, que j'ai accepté quelque chose dans ce sens.

Tous les textes ne font pas rire, c'est une évidence.

Mais accepter de se laisser emporter par sa propre musique des mots, danser, bouger à leurs rythmes, nous permet de percevoir les fausses notes, les manques, les oublis...

Cette musique des mots est souvent plus facile, en tous cas pour moi, à être ressentie en passant par l'oralité.

C'est en lisant mon texte à haute voix, que je perçois, que je ressens vers où la réécriture peut mener.

Pré-textes, crayons et ratures : mon ra-corps à l'écriture

*Aurore Darroux est formatrice et animatrice au sein de
l'association d'éducation populaire Passages (Nièvre),
membre du Réseau des Créfad.*

Quand je m'interroge et que je m'attelle à décrire, voire à définir, mon rapport à l'écriture, je me transporte dans mon enfance pour tenter d'y trouver des origines, des tendances. Alors bien sûr, je ne me rappelle pas particulièrement. Je songe à l'école, au CP notamment, puisque c'est le moment où l'on « apprend à écrire ». J'écrivais depuis un peu avant le CP car je suivais les devoirs de ma grande sœur, de deux ans mon aînée. Il me semble - mais peut-être ai-je rêvé ? - que mes premiers mots écrits, l'ont été à l'envers. A l'envers de deux manières : j'écrivais de droite à gauche (sans doute parce que je suis gauchère), et j'écrivais en écriture miroir.

Mon deuxième souvenir d'écriture, enfant, correspond au moment où j'écrivais des histoires sur « l'ordinateur », dont l'arrivée dans la maison était j'imagine un peu comme l'arrivée de la télé dans les foyers, quelques dizaines d'années auparavant. C'était pour moi un geste d'intimité : comme un tiroir secret. Quelque chose de doux et de chaud, un compagnon. Un jour mon père, m'a dit : « j'ai lu les histoires que tu as écrit, c'est super ! ». Et je n'avais pas pensé à cette éventualité : celle du lecteur. Ainsi donc ce tiroir secret était finalement un tiroir ouvert sur un monde, le monde dans lequel je me trouvais moi-même.

Dans son livre « Comprendre pourquoi on ne se comprend pas », Eric Dacheux⁴³ distingue en début du chapitre 3, le principe d'expression de celui de communication. L'expression s'agissant de « *transcrire ses émotions au plus près de ce que l'on ressent* ». Elle peut être limitée à soi-même – comme dans l'acte que je produis quand je décide d'écrire des histoires, enfant – ou destinée à être rendue publique – ce qui est finalement arrivé pour moi. Dans ce dernier cas, elle se rapproche de la communication puisque c'est une « *mise en relation intentionnelle* ». S'exprimer tient davantage de la recherche d'un « *accord*

intime avec soi-même » alors que communiquer, ici, implique une co-construction de sens et une adresse – un public précis.

43. Eric Dacheux, *Comprendre pourquoi on ne se comprend pas*, CNRS Éditions, 2023.

S'exprimer vise une reconnaissance de celle ou celui qui s'exprime alors que communiquer tiendrait davantage d'une reconnaissance réciproque.

Quand j'ai commencé à penser ce texte, je me suis demandée, en premier lieu, ce qu'était pour moi l'écriture. Elle me permet de me mettre en relation : relation avec moi-même – émotions et pensée – et relation avec d'autres, lorsqu'elle – la relation – est intentionnelle. Il s'agit, donc, dans un premier temps, d'un mouvement expressif, bien que certains écrits tiennent davantage de la communication, comportant la co-construction de sens. Pour ce qui est de l'adresse, elle est présente y compris dans l'expression, car lorsque j'écris je parle à quelqu'un, parfois un ou une, parfois plusieurs, parfois son identité est sûre, parfois il ne s'agit que de silhouettes qui se dessinent.

J'écris pour m'exprimer, car cela me permet de prendre le temps. Le temps de chercher et de choisir les mots qui correspondent le plus à ce que je veux dire, je m'amuse. Cela me permet d'être avec moi-même, comme un temps de pause dans la vie quotidienne. Cela me permet aussi de construire une pensée, la préciser : poser des intuitions, des éléments d'analyses, les relier, et tenter de construire un raisonnement que je peux m'approprier et expliciter ensuite, là aussi ça passe par le support matériel, ça mobilise la vue, ça nécessite de faire bouger les idées et de les ordonner d'une certaine manière pour qu'un fil se révèle et qu'une logique se dessine.

Je pense en ce moment beaucoup aux liens entre chant et écriture. Et cette gymnastique-là me fait poser la question de la création. L'écriture implique-t-elle forcément un acte de création ? Quand je pense à l'écriture, c'est implicitement à cet acte de création auquel je pense, c'est-à-dire que je n'inclus pas au premier abord, le fait de recopier un texte, ou d'écrire une liste de courses – encore que. Encore que, car : recopier un texte suppose que la pensée chemine avec la pointe du stylo, empruntant les courbes et cassures des lettres et car faire sa liste de courses suppose d'investiguer une part de projection, s'imaginer déambuler, concocter un plat, sentir le goût sur sa langue ou s'imaginer se perdre dans un supermarché énorme, et s'en agacer d'avance.

Il est affaire de sensibilité dans l'écriture, et cela passe par les sens, tous les sens.

Il y a des sons, de la musique de mots, et une attention à ce qui s'accorde, s'harmonise, ce qui dissone. Le bruit que font les mots lorsqu'ils se rencontrent, l'effet que cela produit, l'émotion.

Écrire mobilise le physique, et ça se passe clairement au niveau de la bouche, lèvres surtout et langue. C'est drôle quand j'y pense, de mettre en écho cela avec l'acte de parler, car, c'est plutôt lui qui en principe mobilise la langue et les lèvres. Je me délecte des mots, des sons des mots, de comment ils se croisent, se succèdent. J'entends en permanence ce que j'écris et c'est cela qui me plaît. Le son des mots et leurs aspects aussi, comme un dessin. Il y a des sons et des formes qui correspondent plus ou moins à une idée, et il ne s'agit pas de sens intellectuel, c'est visuel et auditif. Et ça compte dans l'écriture.

Un des auteurs de roman qui m'a le plus marqué est Erri de Lucca. Car lorsque je le lis, j'entends clairement sa voix – et pas la mienne – et je sens tout aussi clairement les mots, leurs effleurements, passer sur mes lèvres.

Parlons un peu d'outils. Les autres souvenirs d'écriture que j'ai se passent au lycée, la philo notamment, parce que... oh que c'était long ! Je crois que je suis beaucoup plus à l'aise à écrire avec un ordinateur qu'avec un stylo. Sur papier, j'ai du mal à rester dans les lignes, je ne sais pas faire avec les ratures, ça m'embrouille, alors je fais des flèches dans tous les sens et, au final, je ne sais plus où j'en suis. L'ordinateur me convient mieux, je peux déplacer à l'envie les mots, bloc de mots, paragraphes, agencer les idées différemment, créer, recréer, et ça reste propre. J'écris, réinvente, change de place, ça donne encore autre chose. La mobilité, la spatialisation des mots est importante. Et à l'évidence, le fait d'être gauchère a créé chez moi une petite contrariété : lorsque j'écris au stylo, au crayon, ou autre, ma main finit tour à tour : bleue, noire, rouge, verte, violette... quand ce n'est pas la feuille qui se colore de grosses traces baveuses. Je me souviens qu'en classe, on me faisait remarquer que ce n'était pas très propre – ben oui, évidemment, les droitiers n'ont pas ce problème – mais je n'avais pas le droit d'écrire de droite à gauche. Voilà aussi, je suppose pourquoi l'ordinateur me convient bien. Par contre, il ne permet pas de faire des gribouillis. Je prends donc l'essentiel de mes notes sur papier, et là je peux à profusion, dessiner des ronds, des losanges, colorier, faire des flèches dans tous les sens. Je relis très peu mes notes, c'est surtout pour m'occuper,

avoir un écho matériel à ce que j'entends dans les échanges et ça m'aide, de voir les mots écrits, pour penser. Lorsque les idées rebondissent sur quelque chose, elles prennent sens.

Il est parfois – souvent – difficile d'écrire. De trouver les moments. Et un moment d'écriture s'accompagne de nombreux moments de non-écriture – et c'est en partie valable aussi pour les listes de courses : flâner dans ses pensées, rechercher des définitions, s'asseoir, commencer, et puis... non, faire autre chose. Revenir, soupirer et repartir et puis se rendre compte que ça y est on écrit, sans le voir venir et puis, parfois, oublier.

Tentatives généalogiques : écrire pour prendre part, expérimenter, exister avec les creux et (se) transformer ensemble

Aleks Dupraz pratique la recherche-action et la recherche-crédation dans différents collectifs et au sein du réseau des Fabriques de sociologie. Iel mène un travail de poète et d'anarchiviste qui passe le plus souvent par l'installation de bibliothèques nomades et l'animation d'ateliers de lecture portant attention à nos corps pour s'atteler à questionner à plusieurs nos imaginaires de l'éducation, du soin, de l'habiter, du travail et autres luttes nécessaires.

Préambule

J'ai un rapport bien ancré à l'écriture même s'il est parfois tumultueux et que l'acte d'écrire est parfois moins présent (en particulier depuis quelques années). Son absence demeure peut-être comme une présence en creux, en rapport avec l'intention ou la frustration/déception de moins écrire ou de ne pas écrire ce que je voudrais.

Ce rapport est ancien. Je ne sais pas bien le réinscrire dans la chronologie ainsi que décrire ses mutations. Il faudrait que je replonge mes mains et mon regard dans les vieilles boîtes et pochettes que je conserve de trop longue date.

Lire-Écrire

Son désir s'est probablement d'abord tissé par la lecture, les livres, la présence d'un monde à déchiffrer. J'ai une sœur et un frère de 12 et 17 ans mes aîné-es et mon petit frère et moi dormons dans une chambre où se trouve aussi la bibliothèque de mes parents (surtout des livres de voyage et des encyclopédies).

Au CP, pour les devoirs du soir, je déchiffre, coupe et colle dans les pages des catalogues du centre commercial. Puis à la garderie périscolaire, nous lisons-dessinons-écrivons. Beaucoup plus tard, j'essaierai d'écrire pour mon petit frère plus jeune de trois ans.

Mon rapport à la lecture/écriture a donc probablement d'abord une dimension sociale, familiale et scolaire. J'apprends assez vite à l'école même si je n'y suis pas toujours très à l'aise. Nous vivons dans un village de campagne assez proche de la ville.

Chanter-écrire

J'ai le souvenir d'avoir tenté d'écrire des chansons à la fin de l'école primaire, en rêvant de passer à la télé dans une de ces émissions comme Graine de star. La télé a une grande place dans notre vie familiale. J'écoute beaucoup de musique. Je collectionne les articles de mon boys band préféré, j'ai un attrait pour les textes en même temps que pour leurs chorégraphies, j'aime que ça pulse, qu'il y ait du mouvement. J'écrirai un peu plus tard des lettres à des célébrités sans jamais les envoyer, ça me demande du temps et de l'application, le soir et les mercredis après-midi, quand je ne suis pas en train de lire des BD chez la nounou ou d'autres livres à la maison.

Écrire-plagier, dans les pas, entre les mots

En classe de 5^{ème}, ma nouvelle enseignante de français nous propose d'écrire des poèmes « à la manière de... », c'est un exercice que nous sommes censé·es faire à plusieurs, en petit groupe mais pour une raison qui m'échappe (je connais peu de monde car je viens de changer d'établissement scolaire à la suite de la séparation de mes parents), je m'y attelle seul·e. Ma professeure me félicite du résultat et flatté·e par ses encouragements, je commence à plagier petit-à-petit d'autres auteurs (principalement des hommes blancs du XIX^{ème} siècle, de ceux que l'on étudie le plus souvent au collège). Je passe de longues heures au CDI de mon établissement à lire-écrire-plagier-transposer des textes dans ma vie d'adolescent·e, un lieu refuge et de reconnaissance. Mon écriture poétique est moins bavarde que mon écriture en prose, même si les deux restent naïves et maladroites. Probablement je cherche ma place avec des mots, en parallèle des activités sportives comme le football qui me relie à d'autres avec peu de paroles.

Correspondre

La question de l'adresse trouve aussi à cette période-là son ancrage. Je trouve dans un livre pour adolescent·es d'une des bibliothèques municipales que je fréquente, l'adresse d'une association qui propose de correspondre avec un·e adulte de confiance. Je suis rapidement mis·e en relation avec une femme d'une quarantaine d'années vivant près d'Orléans. Nous correspondrons, à travers des lettres et des dessins, avec plus d'assiduité de son côté que de la mienne et ce jusqu'à mes premières années de jeune

adulte. J'ai dû mal à lier car comme probablement d'autres personnes de l'association, mon adulte de confiance fait souvent référence à sa foi catholique et ses occupations sont très différentes des miennes, mais cette présence – et la possibilité de se confier au-delà du cadre familial – reste importante. La parole ouverte et l'expression des émotions ne sont pas le fort de ma famille, l'écriture est probablement un des lieux que je trouve pour m'exprimer. Au lycée, avec un nouvel ami de classe de seconde, nous nouons une correspondance privée, mi-secrète, mi-publique. Cela fait suite à un exposé qu'une enseignante nous demande de faire sur la liaison entre Alfred de Musset et Georges Sand. Cette enseignante nous a aussi, en début d'année, écrit des lettres à la classe, à une période de longue absence pour maladie. Avec mon ami, nous nous glissons tour à tour une pochette dans notre sac. Nous nous partageons nos questionnements existentiels d'adolescent-es puis d'adultes. Après le lycée, je continuerai de correspondre avec certain-es ami-es et plusieurs de mes professeurs, par long mails ou par lettres. Je retrouverai dix ans plus tard ce geste, de manière quasi concomitante au creux d'une rencontre amoureuse et du début de mon implication dans les Fabriques de sociologie, réseau au sein duquel la pratique de la correspondance de recherche est encouragée.

Écriture publique / Écrire avec

En parallèle de pratiques plus intimes de l'écriture (journal, correspondances, brouillons poétiques, etc.), la question de l'écriture ayant vocation à être publicisée est aussi centrale. En classe de seconde, je fréquente le club journal du lycée, nous réalisons notamment des chroniques littéraires et musicales. Et l'été suivant, je participe à un séjour de journalisme jeunes sur un festival de musique organisé à la montagne (séjour que quelques années plus tard je co-animerai à l'adresse d'autres jeunes).

C'est aussi l'année du début de mes engagements militants avec ses pancartes de manifestation, l'écriture et la diffusion de tracts (notamment syndicaux), les professions de foi, la découverte des mouvements altermondialistes et écologistes. En classe de première, mes engagements sont plutôt locaux (participation à des collectifs inter-lycées, création d'une antenne syndicale locale) puis en classe de Terminale, je me retrouve en

charge des relations à la presse du syndicat national. Tard le soir ou très tôt le matin, je rédige des communiqués de presse en réaction aux dépêches de l'AFP (Agence France Presse) ou de l'AEF (Agence Éducation France). C'est un exercice amusant qui nécessite d'être assez à l'aise avec les mots et les registres de discours. Comme nous fonctionnons beaucoup à distance, la communication écrite a beaucoup d'importance.

Plus tard, en deuxième année d'université, je réfléchis au métier d'écrivain public. Mes engagements syndicaux se poursuivant à l'Université, je suis amenée à rédiger beaucoup de courriers pour des étudiant·es malmené·es par l'administration. Après m'être entretenu·e avec différents professionnel·les, je remettrai toutefois ce projet à plus tard et bifurquerai des études de lettres aux sciences de l'éducation dans un parcours orienté animation et travail social.

Écrire et faire écrire en atelier

Je n'ai pas de souvenir précis des premiers ateliers d'écriture auxquels j'ai participé et par quelle médiation j'y suis arrivé·e. Les moments d'écriture animés par mon enseignante de français en

classe de 5^{ème} étaient probablement les premiers. Je n'ai pas le souvenir d'autres moments au collège, ni au lycée même si j'écris beaucoup et fréquente différents festivals de littérature pendant mon adolescence.

Je peux sûrement dater un peu mieux le moment où j'ai commencé à animer des ateliers d'écriture.

Cela commence lorsque que je travaille comme animateurice puis coordinateurice d'accompagnement à la scolarité dans un centre social géré par la Caisse des Allocations Familiales (CAF) en bordure intramuros de Paris. Nous menons un projet slam avec d'autres structures du quartier qui ont fait appel à un collectif de slammeur·euses. Une bénévole de l'accompagnement à la scolarité est enseignante de français à la retraite et propose des ateliers d'écriture. Je fréquente de mon côté des ateliers de slam dans la bibliothèque de mon propre quartier. Nous joignons nos connaissances et pratiques pour accompagner les jeunes du centre dans l'écriture de leurs propres textes qu'ils performeront ensuite.

Cela se fait en parallèle d'autres projets où j'accompagne, individuellement et collectivement, dans des écritures plus journalistiques. Les années suivantes, je fréquenterai

ponctuellement des ateliers d'écriture animés par des poétesses et proposé-es au sein des différentes Maisons de la poésie existant en France avant de décider de me former moi-même à l'animation d'ateliers avec le Groupement Français d'Education Nouvelle (GFEN) puis avec le Créfad-Lyon. J'animerai quelques années plus tard de manière assidue auprès d'un public mixte d'étudiant-es primo-arrivants à l'Université, lors de Travaux Dirigés (TD) d'écriture et projets créatifs pour lequel j'ai composé un cycle « Bienvenue dans l'Univers-Cité ». D'autres expériences suivront, toutes différentes, avec des étudiant-es de Licence 2 puis Master 1 et 2 de Lettres. Avec ces derniers, je remets la littérature au centre d'une exploration collective du réel. Nous lisons de la littérature contemporaine, nous arpentons la ville, nous expérimentons.

Écrire-relier / écrire-accompagner

Au cours de mes recherches qui démarrent dans ces années-là, avec entre autres le support d'une inscription doctorale en études littéraires et sciences de l'éducation, la pratique de l'écrire va prendre encore d'autres significations. Je la conscientise comme une manière de relier, de faire médiation et également d'inviter à écrire, en deçà et au-delà de pratiques individuelles ou collectives d'atelier. J'écris beaucoup d'emails et d'affiches pour inviter, donner envie, susciter du désir de rencontre et de bousclements réciproques. C'est alors un enjeu de rester ancré-es dans quelque chose de la vie en mouvement avec ses joies et ses colères, ses apaisements et ses conflits sans se retrouver happé-es ou intimidé-es par les pratiques discursives institutionnelles (que ce soit celles de l'Université ou d'autres institutions). Je tâtonne, je me plante, nous essayons collectivement, joyeusement, ailleurs, autrement. Au cours de ces années, j'inventorie sur un site en ligne⁴⁴ des traces de cheminements personnels et d'expériences collectives comme autant de poétiques de la coopération, intertextuelles, généreuses, alertes et critiques.

En parallèle, la revue *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation* voit le jour avec le support des Éditions du Commun. Pendant deux ou trois ans, j'y

écris (un peu), j'y relis surtout et j'accompagne quelques auteurices dans leurs tumultueuses

44. Site d'archives disponible à l'adresse : experiencespoetiques.wordpress.com

traversées de l'écrit et des rapports qu'iels entretiennent chacun·e différemment avec ce verbe, ce geste, ce désir. Et dans des contextes plus informels, j'accompagne des personnes qui souhaitent écrire sans tout à fait savoir exactement quoi. Par la suite et depuis ces expériences, des dispositifs s'inventent pour parler, transcrire, nommer, comprendre et tenter de retourner ou déjouer les logiques de silenciation ou d'inhibition à l'œuvre dans les cultures dominantes de l'écrit, tout particulièrement en ce qui concerne la recherche à l'Université, l'écriture personnelle ou la parole publique. Ou pour le dire autrement : l'autorisation à penser et transcrire quelque chose de notre expérience et appréhension du monde. Serpent de mer pour nombre d'entre nous, y compris quand nous sommes en posture d'accompagnement...

Résonances

Catherine Duray coordonne, pour le Réseau des Créfad, le groupe de travail « écrits et éducation populaire ».

J'ai besoin de prétextes, de consignes, de propositions, d'invitations et même de contraintes, tant pour lire que pour écrire. Ces prétextes sont plus ou moins forts et, à l'évidence, je ne leur attribue pas toujours le même poids. Ces prétextes à bien y regarder relèvent des normes que j'ai ingérées tout au long de mon itinéraire de lectrice et d'écrivante entremêlées à mon parcours de vie. Ils constituent « *un ensemble de possibilités et d'impossibilités lectorales* »⁴⁵ et plus encore scripturales.

Et c'est sans évoquer tous les petits nécessaires avant de se mettre au travail vraiment : rechercher par mots-clés sur un moteur de recherche, se rappeler un livre présent dans l'étagère (mais où est-il déjà?), laisser vagabonder son esprit d'idée en idée, de notes dans un coin de page à la réécoute d'une émission de radio... mais aussi s'installer plutôt sur la table de la salle à manger ou plutôt au bureau, poser à proximité de l'ordinateur une tasse de tisane (que l'on boira finalement froide), regarder l'heure et se dire qu'il ne reste pas beaucoup de temps (cela vaut-il le coup, si je n'ai pas le temps de finir ?). Et même, n'y aurait-il aucune place voire considération pour des écrits gratuits, en dehors de contrainte ou de cadre formel ?

Mais revenons à ces normes incorporées du « bien lire » et du « bien écrire », et on pourrait ajouter celle du « bien parler ». Pour chacune, il se joue un flou quant aux éléments constitutifs de ce « bien » et son pendant le « mal ». Pour autant, en s'arrêtant sur ce flou, j'identifie rapidement des conceptions savantes et lettrées. En parcourant diverses recherches sur les pratiques de lecture, les chercheur-es en sciences sociales rappellent que ces normes sont transmises à l'école, mais aussi dans la famille, les réseaux amicaux, les milieux professionnels côtoyés, les médias, les politiques publiques... et aussi par le système économico-politique du capitalisme porteur et

diffusant son registre de valeurs et de normes (le « toujours plus », le « meilleur » aussi...). Jamais (ou très rarement) est interrogé le « bon » ou le « mauvais » pour qui ?

45. Gérard Mauger, Claude F. Poliak, Bernard Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, collection Essais & recherches, 1999, 446 p.

De quel point de vue ? Au regard de quoi ? Nous baignons dans une culture de « l'utilité », de la « rentabilité » et leurs corollaires : le temps - toujours trop court - et le contrôle ou la maîtrise.

Une conseillère pédagogique de l'éducation nationale avec laquelle je partageais des constats sur les freins à la lecture, ce raccourci constant entre lecture/livre/littérature, réalise à un moment qu'elle est en charge dans sa fonction de la « maîtrise » de la langue (sous-entendu le français). La langue (qu'elle soit écrite, lue ou parlée) est donc affaire de maîtrise : les enfants en apprentissage doivent « maîtriser » la langue, non pas la comprendre, l'explorer, la goûter, la croiser à l'aune d'autres langues (par exemple celle de la famille) et encore moins la créer. Pourtant les linguistes nous rappellent que la langue est un fait social, mouvant, vivant. S'il s'agit de « maîtriser », difficile alors, pour le pédagogue d'offrir un apprentissage sous forme de navigations langagières à la fois ouverte et plurielle (même quand il s'agit seulement du français) tout en transmettant des éléments de compréhension, de construction et d'expression de ces mêmes langues.

Ces normes incorporées et évaluatrices me conduisent en permanence à me demander si ce que je lis ou j'écris est « suffisamment » bien, ou encore si cela peut être « utile » (est-ce « rentable » ?), c'est-à-dire être conforme (et la docilité⁴⁶ n'est jamais loin). Conforme à ce qui est attendu par d'autres (souvent difficiles à définir), conforme à une possible évaluation et à l'obsession du temps consacré plutôt à lire, écrire, penser, divaguer, plutôt que du temps « pré-occupé ». Cela me demande un effort voire une lutte intérieure de me dire : « essaie, commence, autorise-toi ».

J'interroge, depuis de nombreuses années, cette notion d'autorisation. En tant que formatrice, animatrice, impliquée dans des associations d'éducation populaire, je suis à une place qui autorise (ou non) et en prendre conscience est une nécessité pour tenter de ne pas (re)produire des rapports de domination. J'ai ouvert un dictionnaire d'étymologie et je découvre qu'à proximité d'autorisation, il y a autorité, auteur (et même acteur) et la forme réfléchie : s'autoriser.

Quand aujourd'hui j'anime un atelier autour de la lecture ou de l'écriture, j'ai en tête (et je tente de l'explicitier aux personnes présentes) une sorte de chemin avec des balises dont la destination n'est pas définie

46. Bernard Lahire, *Savoir ou périr*, Le Seuil, collection Li-belle, 2025, 96 p.

d'avance. Ce chemin est en partie symbolique et attaché à une pratique, des invitations. Il joue avec les mots comme un processus. Ainsi en tant que formatrice et animatrice, lors d'un atelier par exemple, je propose un cadre (alliant finalités et propositions concrètes) qui autorise (les participant·es à lire, écrire...), ils et elles sont ainsi autorisé·es (invitation et reconnaissance), ils et elles peuvent s'autoriser alors eux-mêmes progressivement (sans avoir besoin de ma proposition) et deviennent auteur·ices (choisir par soi-même, en connaissance de cause) ou co-auteur·ices si je considère que c'est un processus collectif et non individuel. Et à leur tour, dans d'autres contextes, ils et elles pourront autoriser... Bien sûr, cela peut paraître un déroulement quelque peu simpliste, en réalité je m'en sers comme une grille questionnant les objectifs et les modalités concrètes que je mets en œuvre.

Le dessinateur Etienne Davodeau dans sa bande dessinée *Le Chien qui louche* fait dire à l'un de ses personnages : « *Le doute empêche de s'endormir. C'est sa grande vertu.* » Le doute nous laisse intranquille, cette phrase résonne depuis que je l'ai lue il y a une dizaine d'années, elle me malmène, elle me rassure aussi. J'ai besoin de me convaincre de l'intérêt du doute, de laisser passer le premier élan de rejet (à écrire ou à lire aussi) pour laisser place au doute et son ouvrage d'incertitude qui rend si vivant, qui me rend si vivante. Tenter alors des variantes, des variations, des vibrations multiples, des versions, traverser le doute et partager.

« Il se peut qu'à vous perdre, vous ayez tout de même
trouvé quelque chose.

Bienvenue en zone d'indiscipline »

Myriam Suchet (in *Proposition indisciplinée*, revue
Agencements n°10 / 2024)

« J'aime les gens qui doutent, les gens qui trop écoutent
leur cœur se balancer.

J'aime les gens qui disent et qui se contredisent et sans
se dénoncer.

J'aime les gens qui tremblent, que parfois ils ne
semblent capables de juger.

J'aime les gens qui passent moitié dans leurs godasses et
moitié à côté.

J'aime leur petite chanson

Même s'ils passent pour des cons. »

Anne Sylvestre – Les gens qui doutent - 1977

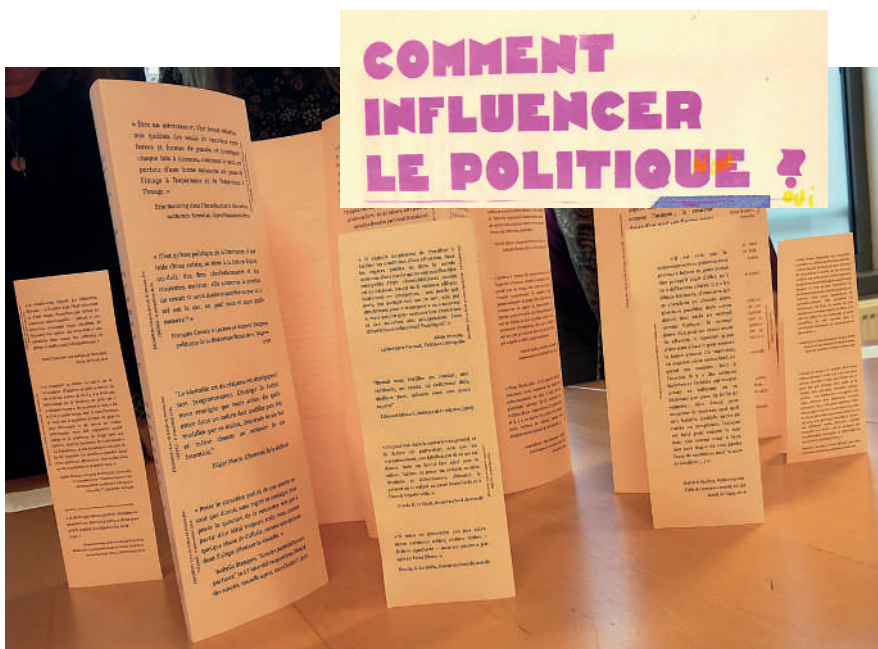
A L'HORIZON

Sur le modèle des « choses qui » que liste Sei Shōnagon (Japon, 965-1013) dans ses « Notes de chevet », nous écrivons, sous forme d'un inventaire non-exhaustif, des

Choses qui nous agitent :

accompagnement d'auteurices et d'apprenant-es pour la
relecture critique de manuscrits
accompagnement individuel à l'écriture d'un récit de vie
arpenter des chants, arpenter des sons,
arpenter le monde
article accompagnement à l'écriture des apprenants
article comment écrire un article collectivement
atelier d'écriture avec des bénévoles et formatrices
atelier écriture mensuel dans un espace de vie sociale
atelier lecture-écriture féministe « saisir et se défendre »
ateliers d'expression artistique et linguistique
de la production culturelle, des outils, des méthodes, des
gens, de la mécanique, des pauses café-thé, des repas
partagés, des festivités, des matériaux, des bouquins, un
jardin, des chaises, des tables, des
canapés, de l'encre, du papier, nos mains
chanter des textes et les bousculer postures de chant,
postures d'écritures
créer cette asso de mots dans mon quartier
démarche de recherche : tenue d'un journal
écrire mes pratiques professionnelles
écriture collective d'un article de revue
écriture de mes pratiques professionnelles
écriture et conception de fiches d'animation à
destination de bibliothécaires
envie d'écrire les pratiques professionnelles en équipe
formation ecler
formation entraînement mental
entraînement mental et poésie
garder traces écrites de l'invisible dans les activités
associatives
projet « Plurielles » : formation lecture-écriture
et récit de vie
projet de formation alpha « lire-écrire-penser-agir »
projet de vae ou de reprise d'études
« Ralentir le temps
des lectures partagées
ouvrir des ateliers d'écriture

Envahir les murs
ouvrir les murs les portes »
réflexion sur la diversité des supports
réflexions autour de l'oralité dans l'écriture
relectures d'écrits universitaires
rencontres avec des auteurices
se former à la recherche
tester la méthode ecler
textes de chanson comme support d'écriture
une machine à écrire, des beaux papiers, des enveloppes
– et des timbres ? – quelque part, n'importe où, et c'est
parti pour les mots doux

ÉPIGLOTTE⁴⁷

47. Volet cartilagineux mobile qui participe à la déglutition et à la respiration en fermant l'espace glottique.

Apprendre à parler, penser, écrire belge

*Je veux apprendre le belge !
m'exprimer dans une langue limpide, ancrée, vivante.
Sans chichi, sans accessoire cache-misère ou clinquant.
Je veux apprendre cette langue sensible
sucre impalpable, morceaux durs.
Comment parle-t-on les saisons,
les amours, la mort... ici ?*

le 8 novembre 2024, à la table de Lire et écrire, Bruxelles

Je veux toujours apprendre le belge. Je veux aussi apprendre le québécois. Et certainement toutes les langues francophones non françaises.

Est-ce de cela qu'il s'agit, s'émanciper de l'empire ? en Algérie, l'anglais et l'allemand supplantent le français dans l'apprentissage des langues étrangères. L'idée que le français soit abandonné me réjouit. L'idée que la possibilité d'une communauté de langues disparaisse m'attriste.

Nos parlers comme des ponts vivants entre nous me nourrissent et me semblent comme autant d'ouvertures (attention je m'emballe !) vers un avenir radieux.

Peut-on défaire l'emprise coloniale dans notre langue ? qu'est-ce que serait cette langue pas française pas blanche pas sclérosée pas laminée ni écrasante d'oppressions ?

Une langue chatoyante, tricotée, rapiécée de vivant, cousue de fil d'or ? suffisamment concrète pour être saisie, suffisamment insaisissable pour n'être mise en conserve ?

Anne-Laure Morel, le 22 mars 2025, à la terrasse du
Wilson, Clermont-Ferrand

La non-écriture

Autre sujet d'interrogation pour moi à travers ce voyage au sein des formes et des façons si différentes de s'emparer de l'écrit, cette dénomination froide et extrême attribuée à ce qui constitue finalement une partie importante de notre propre travail d'écriture, celle des rapports et des appels à projets, ce que nos amies français-es ont désigné sous le terme de « La non-écriture, l'écriture vide ». Était-il possible d'en faire autre chose ? je pense que oui. La décoder pour mieux la maîtriser et s'en servir comme outil de résistance. C'est ce que nous avons tenté de faire lors

de l'introduction de chacun de nos projets, même les plus contraignants. Je pense notamment aux programmes FSE auxquels nous avons participé en défendant nos pédagogies émancipatrices (n'avions-nous pas intitulé notre avant dernier projet « Professionnalisation de l'alphabétisation populaire » ?) et en montant au créneau, quand nécessaire, lors par exemple de l'introduction de nouvelles règles administratives qui nous obligeaient à récolter des données sensibles auprès de nos stagiaires. Il me semble donc que oui cette « « non-écriture » pouvait devenir un levier d'action pour nous permettre de financer la mise en œuvre d'outils inscrits au cœur de l'alphabétisation populaire.

Cécilia Locmant, il y a longtemps, à Bruxelles

Vous avez dit éducation permanente ? Oui ! Je dis éducation permanente !

Sylvie Pinchart est chargée de mission à Lire et Écrire Communauté française. Militante et travailleuse de l'associatif depuis plus de 35 ans, elle a occupé différentes fonctions - d'animation, de formation, de coordination ou de direction, dans plusieurs domaines principaux d'intervention - l'insertion socioprofessionnelle, la promotion de la santé, l'alphabétisation populaire, l'égalité des femmes et des hommes - avec comme fil conducteur l'éducation permanente.

Souvent d'abord c'est dire, rapidement et histoire d'évacuer tout malentendu, ce que l'éducation permanente n'est pas. Ce n'est pas de la formation pour adultes - ni continuée, ni en entreprise, ni d'insertion socioprofessionnelle, ni à horaire décalé...

Ni ceci, ni cela et pourtant les processus éducatifs et d'apprentissages sont constitutifs de l'éducation permanente. Les savoirs y ont une place singulière, ils ont de l'importance pour autant qu'ils alimentent, éclairent et donnent à mieux comprendre les interrogations des personnes impliquées dans des changements pour elles-mêmes, leur communauté et la société. Les compétences y sont des outils pour comprendre et agir. L'enjeu est de construire une pensée autonome à partir de ce que l'on voit, sent, expérimente, rêve, interroge...

Ce n'est pas une activité en solitaire, le processus de construction se pratique en groupe. Ce n'est pas une pensée fermée sur elle-même, elle s'enrichit de visions et connaissances, de points de vue extérieurs à soi et au groupe - d'autres lieux, d'autres temps. Elle se confronte aux discours dominants ou plus marginaux et interroge les savoirs scientifiques. En ce sens, l'éducation permanente ne relève ni de l'enseignement académique ni de la vulgarisation scientifique.

Aux origines... il y a de la philosophie du siècle des Lumières et des idéaux de la Révolution française. Le trio « liberté, égalité, fraternité » s'accompagne de la conviction de la nécessité d'une éducation citoyenne et à la citoyenneté, pour les enfants et les adultes.

Ensuite... le combat des mouvements ouvriers qui ont très vite pris la mesure de la nécessité de lier éducation, action culturelle et combats sociaux, économiques et politiques. Il s'agit de s'emparer des outils culturels pour se dire ce qui écrase et asservit, rêver et penser d'autres réalités sociales, entrer dans le combat pour les faire exister. L'éducation populaire nourrit, appuie et accompagne les organisations syndicales, mutuellistes et politiques qui construisent à la fois des droits pour les ouvriers et ouvrières, leurs familles et pour tous... une société un peu plus proche de ses idéaux démocratiques.

De nombreux autres groupes sociaux et de nombreux citoyen·nes vont partager entre eux et à tous, ce qui les indignent, s'investir pour agir concrètement, construire des solutions et porter une exigence de changement. L'égalité des femmes et des hommes, la laïcité, le droit à l'instruction publique, l'antiracisme, le droit au logement, l'environnement... pour ne citer que quelques-uns des objets de mobilisation. Il y a tant de motifs encore, sans parler qu'ils sont aussi très souvent articulés entre eux. Au début du XX^{ème} siècle comme en 2025, l'accès aux droits économiques, culturels, politiques, environnementaux et la capacité à créer de nouveaux droits, varient encore trop fortement que l'on soit femme ou homme, de milieu populaire ou pas, analphabète ou universitaire... et tout à la fois !

Au travers de cette histoire, les dynamiques associatives d'éducation permanente et populaire ont perduré et se sont emparées encore et toujours des évolutions de la société. Elles sont toujours aussi actuelles et partagées par de nombreux pays, elles vivent dans de nombreux territoires, au niveau local, régional, national et international. Partout elles irriguent le changement par, pour et avec les populations concernées.

Il reste que peu d'États soutiennent ces acteurs associatifs. On pourrait rêver à un élargissement, notamment à l'échelle européenne, à l'instar de

48. Ce consensus a été réactualisé en 2003 avec des débats politiques forts qui ont pu être dépassés avec un accord sur une nouvelle version qui a profondément transformé le décret initial. L'un des points de compromis entre les partis de gauche et de droite a porté notamment sur l'effacement de la notion de changement social (transformation sociale en France) comme finalité de l'éducation permanente/populaire. Malgré ce compromis non marginal, le consensus de 2003 montre le souhait d'une politique qui s'inscrive au-delà des combats traditionnels de la gauche voire des courants révolutionnaires ou dits comme tels ! D'autres modifications ont eu lieu ensuite et particulièrement en 2018, laissant penser que ce décret puissant pour la démocratie ne laisse pas tranquille les dirigeants politiques...

la Fédération Wallonie Bruxelles qui a construit un large consensus démocratique en 1976 autour d'une politique publique de soutien⁴⁸. Il s'agit d'une politique culturelle (qui relève du ministère de la culture) et structurelle, c'est-à-dire inscrite dans un décret⁴⁹ (l'équivalent d'une loi en France) qui fixe les conditions et modalités de soutien financier de l'activité d'éducation permanente portée par les associations.

Article 1^{er}, 1^{er} paragraphe : « *Le présent décret a pour objet le développement de l'action d'éducation permanente dans le champ associatif visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice de droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle.* »

L'éducation permanente et populaire n'est pas une option. Elle est une nécessité pour la vitalité démocratique. En France, l'éducation populaire est parfois réduite à l'enfance et la jeunesse, pourtant elle s'active tout au long de la vie ! C'est ce que rappelle le décret belge dans son second paragraphe en reconnaissant le rôle des associations qui vise à « *favoriser et développer, principalement chez les adultes : une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique* ».

Et les actrices et acteurs de l'éducation permanente et populaire, engagé-es dans les associations, doivent être soutenu-es dans cette perspective d'égalité, d'ouverture culturelle, de progrès social et de solidarité.

49. educationpermanente.cfwb.be

INSPIRATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Chemin chronologique :

- Joffre DUMAZEDIER, Aline RIPERT, *Loisir et culture*, Éditions du Seuil, 1966.
- Gérard MAUGER, Claude F. POLIAK, Bernard PUDAL, *Histoires de lecteurs*, Nathan, collection Essais & Recherches, 1999.
- Christine BARRÉ-DE-MINIAC, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114 / 2002.
- Sei SHONAGON, *Notes de chevet* (Makura no sōshi), trad. André Beaujard, Gallimard / Unesco, 2007.
- Odette et Michel NEUMAYER, *Animer un atelier d'écriture, Faire de l'écriture un bien partagé*, Éditions Sociales Françaises, 2011.
- « Ateliers d'écriture. Écrire pour construire sa pensée, modifier son rapport au monde », dans *Journal de l'alpha*, Lire et écrire communauté française, n°183 / 2012
- Etienne DAVODEAU, *Le Chien qui louche*, Louvre éditions / Futuropolis, 2013.
- Samuel PELRAS, *Anarchie et démocratie*, Le Club de Médiapart, 18 août 2013.
- Karyne WATTIAUX, *C'est comment chez vous ? : Ateliers d'écriture et d'arts plastiques en formation d'adultes*, Édition Lire et Écrire, 2013.
- Noël FERRAND, *Écrire pour apprendre : la démarche ECLER*, L'Harmattan, 2014.
- Alain LEDUC (ss. coord.), « Sur la recherche en Éducation populaire/permanente », dans *contribution au débat*, Collectif Formation Société, n°5, 2015,
- Valérie LEFEBVRE-FAUCHER, « Faire parler les muses », dans Martine DELVAUX, Valérie LEBRUN et Laurence PELLETIER (ss. dir.), *Sexe, amour et pouvoir. Il était une fois... à l'université*, Éditions Remue-Ménage, 2015.
- Aurélie AUDEMAR, Catherine STERCQ (ss. coord.), *Comprendre, réfléchir et agir le monde. Balises pour l'alphabétisation populaire*, Cadre de référence pédagogique, Lire et Écrire, 2017.
- Caroline DARROUX, *Atelier n°2 : L'oralité. La fabrique sociale orale*, Maison du patrimoine oral de Bourgogne, hypotheses.org, 2017.
- Pascal NICOLAS-LE STRAT, *Les gestes d'une écriture*, dans *Efadine*, n°8 / 2017.
- Claire LECOEUR, *Restaurer une relation vivante avec l'écriture*, dans *Empan* n°110 / 2018.
- Annick MADEC, Sylvie MONCHATRE, Pinar SELEK, « Faire connaissance(s). Pour une curiosité d'utilité publique », dans *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation*, n°2 / 2018.

- Philippe PELLETIER, *Anarchisme, vent debout ! Idées reçues sur le mouvement libertaire*, Éditions du Cavalier Bleu, collection Les idées reçues, 2018.
- Benjamin ROUX, *L'art de conter nos expériences collectives. Faire récit à l'heure du storytelling*, éditions du commun, 2018.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001. Volume complémentaire, 2018.
- Mireille CIFALI, *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*, PUF, 2019.
- Thomas ARNERA, Pascal NICOLAS LE STRAT, Nicolas SIDOROFF et al., « Pratiques autonomes de publication en recherche-action », dans *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation*, n°6 / 2021.
- Xavier DEUTSCH, *De l'eau*, Weyrich éditions, collection La Traversée, 2021.
- Martine LANI-BAYLE, « Clinique dialogique et production de savoirs à partir du biographique : enjeux, limites et fragilités », dans *Le sujet dans la cité* n°12 / 2021.
- Nicholas DAWSON, Marie-Claude GARNEAU (ss dir.), *Savoirs les marges. Écritures politiques en recherche-crédation*, Éditions du Remue-Ménage, 2022.
- Pierre FRENKIEL, *109 jeux d'écriture. Faire écrire un groupe*, éd. Chronique sociale, 2022.
- TRINTH T. MINH-HA, *Femme, Indigène, Autre. Écrire le féminisme et la postcolonialité*, Éditions B42, collection Culture, 2022
- Aurore TURBIAU et Vicky GAUTHIER, Entretien avec Isabelle BOISCLAIR, « Il est fascinant de voir comment se tisse une toile, se déploie ou se défriche un chemin de recherche. Je veux dire : collectivement », dans *Revue GLAD !*, n°12 / 2022.
- Cécile BARTH-RABOT, *La lecture. Valeur et déterminants d'une pratique*, Éditions Armand Colin, 2023.
- Éric DACHEUX, *Comprendre pourquoi on ne se comprend pas*, CNRS Éditions, 2023.
- Sylvie-Anne GOFFINET, « Accompagner à écrire : résistance aux formes dominantes de l'écrit et auteurisation », dans *Pédagogies de l'accompagnement. Multiplicité des regards, hétérogénéité des pratiques*, Réseau des Créfad, 2024.
- Juliette ROUSSEAU, *Péquenaude*, Cambourakis, 2024.
- Louis STARITSKY, *Pour une sociologie des tentatives, Faire le monde depuis nos vies quotidiennes*, Éditions du commun, 2024.
- Myriam SUCHET, « Proposition indisciplinée », dans *Agencements. Recherches et pratiques sociales en expérimentation*, n°10 / 2024.
- Jeanne BENAMEUR, *Vers l'écriture. Récit de transmission*, Actes sud, 2025.
- Bernard LAHIRE, *Savoir ou périr*, Le Seuil, collection Libelle, 2025.
- Jacques RANCIERE, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, 2025.
- Elsa SANIAL, *Élever*, sahus sahus éditions, 2025.

PARTICIPANT·ES À LA COOPÉRATION

Sébastien Demolder

Aurélie Leroy : aurelie.leroy@lire-et-ecrire.be

Cécilia Locmant

Gaëlle Payot (Lire et écrire Luxembourg)

Sylvie Pinchart

Lire et écrire Communauté française : lire-et-ecrire.be

Catherine Duray : contact@reseaucrefad.org

Réseau des créfad : reseaucrefad.org

ecritseducationpopulaire.fr

Ida Legagneur : ilegagneur@la-breche.fr

association La Brèche : la-breche.fr

Aurore Darroux : contact-passages@mail.fr

association Passages

Aleks Dupraz : experiencespoetiques.wordpress.com

Isabelle Gorius-Ferrand : isabellegoriusferrand@orange.fr

poleformateurs38-ecler.blogspot.com

Alice Jean : alice.jean@cles-asso.fr

association CLÉS : cles-asso.fr

Anne-Laure Morel

**Service départemental à la jeunesse, à l'engagement
et aux sports du Puy-de-Dôme**

Emmanuelle Pain

Office de la coopération à l'école - OCCE : occe.coop

TABLE DES MATIÈRES

Présentation(s)	7
Pourquoi « Écrire et faire écrire » en coopération européenne ?	8
Rencontre de l'éducation populaire et de l'éducation permanente	8
Accueil(s)	11
Faire groupe autour de nos pratiques	12
Écrire ensemble, se faire écrire ?	15
<i>Une image de la construction de notre pensée collective</i>	17
Éducation populaire, éducation permanente et culture de l'écrit	19
La langue à venir : proposition pour une écriture populaire	20
Fragments d'un mouvement d'éducation populaire et de la place accordée à l'écrit	26
Écrire et prendre la parole dans le cadre de campagnes de sensibilisation	34
ermanent & opulaire	41
Mosaïque de nos pratiques	45
Écrire de manière accessible	46
Le corps est la condition du chant	50
Comment ECLER transforme le rapport à l'écrit	62
Accompagner dans l'écriture de recherche et s'accompagner en tant que co-chercheuses	67
En formation, accompagner le pouvoir d'écrire	76
Écriture, écrierterre, écrierterreau, écrierterritoire	82
De nos rapports intérieurs à l'écriture	89
Gestes de ré-écriture	90
Pré-textes, crayons et ratures : mon ra-corps à l'écriture	92
Tentatives généalogiques : écrire pour prendre part, expérimenter, exister avec les creux et (se) transformer ensemble	96
Résonances	102
<i>À l'horizon</i>	105
Épiglotte	107
Apprendre à parler, penser, écrire belge	108
La non-écriture	108
<i>Vous avez dit éducation permanente ?</i> <i>Oui ! Je dis éducation permanente !</i>	110
Inspirations bibliographiques	113
Liste des participant-es au projet	115

Les associations du Réseau des Créfad

Les associations du réseau créent ou soutiennent des initiatives et structures sur leurs territoires à l'exemple des cafés culturels associatifs (café-lecture, librairie-café, café-jeux), coopératives d'activités, artothèques, etc.

Crefada

L'Esperluette,
1 rue Montgrand 13006
Marseille
contact@crefada.org

CREFAD Auvergne

9 rue Sous les Augustins
63000 Clermont-Ferrand
secretariat@crefadauvergne.org

CREFAD Lyon

CREFAD Loire

40 rue de la résistance
42000 St-Étienne
contact@crefadloire.org

dASA

53 rue de La Pardige
43100 Brioude
contact@associationdasa.fr

Entre-Autres

Mairie de Belley
11 Bd de Verdun 01300 Belley
collectif@entre-autres.org

IDÉES

2 rue Michelet
12400 Saint-Affrique
association.idees12@gmail.com

La Brèche

Avenue de la gare
43160 La Chaise-Dieu
la-breche@la-breche.fr

La Frapp

145 A chemin de Romezon
26400 Mirabel et Blacons
contact@lafrapp.org

La Grange à danser

15 rue de la fontaine
63122 Nadaillat
lagrangeadanser@gmail.com

L'Humus

78 rue Joseph Rigal
81600 Gaillac
contact@lhumus.org

La Méandre

2 place Sathoney
69007 Lyon
contactlameandre@gmail.com

La Turbine à graines

50 rue de la gare
26340 Saillans
contact@laturbineagraines.net

L'atelier des possibles

1 rue Vital Erailh
43150 Le Monastier-sur-Gazeille
atelierdespossibles43@gmail.com

Passages

3 chemin de la Tuilerie,
Meulot
58130 Montigny aux
Amognes
contact-passages@mail.fr

URQR

Chemin de Treize Pierres
12200 Villefranche de
Rouergue
coordination@urqr.org

Édité par le Réseau des Créfad
1 impasse de l'école - Nadaillat
63122 Saint-Genès-Champanelle
christianresocrefad@gmail.com
www.reseaucrefad.org

Mise en page : association MAGE

Crédits photo : Catherine Duray, Réseau des Créfad

Imprimé par Print Conseil,
28 avenue Jean Moulin, 63540 Romagnat

Dépôt légal : décembre 2025
Achevé d'imprimer en : janvier 2026
Gratuit : ne peut être vendu

Écrire et faire écrire

Réflexions et pratiques

COLLECTION CREFAD DOCUMENTS

La liberté est ovale - C. Chigot et M. Uhry - 2007 - 10€

**La création d'activités inventives
dans les espaces ruraux** - M.-A. Lenain - 2016 - 15€

Questionner des pratiques sociales et éducatives
D. Gouëry - 2018 - 17€

Préférer la liberté à la sécurité - Collectif - 2020 - 15€

Des regards sur le Test d'Activités - Collectif - 2022 - 15€

Tentatives de cartographies micropolitiques
J.-M. Perrinel - 2023 - 17€

Ce que le monde associatif nous apprend des leaders
Collectif - 2024 - 17€

Pédagogies de l'accompagnement - Collectif - 2024 - 15€

**Du sensible et du politique dans l'accompagnement
social** - E. Roock, B. Larvoire - 2024 - 17€

Créer et animer un café associatif - RECCCA - 2025 - 17€

Recherche action participative - Collectif - 2025 - 17€

Épuisés :

Handicap, image numérique et interculturel - C. Grollemund - 2004

Les jeunes et les associations, entre participation et engagement
C. Grollemund et R. Le Floch - 2004

Mon corps est un champ de bataille (au masculin) - Collectif - 2007

Pédagogies de l'accompagnement et entrepreneuriat social
Collectif - 2007

Du rural et de l'agricole - Collectif - 2006

Une danse à lire - Compagnie Axotolt - 2008

Le guide des statuts - Collectif - 2012

Créer un espace test agricole - RENETA et CELAVAR Auvergne - 2013

Les pédagogies de l'accompagnement - Collectif - 2015

Les ignorances affectives - J. Lefranc - 2017

Ce que le monde associatif nous apprend des leaders

B. Voineau, C. Duray, C. Lamy - 2018

Créer et animer un café associatif (réédition) - RECCCA - 2018

Parfois ça marche - M. Bertin-Sihr - 2020 - 15€

COLLECTION TRACES

Questions de genre dans les musiques actuelles -
J. Champagne - 2021 - 12€

**Donner du sens à sa vie... même face au changement
climatique** - D. Galland - 2022 - 12€

Des figures de leader dans l'éducation populaire :
autorité et transmission - C. Duray - 2024 - 12€

Écrire et faire écrire - Collectif - 2025

Épuisé :

Reconsidérer les transmissions pour mieux les accompagner - Collectif - 2021

Le droit d'essayer : Les Espaces-test d'activités pour les jeunes - Collectif - 2022

COLLECTION TAM-TAM

Leader et charisme - C. Lamy - 2024 - 5€

De l'aspect au principe, du principe à la méthode :
l'entraînement mental de 1942 à 1952
M. Chaffotte - 2024 - 5€

Quand l'impact social oublie l'utilité sociale
Collectif - 2025 - 5€

Vous avez dit éducation populaire ?
C. Herfray - 2025 - 5€

Pourquoi « Écrire
et faire écrire »
en coopération
européenne ?
Parce que
l'apprentissage
des langues, c'est
politique.
Parce que des
rapports de
pouvoir et de
domination sont
à l'œuvre.
Parce que lire
et écrire, c'est
politique.
Effets de
rencontres de
l'éducation
populaire et
de l'éducation
permanente...

