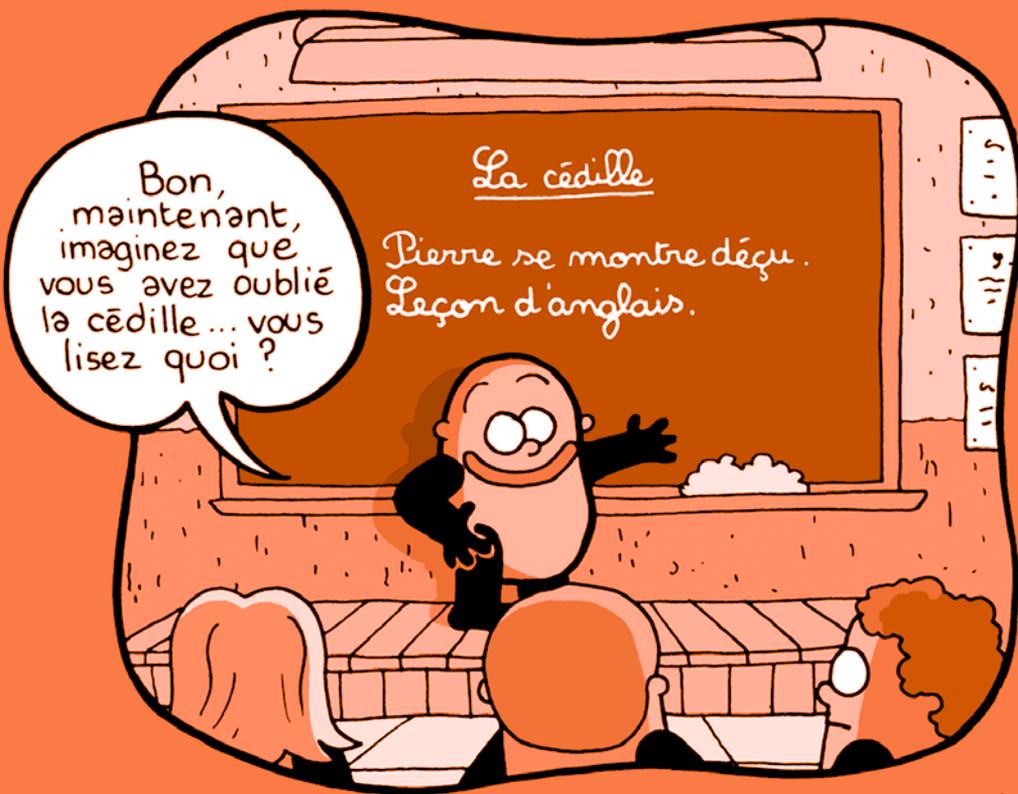


LE JOURNAL DE L'ALPHA

*Non à la suppression
du C cédille !*



(C'est ma leçon d'orthographe préférée !)

Questions de grammaire
et d'orthographe (2)



RÉDACTION
Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Cecilia LOCMANT
Véronique MARISSAL
Véronique RAISON

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
Rue Charles VI, 12
1210 Bruxelles

ILLUSTRATION DE COUVERTURE

Martin VIDBERG

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB

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

OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

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

PROCHAINS DOSSIERS

- > Chant et chansons
- > L'alpha, un métier

Ce numéro du Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel *Recto/Verso* développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/cental) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien de la
Communauté française
et de l'Union européenne.**



Dossier : Questions de grammaire et d'orthographe (2)

Edito : Comment ne pas faire de l'erreur une menace paralysante pour la pensée ...	5
Catherine STERCQ – Directrice de Lire et Ecrire Communauté française	
De la difficulté d'écrire	
Oser utiliser les mots même si on ne sait pas les orthographier pour essayer de mettre sa pensée par écrit	7
Entretien de Kristine MOUTTEAU, formatrice au Collectif Alpha de Saint-Gilles, avec Jeanne, en formation dans un groupe moyen	
Comment j'ai surmonté mes difficultés en orthographe	
Et comment j'en ai tiré un enseignement pour ma vie professionnelle	11
Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers	
Ouvrir les portes du savoir : le risque des ruptures	15
Noëlle DE SMET – Texte repris du livre <i>Au front des classes</i>	
Dire que la langue française est difficile, c'est la rendre inaccessible au plus grand nombre... ..	18
Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers	
Pour que la grammaire et l'orthographe prennent sens	
Construire pas à pas la catégorisation grammaticale avec les apprenants	22
Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers	
Orthographe et illettrisme	
Ou comment travailler l'orthographe avec des adultes illettrés	27
Recherche-action menée par le CREFOR Haute-Normandie Présentée par Sylvie-Anne GOFFINET	
L'orthographe, cette indispensable !	35
Paul LE BOHEC – Texte repris du <i>Nouvel Educateur</i>	
Orthographe : une autre voix/voie ?	42
Danièle COGIS – Texte repris (et écourté) de <i>Caractères</i>	
Les méandres cachés de la langue française	
Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire ...	52
Dany CRUTZEN - Directrice du Centre MENA d'Assesse	

Voyages au pays de l'immigrati	64
Jérémie PIOLAT	
De l'immigrati à	76
Jérémie PIOLAT	
Sélection bibliographique	
Grammaire et orthographe	80
Sophie ZEOLI – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Littéralpha

STIB de Geneviève DAMAS	92
Présenté par Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française	

Livres-Médias-Outils

> Regards croisés d'Ici et d'Ailleurs aux Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique ...	96
Programme <i>Sésame</i> du Service éducatif des Musées Royaux des Beaux-Arts en collaboration avec Lire et Ecrire Bruxelles	
> EcritureS	96
<i>Traces de Changements</i> , CGé	
> Faire classe aujourd'hui, récits de pédagogie institutionnelle	97
CGé	
> Transmettre : enjeux sociaux et pratiques éducatives engagées	98
<i>Dialogue</i> , GFEN	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Numéros précédents).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

Comment ne pas faire de l'erreur une menace paralysante pour la pensée

« Cela reste toujours comme je l'ai déjà dit : l'évolution en écriture, c'est pas encore ça ; On n'écrit pas encore à point. J'aimerais écrire plus. »

« Je veux écrire les phrases sans fautes. »

« Que je sache écrire sans rien demander à personne. Je ne suis pas encore là où je veux être. Je fais encore beaucoup de fautes. »

« C'est en écriture aussi. Cela ne bouge pas beaucoup. »

« Faire plus de dictées. On ne fait pas assez de grammaire. »

« Je dois encore faire des progrès. Je sais lire mais j'ai encore du mal pour écrire. J'écris les choses comme je les entends. Je voudrais quitter Lire et Ecrire en ne faisant plus de faute, que tout soit parfait. »

« Je continue à faire des fautes d'orthographe et à prononcer ce que j'écris. J'aimerais arriver à écrire comme toi. Des gens continuent à se foutre de ma gueule quand j'écris. »

« La formation nous bloque pour écrire. Avant, on écrivait comme on pouvait, on s'en foutait des fautes. Maintenant, on a peur d'en faire et on n'ose plus écrire. La formation nous a montré à quel point on faisait des fautes. »

« La page blanche encore : mettre ses pensées sur papier. »

CES RÉPONSES d'apprenants à qui on demandait ce qui n'allait pas dans leur formation sont illustratives des questions abordées par les différents auteurs de ce deuxième numéro consacré à la grammaire et à l'orthographe. Auteurs qui accompagnent les réflexions reprises dans cet édito de multiples pistes concrètes susceptibles de nous aider à 'débloquer' ces questions.

L'orthographe n'est généralement considérée que sous un angle négatif : la quantité déplorable de fautes dans les écrits, le niveau qui baisse. Mais à quoi sert-elle ?

Etudier la grammaire, l'orthographe, c'est pour qu'on ne se foute pas de nous ? Pour qu'on réussisse ses études d'institut ? Pour être comme l'institut, ou le formateur, et se conformer aux normes d'une langue et de sa culture ? Pour ne plus oser écrire ? Parce que c'est la voie royale vers l'écrit ?

Ecrire, c'est effectivement pouvoir mettre ses pensées sur papier, partir d'une page blanche, de l'envie de témoigner, de s'exprimer, d'échanger... L'orthographe, c'est d'abord la forme matérielle du langage écrit, c'est-à-dire une pensée qui s'exerce en s'écrivant.

Car pour ne pas perdre ses idées, il faut savoir les écrire 'vite', comme on pense. Puis les dire, se les entendre dire. C'est dans le dialogue avec le formateur que l'on va voir ses erreurs, que l'on va prendre conscience des corrections à apporter au premier jet.

Corrections non pas pour 'qu'il n'y ait plus de faute' mais bien pour permettre la communication avec le lecteur. La communication établie, faut-il pour autant tout corriger ? Les mots reconstruits, les expressions incorrectes selon le français normé mais pourtant riches de sens, de significations profondes, d'humour,... ne peuvent-ils avoir une valeur en soi ?

Travailler l'orthographe avec des adultes illettrés, ce n'est pas accumuler les exercices de grammaire et d'orthographe, mais bien leur permettre de s'octroyer un statut de personne écrivante qui ne se laisse pas rabaisser par les 'fautes'.

La pensée doit être reconnue avant même qu'il ne soit question de fautes. Ce n'est que lorsque la personne se trouve libérée de ce qui l'encomrait, qu'elle devient capable de prendre en compte le monde extérieur et d'en repérer les structures.

Poser la langue comme difficile dès le départ, c'est d'une certaine manière en interdire l'accès au plus grand nombre. La langue est complexe certes, mais elle est loin d'être inaccessible pour peu qu'on la réfléchisse et que chacun puisse se construire ses propres chemins d'accès. C'est le mode d'appropriation de l'orthographe et de la grammaire que nous devons repenser.

Si l'on veut que tous acquièrent les compétences nécessaires à leurs projets, on ne peut plus s'en tenir à enseigner des règles et à les faire appliquer.

Puisque la véritable maîtrise de l'orthographe est celle qui se manifeste dans les écrits, il faut travailler l'orthographe au cours du processus de rédaction. Il faut ensuite apprendre à repérer ses propres

erreurs et à leur substituer les graphies normées, c'est-à-dire apprendre à exercer soi-même le contrôle. Le levier d'appropriation du fonctionnement de la langue, c'est mettre les apprenants en position d'observation et de réflexion, de dialogue.

C'est aussi mettre en confiance. Sans confiance, on ne peut dépasser ses difficultés. Sans voix, pas de langue.

Enfin, c'est prendre en compte les dimensions éminemment culturelles de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, par exemple, beaucoup de langues s'intéressent plus à la qualité de l'information qu'à son ancrage sur une ligne du temps, comme le pratique la langue française à travers la conjugaison.

Ces questions de grammaire et d'orthographe nous amènent aux questions politiques de l'exil, du 'mal' de communauté et de culture, du repli communautaire ou de l'invention d'une nouvelle manière de parler et de vivre ensemble, 'l'immigratien' qui pourrait alimenter les débats actuels sur l'avenir de la langue française. Il est la langue du pays d'accueil qu'ont su se forger les immigrés ; il est la langue de l'exil qui dure ; il est aussi l'interrogation de la place des migrants dans ce pays.

Ces questions nous amènent également à nous interroger sur comment mettre continuellement en projet d'apprendre tout un peuple qui pense encore qu'écrire c'est réservé aux autres et que pour rejoindre ces autres, il faut passer par un apprentissage nécessairement ennuyeux, incompréhensible et surtout loin de la vie.

Catherine STERCQ
Directrice

De la difficulté d'écrire

Oser utiliser les mots même si on ne sait pas les orthographier pour essayer de mettre sa pensée par écrit

En formation dans un groupe d'alpha moyen, Jeanne s'interrogeait beaucoup sur comment elle pouvait écrire de manière à ce que les autres comprennent sa pensée. Pour cela, il lui a fallu faire tout un chemin en passant d'abord par une réflexion sur « pourquoi ne pourrais-je pas utiliser tous les mots, même ceux que je ne sais pas écrire ? ». Puis, une fois ce cap franchi, en s'interrogeant sur l'écriture : « comment arriver à dire ma pensée sans que les mots que j'utilise ne me trahissent ? ».

Extraits d'un entretien entre Jeanne et Kristine Moutteau, sa formatrice au Collectif Alpha.

Kristine : Tu demandes souvent, au moment où tu es en train d'écrire qu'on te relise ton texte tout haut. Qu'est-ce qui se passe au moment où tu entends ton texte ?

Jeanne : Quand on me relit mon texte tout haut, je comprends qu'est-ce qui manque exactement, les mots aussi, je vois que c'est comme ça. Quand ils s'arrêtent, comme toi, comme Fred [un autre formateur du Collectif Alpha], quand vous lisez, je sens quand tu t'arrêtes, je me dis « là ce n'est pas bon et ça ne se marie pas ». Les mots ne vont pas ensemble ou il manque quelque chose ou...

Et alors, après, comment fais-tu pour réécrire correctement ?

A ce moment-là, je me rends compte, quand tu as lu, moi aussi je le relis encore parce que moi je ne fais pas attention : quand je lis pour moi, je vois que c'est juste. Ça vient

en fait des problèmes du français. Quand tu parlais une autre langue, donc quand tu commences à parler, à écrire une nouvelle langue, tu ne vois pas vraiment parce que c'est comme ça que tu dis...

Tu dis « je ne vois pas ». Or, quand on parle, on entend ; donc quel rapport il y a pour toi entre ce qu'on voit quand on écrit et ce qu'on entend quand on parle ?

Ah mais ce que j'écris, je ne fais pas attention. Mais quand quelqu'un me le lit, je vois où ça ne va pas.

« Quand j'écris, je ne fais pas attention. » Tu ne fais pas attention à quoi ?

Parce que chaque fois je dois aller chercher dans l'Eurêka¹, c'est là que je perds parfois mes idées. Donc quand je reviens, je ne fais pas attention à ce que j'écris, c'est après quand quelqu'un lit, parce qu'il le lit à voix

haute, que j'entends où il y a des fautes et alors j'essaie de corriger.

La semaine dernière, tu disais « tout ce que je dis, je peux l'écrire »...

Mais oui. Quand je pense quelque chose, je peux l'écrire. Parfois avec des fautes mais je peux l'écrire. Mais chaque fois, je me pose la question, aller voir dans l'Eurêka, parce que là, je perds les idées.

Tu disais aussi « avant je pensais que je devais choisir qu'est-ce que je peux écrire », tu peux expliquer un peu ?

Mais parce qu'au début, je pensais qu'il y avait des mots que je ne pouvais pas écrire. Je disais « ils sont difficiles à mettre sur papier » et je me disais que je devais choisir les mots qui sont faciles à mettre, que des choses qui sont... Pour moi, il y a les choses que je pouvais et les choses que je ne pouvais pas.

Maintenant, je me rends compte que mes pensées, je peux les écrire...

Tu veux dire les choses où tu étais un peu sûre de toi, des mots dont tu avais une vague idée, tu te disais « je vais employer celui-là », alors qu'au fond tu avais peut-être envie d'employer un autre ?

Oui. Quelque part, mes pensées, avant, je ne pensais pas que je pouvais les mettre vraiment sur papier comme tu m'avais expliqué une fois. Maintenant, je me rends compte que mes pensées, je peux les écrire, ou bien des choses que... Je ne sais pas... Donc je peux mettre sur papier tout ce que je pense, quoi. Avant ce n'était pas comme ça, j'étais un peu limitée, limitée sur l'écriture.

Tu dis « je peux écrire mes pensées », ça te fait quoi de t'en rendre compte ?

Maintenant, je comprends les écrivains quand ils écrivent. Donc ils écrivent ce qu'ils pensent. Tout ce qui se passe dans la tête, on peut l'écrire. Mais avant ce n'était pas comme ça, c'était limité.

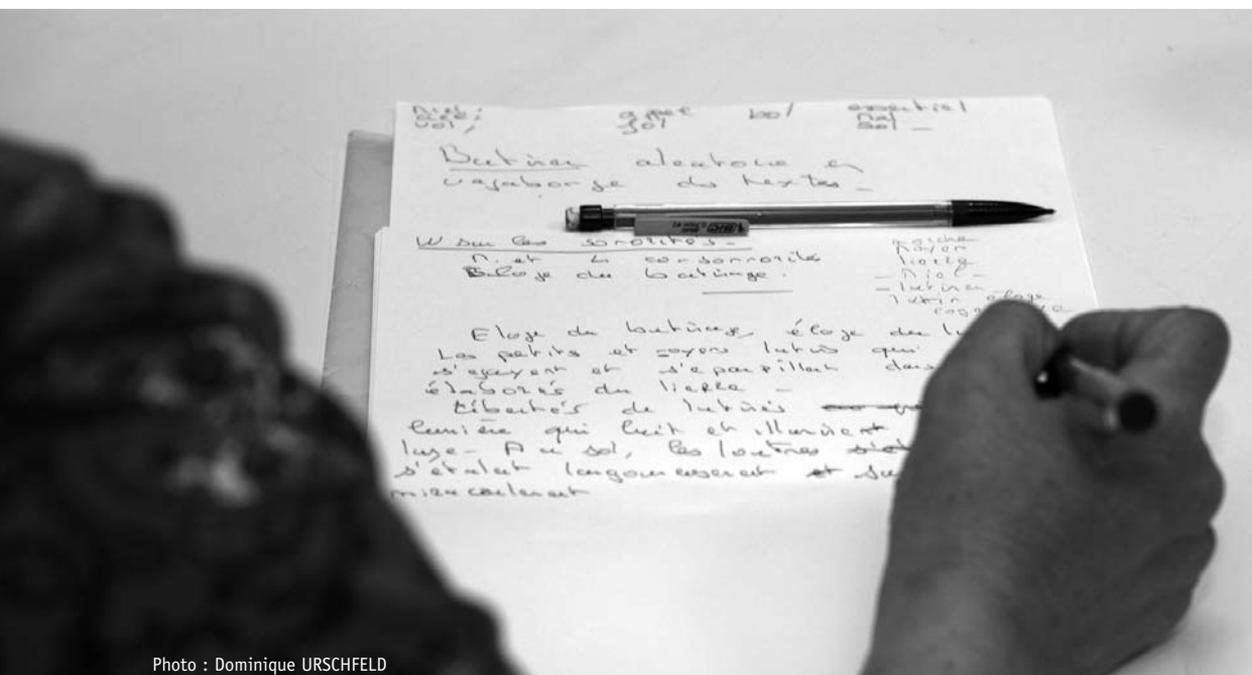


Photo : Dominique URSCHFELD

Et ça change quelque chose sur ce qui se passe dans la tête ou bien c'est simplement le plaisir de savoir qu'on peut tout écrire ?

Quelque part, ça me soulage. Quelque part, j'ai le plaisir maintenant d'écrire... comprendre qu'est-ce que je peux lire, qu'est-ce que je peux entendre.

« Quand on se sent incapable d'écrire, on se sent exilé de soi-même. »

Harold PINTER

Il y a des gens qui écrivent des livres entiers sur ce qu'ils pensent et puis qui réécrivent 5 ou 6 livres et qui, d'une manière, réécrivent toujours un peu les mêmes idées mais en les tournant autrement...

En fait, quand je vais écrire quelque chose, après, quand le texte est fini, je ne suis pas contente parce que j'ai perdu des idées dans le chemin. Ce que je voulais écrire, ce n'est même pas ça qui est sur le papier. Après, je me dis, comment c'est possible ? Quelque part je me pose la question « est-ce que j'ai peur d'aller trouver, de découvrir d'autres mots que peut-être je sens que je ne serais pas capable de lire ? ». Si j'écris quelques

J'ai rien dans ma tête. Parce que tout se mélange dans ma tête, les casseroles, les légumes, les desserts, parce que j'hésite entre le poisson ou bien la viande. Comme à la maison nous sommes difficiles pour manger, je dois changer de nourriture presque toujours. Moi je suis fatiguée de penser toujours à la même chose chaque fois. Maintenant je pense que à ce que je peux cuire.

Jeanne

phrases que je ne connais pas très bien, j'aurai des difficultés pour me relire moi-même.

Ça freine ?

Ça freine ce que je vais écrire.

Est-ce que tu penses que c'est pour ça que tu n'es pas satisfaite quand tu as fini ?

Je pense quelque part oui parce que ce que je voulais mettre... Je ne sais pas exactement... Ou bien, non je ne pense pas... Je ne pense pas... C'est comme quand on vous demande « qu'est-ce que vous voulez... ? ». Tu ne sais pas exactement ce que tu veux. Donc tu es quelque part là, mais tu ne sais pas. Je me dis « est-ce que c'est ça ou ce n'est pas ça ? ». C'est rare que je suis contente de ce que j'écris parce que toutes mes idées, je les perds en chemin.

Il y a des idées que j'aimerais bien écrire, vraiment, pour qu'elles touchent quelqu'un, parce que quand je vais écrire quelque chose qui m'a touché, j'ai envie de l'écrire pour que ça puisse aussi toucher la personne qui va lire, comme moi... Peut-être que quelque part je suis égoïste ? Je veux rendre les gens malheureux ?

La plus difficile décision que je veux prendre de toute ma vie, je n'arrivais pas à m'endormir parce que ce n'est pas facile pour moi de prendre une décision délicate. J'ai très mal et le cœur très serré, je n'ai jamais eu à prendre une telle décision. Pour un mot de travers tu peux détruire toute une famille. Détruire c'est facile mais construire c'est très difficile, mais avec un balai tu peux balayer la vie des personnes. Avec le pire ennemi, la langue, on peut faire très mal, surtout les paroles c'est comme une cicatrice.

Jeanne

Quand on se sent adulte ?

Je me souviens quand j'avais entre 9 et 10 ans, j'ai rêvé de beaucoup de choses, d'une famille que j'aurais : un mari, des enfants. On partira en vacances, on fera des activités. Une famille parfaite sans problèmes. Mais tout ça c'est un rêve, c'est le moment qu'on se rend compte qu'on devient adulte, plus comme avant. Quelle chance d'être un enfant parce qu'on n'a plus de soucis et on ne s'inquiète pas du lendemain, pas de craintes. Le plus merveilleux c'est d'avoir beaucoup de rêves quand on est un enfant.

J'ai posé des questions aux enfants : qu'est-ce que vous aimeriez comme vie ? Je me suis rendu compte que les rêves des enfants ça n'a pas de fin. C'est comme ça que je les encourage à continuer de travailler : vous atteindrez votre but à une condition, de ne pas aller trop vite. Il faut beaucoup réfléchir. Pour y arriver, il faut s'accrocher au rêve.

Jeanne

Tes textes touchent vraiment. J'ai plutôt l'impression que tu veux dire VRAIMENT ce que tu penses mais tu le dis toi-même, on est souvent un peu partagé, on pense ça mais on voudrait ajouter une nuance. La pensée aussi fonctionne comme ça, l'écriture aussi, on n'arrive jamais VRAIMENT à...

... à écrire qu'est-ce qu'on veut ?

... parce qu'au moment où tu écris, ta pensée elle a déjà changé un peu aussi. Dans tes pensées, ça se mélange, tu passes d'un mot à un autre mais quand tu écris, tu es obligée de mettre de l'ordre et forcément il y a des choses qui se perdent...

Là je ne comprends pas très bien. Je dis « comment c'est possible ? ». Fred avait dit

« tout ce que tu penses dans ta tête, tu peux le mettre sur papier ». Donc dans ma tête, je me suis dis, ce que je pense vraiment, ça doit être aussi sur le papier comme je pense, pas autrement. Ça doit être exactement comme je veux, parce qu'après je ne suis pas contente.

C'est comment exactement comme tu veux ?
Mon idée, je sais qu'est-ce que je veux.

Les choses les plus compliquées sont souvent celles qu'on a le plus envie de dire et d'éclaircir pour soi-même. Alors, on est avec ce truc, puis qu'est-ce qu'on en fait ? En plus, effectivement, il y a des problèmes parfois techniques auxquels tu te trouves confrontée : écrire, comment écrire, chercher les mots. Ça fait beaucoup de choses mais je pense qu'il y a quelque chose qui est lié au fait même de l'écriture. N'importe qui qui écrit est devant ces difficultés-là. N'importe qui qui écrit n'est pas devant les difficultés de chercher les mots dans l'Eurêka, ça, c'est un stade de l'apprentissage. Mais quand quelqu'un qui a été à l'école, n'importe qui, doit faire un texte, un rapport, écrire une lettre..., devant la difficulté, il se dit « qu'est-ce que j'écris ? comment je vais dire ça pour parler à l'autre ? qu'est-ce que je peux écrire pour dire ce que je pense ? qu'est-ce qui va choquer ? qu'est-ce qui va toucher ? ». Tout le monde est là devant et ça n'est pas lié à un stade d'apprentissage, c'est lié à 'écrire'. Ce que j'aime quand on parle ensemble, c'est que j'entends quelqu'un qui est en train de découvrir...

Oui, pour le moment, vraiment, je découvre des choses que je ne pensais pas avant.

Propos recueillis par Kristine MOUTTEAU

1. Dictionnaire qui permet de partir de la perception auditive des mots pour en trouver la transcription orthographique correcte.

Comment j'ai surmonté mes difficultés en orthographe

Et comment j'en ai tiré un enseignement pour ma vie professionnelle

L'orthographe en tant que norme sociale discrimine-t-elle les individus qui ne font pas partie du cercle des personnes maîtrisant l'orthographe française ? Cette question, je me la suis posée à travers mon parcours personnel et mon métier 'd'alphabétiseur'. Elle en a suscité de nombreuses autres qui m'ont guidé pour écrire le récit qui suit...

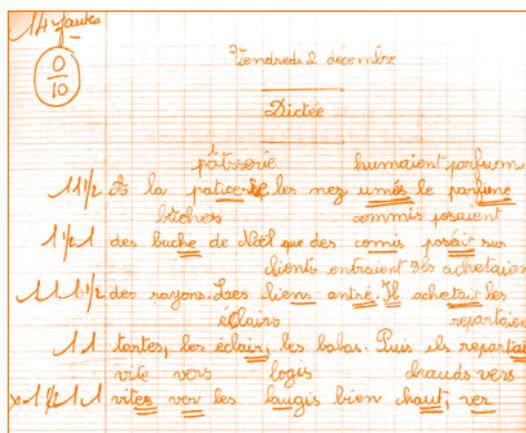
Mon parcours personnel n'a pas été tranquille du point de vue de la question de l'orthographe. En effet, au plus loin que je m'en souviens, j'ai toujours rencontré des difficultés d'ordre orthographique.

Ces difficultés ont, dans une mesure non négligeable, orienté mon parcours de formation et sans doute mon parcours de vie. Mon parcours de formation a été le lieu de 'batailles' continues entre les cours (de quelques matières qu'ils soient) et l'orthographe. A la fin, j'en avais fait mon deuil, je n'étais pas bon en orthographe, je l'avais accepté et je n'avais plus rien à changer, c'était acquis. Dans de très nombreux, trop nombreux cas, mon orthographe était cotée et rangée au degré des évidences par mes professeurs : celui-là n'était pas bon en orthographe. Je ne me souviens pas que quelqu'un m'ait dit un jour que la non maîtrise de l'orthographe pouvait avoir de graves répercussions sur la suite de ma vie. Peut-être a-t-on en tant qu'enseignant, et particulièrement qu'enseignant du secondaire, l'impression que

ce combat n'est pas le sien, qu'il aurait dû être mené à l'école primaire...

Ces difficultés orthographiques ne m'ont pas empêché de terminer mes études secondaires plus ou moins sans accroc et de choisir une formation supérieure de type court : instituteur primaire. Choix étonnant pour quelqu'un qui maîtrisait mal les règles orthographiques élémentaires, choix inconscient diraient les psychanalystes qui montrent le rapport ambigu à l'écrit...

Celui-là n'était pas bon en orthographe...



Paradoxalement, cette validation de mes non compétences orthographiques avait quelque part invalidé mes autres compétences. Je ne me sentais aucunement capable d'entamer des études supérieures de type universitaire et si mes parents ne m'avaient pas poussé vers des études dites supérieures, je ne serais sans doute aujourd'hui à écrire ces quelques pages.

Le choix des études d'instituteur a été pour moi le cheminement laborieux d'un dialogue intérieur. Je ne me sentais pas capable d'entamer des études supérieures, j'avais derrière moi des parents qui sans l'exiger (je ne me serais pas permis de contester) me poussaient à entreprendre quelque chose. Les raisons de mon choix furent finalement simples : quelles sont les études qui demandent de nombreuses compétences mais sans les approfondir vraiment ? Le seul choix possible à mes yeux était instituteur primaire, d'autant que je tentais de confirmer ce choix par des caractères extérieurs : j'aimais les enfants ; j'aimais tous les cours sauf les langues (en primaire il n'y a pas ou peu de langues et elles sont données par des maîtres spéciaux), ainsi que toute autre raison que l'on peut s'imaginer pour conforter et intérioriser ses choix, ce choix...

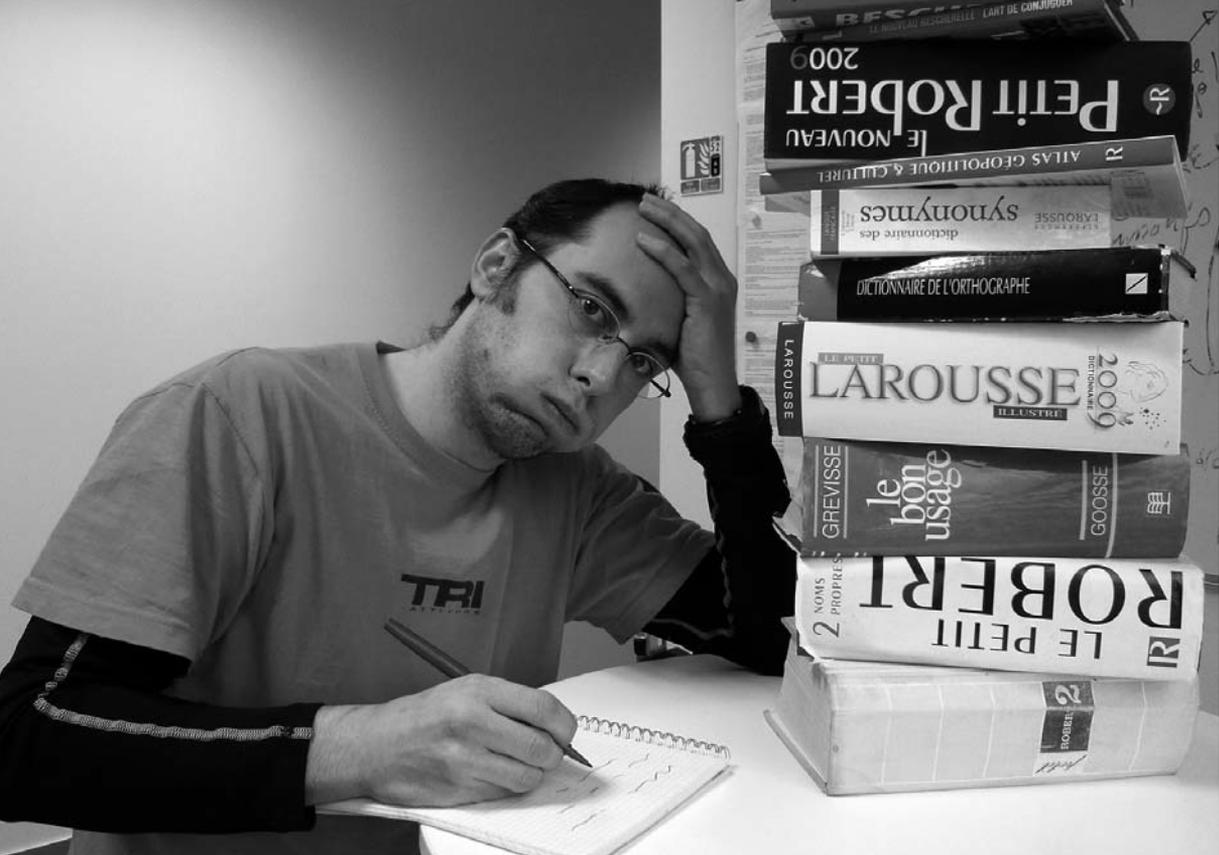
Deux incises sont importantes pour moi à ce niveau.

La première concerne mes parents, et plus particulièrement mon père. Il cherchait à tout prix à éviter à ses enfants le même parcours de vie que le sien (ouvrier qualifié dans une usine). Il voulait permettre à chacun de nous d'accéder à 'une meilleure vie' selon ses critères. Le fait de devenir enseignant était, pour lui, un signe de réussite.¹

La seconde concerne le transfert qui s'opère, par un processus de dévalorisation direct ou indirect, de la non maîtrise d'une compétence vers les autres compétences dont on dispose. Il y a une sorte de contagion qui amène l'individu à se décroire capable de réussir d'autres choses. Par exemple : j'ai toujours eu des facilités avec les maths, le calcul,... qui étaient pour moi d'une telle évidence que cela m'avait valu comme réflexion de la part de mon professeur de mathématiques que je devais sans aucun doute m'être trompé d'orientation. Or, même si je reconnaissais ces capacités, je les avais invalidées par contagion...

Ces études d'instituteur ne furent pas faciles. A l'issue de ma première année d'école normale, ce fut un échec retentissant. En cause : la non maîtrise orthographique... Pour le reste, cela allait, mais cette sacrosainte orthographe...

Un élément à relever fut peut-être l'élément déclencheur de quelque chose. La professeure de français de cette époque, une jolie dame blonde d'une quarantaine d'années, me convoqua avec un mes condisciples la veille de l'examen final de français et nous tint un discours qui maintenant me paraît criminel, mais qui m'a peut-être aidé en fin de compte à persévérer et en finalité à réussir. Je ne me souviens plus exactement des termes qu'elle a utilisés ; je me souviens par contre parfaitement de l'endroit, du temps qu'il faisait, de l'atmosphère de la pièce, de mon condisciple et du propos général qu'elle a tenu et qui se résume comme suit : *« Messieurs, vous n'êtes pas sans savoir que vos compétences orthographiques sont à la base de la réussite de votre année scolaire en tant que futurs instituteurs primaires. Après*



A l'issue d'une première année d'école normale, ce fut un échec retentissant. En cause : la non maîtrise orthographique...

examen de vos dossiers, je dois vous dire que je tiens pour acquis que vous ne réussirez pas votre année et qu'une éventuelle réussite de l'examen de demain ne pourrait en aucune façon rectifier votre échec. Il est inutile que vous le présentiez... ».

Pourquoi tenir un tel discours, pourquoi ne pas laisser la chance à celui qui connaît ses difficultés ? L'orgueil décuple-t-il la capacité intellectuelle d'une personne ? Quoiqu'il en soit, mon collègue et moi-même avons passé et réussi cet examen final. Pas seulement réussi mais nous avons l'un et l'autre administré un véritable camouflet aux assertions de cette dame (nous étions tous deux parmi les 5 meilleurs de la classe). J'en connais aujourd'hui la raison. L'examen consistant à l'application stricto sensu de règles orthographiques, il m'avait suffi d'une nuit pour les retenir par cœur. En effet, une de mes

compétences était et est toujours la mémorisation de choses aussi diverses que variées. A partir du moment où il suffisait de compléter des exercices en appliquant les règles, il n'y avait aucun problème. C'est dans l'action d'écriture spontanée que mes difficultés orthographiques se révélaient.

L'année suivante (eh oui, j'ai osé recommencer), j'ai été confronté à un nouveau professeur de français, un autre langage, une autre analyse, et surtout d'autres manières de faire. Là, il n'était plus question de discriminer mais bien de construire. Il n'était pas demandé la perfection, il était demandé de l'action. Par exemple, à l'issue de la première dictée, il demanda à chacun d'entre nous de relire sa dictée et de se construire un outil de relecture. *« Vous connaissez vos difficultés orthographiques, servez-vous de cette connaissance et relisez la dictée avec cet œil »*,

nous dit-il. Et il ajouta : « *A l'issue de la relecture, vous aurez le droit de souligner 5 mots pour lesquels vous doutez et dont vous irez vérifier l'orthographe dans un dictionnaire, un Bescherelle ou une grammaire* ». Et là, miracle : 19/20. Et le professeur de me demander comment je pouvais réaliser un tel score, alors que mon dossier stipulait de graves lacunes en orthographe... En un seul cours, ce professeur avait réussi à balayer dix années d'incertitude et de questionnement. Tout redevenait possible. Il va sans dire que mes études furent ensuite une formalité au niveau de l'orthographe. Je n'ai jamais eu l'occasion de le remercier.

Cette expérience est pour moi un atout remarquable dans l'exercice de ma profession et sans aucun doute, elle est le point de départ de ma continuelle recherche vers une éducation (une école) de qualité qui ne discrimine pas mais qui valide et encourage. C'est dans l'action, ses réussites, ses échecs que l'on apprend vraiment son métier. J'ai ainsi pu progresser dans la construction de nouvelles compétences, puis je suis arrivé un peu par hasard à Lire et Ecrire. Cela fait maintenant près de 20 ans que j'y travaille.

Toutes ces années m'ont appris à me forger des convictions profondes sur le monde de l'enseignement et à l'envisager avec un regard complètement différent. De lecture en formation (d'abord reçues et puis données), d'une école de devoirs aux groupes d'alphabétisation pour personnes francophones, mon parcours ne fut jamais un chemin tranquille. Toujours semé d'obstacles, de nouveaux défis, la boucle s'est refermée avec la rencontre de personnes illettrées ayant les mêmes difficultés que les miennes au départ. Pire même, car ces difficultés, au lieu d'avoir

été des embûches dans un parcours, leur ont interdit de se réaliser. Mon expérience, ma reconstruction devenaient dès lors des atouts que je pouvais réinvestir pour travailler avec d'autres.

Pour terminer ce panoramique, il me semble que l'on commet souvent des erreurs fondamentales. L'une est de croire que la maîtrise des compétences scripturales est un préalable nécessaire à tout acte de formation ou d'engagement professionnel. C'est comme si l'on comparait des voitures et des choux. Il n'y a aucun lien de causalité de l'un à l'autre. Certes, certains métiers nécessitent de bonnes compétences en écriture, mais dans la dynamique individuelle des parcours de vie, invalider des compétences en raison de la non maîtrise de certaines autres ne peut se faire que dans une analyse profonde des situations particulières de chacun.

A l'issue de ce témoignage, vous comprendrez sans doute mon engagement dans le combat pour une orthographe simplifiée...

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. Cf. BOURDIEU, *La distinction*.

Ouvrir les portes du savoir : le risque des ruptures

Noëlle De Smet a relevé le défi d’emmener les élèves d’une classe professionnelle à participer à un concours d’écriture. Par le biais de cette mise en situation de production d’écrits, les élèves ont été motivées à écrire sans faute « pour qu’on ne se foute pas d’elles ». Et pourtant, en cours de route, elles se sont senties flouées de ne pas faire des listes de conjugaison et autres activités de français comme elles s’imaginaient qu’on en fait « dans les écoles fortes »... Ce récit nous montre que si l’enseignant ou le formateur se conforme stricto sensu à ce que demandent les élèves ou les apprenants (et qui correspond à l’image qu’ils se font d’un ‘bon apprentissage’), il ne répond pas nécessairement à leur besoin de reconnaissance sociale. Pour Noëlle De Smet, la réponse passe par la « mise en projet d’apprentissage de tout un peuple ».

« On n’est pas des intellos » me disaient quelques élèves de 1^{re} secondaire quand je voulais les plonger dans un travail peu habituel pour elles : lire un texte difficile qui expliquait le contenu d’un concours. Petit coup intérieur face à leur affirmation et réponse rapide de ma part : « Mais si ! » Etonnement dans leurs yeux et puis... « Mais on est Marocaines ! » Je n’ai pas embayé. Le travail s’est poursuivi dans une sorte de bataille entre elles, le texte et moi. Elles sont sorties assez fières d’avoir su décoder ce texte mais, les voyant partir, des images, des mots, des questions m’ont traversé l’esprit. C’est vrai, leurs familles ne sont pas des familles d’intellectuels mais elles, elles entament des études secondaires, donc elles pourraient l’être... Auraient-elles peur d’entrer dans un autre monde et de perdre le leur ? Pourtant, la promotion sociale, ce n’est pas mal... l’école

pourrait les mener ailleurs que leurs parents (et les parents y tiennent), mais comment ? Quel sera le prix ? Quel sera leur regard sur leurs parents ? Sur elles-mêmes ? Comment les outiller ? Que faire de leurs outils ? Quels savoirs, quelles valeurs construire ? Comment ne pas nier les leurs ? Dans leur réaction, « On n’est pas des intellos », il m’avait semblé voir poindre comme une peur de quitter les lieux connus, comme un rejet de cet autre monde, et un léger dépit style « C’est pas pour nous de toute façon ». Mais aussi comme un défi chez certaines, un désir de réussite, l’envie de prouver que « nous aussi, on sait », mais si, si craintivement.

Il porte, l’enfant de milieu dit défavorisé, le poids de la transgression que représente le fait de dépasser sur le plan des connaissances intellectuelles le savoir de son père

ou de sa mère. Les psychologues cliniciens mais aussi les psychanalystes connaissent bien la force des mécanismes d'échec inconscients qui peuvent se mettre en place pour limiter l'importance de telles transgressions. Le meilleur moyen pour éviter une telle évolution passe par une identification-relai à un maître positivement investi qui ouvre les portes du savoir.

Trouver de quoi à la fois partir de la vie des élèves et les mener vers les ruptures nécessaires pour accéder à certains savoirs... Retour au concours. C'était un concours de textes proposé par le Centre socioculturel des immigrés de Bruxelles : Des mots pour vivre la ville ensemble. Allions-nous le faire ? « *On ne saura pas, on aura l'air de connes.* » J'entends mais je n'écoute pas. Nous nous lançons dans toutes sortes de travaux pour 'nous mettre dans l'ambiance' et enrichir les contenus que les élèves portent mais ne nomment pas facilement. Nous lisons par exemple ce que disent d'autres : des textes de femmes qui racontent comment elles puisent dans différentes cultures en ce qui concerne l'alimentation. Les langues se délient. Les unes

'Vivre la ville ensemble' ne se vit pas dans l'angélisme rose et désincarné.



et les autres se racontent des musiques, des fêtes, des lieux, des vêtements, des bagarres. Des bagarres... parce que le 'vivre la ville ensemble' ne se dessine pas dans l'angélisme rose et désincarné. Des bagarres. Il en éclate une dans la classe à partir de je ne sais plus quel fait apparemment anodin, ponctuée de coups, de poignées de cheveux arrachés et de « *sale Belge, sale Marocaine* ». On s'arrête. On regarde ce qui s'est passé. Vu le feu de l'action, il faut trois jours pour tirer au clair, prendre du recul et s'interroger sur le sens de ces insultes vivement ressenties. « *Des mots pour vivre la ville ensemble* », on y est en plein ! Des mots, il y en a beaucoup mais qu'en faire ? Nous cherchons pourquoi ce genre d'insultes viennent à l'esprit. Nous jouons aussi : écriture effervescente autour du mot 'mélange' choisi par les élèves, regards sur l'affiche du concours (les lignes, les mots, les couleurs), rythme des mots trouvés en comptant les syllabes, en tapant sur les bancs... Des phrases commencent à s'écrire. Elles deviennent fortes, belles, rythmées, pas banales en tout cas. Des groupes veulent rester en classe aux récré, à midi pour faire « *plus de poèmes* ». Un désir naît : on veut gagner ce concours.

Au milieu de tant d'activités, un jour, je ne sais pourquoi (lassitude ? dépaysement ? fuite ?) quelques-unes lancent : « *C'est une école de faibles ici, c'est pour ça qu'on raconte seulement nos histoires.* » Ah bon ! Je pose la question : « *C'est quoi une école forte ?* » Réponse texto : « *C'est quand on écrit beaucoup dans un classeur, plein de choses qu'on ne comprend pas, des mots bizarres, des analyses de phrases avec les constituants, des conjugaisons avec passé simple et tout ça. Dans les écoles riches, c'est ça qu'ils font, madame !* » Re-questions pour



Des mots, il y en a beaucoup mais qu'en faire ?

moi : Est-ce que je ne les prive pas d'outils qu'elles devraient maîtriser ? Elles font pourtant de la conjugaison depuis la 3^e primaire, mais qu'est-ce qui s'est fixé ? Elles me font douter du travail en cours. On se replonge quand même dans les poèmes et les récits. Voilà qu'elles se préoccupent de l'orthographe, « *pour que les textes soient vraiment bien, pour qu'on ne se foute pas de nous.* » Les unes préfèrent continuer à chercher des images, des sons, des rimes et des rythmes pour leurs textes, les autres sont rassurées de retrouver quelques exercices systématiques. Là, je réalise une fois de plus le décalage qui existe entre les consignes de l'école et ce qui se passe réellement, entre ce que l'on croit acquis et ce qui l'est vraiment. Ainsi, par exemple, quand on évoque les points en fin de phrases (mais comment savoir où se termine une phrase ?), des élèves sont persuadées qu'il suffit de placer des points au bout de chaque ligne, puisqu'on dit : « *point à la ligne* ! » D'autres avec qui on avait regardé la construction des phrases interrogatives, mais qui ont sans doute un peu oublié, me répondent à une question de contrôle « *comment est construite la phrase ?* » : « *Elle est construite gentiment... sérieusement.* »

Dans les allers-retours des inventions et des apprentissages, la classe produit finalement cinq textes longs, beaux. Le travail s'est toujours fait collectivement, en petits groupes, en grand groupe. Chaque vécu, chaque trouvaille ont été écoutés, discutés, retenus. Il a même fallu quelquefois récupérer dans les poubelles des bouts de papier vite jetés parce que jugés nuls un peu vite. Ma phrase, ta phrase, leur orthographe. Le tout s'est construit et amélioré au fil des mois. Et... elles ont gagné le concours. Elles n'y ont cru que le jour de la proclamation des résultats, un samedi après-midi au milieu de quelque deux-cents autres jeunes. C'était l'euphorie et Leila, un verre de coca à la main, vient me dire au milieu de la foule, avec son sourire en coin : « *Heureusement qu'on n'a pas fait que des conjugaisons à débobiner !* » Comment mettre continuellement en projet d'apprendre tout un peuple qui pense encore que c'est réservé aux autres et qu'en tout cas, si on veut rejoindre ces autres, ce doit être nécessairement ennuyeux, incompréhensible et surtout loin de la vie. Cette idée-là est déjà bien intériorisée à 12 ans.

Noëlle DE SMET
CGé



Texte tiré de : N. DE SMET, Au front des classes. Face à la classe, aux côtés des élèves, dans les luttes sociales, Changements pour l'Egalité/Couleur Livres, Coll. L'école au quotidien, 2^e édition augmentée,

2009, pp. 19-21 (publié initialement dans Echec à l'Echec, n°82, décembre 1991).

Dire que la langue française est difficile, c'est la rendre inaccessible au plus grand nombre...

Lorsque vous demandez autour de vous, à vos collègues, amis, familles si, à leur avis, la langue française est difficile, vous avez une unanimité qui se dégage : oui, la langue française est difficile. Quand vous demandez ensuite en quoi elle est difficile, là, les réponses varient en fonction du rapport que chacun entretient avec la langue. On cite le nombre important d'exceptions, le nombre de règles, son histoire, la distance culturelle par rapport à la langue maternelle... Faisons un tour rapide de ces différentes réponses et analysons leur pertinence...

Le nombre d'exceptions

Le dictionnaire donne comme définition du mot 'exception' « ce qui déroge à la règle commune » mais ne donne aucune notion de quantité. On peut néanmoins raisonnablement dire que l'exception en français n'est pas fréquente, sinon elle devrait être définie différemment. Des études du fonctionnement de la langue disent que la langue française est composée de maximum 5% d'exceptions. Dire que ce sont les exceptions qui rendent la langue française difficile apparaît donc quelque part comme une incongruité puisque 95% des mots s'orthographient suivant des règles logiques. ¹

Pourquoi alors donner cette explication aux difficultés de la langue ? Selon moi, il existe deux réponses à cette question.

La première est liée au mode d'appropriation de la langue française qui met rapide-

ment l'accent sur les exceptions (à partir de la 3^e année primaire dans l'enseignement francophone de Belgique, notamment dès que l'on travaille le pluriel des noms). De même, le temps consacré à l'apprentissage des exceptions est disproportionnel par rapport à celui consacré aux règles communes, ce qui induit une vision erronée de la langue écrite. De fait, dès que l'on apprend les règles communes, on liste les exceptions et chacun sait que lorsque l'on vérifie l'acquisition d'une règle dans l'enseignement, toutes les exceptions apparaissent. En mettant ainsi l'accent sur les exceptions, on en arrive à ce que l'exception soit intériorisée au détriment de la règle générale ('merçi', 'les trous', 'les foux', etc.).

La seconde est liée à l'enseignement de la langue par trucs et astuces. Même si je l'ai moi-même de nombreuses fois pratiqué, je me suis rendu compte à l'analyse que je don-

nais un signal contraire à l'appropriation efficace de la langue. En effet, si nous avons besoin de trucs et astuces pour pouvoir écrire un texte sans faute, c'est bien que la langue est difficile et qu'il faut d'une certaine manière contourner cette difficulté sans en comprendre le sens profond. Je pense même que cela peut en finalité empêcher l'acquisition de l'orthographe d'usage et grammatical. Par exemple, pour distinguer le 'a' du 'à', il faut remplacer par 'avait' ; et si cela sonne juste, c'est le 'a' sans accent, sinon c'est l'autre. Quel est l'objectif de ce truc ? Il s'agit de se faciliter la vie en détournant le problème grammatical par une action sur la musique de la langue. Travaillant depuis de nombreuses années avec un public belge et immigré, si cela sonne juste – et encore pas toujours – pour les Belges, il n'y a pour certains apprenants étrangers aucune difficulté à dire que « *il part avait Paris* » sonne juste. D'où la remise en question de ces différents trucs qui sont des succédanés d'un apprentissage correct et profond de la langue. Le 'a' verbe et le 'à' préposition ont des rôles bien différents à jouer dans la phrase et cet apprentissage du rôle des mots est bien plus performant.

Le nombre de règles du français et l'histoire de la langue

Une langue répond à des règles qui se construisent au fur et à mesure de son utilisation. C'est bien dans cette acception que l'on parle de langue vivante. La langue française est une langue très ancienne, on pourrait presque dire qu'elle est millénaire, originaire du latin, mais aussi issue historiquement de la rencontre de nombreuses autres langues/dialectes (notamment suite

aux guerres, colonisations, via le commerce, etc.). On peut dire du français (de sa grammaire, de son orthographe) que celui-ci est un métissage de langues historiquement constitué et que, de ce fait, il répond à de nombreuses règles.

C'est le cas de toute langue vivante qui s'enrichit et se construit dans la rencontre des autres langues. On parle beaucoup de l'anglais comme langue 'simple' de référence, mais les puristes vous diront que dès que vous dépassez le langage de survie – communication simple et efficace dans les situations les plus courantes de la vie –, vous découvrez de très nombreuses règles très fines et très précises qui distinguent facilement un utilisateur occasionnel d'un 'native speaker'.

Les règles sont une des composantes de la langue et il nous faut les déconstruire et reconstruire pour en comprendre la logique.

Le premier élément à prendre en compte en tant que formateur est de distinguer ce qui est de l'ordre de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale car elles répondent chacune à une logique différente. La première est historique, familiale et culturelle ; la seconde est surtout structurelle et rationnelle.

Par exemple, concernant l'orthographe d'usage, le mot 'terre' est issu du mot latin 'terra'. Par extension, tous les mots de la famille de terre s'écrivent avec deux 'r' : terrain, terrasse, enterrement, parterre, territoire, ... Ou encore 'téléphone' est un mot composé à partir de composantes du grec – 'télé' qui signifie 'loin' et 'phone' qui signifie 'entendre' –, ce qui nous renvoie à l'histoire de la langue.



Photo : Jean-François GORNET



Par extension, tous les mots de la famille de terre s'écrivent avec deux 'r' : terrain, terrasse, enterrer, parterre,...

Le français langue étrangère

L'apprentissage du français langue étrangère ne déroge pas à la règle. Dans la plupart des cas, on apprend une langue en imaginant qu'il faut traduire mot à mot à partir de sa langue maternelle. Or, on sait depuis très longtemps qu'une langue ne peut se traduire, elle doit se vivre. La distance à une langue pour une personne dont ce n'est pas la langue d'origine est tout à fait naturelle. Les langues répondent à des principes qui leur sont propres et qui ne peuvent être transposés de l'une à l'autre. Ces principes doivent être analysés dans le contexte historique et culturel de chaque langue, et éventuellement comparés aux principes d'autres langues de façon à en comprendre les similitudes et les différences.

Le rapport du formateur à la langue, son orthographe et sa grammaire

Nous nous sommes pour la plupart approprié l'orthographe et la grammaire par apprentissage des règles et exceptions, dictées de listes de mots de plus en plus complexes, etc. Certains s'en sont emparé, ont compris leur fonctionnement, d'autres ont travaillé pour avoir des points, pour réussir. Nous nous sommes construit une représentation de la langue, de l'orthographe et de la grammaire. Si elle nous apparaît comme évidente, on ne comprendra pas en quoi elle peut être difficile. Si elle nous apparaît comme problématique, on aura tendance à la présenter comme difficile à acquérir. Quel que soit le point de vue, l'enseigne-

ment de la grammaire et de l'orthographe en sera empreint.

Si nous la posons comme difficile, c'est sans doute parce qu'elle nous a été enseignée comme telle et que nous avons dû nous mobiliser de manière forte pour l'acquérir. Poser la langue comme difficile dès le départ, c'est d'une certaine manière en interdire l'accès au plus grand nombre. La langue est complexe certes, mais elle est loin d'être inaccessible, pour peu qu'on la réfléchisse et que chacun puisse se construire ses propres chemins d'accès. C'est le mode d'appropriation de l'orthographe et de la grammaire que nous devons repenser pour en permettre l'accès au plus grand nombre.

Je ne peux m'empêcher de penser que l'accès de tous à ces formes de savoir bouleverserait certains rapports de pouvoir, et si consciemment au XVII^e siècle cela était clairement annoncé (« [...] suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes »²), je m'en référerai aujourd'hui à une psychanalyste française, Dominique Padé, qui pourrait nous dire dans son style très particulier que

nous avons peut-être, nous en tant que formateurs, un intérêt (inconscient) à ne pas en permettre l'accès à tous.

Pourquoi ne pas poser l'orthographe et la grammaire comme des principes révélateurs de la langue – un peu comme pour le développement des photos où, lorsque l'on plonge le papier dans le bain du révélateur, les images apparaissent progressivement – en focalisant l'apprentissage sur les formes communes et doucement, au fur et à mesure des rencontres, en s'appropriant les règles particulières ? A quoi bon retenir que 'landau' et 'sarrau' ne prennent pas de 'x' au pluriel, alors que l'on n'utilise plus ces mots dans le langage courant ? A quoi bon étudier par cœur les différentes formes particulières de la conjugaison lorsque l'on a un Bescherelle à proximité et que l'on sait s'en servir ?

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. Données rapportées par Philippe Meirieu lors d'une conférence à Liège il y a quelques années.

2. Cahiers de Mezeray (membre de l'Académie).



A quoi bon retenir que 'landau' et 'sarrau' ne prennent pas de 'x' au pluriel, alors que l'on n'utilise plus ces mots dans le langage courant ?



Pour que la grammaire et l'orthographe prennent sens

Construire pas à pas la catégorisation grammaticale avec les apprenants

Apprendre à écrire nécessite la maîtrise d'une série de compétences : de la maîtrise du fonctionnement du système graphophonétique à la maîtrise grammaticale. Tout un programme !

Dans le cadre de cet article, Jean Constant propose une démarche pour amener les apprenants à construire la catégorisation grammaticale par un travail de réflexion et d'interactions... qui, in fine, doit permettre à chacun de s'en servir de manière opportune dans la rédaction de tout écrit.

Pour écrire, il faut comprendre le rôle des mots et leur fonctionnement dans des ensembles et c'est dans cette optique que j'ai expérimenté à plusieurs reprises avec les apprenants une démarche partant de leurs observations et de leurs actions par rapport à l'écrit. Je vous la propose telle que je l'ai imaginée, tout en sachant qu'elle nécessite encore diverses adaptations pour la rendre tout à fait efficace et pertinente.

Un corollaire à la démarche a trait à ma posture de formateur. Plus je travaille dans le cadre de la construction des savoirs, moins je donne d'informations, de choses toutes faites aux apprenants, plus je veille, par contre, à mettre un dispositif en place pour que les apprenants se mettent en recherche, découvrent le fonctionnement de la langue.

Voici cette démarche. Elle s'adresse à un groupe de minimum neuf participants. Personnellement, je préfère les groupes plus nom-

breux qui, par la diversité des apports de chacun, peuvent envisager un plus grand nombre de possibilités.

1^{re} étape : Constitution du matériel de travail

Je reprends dans les écrits rencontrés lors de la formation une dizaine de phrases ni trop longues ni trop courtes que j'écris au tableau. Je demande aux apprenants de les réécrire mais en les transformant comme ils le souhaitent. Toutes les transformations sont acceptées pour autant que la phrase reste sensée. Il s'agit d'opérer des transformations sur l'axe paradigmatique ou syntagmatique¹ en recherchant toutes les transformations possibles de mots, de groupes de mots, de leur ordre dans la phrase,...

Exemple : Ce matin, Luc est venu à pied.
 Cette phrase a été transformée en :
 - Ce soir, Luc est venu à pied.

- Ce matin, il est venu à pied.
- Ce lundi, il est venu en bus.
- Cet après-midi, Luc est venu à pied.
- Demain, Luc viendra à pied.
- Ce matin, Martine est venue à pied.
- Ce matin, Luc et Martine sont venus en voiture.
- ...

Les apprenants travaillent individuellement pendant une trentaine de minutes. Ils ont à leur disposition leur matériel, textes, Eurêka... Lorsque la majorité a terminé, je leur demande de se mettre par deux et de s'échanger les phrases recomposées par leur soin (moment de lecture, de correction aussi parfois).

Si cet exercice s'avère difficile, nous faisons l'expérience collectivement avec une phrase choisie au hasard parmi la dizaine de phrases données au départ.

Lorsque les apprenants ont échangé leurs phrases, je leur demande de les reprendre une à une et d'écrire en grand sur des morceaux de papier tous les mots qui ne se trouvent pas dans la phrase initiale (un mot par papier et retranscrit scrupuleusement de la même manière que dans la phrase qu'ils ont écrite). Chacun écrit les mots de l'autre. Là, commencent les discussions sur la valeur d'un mot et sur son orthographe. Souvent ils font appel au formateur qui renvoie systématiquement à l'analyse et à l'observation, qui les incite à

Cette démarche s'adresse à un groupe de minimum neuf participants.





Les apprenants travaillent individuellement pendant une trentaine de minutes. Ils ont à leur disposition leur matériel, textes, Eurêka...

aller poser la question à d'autres groupes et qui demande en finalité de choisir une option.

Les différents mots ainsi collectés sont affichés sur un immense panneau, en essayant de rassembler les mêmes mots. Pour 10 phrases et une dizaine de participants, il s'agit de plusieurs dizaines de mots différents, voire plusieurs centaines.

Dans la discussion qui s'engage lors de cette étape, il y a déjà différentes réactions :

- « *Il y a des mots qui reviennent souvent.* »
Même si on sait les lire, les écrire, si on les rencontre régulièrement dans les écrits du quotidien, c'est souvent à ce moment que la fréquence de l'occurrence des mots apparaît de manière significative pour les apprenants.

- « *Il y a des mots qui s'écrivent presque pareil.* » Les pluriels des mots, la conjugaison peuvent déjà apparaître à ce niveau.

2° étape : Début de la démarche de catégorisation

Par sous-groupes de 3 ou 4 participants (jamais 2 ni 5, et au minimum trois sous-groupes), chaque sous-groupe reçoit un exemplaire des différents mots affichés. Je leur demande de classer ces mots. J'utilise à dessein le mot 'classer' pour signifier aux apprenants que j'accepte toute forme et tout type de regroupement. Je leur signale aussi qu'à l'issue de l'activité, il ne devrait plus y avoir de mots non classés. Les sous-groupes

travaillent alors pendant au moins 30 minutes (pour certaines activités, il a fallu bien plus d'une heure, sans qu'une certaine lassitude ne s'installe). Il s'agit de négocier le type de classement que l'on va faire. Souvent, plusieurs classements vont apparaître.

Voici ceux que l'on m'a déjà proposés en finalité :

- la grandeur du mot (1, 2, 3 lettres ou plus) ;
- le classement par ordre alphabétique ;
- les petits mots/les grands mots (avec énormément de discussions au sein des sous-groupes sur la valeur de ce type de classement) ;
- la signification des mots (exemple : 'table', je peux l'imaginer, la voir ; 'il', je ne sais pas de qui il s'agit) ;
- la catégorie grammaticale (dans un groupe à un moment donné, l'un ou l'autre propose toujours cette catégorisation qu'il connaît suite à une réminiscence d'un apprentissage scolaire, parce qu'il l'a vue dans un cahier de son enfant,...) ;
- la sonorité des mots mais la complexité de la chose a toujours été source d'abandon ;
- le classement en mots féminins/masculins a été tenté aussi mais toujours abandonné.

C'est vraiment la démarche expérimentale qui prévaut et le formateur est dans une dynamique de soutien et de mise en action, en recherche et en analyse.

3^e étape : La justification de la catégorisation

Les mêmes sous-groupes sont invités à préparer la présentation de leur catégorisation avec la consigne suivante : « *Vous allez présenter votre travail aux autres groupes, dites pourquoi vous avez choisi telle ou telle méthode de classement et en quoi le classement que vous avez effectué peut être utile.* »

Cette consigne a parfois eu pour conséquence de remettre en cause le travail élaboré. On peut classer les choses mais on ne sait pas pourquoi nécessairement. Le formateur aide à revisiter la démarche utilisée par le groupe pour valider toutes les formes de classement. Ce qui paraît important ici n'est pas de valoriser une forme plutôt qu'une autre, mais de montrer que nous sommes dans une démarche de construction et que chaque élément peut apporter quelque chose.

Lorsque tous les groupes ont présenté leur travail, je les invite à s'exprimer sur ces différentes façons de ranger les mots. Je note scrupuleusement sur un panneau ou le tableau les différentes remarques... dont nous nous resservirons plus tard.

4^e étape : Qui va avec qui ?

Je demande aux apprenants (individuellement) de regrouper par 2 les mots collectés lors de la première étape. La consigne est maintenant : « *Rassemblez les mots 2 par 2 pour en faire des morceaux qui vont bien ensemble.* » L'objectif est de prendre conscience des relations entre les mots (un peu à la manière d'Orsenna dans *La grammaire est une chanson douce*²). Chacun est invité à écrire toutes ses paires sur une fiche pour présenter aux autres ses découvertes. On affiche les différents panneaux. Lorsque chacun les a tous lus, on relève les similitudes, les différences et on tente des généralisations que l'on indique à nouveau sur des panneaux. Les notions de genre, de nombre, les notions grammaticales comme déterminant/nom, sujet/verbe, peuvent apparaître à ce niveau.

Je demande ensuite aux apprenants de constituer des groupes de 3 mots avec la

même démarche. Ici, ce sont les notions d'adjectifs, d'adverbes qui peuvent apparaître, sans être spécifiquement 'identifiés' par leur nom.

5^e étape : Analyse des différentes actions et mise en lien

Cette étape tente de faire le lien entre le regroupement des mots et la catégorisation.

A partir des panneaux réalisés à l'étape 3 et du travail de mise en lien des mots réalisé à l'étape 4, nous réfléchissons ensemble sur l'opportunité de catégoriser et sur ce que cela peut nous apporter.

En fonction des réponses proposées par le groupe, il y a à ce moment deux pistes possibles :

- L'une est la construction de balises grammaticales fondées sur la recherche et l'expérimentation. On sait ce que sont les déterminants, les noms, les verbes... et le travail suivant consistera à leur attribuer des caractéristiques (par exemple : un déterminant accompagne toujours un nom, il permet de dire s'il est masculin/féminin, singulier ou pluriel et il lui attribue certaines caractéristiques qui permettent notamment de l'identifier).

- L'autre est le re-questionnement de la langue à partir des mots récoltés qui devront encore être manipulés pour construire des catégories efficaces. Le travail de mise en lien des mots par groupes de 2 ou de 3 ne permet en effet pas nécessairement de valider les catégorisations effectuées plus tôt ou les remet en question (par exemple, 'un lit' avec la catégorisation petits mots/grands mots, amène à questionner la valeur des mots puisque 'un' et 'lit' se retrouve dans la

même catégorie). Une séquence pédagogique construite sur la valeur des mots semble tout indiquée ici, mais ceci est une autre histoire...

Il n'est pas de recette toute faite, c'est vraiment le questionnement de la langue et l'évolution de celui-ci qui permettront aux participants de s'approprier progressivement la grammaire et l'orthographe, et au formateur de construire des séquences pédagogiques adaptées à leur niveau de compétences et de compréhension.

J'ai été souvent surpris par les réflexions menées et leur pertinence, par les questionnements de personnes ayant étudié la grammaire et la redécouvrant de manière tout à fait différente à travers cette démarche. Je suis par ailleurs intimement convaincu que le fait d'apprendre à lire et écrire avec la MNLE facilite cette construction par l'attitude de recherche que cette méthode met en avant.

Par cet article, je vous invite à tenter l'expérience créatrice.

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. Rappelons que l'axe paradigmatique concerne le choix des mots eux-mêmes, tandis que l'axe syntagmatique concerne le choix de leur placement dans l'énoncé (voir : **Les deux axes croisés**, in *Le journal de l'alpha, Questions de grammaire et d'orthographe (1)*, n°173, avril 2010, p. 51).
2. Cet ouvrage a été présenté dans le *Journal de l'alpha*, n°173, pp. 79-84.

Orthographe et illettrisme

Ou comment travailler l'orthographe avec des adultes illettrés

« Car le mot, qu'on le sache, est un être vivant. » (Victor Hugo)

Quelle est la porte d'entrée la plus pertinente pour s'approprier l'orthographe et comment construire une démarche d'apprentissage qui ait du sens d'un triple point de vue : celui de la langue, celui de l'apprenant, et celui du formateur ? Une question qui n'est pas anodine car la tendance est souvent de concevoir l'apprentissage sous la forme d'une progression linéaire, allant du plus simple au plus complexe. Or, les adultes en situation d'illettrisme nous montrent que cette manière de faire, souvent pratiquée en milieu scolaire, échoue dans sa mission de donner à tous accès au statut d'écrivain.

Une recherche-action, mise en œuvre dans le courant de l'année 2008-2009 par des formateurs travaillant avec des personnes illettrées inscrites dans des Ateliers de Formation de Base en Haute-Normandie, a permis de montrer qu'en travaillant autrement, il est possible d'atteindre cet objectif...

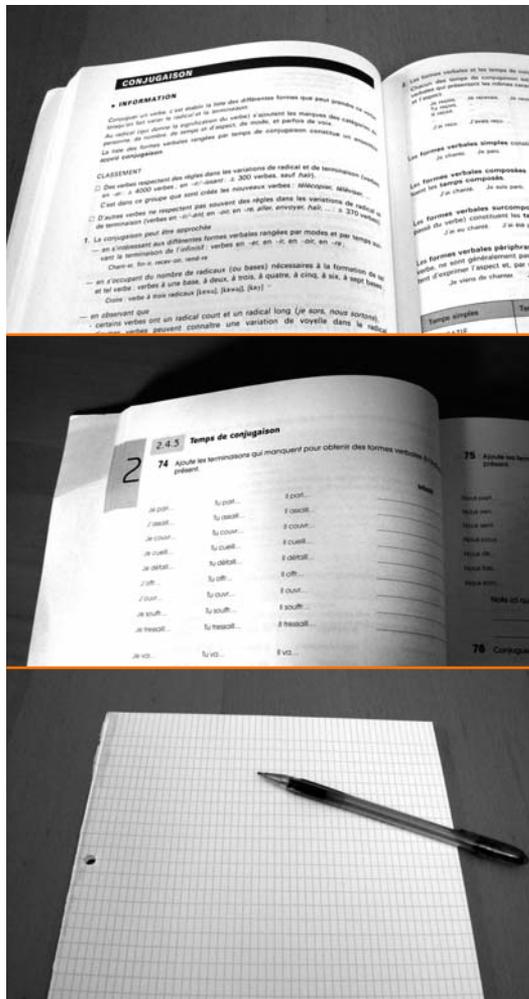
Point de départ : l'exemple de Gisèle

Gisèle avait 45 ans au moment où elle s'est inscrite à un *Atelier de formation de base*. Mère de deux enfants de 15 et 18 ans, elle avait travaillé comme ouvrière dans l'industrie alimentaire (abattage de poulet) et comme femme de ménage chez des particuliers. Elle était sans emploi depuis plusieurs années. Son objectif était de se réapproprier les savoirs de base, particulièrement au niveau de l'écriture, car elle vivait ses difficultés comme une défaillance et ressentait la nécessité de cacher cette part honteuse d'elle-même.

La recherche-action *Illettrisme et orthographe* a été menée par des formateurs du réseau des Ateliers de Formation de Base de Haute-Normandie dont Frédéric BOTTOIS, Catherine CHESNEL, Françoise FUNKIEWIEZ, rassemblés autour de Claude GRUAZ¹ qui leur a apporté son expertise scientifique. Elle a été coordonnée par le pôle *Lutte contre l'illettrisme* du CREFOR. Le rapport complet, dont l'essentiel est consacré à la présentation des outils et l'application concrète de la démarche avec quatre apprenants, est accessible en ligne sur le site du CREFOR à la page www.crefor.asso.fr/mission/lutte-contre-lillettrisme/

Gisèle disait : « *Je ne sais pas écrire, alors je dois d'abord faire des exercices* ». Très volontaire, elle était boulimique d'exercices de français qui lui permettraient de réapprendre ce qu'elle n'avait pas suffisamment appris à l'école. Cette boulimie cachait (mal) une tendance à toujours repousser le passage à l'acte de l'expression écrite. La langue écrite

La langue écrite demeurait un objet que les exercices effectués et la tentative d'assimilation des règles d'orthographe et de grammaire tenaient toujours à distance. Cette boulimie cachait (mal) une tendance à toujours repousser le passage à l'acte de l'expression écrite.



demeurait un objet que les exercices effectués et la tentative d'assimilation des règles d'orthographe et de grammaire tenaient toujours à distance. Gisèle ne s'octroyait pas le statut de personne écrivante.

La recherche-action : son objet

La recherche-action *Orthographe et illettrisme* avait comme objet de proposer une démarche de 'remédiation' à des personnes en difficultés d'écriture, c'est-à-dire dont les textes montraient des écarts orthographiques par rapport aux formes normées du langage écrit. A partir d'une analyse des erreurs relevées dans un texte produit par l'apprenant, il s'agissait de mettre en place une 'remédiation' pour tenter de réduire les écarts observés et ce, dans un dialogue constant avec l'apprenant.

Avant de poursuivre plus loin avec la mise en œuvre de la démarche, deux petites remarques :

- D'une part, les auteurs parlent d'une démarche de 'remédiation'. Selon le dictionnaire en ligne *Wiktionnaire*², la remédiation est la 'mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation'. Pour la suite de l'article, j'utiliserai de préférence le terme de '(rè)apprentissage' – ou 'apprentissage' pour faire simple – de manière à éviter toute idée de rapprochement avec des pratiques scolaires.
- D'autre part, l'analyse des difficultés mise en œuvre par les auteurs s'inscrit dans une conception de l'orthographe vue comme un 'système'. Il ne s'agit pas ici d'un système au sens strict du terme, qui serait fondé sur des règles ne tolérant aucune exception, mais plutôt d'un système au sens large, c'est-à-

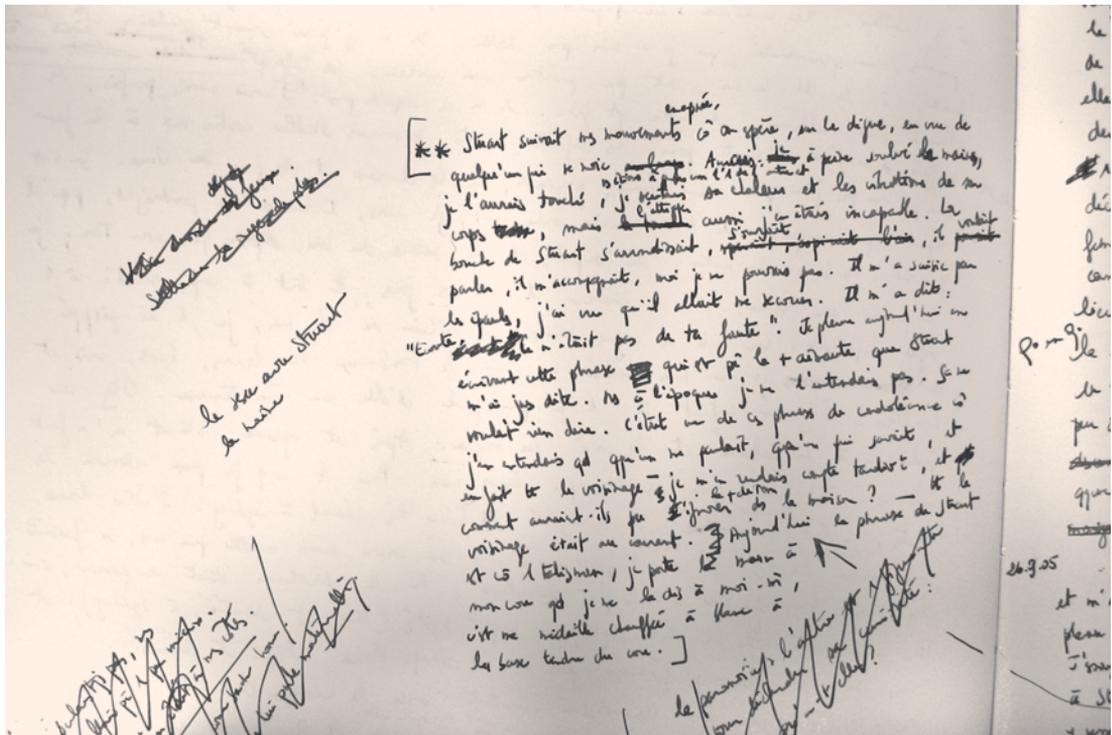
dire fondé sur un ensemble de régularités observables. Les écarts orthographiques de l'apprenant par rapport à la norme sont interprétés au regard de l'ensemble de ces régularités. Travailler de la sorte permet de faire découvrir à l'apprenant que l'orthographe n'est pas constituée d'un ensemble de règles indépendantes les unes des autres, mais qu'elle est un réseau constitué par un ensemble de régularités – et non pas de règles strictes – liées entre elles. Dans la démarche d'apprentissage, on ne va par conséquent pas traiter le texte mot après mot, mais on va placer le mot erroné dans le réseau que constitue le système orthographique. Ainsi, l'on peut dire que ce système est à la fois l'alpha et l'oméga de la démarche. L'alpha dans la mesure où il est le principal outil de l'interprétation des écarts orthographiques observés, et l'oméga au

sens d'un horizon qui oriente le travail à effectuer : l'appropriation progressive par l'apprenant du fonctionnement de la langue écrite. Cette double position ne fait cependant pas du système orthographique le centre de la démarche car il s'agit d'un alpha et d'un oméga **au service d'un apprenant** qui parcourt le chemin de l'un à l'autre.

Les partis-pris de la méthode

« Ecrire, c'est s'exprimer ». Et tout apprenant – sauf cas pathologique ou blocage psychologique – puisqu'il s'exprime à l'oral, a une réelle capacité langagière. Par ailleurs, la méthode s'adressant à des personnes ayant déjà été confrontées à l'écriture, il est évident que ce sont des personnes qui savent quelque chose des régularités du langage écrit. Autrement dit, toute personne qui

« Ecrire, c'est s'exprimer »





Toute personne qui écrit possède un 'système' d'écriture.

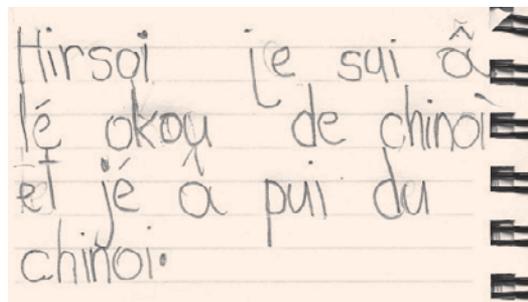
écrit possède un 'système' d'écriture, aussi éloigné soit-il de celui du français écrit. Elle n'écrit pas n'importe quoi, mais écrit en fonction de connaissances réelles souvent mal harmonisées. Le niveau de maîtrise varie cependant d'une personne à l'autre, allant d'une orthographe très phonétique, accompagnée de confusions importantes de sons, d'un découpage incorrect des mots, d'omissions... à une écriture où ne subsistent que certaines erreurs d'accords et un choix erroné dans la retranscription de sons pour lesquels existent plusieurs graphies.

En réalité, le seul prérequis pour utiliser la méthode est que l'apprenant puisse mettre des phrases par écrit, même phonétiquement ou, ce qui arrive le plus souvent, avec un mélange de phonétique et d'application de 'règles' bien ou mal assimilées. Le formateur va devoir tenir compte de tout ce 'déjà-là', l'objectif étant de rapprocher ce système personnel du système général de la langue.

La méthode présuppose aussi que le formateur sémance de la référence à la norme ortho-

graphique pour tenter de comprendre les difficultés observées dans les écrits de l'apprenant du point de vue du système orthographique. Il s'agit, dans un premier temps, d'établir un diagnostic, et dans un second temps, de mettre en œuvre une démarche d'apprentissage. La démarche peut être schématisée de la manière suivante : **texte produit** -> **relevé des écarts** -> **interprétation** -> **profil orthographique** -> **apprentissage** -> **production de texte**. L'objectif final est que l'apprenant puisse acquérir certains réflexes orthographiques et une certaine autonomie qui vont lui permettre d'écrire seul.

Le formateur va devoir tenir compte de tout ce 'déjà-là'.



Les outils

La grille d'évaluation diagnostique

Principal outil de la méthode proposée, la grille d'évaluation diagnostique permet de rassembler de façon exhaustive et de classer les écarts entre le système orthographique de la langue et le système d'écriture de l'apprenant, et ce en partant de textes que ce dernier produit. Cette grille permet au formateur d'avoir une première connaissance du système d'écriture de l'apprenant, c'est-à-dire de son 'profil orthographique'.³

Il s'agit d'une grille à double entrée avec en lignes, les types d'écarts, lesquels relèvent des domaines de la prononciation, de la lettre ou d'un groupe de lettres (graphème), du mot et de la phrase ; et en colonnes, les modes d'écarts, soit les erreurs de types confusion, omission, ajout et déplacement. Par exemple, 'croupe' pour 'groupe' relève d'une confusion de prononciation ou de transcription d'une prononciation correcte, 'ansuite' pour 'ensuite' d'une confusion de graphème, 'les achat' pour 'les achats' d'une omission de marque grammaticale, 'recètte' pour 'recette' de l'ajout d'un accent, 'csène' pour 'scène' d'un déplacement de lettres. Un écart peut avoir plusieurs causes, ainsi 'on' pour 'ont' peut à la fois traduire une omission de marque grammaticale, une confusion de mot et/ou une erreur de catégorisation grammaticale.

En utilisant cet outil, le formateur se trouve lui-même dans une situation d'apprentissage dans la mesure où il développe et met en œuvre une pratique réflexive continue.

Le dialogue

Le travail avec les apprenants prend essentiellement la forme d'un dialogue au cours

duquel le formateur leur fait manipuler la langue en prenant appui sur leurs compétences. Si la grille donne en effet une photo objective des difficultés rencontrées par l'apprenant, la manière subjective dont l'apprenant appréhende ses difficultés est tout aussi importante, ainsi que son propre cheminement à travers le système de la langue. C'est le dialogue avec l'apprenant qui donne place à ce vécu et permet sa prise en compte dans la démarche d'apprentissage.

Le dialogue avec l'apprenant est utilisé à plusieurs étapes de la démarche.

Dans un premier temps, l'apprenant produit un texte (un texte libre ou tout autre texte suscité dans le cadre de sa formation). Déjà à ce stade, le formateur peut faire prendre conscience à l'apprenant de sa compétence et la lui présenter en termes positifs. Il peut lui faire remarquer que, même s'il ne connaît pas ou mal l'orthographe, il sait écrire. Par la suite, il pourra mettre en évidence les formes qui sont orthographiées correctement, souvent bien plus nombreuses que ce que l'apprenant imagine, tant il est souvent braqué sur ses difficultés et ses erreurs.⁴

C'est sur la base de ce premier texte que le formateur complètera la grille. C'est sur cette base aussi que va démarrer un dialogue avec l'apprenant sur les formes qu'il a utilisées pour retranscrire sa pensée. Le formateur va interroger l'apprenant sur les raisons qui l'ont poussé à produire telle ou telle graphie, en mettant déjà en œuvre une réflexion sur le système orthographique, point de départ de la démarche d'apprentissage.

Dans ce dialogue, il est également pertinent que le formateur demande à l'apprenant à quels moments de la rédaction de son texte

il a ressenti des difficultés. Cela permet bien souvent de déceler des blocages, ne serait-ce que par la façon dont l'apprenant formule les problèmes.

Dans un deuxième temps, lorsque le formateur aura relevé les écarts orthographiques observés dans le texte produit et qu'il les aura introduits dans la grille en les classant du point de vue de leur fréquence et du système de la langue, une discussion sur les points à travailler en priorité va pouvoir être menée avec l'apprenant.

Dans la démarche proposée, ce choix n'est en effet pas un choix unilatéral du formateur. Il s'agit plutôt pour lui d'articuler son propre choix, établi à partir des données recueillies et analysées – et dont la pertinence pourrait être qualifiée d'objective – avec le choix de l'apprenant, choix subjectif qui renvoie à ce que l'apprenant perçoit comme prioritaire dans son apprentissage. Le formateur a une fonction d'interface entre ces deux choix ou ces deux pertinences. C'est ici qu'intervient de nouveau le dialogue avec l'apprenant pour confronter l'analyse du formateur avec les représentations qu'a l'apprenant de ses besoins quant à la maîtrise du système orthographique.

Le dialogue engagé et les réponses de l'apprenant aux questions posées vont donc permettre au formateur de **concevoir une progression qui articule les priorités exprimées par l'apprenant et les priorités établies par lui-même à partir de l'analyse des écarts orthographiques interprétés du point de vue du système de la langue**. Ainsi dans le cas de Gisèle :

- l'objectif prioritaire établi par le formateur était le renforcement de la maîtrise du code graphophonétique (apprentissage de

nouveaux graphèmes par l'introduction de nouveaux mots dans le lexique écrit de l'apprenante et usages du graphème 'er' dans la transcription des sons [r] – à prononcer comme dans 'cher' – et [e] – comme dans 'chez' – en fin de mots) ;

- la première priorité de Gisèle concernait le choix du 's' ou du 't' à la fin des mots où l'on entend [on].

A travers le dialogue apprenant/formateur, c'est la priorité de Gisèle qui a été retenue pour entamer l'apprentissage. Notons que cette priorité recoupait partiellement deux autres priorités établies par le formateur et venant respectivement en 2^e et 4^e positions : la reconnaissance des différentes fonctions du graphème 's' d'une part, et la distinction entre 'ont' et 'on', ainsi que d'autres cas d'homophonies qui mettent en jeu la reconnaissance des catégories grammaticales, d'autre part.

Dans un troisième temps, lorsque des priorités communes sont établies, le dialogue sera régulièrement utilisé dans le travail d'appropriation par l'apprenant du système de la langue écrite.

Ainsi, dans l'exemple cité du choix du 's' ou du 't' comme finale des mots se terminant par [on], après une dictée de quelques mots se terminant par ce son – *des bonbons, ils chanteront, ils ont froid, nous rêverons, un chaton, ils sont venus, ton chat, attention, etc.* – le formateur a entamé un dialogue avec Gisèle en la questionnant sur les graphies choisies. L'objectif de cet échange était double :

- amener Gisèle à observer son écrit, à prendre conscience de ses choix, à adopter une position réflexive en tentant de les expliquer ;

- l'amener à examiner d'autres choix possibles et les raisons qui les motivent pour arriver à retrouver par elle-même les régularités permettant de s'orienter, et ainsi renouer avec la cohérence du système de la langue que construisent ces régularités.

La systématisation sous forme de tableaux

Le procédé central du dialogue mené avec les apprenants sur le système de la langue est celui de **l'analogie**, par similitudes et différences. Le principe est le suivant : dans une séquence d'éléments (mots ou lettres), on change l'un de ces éléments (le 'déclencheur') et l'on observe les modifications que cela entraîne. A partir des régularités ainsi observées, le formateur propose à l'apprenant de formaliser ces régularités dans des tableaux qui permettent d'avoir une vision d'ensemble des cas les plus fréquents.⁵

Ces tableaux pourront ensuite servir pour renforcer les acquis : l'apprenant est amené à les utiliser pour produire de nouveaux écrits, s'autocorriger, etc.

Démarche individuelle ou collective ?

Selon les auteurs, il convient de déterminer quel est, pour chaque apprenant, le meilleur chemin pour entrer dans le système du langage écrit. Le travail doit se faire individuellement puisque tant les difficultés que les objectifs prioritaires varient d'un apprenant à l'autre.

On peut néanmoins très bien imaginer de travailler en groupe avec la démarche proposée. Le formateur fera alors une synthèse des différentes grilles individuelles pour déterminer dans un 1^{er} temps quelles sont les erreurs les

plus fréquentes chez l'ensemble des apprenants. Sur cette base, il pourra dialoguer avec le groupe pour déterminer les points à travailler en priorité et établir un plan d'apprentissage, plan qui sera susceptible d'être revu en cours d'avancement du travail, suite aux évaluations effectuées périodiquement, individuellement avec chaque apprenant et collectivement avec l'ensemble du groupe. Le formateur sera ainsi amené à faire constamment un va-et-vient entre l'individu et le groupe pour que le travail collectif permette à chacun de progresser dans sa maîtrise des formes du langage écrit.

Conclusion : l'intérêt de la démarche

Plusieurs éléments semblent concourir pour justifier l'intérêt d'une telle démarche :

- La méthode permet de mettre en évidence les acquis des apprenants, souvent plus importants qu'ils ne se les représentent. Mais surtout, elle incite le formateur à comprendre par le dialogue pourquoi l'apprenant orthographie tel mot de telle ou telle manière. Elle part des compétences de l'apprenant pour les développer ; l'apprenant, à travers le dialogue, est partie prenante à toutes les étapes.

- L'appropriation par l'apprenant de repères pour limiter les écarts dans la production d'écrits correspond à ses besoins propres, son vocabulaire, sa façon de s'exprimer et vont lui permettre d'être plus à l'aise pour produire des écrits personnels. Travailler de la sorte, c'est faire participer l'apprenant à l'analyse de son système d'écriture en usant de la mise en miroir opérée par le recours à l'observation des régularités du système de la langue.

- La méthode donne une porte d'entrée pour travailler sélectivement sur les difficultés des apprenants. Une fois les objectifs prioritaires

déterminés, la démarche permet de ne traiter qu'un seul point à la fois, sans risquer de se trouver face à un nombre important d'erreurs que l'on ne sait pas par quel bout prendre ou qu'on veut traiter toutes en même temps, risquant la noyade et pour l'apprenant et pour le formateur. Au cours des séances ultérieures, le formateur pourra revenir régulièrement sur les points déjà traités. Peu à peu se mettra en place chez l'apprenant la perception du fonctionnement de la démarche analogique et, à travers elle, de l'ensemble du système de la langue écrite.

- Même si, à première vue, le formateur peut avoir l'impression de se retrouver devant un outil relativement complexe, une fois qu'il sera entré dans le processus, il pourra en vérifier la fonctionnalité et la pertinence au regard même des progrès et des changements d'attitude observés chez les apprenants.

Retour au point de départ

Les formateurs ayant participé à la recherche-action ont observé que ce travail d'appropriation par les apprenants du système de la langue écrite leur a permis de mener un travail réflexif sur leur manière d'écrire et, à partir de là, d'instaurer un nouveau rapport à l'écrit.

Revenons pour terminer à l'exemple de Gisèle. Au terme du chemin parcouru, Gisèle se montrait volontaire non plus pour 'faire des exercices', mais pour écrire. Les régularités constitutives du système de la langue étaient devenues pour elle un objet d'appropriation progressive et avaient cessé de constituer un repoussoir qui l'empêchait de s'autoriser à écrire. Son formateur a par exemple relevé que, lors de la visite d'un musée, Gisèle, lisant des notes explicatives

apposées sur les murs, n'hésitait pas à réfléchir sur l'orthographe de tel ou tel mot, faisant part de la façon dont elle l'aurait écrit et posant des questions, preuve qu'elle avait mis en place une dimension réflexive sur la langue écrite comme levier d'appropriation du système orthographique.

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

1. Calude Gruaz, président d'ÉROFA (*Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui*), est partisan d'une modification de l'orthographe qui répondrait aux besoins des scripteurs et mettrait l'écriture à la portée de tous (en rendant, par exemple, le système écrit plus cohérent par le renforcement des régularités et la diminution du nombre d'exceptions), ce qui, comme on peut s'en rendre compte en lisant la recherche-action, rendrait encore plus efficace la démarche mise en œuvre par les formateurs dans le cadre de cette recherche-action.

2. <http://fr.wiktionary.org/>

3. La grille (vierge) se trouve en annexe du rapport de recherche (p. 92) et un exemple de grille complétée à la p. 19 (www.crefor.asso.fr/mission/lutte-contre-lillettrisme/).

4. Cf. Patrick ADAM, **Jouer avec la grammaire est-ce possible ?** (in *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010, pp. 69-75) qui termine son texte avec l'exemple d'une apprenante qui, au bout d'une première semaine de cours, dit ne rien comprendre et que c'est trop dur pour elle. Quelques semaines plus tard, lorsque Patrick propose au groupe, lors d'une correction collective d'une des phrases de l'apprenante, de souligner dans la phrase tout ce qui leur paraît exact, tous constatent que presque tout est souligné et que les erreurs n'empêchent pas la compréhension.

5. Nous renvoyons ici le lecteur à des outils tels que ceux proposés par Kristine Moutteau pp. 65 et 66 et par Patrick Adam p. 74 (in **Questions de grammaire et d'orthographe (1)**, *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010).

L'orthographe, cette indispensable !

Ce texte de Paul Le Bohec présente les invariants de sa pratique pédagogique en méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE) : la pensée, la réflexion, l'imprégnation, le tout en interaction avec l'expression et la création, moteurs du développement affectif de l'individu, enfant ou adulte.

L'orthographe est une composante importante de la langue française. Il faut donc se soucier de permettre aux enfants d'en acquérir la maîtrise. Mais il vaut mieux commencer très tôt à en assurer les bases parce qu'en cette matière, les mauvaises habitudes sont vite prises et il est difficile de s'en défaire. Aussi, il faut s'en préoccuper dès le CP (1^{re} année de l'enseignement primaire). Cependant, dès le départ, on peut très bien mettre les choses sur la bonne voie sans pour cela que ni les enfants, ni les familles, ni les maîtres en fassent une maladie. Il faut simplement associer la pensée à la forme sans se focaliser sur celle-ci.

A mon avis, pour en assurer au mieux la maîtrise, il faut prendre en compte deux données essentielles :

- **L'orthographe d'usage française n'est pas bâtie sur la logique** : on sait qu'on peut apprendre par analyse consciente ou par imprégnation inconsciente. Il est clair que le français écrit qui a pour base la multiplicité des possibilités de transcription des sons de la langue parlée ne peut être assimilé que de la seconde façon.

- **La mémorisation est liée à l'affectivité** : « *L'affectivité est toujours présente dans la connaissance, ne serait-ce qu'à titre d'accompagnatrice.* » (Edgar Morin)

L'imprégnation

Comment procède-t-on au CP, dans l'optique de la méthode naturelle d'écriture ? Chaque jour, l'enfant écrit librement son texte. Celui-ci est immédiatement corrigé, recopié, pour ne pas dire calligraphié, sur le cahier du jour. De plus, on propose à l'enfant d'écrire trois fois sur le brouillon l'un des mots corrigés de son texte – **pour mieux le savoir demain**. Il ne s'agit que d'un seul mot parce qu'il ne faut pas que l'expression soit automatiquement associée à un devoir, à une corvée. On ne saurait être trop prudent car ce n'est pas couru d'avance. Rien ne doit entraver la mise en marche de **l'action écriture**. Pour cela, on peut heureusement s'appuyer sur une motivation interne car l'ancienne motivation externe – faire plaisir aux parents ou au maître, avoir une bonne note – ne fonctionne plus. Le besoin de s'exprimer, propre à l'être humain, constitue une motivation autrement efficace. Et ce désir d'expression s'alimentera des mille choses que l'on aura vécues au cours de l'enfance et qui doivent être nécessairement dites, et de tout ce que les expressions des compagnons de classe auront pu en soi déclencher.

C'est la pratique quotidienne qui assure la répétition, et donc, l'assimilation des formes

correctes. La graphie initiale, presque nécessairement fautive, ne courra aucun risque d'être assimilée telle quelle parce qu'il y a cette triple copie du mot et cette recopie du texte sur le cahier du jour, sans compter tout ce qui va s'y ajouter (copie du texte de la classe, lecture, écriture...).

Craignant que les formes fautives ne soient immédiatement fixées, certains enseignants ne permettent au début que l'écriture de textes composés avec des mots donnés au tableau. Mais alors, il ne s'agit plus d'expression, ni de pensée. L'enfant devient un élève dépendant du maître. Il n'écrit pas, il ne pense pas, il fait des exercices ; il ne s'engage pas, il reste passif.

D'autres proposent de laisser un trou quand on ne sait pas écrire un mot. C'est trop s'effrayer inutilement. Cette crainte est exagérée. La fixation de l'erreur ne saurait être à ce point automatique. Il n'y a aucun danger car la forme correcte sera plusieurs fois reprise. Et, de plus, le lendemain, l'enfant du CP recopiera à nouveau les mots de son texte sur son cahier, car il lui aura servi de modèle d'écriture.

On voit à quel point il faut, dès le départ, se soucier de la graphie correcte des mots, sans que le plaisir d'écrire risque pour autant d'en être étouffé.

De plus, chaque jour, on choisit un texte pour un travail un peu plus approfondi. Après la classe, il est affiché en haut du mur, près du plafond. La couleur du texte change à chaque fois (noir, bleu, rouge, vert, noir, bleu...). La forme diffère suivant la longueur du texte et celui-ci est signé du prénom de l'auteur. Cette série de textes dont le nombre croît avec les jours consti-

tue un riche répertoire orthographique. Et des quantités de mots sont aisément repérables à cause de la couleur, de la forme, de l'organisation spatiale, de la situation du texte de chacun, de son environnement... On voit le souci que l'on a d'immerger l'enfant dans un bain d'orthographe 'saine'. **On n'écrit jamais de fautes au tableau.** [...]

L'affectivité

Il s'agit pour chacun de ce qu'il a à dire. Il est important que ses apprentissages puissent s'appuyer sur sa propre vie, sur l'expression qu'il en donne. Tout ce qui le concerne a beaucoup d'importance. Et, au début, même, uniquement cela.

Chaque jour, donc, un texte de la classe est choisi. L'auteur vient devant ses camarades et ceux-ci l'interrogent sur ce qu'il a voulu exprimer ou lui demandent des compléments d'information. Ce texte est mis au point en commun et il sera également recopié sur le cahier du jour. Quand on travaille sur son texte, l'auteur fait une sorte de bond en avant. En effet, il existe alors, il est reconnu, il n'en revient pas de pouvoir être au centre, lui aussi, à son tour, et de pouvoir compter à ce point. Et il fixe mieux les connaissances qui apparaissent à ce moment-là parce qu'il est alors tout yeux, tout oreilles.

[...]

Tout est fait pour que l'imprégnation soit maximale. L'affectivité est développée au maximum. Pour retrouver ses textes, l'enfant s'appuie évidemment sur des repères objectifs, mais aussi subjectifs parce qu'en haut du mur, les textes voisins du sien appartiennent à des camarades avec lesquels il a nécessairement des relations affectives. Et,

ainsi, il sait où trouver les mots dont il a besoin. Ajoutons en passant que les textes successivement affichés au mur constituent un riche répertoire d'idées, de formes descriptives, expressives, comiques, sensibles, poétiques, etc.

C'est donc de l'enfant que tout doit partir. A ce propos, une anecdote : désireuse de changer de poste, une institutrice avait récolté le CP dans sa nouvelle affectation. Elle s'est dit : « *Pas de panique, c'est simple, je vais faire comme Jeannette qui affiche quotidiennement au mur le texte du jour choisi par la classe.* ». Mais, au bout de six semaines, curieux de ses résultats, nous lui avons rendu visite. Il n'y avait que quatre textes affichés : *Nous allons avoir des correspondants – Jeudi, nous irons visiter l'aquarium – La voisine nous a donné des pommes – Nous avons ramassé des châtaignes.* La maitresse nous dit : « *Je n'ai pas continué parce qu'ils ne s'intéressent qu'à leurs choses* ». C'était plutôt démonstratif car, dans ces textes, il n'y avait que des *nous* et aucun *je*. C'était clair, il ne s'agissait que des textes de la maitresse. Et les enfants ne s'y retrouvaient pas. Mais elle a très vite compris où le bât blessait et, avec ces petits, elle a retrouvé alors avec joie ce qui faisait le bonheur de tous dans ses classes précédentes.

Mise en place de l'orthographe

Les 'Groupèmes'

Prenons un texte de Fabrice (7 ans) : « *Le dimanche, papa ronfle quand il dort, mais je mets du coton dans unes oreilles et mon oreiller sur ma tête.* » Mais comment, lorsqu'il écrit « *mais je mets du coton dans mes oreilles* », Fabrice pourrait-il savoir écrire correctement les trois mots « *mais, mets,*

mes », alors qu'il pourrait aussi bien les écrire « *mai, maie, m'est, m'es, met* », et pourquoi pas « *may, mei, mêe, mhè...* » ? En fait, les trois mots en question « *mais, mets, met* » n'existent pas. Comme le dit Cyrulnik « *être seul, c'est ne pas être* ». C'est également vrai pour les mots. Qu'est-ce qu'un mot ? Rien. Ce n'est qu'une forme sans vie, le morceau de bois de Geppette qui n'est pas encore devenu Pinocchio, la statue de Pygmalion à laquelle Aphrodite n'a pas encore donné vie, la coquille vide au fond de la mer qu'un bernard-hermite n'a pas encore habitée... Les mots ne se mettent à exister qu'en relation : *mets* avec *je, mes* avec *oreilles, mais* en opposition avec tout ce qui précède (*taratata... mais*).

La preuve qu'il ne s'agit bien que d'un seul Mot nous est donnée par les langues étrangères. En italien : *metto = je mets, cantamo = nous chantons* ; en finnois : *isani = mon père, vaiamoni = ma femme* ; en allemand : *brauchen = avoir besoin de, winterreise = voyage d'hiver, etc.*

J'appelle 'groupème' ce Mot qui contient plusieurs mots. Or, ce dont il faut avoir pleinement conscience, c'est qu'il n'y a qu'une **unique** façon d'écrire un groupème. Une fois assimilée, on n'y revient plus. C'est pourquoi, avec l'appui de l'affectivité qui accompagne les textes libres, on assiste à l'assimilation rapide et solide de : « *je vais... je vois... je mets... je prends... j'entends... je sais... je sens ... j'ai joué... j'irai... j'aurai... mes parents... mes frères... mes sœurs... mes copains... il fait... il a... il est... ils vont... elles sont... ils ont... les oiseaux chantent... les voitures roulent... les enfants jouent... mes petits frères, je les aime, je les porte, je les promène...* ».

Comme l'horizon des enfants de CP est limité à la famille, à l'environnement proche, aux camarades, les mêmes groupèmes reviennent souvent. Et corrigés, recopiés, calligraphiés sur le cahier, puis souvent retrouvés, ils constituent une large tête de pont de termes correctement orthographiés. C'est là que réside la répétition indispensable à l'assimilation. Quand, au bout de trois ou quatre textes, on a bien incorporé le mot *frère*, c'est une base de départ pour tous les 'fr' à venir et, avec la *grand-mère* qui revient aussi souvent, non seulement pour les 'fr', les 'gr' et presque automatiquement pour les 'fr', 'gr', 'cr', 'br', 'pr', 'dr', 'tr', etc. Et cela, sans s'en apercevoir, sans aucun effort, sans aucune réflexion prématurée d'ordre grammatical.

Au CP-CE1 (2 premières années de l'enseignement primaire), le travail consiste donc à se préoccuper des groupèmes. On en rencontrera chaque jour dans le texte personnel et dans le texte choisi par la classe. Ils seront soigneusement reportés sur le cahier. Et, en outre, on copiera en dessous les éléments mis au jour lors de la mise au point du texte. Par exemple, après celui de Fabrice, on aurait écrit : *je mets - tu mets ; mes oreilles - mes mains - mes pieds ; lui, mais pas moi - elle, mais pas sa sœur...* Freinet appelait cela 'la chasse aux mots'. Il serait plus exact de dire '*la chasse aux groupèmes*'. Donc, en liant quotidiennement affectivité, recopie et répétition, les choses se mettent rapidement en place. Les textes affichés au mur sont orthographiquement parfaitement corrects. Et, de plus, les enfants disposent d'un répertoire affectif, informatif, littéraire, poétique d'une très grande richesse. C'est là qu'il faut reprendre la phrase de Bachelard : « *L'être vivant se perfectionne dans la mesure où il pense relier son point de vie fait d'un ins-*



tant et d'un centre à des durées et des espaces plus grands. »

L'essentiel, c'est que la pensée de l'enfant se mette en marche. Comme il est au contact de tous les aspects du monde, il aura toujours quelque chose à exprimer, le fonds ne manquera jamais et, par petites touches successives, homéopathiques, la forme progressera avec le fond. Comme il appartient à une communauté éducative, il bénéficiera également des façons d'être au monde de ses pairs et pourra ainsi tracer sa propre route. On voit qu'à chaque fois, on en revient aux raisons personnelles que l'on a d'écrire.

La grammaire

Dangereuse, si elle est prématurée ! Avant de s'en préoccuper, il est bon d'avoir accumulé une grande quantité de faits linguistiques bien intégrés. Dans un premier temps, la règle se déduit d'ailleurs intuitivement de tout ce qu'on a pu accumuler. Pourquoi soulever des problèmes quand il n'y en a pas ? On n'en est plus heureusement à « Voici la règle, on fait des exercices pour bien l'assimiler ». Nous sommes à l'opposé de cette pratique mécanique qui ne débouche sur rien parce qu'elle est en dehors de tout, parce qu'elle n'est pas en phase avec la vie.



En liant quotidiennement affectivité, recopie et répétition, les choses se mettent rapidement en place. Les textes affichés sont orthographiquement parfaitement corrects et les enfants disposent d'un répertoire affectif, informatif, littéraire, poétique d'une très grande richesse.

Mais je veux signaler dans quel ordre 'naturel', il faudrait prendre les choses.

Un jour, tous mes CE1 déroulaient tellement de groupèmes corrects : « *les merles sifflent, les goélands crient, les arbres remuent* », que j'ai cru le moment venu d'assoir définitivement les choses. J'ai fait une leçon (ça devait me manquer). Et, le lendemain, j'ai trouvé dans plusieurs textes : « *les feuilles tombes, les mouettent voles* ».

Que s'était-il produit ? J'étais passé prématurément de l'apprentissage par imprégnation inconsciente indispensable à l'assimilation de l'orthographe française à l'apprentissage par analyse consciente qui se pointait beaucoup trop tôt. Ou, si l'on préfère, on était passé de « on écrit comme ça parce que c'est comme ça » à l'explication de « pourquoi c'est comme ça », alors que personne n'avait encore rien demandé.

De plus, au lieu de travailler sur un seul élément, le pluriel des noms, j'avais travaillé en même temps sur le pluriel des verbes. Or, l'expérience nous apprend qu'il ne faut jamais attirer l'attention sur deux choses à la fois, à égalité, car, alors, c'est la confusion qui peut

s'ériger en règle de vie. C'est pourquoi, par exemple, j'ai très vite compris en lecture qu'il ne fallait pas signaler la présence du 'on' avant que, à la suite de nombreux textes du type « *hier, on a joué au foot – demain, on va aller au cinéma* », le 'on' n'ait été inconsciemment et solidement intégré.

La conjugaison horizontale

Un jour, un contrôleur qui en était encore au français de la Troisième République demande ex abrupto à mes élèves qui en étaient déjà au français de la Cinquième : « *Verbe aller au présent de l'indicatif, deuxième personne du pluriel.* »

Interloqués, ils se demandent pourquoi ce 'monsieur commandeur' ne parle pas français. D'après ce qu'ils ont appris de leurs parents, la langue employée cette fois ne ressemble ni au breton, ni à l'italien, ni à l'anglais. Évidemment, ils ne réagissent pas. Ils l'eussent fait si on leur avait courtoisement demandé d'écrire « *vous allez* ». Et même, en prime, ils auraient donné « *vous venez, vous repartez, vous revenez* » car ils connaissent la 'conjugaison horizontale'.

La voici : « Après *tu*, le plus souvent un 's' ; après *nous*, le plus souvent 'ons' ; après *vous*, le plus souvent 'ez' ; après *ils, elles* toujours 'nt' ».

Cependant, un jour, – quand ? – il faudra bien parler des verbes en 'er' pour savoir comment écrire : *j'ai marché* – *je vais marcher*. C'est ennuyeux, on ne peut pas le savoir parce que ça se prononce de la même façon. Eh bien c'est simple ! On remplace par *courir* et *couru* pour savoir si c'est le nom du verbe (infinitif) ou autre chose (participe).

Bien plus tard, on se préoccupera de bien préciser les choses en abordant la 'conjugaison verticale' sous forme de tableaux. Mais ce sera alors sans danger parce que l'habitude et le plaisir de s'exprimer par écrit auront été définitivement installés. On n'aura pas

tari l'expression, ni tué le plaisir d'écrire en s'angoissant et en angoissant les enfants. N'est-ce, pas l'essentiel ?

Les règles seront d'autant mieux assimilées que, la plupart du temps, les enfants en auront déjà subodoré l'existence, allant même, lorsqu'ils auront commencé à s'alléger de ce qui les chargeait, à devenir disponibles pour la métalinguistique, c'est-à-dire pour utiliser la langue elle-même afin de réfléchir aux questions qu'elle pose.

On voit combien cette approche raisonnée de la mise en place de l'orthographe est possible. Et quoi qu'on en dise, celle-ci est encore nécessaire dans la vie courante. C'est ainsi que des sociétés financières interdisent à certains de leurs commerciaux d'écrire à leurs clients car beaucoup de ceux-ci

Bien plus tard, on se préoccupera de préciser les choses en abordant la 'conjugaison verticale' sous forme de tableaux. Mais ce sera alors sans danger parce que l'habitude et le plaisir de s'exprimer par écrit auront été définitivement installés.

écouter	danser	avoir	être
<p><i>j'écoute</i> <i>tu écoutes</i> <i>il/elle écoute</i> <i>nous écoutons</i> <i>vous écoutez</i> <i>ils/elles écoutent</i></p>	<p><i>je danse</i> <i>tu dances</i> <i>il/elle danse</i> <i>Nous dansons</i> <i>Vous dansez</i> <i>Ils/elles dansent</i></p>	<p><i>j'ai</i> <i>tu as</i> <i>il/elle a</i> <i>Nous avons</i> <i>Vous avez</i> <i>ils/elles ont</i></p>	<p><i>Je suis</i> <i>tu es</i> <i>Il/elle est</i> <i>Nous sommes</i> <i>Vous êtes</i> <i>Ils/elles sont</i></p>

renvoient les documents annotés d'encre rouge et refusent ensuite de continuer la transaction.

En réunion de concertation, avant la correction du bac, les profs de français se demandent s'il faut retirer deux ou quatre points pour sanctionner une trop grande abondance d'erreurs orthographiques.

De plus, ceux qui cherchent un emploi ont intérêt à faire un minimum de fautes d'orthographe dans leur CV.

La question de l'acquisition de l'orthographe est donc toujours d'actualité. A ce sujet, je voudrais souligner un point fondamental : l'orthographe n'est qu'une 'superstructure'. Elle se trouve améliorée dès qu'il y a des progrès sur le plan de l'infrastructure de la personnalité. Le meilleur exemple est fourni par le parcours de cette Roselyne de la classe de Catherine Mazurie en collègue. Sur le plan de l'orthographe, elle partait vraiment de très bas. Mais, à la fin de la troisième, elle avait réussi à maîtriser parfaitement son expression écrite parce qu'elle avait su se faire sa place dans le groupe classe. D'une part, elle avait parfaitement assumé tout au long de l'année une responsabilité qu'elle avait demandée. Mais, d'autre part et surtout, elle s'était exprimée avec une telle sincérité, qu'elle avait suscité le respect général.

Autre exemple. Ma belle-sœur avait beaucoup souffert à l'école. Ses sœurs aînées ayant été brillantes, on lui répétait sans cesse : « *Quel dommage que tu ne sois pas aussi bonne élève que tes sœurs.* » C'est certainement ce genre de réflexion qui peut aider un enfant en difficulté. Aussi, son orthographe était-elle d'une très grande originalité. Par exemple, dans une même lettre, elle pouvait écrire spontanément le mot

essence de trois ou quatre façons différentes. Mais, par miracle, elle n'avait pas été éliminée lors de l'examen du brevet. Cela lui avait permis de rentrer à La Poste. Et là, son orthographe s'était complètement rétablie à partir du moment où elle avait réussi des examens internes basés sur les maths et la géographie, acquérant à cette occasion un statut d'excellence !

Lorsque l'on pratique l'expression-création tous azimuts, on multiplie les chances du rééquilibrage de la personne. Et cette amélioration de la situation de l'individu provoque beaucoup de retombées positives dont, parmi les plus spectaculaires, celle de l'amélioration de l'orthographe. Cela s'explique assez bien : lorsque la personne se trouve libérée de ce qui l'encombrait, elle devient capable de prendre en compte le monde extérieur et d'en repérer les structures. Cela explique aussi le bond en avant en mathématiques que Francis avait effectué après avoir pu enfin exprimer le drame de sa famille. Donc, une fois de plus, la solution d'un problème réside essentiellement dans la prise en considération de l'être dans sa globalité.

Paul LE BOHEC

Texte initialement publié dans Le Nouvel Educateur, revue de l'ICEM (Institut Coopération de l'Education Moderne – Pédagogie Freinet), n°192, avril 2009, pp. 26-29.

Orthographe : une autre voix/voie ?

L'orthographe n'est généralement considérée que sous un angle négatif : la quantité déplorables de fautes dans les écrits des élèves ou des étudiants, les règles qui ne sont pas appliquées, le niveau qui baisse... Pourtant, l'orthographe, c'est d'abord la forme matérielle du langage écrit, c'est-à-dire d'une pensée qui s'exerce en s'écrivant. C'est ensuite, plus spécifiquement, les conventions par lesquelles une langue se transcrit à un moment donné, et, par voie de conséquence, un héritage culturel, trace d'une longue histoire. Elle se situe à l'interface de la lecture et de l'écriture et fait l'objet d'un long apprentissage en milieu scolaire. Si l'on veut faire accéder tous les élèves à des compétences suffisantes en littérature, on ne peut plus s'en tenir à enseigner des règles et à les faire appliquer...

Depuis une quinzaine d'années, en effet, des recherches se sont intéressées à l'acquisition de la morphographie, c'est-à-dire aux marques qui, en français, manifestent certaines relations entre les mots d'un texte. En mettant au jour les procédures des élèves, elles ont remis en question la manière dont s'expliquent les erreurs et ouvert la voie à une autre façon d'enseigner l'orthographe. On mesurera alors que les pistes d'apprentissage ne manquent pas...

Ce que disent les élèves

Aujourd'hui, des recherches qualitatives ont permis de comprendre – au moins en partie – que les élèves n'appréhendent pas le monde de l'écrit comme un adulte qui sait orthographier.

A ne voir dans les fautes d'orthographe que des infractions aux savoirs constitués, on en oublie de se demander comment l'élève, à

qui on enseigne que le 's' est la marque du pluriel, s'y retrouve avec le 's' des verbes, le 's' de certains noms (*souris, temps*), le 's' de certains adjectifs (*gris, gros*) ; et avec le 'nt' qui est une marque de pluriel verbal mais qui figure dans le singulier de noms tels qu'*accent* ou *continent*, d'adjectifs tels que *prudent, patient* ; ou le 's' interdit après 'nt' dans certains cas (*ils parent*) et pas dans d'autres (*les parents*), sans parler des adverbes qui restent en dehors du marquage alors qu'ils sont en relation avec les mots marqués (*les clients étaient souvent impatientes*). Les manuels négligent généralement cet aspect des choses et abandonnent les élèves à leurs confusions.

La perplexité de jeunes élèves s'entend pourtant dans les classes. Par exemple, une élève de CE1¹ demande, au moment où la leçon sur le pluriel des noms et des verbes s'achève, pourquoi on ne peut pas écrire

ils jouents ou *ils joues*. Et l'on pourrait multiplier les exemples. Quelles que soient les catégories linguistiques, les entretiens menés avec les élèves mettent en évidence à quel point ces catégories ne sont pas encore constituées. C'est ce qui bloque souvent l'application d'une règle pourtant connue, mais appréhendée en réalité de façon encore rudimentaire.

Pour comprendre les problèmes auxquels ils se heurtent avec le nombre, écoutons quelques élèves :

- *leur maman* : « Parce que c'est la mère de plusieurs enfants », ajoutant un 's' à *leur* (Anna CE2) ;

- *ces parent divorce* : « C'est pas au pluriel parce que si par exemple ses parents ou grands-parents, je mets un 's', mais là, il y a simplement un divorce, il n'y en a pas plusieurs » (Miloud CE2) ;

- *elle regarde un mannequins* : « Elle a déniché plusieurs mannequins et elle cherche celui qui est le plus beau » (Noël CE2) ;

- *je me ba contre deutre tauro* : « J'ai voulu mettre un 's' à la place du 'e', mais je l'ai pas mis parce qu'on aurait cru que c'était beaucoup de taureaux, alors que moi, je voulais qu'il y en ait que quatre, et c'est pas vraiment beaucoup, quatre » (Florence CE2) ² ;

- *les gens portait des pèlerines* : « On peut pas l'écrire avec 'e-r' parce que sinon, on peut pas mettre de 's' après 'e-r'. J'avais mis un 't' mais je pense qu'il faut un 's' parce qu'il y a plusieurs pèlerines » (Charly CE2) ;

- *j'avais une amis* : « Parce qu'il y a *une*, il n'y a pas *un*... Quand il y a *un*, on met pas de 'e', on met un 's' », remplaçant le 's' par un 'e' (Sophia CM1) ; ³

- *ont va la voir* : « Je me suis demandé si c'était 'o-n' ou 'o-n-t' et je suis pas sûre si c'est 'o-n' ou 'o-n-t'. Parce que c'est *nous*,

donc on est plusieurs, et c'est 'o-n-t', c'est comme *ils* ou *elles* avec un 's' » (Anna CM2).

Ainsi, ces écoliers sont loin de négliger l'orthographe. Au contraire, ils appliquent les règles qu'on leur a enseignées, persuadés de faire bien. Et comment pourrait-il en être autrement ? Rappelons-le avec beaucoup d'autres : l'erreur est un indice du niveau de conceptualisation actuel (appelé à être dépassé, si tout se passe bien). Ce sont bien des obstacles conceptuels qui empêchent les élèves d'identifier comme devant recevoir un traitement identique tous les déterminants, tous les noms, tous les verbes : le même n'est pas encore le même. En fait, ce qui se dégage de leurs commentaires et constitue le problème central, c'est un conflit syntaxe/sens et une absence de vision de l'orthographe comme système. ⁴

Si les experts peuvent jouer des différents niveaux d'organisation de ce que Nina Catach a appelé d'une façon éclairante un 'plurisystème orthographique' ⁵, si un professeur sait différencier automatiquement les classes et les structures grammaticales, un élève de huit ou douze ans ne le sait pas encore de façon certaine. Les savoirs constitués – la norme orthographique – sont bien sûr le but de l'enseignement de l'orthographe. Mais par quels chemins se constituent-ils dans la tête de chacun ? C'est une interrogation qui devrait être constante chez les professionnels de l'apprentissage. Aujourd'hui, on sait, avec Astolfi ⁶, que le problème n'est pas le vide, mais le trop plein dans la tête des élèves. L'orthographe en fournit des exemples probants.

En sollicitant les élèves sur la raison de leurs graphies, les recherches de ces vingt dernières années ont ainsi mis au jour des façons de penser l'orthographe qu'on ne

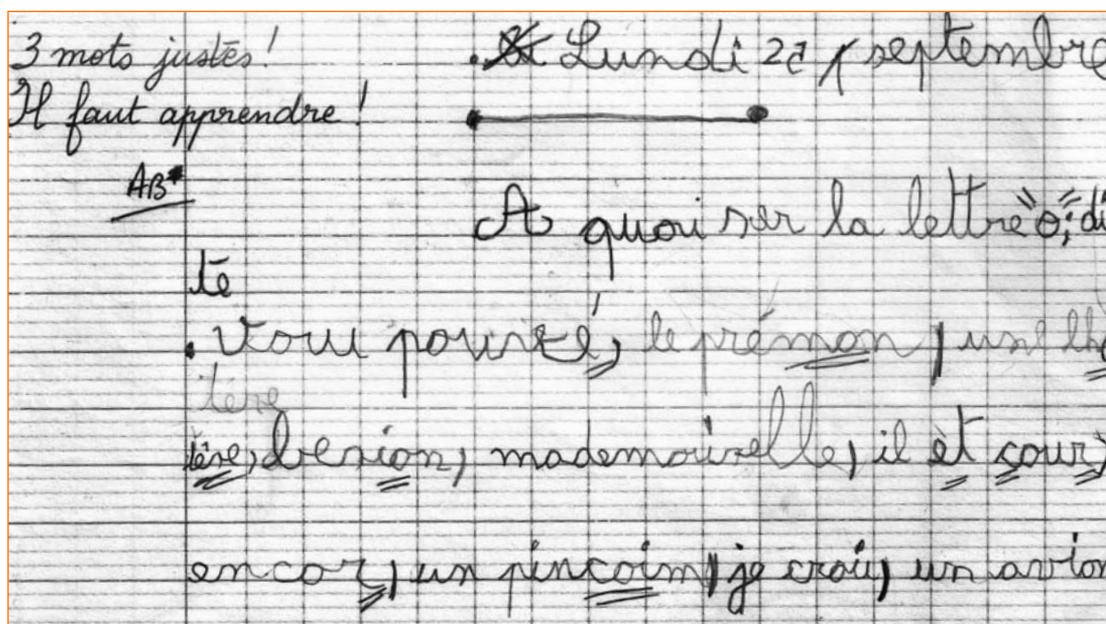
souçonnait pas. Avec les capacités de leur âge, ils s'efforcent de mettre en œuvre ce qu'ils ont compris. Ce qui éclate alors, ce sont les décalages importants entre le savoir enseigné et le savoir reçu. Pourtant, Vygotski ⁷ l'indiquait en son temps : les concepts enfantins diffèrent des concepts scientifiques par leur mode de constitution. Le malentendu provient du fait que cette différence est masquée par l'utilisation des mêmes termes, lesquels rendent possible la communication. Le pluriel du linguiste est un marquage linguistique ; le pluriel de l'enfant renvoie à la pluralité dans la réalité, phénomène observable sous divers angles, ce que les commentaires métalinguistiques nous remettent en mémoire (quantité comptable ou non comptable, collection, masse, distribution, succession, etc.). Tant qu'on n'aide pas les élèves à ne plus calquer strictement le pluriel sur la pluralité, on laisse aux erreurs le champ libre.

Il serait temps de reconnaître, au moins à titre d'hypothèse, que, pour la majorité des élèves d'aujourd'hui, l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale, fondé sur la croyance en un apprentissage du type conditionnement par stimulus/réponse, est peu efficace, car il fait l'impasse sur le sujet qui pense pour apprendre. C'est en travaillant le 'mur invisible' des conceptions des élèves, autrement dit, en **adoptant une perspective centrée sur l'acquisition**, qu'on peut espérer faire progresser une majorité d'entre eux.

Faute de quoi, on retrouve chez des collégiens ⁸ les mêmes conceptions que chez les écoliers, bien enkystées ⁹ :

- *il dit : bonjours les enfants* : « il dit ça à plusieurs enfants » (6^e) ;
- *une portés* : « une portée, c'est des petits ; c'est par exemple des petits chiens » (6^e) ;
- *mes bote* : « pas de s, on dit une paire » (6^e) ;

Il serait temps de reconnaître, au moins à titre d'hypothèse, que, pour la majorité des élèves d'aujourd'hui, l'enseignement traditionnel de l'orthographe grammaticale, fondé sur la croyance en un apprentissage du type conditionnement par stimulus/réponse, est peu efficace.



I	Je tombais dans un champ plein de maïs. Je me suis
	terriblement mal, je pensais que je m'étais cassé la jambe
Rz	J'entendis un bruit terriblement fort, j'eus peur, je me
C	retourna et je vis une charrue arrivant droit sur moi. Un
Rz/A/K	homme me vit, s'arrêta juste devant moi. On faisait course-
A	ence, il se présenta et me dit : "Que vous est-il arrivé
?/c	mon jeune homme", je lui expliqua mon histoire et il
Fe	me ramena sur sa charrue. Je vis plein de maisons, des

C'est en travaillant le 'mur invisible' des conceptions des élèves, autrement dit, en adoptant une perspective centrée sur l'acquisition, qu'on peut espérer faire progresser une majorité d'entre eux.

- je pêchais un peu tout : « un peu, c'est pas rien » (6°) ;

- chacun ferme la porte : « c'est pas que moi ; c'est tout le monde, c'est plusieurs » (5°).

Et même chez des lycéens ¹⁰, beaucoup plus âgés ¹¹, donc :

- ont va squatter ailleurs : « Là, j'ai mis du pluriel et du singulier, il y a quelque chose qui ne va pas. Ont, c'est ils, je voulais mettre le pluriel, c'est en groupe » (2°) ;

- les marins ne les nourrissent même pas : « oui, j'ai dû penser à les » (2°).

Quant à l'absence de représentation d'une orthographe structurée, on peut en faire un constat amer après neuf ans d'étude de la langue dans cet échange ¹² sur *il a crut rêvait et est remonter chez lui* :

- Tu as écrit cru avec un 't' ?

- Je sais pas.

- Est-ce que tu penses que tu peux l'écrire autrement ?

- Non.

- Est-ce qu'il y aurait une autre façon de l'écrire ?

- Peut-être avec un 's'.

Il y a sans nul doute quelque chose à faire avant que s'installe une telle démotivation, un tel brouillage. L'enseignement perd de son efficacité à ne pas travailler en partant de là où en sont les élèves, à vouloir obtenir la totalité d'un savoir notionnel en une leçon, quitte à la refaire l'année suivante, « puisqu'ils ne savent rien », et dans des modalités qui sont incompatibles avec ce qu'on sait aujourd'hui de l'apprentissage. De fait, c'est bien dès l'entrée dans l'écrit qu'il faut accompagner l'élève dans la conceptualisation de l'orthographe.

Des pistes pour l'apprentissage

« Ils connaissent les règles,
mais ne les appliquent pas ! »

L'orthographe apprise dans des leçons est supposée se transférer naturellement en rédaction, ce que dément cette rengaine des salles de professeurs. Celle-ci reflète en réalité la différence que fait la psychologie des apprentissages entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales : ces connaissances ne sont pas du même ordre. En d'autres termes, la maîtrise de l'orthographe implique bien évidemment la connaissance du système orthographique, mais elle se traduit avant tout par la capacité à mettre en œuvre cette connaissance dans ses écrits, ce qui requiert une approche spécifique. Il n'est donc pas étonnant que l'orthographe en production écrite puisse être en décalage avec des connaissances avérées. Encore faut-il que ces connaissances existent.

Comparons la réaction de deux élèves devant leurs graphies. Solange (CM1) explique qu'elle s'est trompée pour *leurs enfants s'appelle* : « Il y a un 's' parce qu'il y en a plusieurs ». Mélie (CM2) signale d'elle-même ce qui est à ses yeux une faute dans *les maisons étai instalés* : « L'auxiliaire, c'est 'e-n-t', *étaient* », ajoutant : « Je pensais à mon texte ». L'erreur de l'une s'explique par une assimilation incomplète d'une zone du système : elle a raison, le verbe de cette phrase est au pluriel, mais son apprentissage doit se poursuivre dans le sens d'une compréhension plus poussée de l'opposition verbonominale. L'erreur de l'autre s'explique, comme chez les 'experts', par la surcharge cognitive ; elle n'a plus rien à apprendre sur l'accord sujet-verbe : elle

doit parvenir à une certaine automatisation et se construire une attitude de vigilance de haut niveau, puisque la complexité de notre orthographe ne met personne à l'abri d'un dérapage (il n'y a qu'à consulter les courriels de notre sphère professionnelle, les nôtres y compris)¹³ !

Il est donc important, pour un enseignant, de pouvoir identifier les causes d'erreurs (sans oublier qu'une graphie juste peut l'être pour de mauvaises raisons). Il en va de l'efficacité de son action. Si l'élève ignore un point, on mettra en place des activités de découverte ; s'il en est resté à un premier niveau de conceptualisation, on l'amènera à prendre conscience des propriétés qu'il ne connaît pas ; s'il bute sur une difficulté conceptuelle, on cherchera à déstabiliser la conception récalcitrante ; enfin, s'il connaît la norme, on travaillera sur la révision des écrits.

A l'école, en effet, l'enseignement de l'écriture s'est vu profondément modifié depuis les années 1980 avec le travail en projet et la circulation des productions qui a donné une place plus convaincante à la nécessité de corriger l'orthographe. Mais on s'est encore peu occupé du travail d'assimilation au-delà des premières découvertes et du travail du scripteur sur l'orthographe de ses écrits. Ce sont sans doute là deux points clés, riches de possibilités de progrès (ce qui ne veut pas dire de résultats faciles à obtenir). Il s'agit donc à partir des connaissances nouvelles dans le domaine des apprentissages d'une part, et de l'orthographe d'autre part – notamment la compréhension des représentations orthographiques des élèves – de repenser l'enseignement de cette 'discipline'.

Principes et activités

Les interrogations sur l'enseignement de l'orthographe sont très anciennes, comme le rappelle André Chervel¹⁴. Il est normal que les réponses se modifient avec les transformations de la société et le renouvellement des savoirs (en dépit de tous ceux qui s'arc-boutent sur le *Bled* de 1947¹⁵). Depuis 2001, on observe de fortes convergences sur les principes et sur les activités dans une série d'ouvrages émanant de chercheurs et didacticiens¹⁶. On les évoquera rapidement.

L'orthographe comme système

Tous se réfèrent à la description linguistique de l'orthographe française proposée par Nina Catach, comme un ensemble de systèmes interreliés. Cette description permet en effet de comprendre les obstacles que les élèves rencontrent en raison de ce qu'on pourrait appeler le 'recyclage' des graphèmes d'un niveau à l'autre : les graphèmes qui transcrivent les phonèmes peuvent servir aussi de marques grammaticales et sont souvent polyvalents, principalement le trio 'e-s-t'.

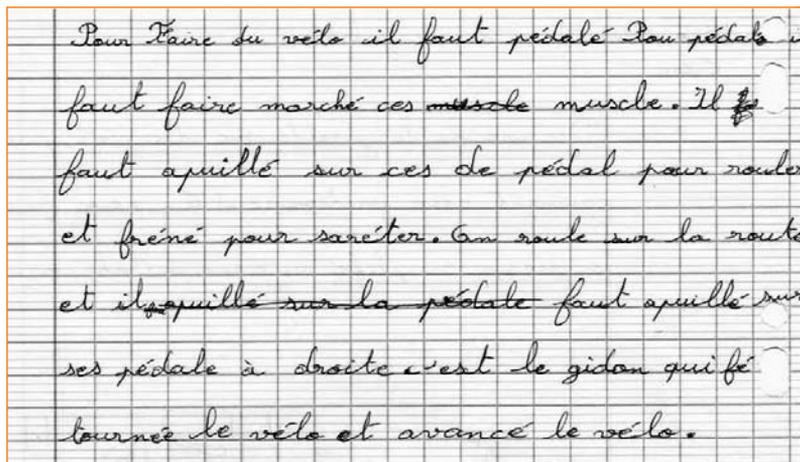
Il est donc important que l'enseignant soit à l'aise avec ce fonctionnement s'il veut apprécier les difficultés objectives de notre orthographe. Il peut alors, au lieu de multiplier les cas particuliers, rassembler ce qui est ordinairement présenté de façon éclatée dans les manuels en notions englobantes et sous forme de questions : comment les verbes indiquent-ils la personne ? quels sont les différents moyens de modifier la valeur sonore d'une lettre ? quels sont les différents moyens de marquer le pluriel ? tous les mots varient-ils en genre ? Les problèmes d'orthographe grammaticale sont finalement en faible nombre (les marques de genre et de nombre ; les marques verbales ; l'homophonie), mais

contraignent à une durée d'apprentissage longue, contrairement à d'autres langues (italien, finnois, par exemple). Un enseignement plus en prise sur le fonctionnement de l'orthographe pourrait en atténuer la difficulté.

La liaison avec la production écrite

Puisque la véritable maîtrise de l'orthographe est celle qui se manifeste dans les écrits, il faut travailler l'orthographe au cours du processus de rédaction. Des recherches attestent de corrections spontanées lors du deuxième jet. Ce point reste assez méconnu pour deux raisons essentielles : d'abord, comme on a l'habitude de considérer que l'élève n'a rien fait, s'il ne corrige pas tout, son travail est souvent nié ; ensuite, beaucoup d'enseignants ayant l'habitude de souligner les fautes dès le premier jet, on ne voit pas ce qu'il est capable de faire seul. Il y a là un paradoxe de taille : si l'on veut qu'il apprenne à exercer sa vigilance, pourquoi faire à sa place ce qui est au cœur même de cette vigilance ? Il lui faut au contraire apprendre à repérer ses propres erreurs et à leur substituer les graphies normées, c'est-à-dire exercer soi-même le contrôle.

Cette capacité de haut niveau doit donc être enseignée. Rien de facile. Rappelons que, au moment où l'œil passe sur les mots, l'esprit est capté par le sens. Dans l'édition, cette tâche incombe à une profession. Par ailleurs, on sait que les élèves répugnent à reprendre un texte qui leur paraît achevé, mais la révision orthographique est possible si l'on organise les situations de travail adaptées : il s'agit de prévoir des temps de relecture différée, plutôt en binôme, de cibler sur un ou deux types d'erreurs, et surtout, de s'interdire dans un premier temps de signaler les erreurs. Quant aux élèves en grande difficulté,



S'interdire dans un premier temps de signaler à l'élève ses erreurs pour lui permettre d'apprendre à les repérer lui-même, c'est-à-dire à exercer lui-même le contrôle.

quoi qu'ils fassent, parce que leurs copies comportent beaucoup de fautes, ils sont toujours accusés de négliger l'orthographe et finissent par baisser les bras en déclarant qu'ils n'en ont rien à faire, que, de toute façon, eux, ils se comprennent. Entre abdication ou provocation, avec les adolescents, les positions se crispent. C'est donc une tout autre attitude qu'il convient de développer avec les écrits des élèves dont la pensée doit d'abord être reconnue avant même qu'il soit question de fautes.

La position centrale de la réflexion métalinguistique et de la mise en activité des élèves

On a vu le rôle des représentations dans la production d'erreurs. C'est en prenant en compte ces représentations qu'on les fait évoluer. Mais il faut une condition : que les élèves soient réellement en situation d'observation et de réflexion. On ne combat pas des conceptions erronées par du discours magistral. Quand une erreur provient d'une mécompréhension, c'est dans la tête de l'élève que le déclic doit se produire. Les rappels ne lui suffisent pas, puisque, comme on l'a vu, la règle le met déjà en échec. La position d'exécutant dans lequel les manuels le pla-

cent permet rarement à ce déclic de se produire. C'est au contraire un vrai travail de recherche et de questionnement qui est nécessaire, où la pensée est mobilisée dans ce que Vygotski a appelé la zone proximale de développement, espace où ses capacités cognitives lui permettent de percevoir l'écart entre ce qu'il croit et la norme.

On organisera ainsi l'alternance entre l'observation de corpus normés et l'observation de corpus spontanés, les élèves ayant à argumenter le pourquoi de telle ou telle graphie, juste ou fautive. Ces confrontations collectives, si elles ont effectivement permis à chaque scripteur d'expliquer ses choix, et si elles se concluent par une récapitulation, se révèlent des plus efficaces : en effet, la verbalisation aide l'élève à prendre de la distance avec ce qu'il a écrit ; la confrontation aux autres lui fait voir d'autres aspects de la question ; l'observation de la norme lui impose de prendre en compte une donnée irréfutable (par exemple, il ne peut y avoir deux nombres différents pour *leur* et le nom qu'il actualise : pas d'autre choix que *leur branche* ou *leurs branches*). Toutes ces situations concourent aux déplacements conceptuels qui éviteront le retour des erreurs.

La durée, l'intensité, la répétition

Pour obtenir des résultats durables, il vaut mieux rester sur une même difficulté au lieu d'aborder une notion après l'autre, comme le font les manuels, dans un rythme qui ne permet pas l'apprentissage. Qu'on ne s'étonne pas alors que « cela entre par une oreille et ressorte par une autre » : les déplacements conceptuels n'ont pas le temps de se produire. En revenant sur les deux ou trois mêmes difficultés pendant plusieurs séances, en les attaquant sous des angles différents et dans des dispositifs variés, on favorise ces remaniements indispensables. Reste ensuite à organiser la stabilisation des nouvelles connaissances, et c'est là que les exercices peuvent trouver leur efficacité. En relation avec ce que l'on sait de la mémoire ¹⁷, la combinaison d'activités rapides et quotidiennes, et d'activités de plus grande envergure semble ainsi prometteuse, même si les évaluations manquent encore aujourd'hui.

Un exemple d'activité : la phrase dictée du jour

Que peut-on attendre d'un travail qui vise les conceptions d'élèves ? On en donnera ici un bref exemple tiré d'une classe de CE1 à la mi-février ¹⁸. Le dispositif consiste à recueillir toutes les graphies issues d'une courte phrase dictée et toutes inscrites au tableau. Dans un premier temps, chaque auteur d'une graphie a la parole pour expliciter son choix. Dans un second temps, la parole devient collective pour établir quelle graphie est correcte et pourquoi. Les arguments s'appuient sur ce qui a été appris, sur les affichages, sur des manipulations. L'enseignant organise les échanges, relance, demande des précisions, fait le point, interroge pour savoir si la classe est arrivée à un consensus ou non, et, en dernier ressort,

valide le résultat. La classe récapitule ensuite ce qui a été appris et recopie la phrase dans un cahier qui sert de référence. Celle-ci peut être redictée quelques jours plus tard.

Le premier jour, Louise a écrit *més samis ssa-péle* et Mourad *mais amis s'apelles*. Dans une approche traditionnelle, on considèrerait que tous les deux ont fait une faute et méritent zéro pour cet item. Or ces deux élèves, qui n'ont pas encore deux ans d'apprentissage systématique de la lecture-écriture, n'en sont pas au même point. La première s'en tient au pluriel nominal (*més amis*) et, pour le verbe, s'efforce de restituer ce qu'elle entend (*ssa-péle*) ; le second, non seulement marque le pluriel nominal (*mais amis*), mais il est déjà entré dans le marquage du pluriel du verbe : on peut sans doute y voir un début de conceptualisation de l'accord sujet-verbe. La discussion collective a bien évidemment rétabli la terminaison 'nt' de *s'appellent*.

Deux jours plus tard, la maitresse dicte la phrase *Deux frères et une sœur se promènent* qu'elle a tirée d'une production récente de Mourad. Elle avait corrigé la faute *promènes* en écrivant elle-même la bonne forme sur la copie. On note que cette correction magistrale n'avait pas empêché Mourad de refaire la même faute sur *apèles*. Mais, cette fois, c'est bien *nt* qu'il produit (*se promènent*). Louise, elle, n'a pas produit la forme normée, mais *se promènes* ; elle a donc progressé, puisqu'elle a franchi l'obstacle du 'tout phonographique' et découvert le marquage morphographique. Les élèves ont en effet à découvrir, après avoir percé le code alphabétique de notre écriture (les lettres notent des sons), qu'il existe un autre système de lien entre les mots d'un texte, liens lexicaux (*chat/chaton, gris/grise*), liens syntaxiques

(mes amis se promènent) ¹⁹. Et c'est ce qui va les occuper pendant toute la scolarité obligatoire ! Pour le moment, ces deux élèves, à leur manière, viennent de faire un pas de plus dans la compréhension du fonctionnement de l'orthographe, compréhension naissante qu'il est nécessaire de consolider jusqu'à l'obtention d'automatismes et la mise en place d'une autorégulation.

Deux voies en opposition

Ainsi, tout oppose la voie traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe et celle qui intègre les processus d'acquisition. La première mesure le progrès des élèves à leur nombre de fautes, ne voit que des manques par rapport à la norme, décrète par programme ce qui doit être compris et mise tout sur la répétition des règles. La seconde considère l'écart à la norme comme une étape et la norme comme le savoir attendu à la fin de l'apprentissage, évalue l'élève par rapport à ce qu'il ne savait pas faire auparavant, s'appuie sur les résultats statistiques et l'écoute des raisonnements pour déterminer l'orientation du travail, ne fait pas de l'erreur une menace paralysante pour la pensée. On voit à quel point la formation des enseignants est cruciale pour accompagner cette 'révolution' didactique.

La tâche n'est pas simple, parce que la société et l'institution scolaire campent sur des positions déraisonnables. Certes, dans l'état actuel des recherches, nous ne disposons pas d'évaluation sur l'efficacité de ce renversement de perspective. Les effets positifs sont néanmoins attestés par les enseignants qui ont opté pour cette autre voie. Il faudra d'autres recherches pour aller au-delà de résultats déjà encourageants.

Mais tout laisse penser que s'y engager ne peut qu'être bénéfique, à commencer par le fait que cette approche mobilise aussi les élèves en difficulté.

Transformer l'enseignement de l'orthographe est une urgente nécessité. Si l'on peut penser, comme une analyse éclairante vient de le montrer ²⁰, que la crise de l'école est une crise de civilisation, et que la modification des pratiques en orthographe ne serait alors qu'un coup d'épée dans l'eau, n'est-il pas plus intéressant d'avoir à repérer le cheminement des élèves plutôt que de compter leurs fautes, guider leur avancée par des dispositifs adaptés, faire appel à leur réflexion, solliciter non la peur de l'erreur mais l'intelligence ? Quand on connaît le poids social de l'orthographe, et son impact sur le rapport des élèves à la lecture et à l'écriture, on ne peut pas renoncer sans avoir essayé.

Danièle COGIS
IUFM de l'Académie de Paris
École interne de l'Université
de Paris IV - Sorbonne
MoDyCo CNRS - Université Paris Ouest
Nanterre La Défense

*La version intégrale de ce texte a été publiée dans **Caractères**, Revue de l'Association belge pour la lecture (section francophone), **Actes III du Colloque Interactions entre le lire et l'écrire**, Bruxelles, 30-31 octobre 2008, n°34, 3/2009, pp. 5-14.*

*(Les notes 1, 4, 8, 10 et 15 de la présente version sont de la rédaction du **Journal de l'alpha**).*

1. *L'enseignement primaire en France compte 5 années : CP (cours préparatoire), CE1 et CE2 (cours élémentaires), CM1 et CM2 (cours moyens).*
2. In Jean-Michel SANDON, **Les unités linguistiques et leurs frontières : statut et fonctions dans l'acquisition de l'orthographe du français**, Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 1999.
3. A noter que, sans le commentaire, cette erreur pourrait conduire à une remédiation sur l'accord en nombre, alors que cette élève se place sur le terrain du genre : elle essaie de rétablir en effet ce qui est une difficulté de l'orthographe du français, à savoir l'absence de marque segmentable au masculin, dans une représentation de la langue (ou du monde ?) où chacun des genres devrait disposer d'une marque identifiable.
4. Cf. Kristine MOUTTEAU, qui dit dans **Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base** (in *Journal de l'alpha*, n°173, p. 58) que, pour les apprenants adultes avec lesquels elle travaille, les mots semblent uniquement porteurs de sens et fonctionnent comme fermés sur eux-mêmes.
5. Nina CATACH, **L'orthographe française**, Paris, Nathan, 1980.
6. Jean-Pierre ASTOLFI, **L'erreur, un outil pour enseigner**, Paris, Editions ESF, 1997.
7. Lev Semionovitch VYGOTSKI, **Pensée et langage**, 1934 (rééd. Paris, La Dispute, 1997).
8. En France, le collège accueille les jeunes (généralement âgés de 11 à 15 ans) pendant les quatre premières années de l'enseignement secondaire (de la 6^e à la 3^e).
9. Jean-Yves GUILLAUME, **Le problème scolaire de l'orthographe ou le parti pris des fautes**, Thèse, Université de Rennes II, 1980.
10. Le lycée est composé des classes de seconde, première et terminale de l'enseignement secondaire.
11. Noëlle VOIRIOT-CORDARY, **Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée**, Thèse, Université de Bourgogne, 2005.
12. Ibid.
13. D'où la nécessité d'intégrer l'apprentissage des correcteurs informatiques à celui de l'écriture.
14. André CHERVEL, **Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle**, Paris, Retz, 2006 ; et **L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?**, Paris, Retz, 2008.
15. Manuel d'exercices orthographiques et grammaticaux conçu par un couple d'instituteurs, Odette et Édouard Bled, utilisé dans les écoles françaises et devenu si institutionnel qu'on le nomme couramment le 'Bled'.
16. Catherine BRISSAUD et Daniel BESSONNAT, **L'orthographe au collège. Pour une autre approche**, Paris-Grenoble, Delagrave/CRDP de Grenoble, 2001 ; Gérard TESTE et Jean-Christophe PELLAT, **Orthographe et écriture : pratique des accords**, Strasbourg, CRDP, 2001 ; Jean-Pierre SAUTOT, **Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3**, Grenoble, CRDP, 2002 ; Guislaine HAAS, **Orthographe au quotidien : cycle 3 (+ 1 CD)**, CRDP de Bourgogne, 2004 ; Danièle COGIS, **Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège**, Paris, Delagrave, 2005.
17. Cécile DELANNOY, Sonia LORANT-ROYER, **Une mémoire pour apprendre**, Paris, Hachette Education, 2007.
18. Exemple tiré du mémoire professionnel de Nélia LABSI (IUFM de Paris, 2005). Pour le lexique, il vaut mieux restituer l'orthographe correcte le plus rapidement possible, sauf si des régularités peuvent être examinées. Par exemple, on effacera du tableau le 'ai' de 'promaine' en le remplaçant par 'è', une fois qu'un élève l'aura cherché dans le dictionnaire, sauf si on veut saisir l'occasion de constituer la famille de mots ('mener'/'mène') avec l'alternance 'e'/'è'.
19. Les élèves ne comprennent pas d'emblée qu'on marque aussi l'adjectif et le verbe, qui ne relèvent pas de l'idée de 'plusieurs' comme le nom : le pluriel du nom dépend en effet du référent (je parle de plusieurs amis), mais le pluriel de l'adjectif et du verbe constitue une relation interne à la phrase, impliquant une conscience permanente des catégories grammaticales.
20. Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, **Les conditions de l'éducation**, Paris, Stock, 2008.

Les méandres cachés de la langue française

Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire

Si l'on veut comprendre les difficultés que rencontrent les non francophones avec la concordance des temps, la conjugaison des verbes 'être' et 'avoir', le maniement des pronoms personnels, les accords en genre et en nombre..., il faut pouvoir se décentrer d'un certain nombre d'évidences qui nous collent à la peau. C'est ce à quoi s'attache Dany Crutzen qui analyse un certain nombre de difficultés de la conjugaison et de la grammaire française pour les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. En lien avec cette analyse, elle propose quelques pistes pour travailler les difficultés grammaticales en français langue étrangère (FLE).¹

La dimension linguistique n'est pas neutre dans l'enseignement du français langue étrangère et/ou seconde. Elle s'inscrit dans un contexte, dans une culture, dans une histoire. Elle s'inscrit par conséquent dans une hiérarchie de valeurs, dans des croyances et dans des manières de faire conditionnées par les structures profondes d'un inconscient collectif largement ignoré. Ainsi peut-on dire avec Y. Johannot ² que rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance : ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni la valeur symbolique qui lui est reconnue par la culture 'légitime'.

Il est par exemple fondamental de percevoir que le temps n'est pas une constante universelle, mais bien une construction culturelle et un langage en soi. Ce que l'anthropologue

E.T. Hall ³ appelle la 'danse de la vie' met en évidence que chaque culture a sa propre chorégraphie, un ensemble de rythmes et de cadences qui répondent en stéréo aux manières d'exprimer le temps dans la langue. L'apprentissage culturel de cette base de rythmes primordiale se fait dans la toute petite enfance : l'enfant synchronise ses mouvements avec la voix de sa mère et de ses proches d'abord, puis progressivement entre dans la chorégraphie de son groupe d'appartenance. Lorsqu'il va à l'école, il est formaté pour apprendre à fonctionner dans son système culturel. En particulier dans nos écoles, nous apprenons à appliquer des procédures, à être à l'heure, à réagir à des sonneries... mais aussi à articuler une ligne du temps au cœur de toutes nos expressions linguistiques.



Rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance : ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni...

C. Mesmin⁴ rappelle que chaque enfant est accueilli et bercé dans la langue de sa mère. Par sa structure propre, celle-ci construit un système logique que les mots transformeront au fil des apprentissages en véritable sens philosophique propre à chaque langue. Lorsque nous demeurons unilingues et monoculturels, nous échappons très difficilement à ce formatage : nous sommes contraints par la chorégraphie de notre langue, par ses règles grammaticales, par l'ordre des mots, par sa manière d'articuler les éléments linguistiques et les idées.

Le temps passé, le temps qui passe : passé composé et imparfait

Notre culture dominante considère comme universel le temps linéaire, orienté vers le progrès. Cette conception se heurte à d'autres chorégraphies rythmées par un temps circulaire, un temps en spirale, une aspiration à retourner à l'origine, ou parfois une absence totale de sens donné à un temps grammatical.

La plupart des langues ignorent la concordance des temps telle qu'elle est pratiquée

par la langue française. Beaucoup de langues s'intéressent plus à la qualité de l'information qu'à son ancrage sur une ligne du temps. Le turc pratique le duratif, l'aoriste (pour exprimer une généralité), l'intentionnel, l'oui-dire... L'arabe pratique l'accompli (sûr) et l'inaccompli (pas sûr). En kinyarwanda, il y a un concept qui englobe hier et demain (c'est-à-dire pas aujourd'hui). Aucune de ces langues ne pratique évidemment la concordance des temps.

Il est donc utile d'amener les non francophones à entrer dans la conjugaison des temps du passé par la qualité de l'information : celui qui écrit choisit de placer le verbe dans l'action unique (passé composé) ou dans le décor répétitif ou qui dure (imparfait). On retrouve aussi une importante nuance exprimée par le passé composé – à mettre en parallèle avec la langue anglaise par exemple : « *il y a dix ans que ma femme m'a quitté* » implique que l'évènement a encore aujourd'hui un impact sur celui qui parle (contrairement au passé simple). La structuration entre temps simples et temps composés est donc un élément de compréhension : le temps composé du présent entretient un

lien avec lui. Enfin, il n'est pas anodin de noter que le français a remplacé un temps simple (le passé simple en voie de disparition) par un temps composé (le passé composé), qui exprime par la force des choses les identités de l'un et de l'autre...

Ce n'est pas pour rien que les non francophones se mêlent les pinceaux entre passé composé et imparfait. Ce n'est pas pour rien non plus qu'ils ont du mal à conjuguer les verbes au passé composé, sachant que de nombreuses langues ne connaissent pas la catégorie grammaticale de l'infinitif et ne manipulent qu'un seul auxiliaire. Enfin, ce n'est pas pour rien que des locuteurs venant de langues qui ne pratiquent aucune concordance des temps éprouvent des difficultés à entrer dans la gymnastique de la syntaxe française.

Quelques pistes

1. Le passé composé

C'est le temps le plus utilisé. Je propose de commencer par là et de constituer un corpus à partir des réponses des apprenants à une question comme par exemple : « *Qu'avez-vous fait ce weekend ?* »

Je suis...	J'ai...
------------	---------

Le formateur fait ensuite remarquer que toutes ces phrases racontent **quelque chose qui est terminé.**

Au bout d'un temps, on reprend le stock et on s'interroge sur le pourquoi des deux colonnes. **Hypothèse** : verbes de mouvement avec 'être' (+ verbes pronominaux). On met l'hypothèse à l'épreuve de nouveaux exercices et on répertorie les cas qui y échappent (exemple : 'danser' est un verbe de mouvement).

Mais ce qui est mouvement dans une culture ne l'est pas forcément dans l'autre. Il est dès lors utile de recourir à un moyen mnémotechnique : **les verbes de la montagne, qui symbolisent la vie, se conjuguent avec 'être'.**

On continue ensuite à lister des exemples au tableau : « *Qui s'est levé le plus tôt ce matin ?* », « *Qui a reçu une lettre dernièrement ?* »,... On observe les points communs. On lit, on note les prénoms au tableau, on retrouve qui a fait quoi...

Quand on arrive à des hypothèses/constats du genre '**passé, terminé, moment précis = temps point (un temps pour lequel on peut joindre le geste à la parole, à la façon d'un CLAP de cinéma)**', on est prêt pour introduire le contraste avec l'imparfait.

Les verbes de la montagne se conjuguent avec 'être'

	rester – demeurer	
	arriver	partir
	venir	
	entrer	sortir*
	monter*	descendre*
		tomber
naitre		mourir

* Uniquement quand ils ne ne sont pas transitifs.

2. « Déjeuner du matin » de Prévert

Déjeuner du matin

*Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler*

*Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder*

*Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder*

*Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.*

Le formateur découpe le texte en phrases :
chaque élève en reçoit une.

Chacun lit sa phrase. On les replace dans l'ordre.

On observe : **Tous les verbes sont en deux morceaux** (verbes 'avoir' + deux verbes 'être', un de mouvement et un pronominal).

Chacun mime sa phrase ou, par paires, on joue la scène.

Quelqu'un raconte à nouveau ce qu'il a vu.

On observe « *parce qu'il pleuvait* ». Il pleuvait déjà avant, il pleuvait pendant et après = **temps ligne, qui dure** (on mime avec la main quelque chose qui dure).

3. « Pour une grammaire sentimentale », selon Marc Argaud ⁵

Objectif : Rendre plus attrayante la pratique d'une règle de grammaire en utilisant les sentiments.

Démarche : Développer le thème de la lettre.

Le message de Prévert peut servir de point de départ, en raison de la **réurrence de la structure 'pronom relatif + participe qui s'accorde'**.

Le message

*La porte que quelqu'un a ouverte
La porte que quelqu'un a refermée
La chaise où quelqu'un s'est assis
Le chat que quelqu'un a caressé
Le fruit que quelqu'un a mordu
La lettre que quelqu'un a lue
La chaise que quelqu'un a renversée
La porte que quelqu'un a ouverte
La route où quelqu'un court encore
Le bois que quelqu'un traverse
La rivière où quelqu'un se jette
L'hôpital où quelqu'un est mort.*

On se centre sur la phrase « *la lettre que quelqu'un a lue* » : « *qu'est-ce qu'on peut faire avec une lettre ?* ». On liste au tableau une série d'infinitifs : on peut écrire une lettre, perdre, poster, parfumer, cacher, jeter, lire, déchirer, attendre, signer, fermer, classer, recopier, taper, corriger, traduire, brûler, recommencer...

Le formateur demande ensuite de transformer en « *la lettre que j'ai écrite, perdue...* ». (On notera ici l'importance de pratiquer au féminin pour faire émerger l'accord du participe.) Chacun fait sa liste par écrit, puis on se corrige mutuellement (oralement et/ou par écrit). Si nécessaire, on peut faire préciser le sens des verbes (placer les mots dans des phrases) ou faire mimer les termes qui ne sont pas compris par tous...

Le formateur propose enfin un travail d'écriture, soit composer de petits poèmes de 8 à 10 lignes en utilisant la même structure : la lettre que j'ai écrite, les lettres que j'ai écrites, que tu as écrites, ces lettres qui, quelles lettres ?,... Les indications ne sont là que pour soutenir et favoriser l'écriture : on pourra ensuite s'en écarter, puis suggérer de terminer le texte par une phrase un peu différente et lui donner un titre...

Ainsi, sur le thème des lettres attendues, reçues, rangées ou déchirées au pluriel ou au singulier, s'inscrit et s'écrit un accord grammatical porteur de sentiments.

L'infinitif

En français, l'infinitif occupe une place importante dans la syntaxe. Dans beaucoup de langues, il est peu utilisé ou n'existe tout simplement pas. Exemple : en arabe, pour « *il faut partir* », on dira quelque chose

comme « *il y a nécessité je pars (ou nous partons)* » ou « *allez, on part* »...

Pour aider l'apprenant à appréhender ce qu'est l'infinitif, on peut créer une démarche qui permettra de le définir, par exemple, de la manière suivante :

- C'est le 'titre' du verbe.
- On le reconnaît parce qu'il vient après « *je dois* ».
- C'est la forme qu'on trouve dans le dictionnaire.

Quelques pistes

1. Trouver des phrases à partir de l'incipit « *Vivre, c'est...* ».
 2. Demander régulièrement : « *c'est quel verbe ?* », « *comment s'appelle ce verbe ?* », « *quel est le nom de ce verbe ?* ». Après seulement, on dira que c'est l'infinitif.
 3. Pratiquer les verbes opérateurs (qui obligent à utiliser l'infinitif) : « *je dois...* », « *je vais...* », etc. Ou les utiliser à la forme interrogative : « *est-ce qu'on peut... ?* »,...
 4. Pratiquer le futur proche et le passé récent : « *je vais changer* », « *nous venons d'arriver* »,...
 5. Transformer des infinitifs (par exemple : dans une recette, un mode d'emploi) en impératifs, en subjonctifs, à partir de « *il faut que...* ».
- Observer aussi des infinitifs et des impératifs dans les pubs et les journaux. A noter qu'on y trouve beaucoup de fautes du genre présence d'un 's' à la 2^e personne du singulier des verbes en '-er', par exemple.)

En profiter pour pratiquer les verbes 'être' et 'avoir'.

Être et avoir

Le verbe 'être' est un des derniers nés dans les langues contemporaines. La plupart des langues ne l'utilisent pas lorsqu'il coule de source. Le verbe 'avoir' est encore plus récent. Dans la plupart des langues africaines, 'avoir' s'exprime par « être avec ».

En arabe dialectal, le verbe 'être' est peu utilisé : on dira « *toi gentil* » pour « *tu es gentil* », par exemple. **Le verbe 'avoir' n'existe pas** ; on utilise la préposition 'chez' ou 'avec' suivie d'un pronom personnel ou d'un nom : on dira « *avec moi cent francs* » pour « *j'ai cent francs* », ou « *chez vous chien* » pour « *vous avez un chien* ».

En turc, le verbe 'être' est très complexe. En général, il est exprimé par un suffixe qui varie selon le temps, le mode et la personne. Il n'existe qu'au présent, à deux temps du passé, ainsi qu'à deux formes se rappro-

chant du conditionnel (un temps exprimant l'ouï-dire et un temps dit 'suppositif').

Pour les autres formes, il existe un verbe équivalant au verbe 'devenir'. **Le verbe 'être' sert d'unique auxiliaire. L'auxiliaire 'avoir' n'existe pas**. Il y a une expression équivalente, correspondant à « *est existant pour moi* » ou « *il y a pour moi* ». L'apprenant d'origine turque aura dès lors tendance à utiliser « *il y a* » ou à remplacer 'avoir' par 'être'. Pour la négation, il y a aussi une expression spécifique.

Peu de formateurs ont conscience du caractère non universel des formes verbales 'être' et 'avoir' : elles sont enseignées techniquement comme une évidence, alors qu'elles représentent une construction complexe, sans équivalent dans beaucoup de langues d'origine. Le simple fait de les présenter à la forme infinitive pose problème : en arabe par exemple, l'infinitif n'existe pas.

Les verbes 'être' et 'avoir' représentent une construction complexe, sans équivalent dans beaucoup de langues d'origine.



Quelques pistes

1. Chacun a une fiche sur laquelle il écrit tous les adjectifs qui le caractérisent (variante : choisir des adjectifs qui commencent par la même lettre que son prénom...). On mélange les fiches, puis il faut reconnaître la personne : « *Je m'appelle X et je suis...* » - « *Tu t'appelles Y et tu es...* » - « *Il s'appelle Z et il est...* ».

2. Chacun se définit à partir des questions « *qui suis-je ?* » et « *que suis-je ?* ». Exemple : « *Je suis Madame X et je suis une citoyenne du monde* »...

3. Driller les usages de 'être' et 'avoir', dont les notions se confondent dans d'autres langues. Pratiquer systématiquement toutes les personnes, tous les temps, toutes les formes (affirmative, négative, interrogative) en les plaçant en contexte : « *Je suis X, je suis content, je suis à l'école* » (identité, état, localisation) ; « *J'ai une voiture, j'ai froid, j'ai conscience que...* » (possession, autre forme d'état = plus matériel, expression impliquant une excercisation préalable afin d'acter le sens et l'usage du verbe 'avoir').

4. Lister (en dessins, oralement, par écrit) tout ce que les personnes ont dans leur sac, en pratiquant toutes les personnes de la conjugaison du verbe 'avoir'.

5. Et pour ajouter une touche d'humour (très culturel aussi), partir de la chanson *J'ai la rate qui se dilate...*⁶ et la transformer en « *il a* », « *nous avons* »...

De manière générale, il vaut mieux :

- éviter d'opposer d'emblée 'être' et 'avoir', les pratiquer séparément ;
- ne systématiser la conjugaison des verbes

'être' et 'avoir' qu'après les avoir pratiqués longuement, oralement et par écrit ;
- ne donner le 'titre' du verbe qu'après avoir pratiqué l'infinitif.

Pronoms personnels

En turc, la personne grammaticale du sujet est indiquée par un suffixe verbal qui ressemble aux désinences des verbes quand ils sont conjugués (-ons, -ez...). Le pronom personnel sujet n'est employé qu'en cas d'insistance (du type « *moi, je...* »). On rencontrera donc souvent des confusions du type « *Madame, elle est fâchée...* ». En outre, le pronom personnel peut être utilisé, par erreur, au masculin au lieu du féminin et vice versa, à cause de la non distinction de genre en turc.

Le pronom personnel complément n'est pas énoncé, surtout s'il représente une chose. L'apprenant turc a tendance à supprimer le pronom complément direct ou à confondre complément direct (CD) et complément indirect (CI). Exemple : « *Madame lui a puni* » pour « *Madame l'a puni* ». De même, lorsqu'il y a deux pronoms (CD et CI), il a tendance à en supprimer un. Exemples : « *on m'a dit* » pour « *on me l'a dit* » ; « *je lui donne* » pour « *je le lui donne* »... En outre, en turc, le CI est toujours devant le CD.

En arabe, les pronoms personnels sujets ne s'expriment pas en même temps que le verbe. La transformation du verbe suffit. Les arabophones ont tendance à croire soit que la forme verbale, par exemple pour le verbe 'voir', est « *il voit* » (il leur semble dès lors logique de la dire entièrement derrière un nom sujet : « *Ahmed, il voit pas bien* »), soit que la personne est exprimée par le verbe lui-même. En outre, le pronom personnel sujet suffit souvent à exprimer la notion

d'être (voir supra : verbes 'être' et 'avoir') : on dira « *Moi content* ».

Le système des pronoms personnels compléments et des adjectifs possessifs est très simple en arabe. Une série unique de pronoms, qui se trouvent toujours attachés à un verbe (« *je t'ai vu* » = « *chouftak* » = « *ai vu(toi)* ») ou à une préposition (« *pour toi* » = « *andak* » = « *pour(toi)* »). Attachés à un nom, ils correspondent plus ou moins à notre système d'adjectifs possessifs (« *ta maison* » = « *darak* » = « *maison(à toi)* »).

Le cas de 'lui' et de 'leur'

Première difficulté à identifier : un pluriel oublié dans notre écriture. Il n'y a pas de raison que 'leur = à eux' ne porte pas la marque du pluriel.

Dans la syntaxe, le pronom personnel CI précède toujours le pronom CD, sauf avec 'lui' et 'leur'. C'est aberrant ! Toutes les autres langues romanes fonctionnent en CI-CD !

Donc **me le** mais **le lui**
 te le **le leur**
 nous le
 vous le

= toujours CI-CD, sauf avec 'lui' et 'leur'.

Quelques pistes

1. Faire prendre conscience de la nécessité d'employer les pronoms sujets en français. Pratiquer les pronoms à l'oral, à partir de la vie quotidienne :

- « *Quelle langue est-ce que tu parles à la maison ?* »

- « *Tu as combien de frères et de sœurs ?* »

Faire produire des questions de ce genre.

2. Mimer :

- « *Je suis sourde, je n'entends pas bien* »

(la main sur la poitrine = « *je* »; puis en cor-
net à l'oreille = « *n'entends pas* ») ;

- « *j'ai mal à la tête* » (avec la main sur le
front) ;

- etc.

3. Bien faire la distinction entre « *il* » et
« *elle* ». C'est une difficulté phonétique pour
beaucoup d'allophones. De même, exercer la
différence entre « *ils ont* » et « *ils sont* ».

4. Les descriptions d'images impliquent
facilement l'usage des pronoms.

5. Pratiquer les pronoms personnels complé-
ments par le mime, en utilisant des images
de magazines... Donner des consignes du
genre : « *Prends ton livre et donne-le à ton
voisin* »...

6. Pratiquer des devinettes : « *Je peux la
peler, la manger, la croquer, la donner à mon
frère. Qu'est-ce que c'est ?* » ; « *Je le prends
dans ma main, je le déballe, je le mets en
bouche. Il a un gout sucré. C'est bon. Qu'est-
ce que c'est ?* », etc.

7. Faire pratiquer des dialogues. Quand il y a
une erreur, lever la main en criant « *pronom* ».

8. Faire pratiquer des dialogues qui impli-
quent l'usage du « *vous* » de politesse. Par
exemple : entre le directeur et un élève,
entre une personne âgée et un enfant,...

9. Débat sur « *les pronoms sont-ils tes
amis ?* » pour faire découvrir à quoi servent
les pronoms = fonction d'économie.

10. Partir de textes, d'articles de journaux...
Demander d'imaginer l'interview des person-
nages dont il est question dans ces écrits.

11. Photocopier une bande dessinée sans
parole ou en effacer le texte. Chacun choisit
un personnage et doit s'exprimer en « *je* ».

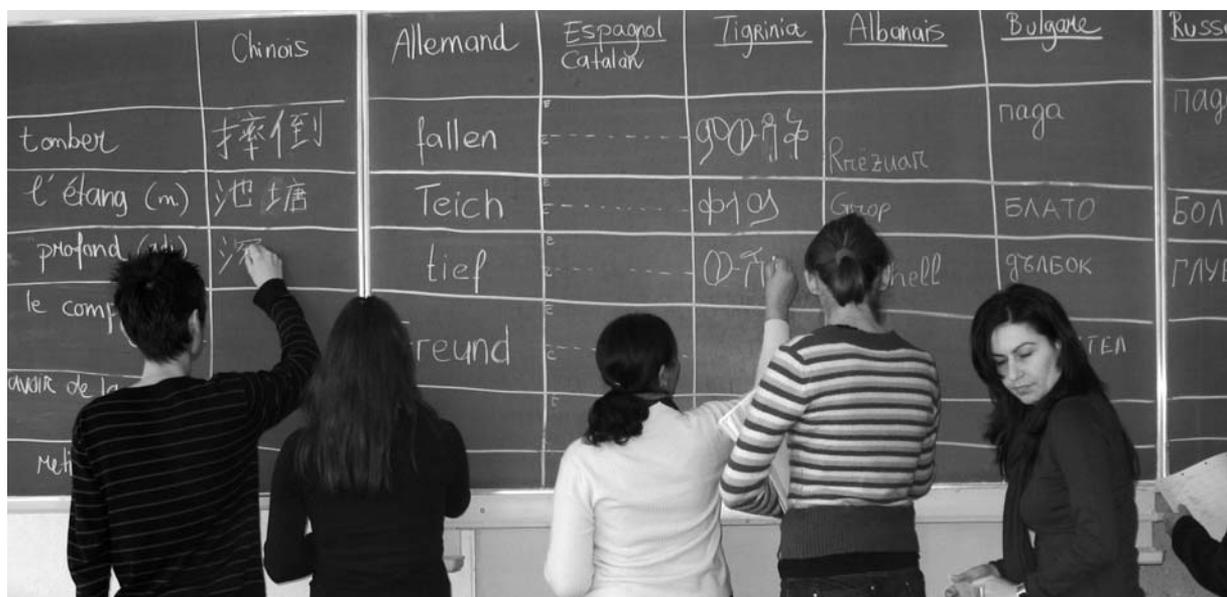
Introduire l'exercice par un petit texte qui lance la scène, puis faire écrire les dialogues.

Notions basiques du mot et de la phrase

La notion de mot se forme à l'oral ! Mais attention aux contaminations du genre : « le nescargot », « la thénée », « le petit lâne », « un lâne », « l'avion d'école »... La notion de mot séparé ou non d'autres éléments grammaticaux est à nouveau très relative (cfr. la langue turque qui agglutine des suffixes à la fin des mots). Néanmoins, contrairement à ce que pourraient laisser penser de nombreuses productions écrites, la plupart des personnes ont intuitivement une certaine conscience de ce qu'est un mot = un objet autonome. Cette conscience doit cependant être approfondie car elle n'implique pas que le sens, relativement facile à capter : « ami » a un sens en soi, « l' » n'en a pas !

La chorégraphie d'une langue passe essentiellement par sa syntaxe : qu'est ce qu'on va mettre avant-au milieu-après ? qu'est-ce qu'on va – ou non – relier à quoi ? ; qu'est-ce qui obéit à quoi ? (quelle hiérarchie ?) ;... **Le français contemporain a été formaté par la pensée logico-déductive** du XVIII^e siècle : il accorde tout, en genre, en nombre, mais aussi sur la ligne du temps. Toutes les langues ont une notion sémantique de genre (il y a des mâles et des femelles), une conscience évidente du nombre (un n'est pas plusieurs) et une perception d'un temps quotidien plus ou moins linéaire. Cela ne veut pas dire pour autant que ce **sens** prenne forcément une **forme** grammaticale : par exemple, le turc n'a aucune expression grammaticale du genre, ne fait aucun accord en genre ou en nombre, aucune concordance des temps. Comme le soulignait avec humour l'ethnolinguiste Jean-Léonce Doneux : « *N'oublions jamais que la commode n'est pas la femme du buffet !* ».

Chaque langue est bien plus qu'une somme de mots. La chorégraphie d'une langue passe essentiellement par sa syntaxe : qu'est-ce qu'on va mettre avant-au milieu-après ?, qu'est-ce qu'on va – ou non – relier à quoi ?, quels sont les liens hiérarchiques ?,...



Quelques pistes

Pour aider les apprenants à se repérer, voici quelques définitions fonctionnelles :

- **Mot** = quelque chose d'autonome dans la langue, c'est-à-dire quelque chose qui peut suffire à répondre à une question (sauf quelques mots non autonomes comme 'le', 'ce', 'et',... que nous allons appeler les 'petits mots' ou les 'serveurs').

- **Verbe** = « devant lequel je peux mettre un 'je' » (sauf les verbes 'météorologiques' et « il faut »).

- **Phrase** = commence par une majuscule et se termine par un point ; c'est celui qui écrit qui décide quand il commence son idée et quand il la termine ; il doit penser à celui qui va le lire (va-t-il comprendre ou non son idée comme étant complète ?).

L'ordre syntaxique

À l'école, l'ordre syntaxique est analysé à partir de la troisième primaire, mais n'est pas enseigné tel quel. Il est l'expression par excellence d'une 'fausse évidence' culturelle.

Le turc est une langue agglutinante, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation : de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes. En outre, la structure de base de la phrase est la suivante : sujet – complément de temps – complément de lieu – objet indirect – objet direct – verbe.

Le complément déterminatif se trouve avant le nom (complément déterminatif + nom avec un élément indiquant la possession). On dira « *de ma sœur son manteau* » pour « *le manteau de ma sœur* », induisant en français des erreurs du type « *le directeur de son fils* » pour « *le fils du directeur* ». Lorsqu'il y a double détermination, l'élève ne

sait quel élément mettre avant l'autre : « *la voiture de l'ami de ma sœur* » est équivalent à « *la voiture de la sœur de mon ami* ». En turc, on dirait quelque chose comme « *ami(suffixe mon) sœur(suffixe sa) voiture(suffixe d'elle)* ». On retiendra qu'en règle générale, en turc, tout complément déterminatif se trouve avant le nom qu'il détermine.

Non seulement le verbe se retrouve systématiquement en fin de phrase, mais on peut dire que le passage d'une syntaxe à l'autre ressemble à un véritable 'retournement de chaussette'... La personne doit tout penser à l'envers, ou mieux, apprendre à penser différemment selon la langue qu'il utilise.

En arabe dialectal, la proposition relative fonctionne avec une particule invariable : on utilise des propositions coordonnées par une particule, ce qui donne quelque chose comme « *tu connais l'homme (particule) je me promène avec lui* » pour « *tu connais l'homme avec lequel je me promène* ». La proposition subordonnée est toujours introduite par une expression invariable suivie d'un verbe conjugué. La proposition infinitive n'existe pas : elle est remplacée par la coordination ou la juxtaposition de deux propositions (« *il pensait lui part* » pour « *il pensait partir* »). L'interrogation s'exprime par une particule, sans inversion du sujet par rapport au verbe. Le complément déterminatif se marque par la simple juxtaposition de deux éléments : « *chaise le directeur* » équivaut à « *la chaise du directeur* ».

Quelques pistes

1. Poser des questions en donnant la consigne de ne répondre que par un seul mot.
2. Dessiner pour séparer/organiser les mots permet de donner à voir ce que l'on entend

mal : illustrer l'utilité de l'ordre syntaxique (dans un dessin, « *le loup mange l'agneau* » est bien différent de « *l'agneau mange le loup* »).

3. Découper des phrases et les reconstituer. Se grouper pour former des phrases avec les mots qu'on a. La technique du 'découper/ coller', éventuellement avec des supports-images, aide à prendre conscience de la réalité linguistique du mot.

4. Jouer ce qui est écrit : théâtraliser, marquer le rythme, mimer.

5. Découper des histoires. A partir d'images ou de photos, décrire, classer dans l'ordre, raconter l'histoire... = travailler la coordination et la subordination.

6. Travailler les prépositions en manipulant des objets ou en donnant des consignes (« *mettre le crayon au-dessus du livre* »,...). En utilisant un jeu de loto : par paires, les personnes ont une planche à compléter et sont séparées par un écran ; chacun détient les images dont l'autre a besoin ; il faut demander l'image dont on a besoin, en insistant sur les prépositions (« *tu me donnes la fille avec une robe rouge...* »). En faisant des mimes (le formateur mime l'action et la verbalise ; le formateur verbalise et l'apprenant mime ; le formateur mime et l'apprenant verbalise ; l'apprenant mime et verbalise...). En proposant un jeu de l'oie construit avec des images de magazines représentant des objets présents dans des situations de la vie courante : l'apprenant lance les dés, avance son pion, prend une image et verbalise.

7. De manière beaucoup plus basique encore, on peut conseiller aux classes d'alphabétisation de scinder le local en deux couleurs bien distinctes et d'afficher systématiquement

les mots masculins d'un côté, les mots féminins de l'autre. Lorsqu'on vient d'un système linguistique qui ne manie pas l'expression grammaticale du genre, il faut ancrer cette nécessité d'une manière très explicite.

Conclusion

Ce que E.T. Hall appelle la 'grammaire culturelle cachée' n'est pas un simple manteau qu'on peut mettre ou enlever. C'est une structure profonde – sorte de *hardware* – dont le décodage nécessite des efforts soutenus et une exploration parfois périlleuse. Cette exploration implique des **conditions minimales de sécurité identitaire** : la décentration ne se pratique pas en pleine crise existentielle ou en zone de guerre !

A charge donc pour les formateurs de créer les conditions d'un sentiment de sécurité suffisant pour aborder les éventuelles 'zones sensibles' des cultures et des chorégraphies en présence. Tout un programme !

Dany CRUTZEN

Directrice du Centre MENA d'Assesse

1. Pour des exercices plus systématiques, l'auteure renvoie à des manuels de FLE, tels que :

- M.L. CHALARON, R. ROESCH, **La grammaire autrement**, PUG/FLEM, 1987 ;
- D. ABRY, M.L. CHALARON, **La grammaire des premiers temps**, PUG/FLEM, 1997 ;
- G.D. de SALINS, S. DUPRE LATOUR, **Premiers exercices de grammaire (Junior)**, Hatier/Didier, 1991 ;
- P. JULIEN, **Activités ludiques**, CLE International, 1988 ;
- M. GREGOIRE, G. MERLO, **Grammaire progressive du français. Exercices et activités complémentaires**, CLE International, 1996 ;
- M. GREGOIRE, **Grammaire progressive du français**, CLE International, 1997.

2. Y. JOHANNOT, in C. BARRE-DE MINAC, B. LETE, **L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant**

aux stratégies de formation chez l'adulte, De Boeck, Pratiques Pédagogiques, 1997.

3. E.T. HALL, **La dans de la vie. Temps culturel, temps vécu**, Seuil, 1984.

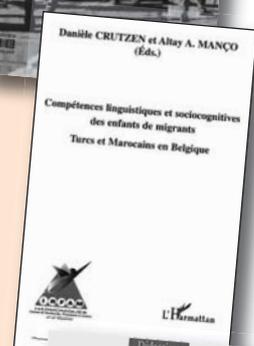
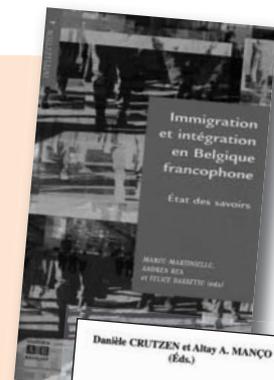
4. C. MESMIN, M. BA, **La médiation interculturelle en langue**, in *Psychothérapie des enfants de migrants*, Editions La Pensée Sauvage, 1995.

5. Professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (CREDIF).

6. Gaston OUVRARD, **Je ne suis pas bien portant**. On peut trouver les paroles complètes par exemple à la page : www.frmusique.ru/texts/o/ouvrard_gaston/jenesuispasbienportant.htm

Autres articles et ouvrages de l'auteur

- **Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique**, en collaboration avec S. LUCCHINI, in *Immigration et intégration en Belgique francophone : Etat des savoirs*, sous la direction de M. MARTINIELLO (ULg), A. REA (ULB), F. DASSETTO (UCL), Academia Bruylant, 2007
- **Enseigner le français aux élèves non natifs : objectifs-obstacles pour intégrer les diversités culturelles et linguistiques**, in *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J. ADEN (dir.), CNDP-CRDP de Bourgogne, Coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2005
- **Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants des migrants. Turcs et Maghrébins en Belgique**, en collaboration avec A. MANÇO, L'Harmattan, Coll. Compétences Interculturelles, Paris, 2003 (l'article *Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité* publié dans cet ouvrage est accessible en ligne : www.enseignement.be/download.php?do_id=4474&do_check)
- **Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?**, in *Education-Formation*, juin 2003 (article accessible en ligne : www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSALES.pdf)
- Participation à l'ouvrage **Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?**, textes édités sous la direction de J.M. DEFAYS, B. DELCOMMINETTE, J.L. DUMORTIER et V. LOUIS, Editions Modulaires Européennes, 2003
- **Objectif Lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle. Manuel de l'élève et guide pédagogique**, De Boeck, 1998



Voyages au pays de l'immigration

Sous cet intitulé, Jérémie Piolat approfondit le processus de 'créolisation' dont il s'était fait l'écho dans un précédent article ¹ : la création par des personnes venues d'horizons différents d'une langue commune intégrant leurs apports respectifs à la langue du pays d'immigration. Il y explique comment, dans un contexte qui permet aux migrants de refaire communauté avec d'autres, cette langue nouvelle, aussi appelée 'immigratien', peut prendre tout son sens. Elle est une étape qui a une valeur en soi et peut conduire les membres de cette communauté à se faire une place dans la société d'accueil.

En soutenant son émergence, y compris dans un processus d'apprentissage du français, on interroge les limites de la définition de la grammaire que l'on trouve dans le dictionnaire, soit « l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue » ou « l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux » (Petit Robert).

Le texte qui suit peut être considéré comme mon journal de bord ; journal de bord d'une personne qui vit une aventure et en tire enseignement.

Le territoire sur lequel se déroule cette aventure, je le nomme 'territoire immigré'. Parce que l'immigré amène avec lui un territoire qui se situe entre la culture d'origine et l'expérience de l'exil, avec ce que l'exil contient de positif mais également avec ce qu'il contient de terrifiant pour l'immigré. Les pratiques sur lesquelles se base donc ma réflexion sont l'expérience chaotique de l'exil et les pratiques culturelles que m'apportent les migrants, sous forme de chants, de narrations, de conseils, de danses, de métaphores.²

Les oiseaux tibétains qui mangent les morts

Ateliers d'écriture avec des femmes et hommes immigrés en cours d'alphabétisation. Nous commençons par discuter ensemble, en français, des aspects de la culture des apprenants liés aux moments importants de l'existence : la naissance, la mort, l'éducation des enfants, des tout-petits, la danse, la fête... Une question simple permet d'ouvrir facilement les paroles : qu'est-ce qui vous manque le plus dans votre culture d'origine ? Nous parlons aussi de ce qui les a le plus marqués dans l'expérience de l'exil : ce qui les a surpris dans le pays d'arrivée ; ce qui a été le plus difficile, le manque des proches, la solitude.

Durant ces discussions, nous prenons des notes (moi et l'apprenant qui a le plus de facilité avec la langue française). Cette phase, celle de la prise de contact des apprenants avec l'atelier, ses spécificités, dure deux ou trois mois (pour un groupe que je vois une ou deux fois par semaine). Une fois ce délai écoulé, j'invite chaque étudiant à écrire à partir des propos qu'il a tenus sur tel ou tel aspect de l'exil ou de sa culture : par exemple, l'un écrira sur les rituels funéraires dans sa région, leur pourquoi. L'autre sur le voyage de deux mois qu'il a passé dans la cave d'un cargo transportant des clandestins. Un autre sur ce qui lui manque le plus de son pays d'origine. Un autre sur une expérience douloureuse qu'il y a vécue. Une autre encore nous parlera de l'infinie solitude qu'elle a ressentie, femme au foyer loin de son quartier d'origine, dans un pays dont elle ne parlait pas la langue.

Lorsque les textes ont trait à des pratiques culturelles, ils donnent lieu à un débat entre les apprenants, au cours duquel j'invite chaque auteur de texte à essayer de nous expliquer les raisons de la pratique culturelle qu'il a présentée. Derrière chaque pratique culturelle se cache une conception du monde ; et cette conception est toujours partageable et unificatrice. Elle crée de la communauté entre les communautés. Pourquoi, par exemple au Tibet, n'enterre-t-on pas les morts mais fait-on plutôt appel à un boucher pour les découper en morceaux ; morceaux qu'on laissera ensuite sur quelque rocher afin qu'un oiseau vienne les manger ?

Thien avait lu son texte sur la manière dont les morts quittent le monde chez lui au Tibet. Parmi l'assistance qui l'écoutait se trouvaient deux Turques, deux Marocaines et

une Congolaise. Les rires fusèrent ainsi que des grimaces et même de petits cris d'horreur. Une Marocaine demanda « *s'ils étaient tous fous au Tibet* ». Thien en vint à l'exposé des raisons de cette manière de faire. C'était un exercice difficile pour lui, comme pour toute personne en train d'apprendre à s'exprimer dans une langue nouvelle. Difficile pour Thien de nous faire un exposé sur la religion bouddhiste et toute la complexité de l'idée de réincarnation. Alors il fit simple. Il leva les yeux au ciel. « *Dieu ne se trouve-t-il pas au ciel ?* » Les Musulmanes répondirent « *oui* ». « *Qui habite le ciel ? Les vers de la terre ou les oiseaux ?* » « *Les oiseaux* », répondirent les Musulmanes. « *Alors pourquoi enterrer le corps ? Comment va-t-il atteindre le ciel par la terre et ceux qui la peuplent ?* » Il ressortit de cette discussion, au-delà de l'humour (noir) dont elle était emprunte que, oui, malgré le sentiment d'horreur premier, la pratique décrite par Thien était bien préoccupée par une douce et tendre exigence de dignité liée à l'âme du défunt.

L'extermination de la vigogne

Il ressort de ce travail une première version de chaque texte sur la présentation de laquelle je voudrais m'attarder. Cette première version est du strict point de vue de l'alphabétisation bourrée de fautes. Il faut même parfois une expérience certaine pour la déchiffrer. Pourtant, elle a quelque chose de précieux à plus d'un égard. Je me suis d'ailleurs toujours battu pour que, lorsque les structures pour lesquelles je travaillais voulaient éditer les textes écrits par les migrants, ce 'premier jet' précède la version corrigée dans la publication.

« Ce qui me manque du Pérou ; la spontanéité de les personnes, la chaleur humaine, la gentillesse.

le que me touche c'est la vigone que il ya une exterminacion pour sa laine et dans avenir il sera disparaître dans la terre. Je le considere le animal plus beau du monde ; ses enormes yeux, son bel cou, la finesse au marcher et nous sommes attaché à elle et aussi outros animaux originaire de chez nous. » (Marina)

Cette première version raconte : elle raconte l'accent du migrant. Par exemple, une congolaise avait écrit un « vié sorcié » au lieu d'un « vieux sorcier ». Elle a écrit le mot comme elle le parle. Ce premier jet du texte produit en quelque sorte une 'oralisation de l'écrit', en ce sens que l'oralité de la personne y inscrit sa marque. La langue de ces textes offre d'autres sonorités aux mots et résonne autrement chez le lecteur.

Le migrant marque la langue française de la propre musicalité de sa langue mais aussi de la manière dont elle est retranscrite. Un

« Je le considere le animal plus beau du monde ; ses enormes yeux, son bel cou, la finesse au marcher et nous sommes attaché à elle et aussi outros animaux originaire de chez nous. »



Mauritanien arabophone, par exemple, n'écrira dans un premier temps que par consonnes. La Mauritanie deviendra la « mrtn », comme dans sa langue d'origine où les voyelles ne sont généralement pas écrites. Dans sa prononciation orale également, les consonnes frappent plus que les voyelles.

Voici quelques exemples :

« Ji varti omarok jifi ankcid omarok ù na parti à le pital oûna ricti 24 u me viro De lepitale to done la rejo tepa soigne si n o turict cuemsa

Il sue mamu pa rugardé li belucer il som fi li baxtère ou ma fait.

Le nettoyage de la blecur on pahi 170 €. » (Ilham)

« Je viens du Maroc. Cet été, je suis partie au Maroc. Je fais un accident de voiture ; on est partis à l'hôpital. On est restés 24 heures ; c'est le pire de tous les hôpitaux que j'ai vus.

Tu donnes l'argent. Sinon, tu n'es pas soigné. Tu restes comme ça.

Ils n'ont même pas regardé les blessures. Ils ont mis le baxter et c'est tout.

Pour le nettoyage de la blessure, on paye 170 €. »

« Mai rive avou alia alikol parsque j ai bouko distoir dan menkour a dir q qui squi mafi visar dipui qujiti petit jedi tujur amaman mavi siti an bljiqe » (Kh.)

« Mon rêve avant, c'était d'aller à l'école parce que j'ai beaucoup d'histoires dans mon cœur à dire.

Qu'est-ce qui me fait bizarre ? Quand j'étais petite, je disais toujours à Maman : ma vie ça sera en Belgique. »

« jesstjurltrvy jmtrvdutrvy jnmparesdrmir tju almjon jmtojofrklksjo » (Amadou)

« Je cherche toujours le travail. J'aimerais trouver du travail. Je n'aime pas rester dormir toujours à la maison. J'aime toujours faire quelque chose. »

La première version des textes est comme un tableau qui raconte la rencontre entre la langue du pays d'origine et la nouvelle langue, la langue d'apprentissage. Elle nous raconte la tension entre la manière de parler, de tourner les phrases de la langue d'origine et celle de la nouvelle langue. ³

« *Je me souviens que mama il fi bon pla marokan* » (S., marocaine)

L'accent, le rythme, la tonalité, la musicalité de la personne 'baigne' ici l'écrit. Comme dans le créole antillais.

Deux femmes marocaines parlaient d'un mari dominateur. Elles ne disaient pas : « *Il la traite comme une chienne quand il lui fait faire l'entretien* ». Mais : « *Il la traite comme une chienne quand il lui fait faire le tretien* ». A la première écoute, j'ai cru qu'elles parlaient d'un homme qui prostituait sa femme.

Un Sénégalais se plaignait d'un ami qui, avant le mariage, avait « *enchanté* » sa femme. Il voulait dire « *mise enceinte* ». Mais il avait du mal à prononcer les 's' et les remplaçaient par des 'ch'. Et étant tombé sur le mot 'enceinte', il eut le sentiment que faire devenir verbe ce mot ne lui était pas interdit. Alors il disait « *enceinter sa femme* ». Mais le 'in' était difficile aussi pour lui à la prononciation. Alors « *mettre enceinte une femme* » devenait « *l'enchanter* ». J'ai raconté cette histoire à un ami martiniquais qui m'a promis que dès son retour en Martinique, il allait proposer au quartier de surnommer tel homme qui avait trop de femmes un 'merlin l'enchanteur'.



« *Mettre enceinte une femme* » devenait « *l'enchanter* ».

Il y a, à mes yeux, dans la langue française revue par les migrants, et à condition qu'on veuille prêter attention à cette langue et travailler avec elle pour qu'elle soit entendue, quelque chose qui relève de la 'créolisation'. J'emprunte ce terme de 'créolisation', et ce avec un infini respect, aux Caraïbes et aux auteurs qui ont su identifier et raconter ce phénomène linguistique, qui déborde aussi sur toute la culture antillaise : Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau, Edouard Glissant.

La créolisation, loin de tout folklore arrêté dans le temps, désigne un processus en marche ; un processus par lequel des femmes et des hommes issus de différents points d'Afrique, au beau milieu de l'ignominie esclavagiste qui s'abattait sur eux, ont su, pour survivre entre eux, malgré leurs différences linguistiques, culturelles, morales, inventer une langue commune qui a su également incorporer le français (ou une autre

langue pour les Antilles non francophones), puis d'autres langues issues des différentes immigrations : indiennes, asiatiques et même arabes.

C'est ce même processus que je vois à l'œuvre avec les étudiants étrangers. La langue française se retrouve pliée au rythme des langues des dernières immigrations : turques, marocaines, guinéennes, sierra léonaises, arméniennes. De nouvelles expressions, de nouvelles tournures voient le jour, doucement, lentement, progressivement. Ceci est évidemment à mes yeux un apport, un trésor même. **Mais pour que cet apport existe, il faut que le regard de celui en charge de représenter, d'enseigner la langue du pays d'accueil, soit prêt à le reconnaître.** Cette reconnaissance n'est pas forcément nécessaire dans tout apprentissage de langue, même si elle ne peut en rien être dangereuse. Elle est en tout cas nécessaire, selon moi, lorsque la langue que nous enseignons, le français, représente sinon un pays au passé colonial, du moins une région du monde dominante (en tout cas perçue comme telle par les apprenants).

Pour Confiant et Chamoiseau ⁴, le phénomène de la créolisation tel qu'ils l'ont saisi aux Antilles peut être un modèle à partir duquel penser le devenir des sociétés multiculturelles d'aujourd'hui. Il s'agit d'anticiper et de se demander quels espaces peuvent être créés où les différentes cultures se rencontrent, se transforment mutuellement et inventent ensemble de nouvelles formes d'expression et de nouvelles manières de vivre ensemble. C'est cela la créolisation. Selon Raphaël Confiant, par exemple, ce processus de créolisation est la seule solution à terme face au repli communautaire.

La créolisation n'est pas un phénomène réservé aux peuples immigrés. Tout le monde est invité. Ainsi cette créolisation, que nous voyons en œuvre dans ce que j'ai nommé l'immigratien dans mon précédent article ⁵, nous invite nous aussi, Européens, à participer, à nous demander ce que nous pouvons faire de et avec l'immigratien. **L'immigratien nous invite, à sa façon, à penser et participer à l'invention de nouvelles formes d'expression au niveau de la langue.**

« **Sitresse** » **contagieux**

J'aimerais pousser encore un peu plus loin mon point de vue sur le style, la richesse de la parole des migrants s'exprimant en français à leur manière, tout en étant directement compréhensibles par tous les francophones malgré les erreurs. Pour ce faire, je vais citer un de mes apprenants. Il est turc et s'appelle Islam. Islam parle un français à couper au couteau. Ou plutôt, il découpe au couteau la langue française quand il la parle. Pourtant, il est compréhensible. Il est également capable de tenir un auditoire en haleine durant une longue période et de révéler à cet auditoire constitué d'Européens de l'Ouest certaines vérités sur l'Europe qui résonneront sans doute avec les sentiments les plus refoulés ou peu exprimés de ces Européens ; sentiments relatifs notamment au quotidien ; quotidien, c'est-à-dire 'vie de tous les jours qu'on vit tous les jours' et qui, ici en Europe, par je ne sais quel tour de magie, est devenu synonyme de 'banalité', 'routine', 'ennui'.

Islam s'exprimait ainsi sur le sujet : « *Première fois moi en Belgique. Prendre tram avec mon beau-frère. Les gens tous tristes. Tête baissée. Silencieux. [quand Islam dit son texte*



« Première fois moi en Belgique. Prendre tram avec mon beau-frère. Les gens tous tristes. »

en public il imite à la perfection différents visages de gens dans le tram]. Moi demander : 'quelqu'un mort ?' Beau-frère répondre : 'non'. C'est *sitresse*. Système comme ça ici. Si toi reste dix ans ici, toi comme ça.' Moi dit 'non', hein ! 'Moi pas d'accord avec ça. Ça va pas ça. Si comme ça, moi rentre Turquie.' » Alors quelqu'un demande dans la salle où Islam dit son texte : « Et alors, tu es comme ça maintenant ? » Islam répond : « Non. Si. 50%. Car toujours penser payer factures, factures. Toujours *sitresse*. »

Ce monsieur Islam peut-il s'exprimer comme il est ? Son français est issu d'une histoire, la sienne, et celle d'une immigration et de la façon dont l'Europe a géré l'immigration ; son français est compréhensible, imagé, puissant, avec ses erreurs, ses raccourcis, ses infinitifs, ses mots bruts et abrupts. Il va droit au sens. Le style d'Islam révèle et raconte, dans une certaine mesure, le monde intérieur de l'immigré fraîchement débarqué, où prévaut le langage de l'urgence. On pense à l'infinitif, sans article, comme lorsque qu'on se rappelle une série de choses importantes qu'on a à faire. Islam invente aussi

des mots qui sonnent autrement que le mot originel : « *sitresse* » pour « *stress* ». Le *sitresse*, c'est un mot à cheval entre le *stress* et la tristesse.

Peut-on partir de ce créole pour envisager l'apprentissage du français ? Dans quelle mesure ? Dans dix ans, vingt ans, que sera devenu ce créole immigré que parlent entre eux pour se comprendre des hommes et des femmes issus de pays aussi différents que la Turquie, le Maroc, la Guinée, le Sénégal, le Congo, le Bangladesh, etc. ? Sera-t-il devenu une langue à part entière, parallèle, dans laquelle on pourra venir puiser de l'inspiration comme le font déjà de nombreux écrivains français dans le créole antillais ? Sera-t-elle devenue une langue secrète que seuls les initiés comprendront ?

En fait, le créole immigré ou immigratien interroge la langue française dans ses fondements. De concert avec l'apprentissage du français de référence, il devrait être possible d'ouvrir de multiples espaces d'expression à l'immigratien, sous forme de textes, de récits, de films, de pièces de théâtres ; lesquels pourraient alimenter les débats actuels sur l'avenir de la langue française. Comment l'immigratien francophone peut-il nourrir la langue française ? Et en retour comment celle-ci peut-elle le nourrir ? Comment pouvons-nous aider l'immigratien à se structurer ? En repérant les expressions, les métaphores, les termes issues des déformations comme « *sitresse* », en questionnant ceux qui les emploient sur ce qu'ils veulent exprimer.

Faut-il simplement s'amuser de l'immigratien, s'attendrir dessus, le cadrer ? Ou faut-il lui donner sa place, l'aider à se développer ? **Ce développement à travers l'ouverture d'espaces d'expression en immigratien constituera,**

à mes yeux, une base pour les migrants, à partir de laquelle envisager tout autrement l'apprentissage du français. Mais peut-être, ces espaces d'expression, l'immigratien les conquerra-t-il tout seul ?

L'immigratien n'est pas le refus du pays d'accueil. Il ne signifie pas le repli identitaire et surtout pas si on lui donne sa place ou qu'on le soutient pour qu'il puisse s'en faire une. Au contraire, il est la langue du pays d'accueil qu'ont su se forger les immigrés, dans cet espace intermédiaire qui est désormais également partie intégrante du pays d'accueil et avec lequel ce dernier peut échanger ; il est la langue de l'exil qui dure. Il est aussi l'interrogation de la place des migrants dans ce pays et dans les autres pays occidentaux francophones.

Le stage 120 kilos et la comédienne

Atelier de théâtre avec des femmes immigrées en cours d'alphabétisation. « *C'est joli hein, Aza comme prénom ! Ça parfume bien, tu ne trouves pas ?* », me dit Aza en arrivant à l'atelier la première fois. Elle avait mis une perruque courte sur son voile !

Aza est mère de quatre enfants. Lorsqu'elle est arrivée à l'atelier de théâtre – où nous réalisons de courtes scènes tirées de la vie des femmes immigrées –, elle a proposé de jouer un mari dominateur. En la voyant jouer, devant la justesse de ses mimiques, de ses gestes, le sérieux avec lequel elle campait le mari, j'ai cru sincèrement que mes employeurs m'avaient fait une blague. J'ai cru qu'ils m'avaient envoyé une comédienne professionnelle. (Pour quelles raisons ? Parce qu'ils lui avaient parlé de mon travail et qu'elle voulait voir, et voulait voir également

de quoi j'étais capable à prétendre ainsi mener un atelier théâtre. Je ne sais pas...). Son vocabulaire scénique, ses tons, ses gestes étaient trop riches. D'où venaient ce talent, cette aisance si elle n'était pas professionnelle ? Elle dirigeait, expliquait : « *Là, le mari, il doit s'asseoir comme ça. Toi, sa femme – disait-elle à sa partenaire –, tu dois bouger plus vite et parler plus doucement.* » Son jeu et ses idées sur la mise en scène étaient très précis. Il me fallut un certain temps pour me convaincre qu'il s'agissait comme elle le prétendait d'une mère de famille nombreuse qui aimait « *bien rigoler* », comme elle disait. Nous avons travaillé sa scène ensemble durant plusieurs mois et nous continuons à la jouer depuis.

En général, les femmes commencent par raconter une part de leur histoire et on en extrait ensemble des scènes. Mais là, ce fut l'inverse. Il y eut d'abord la scène et après l'histoire. Il fallut attendre quelques mois pour qu'elle dise l'histoire. Un jour où nous cherchions de nouvelles scènes, elle nous a dit : « *Moi j'ai une histoire un peu spéciale, hein ! Mais elle est vraie ! C'est la mienne. Vrai de vrai, j'ai été mariée à quatorze ans la première fois. Quatorze ans ! Mes parents, ils ont fait une grande erreur, là. Mariée avec un homme 25 ans plus âgé que moi. Moi je savais rien. Ni sur les hommes, ni sur le mariage, ni sur rien. Je te jure, j'étais une enfant. Mon mari, celui-là, il me donnait tout. Ce que je regardais, je pouvais le posséder avant même d'avoir demandé. Il me faisait tous les cadeaux. Mais en échange, je ne sortais jamais. Mais jamais, hein ! Même si on prenait la voiture pour faire deux-cent kilomètres, je n'étais pas assise simplement. Je devais me pencher sur le côté pour que personne me regarde. Il supportait pas que*

quelqu'un me regarde. La journée, je restais enfermée à la maison. Toute seule. Je pleurais beaucoup. Quand il rentrait, il allait voir la fenêtre. Il se souvenait dans quelle position il avait laissée la fenêtre, la poignée, tout. Si ça avait bougé, il devenait fou. 'Qu'est ce que tu as fait ? Tu as regardé par la fenêtre aujourd'hui ? Ne me mens pas.' Ça le rendait fou furieux. Il ne voulait pas que je regarde par la fenêtre, [il voulait] que je ne regarde personne. Il était un malade, en fait. Un jour, j'ai cloué des planches sur les fenêtres pour qu'il me laisse tranquille avec ça. Mais ça a duré deux ans, cette histoire. Je l'appelle mon stage. J'ai tout appris pendant ces deux ans. Tu me vois maintenant [Aza est très mince]. Eh bien, au bout des deux ans, à l'époque, je pesais 120 kilos. 120 kilos ! Parce que je ne bougeais jamais. Je restais couchée toute la journée, je te jure, toute la journée. Alors je suis devenue grosse comme une vache. Oui. **C'était mon stage 120 kilos.** Je ne sortais jamais. Si, je sortais une fois de temps en temps. Et tu sais comment je faisais pour lui échapper ? C'était quand on allait au Hammam. Quand on allait au Hammam, il m'accompagnait jusque devant la porte du Hammam des femmes. Et il attendait là, sans bouger pendant des heures ! Jusqu'à ce que je sorte. Il aurait bougé pour rien. Il m'attendait. Alors au Hammam, je me changeais. Je me coiffais comme une vieille. Je me courbais comme une vieille. Je prenais un bâton de vieille. Je mettais un foulard de vieille. Et je sortais comme ça et je passais devant lui, en boitant. Et lui ne me reconnaissait pas ! Et pendant deux heures, j'allais voir mes amies. »

Cette histoire du stage 120 kilos m'apprit pourquoi Aza était si douée pour la comédie ou, plus exactement, d'où lui venait son

don. Pas d'une aspiration artistique qui viendra plus tard. Mais d'une nécessité vitale. Vitale en ce sens qu'il était vital qu'elle puisse s'échapper. Vitale également car si cet homme qui la battait couramment l'avait reconnue en train de se soustraire à sa surveillance, il l'aurait tabassée. « *Mais c'est là que vous avez appris à jouer ?* » « *Eh oui* », me répondit Aza.

Aza, nous offrant sa propre expérience, nous invite à nous interroger sur la raison vitale de bien des vocations artistiques. A quelles parades, dissimulations ont dû se vouer bien des aspirants comédiens doués ? La raison vitale n'est sans doute pas la seule dans les vocations artistiques ou théâtrales mais elle joue son rôle. Cette raison vitale de sa vocation de comédienne n'échappe pas à Aza. Elle sait la relier précisément aux instants où elle a dû mettre à profit son talent d'actrice. Elle avait sans doute une prédisposition mais c'est, durant ces instants où sa vie était en jeu, qu'il lui a fallu jouer parfaitement, se surpasser, réussir ses mimiques, ses postures, son personnage. Même s'il lui a fallu attendre l'âge de quarante-six ans pour la porter sur une scène. Auparavant elle accomplissait sa vocation dans les mariages, les fêtes, le quotidien qu'elle enrichissait et apaisait des éclats de rire bien-faisants qu'elle offrait à ses amis et surtout amies. Elle le fait toujours d'ailleurs.

A la recherche du Gitan perdu

Quand on évoque l'idée d'ouvrir des espaces d'expressions à l'immigratien, la question légitime peut se poser : N'y a-t-il pas néanmoins, quand on respecte la langue 'créole' des immigrés, un risque de 'folklorisation', de 'stigmatisation' de ces personnes de la

part de la population qui risque de les juger comme 'parlant un mauvais français' ? Quelle chance d'avenir ce langage a-t-il, alors qu'il est parlé par une minorité en position socioéconomique dominée ?

La folklorisation est un risque encouru par toute part de toute culture. Le créole antillais lui-même est plus connu par sa folklorisation que par sa véritable et complexe richesse linguistique, à travers le Zouk, véhiculant des archétypes ultratendancieux pour ne pas dire tout à fait coloniaux, tel celui du mâle hypersexué. Ou encore à travers l'archétype repris régulièrement par plusieurs comiques français de la femme de ménage antillaise râleuse et inculte. La folklorisation de l'immigratien existait déjà bien avant même que l'immigratien ait été désigné sous ce terme : elle est aussi le fait de différents comiques d'ailleurs talentueux, tel Gad Elmaleh, imitant un jeune Marocain fraîchement débarqué du bled, plein de poésie avec son accent, ses expressions propres, mais dont ne sont jamais évoquées la souffrance, l'exploitation, les difficultés liées à l'immigration.

En ce qui me concerne, l'attention que j'ai pu porter à l'immigratien est née dans un contexte bien particulier. Nous avons fondé avec différentes personnes l'asbl *Exil d'Avenir* en 2005. Depuis plusieurs années, nous travaillons et fréquentons des migrants. Il nous est apparu que quand on prend la peine d'en parler avec eux, la grande majorité des migrants souffre profondément d'un mal du pays et du contexte culturel d'origine. Ils souffrent, en dépit des critiques parfois sévères sur leur pays d'origine, femmes et hommes, essentiellement de la perte de la communauté, du sentiment de ne plus être entourés, de la perte partielle ou totale des instants de partage liés aux fêtes rituelles et aux différentes occasions quasi quotidiennes de retrouvailles. Ils souffrent de l'absence de ces moments de retrouvailles, où l'on est avec les siens, on parle, on exprime ses émotions par le chant, la danse, la fête ou plus simplement la parole. Pour illustrer ce mal, je citerais l'écrivaine américaine Starhawk qui a parfaitement exprimé à mes yeux ce qu'est la communauté et le besoin qu'on en éprouve :

Ils souffrent essentiellement de la perte de la communauté, du sentiment de ne plus être entourés, de la perte partielle ou totale des instants de partage liés aux fêtes rituelles et aux différentes occasions quasi quotidiennes de retrouvailles.



« Nous avons tous le désir de rentrer chez nous... La communauté. Quelque part il y a des gens auxquels nous pouvons parler avec passion sans que les mots nous restent dans la gorge. Quelque part un cercle de mains s'ouvrira pour nous recevoir, des yeux s'allumeront quand nous entrerons, des voix célèbreront avec nous notre entrée dans notre propre pouvoir. La communauté signifie une force qui rejoint notre propre force pour faire le travail qui doit être fait. Des bras pour nous soutenir quand nous défailons. » ⁶

Constatant ce 'mal de la communauté' et de la culture, nous avons commencé à organiser des ateliers pour des migrants en voie d'alphabétisation, au sein desquels nous les invitons à parler en français de leur culture et, comme je l'ai raconté, à exprimer ce qui leur manque le plus de leur culture. Le public avec lequel nous travaillons provient toujours de diverses communautés. Il y a des Turcs, des Marocains, des Guinéens, des Sierra Léonais, des Albanais, etc. L'atelier devient progressivement un espace de parole, un instant de retrouvailles où des femmes et des hommes de différentes cultures communiquent entre eux, en viennent à partager des émotions fortes, à se consoler, parfois à se lier d'amitié.

A terme, le but de ces ateliers est d'essayer de constituer progressivement avec les migrants, dans le contexte de l'apprentissage du français, des espaces de retrouvailles proches de ceux qu'ils connaissaient dans leur pays d'origine. L'idée est que, bien qu'ils pleurent leur culture d'origine, ils ne retrouveront pas ce qu'ils ont laissé derrière eux. L'immigration a marqué leur vie à jamais. Comme le dit Islam déjà cité plus haut : « Ici étranger ; en Turquie, touriste. » La vie a passé ; ils ne peuvent

faire chemin arrière. Les raisons de cette impossibilité de retourner en arrière sont multiples. Je ne les expliciterai pas ici. Mais, face à leur situation, les migrants ont deux choix : soit pleurer dans leur coin la culture et la communauté perdues, soit essayer de refaire communauté, de reconstruire ici une communauté, ou du moins des instants de communauté, avec d'autres migrants issus d'autres cultures. Et la chose n'a rien d'impossible. Car, pour communiquer entre elles, toutes ces cultures ont essentiellement comme barrière la langue. A part cela, nombreux sont les points communs, en dépit des spécificités qui ne sont que rarement un barrage à la rencontre. Prenons, par exemple, un groupe de femmes syriennes, marocaines, bulgares, sénégalaises. Au-delà des aprioris que les unes peuvent avoir ou non sur les autres, il s'avère assez vite, lorsqu'elles parlent entre elles, que ce qui leur manque, ce à quoi elles sont attachées est très proche : des instants où les femmes parlent ensemble, se conseillent, s'écoutent, partagent leurs difficultés de mère, leurs idées sur l'éducation, etc. En fait, un atelier où elles apprennent le français peut être l'occasion de recréer ces instants de retrouvailles entre femmes dont elles avaient l'habitude dans leur pays d'origine et dont elles se plaignent de l'absence en terre d'immigration. Et dans ce cadre, la langue du pays d'accueil, le français en l'occurrence, devient la langue qui permet ces retrouvailles au sein d'une nouvelle communauté élargie. Cela prédispose à apprendre le français, non pour renoncer à ce que l'on est ou le trahir, mais pour l'élargir. **Le français peut devenir alors la langue qui invite à fonder une nouvelle communauté.**

Certains pourraient dire qu'il existe un troisième choix, le plus fréquemment pratiqué :

le repli communautaire. Mais ce choix appartient à mes yeux au premier : celui de rester dans son coin et de pleurer. Car le repli communautaire, qui n'est que très rarement pleinement 'choisi', n'empêche pas les migrants de vivre dans le regret de la culture d'origine. De nombreux apprenants avec qui j'ai travaillé appartenaient à des groupes, familles, dont on pourrait qualifier le mode de vie de repli communautaire. Ces apprenants pleuraient tout autant la culture d'origine. Car la culture de la communauté en situation d'immigration (et encore plus quand elle est repliée) n'est pas la même que celle du pays d'origine. Une mosquée, un café, une épicerie peuvent servir de lien entre l'immigré et le pays d'origine. Ils n'en comblent pas le manque. S'ajoute à cela que le repli communautaire exacerbe souvent les aspects les plus coercitifs de la culture d'origine. S'ajoute encore que, même repliés, les migrants sentent qu'il existe toute une part de la société dans laquelle ils vivent, tous ces autres qu'ils croisent, avec qui ils ne partagent rien.

Ce n'est que dans le contexte de la deuxième voie (refonder ici une communauté) que l'immigré peut prendre tout son sens. Il est une étape qui a une valeur en soi et qui peut conduire à parler et écrire un jour un français qui ne soit pas celui d'une population reléguée aux sous-emplois, mais d'une population qui peut aspirer à un parcours au sein de la société du pays d'accueil. Nous ne créerons pas du jour au lendemain, dans le cadre de l'alpha, des espaces qui remplaceront la communauté d'origine, sa chaleur, ses instants de partage ; mais nous initiions un processus qui pourra conduire à cela, à la fondation d'une nouvelle communauté élargie qui a soif du même besoin : celui d'une

culture populaire riche en instants de partages musicaux, narratifs, émotionnels et également, à terme, politiques et citoyens.

J'ai eu la chance, durant l'année 2009, de réaliser un film documentaire au sein de l'asbl CEDAS (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois) avec des immigrants du Quartier Nord de Bruxelles. Ce film s'appelle *A la recherche du Gitan perdu*. On y rencontre Islam (toujours le même), Turc albanais, qui a immigré à Bruxelles il y a vingt ans. Il vit au Quartier Nord, quartier pauvre dont on accuse couramment les habitants de repli identitaire. Islam y pleure son pays et la crise actuelle qui rend encore plus aberrante à ses yeux son immigration ; le sens des responsabilités par rapport à la famille lui interdit depuis vingt ans de retourner vivre en Turquie. Au cours d'alphabétisation qu'il a l'obligation de suivre, il croise d'autres immigrants. Tous portent comme lui des plaies, des douleurs profondes et un profond amour pour leur culture, leurs chants, leurs danses, leurs instants de partage d'émotions. Cet amour se révèle la meilleure arme pour découvrir les autres et questionner l'Europe et son profond manque d'humanité et de joie.

Dans le film, Islam ne cesse de se plaindre du manque de chaleur humaine, de fêtes, de musique, d'une vie où travail et joie de vivre ne sont pas forcément coupés l'un de l'autre. Il a travaillé comme menuisier en Turquie pendant cinq ans, de ses quinze à vingt ans. A côté du magasin, vivaient des Gitans. Entre les moments de travail, il les retrouvait pour écouter de la musique, danser, s'amuser ; et le soir également. Cette période de sa vie, regrettée, est devenue le symbole même de ce qu'il a aimé en Turquie

et qui lui manque cruellement ici. Dans le film, on voit aussi Islam rencontrer d'autres immigrés dans les couloirs des cours d'alphabétisation. Ils souffrent également de la perte de la communauté, de l'exil toujours forcé, par souci économique ou politique.

Mais au-delà, ce que m'ont permis de faire les migrants de ces cours, c'est de les filmer en train de créer ensemble, au rythme des paroles du manque et de l'immigratien, le balbutiement de cette nouvelle communauté élargie dont la langue française devient un des outils. Ils m'ont donné la possibilité de saisir l'esquisse de ce processus où l'on voit combien ces différentes cultures populaires riches sont faites pour se renforcer mutuellement ; et la découverte des spécificités de chacun ne fait qu'aiguiser la soif de la rencontre. Ces migrants m'ont laissé les filmer en train de dialoguer, mais également en train de créer des instants de partage culturels, musicaux ou chorégraphiques. On y voit Islam danser devant Mohamed, un Sierra Léonais. On y voit Ahmed, grand musicien du Rif, ici sans-papier, chanter et entraîner Islam dans son rythme. Les migrants, dans ce film, créent ensemble, entre deux paroles de désespoir, des instants de joie véritable ; joie issue de l'esquisse d'une communauté nouvelle qui apaise les souffrances liées à la perte de l'ancienne. Les migrants de ce film m'ont permis tout simplement de montrer le balbutiement que nous initiions pendant les ateliers d'écriture, balbutiement d'une nouvelle communauté que l'alphabétisation, à certaines conditions, peut aider à naître.

L'immigratien est la langue de ce balbutiement plein d'espoir. Et il en a le charme. **Mon sentiment est que ce cheminement vers une communauté élargie à l'aide du français crée-**

ra la mise en confiance nécessaire pour vaincre les difficultés de la langue. Sans confiance, on ne peut dépasser ses difficultés. La restauration de la confiance peut faire des miracles. J'ai connu, au cours d'un atelier, un homme charmant, d'une ouverture d'esprit rare. Il se nommait Kasimir. Il était polonais et vivait en Belgique depuis 20 ans. Ce n'est pas qu'il ne savait pas parler, c'était pire. Au fond, il savait parler, et même écrire, mais la langue française était tellement liée à une série d'expériences traumatisantes, administratives, policières ou d'exploitation, que s'exprimer en français était quasiment impossible pour lui. La première chose que je lui ai apprise pour s'exprimer en français a été d'inspirer tout simplement. Cela a duré des mois pour qu'il en prenne l'habitude. Avant de parler, il était déjà à bout de souffle ; il paniquait. Sans souffle, pas de voix ; sans voix, pas de langue.

Jérémie PIOLAT

1. Jérémie PIOLAT, *Théâtre de femmes en immigratien*, *Journal de l'alpha*, n°172, novembre 2009, pp. 56-61.
2. *En ce qui est relatif aux pratiques culturelles, je me rapproche de l'éthique de l'ethnoscénologie* (voir http://recherche.univ-paris8.fr/red_fich_equ.php?OrgaNum=129).
3. *Pour en savoir plus sur la manière dont la 'correction' du texte est ensuite travaillée avec les apprenants, voir l'article qui suit : De l'immigratien à ...*
4. Raphaël CONFIAINT (en collaboration avec Jean BERNABÉ et Patrick CHAMOISEAU), *Eloge de la créolité* [essai], Gallimard, 1989 ; Edouard GLISSANT, *Le Discours antillais* (1981), Gallimard, 1997.
5. Voir note 1.
6. STARHAWK, in *Femmes, Magie et Politique*, Ed. Les Empêcheurs De Penser en Rond, 2003, p. 130.

De l'immigratien à ...

En complément de l'article précédent sur l'émergence d'une langue qu'il appelle 'immigratien', une sorte de 'créole immigré', Jérémie Piolat répond à la question que le comité de rédaction du Journal de l'alpha lui a posée suite à la lecture de cet article : quel travail mène-t-il avec les participants pour passer d'un texte écrit en immigratien à un texte écrit dans un français directement compréhensible par des francophones ?

Lorsque j'invite chaque apprenant à écrire un texte sur son histoire, sur ce qui lui manque de son pays sans se soucier des fautes, j'accorde beaucoup d'importance à ce premier jet où se révèle ce que j'appelle le 'créole immigré' ou 'immigratien' ; et lorsque les textes des ateliers débouchent sur une parution, je tiens à ce que les premiers jets y figurent.

Jamais l'apprenant n'écrit son texte d'un seul trait. Il écrit une première partie qu'il retravaille avec mon aide dans un second temps selon le processus que je décris ci-dessous. Ensuite, il est invité à poursuivre son texte selon la même méthode : écrire une première fois sans se soucier des fautes, puis retravailler. Les premiers jets de la seconde partie du texte laissent généralement moins de place aux erreurs.

Une fois le premier jet écrit, je demande aux migrants de lire leur texte à voix haute. C'est la première étape. Il faut que l'apprenant soit capable de se relire quelles que soient ses erreurs, ses mélanges, ses confusions, ses inventions. S'il ne peut se relire, je l'invite à réécrire son texte. C'est grâce à ces lectures à voix haute que j'ai pu progressivement développer une capacité à déchiffrer,

saisir rapidement les textes écrits en créole immigré. Sans cette pratique orale, je serais resté à jamais incapable de saisir une 'phrase mot' comme « *jnmparesdrmir* »¹.

Ensuite, j'invite chaque participant de l'atelier à lire et relire et relire, doucement, lentement, tout seul son texte et à essayer de repérer les erreurs. Dans la plupart des cas, sauf lorsque l'apprenant est par exemple un arabophone qui écrit en français sans mettre de voyelles, plusieurs erreurs sont pointées par les apprenants eux-mêmes. La première correction qu'ils apportent n'est évidemment, en général, pas complète.

Ainsi, la phrase de Kh. « *ai et maria alaj du 15 en* » (« J'ai été mariée à l'âge de 15 ans ») va passer par plusieurs phases avant de devenir une phrase immédiatement saisissable par un francophone. Elle va d'abord devenir « *jai et marie a laj de 15 an* ». Je précise que cette première phase prend en général au moins quatre heures. Je n'interviens pas ou presque, seulement pour répondre à une question :

- *Est-ce que c'est correct « maria » (le mot est désigné et non lu) pour dire « marié » ?*
- *Qu'en pensez-vous ?*
- *Je ne sais pas. C'est dur.*

- Aïe. *Que peut-on faire ?*
- *Le français dur ! Vraiment !*
- *Comment le dites-vous, « marié » ?*
- *Je dis « marié ».*
- *Comment s'écrit « é » ?*
- *Heu... Ca s'écrit 'e' (elle désigne la lettre sur le clavier de l'ordinateur).*
- *Et qu'avez-vous écrit ?*
- *... 'a'.*
- *Alors, qu'en pensez-vous ?*

L'apprenant en général hausse les épaules – ou sourit ou souffle – et se tourne vers son texte.

Lors de la deuxième phase, je passe plus de temps aux côtés des apprenants, allant de l'un à l'autre. En général, ils sont entre cinq et dix. J'insiste dans mes ateliers pour travailler en petite équipe. Nous lisons le texte ensemble. L'apprenant pointe de nouvelles erreurs mais il semble qu'il lui faut un regard extérieur pour les voir, s'assurer de leur 'errorité'.

Puis, je commence à intervenir. Je montre un mot, un groupe de mots devenu un seul mot, par exemple ; je dis que je ne comprends pas ou que j'ai du mal à comprendre et pourquoi :

- Je ne comprends pas si vous ne me lisez pas à voix haute « jai » et « alaj ». Il faudrait que vous soyez là toujours à mes côtés chaque fois que je veux relire votre texte. C'est embêtant, non ? Pour vous, je veux dire. Je devrais vous téléphoner et il faudrait que vous m'assuriez que j'ai bien compris, que vous et moi on voit, on lit bien la même chose.

Nous nous penchons sur le « jai » et le « alaj » :

- *C'est quoi « jai » ? C'est quelqu'un, c'est une action, c'est quoi ?*
- *C'est moi : « jai » !*
- *Alors, il ne faut plus dire « je vais bien »*

mais « jai vais bien ».

- *Non, non. C'est « je », « je » et « marié ».*
- *Ah d'accord. Alors pourquoi « jai » ?*

Au bout d'un moment, l'apprenante arrive à la conclusion qu'il faut écrire « jeai ».

- *Alors les deux sont inséparables ? Comme on dirait non pas « Fatima et Halil » mais « FatimaetHalil » d'un coup, un seul mot, un seul être, une seule personne ?*

Petit à petit, l'apprenante arrive à la conclusion que « je » et « ai » sont deux mots différents. Parfois nous faisons un bref voyage dans sa langue maternelle quand l'apprenant a été scolarisé dans cette langue (ce qui n'est pas souvent le cas) et regardons comment s'opère là-bas la distinction entre les mots. Et souvent nous voyons que dans sa langue maternelle le 'j' apostrophe responsable de la confusion/fusion n'existe pas. Le « je » reste « je ».

Nous en sommes alors à « je ai et marie a laj de 15 an ».

Il faudra encore du temps pour passer du « je ai » au « j'ai » et faire en sorte que cela soit intégré par l'apprenante, qu'elle puisse comprendre les raisons de cette règle et les faire siennes (« j'ai » sonne mieux que « je ai »). Il faudra du temps également pour que « j'ai et » devienne « j'ai été ». Mais il est important de remarquer que même avec son français approximatif – ça ne faisait pas longtemps, à peine trois ans, que l'apprenante avait commencé à écrire, en français –, elle avait déjà intégré le passé composé et l'utilisation du participe passé, « et » (c'est-à-dire « été »).

La phase suivante consiste à pointer ensemble toutes les erreurs. Lentement. En relisant

le texte plusieurs fois. J'invite alors l'apprenant à se débrouiller pour corriger ces erreurs. Comment peut-il faire ? Il peut chercher dans le dictionnaire. Il peut me faire des demandes relatives à une correction particulière, à une question de conjugaison par exemple. Ou encore, je peux suggérer un cours dans lequel nous découvrirons ensemble des règles relatives à la langue française. Les apprenants pourront ensuite piocher dans la matière de ce cours pour corriger leur texte. Ce processus s'articule sur plusieurs mois.

L'utilisation par les apprenants du dictionnaire de français a des conséquences assez incroyables. Si, au commencement, l'apprenant peut être paniqué, progressivement, et assez vite en fait, quasiment d'un cours à l'autre, il apprend très vite à faire son chemin dans et avec le dictionnaire (il s'agit du *Petit Robert*, en l'occurrence). La nécessité d'utiliser le dictionnaire nous amène à revoir l'alphabet, à en repenser l'utilité et à en découvrir un usage direct.

Le dictionnaire (outil 'austère') est utilisé plus souvent qu'on ne le croit dans des situations d'apprentissage où celui qui apprend doit le faire de manière autonome. Il n'est pas rare, par exemple, que certains jeunes devant purger une longue peine de prison (ou également de jeunes étudiants en philosophie) et désirant s'instruire, suivant les traces de Malcom X dans les années 50, recopient, du moins en partie (Malcom X l'avait recopié en entier), un dictionnaire. La recopie d'un dictionnaire n'est pas un acte de bachotage bien qu'il puisse sembler tel. En fait, il s'agit de découvrir les mots, la façon dont ils sont présentés, leur sens, mais également ce qui se cache derrière le

sens donné : quelle idéologie se cache là, quelle histoire des idées, quels aprioris ? Le dictionnaire est un arrêt sur image, sur les limites de l'époque. Le mot 'noir', par exemple, au-delà de la couleur, est synonyme de tant de choses négatives. Beaucoup de personnes dites de couleur sont très sensibles à cette synonymie.

Il est étonnant de voir comment certains apprenants, arrivant aux ateliers avec une relation effrayée au français et à son apprentissage, finissent assez vite par prendre leurs aises avec le dictionnaire. Assez vite, ils acceptent sans avoir l'air de souffrir, de prendre le temps de chercher un mot. Je les aide bien sûr, s'ils en font la demande d'une manière ou d'une autre. Quand la première lettre du mot cherché était l'erreur, comme 'en' à la place de 'an', par exemple. Assez vite également, et spontanément dans beaucoup de cas, ils lisent au moins une partie de la définition des mots qu'ils cherchent et trouvent.

L'usage du dictionnaire les amène également à s'autonomiser² en ce qui concerne l'acquisition d'outils qui ne sont pas spécifiquement destinés à des enfants ou des personnes analphabètes. L'un va acheter, de sa propre initiative, un dictionnaire français-persan par exemple. Puis, il va inviter un monsieur bangladais à trouver un dictionnaire français-bengali. Le monsieur bangladais ne le trouvant pas, son collègue d'atelier iranien va faire les recherches et lui trouver le dictionnaire. Un autre va acheter un roman en français. Un autre va me demander où il peut trouver un livre qu'il m'a vu lire et dont le titre l'a intéressé, *Peau noire, masques blancs* de Franz Fanon. Il le lira un peu, l'abandonnera, mais le gardera et le reprendra quelques années plus tard.

Cette étape de relecture et de réécriture des textes a des conséquences réelles et observables sur l'apprentissage du français, quel que soit le niveau des apprenants (dans mes ateliers, les niveaux sont souvent très disparates). Les apprenants deviennent les responsables, les maîtres de leur pratique de cette langue nouvelle qu'est pour eux le français (parfois la première dans laquelle ils écrivent et lisent).

Le plus important à mes yeux dans le processus que je viens de décrire est avant tout le respect que j'accorde au créole immigré dans lequel est écrit le premier jet des textes et dont les textes corrigés gardent toujours des traces :

- des expressions : « *Ce qui me touche particulièrement, c'est la vigogne. Parce qu'il y a une extermination de la vigogne pour sa laine ; et dans l'avenir, il (l'apprenante se réfère alors au mot 'l'animal') aura disparu dans la terre* (mélange entre 'vivre sur la terre' et 'se trouver sous terre', être enterré ; vivre pour la vigogne signifie attirer les convoitises et donc être tuée, mourir, être dans la terre). *Je le considère l'animal le plus beau du monde ; ses énormes yeux, son beau cou, la finesse de sa marche.* » (style imagé et rythmé, directement issu de l'oralité) ;
- des mots (comme « sitress » pour « stress ») ;
- des tournures : « *Dans la fête Inti Ray Mi, on tue une vigogne pour avoir son cœur.* » (au lieu par exemple de « on tue une vigogne, puis on lui enlève le cœur »). Le raccourci « tuer une vigogne pour avoir son cœur » rend compte sans détour de l'enjeu spirituel de ce sacrifice. « Avoir son cœur », ce n'est pas le prendre, ce n'est pas l'arracher, c'est le posséder par ce sacrifice.

C'est ici l'émotion de la personne qui parle.³

Ces tournures, mots, expressions apposent à la langue française la marque de l'immigration, des différentes cultures qui lui sont liées, de leurs imaginaires respectifs.

Jérémie PIOLAT

1. « *Je n'aime pas rester dormir.* »
2. *Je parle d'autonomie relative à l'apprentissage du français, cela s'entend ; je ne pense pas que les apprenants adultes avec qui je travaille aient un problème d'autonomie.*
3. *Ce choix n'est pas conscient mais on peut en rendre l'apprenant conscient en regardant avec lui ce que dit cette manière d'écrire.*



j ai bouko distoir dan menkour a dir rassemble les premiers jets de textes écrits en immigratien et leurs versions retravaillées en atelier d'écriture et de parole, d'apprentissage et de pratique de la langue française.

Ce recueil, mis en page par Marie-Anne DOZO et publié avec le soutien de la Commune et du CPAS d'Ixelles, peut être obtenu auprès de l'asbl *Exil d'avenir* : Jérémie PIOLAT

Tél : 0484 82 26 61

Courriel : immigratien@gmail.com

Grammaire et orthographe

Sélection bibliographique

Les approches pédagogiques proposées dans les ouvrages de cette sélection ¹ tendent, à des degrés divers, à situer l'apprenant au cœur de son apprentissage. Dans ce cadre, le rôle du formateur est d'amener l'apprenant à construire lui-même ses savoirs et savoir-faire en grammaire et orthographe, à partir d'outils qui lui permettront de comprendre le fonctionnement de la langue. Au centre de cette approche : la lecture et la production d'écrit. En effet, l'orthographe est avant tout un code au service de l'écriture, source de créativité et moyen de communication.

DION Jeanne, SERPEREAU Marie,
Faire réussir les élèves en français de l'école au collège : Des pratiques de grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits, Delagrave, Pédagogie et Formation, 2009, 255 p.

Expérimentées lors de nombreux stages de formation continue, ainsi que dans des classes de collège et de 'cycle 3', les démarches présentées par les auteures font leurs preuves depuis plusieurs années chez les enseignants qui les ont testées. Elles s'appuient sur une approche d'éducation nouvelle fondée sur la confiance absolue dans les capacités des élèves à comprendre les notions qu'ils sont amenés à construire. Cette approche de la grammaire et de l'orthographe, liant lecture et production d'écrits, s'avère également très

pertinente dans les différents modules de formation s'adressant à des jeunes en difficulté ou à des adultes illettrés ou peu scolarisés.

Se trouvent regroupés dans cet ouvrage des dispositifs d'apprentissage analysés pour alimenter la pédagogie des enseignants/formateurs sur deux versants complémentaires : dans une première partie, la compréhension des outils linguistiques (en grammaire, conjugaison ou orthographe) et, dans une seconde, des situations d'écriture qui permettent aux élèves/apprenants d'expérimenter et de mettre en œuvre ces connaissances pour une meilleure maîtrise des outils proposés. Quelques jalons historiques sont également posés comme autant de points d'appui pour mieux comprendre la langue, son évolution et l'évolution des points de vue des grammairiens et pédagogues de la langue.





LE BOHEC Paul, **L'orthographe, cette indispensable**, in *Le Nouvel Educateur*, n°192, avril 2009, pp. 26-29

Dans cet article, Paul Le Bohec fait deux constats préalables. D'une part que la forme orthographique qui caractérise la langue française n'est pas basée sur la logique : il y existe une infinité de possibilités de transcription des sons. D'autre part que l'écriture est un véhicule d'expression et de communication, deux moteurs essentiels du développement affectif chez l'enfant. Il en conclut que dans l'apprentissage de l'orthographe, il convient d'associer la pensée à la forme sans se focaliser sur cette dernière. En somme, l'orthographe doit être au service de l'écriture, véhicule d'expression et de créativité, et pas le contraire. Dans cette optique, l'auteur a élaboré une méthode à mettre en œuvre dès le CP (1^{re} primaire) qui repose sur le principe que c'est la répétition qui assurera l'assimilation inconsciente des formes correctes. Il insiste aussi sur le rapport entre affectivité et apprentissage, reprenant Edgar Morin qui dit que « *l'affectivité est toujours présente dans la connaissance, ne serait-ce qu'à titre d'accompagnatrice* ». Lorsque l'élève écrit, il s'engage, il crée ; lorsque toute la classe reprend son texte pour le travailler, il se sent écouté, il

est au centre de l'attention et il fixe mieux les connaissances.

Article repris dans ce numéro du *Journal de l'alpha*, pp. 35-41.

COGIS Danièle, **Orthographe : une autre voix/voie ?**, in *Caractères, Actes (3) du Colloque « Interactions entre le lire et l'écrire »* - Bruxelles 30-31 octobre 2008, n°34, automne 2009, pp. 5-14

Dans cet article, Danièle Cogis s'interroge sur le problème de l'enseignement de l'orthographe et sur certaines politiques scolaires pour tenter de donner quelques éléments de réponse. Qu'en est-il de la baisse de niveau en orthographe ? Que sait-on des erreurs persistantes des élèves ? Pourquoi n'appliquent-ils pas les règles ? Comment appréhendent-ils le monde de l'écrit ?

Au-delà des recherches quantitatives qui montrent que le niveau baisse (bien que le nombre d'erreurs grammaticales chez les élèves diminue, comme antérieurement, au cours de leur avancement dans la scolarité), fort est de constater qu'il



existe un réel décalage entre le savoir enseigné et le savoir reçu. Tentant de comprendre ce décalage, des recherches qualitatives ont mis en évidence que les jeunes apprenants n'appréhendent pas le monde de l'écrit comme un adulte qui sait orthographier. Pour Danièle Cogis, il faut donc repenser l'enseignement de l'orthographe en tenant compte des représentations des élèves. C'est ce à quoi elle s'attache dans la suite de l'article où elle propose des pistes pour un apprentissage intelligent et efficace de l'orthographe.

Article partiellement repris dans ce numéro du Journal de l'alpha, pp. 42-51.

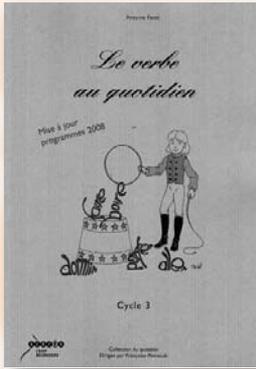


HAAS Ghislaine, LORROT Danielle,
MOREAU Pierre, MOUREY Jo, **Classes et
fonctions grammaticales au quotidien :**
Cycle 3, Scérén/CRDP Bourgogne,
Au quotidien, 2009, 95 p.

La grammaire : comment ça marche ? Ce n'est pas si simple que ça ! Cours et manuels ne manquent pas. Et pourtant, 'ça' ne passe pas bien... L'enjeu de la démarche présentée dans cet ouvrage est l'accompagnement de l'apprenant dans sa progression vers l'abstraction, passage obligé pour

l'acquisition des savoirs grammaticaux. Elle a été construite à partir de propositions élaborées par Britt-Mari Barth, déjà largement exploitées dans des manuels scolaires au Canada. De quoi s'agit-il ? D'amener les apprenants à confronter des exemples présentant la notion à acquérir à travers des caractéristiques représentatives (exemples-oui) et des exemples ne présentant pas cette notion (exemples-non). Les apprenants sont ainsi placés en situation d'observation du 'comment ça marche', une vraie dynamique de recherche intellectuelle. L'enseignant encourage la confrontation, apporte la confirmation, effectue des synthèses partielles, note au tableau les points forts du raisonnement des apprenants pour marquer le repérage progressif des critères de reconnaissance des notions. Comme il s'agit d'une construction progressive, les apprenants ne cheminent pas tous au même rythme. Cette différence de tempo n'a cependant pas d'effet négatif : aucune étape ne constitue un barrage intellectuel et l'apprenant 'en retard' pourra rattraper les autres plus tard.

Avant d'être éditées, les activités présentées dans cet ouvrage ont été longuement expérimentées en classe, comme c'est la règle dans la collection 'Au quotidien' du Scérén (réseau national français de documentation pédagogique).



FETET Antoine, **Le verbe au quotidien : Cycle 3**, Scérén/CRDP Bourgogne, Au quotidien, 2008, 103 p.

Le verbe au quotidien rassemble des activités diversifiées, qui vont de la lecture à l'écriture en passant par le jeu, mais qui ont en commun un certain nombre de caractéristiques : elles abordent les problèmes posés par le système verbal sous des angles variés ; elles se situent à mi-chemin entre les exercices d'entraînement et les activités de lecture-écriture autonomes ; elles se présentent comme de courts ateliers d'écriture ou de lecture, dynamiques et faciles à mettre en œuvre ; elles ont été conçues en prenant en compte les capacités réelles des apprenants sans sous-estimer les difficultés qu'ils peuvent rencontrer ; enfin, elles engagent l'apprenant dans des situations de lecture-écriture originales.

Cet outil s'adresse principalement aux enseignants de fin d'école primaire et de FLE. Il servira également à tous ceux qui s'interrogent encore et toujours sur l'accord du participe passé, et sur bien d'autres obstacles grammaticaux posés par les verbes.

DEMEYERE Jacques, **Avec Le Grand Eurêka fini les fautes d'orthographe !**, De Boeck, 2007, 151 p.

Dans ce répertoire orthographique de près de 3000 mots, la recherche d'un mot se fait à partir de la phonétique. En se référant au répertoire des pages centrales qui reprend les premières lettres et syllabes des mots classées selon l'alphabet phonétique, l'apprenant est renvoyé à une page où sont rassemblés tous les mots dont la première lettre ou syllabe se prononcent de la même manière. Il pourra y retrouver le mot qu'il cherche en se référant au même principe de classement phonétique. Si un mot manque à l'ouvrage, l'apprenant recourra à l'analogie.

Ce guide constitue un outil pour apprendre à écrire seul et sans faute grâce à un code de recherche pratique et ingénieux qui évite les recherches infructueuses parce qu'on n'a pas trouvé la bonne porte d'entrée orthographique.



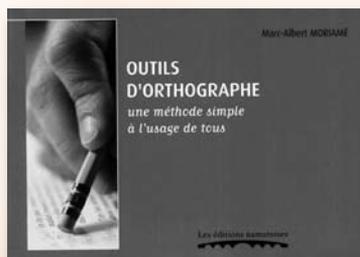
à tout âge. La grille qu'elle a élaborée pour faciliter son apprentissage distingue deux grands types d'erreurs : les erreurs extra-graphiques (ajout ou absence de jambages, omission ou adjonction de phonèmes, etc.) et les erreurs graphiques (confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, par exemple).



HAAS Ghislaine, **Orthographe au quotidien : Cycle 3**, Scérén/CRDP Bourgogne, Au quotidien, 2004, 233 p.

Redonner à l'orthographe le statut d'une composante fondamentale de la langue écrite permet de sortir des discours contradictoires sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe. Cela passe par une approche linguistique systématique, selon les principes essentiels de la démarche de Nina Catach, et par une approche didactique développant savoirs et savoir-faire des apprenants.

Issues de recherches menées par une équipe de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres) de Bourgogne, les activités proposées par l'auteure, largement expérimentées sur le terrain, sont de quatre types : les ateliers de négociation graphique, les classements d'erreurs, les activités de systématisation et la découverte des systèmes d'écriture.



MORIAMÉ Marc-Albert, **Outils d'orthographe 1 : Une méthode simple à l'usage de tous**, Les éditions namuroises, 2003, 200 p.

La méthodologie mise en œuvre dans ces 'outils d'orthographe' puise ses principes dans la théorie de la gestion mentale mise au point par Antoine de la Granderie : ils permettent à l'apprenant de choisir les gestes de compréhension et de mémorisation qui lui conviennent. Chaque règle est énoncée à la fois par le texte sur les pages de gauche, et par 'l'image' (dessins didactiques) sur les pages de droite. L'auteur insiste sur le fait que « *la présentation visuelle, par l'image, ne doit jamais être dissociée du texte. Le geste de compréhension, chez l'élève ayant besoin du visuel, doit naître dans le texte et se parfaire par l'image.* »

Cet ouvrage qui s'adresse initialement aux élèves des premières années du secondaire est aussi destiné à toute personne désireuse de remédier à ses propres lacunes.

CORDARY Noëlle, **Des gammes de correction au lycée**, in PAVEAU Anne-Marie, *Gestes et enjeux de la correction*, AFEF (Association Française des Enseignants en Français), Le français aujourd'hui, 2003, pp. 59-69

Pour l'auteure de cet article, la correction est, pour l'enseignant, un temps privilégié pour réfléchir individuellement et collectivement avec ses élèves à ce qu'ils ont produit. L'auteure, enseignante, explique comme elle a convenu, avec ses élèves, d'une grille avec des codes correspondant aux types d'erreurs les plus fréquemment retrouvées à l'écrit. Par exemple : *f.v.* désigne les finales verbales ; */E/* désigne les finales en *-é, -er, -ais, -ait*. Elle inscrit ses codes dans la marge et invite ensuite l'élève à corriger par lui-même ou avec l'aide d'un compagnon de classe. A force de reproduire ces moments de correction, l'élève affine son regard sur ses propres compétences orthographiques. Dans cet article, l'auteure explicite sa pratique de révision basée sur les *Outils de Référence Analogique (ORA)* afin de traiter les cas d'homophonie grammaticale et de développer ce qu'elle appelle 'l'intuition grammaticale'.

CRUTZEN Danièle, MANÇO Altay, **Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants : Turcs et Marocains en Belgique**, L'Harmattan, Compétences Interculturelles, 2003, 124 p.

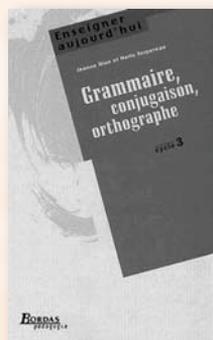
Cet ouvrage présente une série de recherches réalisées en Belgique francophone autour de la problématique de l'enseignement du français et des langues d'origine aux enfants issus de l'immigra-

tion turque et marocaine. Le débat sur la place à accorder aux langues d'origine interroge les codes implicites sur lesquels fonctionne l'école. Si les normes scolaires ignorent la diversité, si elles ne tiennent pas compte des compétences linguistiques et sociocognitives des élèves, il y a risque de décrochage scolaire. Pour pouvoir y construire du sens et y apprendre les normes dominantes, un enfant doit pouvoir se reconnaître dans l'école qu'il fréquente. Une communication soignée avec son institutrice l'aidera également à s'intégrer dans le système scolaire et à développer des compétences linguistiques en français. On constate par ailleurs qu'un certain nombre d'élèves issus de l'immigration ne maîtrisent pas leur langue d'origine. Et les enseignants pensent souvent que le bilinguisme a un effet négatif sur l'apprentissage du français et que la langue maternelle est à l'origine des difficultés éprouvées par l'élève. L'expérience d'un enseignement bilingue au Canada a prouvé le contraire : l'enfant développe de meilleures compétences dans la langue majoritaire, une plus grande capacité d'analyse dans les deux langues, des compétences linguistiques et phonologiques plus solides, une meilleure compréhension des structures grammaticales quand les deux langues sont enseignées conjointement.

S'il n'y est pas question de méthodologie à proprement parler, l'ouvrage de Danièle Crutzen et d'Altay Manço ouvre néanmoins des perspectives pour l'apprentissage du langage écrit, dont font partie la grammaire et l'orthographe.

DION Jeanne, SERPEREAU Marie,
Grammaire, conjugaison, orthographe :
Cycle 3, Bordas, Enseigner aujourd'hui,
2002, 144 p.

Les auteures ont mené une enquête sur les conceptions que des élèves de cycle 3 (dernier cycle de l'enseignement primaire) ont de l'apprentissage de la grammaire. Ce que les enfants leur ont dit correspond à ce que pense la majorité des gens sur la grammaire : « *une matière scolaire qui permet d'acquérir des automatismes d'écriture notamment et qu'on s'empresse d'oublier, comme de nombreux autres savoirs scolaires, dès que l'examen est passé ; des règles compliquées à savoir et à appliquer* ». Pour les auteures, cet apprentissage requiert au contraire de construire des compétences syntaxiques en réfléchissant sur les structures de la langue en tant qu'outil de communication. « *La langue est parole, discours, communication ; sa maîtrise passe par l'habileté de son usage. Toute étude sur cette langue, toute réflexion, sur son fonctionnement ne peuvent être séparées d'une utilisation véritable, dans de véritables échanges sociaux et culturels.* » Leur ouvrage propose dès lors des démarches pédagogiques fondées sur une approche constructiviste des savoirs et des comportements mentaux.



CHARMEUX Eveline, GRANDATY Michel,
MONIER-ROLAND Françoise,
Une grammaire d'aujourd'hui
[3 volumes], SEDRAP, 2001,
124 p., 126 p. et 190 p.

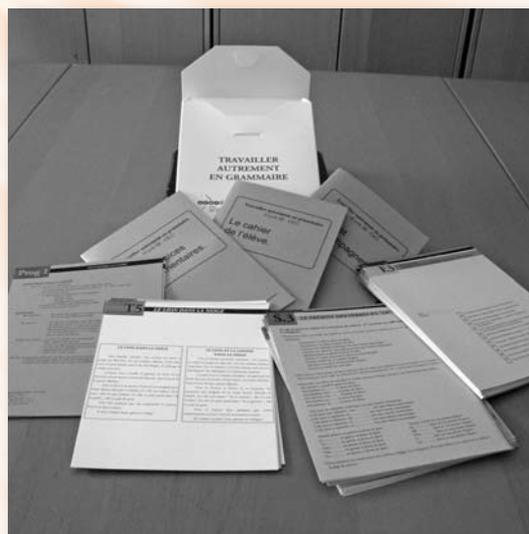
La grammaire a toujours été la mal aimée de l'enseignement, alors qu'elle est pourtant absolument indispensable à la construction d'une véritable maîtrise de la langue. Ces trois volumes ont pour ambition d'apporter les orientations théoriques et pratiques permettant de réinsérer l'étude du fonctionnement de la langue dans l'ensemble des activités langagières.

Le premier volume, **Répondre aux questions des enseignants**, est, comme son titre l'indique, consacré aux réponses qu'apportent les recherches des auteurs aux questions de fond que posent les enseignants, comme : « Qu'est-ce que la grammaire ? », « Comment fonctionne une langue ? », « Quel français enseigner ? », « Que dire de la terminologie ? » Etc.

Le deuxième volume, *Etudier le fonctionnement des textes*, est consacré à la grammaire des textes, à la fois le fonctionnement des textes en tant que tels, mais aussi le traitement des faits de langue et de discours qui ne peuvent être étudiés qu'au niveau du texte. Les différents chapitres de l'ouvrage abordent des domaines traditionnellement cloisonnés – vocabulaire, syntaxe, conjugaison, orthographe – comme autant de niveaux d'étude et de points de vue différents d'une seule et même réalité, la langue française. L'objectif d'ensemble étant de répondre à la question : quel est le 'mode d'emploi' linguistique et social, de notre langue ?

Dans le dernier volume, *Etudier le fonctionnement des phrases et des mots*, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, la morphologie, la syntaxe sont à présent traités différemment pour les rendre plus accessibles aux jeunes apprenants. Les auteurs y formulent des propositions-outils d'analyse et de clarification du fonctionnement de la langue.

Cette 'grammaire d'aujourd'hui' est donc à la fois une 'grammaire', puisqu'elle rend compte du fonctionnement textuel et phrastique de la langue française, et un manuel de pédagogie de la grammaire proposant des pratiques et des progressions pour le travail en classe.



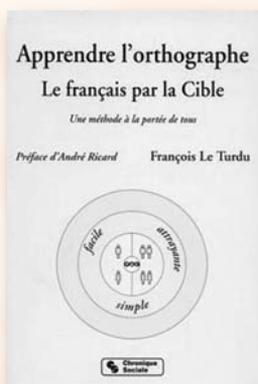
CREPIN F., FERNEZ I., BRUSA PASQUE F., *Travailler autrement en grammaire (cycle 3 – CE2)* [coffret], Scérén/CRDP Champagne-Ardenne/CRDP de la Marne, 1999

Ce coffret qui se compose de trois livrets (le livret d'accompagnement, le cahier de l'élève et les exercices supplémentaires) et de fiches d'activités propose une manipulation de la langue à travers la transformation de textes, en changeant les temps ou les personnes. « *Il ne s'agit pas de savoir décrire la langue, d'en parler, mais de comprendre comment elle fonctionne avant d'en nommer les divers éléments.* » Ces exercices de grammaire sont accompagnés de synthèses de grammaire pour faire le point après chaque séquence de travail.

LE TURDU François, **Apprendre l'orthographe : Le français par la Cible, une méthode à la portée de tous**, Chronique sociale, Pédagogie Formation - L'essentiel, 1996, 200 p.

A travers un outil qu'il a appelé 'la cible', l'auteur présente son parcours d'aide aux élèves en difficulté. L'objectif de son approche est de leur permettre de se repérer seuls dans le système d'orthographe grammaticale du français. L'ensemble des notions sont rassemblées dans une cible dont les anneaux sont découverts méthodiquement et progressivement : les noms, les qualificatifs, les verbes, les conjugaisons, les adverbes, les compléments. Les notions sont présentées en dehors de tout jargon et catégorisées avec l'appui d'exemples et d'exercices.

En fin d'ouvrage un chapitre vise plus particulièrement la chasse aux erreurs, un autre propose des exercices de révision, un autre encore aboutit à l'analyse de la phrase.



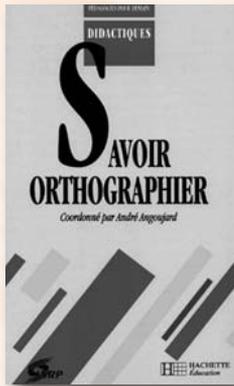
HARRISON Vanessa, **Color Cards**, Winslow Press, notamment **Werkwoorden = Actions (Verbes)** (1988) et **Prépositions** (1996)

Support visuel composé de cartes-photos de qualité, les *Color Cards* offrent de multiples possibilités pour stimuler la parole et la communication chez les apprenants.

La boîte **Actions** contient huit séries de six photos. Chaque série représente la même personne (un nourrisson, une fillette, une fille, un garçon, une femme, un homme et deux septuagénaires) accomplissant six actions différentes.

Les nombreuses possibilités d'exploitation ont pour objectif de développer la compréhension du verbe et du groupe verbal dans la phrase et d'inciter à l'expression.

La boîte **Prépositions** renferme également huit jeux de six cartes. Conçue pour développer la compréhension et l'emploi des prépositions et des locutions prépositives, elle offre également d'autres possibilités d'exploitation, entre autres l'usage des verbes.



ANGOUJARD André, JAFFRE André,
RILLIARD Jacques, **Savoir orthographe
à l'école primaire**, Hachette,
Pédagogies pour demain, 1994, 144 p.

La baisse du niveau d'orthographe des élèves est due à un double phénomène : la complexité des savoirs orthographiques à enseigner et les images sociales paralysantes de l'orthographe française.

Se basant sur la description du pluri-système orthographique du français établi par Nina Catach (*voir p. 84*), les auteurs proposent des voies, des solutions, un 'projet d'enseignement nouveau' : remettre l'orthographe au service de la production d'écrits. Il s'agit d'un enseignement de l'orthographe fondé sur l'observation de faits organisables et sur la réflexion. Cet apprentissage se déroule en deux temps : réaliser matériellement une forme graphique correspondant au mot à produire et vérifier l'adéquation de la forme graphique au code orthographique.

Les stratégies d'enseignement décrites ne manquent pas d'interroger la dimension sociale du problème : « *Dans la stricte continuité des intentions clairement exprimées par les auteurs du premier dictionnaire*

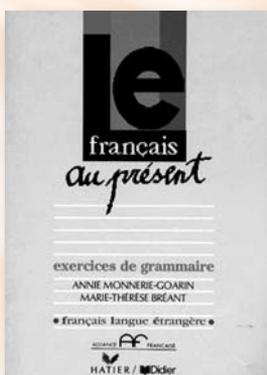
de l'Académie française en 1694 (l'Académie « désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres des ignorants et des simples femmes »), notre société a fait de la capacité à respecter la norme orthographique l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des Français. [...] Ainsi la France est-elle un pays où l'immense majorité de ceux qui savent ne peut s'empêcher de juger plus défavorablement une faute d'orthographe qu'une erreur de calcul ou que l'aveu d'une ignorance dans le domaine historique ou littéraire. »



CHALARON Marie-Laure, ROESCH Roselyne,
**La grammaire autrement :
Sensibilisation et pratique**, Presses
universitaires de Grenoble, FLEM - Français
Langue Etrangère et Maternelle, 1990,
138 p.

Cet ouvrage situe l'apprenant au cœur de l'apprentissage de la grammaire en l'incitant à réfléchir sur notre système linguistique, à créer ses propres repères grammaticaux, à analyser les structures étudiées et à s'autoévaluer. La première partie présente différents points de la grammaire (pronoms, phrases interrogatives, comparaisons, etc.) sous forme de collages de

coupures de presse et d'illustrations. Ces collages peuvent être utilisés comme points d'appui pour des activités d'observation, de réflexion et de mémorisation. La deuxième partie fournit une grande variété d'exercices qui correspondent aux points abordés dans la première partie. L'ouvrage fait notamment appel à la réflexion et la créativité tant des apprenants que des enseignants.



MONNERIE-GOARIN Anne, BREANT Marie-Thérèse, **Le français au présent** [coffret], Didier Hatier, Français Langue Etrangère, 1987, 311 p. (grammaire), 95 p. (exercices)

Destinée particulièrement aux apprenants de français langue étrangère, cette grammaire est à la fois descriptive – elle analyse les effets de sens des phénomènes grammaticaux qui ne relèvent pas d'une

explication (la morphologie de l'adjectif par exemple) – et pratique – elle développe une approche communicationnelle. Chaque notion est présentée au moyen de corpus divers : poèmes, minisituations illustrées, bandes dessinées, publicités. Elle est accompagnée d'un cahier d'exercices avec corrigé. Avant de s'atteler aux exercices, l'étudiant est invité à observer un document écrit qui reprend différentes utilisations de la notion étudiée. Les exercices l'amènent à réfléchir sur les règles qu'il est en train d'assimiler.

Sélection réalisée par Sophie ZEOLI
Centre de documentation
du Collectif Alpha

1. Les documents sont classés par ordre chronologique inverse. Il est en effet difficile d'établir un autre classement. Séparer grammaire et orthographe s'avère impossible puisque plusieurs ouvrages traitent à la fois de la grammaire et de l'orthographe, qui sont effectivement étroitement liées. Séparer ouvrages 'théoriques' et ouvrages 'pratiques' serait tout aussi difficile dans la mesure où la plupart des documents proposent à la fois une approche (théorie) et des pistes d'application (pratique).

2. Nina CATACH, **L'orthographe française : Traité théorique et pratique**, Nathan, 1980. La grille établie par Nina CATACH peut également être consultée en ligne, par exemple à la page : www.gdml74.edres74.net/gdml/spip.php?article14

Les ouvrages et les outils pédagogiques sont disponibles en prêt
au Centre de documentation du Collectif Alpha :
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles - Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Site (avec catalogue en ligne) : www.collectif-alpha.be/rubrique10.html
Les revues sont à consulter sur place.

STIB

Suite de Trajets

Infrahumains Balisés

Geneviève DAMAS, Ed. Lansman,
Coll. Théâtre à Vif, 2009, 48 p.



Sans langue de bois ou condescendance mais avec des mots crus et directs qui frappent comme des uppercuts, deux jeunes usagères des transports en commun bruxellois, Eva la romancière et Magda l'analphabète, vont dépasser leurs différences pour aller à la découverte l'une de l'autre.

Toutes deux habitent Bruxelles, dans le même quartier et prennent le même tram pour se rendre au travail. Eva, qui veut devenir romancière, est ouvreuse dans un cinéma, un boulot d'appoint qui lui laisse du temps libre pour écrire. Magda vient de quitter le foyer de Braine-le-Comte pour entrer à la Poste comme chargée d'entretien au service de nettoyage. Même si tout les oppose, un matin, Magda aborde cette inconnue plongée dans la lecture de Proust. Franches, directes, les questions de Magda déstabilisent Eva. Passé la première réaction de surprise et même de colère – mais pour qui se prend cette fille qui ne parle pas le français correctement et a des allures de SDF ! –, Eva découvre que la curiosité de Magda cache

une montagne de gentillesse et de sollicitude à son égard, ce qui la bouleverse.

Au gré de leurs navettes – presque toutes les scènes se passent dans le bus ou le tram – on découvre deux jeunes femmes fragiles, solitaires et plutôt malmenées par les événements. Eva est libre, sans doute, mais au prix d'une vie triste et inconfortable. Et ces temps-ci, même si elle ne se l'avoue pas, tout va plutôt mal pour elle, tant professionnellement que sentimentalement puisque son ami

La pièce **STIB** de Geneviève Damas a été présentée à l'été 2009 au Festival de Spa. Elle a ensuite été jouée à l'Atelier Théâtre Jean Vilar à Louvain-la-Neuve et au Théâtre Le Public à Bruxelles. Le rôle de Magda était interprété par Geneviève Damas elle-même, celui d'Eva par Isabelle Defossé, dans une mise en scène de Janine Godinas.

STIB sera encore joué en mars 2011 à l'Espace Marignan à Charleroi avec cette fois Micheline Goethals dans le rôle d'Eva.

vient de la quitter : « Il part. Il dit qu'il en a marre. Marre de mes cheveux, de ma gueule, de mon cul, de mes manies, de mon angoisse, de ma sœur, de mes parents, du chat Félix, des voisins, de la Belgique, de cette ville à la con, de nous deux. » Pour Magda, la solitude est lourde à porter aussi. Et avec elle, il y a des sujets qu'on n'aborde pas : comme celui des garçons, mais aussi celui de l'école. Magda ne sait ni lire ni écrire et cache à tout le monde ce secret dont elle a honte. Au moment où elle le révélera, un peu malgré elle, à celle qui sera devenue son amie, on assistera à une scène très émouvante :

« Eva : Tu ne sais ni lire, ni écrire ?

Magda : Je sais. Je sais un peu.

Eva : Ça veut dire quoi, je sais un peu ?

Magda : Je sais les lettres. Regarde. L-E-S-O-I-R.

Eva : Et ça fait ?

Magda : J'ai dit je sais les lettres. C'est ça que je sais...

[...]

Eva : Tes parents sont morts quand tu étais petite ?

Magda : Ils sont pas morts. Ma mère, elle est toujours là.

Eva : Tu la vois ?

Magda : Mon beau-père je le vois.

Eva : Vous vous entendez bien ?

Magda : Je sais pas... Un peu comme ça, voilà.

...

Eva : Tu fais quoi pour Noël ?

Magda : Des trucs.

Eva : Quoi comme trucs ?

Magda : Ben des trucs. Ça regarde personne...

Eva : Tu retournes au foyer ?

Magda : Je les vois plus de toute manière. On dit : tu déménages mais on va rester en



Photo : Danièle PIERRE

contact, et personne appelle. Pourtant mon gsm, il est toujours branché, alors c'est des foutaises quand on dit : c'était fermé, j'ai pas laissé de message. »»

Dans ce face à face entre Magda et Eva, on passe alternativement du rire aux larmes sans jamais s'ennuyer ni trouver que le trait est forcé. Ainsi quand Eva qui se dit écrivain est bien obligée de reconnaître qu'aucune de ses nouvelles n'a encore été publiée, Magda rétorque : « Je me disais aussi... [...] que tu prendrais pas le bus ou le tram si tu es un écrivain. Ma voisine ousque j'habitais avant, elle m'avait montré un article sur un écrivain dans *Paris Match*. Tu voyais sa photo, il était en caleçon dans une salle de bain. Très belle, la salle de bain. Et derrière, une femme blonde avec de longs cheveux. Lui, il ne regardait



pas l'objectif et elle, oui. Ça faisait intelligent. (*Voyant la tête d'Eva*) C'est pas grave. Ça fait du bien de rêver un peu dans la vie. »»

Tour à tour critiquée, attendrie, choquée, Eva, l'intello, prendra même quelques leçons de vie de sa nouvelle amie. Au moment où elle se retrouvera enceinte de son ex-petit ami à qui elle n'a jamais parlé de son désir d'enfant, ce sera Magda qui la convaincra de le garder. « C'est trop tard, ça, tu fais pas ce que tu veux. Tu voulais un enfant, tu le voulais. Tu as rien dit à Jean-Luc. Et ça s'est mis. Alors maintenant, tu fais pas celle qui a peur. Tu as pris ta décision. Tu le fais. »»

Plus tard, c'est encore Magda qui se montrera la plus clairvoyante et saura mettre Eva face à ses propres contradictions sur des sujets aussi sensibles que la réussite sociale. Eva qui clamait, il y a peu encore « je ne veux pas être à la merci des autres, moi. Je veux arriver », ne parvient pas à se justifier auprès de Magda qui n'approuve pas le choix de son amie de 'coucher' avec un éditeur influent pour lancer sa carrière : « Je n'en ai rien à caler des gens. C'est à cause

de la dernière fois ? A cause de Jean-Marc Poire ? C'est facile de juger. Très facile. Tu n'es pas dans ma situation. C'est mon rêve, écrire. Et si quelqu'un peut m'aider, je ne refuse pas. Ça ne se refuse pas. » Magda, malgré ses déboires, les épreuves qu'elle a déjà traversées, reste une fille très intègre et généreuse. Elle n'est pas prête à vendre ses idéaux aussi facilement qu'Eva.

Un autre thème plus inattendu abordé dans cette pièce concerne celui de la responsabilité d'un auteur. Même si tout finira par s'arranger, Magda se fâchera un temps avec Eva quand celle-ci prendra la liberté d'utiliser leur rencontre comme sujet de roman. « C'est facile d'écrire le malheur des autres pour se faire du bonheur. Alors que moi je te parlais, je t'écoutais, je t'attendais et je me disais : j'ai une amie, elle n'est pas comme moi, c'est chouette... [...] Et toi, seulement tu me regardais, tu regardais ma vie pour avoir des idées. »

A la lecture de cette pièce relativement courte – une quarantaine de pages – on est étonné par le ton et les mots plus vrais que nature que Magda, l'illettrée, utilise. Son parcours de vie, sa dégaine, ses astuces pour cacher ses difficultés de lecture sonnent aussi toujours très juste. A l'issue d'une des représentations de sa pièce, l'auteure, Geneviève Damas, donnait au public quelques mots d'explication sur la genèse de son travail. Elle racontait qu'elle a elle-même été confrontée à l'illettrisme à travers des ateliers d'écriture qu'elle a animés – et qu'elle continue d'animer – dans diverses écoles primaires de la région du Hainaut. C'est cette expérience qui lui a en partie donné l'idée d'écrire cette pièce qui met si bien en exergue la fracture sociale existant entre le monde des scolarisés et celui des non (ou peu) scolarisés.

Lecture proposée par Cécilia LOCMANT
Lire et Ecrire Communauté française



Photo : Danièle PIERRE

LIVRES-MEDIAS-OUTILS



Regards croisés d'Ici et d'Ailleurs aux Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique

Le programme *Sésame* du Service éducatif des Musées royaux des Beaux-Arts travaille à l'ouverture des collections du Musée aux personnes d'horizons culturels très variés, d'origine immigrée récente ou ancienne, ou aux personnes en grande précarité sociale et économique. Parmi elles, nombreuses sont celles qui pensent ne jamais pouvoir accéder à un musée. Tel est le contexte du projet *Regards croisés d'Ici et d'Ailleurs* qui est le fruit d'une collaboration entre le programme *Sésame* et un groupe en formation d'alphabétisation à Lire et Ecrire Bruxelles.

Cette publication est avant tout un témoignage de personnes qui nous livrent leurs perceptions du musée et son impact dans leurs vies. Si une large place est réservée aux témoignages, le projet est également décrit, les partenaires présentés et la démarche détaillée. Et, cerise sur le gâteau, les récits sont mis en valeur par des photos d'apprenants posant devant des œuvres du musée.

Regards croisés d'Ici et d'Ailleurs aux Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, publication coordonnée par Isabelle VANHOONACKER et Anne QUERINJEAN, avec la collaboration de Karyne WATTIAUX, Rose BEKAERT, Danielle WACQUEZ, Chloé DESPAX et des apprenants en formation d'alphabétisation à Lire et Ecrire Bruxelles Ouest, Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, 2009, 44 p.

Brochure téléchargeable :
[http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/
images/documents/regardscroises.pdf](http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/images/documents/regardscroises.pdf)

Pour tout renseignement concernant le programme 'Sésame', contacter :
Anne QUERINJEAN, coordinatrice
Tél : 02 508 33 55

Le Service Educatif des Musées des Beaux-Arts, Educateam
Tél : 02.508 33 33

Courriel : sesame@fine-arts-museum.be

Ecritures

Ecrire, c'est faire corps avec la langue, en faire un outil pour apprendre, grandir, se battre, comprendre, se reposer, avancer seul ou ensemble...

Aujourd'hui, la langue des élèves passe de l'autre côté de l'écran, s'engouffre dans nos câbles et s'expose sans pudeur aux yeux de tous. Et cela nous turlupine : voilà que la langue est méconnaissable, qu'elle se mutine et refuse de se plier aux codes !

Revenir à nos vieux réflexes sécuritaires effarouchés sous prétexte que, si nous en perdons le contrôle, notre belle vieille langue française

ne pourra que dépérir ? Il est toujours plus facile de brandir de nouveaux règlements, de bonnes raisons d'exclure et les habituels clichés d'un monde dans lequel 'tout fout l'camp' que de comprendre que dans la communication, le sujet se joue. Mais s'il nous faut regarder en arrière, que ce soit plutôt pour retourner aux fondamentaux : le rapport à la langue est instrument de pouvoir, le pouvoir qui humilie ou le pouvoir qui émancipe. Une fois de plus, il s'agit de choisir son camp.

Apprendre à écrire les sons, faire commencer des écritures, les aider à s'épanouir, faire place aux écritures qui créent des fiertés... : ce numéro pluridimensionnel de *Traces de Changements* rassemble expériences et réflexions... dont notamment un texte d'Alain Desmarests qui plaide pour un français écrit un peu moins illogique, susceptible d'en faciliter l'acquisition...

ÉcritureS, *Traces de Changements*, n°195, mars-avril 2010, Changements pour l'Égalité, 10 p.

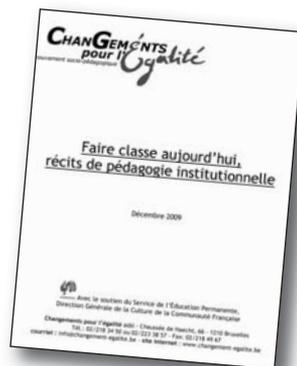
Commande du numéro et abonnement :

Tél : 02 218 34 50

Courriel : traces@changement-egalite.be

Site : www.changement-egalite.be

(bon de commande en ligne)



Faire classe aujourd'hui. Récits de pédagogie institutionnelle

Des classes du primaire, du secondaire, un groupe de jeunes en école de devoirs, une équipe d'enseignants... Autant de lieux où il s'agit d'apprendre et de produire des savoirs à plusieurs. Autant de lieux où il s'agit de veiller au désir d'apprendre et lui permettre d'exister, de circuler. Autant de lieux où il s'agit de se fixer des règles communes, de faire émerger la Loi face aux conflits et aux violences possibles.

La *Pédagogie Institutionnelle* est une pédagogie de coopération et d'émancipation. Née au cœur du mouvement Freinet et nourrie par les sciences humaines (psychanalyse, psychologie sociale, sociologie), elle installe des institutions (Quoi d'neuf, conseil,...) comme autant de modalités offertes pour permettre à chacun de prendre sa place et faire place au désir de chacun. Elle permet aussi d'intégrer les didactiques modernes issues du socioconstructivisme. Ces techniques, ces institutions et ces 'savoir y faire' avec leurs imprévus singuliers, alliés à un questionnement éthique permanent, prennent en compte chacun comme sujet. Ils favorisent la construction du groupe en collectif devenant à son tour sujet et permettent de prendre, nommer et partager le pouvoir. Au final, une pédagogie qui

cherche à rendre chacun, avec le groupe comme interface, auteur de sa vie et de son apprentissage.

Voilà ce que les récits de pratiques rassemblés dans cette étude tentent de montrer. Afin de partager avec d'autres praticiens les richesses d'une pédagogie qui se travaille chaque jour. Une pédagogie qui aujourd'hui plus que jamais offre des pistes de réponse aux difficultés du métier d'enseignant, d'éducateur, de formateur...

Faire classe aujourd'hui, récits de pédagogie institutionnelle, avec des contributions de Stéphane LAMBERT, Noëlle DE SMET, Abdel HAK AOUADI, Chloé DUGARDYN, Françoise DE BURGES, Michelle VLEMINCKX, Edith HÉVELINE, Irène LABORDE, Thérèse DIEZ, Claudine KÉFER, Miguel LLOREDA, Anne-Marie WANSARD, Françoise BUDO, Héloïse DEVILLE, Alice EVANS, Anaïs GUERRERO, Simon STEFAN, Éric VAN DEN BERG, Geneviève NAERT, Véronique BOLINNE, Alain DESMARETS et Jacques CORNET, Changements pour l'Égalité, décembre 2009, 80 p.

Etude téléchargeable sur le site de la CGé : www.changement-egalite.be/IMG/pdf/EtudePIFinale-2.pdf

Transmettre Enjeux sociaux et pratiques éducatives engagées

Il est nécessaire de transmettre le patrimoine humain. Mais pas n'importe comment. Car la transmission peut être une normalisation ou une émancipation, individuelle et collective. L'éducation nouvelle se situant dans une visée émancipatrice, il est important pour



ceux qui la défendent d'analyser en quoi et comment la transmission peut s'inscrire dans cette visée. C'est la question que traite ce numéro de *Dialogue* qui interroge différentes situations de transmission, décrit des mécanismes à l'œuvre au cœur des pratiques, facteurs d'aliénation et d'inégalités scolaires et sociales, propose des alternatives. Des analyses, des comptes rendus de pratiques en histoire, langues étrangères, FLE, littérature..., avec des enfants ou des adultes, montrent que lorsque les connaissances sont réappropriées, inventées, en interactions avec autrui, elles deviennent des outils mentaux, des vecteurs de développement personnels et collectifs. Et la rédaction de conclure : « *Oui, à certaines conditions, la transmission produit de l'émancipation* ».

Transmettre : enjeux sociaux et pratiques éducatives engagées, *Dialogue*, n°136, avril 2010, Groupe français d'Éducation nouvelle, 64 p.

Commande du numéro et abonnement :
Tél : 00 33 1 46 72 53 17
Fax : 00 33 1 46 71 63 38
Courriel : gfen@gfen.asso.fr
Site : www.gfen.asso.fr
(bon de commande en ligne)

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales wallonnes

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

