

FAIRE ÉCRIRE DES ÂNES ET LES LIRE

Marie-Fabienne DESPREZ,
Ecole Voltaire-Diderot, Roubaix

Ordinairement, dans ma classe, je me conduis comme une enseignante.

Je suis institutrice en CLIS¹ et mes élèves sont particulièrement ignorants dans le domaine de la langue. Leurs incompétences sont de tous ordres et mon travail consiste à repérer leurs acquis, à choisir un objectif compatible avec leur niveau de développement, à inventer des procédés susceptibles de favoriser l'appropriation du savoir...

C'est vrai, c'est comme cela que je conçois mon rôle. Pourtant, quand il s'agit d'écriture, plusieurs fois dans la journée, je cesse d'être enseignante : je balaie d'un revers de la main les incapacités, je nie les difficultés, j'occulte les niveaux de cognition, je demande l'impossible, j'ordonne de faire *comme si*, j'exige l'écriture vraie, l'écriture complète.

L'ÉCRITURE DU RICHE ET L'ÉCRITURE DU PAUVRE

On peut considérer que l'écriture scolaire se situe autour de deux axes : l'écriture comme moyen d'apprentissage aux techniques de la langue et aux processus de production de textes, l'écriture comme moyen de construction de l'individu.

1. CLIS, classe d'intégration scolaire, qui accueille au sein d'une école ordinaire des enfants atteints d'un handicap mental et pour lesquels l'admission à plein temps dans un établissement spécialisé ne s'impose pas. L'objectif d'une CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. (cf. circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991).

Des marginaux, des analphabètes, des ignorants

Pour mes élèves, écrire un mot est tâche laborieuse, voire impossible. L'écriture est un instrument très compliqué pour eux. Leurs acquisitions dans le domaine du code alphabétique et orthographique sont réduites. Ils s'épuisent dans des recherches parallèles : s'ils ont oublié comment on écrit « ou », ils doivent demander, rechercher... Quand ils ont trouvé le « o » et le « u » nécessaires au « ou », ils ont perdu le fil, ils ont oublié le mot qui le contenait et qui prenait place dans une phrase qui participait à l'expression de l'idée qu'ils voulaient écrire.

D'autres, moins avancés encore, n'ont pas encore compris que l'écrit est une représentation graphique de la phrase parlée, que donc chaque mot est écrit (même les verbes et les articles qui ne représentent pas d'objets réels). Ils n'ont pas forcément repéré l'existence de la logique structurant le système de l'écrit : la logique syllabique ou alphabétique. Certains considèrent que l'écrit procède d'un système de symboles, comparable aux écritures idéographiques... que le sens est approximatif, aléatoire. Vous l'aurez compris, mes élèves sont des cancre, des marginaux, des ignorants.

Ignorants, oui, ils le sont parce qu'ils ignorent tout (ou presque) de l'écrit et que, plus grave encore, ils l'ignorent, ils le négligent. Ils font comme s'il n'existait pas. Oh, bien sûr, ils savent qu'il existe, mais ils ne le regardent pas vraiment. L'écrit est là mais ils n'ont rien à y voir.

Les misères de l'apprentissage

L'écriture, on le sait, même pour un expert en la matière, exige une mise en pensée, en mots, exercice difficile, laborieux parfois mais finalement enrichissant. Mais mes élèves n'y sont pas prêts.

Alors on fait des exercices : écrire des mots pour réviser la graphie d'un phonème, compléter un texte pour s'exercer à la logique temporelle ou causale d'un récit... On travaille seul, en groupes ou avec la maîtresse qui devient l'écrivain public, l'adulte qui copie.

Et si la motivation défaille et que l'on se met à se demander « à quoi ça sert tout ça », on concocte un projet qui finalisera toutes ces activités : élaboration d'un journal d'école (pour informer les enfants de l'école et les parents), correspondance scolaire (pour échanger avec des enfants plus ou moins lointains), construction collective d'un conte (pour faire un livre, pour la BCD²...).

Toutes ces activités participent à l'apprentissage de la langue écrite. Elles gravitent autour de l'écriture, elles en parlent, elles en montrent un aspect, elles enseignent, elles renseignent. Les productions écrites démontrent l'utilité de l'écriture mais elles n'en exhibent pas le sens, elles l'évitent, le relèguent à plus tard.

2. BCD : bibliothèque, centre de documentation.

Une activité riche

Pour moi, l'écriture est démarche fondamentale de l'esprit. L'écriture force à une rupture, l'écriture oblige le sujet à se recentrer sur lui-même, lui qui se déplaçait, déviait, se perdait en parlant avec le monde. Il doit se réunir, se recomposer, retrouver les morceaux de lui-même éparpillés dans le temps et l'espace. L'écriture est un travail de rappels, de souvenirs, de reconstruction. En même temps, elle contraint de prendre comme objet son univers, de le regarder à distance. Celui qui écrit doit se décentrer, s'extraire de son monde pour mieux le voir, pour mieux le dire et le comprendre. Celui qui écrit se voit contraint de rompre le temps, de marquer une pause. Il travaille à penser et à encoder le réel et par là même il est contraint de s'engager, à prendre parti. L'écriture participe à la compréhension de soi-même et du monde environnant. Celui qui écrit se parle et parfois il communique. L'écriture est une parole.

Je devrais conclure que faire écrire *les* élèves, c'est bien mais pas *mes* élèves parce qu'ils ne savent pas. Je devrais penser qu'il conviendrait d'attendre, attendre qu'ils sachent un peu lire, un peu écrire, assez pour affronter l'exercice solitaire de la page blanche. Et souvent, nous attendons, eux et moi, le moment où ils auront suffisamment compris pour penser. Mais attendre, c'est du temps, et du temps scolaire, ils n'en auront pas beaucoup. Alors, même s'ils n'en savent que trop peu, moi, je leur demande d'écrire quand même, de penser tout de suite.

FAIRE ÉCRIRE DES ÂNES

Je pense qu'on ne peut pas apprendre à parler si l'on ne sait pas que l'on a quelque chose à dire, et que de la même manière on ne peut pas apprendre à écrire si l'on n'apprend pas que l'on a quelque chose à voir avec l'écrit, si l'on ne tisse pas des liens intimes avec cette culture, si l'on n'établit pas le rapport entre ces signes d'encre traînant sur du papier et son monde personnel composé de pensées fugaces ou d'émotions insurmontables.

Un écrit sans objet

Bien sûr, vous l'aurez compris, l'enjeu ne va pas être de leur faire écrire le meilleur texte possible, il va s'agir de les mettre à l'écriture, seuls, dans cette errance pédagogiquement intolérable qui consiste à faire faire, ordonner à des élèves qui ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux.

– Qu'est-qu'il faut faire, la maîtresse ?

– Je répète : Mon problème à moi c'est *l'émancipation : que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage*³.

3. J. Rancière, *Le maître ignorant*, Fayart, 1987, p. 33.

Et j'ajoute que *les hommes sont unis parce qu'ils sont des hommes, c'est-à-dire des êtres distants. Le langage ne les réunit pas. C'est au contraire son arbitraire qui, les forçant à traduire, les met en communication d'efforts – mais aussi en communauté d'intelligence(...)*⁴.

Je reconnais que la consigne est un peu floue surtout pour des ânes mais que peut dire un enseignant quand il décide, pour un petit temps dans la journée, de ne plus informer, de ne surtout plus imaginer un montage pédagogique astucieux pour finaliser l'activité ? Il faut dire que je ne serai pas regardante sur les productions qui pourront être des gribouillis, des écrits hermétiques, conformistes, des écrits qui déjouent, qui se taisent, des écrits blancs... juste, je les regarderai, le mieux possible, les considérant comme autant de traces, de traces écrites d'un cheminement intellectuel.

Les sujets de l'écrit

Alors de quoi va-t-on écrire ? De tout et parfois de rien : on a regardé une cassette vidéo ? écrivons-en ! on a écouté une histoire ? on a participé à une activité scolaire ? on a joué dans la rue ? écrivons-en. Il va s'agir d'y repenser, de décrire, de prendre position.

Dans ma classe, chaque enfant a un cahier destiné à recevoir ces écrits, il est glissé dans un protège-cahier noir, on l'appelle donc « le cahier noir »⁵. Alors, à tous propos, j'arrête *tout*, et je dis : « Cahier noir ». Ces deux mots résonnent comme une formule magique : tantôt magie blanche, tantôt magie noire. Elle transforme la classe-fourmilière en classe-immobile, elle change les grenouilles en princes, les rieuses en belles-dormantes. Le sort est jeté, il va falloir penser, rêver, s'isoler et tracer de la main les paroles qui se sont imposées ou que l'on a fabriquées. Les sujets sont prétextes, ils sont les raisons de l'écriture.

- Cahier noir.
- Qu'est-ce qu'il faut faire, la maîtresse ?
- Ecrire au sujet du dessin animé que l'on vient de voir. On a regardé la cassette de Pinocchio ?...
- Oui...

Stupeur, angoisse, silences et murmures... Et puis, ça démarre. Et là, il traîne dans la classe comme un état de rêverie, les enfants se consacrent à leur tâche avec un sérieux impressionnant. Et moi qui les regarde, je suis contente, j'ai le sourire, le sourire un peu niais de celui qui comprend à demi.

4. Ibid., p. 99.

5. C'est moi qui ai distribué le matériel à la rentrée et qui en ai attribué les fonctions : le cahier *noir*, faut-il y voir un hasard ou un lapsus de ma part ?

Le sujet est ailleurs, ce n'est pas l'objet

Je vous le répète, mes élèves sont des marginaux, des cancre (on dit plutôt de nos jours des handicapés mentaux, des déficients intellectuels). Mes élèves sont des ânes⁶. J'insiste pour que vous soyez indulgents à la lecture du paragraphe suivant qui contiendra quelques-uns de leurs écrits et que vous acceptiez l'idée que pour certains, écrire, c'est faire un dessin.

« Cahier noir », formule magique. Faire une pause, arrêter le temps et se situer.

« Cahier noir », formule magique. Flash-back, gros plan, arrêt sur image.

« Cahier noir », formule magique. Métamorphose de tout en mots.

Mais, on le sait très bien, la grenouille ne devient pas prince si facilement...

Alors, dans la classe, avant d'écrire. On parle. On cherche ce que l'on a à dire. On met en mots (et ce n'est pas une étape facile quand on est timide, quand on a des difficultés orthophoniques...).

Moi, la maîtresse, grâce à cette formulation orale préalable, je connais la teneur de l'écrit qui doit suivre. Je la garde en mémoire. Et c'est important : mes élèves oublient vite, ils oublient qu'ils ont eu quelque chose à dire, ils oublient ce qu'ils ont dit, et par là, leur intention d'écriture. Moi, la maîtresse, je suis donc la mémoire de leur parole, je suis la ressource contre l'oubli⁷.

« Cahier noir, et qui ne sait pas écrire les mots, les dessine. »

Mais, la mise en mots n'est pas une mise en lettres. Aussi le dessin devient-il le palliatif aux lettres qui manquent pour l'écriture des mots. Que l'on ne s'y trompe pas : le dessin est un pis-aller, on s'y résigne pour un moment. Car, dès qu'ils le peuvent (même ponctuellement), les enfants tentent une poussée vers les mots écrits. Certains reviennent parfois au dessin quand la pensée se fait trop féconde et que le dessin s'avère être un moyen économique : il aide le bavard mal assuré en alphabet.

Autrement dit, le dessin est accepté en tant que pratique signifiante, il n'est pas simple outil d'expression mais matérialisation de la langue.

LIRE DES ÂNERIES

Durant ces moments où ils pensent, où ils écrivent, il arrive que je les aide : je pare aux trous de mémoire, aux trous de savoirs...

6. Je préfère ces mots (marginaux, cancre, analphabètes, ânes...) de la langue courante. Ils sont péjoratifs, c'est vrai, mais ils insultent simplement. Je veux dire qu'ils restent bon-enfant. Les termes plus scientifiques me rebutent parce que je ne les comprends pas. Ils recouvrent des concepts que je ne domine pas, des pratiques et des outils (tests psychométriques, évaluation des capacités et limites cognitives...) qui restent très opaques pour moi.

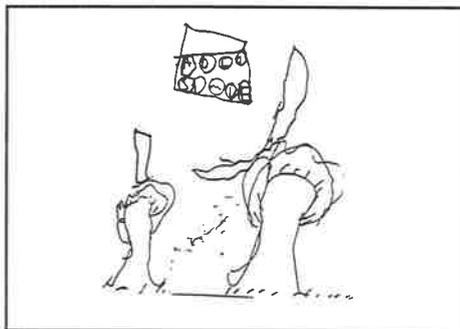
7. Parler avant d'écrire a l'inconvénient de créer un référent connu de tous, ce qui fait la part belle ensuite aux non-dits, à l'ellision, à l'implicite. La mémoire partagée engendre des silences complices. Cette phase-là est donc supprimée pour les enfants qui n'en ont plus besoin.

Puis, je regarde les cahiers noirs... C'est à mon tour alors de penser, de me poser, de réunir les morceaux de moi-même éparpillés dans le temps et l'espace... Je tente alors de mobiliser tous mes savoirs, qui sont autant de bribes de sociologie, de psychanalyse, de psychologie cognitive, de didactique... Je deviens, comme l'écrit Claude-M. Prévost⁸, parlant de l'éducateur de groupe, *l'incarnation malheureuse de la pluridisciplinarité, au contact de la concrétude quotidienne(...)*. Et cette synthèse, je le sais, est impossible, elle n'est pas à ma portée. Pourtant, c'est cette lecture qui doit donner un sens à l'imposture initiale : celle qui consistait à faire comme si, comme s'ils savaient écrire. Je cherche donc, comme le lecteur débutant, un sens à ces écrits. Peu importe si c'est le bon, je fais comme si..., comme si je savais lire. Dans une classe, il n'y a pas que les élèves qui ont besoin d'être motivés par l'énigme à chercher, le problème à résoudre... Alors, je pars en quête des paroles, des savoir-faire nouvellement acquis. Je pars lire la pensée des élèves. Et je traque dans leurs écrits des traces, indices de réflexion. Les traces sont nombreuses et variées. Voici deux exemples. Je les choisis presque au hasard. Ils illustrent moins la qualité des productions des enfants de la classe que mes tentatives de lecture, d'interprétation.

Sur le chemin de Sylvie

Sylvie a bientôt 9 ans, c'est un âne du genre bébé. Elle me fait rire, surtout quand elle chante « Hélène » (du feuilleton *Hélène et les garçons*) : « Hé-ène, m'appè' Hé-ène, suis fii coo é zaut', plement ouver amou !... »⁹

Sylvie avait dit qu'on lui avait offert un ordinateur. On le dit, on l'écrit ! :



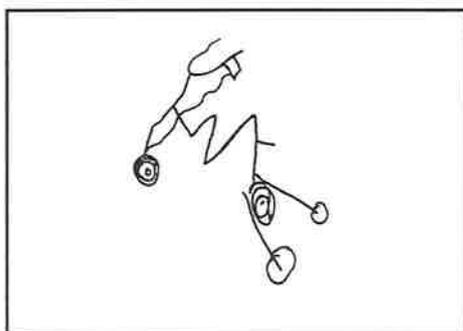
Certes, il y avait bien l'ordinateur, mais Sylvie avait continué : la maison, et après l'arbre, et puis après l'herbe... Comme si Sylvie écrivait ces textes non-centrés, ces séries d'annonces successives.

Le lendemain, Sylvie avait dans l'idée d'écrire : « Moi jouer mes copains à vélo. »

Voici ce qu'il y avait dans le cahier noir :

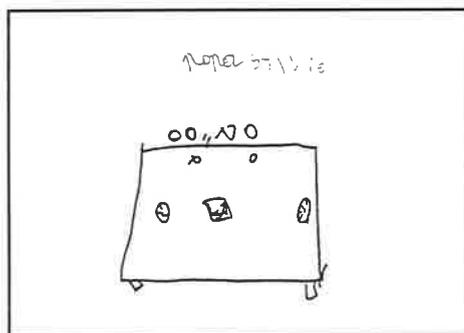
8. Claude-M. Prévost, *Education et psychothérapie*, Paris, PUF, collection *Que sais-je ?*, 1995, p. 117.

9. « Hélène ! Je m'appelle Hélène ! Je suis une fille comme les autres. Simplement, trouver l'Amour ! ».



Je voyais un progrès : Sylvie avait cerné le sujet et n'avait pas dessiné tout ce qu'elle savait dessiner.

Quelques jours plus tard, Sylvie m'apporte son cahier noir :



Sylvie lut ce qu'elle avait écrit : « papa a donné cassette à Sylvie ». Je me rendais compte que, pour écrire, Sylvie avait utilisé un dessin (une cassette) et des mots-lettres (Sylvie-papa). Elle connaissait de mémoire l'écriture de son prénom et elle avait cherché dans un répertoire quelconque le mot papa. Le verbe était *lu* alors qu'il n'apparaissait pas en trace écrite, ce qui pouvait être rapproché des travaux d'E. Ferreiro¹⁰ qui proposent une réponse psychogénétique au processus d'apprentissage de l'écrit.

Plus tard, Sylvie écrit : *piscine, sylvie, fallon* qu'elle lut *Sylvie est allée à piscine avec Fallon*. Elle avait trouvé le mot *piscine* écrit au tableau dans la classe, quant à *Fallon*, le prénom de sa soeur, il était dans un cahier où elle avait demandé à sa mère d'écrire tous les prénoms des gens de la famille. Et c'est cette « préparation » qui m'intéressa : Sylvie avait pensé, le soir, à la maison, à son écriture du lendemain et elle s'était créé ses outils...

Le lendemain, Sylvie m'apporta le texte suivant:

mo

10. Ferreiro E., Gomez Palacio M., et collaborateurs, (1988), *Lire et écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. de Lyon.

Elle lut *moto*, elle complète *papa a donné une moto*.

Je compris plusieurs choses dans cette histoire, que Sylvie avait (peut-être) eu une moto, et que son problème avait été d'écrire le nom de l'objet. Elle avait donc cherché les syllabes. Elle en avait trouvé une, une seule certes, mais elle suffisait à prouver que Sylvie se créait un outil important, l'outil syllabique !

Seuls les gens *au contact de concrétude* quotidienne comprendront le plaisir que me donnait ce *mo*, ce mot incomplet mais trace, pour moi, d'un formidable processus intellectuel.

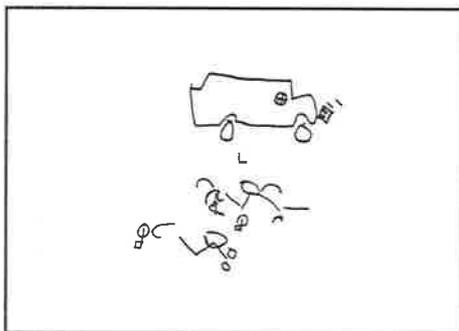
Sylvie continue son chemin...

Sur la route de Ali

On m'avait dit au mois de juin que Ali était un enfant taciturne. Quelques années auparavant, il était parti en camion avec son père. Ils eurent un accident. Ali en sortit vivant, mais pas son papa. Ali avait été témoin et depuis il parlait peu.

Ce matin là, Ali avait murmuré à la classe qu'il avait fait du vélo avec son frère.

« Cahier noir :



Comme Sylvie, Ali en racontait plus qu'il n'en avait dit lors de la phase orale : le camion était en trop. Mais contrairement à Sylvie, l'élément supplémentaire n'avait pas été dessiné « après », mais en premier. Ali me dicta la phrase suivante : « J'ai fait du vélo avec mon frère ».

Les jours suivants, Ali produisit encore des textes (je veux dire des dessins). Il y était souvent question de voitures¹¹, mais le dessin correspondait parfaitement aux paroles tenues. Puis, un matin, il m'apporta son cahier : *pas de dessin*, un seul mot :

popo.

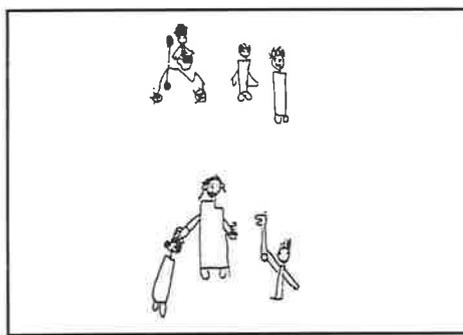
11. Voici les productions successives de Ali :

- « Je suis allé à l'hôpital avec mon frère et ma mère en voiture. »
- « Mon frère voulait aller à Auchan et sa voiture elle est en panne. »
- « Quand je serai grand, j'aurai une voiture B.M. ».

Il pointa du doigt le mot et lit : *maman*. Puis, il me demanda d'écrire : « Maman a acheté un camion en jouet pour moi parce que j'ai bien travaillé. » Ali s'était lancé dans l'écriture de mot(s) mais il avait « confondu » *maman et papa...*

Le lendemain, Ali avait pris longuement la parole pour nous dire que sa mère, comme sa soeur, le tapaient, le soir, pour qu'il aille se coucher, et le tapaient le matin, pour qu'il se lève. Le récit était fait sur le ton de l'humour, alors on a ri. Encouragé, Ali nous raconta encore que son frère avait lui aussi parfois quelque souci avec les femmes : il avait joué, la veille, avec la mobylette de son copain, il avait, pour ce fait, reçu une bonne raclée et avait été enfermé à double tour dans sa chambre. La clé avait été confiée à Ali lui-même.

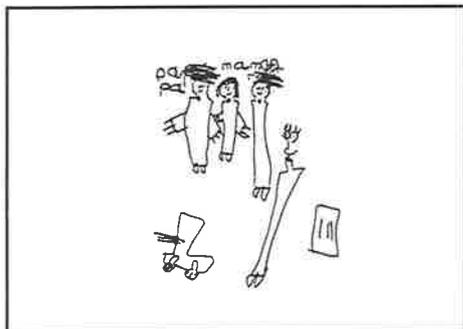
Ali en avait beaucoup dit, voici ce qu'il choisit de garder dans le cahier noir :



Moi, en le lisant, je pensai que Ali s'en était pas mal tiré. L'expression s'était faite au moyen exclusif de dessins mais le choix de deux dessins séquentiels était pertinent et efficace.

Deux jours plus tard, Ali dessina simplement un personnage et écrivit à côté *nana*, qu'il lut « *maman* ». Ali refaisait une tentative du côté des lettres : la copie restait approximative (*nana* pour *maman*) mais elle se précisait si on la comparait aux productions précédentes (*popo* pour *maman*). Je me disais qu'il était parfois difficile d'écrire des mots qui paraissent simples comme ceux qui disent *papa* et *maman* !

Quelques jours plus tard, je lus le cahier noir d'Ali :



Des dessins de personnes, un camion... et deux mots, rien que deux mots mais (presque) correctement écrits, parfaitement relus. Ali avait dû réfléchir, se contraindre

à se poser, à les poser ces deux mots simples qui finalement n'étaient que des traces d'encre traînant sur le papier...

Le jour suivant, Ali dictera le texte suivant : « Ma mère, mon frère, ma grande soeur, moi, ma nièce, on va à Quick quand on a fini la maison ».

Je me suis dit que Ali était sur la route. Il avait juste à finir sa maison.

CONCLUSION

Je continue à penser qu'il traîne un parfum de scandale dans les cahiers noirs : ce n'est pas convenable de mettre ainsi des enfants, des ânes, en situation de répondre à l'impossible. Je ne suis pas convaincue que mes lectures attentives et bienveillantes de leurs écrits justifient cette violence...

Pourtant, bizarrement, je persiste à exiger d'eux quotidiennement qu'ils se projettent dans un futur, dans ce moment à venir où ils maîtriseront l'écrit. Et dans ce futur, il y traîne aussi un parfum de scandale, l'odeur de l'illettrisme.

Je les contrais donc de « partir de la fin pour atteindre les moyens »¹², de partir de la fin comme si je voulais être sûre qu'ils la connaissent, de partir de la fin pour la rendre désirable.

Ce qui ne fait pas de mes élèves des enfants heureux qui produisent des textes intéressants, en écrivains en herbe mais des enfants en activité émotionnelle et intellectuelle qui s'appliquent à nommer leur présent dans des calligraphies provisoires, en écrivains amateurs.

12. expression tirée du livre de Louis Bocquenot, *L'enfant cru et les recours à l'écriture*, CRDP de Bretagne, 1994.