



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2011-2012

L'accompagnement par les livres

Présenté par
Geniaut Sarah

Sous la direction de Laurence Cornu

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel SIFA

SOMMAIRE

Sommaire	2
Introduction du mémoire	3
Partie I Du trajet au projet, formations et projets	5
Introduction.....	5
I. Mon récit de vie	6
II. Mon projet.....	19
Conclusion	21
Partie II Contexte, la dévalorisation des Lettres	22
Introduction.....	22
I. Histoire des Humanités et début de la formation en France	22
II. Contexte actuel des Lettres	34
Conclusion, la nécessité des Lettres ?.....	43
Partie III Concepts.....	44
Introduction.....	44
I. Accompagnement / Autonomie	45
II. Récit de vie / Expérience	102
III. Interculturalité / Altérité.....	124
Conclusion	137
Partie IV Méthodologie	138
Introduction.....	138
I. Méthodologie et traitement des données	139
II. L'analyse de contenu des entretiens	150
Conclusion	210
Partie V Encouragements et propositions	211
Introduction.....	211
I. Pratique Histoire de vie.....	211
II. Education Nationale.....	217
III. Dispositifs dans les savoirs de base	235
IV. Ateliers d'écriture.....	238
Conclusion	242
Conclusion du mémoire.....	243
Références et index	245
I. Figures	245
II. Références Bibliographiques	301
Table des Matières	303

Introduction du mémoire

Les livres nous parlent de nous-mêmes. Lire, même des histoires qui nous semblent très éloignées de la réalité nous dévoile quelque chose sur nous. C'est du moins l'hypothèse que nous faisons et que nous espérons démontrer grâce à ces recherches. Cette idée semble subversive dans cette société dirigée par le capitalisme et la consommation. Dans ce monde, la temporalité paraît s'être dérégulée et tout va désormais à une vitesse incroyable. Lire, c'est prendre du temps et activer son cerveau. Pourquoi se lancer dans cette activité laborieuse alors qu'il suffit de s'installer confortablement dans son canapé pour recevoir tout « prémâché » des récits à travers nos écrans ?

Mais nous supposons que le mouvement réflexif entraîné par la lecture est supérieur à celui créé par les images (films, télévisions...). Nous pensons que la littérature peut concrètement nous accompagner, c'est-à-dire influencer notre vie et tenir une part importante dans notre éducation. Certes, on peut rétorquer, et à juste titre, que certains films poussent à la réflexion. Cependant, les livres imposent deux mouvements, deux décalages qui favorisent la pensée quand les films n'en imposent qu'un. En effet, lire c'est mettre des images sur des mots puis s'approprier une histoire pour la mettre en corrélation avec sa propre existence, tandis que les films ratent l'étape de l'imagination. Nous allons tenter de voir, par nos recherches, ce qu'apporte cette double médiation.

Bettelheim a pu psychanalyser des contes de fée et Propp a démontré que les mythes racontent comment on surmonte une épreuve, n'importe quelle épreuve. L'imaginaire des textes nous ramènerait donc à notre propre vie et ils porteraient des messages universels ?

Pour savoir si la littérature touche les hommes en général et non uniquement quelques rares spécimens, il faudrait mener des entretiens semi-directifs avec des apprenants. Il s'agirait en partie de poser les questions suivantes : « qu'est-ce qui vous parle dans tel texte ? », « que vous apporte la littérature ? », « que recherchez-vous en lisant ? », « quel type de texte lisez-vous ? »... Ainsi nous pourrions observer si la lecture apporte, à tous quel que soit leur rapport aux livres.

Nous faisons l'hypothèse que certaines œuvres ne font pas qu'accompagner les hommes mais parlent d'accompagnement et sont proches de la théorisation de l'accompagnement comme certains mythes. Ces ouvrages seraient donc d'une aide précieuse pour les Sciences humaines et plus particulièrement les Sciences de l'éducation.

Que nous révèlent les œuvres littéraires sur l'accompagnement ? Que nous apprennent-elles ? Que nous dévoilent-elles subjectivement qui permet d'acquérir une forme d'autonomie ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de faire une étude en cinq parties.

Tout d'abord, nous proposons de faire notre récit de vie ou plutôt une autobiographie raisonnée. Cette première partie sera l'occasion de nous questionner à propos de notre passion pour les lettres, l'orientation professionnelle que nous avons prise et les projets professionnels que nous construisons.

Ensuite, nous nous interrogerons sur le contexte actuel des lettres. En quoi sont-elles liées à l'idée d'éducation ? Qu'est-ce qui nous a amené à un délaissement des lettres ? Cette partie se basera sur une sociohistoire de l'accompagnement mêlée à une sociohistoire des humanités. Ce travail nous aidera à comprendre l'évolution des mœurs vis-à-vis de la littérature.

Une troisième partie sera focalisée sur l'analyse des concepts que nous avons choisis. Les deux parties précédentes nous aideront à dégager trois duos de concepts : l'accompagnement et l'autonomie qui nous permettront de faire un point sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puis un second sur l'autonomie qu'elles peuvent apporter une fois acquises ; les récits de vie et l'expérience seront l'occasion d'étudier différents types de dispositifs d'accompagnement qui sont ou pourraient être traversés par l'écriture et la lecture ; et l'interculturalité et l'altérité dont la rencontre sera favorisée par la lecture.

Une quatrième partie basée sur la méthodologie traitera en majorité des entretiens effectués. Nous présenterons le cadre de recherche et les personnes interrogées. La méthodologie employée sera clairement explicitée et les entretiens analysés de plusieurs manières.

La dernière partie traitera des préconisations que nous pourrons, grâce à nos recherches, suggérer. Nous tenterons de voir dans quels dispositifs la lecture et

l'écriture pourraient être introduites ou comment des dispositifs existants auraient la possibilité d'être améliorés. Cette dernière partie relèvera de l'ingénierie pédagogique et de la stratégie.

Partie I Du trajet au projet, formations et projets

INTRODUCTION

Pour la première fois dans ma courte vie, je vais raconter mon histoire. Tout comme je trouve ridicule qu'un chanteur novice sorte un best of, je trouve difficile de parler de la vie d'une jeune femme de vingt-quatre ans n'ayant connu quasiment que le monde de la formation. C'est du moins ce que je pensais avant d'entrer en master SIFA et d'expérimenter des pratiques telles que le GAP et l'Histoire de vie.

La vie est souvent plus riche qu'on ne le croit et si un enfant peut faire un récit de vie, pourquoi pas moi ? En réalité, j'ai connu comme toute personne autre chose que les études. Ma vie pourrait être représentée par les lignes de Lainé et c'est d'ailleurs ce que j'ai fait lors de l'option Histoire de vie. J'ai représenté sur une grande feuille de paperboard et à l'aide de feutres mes études, mes emplois et mon monde privé. J'ai eu de nombreuses expériences professionnelles qui ont toujours servi à ouvrir mon esprit : comprendre le travail d'une hôtesse de caisse, celui d'un ouvrier d'usine dans une chambre froide, celui de postier... Chaque expérience a modifié ma vision des choses de même que chaque événement personnel (rencontres, décès, maladie, histoires de cœurs...) a contribué à faire de moi ce que je suis. Merleau-Ponty expliquait que les données biographiques avaient un rapport dialectique avec le moi ainsi :



Mais puisque ce récit de vie contribue à l'élaboration de mon mémoire, il faut qu'il contribue à ma thématique de recherche et s'oriente autour de mon projet.

Qu'est-ce qui m'a amené à vouloir devenir formatrice ? Pourquoi les Lettres sont-elles aussi importantes dans ma vie ?

Pour répondre à ces questions, j'ai commencé par faire un récit de vie chronologique. J'ai ensuite tenté d'analyser ce récit. Enfin, j'ai voulu traiter de mes projets de recherches et professionnels.

I. MON RECIT DE VIE

1. Jeunesse

Enfance (hommage à Nathalie Sarraute)

Il était une fois un beau prince et une mère « bonne ¹ » qui eurent deux petites princesses qui n'avaient que 13 mois d'écart. Le couple aspirait à de grandes perspectives quant à l'avenir de leurs filles : le père rêvait de gloire (des diplômes et un métier bien payé) et la mère voulait voir ses enfants heureux. Tout semblait parfait, cette petite famille ne connut jamais la faim ni le chômage car, bien que ayant une origine modeste (du côté paternel il s'agit d'une famille paysanne et du côté maternel d'ouvriers), le couple était devenu fonctionnaire en passant le concours d'infirmier. Cependant, ce travail convenait fort peu aux rythmes de la petite enfance et les parents devaient jouer sur des contres-postes pour pouvoir garder à tour de rôle leurs deux chérubins. Ces conditions difficiles pour eux, avec un enfant malade (moi) pleurant sans cesse à cause de démangeaisons, les empêchèrent de fonder une famille unie et de trouver sommeil. La mère étant suffisamment bonne décida de passer le concours d'institutrice pour pouvoir passer plus de temps avec ses petits en bas âge. C'est ainsi que pour moi, le métier d'institutrice a toujours été assimilé à l'image d'une bonne mère. Une mère présente et capable d'aider et comprendre ses enfants au quotidien.

Adolescence

¹ Winnicott, *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988.

J'ai donc grandi auprès de cette mère qui à la fois s'occupait beaucoup de moi et ma petite sœur et semblait s'épanouir dans son travail. Elle parlait souvent des enfants de sa classe, de ses collègues, ramenait du travail et se mettait à proximité de nous pour effectuer ses préparations de cours... Elle pouvait nous aider pour faire nos devoirs, avait des bases en psychologie de l'enfant et donc pouvait nous comprendre... De plus, notre famille étendue ne comprenait désormais que des instituteurs, professeurs ou infirmiers que ce soit du côté paternel ou maternel. J'ai donc été totalement entourée par ces métiers.

Arrivée au collège, période la plus sombre de ma vie, je me repliai sur mes études et je devins très solitaire. Je n'étais pas aimée, voire détestée et je subis un harcèlement violent de la part de mes camarades me reprochant d'une part d'être en surpoids et d'autre part d'avoir de trop bonnes notes. Dans ces conditions, je ne voyais plus que deux solutions : tout abandonner ou travailler davantage.

Je me réconfortai alors dans la poésie. J'avais commencé à écrire à l'âge de huit ans, pour faire des cadeaux à mes proches. Au collège, j'ouvris un cahier où je notais tout ce que j'avais écrit auparavant et où j'inscrivais chaque nouveau poème. Il me servait à exprimer tout le mal que je ressentais, à sortir de moi la colère et la tristesse que j'éprouvais à cause de mes camarades. En parallèle, je lisais pour m'occuper et pour me changer les idées. J'aimais les livres drôles de Roal Dahl, la collection « Buffy » qui reprenait la série télévisée et les ouvrages sur les chats, mes animaux préférés et l'Egypte Antique qui me fascinait. La lecture qui me marqua le plus à cette période, et je pourrais dire dans toute ma vie, fut un livre que mon père m'obligea à lire : *L'Herbe Bleue*. Il s'agit du journal intime d'une jeune droguée américaine qui a été retrouvé puis publié. C'est donc une histoire vraie et particulièrement choquante. J'ai dû m'y prendre à plusieurs reprises pour arriver au bout. Mon père est infirmier psychiatrique en addictologie. Je crois qu'il voulait que je lise ce bouquin pour que je ne me drogue jamais. Il faut dire que ça a plutôt bien réussi, toutes les fois où j'eus des amis qui se droguaient d'une manière ou d'une autre (joints ou pire), j'ai toujours refusé en me rappelant cette horrible lecture où la jeune fille finit par se prostituer pour obtenir l'argent nécessaire à son addiction puis meurt d'une overdose. On peut dire que ce livre a été un accompagnement douloureux voire traumatisant pour une fillette de douze ans mais particulièrement efficace.

Face aux railleries, je persévèrai et me mis dans la tête que je voulais devenir professeur sans savoir vers quelle matière me tourner car tout me plaisait et mes notes étaient excellentes et homogènes (hormis en EPS !). Cela me valut encore plus de moqueries de la part des autres collégiens qui m'imaginaient dévorée par mes futurs élèves puisque je n'arrivais pas à me défendre contre eux. Je ne perdis pas espoir, et la période bénie du lycée arriva.

Le lycée

Je me souviendrai toujours du premier jour de lycée. J'étais dans un coin, seule et toujours aussi ronde, je m'étais habillée du mieux que j'avais pu et sentant que si je restais là seule sans bouger, il m'arriverait sans doute la même chose qu'au collège, je me suis dit : « PLUS JAMAIS ÇA !!! ». Je pris mon courage à deux mains, il ne fallait pas attendre que quelqu'un ait pitié de moi et daigne venir me parler. Il fallait que j'aille vers les autres. Je me mis à discuter avec plusieurs filles isolées au départ, puis nous avons rapidement constitué un groupe.

Je devins vite populaire, je disais bonjour à tout le monde et j'avais beaucoup d'amis. Pourtant, je poursuivis mon cahier de poèmes qui accidentellement fut découvert par une amie. Elle voulut y jeter un coup d'œil et me demanda de lui en écrire un. Mon écriture étant appréciée puis dévoilée aux autres, on me passa d'autres « commandes ». Cela me donna l'idée d'utiliser les talents de certains de mes camarades pour créer un journal du lycée. Un élève de ma classe était passionné de cinéma classique, ma meilleure amie dessinait merveilleusement bien des mangas et je décidais de mener des interviews de lycéens sur leurs passions (la moto, l'astrologie...). Ce journal plaisait à tout le monde, malheureusement il demandait un peu de travail et d'implication ce qui déplut à certains membres de l'équipe que j'avais constituée. Le journal s'arrêta donc rapidement.

Suite à une rupture amoureuse (la première), je pris la décision de perdre du poids de manière un peu idiote étant donné que je n'avais pas la notion de l'équilibre alimentaire. Je me suis mise en danger mais une fois de plus, ma mère suffisamment bonne était là pour moi et fit le nécessaire. Elle m'emmena voir un médecin puis un nutritionniste. J'ai perdu treize kilogrammes que je n'ai jamais repris !

Valeurs et leçons tirées de mon enfance

Le lycée reste pour moi la plus belle période de ma vie. J'étais aimée pour ce que j'étais, bien avant de perdre du poids et je pouvais continuer à avoir de bonnes notes sans que cela attise les railleries. Je peux même avancer que mes notes et ma capacité de travail suscitaient de l'admiration chez certaines de mes amies proches. Cependant, le collège qui fut une des pires périodes de ma vie semble être à l'origine de mes principes et de mes faiblesses. Malgré ma popularité acquise au lycée, je ne me suis jamais abaissée à me moquer d'autrui et je me suis servie de mon nouveau statut pour défendre ceux qui étaient raillés par simple méchanceté. Depuis cette époque, je me fais un point d'honneur à être tolérante et à ne jamais juger sans connaître. Mais je garde de ce harcèlement, une blessure qui ne pourrait jamais cicatriser et qui me donne une dépréciation du moi. Mes valeurs me paraissent désormais indispensables dans mon travail actuel où je suis confrontée à des personnes de divers âges, classes sociales et origines. Mais j'ai souvent peur que ma faible estime de moi me trahisse.

2. Etudes supérieures en Lettres

Classe préparatoire

Mes notes étant correctes, je choisis au lycée de suivre la section littéraire plus pour être avec une amie qu'autre chose car mes notes étaient toujours homogènes. J'aimais écrire, faire des rédactions mais j'étais aussi douée en mathématiques et passionnée par l'histoire (comme mon père). En terminale, mon professeur de philosophie me prit sous son aile et m'orienta vers une classe préparatoire littéraire en me conseillant le lycée Pothier à Orléans. Lui-même avait fait une classe préparatoire et il m'avait assuré qu'il s'agissait des plus belles années de sa vie. Je n'avais pas bien saisi de quoi il s'agissait, mes parents non plus mais comme nous avons confiance en ce professeur, nous avons suivi son conseil. Ainsi, je me suis retrouvée à Orléans en classe préparatoire littéraire. Contrairement à ce que m'avais annoncé mon professeur de philosophie, ces deux années n'ont pas été les plus belles de ma vie, elles n'ont pas été les pires non plus ! J'ai acquis une grande discipline, une méthodologie de travail exceptionnelle, mon meilleur ami et une belle expérience de colocation en internat. Cependant, il est vrai que passer de 16 de moyenne à 7 est très difficile. La classe préparatoire se résume au verbe TRAVAILLER et les professeurs avaient souvent un malin plaisir à briser leurs élèves en public.

La licence de Lettres

Quand on entre en classe préparatoire, on signe un document qui nous engage à passer le concours d'entrée à l'ENS (Ecole Normale Supérieure). Ecole où de nombreux grands écrivains sont passés tel que Sartre. Je n'avais pas l'ambition d'aller si loin c'est pourquoi j'ai assez bien vécu ces deux années. Il y avait de la pression mais je ne souhaitais obtenir que mon équivalence de deux ans pour entrer en troisième année de licence de Lettres à Tours. J'ai réussi mais je me suis ennuyée énormément en licence. L'université a été fermée pendant plus d'un mois et j'ai eu beaucoup de difficultés à m'adapter au système universitaire. Les étudiants ne s'entraidaient pas, les professeurs ne semblaient pas tenir compte de l'existence de leurs élèves et n'explicitaient pas leurs attentes. Enfin, nous étions évalués à un moment précis (les partiels) au moyen de quelques notes sans pouvoir s'entraîner et apprendre réellement auparavant. C'était pour moi un curieux monde totalement opposé à celui de la classe préparatoire où nous avions un devoir sur table par semaine et un devoir maison dans chaque matière hebdomadaire. J'ai été très déçue, ma soif de connaissance et ma curiosité n'étaient pas épanouies et je n'ai jamais eu d'aussi mauvaises notes. Je réussis tout de même mon année. Cependant, cette année trop calme de licence m'a permis de réfléchir de manière plus intense à mon projet professionnel. J'ai décidé d'aller sur le terrain pour me confronter à la réalité du métier de professeur. J'ai donné des cours particuliers en philosophie et en français niveau lycée puis j'ai suivi une UE permettant de faire des stages en collèges et lycées. J'ai ensuite demandé à ma mère de m'accueillir dans son école pour observer le métier d'institutrice. Cette confrontation a diminué mon dégoût du collège et m'a fait changer d'opinion. Auparavant, je voulais être professeur de Lettres, désormais, je voulais devenir professeur des écoles. Ce n'est pas tant l'âge des élèves qui m'a fait changer d'avis mais le fait de pouvoir enseigner des matières différentes.

L'IUFM

En 2008, pour entrer à l'IUFM, il fallait passer un concours d'entrée que j'ai passé et réussi. J'ai demandé à être admise à Bourges pour me rapprocher de ma famille, notamment de mon père célibataire. L'IUFM a été une excellente année car j'ai beaucoup appris. J'ai pu aussi profiter de la vie auprès d'un groupe d'amis constitué à l'IUFM avec qui j'ai pu faire de nombreuses sorties et d'un excellent petit ami. Mon

échec me fit un grand coup car c'était la première fois dans ma scolarité que j'échouai. C'était d'autant plus dur que j'avais l'impression d'avoir tout obtenu. J'avais pourtant travaillé sérieusement et j'étais vraiment passionnée par l'Education mais je pense que je ne collais pas tout à fait au moule. Cependant, j'ai pu faire des stages dans chaque niveau du primaire où j'ai observé et pris la classe. J'ai beaucoup apprécié les maternelles qui ont une capacité d'attention très limitée, il faut donc changer d'activité toutes les 20 minutes. J'ai découvert les Sciences de l'Education et lu de nombreux ouvrages qui m'ont servi à me repérer quand je suis arrivée en SIFA.

Le Master de Lettres

Après avoir échoué à l'IUFM, j'avoue que j'étais très désorientée. J'ai failli tout abandonner. J'ai su en juin que je n'étais pas admissible, j'ai donc dû rapidement monter un projet. On a à peine le temps d'amortir le choc qu'il faut rebondir pour poursuivre ses études. J'aimais beaucoup cuisiner et comme ma licence de Lettre semblait n'apporter aucun travail, j'ai hésité à entamer un CAP cuisine. Ma mère, comme toujours, m'a permis de prendre une décision plus adéquate et m'a poussée à reprendre des études de Lettres et à continuer à passer le concours de professeur des écoles. Lors de ma première année de master, j'ai donc fait un mémoire sur le périodique « J'aime Lire » tout en me préparant une seconde fois au concours accompagnée d'une nouvelle amie rencontrée en Lettres qui avait le même projet. Cette année a été chargée en travail puisque tout en préparant le concours et en passant mon M1, je donnais de nombreux cours particuliers et collectifs à des jeunes de 10 à 17 ans en français et en mathématiques. Mon amie et moi avons été admissibles ensemble, elle a été admise puis j'ai échoué encore une fois. J'ai compris ceci plus tard : je n'avais pas suffisamment confiance en moi ce qui pouvait faire penser au jury que je ne pourrai faire face à des parents d'élèves. Cependant, le métier d'enseignant me passionnait toujours autant mais cette fois je me sentais moins déstabilisée : je m'y étais préparée, j'avais été plus loin que la dernière fois et je n'étais pas démunie puisqu'il me restait une année à faire pour obtenir mon master. J'entrai donc en master deuxième année de Lettres où je me sentis complètement absorbée par mes études, elles me passionnaient. Mon sujet de mémoire portait sur *l'impact des Lumières dans la Vie de Henry Brulard* de Stendhal. A la lecture de Stendhal, j'avais l'impression de faire une vraie rencontre. Je partageais avec cet homme pourtant décédé depuis quelques siècles des valeurs et des

passions communes. De plus, il faut avouer que c'est avec cet homme que j'ai passé le plus de temps en 2011-2012.

En parallèle, je continuais à donner des cours particuliers et collectifs en français et j'exerçais de petits boulots pour obtenir un peu d'argent. Je persistais dans mon goût pour l'enseignement, la transmission de savoirs en général mais j'étais dégoûtée des concours et je cherchais donc une solution pour trouver une voie pour arriver à faire ce que je voulais sans passer par la case concours.

3. Devenir adulte

Vers le master SIFA

Je crois avoir fait tout mon possible pour trouver une autre solution. J'ai tout d'abord pris des rendez-vous avec plusieurs professeurs de Lettres pour savoir s'il y avait d'autres débouchés, ils n'avaient qu'à la bouche CAPES et AGREG. Je me suis donc tournée vers le SUIO dont le conseiller, malgré un rendez-vous imposé longtemps à l'avance, n'a su rien me proposer hormis un second master en management. Effectivement de nombreuses entreprises cherchent des profils à doubles cursus Lettres/Management mais cette proposition me paraissait très loin de mon objectif. J'ai tout de même insisté auprès du SUIO en organisant une demi-journée aux tanneurs. Un de leur représentant est venu voir les étudiants en master de Lettres recherche qui s'inquiétaient pour leur avenir. Il devait nous ouvrir des perspectives d'emplois. Nous avons appris à faire des curriculum vitae et des lettres de motivation plus perfectionnés mais nous n'avons pas eu davantage de réponses. L'université ne répondant pas à mes attentes en matière d'orientation, j'allai voir tous les autres organismes que je pouvais : le CIO, l'AFIG, Pôle Emploi et la Mission Locale. Le CIO, Pôle Emploi et la Mission Locale m'ont répondu que j'étais trop diplômée pour être aidée quant à l'AFIG, j'ai eu droit à un jeune encore moins diplômé que moi et encore plus perdu qui était en service civique. Finalement, je suis tombée sur une affiche à Pôle Emploi à propos d'un organisme de formation proposant le visa compétence jeune. Je m'y suis rendue et j'ai rencontré une stagiaire qui avait tenté le concours professeur des écoles, avait échoué et s'était réorientée dans les Sciences de l'Education en master FAC. Elle m'a donné de nombreux documents et parlé longtemps. Le visa compétence jeune m'a offert un accompagnement de plus longue durée et de meilleure qualité que ne le permettait le

SUIO et j'ai donc pu faire murir mon nouveau projet. Je suis ensuite allée à la journée porte ouverte de la formation continue avec ma sœur qui travaille dans un fastfood et n'a que le baccalauréat. Je comptais lui montrer qu'elle avait des possibilités de reprendre des études mais la plus grande rencontre fut pour moi. J'ai pu discuter avec Noël Denoyel qui m'a renseignée de manière précise sur les masters FAC et SIFA. Bien informée, j'ai pris la décision de mener une enquête de terrain afin de pouvoir me faire une idée plus fine des métiers que je pourrais exercer si j'entrais en master FAC ou en master SIFA. J'ai pris rendez-vous avec la directrice de la Mission Locale des Sanitas qui m'a reçue pendant une heure et décrit toutes leurs missions. Je me suis ensuite inscrite au visa bureautique et au visa 3 en 1 (mathématiques) dans le même organisme dans l'espoir de m'informer sur leur mode de fonctionnement mais aussi d'expérimenter le côté apprenant. Cela m'a aidé à me perfectionner en mathématiques et en bureautique mais cela m'a aussi permis de déceler des incohérences : pourquoi un formateur en bureautique ne sait-il pas insérer une table de matière à un document ? Pourquoi le travail en autonomie prend une si grande importance par rapport au face à face ? Mais cette démarche m'a surtout assuré l'obtention d'un stage. En effet, j'avais écrit de nombreuses lettres de motivation et envoyé des curricula vitae pour trouver un stage avant les entretiens de sélection en master deuxième année. J'ai eu deux entretiens réussis sur des dispositifs visas financés par la région centre. Le premier formateur me recevant recherchait quelqu'un à former pour le remplacer tandis que la coordinatrice se chargeant des visas dans le second OF a beaucoup apprécié le fait que j'avais suivi les dispositifs visas en tant qu'apprenant pour connaître leur organisme.

Le Master SIFA

Ces expériences m'ont permis d'amorcer des réflexions autour des concepts autonomie et accompagnement et je commençai par lire des ouvrages de Gaston Pineau. Afin d'avoir les idées claires concernant les deux masters, je rencontrai Catherine Guillaumin et lui parlai de mon projet professionnel. Me lancer dans un deuxième diplôme n'avait pour but que de trouver un travail voire un métier qui devait rester dans l'optique de transmission. Ce deuxième diplôme, une fois obtenu, devait m'apporter une solution pour que mon master de Lettres serve c'est-à-dire que le master FAC ou SIFA devait être une valeur ajoutée.

Mes entretiens pour entrer dans le master FAC ou SIFA se sont bien passés malgré le fait que je n'avais pas pris de décision. Noël Denoyel ne se souvenait pas beaucoup de notre rencontre mais semblait approuver mon projet. Cependant ma difficulté à voir la différence entre les deux masters proposés et à ne pas arriver à faire un choix m'a mise sur la liste d'attente. En revanche, Catherine Guillaumin se souvenait de moi et paraissait très emballée par ma motivation à entrer dans le monde du travail, j'ai donc été sélectionnée.

Je suis donc arrivée en master SIFA avec pour seule ambition de pouvoir devenir formatrice en français. Le fait d'être en alternance et donc de pouvoir obtenir un diplôme tout en acquérant de l'expérience me plaisait particulièrement. En effet, entrer dans le monde du travail de façon brutale me faisait peur, je voyais le master professionnel comme une transition entre le monde universitaire et le monde des adultes. De plus, je savais par l'observation des annonces d'embauche et les discussions entre amis qu'avoir un diplôme ne suffisait pas pour trouver du travail. Il me fallait obtenir les deux : des diplômes et de l'expérience.

J'ai commencé mon stage en juillet, bien avant la reprise des cours. Je n'avais pas perçu l'ampleur de la dimension sociale. Les apprenants étaient de tout âge et de toute origine. Ils avaient des attentes très diverses, ils voulaient se préparer à un concours, apprendre à écrire et mieux parler français ou tout simplement s'occuper. C'est cette diversité qui m'a plu et touché. J'avais l'impression d'en apprendre autant d'eux que je leur apportais en méthodologie et en savoirs. Je pense que rencontrer des personnes provenant de pays différents ouvre l'esprit car cela permet de remettre en question tout ce qui nous semble aller de soi. Par exemple, j'ai discuté avec une jeune femme provenant d'Afrique et je lui apprenais à l'aide de cartes quelques mots français. Le mot « chat » déclencha une discussion sur le fait d'aimer ou non ces animaux. Le chat est mon animal préféré et j'ai toujours vécu avec des chats en revanche, cette femme me dit qu'elle détestait les chats et elle avait une raison culturelle : les chats représentent dans son pays le mal puisqu'ils servent les sorciers et envoient des mauvais sorts. Elle avait donc peur des chats. Bien sûr je ne crois pas du tout que les chats puissent représenter un danger quelconque mais cette discussion m'a permis de comprendre que chacun avait sa propre vision des choses et que cette vision pouvait être en partie due à la culture. Ce qui m'a semblé sûr, c'était qu'il était hors de question d'essayer de changer l'avis de cette femme à propos des chats mais qu'il fallait respecter toute croyance

quelque qu'elle soit. Le stage m'a montré deux qualités essentielles au métier de formateur : la tolérance et le respect d'autrui. Nous devons tenir compte de l'altérité de chaque individu, ses croyances, ses origines, ses expériences mais aussi son rythme, ses capacités et ses difficultés dans l'apprentissage.

Le SIFA m'a aussi beaucoup apporté. Ce master m'a permis de rencontrer des étudiants en formation continue qui sont pour la plupart déjà en emploi souvent dans le domaine de la formation. Ces rencontres ont élargi ma vision du métier de la formation et m'ont apporté de nombreuses réflexions quant à mon avenir. Les étudiants en formation continue étaient pour la plupart bienveillants et tentaient de m'épauler, de m'aider dans mon orientation professionnelle tandis que je leur apportais des informations sur le système universitaire. Il s'agissait donc d'un véritable échange au sein d'un groupe très hétérogène que ce soit au niveau des âges, des emplois et des objectifs. Par exemple, certains d'entre nous voulaient obtenir un niveau master pour pouvoir progresser professionnellement, d'autres pour assurer leur emploi... Moi, je voulais m'insérer professionnellement. Pour moi, ce diplôme allait me servir de tremplin pour entrer dans le monde de l'emploi. Effectivement, c'est ce qui s'est passé. L'obligation d'avoir un stage m'a propulsée dans l'alternance étude/monde du travail mais cette alternance est devenue plus réaliste quand mon tuteur de stage a démissionné puis a appuyé ma candidature à son poste. J'ai pu alors lui succéder dans le dispositif concernant les compétences clés (français, mathématiques) en décrochant un contrat à durée déterminé d'un an d'une moyenne de seize heures hebdomadaires aménagé selon mon emploi du temps universitaire. Ainsi, je pouvais poursuivre mes études tout en exerçant au sein d'un organisme de formation.

Ce nouveau statut m'apporta plus d'assurance et réduisit mon stress concernant l'obtention d'un emploi. Cependant, je restais quelque'un d'assez réservé. Le master SIFA a fait évoluer mon aisance professionnelle en m'entraînant à me présenter. En effet, j'ai remarqué tardivement l'intérêt de ses nombreuses présentations, mais les professeurs du master organisaient fréquemment des rencontres avec des professionnels. Toutes ces journées où un professionnel intervenait commençaient par un tour de table où nous devions dire notre nom, notre statut (étudiant en formation initiale ou continue), notre sujet de mémoire, notre projet et notre emploi si nous en avons un. Cette formalité dépasse en réalité une politesse, il s'agit d'un véritable entraînement car les premières fois je ressentais de la timidité puis, au fur et à mesure, cet exercice devint

une habitude. J'ai compris l'importance de cet exercice quand on me demanda de faire de même lors de réunions puis lors de journées de formation dans mon travail. Comme j'étais préparée, j'étais moins intimidée et je pouvais même discuter avec mes collègues malgré ma récente entrée dans le monde de l'emploi.

L'expérience la plus enrichissante que j'ai vécue en master SIFA fut celle liée à l'UE stratégie. Tout d'abord, la classe a été divisée en groupes pour travailler sur la lutte contre le décrochage en post-bac. Cette division nous a permis de partager le travail. Chaque groupe ciblait un ensemble de structures cohérent appartenant à la formation post-bac initiale. Mon groupe s'occupait des universités, des IUT et les écoles d'ingénieurs. Nous devions faire des recherches documentaires mais aussi mener des entretiens exploratoires aidés par une grille d'entretien formulée en classe entière. Ce travail préparait à celui que nous allions devoir effectuer pour notre mémoire. Il fallait arriver à entrer en contact, souvent avec des personnes peu accessibles (le rectorat, des doyens d'universités...), prendre des rendez-vous puis mener des entretiens qui allaient nous servir à construire notre réflexion sur l'implication des acteurs dans la lutte contre le décrochage. Je me sens particulièrement concernée par cette problématique puisque ma sœur a décroché en première année de psychologie et se retrouve depuis plus de trois ans employée dans un fastfood où elle aime peu travailler. Moi-même, j'ai souvent failli décrocher à cause du manque d'implication des professeurs dans l'orientation de leurs élèves et le manque de clarté dans mes perspectives d'avenir. Quand je suis arrivée en troisième année de licence après ma classe préparatoire, j'ai été très déçue par le système universitaire et l'apport de connaissance. J'ai donc voulu sortir le plus rapidement de ce système en intégrant l'IUFM en espérant obtenir le concours de professeur des écoles qui me permettrait d'avoir un emploi stable qui me plaisait. Lorsque j'ai échoué, seule ma famille a contribué à ma réorientation. Quand j'ai réussi à obtenir une bonne mention en deuxième année de master de Lettres, un professeur m'a demandé publiquement de penser à m'inscrire à la préparation de l'agrégation de Lettres. J'ai trouvé cette manière de faire choquante : si quelqu'un doit me conseiller pourquoi ne pas le faire en privé en prenant du temps ? De plus, ce professeur ne savait visiblement pas que j'avais échoué au CRPE et que j'étais traumatisée par les concours. J'en ai conclu que ce professeur ne connaissait pas ses élèves et que si j'avais échoué au CRPE, je n'arriverais certainement pas à réussir à l'AGREG ! Ces expériences personnelles m'ont amené à me poser de nombreuses questions sur le système

universitaire et sur l'encadrement des étudiants. J'étais donc très enthousiaste à l'idée de faire des recherches sur les actions mises en place contre le décrochage post-bac car bien qu'étant étudiante depuis de nombreuses années, je connaissais peu d'aides (hormis le SUIO et le CROUS) et je me sentais souvent seule face à une nébuleuse.

Quelques mois après avoir effectué ce travail pour l'UE stratégie, on me demanda de faire une présentation au GIP alfa centre. Je n'étais pas très motivée car j'avais des ennuis d'ordre personnel et je voyais cette présentation à Orléans comme un travail supplémentaire. Cependant, représenter le master SIFA et nos travaux sur la lutte contre le décrochage en post-bac devant des membres du conseil régional fut une expérience extraordinaire. Je réussis à prendre la parole sans bafouiller et à discuter avec ces personnes sans être déstabilisée. A ce moment précis, je me rendis compte de ce que le master SIFA m'avait apporté : je me professionnalisais.

Mon travail de recherche

Comme je l'ai expliqué en amont de cette partie, l'objectif de mon année en master SIFA était de me professionnaliser et de donner une valeur ajoutée à mon master de Lettres. Je cherchai donc un moyen pour recouper les deux masters. Je choisis donc un sujet de recherche s'appuyant sur mes connaissances de Lettres. J'ai eu beaucoup de mal à trouver un axe clair de recherches. J'ai très tôt voulu me centrer sur les concepts « autonomie » et « accompagnement » et le paradoxe qu'ils entraînaient. Je me posais des questions telles que comment doser l'accompagnement ? à quel moment l'accompagnateur doit-il s'effacer pour laisser place à l'autonomie ?... Je crois que je me posais ces questions depuis l'IUFM car elles recoupaient les interrogations sur le socle commun de compétences.

Lors de l'UE recherche, les professeurs m'orientaient fréquemment vers les récits de vie mais n'y connaissant rien, je ne comprenais pas. C'est les options GAP puis Histoire de vie qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion. En effet, dans l'option GAP, nous avons découvert le théâtre des opprimés et j'ai pu ainsi constater que le théâtre pouvait servir à accompagner une réflexion sur les places que l'on occupe dans la société et dans le privé. L'option Histoire de vie s'appuyait sur les dessins et l'écriture. Voyant l'importance des arts comme moyen d'expression dans des dispositifs d'accompagnement, je me suis demandé si la littérature pouvait avoir une place similaire.

4. Tentative d'analyse de mon récit

Dans mon récit de vie, on remarque l'importance de la famille dans l'appréhension du métier de professeur. J'étais entourée d'instituteurs, tous adorant leur travail. Ma mère a été et est toujours une bonne mère pour ma sœur et moi et nous gardons dans nos souvenirs l'image d'une mère proche, travaillant sur la table à manger près de nous quand nous faisons nos devoirs puis quand nous regardions la télévision. Je sais qu'elle a changé de travail (d'infirmière à institutrice) pour pouvoir avoir des horaires plus favorables à notre éducation. Elle incarne donc une image extrêmement positive pour moi et s'impose comme modèle. Certains professeurs ont encouragé ma volonté de faire le même métier qu'eux, j'ai donc bénéficié d'un accompagnement scolaire dans mon orientation. Les paroles des professeurs ont toujours eu plus d'influence sur moi que celles des conseillers d'orientation car, pour moi, le métier de professeur implique de se soucier de l'avenir de ses élèves malgré qu'on m'ait affirmé le contraire lors de mon enquête sur la lutte contre le décrochage en post-bac au sein du SIFA.

Mon obligation de repliement sur soi-même dû au harcèlement collégien m'a davantage concentrée sur les études. Quand ce harcèlement a cessé, mon goût pour le travail scolaire a persisté. Les études et l'envie de reconnaissance par l'obtention de diplômes a toujours existé chez moi, quelque soit ma situation ou mon entourage (popularité ou non, amis ou solitude, passion pour mes études ou ennui).

L'amour d'apprendre persévère dans divers domaines. J'aime apprendre juste par plaisir d'apprendre sans avoir d'objectif c'est pourquoi je lis, regarde des documentaires et visite des monuments historiques. L'histoire s'est développée en passion. Petite, mon père me racontait l'histoire des Huns envahissant la Chine pour que j'accepte de me promener avec mes parents alors que je détestais marcher. Désormais, je me renseigne moi-même. Je suis capable de passer une soirée entière à faire des recherches sur les Tudors ou sur Agnès de Sorel parce que j'ai vu un film, où aperçu un écriteau dans une ville. Je pense pouvoir affirmer que j'ai une curiosité intellectuelle en particulier pour l'Histoire notamment parce que je suis persuadée que l'Histoire apporte des réponses sur notre présent et peut nous aider à nous éclairer pour les décisions futures. Je pense de même pour la Littérature qui en plus de nous faire voyager dans d'autres mondes,

s'avère parfois être des témoignages historiques remarquables. Je crois que cette perspective explique mon intérêt pour la littérature du XIX^e siècle qui offre un tas d'informations sur les habits, les pièces, les mœurs d'époque...

Il semble que je sois passionnée par les Lettres mais que l'Education et la formation m'attirent encore plus. En effet, mon récit de vie met plus en relief mes années d'études et mon envie d'apprendre en général que ce que m'ont apporté les Lettres. Savoir lire me permet d'accéder à de nombreuses informations qui assouviennent de manière autonome mon désir de connaissances mais je sais accéder au savoir de différentes manières (documentaires, visites...).

Malgré l'obtention de mon master de Lettres, j'ai éprouvé de grandes craintes quant à mon avenir. Le master SIFA devait être pour moi une réponse à mes angoisses en privilégiant l'apprentissage par alternance alliant théorie et pratique afin d'obtenir les connaissances et les compétences nécessaires à l'entrée dans le monde du travail.

L'altérité rencontrée en master (professeurs et camarades) puis en stage et en emploi (collègue et apprenant) m'a enrichie professionnellement et personnellement. J'ai toujours pu poser des questions dans le cadre du SIFA si j'en avais besoin et j'ai beaucoup appris de mon tuteur puis de mes collègues avec qui nous formons une équipe soudée prête à s'arranger quand l'un de nous en a besoin. Bien plus que des réponses, j'ai trouvé une forme de solidarité sur tous les fronts. C'est devenu pour moi une valeur fondamentale qui raisonne à celle de tolérance que j'avais déjà.

II. MON PROJET

Désormais en emploi à temps partiel, mon projet professionnel se poursuit dans la même continuité. Je souhaite garder mon emploi et obtenir un contrat à durée indéterminée à temps plein dans le même organisme car j'y ai trouvé un équilibre. Je me sens intégrée au sein d'une équipe dynamique et sympathique et j'approuve les valeurs de cette association, notamment la signature d'une charte développement durable concernant l'environnement mais aussi le bien-être au sein de l'entreprise, la parité et la volonté de faire évoluer les employés.

J'ai eu de nombreuses conversations avec deux étudiants en formation continue du SIFA qui tentaient de me conseiller. Ces deux femmes qui travaillent dans le monde de la formation avaient des visions opposées. La première s'efforçait à me montrer qu'il y avait plus intéressant en termes de carrière que le métier de formateur et que le master SIFA me permettait de trouver un emploi dans l'ingénierie de formation tandis que la seconde m'affirmait qu'il fallait plusieurs années d'expériences en tant que formateur pour pouvoir être un bon ingénieur de formation. J'apprécie les conseils qui m'ont été donnés. Cependant, j'ai toujours voulu transmettre et accompagner. Je ne me suis jamais vue enfermée dans un bureau à répondre à des appels d'offres ou à construire des tableaux.

Ma décision était donc déjà prise avant même de me lancer dans l'aventure SIFA. Je voulais faire partager aux autres ma passion pour les Lettres. Faire en sorte que tout ce que j'avais appris, tout ce qui m'avait passionné me servent et soit mis au service des autres. J'ai trouvé dans mon emploi une dimension supplémentaire à laquelle je n'avais pas pensé : la dimension sociale. Ce n'est pas seulement mes connaissances que je mets au service des autres mais mon attention, ma compréhension, ma patience... J'avais conscience que ce soit dans l'Education ou la formation, il fallait donner de sa personne et ne pas se contenter de son cerveau mais j'étais loin de me douter qu'on se confierait autant à moi, de manière furtive mais sensible sur des maladies, des problèmes de chômage, de formation, d'emploi, de papiers, sur des craintes... Bien sûr je dois m'impliquer dans mon travail mais veiller à ne pas me faire dépasser par la dimension affective qu'il engendre. Cependant, j'aime être présente, rassurer dans le domaine du possible et ainsi je me sens utile. Etre là pour autrui renforce l'égo car de manière subtile, à peine perceptible, les apprenants nous rendent nos efforts. Ils nous sourient, deviennent fiers d'eux quant-ils réussissent quelque chose qu'ils n'avaient jamais su faire...

La pratique Histoire de vie me semble ouvrir de nombreuses perspectives dans la lignée de mon double objectif : promouvoir les Lettres et accompagner autrui. C'est pourquoi cette pratique constituera un de mes axes de recherche. J'aimerais montrer comment les Lettres pourraient intervenir dans un dispositif d'Histoire de vie. J'aimerais aussi travailler sur les ateliers de lectures, les dispositifs de compétences de base et la formation en français, bref, tous les dispositifs de formation où pourraient être impliqués la littérature en tant que savoir et en tant qu'accompagnement. Il s'agit là de

mon projet de recherche et de mon projet professionnel. J'aimerais augmenter mon expérience de formateur en prenant des groupes en longue durée et en variant mes activités. Je souhaiterais poursuivre dans les savoirs de base mais endosser d'autres responsabilités dans d'autres dispositifs afin d'accroître mes compétences et de compléter mon temps partiel.

CONCLUSION

La démarche de faire mon propre récit de vie était difficile mais indispensable dans la mesure où la pratique Histoire de vie m'intéresse. Comment pourrais-je un jour demander à quelqu'un de s'impliquer dans ce type de démarche si je ne l'ai pas moi-même effectuée ? Cette réflexion me poursuit au quotidien : être formateur demande un minimum de compréhension de l'autre et pour le comprendre il faut savoir se mettre à sa place. Se souvenir de sa scolarité n'est pas suffisant, j'ai choisi de me mettre dans la peau d'un apprenant pour découvrir un organisme de formation d'un côté avant d'endosser l'autre. Cette manière de penser permet une analyse de pratique continue. Je me suis rendu compte des difficultés et des sentiments que peuvent ressentir les apprenants en me mettant à leur place. Travailler plusieurs heures sur une matière qui ne nous plait pas et pourtant rester silencieux, assis et concentrés. Et pourtant, je suis habituée à rester assise et studieuse, imaginez quelqu'un qui n'a pas été en formation depuis des années ! Attendre inlassablement que le formateur soit disponible pour venir quelques secondes nous dire si nous sommes sur la bonne voie, nous expliquer quelque chose que nous n'avons pas compris ou nous corriger. Etre suffisamment motivés pour travailler en autonomie des exercices que le formateur nous a demandé de faire chez nous... Sans compter les personnes écœurées par le système scolaire qui arrivent dans des dispositifs de savoirs de base alors qu'ils ont été malmenés par des professeurs qui ne les ont pas compris. S'ils n'arrivaient pas à lire ce n'était pas qu'ils ne le voulaient pas, c'était parce qu'ils étaient dyslexique et que cette maladie était encore peu connue à l'époque (un apprenant m'a confié les larmes aux yeux sa difficulté à lire à cause d'un tel traumatisme). Savoir se mettre à la place de l'autre c'est pour être plus disponible à l'écoute, au rythme et aux craintes des apprenants et ainsi faciliter leur apprentissage.

Partie II Contexte, la dévalorisation des Lettres

INTRODUCTION

Cette partie nommée « contexte » nous permettra de comprendre l'évolution des lettres jusqu'à leur dévalorisation. L'objectif de cette partie est de bien comprendre la situation des lettres avant de commencer notre étude sur les concepts.

Dans un premier temps nous nous arrêterons sur l'histoire des humanités et le début de la formation en France. Nous verrons en quoi elles sont liées.

Ensuite, nous observerons le contexte actuel des Lettres.

I. HISTOIRE DES HUMANITES ET DEBUT DE LA FORMATION EN FRANCE

1. Fin Moyen Age début Renaissance

L'Humanisme est un mouvement intellectuel européen des XV^e et XVI^e siècle qui développe une conception optimiste de l'homme. S'appuyant sur la connaissance du grec et du latin, l'humanisme tend vers l'étude des textes anciens, la progression des sciences, la paix et la tolérance. Les humanistes sont persuadés que l'Homme doit s'instruire pour devenir bon et que les connaissances amélioreront le monde. L'humanisme a été marqué par la création de l'imprimerie par Gutenberg en 1450 qui a permis la diffusion des idées. Les humanistes les plus célèbres sont Erasme, Rabelais et Coménius.

Erasme (1469-1536) prêtre catholique évangélique, écrivain humaniste et théologien néerlandais était un pacifiste qui voyageait beaucoup à la rencontre d'autres humanistes du monde entier. Il disait que « le monde entier est notre patrie à tous » dans *Que rela pacis*.

« Erasme et les siens croyaient la civilisation capable d'améliorer les hommes et ils espéraient que la vulgarisation de l'étude, des belles-lettres, de la science, de la culture développerait les facultés morales de l'individu en même temps que celle des peuples. ²»

Les belles-lettres sont placées au milieu des autres connaissances qui apparaissent essentielles aux humanistes pour instruire les hommes.

Rabelais (né entre 1483 et 1494, mort en 1553), voulait placer l'homme au centre du monde et était adepte de la philosophie du Carpe Diem (saisir le jour). Ses écrits se tournent souvent vers l'éloge du savoir comme cette lettre de Gargantua à son fils Pantagruel :

« Et quant à la connaissance de l'histoire naturelle, je veux que tu t'y adonnes avec zèle: qu'il n'y ait mer, rivière, ni source dont tu ignores les poissons; tous les oiseaux du ciel, tous les arbres, arbustes, et les buissons des forêts, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abîmes, les pierreries de tous les pays de l'Orient et du Midi, que rien ne te soit inconnu.

Puis relis soigneusement les livres des médecins grecs, arabes et latins, sans mépriser les Talmudistes et les Cabalistes et, par de fréquentes dissections, acquiers une connaissance parfaite de cet autre monde qu'est l'homme. Et pendant quelques heures, va voir les saintes Lettres: d'abord, en grec, le Nouveau Testament et les Épîtres des apôtres puis, en hébreu, l'Ancien Testament.

En somme, que je voie en toi une abîme de science car, maintenant que tu deviens homme et te fais grand, il te faudra quitter la tranquillité et le repos de l'étude pour apprendre la chevalerie et les armes afin de défendre ma maison, et de secourir nos amis dans toutes leurs difficultés causées par les assauts des malfaiteurs.

Et je veux que, bientôt, tu mettes à l'épreuve tes progrès; cela, tu ne pourras pas mieux le faire qu'en soutenant de discussions publiques, sur tous les sujets, envers et contre tous, et qu'en fréquentant les gens lettrés qui sont tant à Paris qu'ailleurs. »

Gargantua recommande la lecture à son fils comme moyen d'autoformation pour accéder aux sciences, aux idées des Anciens... La lecture s'avère être aussi un moyen d'ouverture sur le monde puisqu'il met à disposition des textes étrangers et de diverses périodes (grecs, arabes, latins, Talmudistes³ et Cabalistes⁴). Enfin, Gargantua met en relief l'importance du débat, il faut savoir discuter, argumenter à la manière des anciens

² Zweig, Stefan, *Erasme, Grandeur et décadence d'une idée*, Paris, 1935.

³ Les Talmudistes sont liés au Talmud un texte fondamental du judaïsme.

⁴ Les Cabalistes sont ceux qui ont reçu la cabale, c'est-à-dire qui ont reçu la connaissance orale de la loi hébraïque réservée à un nombre restreint de personnes.

orateurs antiques pour exercer sa pensée. La confrontation à l'altérité forme l'humaniste, c'est pourquoi les voyages sont si importants.

Les humanistes se voyaient comme des savants qui devaient être toujours à la recherche du savoir mais peu de gens sont capables d'effectuer des études perpétuelles et l'apprentissage de la lecture est encore réservé aux élites et surtout aux clercs. La réforme de Luther⁵ en 1521, demande que la lecture de la Bible soit accessible à tous. Les protestants doivent donc apprendre à lire. En effet, Luther voulant réformer l'Eglise catholique avait défié l'autorité du Pape rendant la Bible l'unique référent du protestantisme. Il plaçait ainsi en les mains de tous les fidèles la possibilité de se faire leur propre idée des textes sacrés. La réforme protestante provoqua la première vague d'apprentissage de la lecture. Le Concile de Trente (1542-1563), dont la charge était de réformer l'Eglise Catholique officiellement, prend la décision d'instruire le peuple. De plus, au Moyen Age, la vision de l'enfant commence à changer, auparavant vu comme un animal, l'enfant devient un petit homme auquel le père s'intéresse enfin, du moins quand le petit est capable de parler et surtout de réfléchir. Christiane Olivier explique ce phénomène avec le courant humaniste :

« Les hommes de la Renaissance n'ont pas découvert la dimension affective de la paternité, mais à mesure que la relation père-enfant se dégage de l'autorité statuaire pour devenir échange, la psychologie se modifie. L'intérêt pour la perpétuation du nom se combine avec d'autres significations. Et d'abord, le père est père pour soi. Il cherche en écrivant ses mémoires à édifier la postérité et transmettre une expérience, mais il veut surtout parler de lui, se faire connaître de son fils [...] Il s'accomplit à travers la réussite de ses enfants ; grâce à eux, il se sent à nouveau riche d'avenir. ⁶ »

Là encore, Luther modifie l'ordre fondamental des pays occidentaux en bouleversant la perception de la famille. Luther et Calvin approuvent les mariages et la procréation comme voulus de Dieu contrairement au catholicisme qui réprouve les relations sexuelles quelles qu'elles soient mais les tolère dans le contexte marital. Le protestantisme accroît le rôle paternel à celui de pasteur qui doit être « un homme pieux, étant le chef et le maître de sa famille, doit lui servir de guide [...] Et s'acquitter des devoirs de pasteur, en ce qui concerne la doctrine. ⁷ ». Luther, dans *De la vie conjugale* ajoute au rôle du père celui de la mère : « Le père et la mère sont assurément les apôtres, les évêques, les pasteurs des enfants lorsqu'ils annoncent l'Evangile. ». Ce changement va accroître l'enseignement précoce des jeunes par leurs parents.

⁵ Marthin Luther (1483-1546), théologien allemand, professeur d'université et père du protestantisme.

⁶ Delumeau, Jean, *Histoire des pères et de la paternité*.

⁷ Calvin, *synode national*, 1867.

Cependant, seules les familles aisées sont touchées par ces propos et la plupart des pères attendent les sept ans de leurs enfants pour les approcher.

Quelques années plus tard, Comenius⁸ insiste de nouveau sur le besoin de connaissances pour forger l'homme. Mais l'étude ne suffit pas, Comenius montre, de plus, le besoin d'entretien des connaissances sans lequel elles s'évaporent. L'homme doit apprendre et réapprendre au cours de sa vie, Comenius parle donc de ce qu'on appelle désormais la formation tout au long de la vie :

« De même que le monde entier est pour tout le genre humain une école du commencement à la fin des temps, de même l'âge de chaque homme est son école, depuis le berceau jusqu'à la tombe – chaque âge est destiné à apprendre et les mêmes bornes sont imposées à l'homme pour la vie et pour l'apprentissage. »

Cependant, la France catholique de l'Ancien Régime confie l'éducation uniquement à des clercs, celle-ci est réservée aux garçons. Cet enseignement est directement tourné vers la religion : les élèves suivent le catéchisme tous les jours, ils doivent apprendre la morale religieuse.

Les humanistes sont fascinés par les Anciens apprenant les langues anciennes et lisant sans cesse les textes antiques. Laurenti met en relief l'universalité d'auteurs comme Homère et Virgile, expliquant ainsi l'adoration des érudits du XV^e et XVI^e siècle :

« On a pu dire d'Homère qu'il était « l'éducateur de l'Occident ». Peut-être d'ailleurs l'eût-on mieux dit de Virgile. Quoi qu'il en soit, bien au-delà de l'Europe, et comme les grands artistes de toutes les régions du globe, parce qu'ils sont universels, ils sont éducateurs *d'humanité*. Car l'idée fondamentale de *l'humanisme*, c'est que, comme l'homme est de part en part culturel, l'humanité se construit, se transmet, s'apprend, et s'apprend d'abord dans les *lettres*. C'est donc en toute logique que le mot « humanités » désigne à la fois les lettres, conçues comme tradition, et leur enseignement (l'année d'humanités par exemple), voire l'enseignement lui-même, cette formation de la personne dont l'Association des Professeurs de Lettres a fait sa cause : au fond il appartient aux lettres de nous rendre *humaniores*.⁹ »

Homère et Virgile seraient les éducateurs de l'Occident ? On placerait donc depuis des siècles des poètes comme fondateurs de l'éducation. Cela signifie que les Lettres sont indispensables à l'idée d'instruction, d'ailleurs la III^e République affirmait qu'il fallait apprendre au peuple à lire, écrire et calculer,

⁸ Comenius (1592-1670) philosophe, grammairien, pédagogue tchèque est le père de la pédagogie moderne.

⁹ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 11.

« en outre c'est la culture qui fait l'homme vraiment homme et qui fait de chaque homme le frère et l'héritier de tous ses devanciers dans une chaîne dont l'interruption suffit à définir la barbarie. ¹⁰ »

2. L'Age classique

Cette conception des Lettres perdure donc pendant des siècles, en particulier à l'âge classique, temps de Molière, Racine et Corneille. L'époque classique est celle qui est la plus étudiée en France dans les classes du secondaire jusque dans les facultés de Lettres. Cette obsession pour le XVII^e siècle repose sans doute sur une vision du Moyen Age extrêmement péjorative. Les passionnés de littérature s'intéressent peu à cette période, faisant comme si rien n'existait, or de nombreux textes ont été retrouvés et sont peu analysés. Le Moyen Age doit son nom *a posteriori* donné par la Renaissance, qui est la seule période de l'Histoire qui s'est baptisée seule pour rompre fermement avec une époque qu'elle a clairement définie comme « moyenne » et donc médiocre, *a contrario* de la Renaissance s'inspirant de l'Antiquité. L'Age classique perdure la conception de la Renaissance en continuant d'adorer les Anciens et glorifiant la monarchie jusqu'à l'arrivée du mouvement des Lumières.

Au XVIII^e siècle, Diderot (1751-1771) et d'Alembert (1717-1783) se lancent dans une aventure colossale : recenser toutes les connaissances du monde dans une *Encyclopédie* en plusieurs tomes. D'Alembert dans le « Discours préliminaire » commente cette entreprise :

« On s'est adressé aux plus habiles artisans de Paris et du royaume, on s'est donné la peine d'aller dans leurs ateliers, de les interroger, d'écrire sous leur dictée, de développer leurs pensées. Il a fallu plusieurs fois se procurer des machines, les construire et faire soi-même de mauvais ouvrages pour apprendre aux autres comment on en fait de bons. »

« *L'Encyclopédie*, c'est l'idée de formation continue en action. ¹¹ » explique Terrot dans *l'Histoire de l'éducation des adultes en France*. Des hommes cultivés, essentiellement issus de la noblesse, s'intéressent pour la première fois à tous les savoirs (sciences, lettres...) y compris ceux des artisans. En allant interroger ces travailleurs, ils donnent la parole à ceux qui ne l'avaient pas, à ceux qui étaient considérés comme ignobles et incultes, contrecarrant leurs lacunes en écrivant « sous leur dictée ». Ainsi, les

¹⁰ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 11.

¹¹ Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 25.

Encyclopédistes reconnaissent le savoir de ces hommes et leur donne une forme de dignité qu'ils n'avaient sans doute pas osé espérer.

Cependant, si les philosophes des Lumières reconnaissent par leurs articles parus dans *l'Encyclopédie* les connaissances artisanales, ils recommandent aux hommes d'apprendre à lire et à écrire pour échapper à l'obscurantisme religieux. Savoir lire, c'est obtenir un pouvoir d'autoformation qui permet de lutter contre les pouvoirs qui s'appuient sur la persuasion pour manipuler le peuple. L'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert donne une définition des « humanités » rédigée par l'abbé Mallet or les humanités, c'est ce qui va permettre aux instruits de fuir les préjugés :

« Humanités [...] signifient les lettres humaines, c'est-à-dire l'étude de la Grammaire, du Grec et du Latin, de la poésie, de la Rhétorique et des anciens Poètes, Orateurs, Historiens, en un mot tout ce qu'on a coutume d'enseigner dans les collèges, depuis la sixième jusqu'à la Philosophie exclusivement. On dit d'un jeune homme qui s'est distingué dans toutes ces classes qu'il a fort bien fait ses humanités.

On appelle particulièrement *humanités* la classe de seconde [...] et professeurs *d'humanités, humanitatis professores*, ceux qui remplissent cette chaire.

[...] On croit qu'on a nommé les Belles-Lettres *humanités* parce que leur but est de répandre des grâces dans l'esprit et de la douceur dans les mœurs, et par là d'humaniser ceux qui les cultivent. »

Les belles-Lettres et les humanités ont donc la même signification. Au cours de l'Ancien Régime, les belles-lettres étaient le cœur de l'éducation, y compris dans l'apprentissage de métiers scientifiques tel que médecin. Avant d'apprendre à soigner, les étudiants en médecine devaient savoir parfaitement maîtriser les langues anciennes (grec et latin) et connaître tous les ouvrages classiques. Les belles-lettres ont donc une importance capitale dans la formation des élites que va tenter de répandre la Révolution Française voulant favoriser l'égalité des chances s'appuyant sur la devise « liberté, fraternité, égalité ».

3. La Révolution

L'arrivée de l'éducation permanente et d'un débat sur l'école apparaît alors sous la Révolution. Un projet révolutionnaire sur l'éducation est élaboré par Condorcet (1743-1794) un des derniers philosophes des Lumières. Condorcet présente son plan d'instruction publique à l'Assemblée du 20 au 29 avril 1792. Pour Condorcet, l'instruction aiderait à améliorer l'Homme. Il va jusqu'à envisager l'éducation continue en annonçant que :

« l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles ; qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fut utile d'apprendre... l'instruction doit assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles ». Cette « seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. »

Condorcet ajoute :

« En continuant ainsi l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer promptement de la mémoire ; on entretiendra dans les esprits une activité utile : on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer... »

On remarque que Condorcet prévoit le risque d'oubli des apprentissages comme Comenius avant lui. Il pense aussi au renouvellement des connaissances nécessaires avec les avancées scientifiques. Pourtant, de nombreuses choses sont apprises à l'école encore aujourd'hui sans entretien, par exemple la grammaire est vue en primaire et jusqu'en 5^e, après on la tient pour acquise mais qui retient les natures des mots, les différentes fonctions et les diverses subordonnées qui existent, toute sa vie ? Faites vous des équations ou utilisez vous les racines carrées tous les jours ? L'Histoire de France est vue depuis la Préhistoire jusqu'au monde contemporain à partir du CE2 jusqu'au CM2¹² (au cycle des approfondissements), pensez-vous que les élèves vont mémoriser toutes ces dates qui s'accrochent à une vision de l'histoire événementielle. Pourtant Fernand Braudel (1902-1998), fondateur de « l'Ecole des Annales » s'était opposé à l'histoire positiviste en proposant d'étudier les civilisations et les mouvements de longues durées. Apprendre l'Histoire en se basant sur des longues durées permet de mieux comprendre. Certes, les enseignants n'auraient jamais le temps de voir un programme si vaste en procédant ainsi, ils ont déjà si peu de temps pour arriver à faire le programme actuel comme il est demandé. Mais, mieux ne vaudrait-il pas réduire le programme ? Privilégier le qualitatif à la quantité ? Préfère-t-on que les enfants survolent toute l'histoire de France en primaire sans rien n'y comprendre et en ne retenant rien plutôt que n'en voir qu'une petite partie mais l'étudier vraiment, en profondeur de manière à intéresser les élèves et leur donner la possibilité de comprendre quelque chose.

Condorcet recommande la possibilité d'autoformation pour tous, notamment par les livres :

¹² Voir le Bulletin officiel, hors série n° 3 du 19 juin 2008, disponible sur le site (consultation le 22 août 2012) http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.

« l'art de s'instruire par soi-même, comme à chercher des mots dans un dictionnaire, à se servir de la table d'un livre, à suivre sur une carte, sur un plan, sur un dessin des narrations ou des descriptions, à faire des notes, ou des extraits. »

Cette capacité d'autoformation est essentielle car elle donnerait à chaque homme les moyens d'entretenir ses connaissances seul, s'il le souhaite.

L'instruction s'avère une véritable arme dans les mains des Républicains qui s'appuient sur les écoles pour véhiculer une langue et des valeurs communes dans toute la France et aident à faire appel à la raison plutôt qu'aux préjugés. En réalité, les valeurs morales enseignées dès la Révolution cherchent à combler l'effondrement de l'éducation religieuse qui servait à maintenir la population. Marx dira plus tard que la religion est l'opium du peuple. Les politiciens de la République chercheront à contenir le peuple de la même façon en lui inculquant le patriotisme à l'extrême.

Le rapport Lanthenas¹³ (1792) a pour but de rappeler les objets enseignés dans les écoles, de développer les principes de la morale et du droit naturel, d'enseigner les lois dont la connaissance est nécessaire aux fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens. Condorcet comme son successeur Lanthénas vise la connaissance et l'actualisation des lois pour que les citoyens puissent jouir de leurs droits. On remarque que les apprentissages dont parlait Condorcet ne concernaient pas le français et les mathématiques (au centre des apprentissages de nos jours) mais des connaissances utiles au peuple dans leur quotidien (lois, avancées mécaniques et sur l'agriculture ...). Ainsi, il semble avancer qu'il ne sert à rien d'apprendre des choses inutiles. Apprendre demande un effort et du temps, si le peuple doit être instruit, il doit l'être de telle manière à en tirer des avantages sans quoi leur travail serait vain. En revanche, l'enseignement de la morale va devenir très important au XIX^e siècle. Les Révolutionnaires se sont opposés à la religion catholique, ils ont donc brisé un moyen de contrôle du peuple qu'il va falloir rétablir rapidement d'une autre façon.

4. Le XIXe siècle

¹³ Lanthenas (1754-1799) médecin et législateur, a été secrétaire à la convention puis député au Conseil des Cinq-cents.

Proudhon¹⁴ va également favoriser le développement de la formation des adultes. Cependant, sa haine de l'Etat le pousse à condamner l'école mais à encourager l'instruction « s'appuyant sur le métier et s'étendant tout au long de la vie ¹⁵».

Edouard Vaillant¹⁶, en 1871, va contribuer à instaurer un enseignement primaire laïc, gratuit et obligatoire allié à un enseignement technique. Il paraît vouloir mettre en place un système d'alternance :

« Il faut que les jeunes générations nées et à naître soient à mesure de leur éclosion, intelligemment guidées dans leur voie qui est le travail. Il faut que les hommes de 1880 sachent produire d'abord, parler et écrire ensuite que dès son jeune âge l'enfant passe alternativement de l'école à l'atelier, afin qu'il puisse, de bonne heure, gagner sa vie, en même temps qu'il développera son esprit par l'étude et la pensée. Il faut enfin qu'un manieur d'outils puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. ¹⁷»

Edouard Vaillant garde à l'esprit le besoin de formation et le besoin de gagner sa vie, la priorité étant d'avoir un travail. Ses propos sont tournés d'une telle manière qu'on comprend que les savoirs acquis dans l'atelier ne servent à l'enfant que pour obtenir un emploi. Edouard Vaillant ne tient pas en compte toutes les connaissances que l'on peut tirer d'un enseignement technique et qui peuvent nous servir au quotidien. Ainsi, le politicien français a l'intuition qu'il faut allier savoirs théoriques et savoirs pratiques mais il ne voit en les savoirs pratiques que leur fonction utilitariste. Au XIX^e siècle, la Révolution Industrielle demande de plus en plus de main-d'œuvre formée. Edouard Vaillant pense sûrement aux nécessités des entreprises (avoir des employés formés) et des hommes (être suffisamment formé pour obtenir un travail pouvant le nourrir) qu'il trouve primordiales, passant avant la maîtrise de la langue.

Mais le XIX^e siècle a de plus en plus conscience que l'instruction aide à l'homme à devenir un citoyen capable de décisions et responsable de ses actes. Instruire le peuple revient à briser la vision paternaliste que l'élite sociale a envers lui : le peuple auparavant infantilisé devient un individu responsable à part entière. La responsabilité du peuple est au cœur du débat sur l'instruction. Terrot, dans *l'Histoire de l'éducation des adultes en France*, insiste sur cette dimension :

« L'enfant est un adulte en devenir, riche de potentialités, perfectible, et à qui il faut donner les moyens d'entretenir cette perpétuelle perfection. Bénéficiant des progrès de l'instruction, ces

¹⁴ Proudhon (1809-1865) polémiste, journaliste, économiste, philosophe et sociologue français.

¹⁵ Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 41.

¹⁶ Edouard Vaillant (1840-1915) homme politique socialiste français a été élu à la Commune de Paris.

¹⁷ Vaillant, Edouard, « Le Vengeur » n° 4 du 4 avril 1871.

citoyens futurs responsables et conscients, ces producteurs compétents pourront par leurs qualités d'invention faire progresser la démocratie et le bien être matériel. (...) L'éducation des adultes est alors chargée pour l'immédiat de suppléer à ce manque car si le futur adulte était être préparé à remplir son rôle, le citoyen va devoir dans le présent appliquer sa marque sur la société que l'on espère instaurer.¹⁸»

L'homme passe donc de sujet du roi à citoyen de la République acteur de la société. Sa responsabilité fait un bon.

L'avènement de la notion de responsabilité s'est instauré à travers plusieurs étapes historiques : le droit romain permet d'amener une notion de garantie de l'autre, puis la conception classique donne une visée objective de la responsabilité : il s'agit d'un contrat écrit ou oral dont la base est un accord avec l'autre. Au XVIII^e siècle (1730-40), la responsabilité collective-politique apparaît tout d'abord dans le monde anglo-saxon, puis en France. Sous Louis XVI, le ministre Necker rend responsable le gouvernement face au parlement. La France doit alors faire face à une double crise monarchique et religieuse, remises en question par les philosophes des Lumières puis par la souffrance du peuple. En effet, la France est au bord de la banqueroute suite à des guerres et à de mauvaises récoltes. La responsabilité individuelle s'ajoute ensuite à la responsabilité collective. Surgie des Lumières, la responsabilité individuelle met au cœur la causalité humaine : je suis la cause de telle ou telle chose. Le Code Civil (1804 – Napoléon) permet d'instaurer juridiquement la responsabilité individuelle dont le fondement est de réparer les dommages que nous avons pu causer aux autres ou à la société. Ainsi, la responsabilité comporte un risque important de basculer dans la tyrannie. On demande désormais d'avoir une responsabilité en aval, c'est-à-dire rendre des comptes par rapport à une question passée et une responsabilité en amont : je suis responsable de cette action qui n'est pas encore matérialisée. L'avènement de la responsabilité dévoile un effondrement du système de l'autorité. La notion de responsabilité qui semble remplacer progressivement celle d'autorité comporte des risques importants car la responsabilité est rapidement déplaçable d'une personne à une autre, ce qui n'est pas le cas de la notion d'autorité. Ainsi, on remarque un transfert de la responsabilité de l'Etat vers l'entreprise et des Institutions vers les individus.¹⁹

¹⁸ Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 55.

¹⁹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*

L'œuvre de Ferry²⁰ persistera dans la formation de citoyens responsables. L'apogée de ses lois en 1881 vise à alphabétiser le peuple français en rendant l'école obligatoire, gratuite et laïque brisant ainsi le monopole des religieux sur l'Education :

« Lire, écrire et calculer sont les besoins de tous et sont aussi les seules connaissances qu'il soit possible de donner par une instruction directe et positive aux habitants non fortunés des villes et des campagnes.²¹ »

En 1882, le dictionnaire pédagogique de Buisson²² place dans la définition du mot « Adultes » :

« Aussi longtemps, est-il écrit, que l'école primaire ne reçoit pas la totalité des enfants d'un pays ou les reçoit trop peu, il est nécessaire de prendre des mesures pour que l'instruction qui leur a manqué dans l'âge scolaire leur soit offerte dans les années qui suivent.²³ »

En 1833, Guizot révolutionne l'éducation en obligeant les communes à créer des écoles. Dans une circulaire datant de la même année, Guizot demande la création de cours d'adultes :

« Il doit exister au-delà des écoles primaires et pour les jeunes gens ou les hommes faits qui n'ont pas pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active, puisse venir recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance : je veux parler des écoles d'adultes. »

Guizot, qui pourtant travaillait sur l'éducation avant Edouard Vaillant met en relief l'importance d'une formation accessible à tous ceux qui n'en n'ont pas reçu même s'ils ont un travail. Savoir écrire, lire et calculer peut être utile à un homme même s'il a déjà un emploi ce qui signifie que ces savoirs dépassent l'intérêt politique de former une main-d'œuvre instruite d'où sans doute l'appellation de ses savoirs des « compétences clés » de nos jours. Mais Terrot²⁴ met en relief les enjeux économiques et politiques de Guizot. « Le développement industriel rend particulièrement nécessaire « l'acquisition par les ouvriers de connaissances élémentaires » » et « il nécessaire d'inculquer à l'enfant une morale et le sens de ses devoirs ». Guizot pensait que l'ignorance du peuple le rendait turbulent, féroce et sujet à la manipulation. Mais la moralisation enseignée dans les écoles primaires et d'adultes n'est-elle pas une forme de manipulation à la gloire de la République ?

²⁰ Jules Ferry (1832-1893), homme politique français, est l'auteur des lois de la III^e République sur l'instruction.

²¹ Terrot cite Jules Ferry dans *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 61.

²² Buisson (1841-1932) est un homme politique français, cofondateur et président de la Ligue des droits de l'Homme et président de la Ligue de l'enseignement.

²³ Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

²⁴ Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 64.

5. Critique des belles-lettres

Cependant un revirement vis-à-vis des lettres s'opère suite à la Révolution. De plus en plus de bourgeois et d'aristocrates désapprouvent ouvertement le nouveau mode d'enseignement. Gaston Boissier, agrégé en lettres en 1846 a critiqué ouvertement les belles-lettres :

« Parler de tout sans préparation, se croire propre à traiter tous les sujets quand on sait développer quelques généralités banales, n'éprouver jamais le besoin d'aller au fond de rien, chercher le vraisemblable au lieu du vrai, se moquer de ce qu'on ne sait pas, remplacer par des traits d'esprit les faits qu'on ignore, se tenir toujours à la surface, préférer un à-peu-près agréable à des connaissances précises qui risqueraient d'être lourdes, voilà notre maladie ; nous la prenons au collègue et nous la gardons toute la vie. »

Ernest Lavisse, son élève, ajoute « Je reproche aux humanités d'avoir étriqué la France. ».

Mais les Instructions de 1931 à 1953 montrent un profond attachement aux humanités :

« Il importe que la lecture des auteurs reste avant tout, selon la conception traditionnelle de l'humanisme, un commerce avec les grands esprits et les grandes œuvres. (Instructions de 1931.)

L'enseignement du second degré a pour rôle de faire des enfants des hommes « en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et non pas uniquement par son contenu que doit se définir un enseignement *humaniste*. (Instructions du 30 septembre 1938.)

Un consentement unanime a toujours reconnu aux lettres un pouvoir civilisateur ; et le consentement est unanime aussi – c'est le fait objectif dont nous pouvons partir – sur les vertus qui, mettant chaque homme en accord avec lui-même et sa nature, le rendent *digne du nom d'homme*, utile à lui-même et aux autres. (Instructions du 5 juin 1953.) »

La lecture permet la rencontre du beau, des grands hommes, des grandes idées et donc font de l'individu un homme.

Mais après les théories de Roland Barthes la manière d'étudier les lettres change définitivement. Désormais, l'art est conçu comme un « système de signes » où on cherche la polysémie des textes littéraires et les liens entre fond et forme. Le texte devient un document analysable que l'on décortique.

Enfin, devenir homme revient désormais à être un individu autonome capable d'exercer ses droits de citoyen. On peut remarquer une évolution évidente dans les textes officiels de l'Education Nationale : en 1987 on demande « la formation d'une

culture²⁵ », en 2001 « la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen ²⁶ » et en 2006 « la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome²⁷ ». Les humanités restent présentes avec l'évocation de la littérature mais deviennent secondaires par rapport au fait de devenir un individu autonome et un citoyen responsable. Cette évolution est d'autant plus perturbante pour les littéraires qu'auparavant lettres et humanités étaient synonymes et que devenir un homme autonome capable de réflexion passait avant tout par l'étude des belles-lettres.

La perte des connaissances des textes apparaît dès le début du XX^e siècle comme en témoigne Alain²⁸ narrant les propos d'un étudiant à la Sorbonne :

« (...) Autrefois, à ce qu'on raconte, il se trouvait des hommes pour expliquer à la jeunesse les doctrines de Platon, de Descartes, de Spinoza. Maintenant, on n'explique plus ; on se contente de comparer les différentes éditions d'un même ouvrage, et on nous montre les variantes comme on nous montrerait une collection de papillons. Dès qu'on tient la lettre, tout est dit ; l'esprit, on n'y pense point. C'est ainsi qu'ils travaillent ; ils dépouillent les éditions, les préfaces, les commentaires ; ils font des fiches, et nous les dictent. Pour nous former l'esprit, ils nous font faire des fiches à nous aussi. »

Péguy²⁹ ajoute « Nous avons sacrifié la masse aux exceptions qui nous flattaient ».

II. CONTEXTE ACTUEL DES LETTRES

1. Les Guerres du XX^e siècle

La Seconde Guerre Mondiale a beaucoup participé à l'évolution de la vision des humanités. Brisant la croyance en une téléologie de l'histoire déjà ébranlée par la perte de Dieu, l'horreur des guerres déchirent la foi occidentale en l'avenir et en l'Homme. Ainsi un rédacteur d'une circulaire écrit en 1952 :

« A l'heure où les fondements mêmes de notre connaissance, de notre organisation sociale et de nos valeurs les plus hautes sont ou paraissent ébranlés par les découvertes de toutes sortes ou par les événements de notre temps, à l'heure même où se ressent, plus qu'à un autre moment peut-être l'accélération de l'histoire, notre culture, pour reprendre le mot d'un penseur contemporain, ne peut porter d'autre marque que celle d'un « humanisme tragique ». En lui s'expriment à la fois ces deux valeurs que sont « la volonté de conscience » qui se transmet avec l'héritage de notre culture, et la « volonté de découverte », disons la volonté de conquête, qui est, tout à la

²⁵ B.O du 5 février 1987, p. 6.

²⁶ B.O du 12 juillet 2001, p. 2.

²⁷ B.O du 2 novembre 2006.

²⁸ Alain (1868-1951), philosophe, journaliste, essayiste et professeur de philosophie français.

²⁹ Péguy (1873-1914) écrivain, poète et essayiste français.

fois, acceptation de l'inconnu, consentement à l'aventure et engagement résolu dans l'histoire. Car c'est bien le sens de l'histoire, celui du devenir de notre humanisme, qui seul peut donner à celui-ci son élan et sa portée. C'est lui qui doit dominer nos réflexions sur l'éducation. »

Finalement ce texte met en relief la nécessité des humanités qui nous fait comprendre notre passé malgré les événements tragiques du XX^e qui ont fait perdre l'espoir en l'avenir de beaucoup d'homme. La littérature porteuse de messages universels ne doit pas être abandonnée d'ailleurs l'attitude des dictateurs du XX^e siècle confirme le besoin de la pratique de la lecture par leur peur envers les manuscrits. Hitler a fait brûler des milliers d'ouvrages (dont des œuvres de Kafka !) proclamant que les livres étaient dangereux. Et ils le sont en effet pour quiconque veut maintenir une emprise sur un peuple. D'ailleurs le danger des livres avait été compris bien avant Hitler : la censure a toujours sévi dans l'Ancien Régime français et a été renforcée à chaque fois que le gouvernement s'est durci.

2. La massification de l'enseignement

On assiste alors à une remise en cause de l'enseignement des Lettres alors qu'on les appelait « humanités » depuis des siècles. Laurenti affirme que :

« Dès les années 1960, le « plan Rouchette » pour l'école élémentaire, mettait en avant l'idée d'un apprentissage du français comme langue de communication.³⁰ »

Dans les années 1970, l'ouverture massive des collèges pose de nombreux problèmes. L'école unique passe de « 28% d'une population scolarisée dans le secondaire en 1959 au triple en 1985 » (Laurenti, p. 85). Ainsi Laurenti questionne :

« Et comment demander à des enfants de milieux populaires de s'assimiler ces « humanités », expression d'une culture (au sens anthropologique du terme) qui n'était pas la leur, dont on niait l'universalité, et qu'on accusait de n'être qu'un moyen de les exclure de la réussite ?³¹ »

Puis l'auteur d'*Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours* commente :

« Dans toutes ces mutations, la notion d' « humanités » paraissait bien désuète. »

De plus, les Instructions de 1981 s'éloignent de la formation du « bon goût » et s'attachent simplement à « l'harmonisation des chances, l'enrichissement affectif, le

³⁰ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 14.

³¹ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 15 ;

développement de l'imagination, le goût de la lecture ». L'Inspection générale reconnaît que l'enseignement ne doit pas « enseigner une morale », ce qui serait une « immoralité pure, puisque c'est substituer la parole du maître à cette liberté que l'école a pour mission d'instituer ».

Désormais, « on ne croit plus qu'il y a « un modèle unique de culture. » On soupçonne les choix culturels d'être idéologiques et l'on souligne la difficulté de dégager des critères consensuels du beau.³²»

3. L'ouverture à l'Europe

La stratégie de Lisbonne mettant au cœur de l'éducation des termes tels que « employabilité », « adaptabilité » et « flexibilité » s'éloigne bien plus encore des humanités. De plus, cette conception s'oppose aux objectifs premiers affirmés par la III^e République, former des hommes libres, des citoyens responsables capables de décisions. Cependant, comme l'explique Terrot dans *l'Histoire de l'éducation des adultes en France*, les lois instaurant l'éducation primaire et pour adultes en France ressortaient d'une nécessité économique et politique (former de la main-d'œuvre et instruire moralement le peuple pour éviter les dérives). Finalement, la seule différence est que désormais la stratégie avoue clairement vouloir contribuer au problème de l'emploi par l'éducation. En effet, Laurenti dévoile que :

« Il apparaissait que le mot d'ordre d' « insertion » dans la société, qui avait été mis en avant comme une des missions fondamentales de cette Ecole prétendument démocratique, ne désignait pas la participation d'un individu autonome, conscient et critique, à la vie économique, politique et culturelle de la société, mais son absorption, le plus souvent inconsciente, dans un système dont les orientations fondamentales le dépassent.³³ »

La « stratégie de Lisbonne » s'appuie sur la notion de compétences clés :

« Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux Etats membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. »

³² Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 86.

³³ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 16.

Laurenti désapprouve cette conception où on oublie la philosophie et l'histoire-géographie dans les compétences clés et où le français est « réduit à son rôle d'instrument de communication et les œuvres littéraires à un aspect esthétique : tout ce qui permet à l'élève de se situer dans le monde, de prendre un recul critique et de choisir son rapport à la société, est ainsi éliminé. ³⁴»

Mais le 11 juillet 2006, le décret ministériel consacré au « Socle commun de connaissances et de compétences » affirmait la volonté de transmettre une culture humaniste et le 10 décembre 2009, Luc Chatel alors Ministre de l'Education Nationale montrait son envie de réformer les lycées en se référant aux humanités, pour lui la série ES :

« se caractérise par un équilibre harmonieux entre les différentes disciplines constitutives des humanités modernes. »

Alors que comprendre ? Les compétences clés réduisent-elles le français à l'état de langue de communication ou comprennent-elles la notion d'humanités ? Sachant que le programme scolaire est considérable par rapport au temps d'enseignement, on peut douter à propos d'une instruction tournée vers les belles-lettres aidant réellement à lire les textes et les mettant en parallèle avec des notions d'histoire et de culture indispensables pour comprendre les messages universels.

Et Laurenti va plus loin, jusqu'à suspecter que la société marchande contrôle les décisions de l'Etat en matière d'éducation :

« Sans doute, la connaissance psychologique de soi et des autres, la réflexion critique sur la société et la politique nationale et mondiale, et la prise de conscience réflexive des problèmes éthiques et existentielles qu'apportent la connaissance historique, les textes philosophiques et les œuvres littéraires constituent-elles des obstacles à la société marchande : elles permettent à l'élève de se connaître et de se situer par rapport aux autres, de prendre conscience de la nécessité d'être capable de résister à l'emportement des passions et des désirs, et d'être autonome, au sens exacte du terme. ³⁵ »

L'autonomie promise par les Etats n'est donc qu'un leurre et nous persistons dans une société régie par l'argent et où seules les élites sociales accède au savoir qui permet d'évoluer intellectuellement. Les gens des classes moyennes voire des classes défavorisées doivent se battre pour obtenir le droit d'accéder aux universités, quitte à devoir faire des prêts. En France, la précarité des étudiants est flagrante et leurs

³⁴ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 176.

³⁵ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 176-177.

conditions se dégradent d'année en année et pourtant, les jeunes français ne sont pas les plus à plaindre : en Angleterre des frais d'inscription exorbitants s'ajoutent au quotidien déjà difficile des jeunes voulant faire des études universitaires.

En plus, le PDG de TF1, Patrick Lelay osait affirmer :

« Il y a beaucoup de façons de parler de la télévision. Mais dans une perspective business, soyons réalistes : à la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit. [...] Or pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible. »

La vérité est là, accablante et dévoilée sans aucun subterfuge. Laurenti continue de critiquer les compétences-clés, les pensant aider ce type de volonté : donner « du temps de cerveau humain » aux entreprises en favorisant le développement de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes choisies et propices « au dressage idéologique ».

L'auteur accuse l'Union Européenne de vouloir élever voire faire stagner la population à un niveau moyen propice au travail que ce soit au niveau des connaissances ou de l'adaptabilité.

Enfin, dans le contexte actuel, l'apogée des cours privés à domicile pose de nouvelles questions concernant l'éducation. On a à faire à la constitution d'une nouvelle élite intellectuelle liée à l'argent. La massification des institutions scolaires devait apporter l'égalité des chances mais si les plus riches emploient des professeurs particuliers en supplément des cours suivis dans les écoles, ils continuent à creuser le fossé entre l'élite sociale et les autres :

« L'industrie du cours privé est florissante : on ne compte plus les Profadom, Complétude, Acadomia. Cette entreprise a vu son chiffre d'affaires augmenter de un million entre 1998 et 2003, elle est cotée en bourse – Le Monde, 2 mai 2005. Les familles qui ont recours à ce système bénéficiaient d'une réduction d'impôts de 50%.³⁶ »

Et que penser de l'aide de l'Etat qui fait bénéficier d'une réduction d'impôt de 50% ? Si l'objectif est de rendre plus accessible à tous ce système, alors cela signifie que l'Etat reconnaît lui-même une faille dans l'Education Nationale qui ne suffit plus à instruire nos enfants. Mais les prix restent élevés et peu accessibles : alors pourquoi cette réduction d'impôt ?

³⁶ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 140.

En 1994, l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce) redéfinit les services et en fait des activités commerciales soumises aux règles de concurrence. Ainsi, l'éducation, la santé, la culture et l'accès à l'eau, considérés auparavant comme des droits humains imprescriptibles deviennent sujets aux règles commerciales.

« La croyance en la légitimité culturelle d'une certaine classe de produits ou de pratiques culturels n'est donc jamais une affaire courue d'avance. C'est une réalité supposant un rapport spécifique entre des populations et des biens culturels, qui dépend lui-même d'un rapport de force entre les multiples instances de consécration et de leur capacité plus ou moins grande d'imposer une culture, ou du moins d'imposer le sentiment de son importance. ³⁷ »

La culture, l'éducation ne sont désormais plus des droits mais des produits à valeur marchandes. Toutes les valeurs révolutionnaires puis républicaines sont désormais en péril à cause la mondialisation et de la nouvelle valeur fondamentale : le dollar.

4. Culture légitime / culture illégitime

Et cette disparition des droits humains imprescriptibles s'accompagnent d'un délaissement voulu de la population de la culture :

« Ainsi, visiter un musée d'art ou un monument historique en France, aller au théâtre ou à un concert de musique classique sont des activités contemplatives, discrètes et parfois même silencieuses, jugées « peu amusantes », qui interdisent toute « participation » personnelle ; des activités « mortes » où l'on considère qu'il ne « se passe rien » et où, finalement, on a le sentiment de « s'ennuyer ». ³⁸ »

Les gens préfèrent allumer leur télévision et mettre des chaînes passant en boucle des émissions de télé-réalité. Non seulement on supprime la possibilité au peuple de se cultiver et tout se passe comme s'il abandonnait son droit préférant la passivité. Florence Dupont interprétée par Lahire parle d'une opposition entre culture chaude et culture froide :

« C'est ce genre d'opposition entre culture morte et culture vive, entre culture sérieuse et culture festive que met au jour Florence Dupont dans l'Antiquité grecque au moment de l'invention progressive de la littérature. (...) Florence Dupont donne la preuve magistrale de cette césure entre une culture qui ne dissocie pas le discours de l'acte et des conditions pratiques d'énonciation (culture et événement) et une culture qui, au contraire, détache les paroles, les

³⁷ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 62.

³⁸ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 73.

récits du rite ou, plus largement, du cadre et du moment de l'énonciation, les décontextualise en les « textualisant » (culture du monument) »³⁹

Florence Dupont, spécialiste des tragédies grecques, travaille sur les liens qui existaient dans l'Antiquité grecque entre la cité et la culture et entre les textes déclamés et le chœur chanté. A l'époque culture froide et culture chaude ne faisaient qu'une : les spectacles battaient le rythme quotidien du peuple. L'évergétisme poussait les plus riches citoyens grecques à payer des fêtes en l'honneur de tel ou tel Dieu. A Rome Bacchus était souvent à l'honneur, en Grèce on festoie, on boit, on joue de la musique, on organise des concours de théâtre en l'honneur de Dionysos. Le théâtre fait donc partie intégrante de la vie du peuple et est synonyme de fête mais aussi de réflexion sur la cité. Rien donc à voir avec la critique actuelle qui consiste à dire que : « Passer son temps à lire, à piétiner dans les musées ou à écouter de la musique sérieuse, c'est tout simplement passer à côté de « la vie ». »⁴⁰

Lahire s'appuie sur la représentation de Shakespeare au cours des siècles pour montrer qu'un auteur ou un ouvrage peut être vu de manières différentes selon les époques :

« Ce que fait apparaître, dans un premier temps, l'étude historique de la manière dont le théâtre de Shakespeare a été considéré et traité entre le début du XIXe siècle et la fin du XIXe siècle, puis celle de la transformation des rapports à la musique symphonique, à l'opéra et aux beaux-arts, c'est un long processus de différenciation et de hiérarchisation des œuvres et des pratiques culturelles, de sacralisation d'une partie des productions culturelles et, par conséquent, de distinction d'une culture « légitime » par rapport à une culture plus « populaire ». On pourrait même aller jusqu'à parler d'un processus d'europanisation du rapport à la culture, tant l'opposition (le rejet de l'arrogance, de l'élitisme et de la prétention européens) comme les désirs de rapprochement entre les producteurs culturels nord-américains et européens sont fréquemment soulignés par Levine. Shakespeare, partie intégrante de la culture nord-américaine dans la première partie du XIXe siècle, véritable diversement populaire (*popular entertainment*), va ainsi progressivement devenir un auteur réservé à des connaisseurs culturellement éduqués (« l'éducation est nécessaire pour apprécier l'art », écrivent les critiques), un élément du « théâtre légitime » qui suppose une formation littéraire spécifique pour être réellement apprécié (subissant le même sort, la musique classique va requérir de plus en plus, pour être légitimement appréciée, des savoirs théoriques sur les formes musicales et leur histoire). L. W. Levine explique que le théâtre durant une grande partie du XIXe siècle peut être comparé à ce que sera le cinéma dans la première moitié du XXe siècle ou encore la télévision un peu plus tard. »⁴¹

³⁹ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 73.

⁴⁰ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 75.

⁴¹ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 77.

Le théâtre désormais fréquenté presque uniquement par l'élite sociale était, avant l'invention du cinéma, un loisir populaire.

« Pour se donner une idée assez précise de ce pouvait être le public des salles de théâtre dans la première moitié du XIXe siècle, le meilleur moyen consiste, nous dit Levine, à observer le public actuel des grands événements sportifs qui réagit activement au spectacle. ⁴² »

Lahire cite ensuite Jean-Yves Mollier pour nous donner une idée plus précise de ces spectacles :

« Peu dépaycé dans ces salles, le peuple s'y faisait remarquer par la police – ou les pompiers – qui en a conservé de multiples preuves. Il n'hésitait pas à manger pendant les représentations et se plaisait à lancer ses épluchures et papiers gras sur les rangs du public mondain ou bourgeois. La musique d'accompagnement, le bruit de la claque, payée à cet effet, coloraient les spectacles d'une atmosphère qui a totalement disparu après 1918, mais que connurent les salles de cinéma à leurs débuts. Habités aux foires et aux représentations en plein air qui étaient données sous l'Ancien Régime, les habitants les moins policés de la ville de Paris avaient transporté au théâtre, à partir de la Révolution, leurs habitudes bruyantes et nul, même pas la garde, ne parvint à faire taire les braillards avant la fin du siècle. ⁴³ »

Le peuple regardait les mêmes spectacles que les bourgeois mais ne se comportait pas de la même manière et insupportait les riches. La césure apparaît en France dans les années 1860 avec les travaux de Haussmann, voulant améliorer Paris, il découpa la ville de façon à isoler les pauvres dans certains quartiers (ceux vers lesquels la fumée des usines allait). De plus, il fit rénover les théâtres en modernisant les équipements ce qui augmenta les prix des places et rendit le théâtre sélectif.

L'exemple de Shakespeare met en relief qu'une œuvre littéraire n'est pas créée à l'origine pour une partie particulière de la population et que les mœurs et coutumes des sociétés font qu'elles vont rejeter ou se rapprocher de telle ou telle œuvre. Shakespeare étudiant la complexité humaine a une capacité de résonance illimitée à travers les siècles, seules les habitudes du peuple vont faire varier la fréquentation de ses pièces. D'ailleurs les interprétations des œuvres de Shakespeare au cinéma comme *Roméo + Juliette* ont eu beaucoup de succès. L'intérêt croissant pour le cinéma et la télévision provient sans doute de trois phénomènes : l'augmentation des prix des places de théâtre, la facilité de compréhension des films par leur immédiateté et la passivité des spectateurs, et le manque d'habitude de fréquentation des théâtres et l'accroissement de la vision de films. Nous supposons donc que le goût se fait, du moins en partie, par l'habitude. Par exemple, si un jeune habitué à regarder des films récents avec de gros

⁴² Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 80.

⁴³ Mollier, Jean-Yves, « Le parfum de la Belle Epoque », *La Culture de masse*.

effets spéciaux et qu'on lui montre tout à coup un vieux péplum des années 1950, il y a des chances qu'il trouve cela ringard et déteste. En revanche, les péplums ont eu un succès fou à leur sortie. En matière de goût, rien n'est irrémédiable, il suffit d'initier principalement les plus jeunes. Un enfant amené à des pièces de théâtre aura plus de chance de continuer à aller en voir une fois adulte qu'un enfant seulement habitué à regarder des films.

Mais que penser des adaptations ? Lahire rappelle que l'élite sociale cultivée a le culte de l'œuvre originale. Ce culte :

« s'accompagne d'un culte de l'auteur, de l'artiste ou du compositeur au détriment de l'acteur ou de l'interprète qui doit désormais être au service de l'œuvre et éviter toute improvisation – conduit à ne présenter que des œuvres dans leur version intégrale, dans leur langue d'origine, et nettement séparées d'autres œuvres : l'art est inaltérable et l'altérer est un acte de profanation et de barbarie.⁴⁴ » .

Si l'art est inaltérable alors pourquoi avoir peur que quelqu'un l'altère ? Lahire s'appuyant sur Edmont Goblot (1925) suggère que l'élite sociale, les bourgeois, n'aime pas se mélanger aux autres. Or, adapter les œuvres au cinéma permet au plus grand nombre de les faire connaître. Certes, si on prend l'exemple de l'adaptation de *Madame Bovary* au cinéma par Claude Chabrol en 1991, on remarque vite que le message de Flaubert sur la vanité du monde a totalement disparu. Mais toute adaptation, y compris celle-ci, peut donner envie de lire l'œuvre originale. D'ailleurs, on constate que de nombreux films relancent ou font connaître des livres dont ils sont issus. Nous pensons à *I Robot* adapté au cinéma en 2004 par Alex Proyas qui s'est appuyé sur l'œuvre littéraire d'Isaac Asimov (1967) ou bien *Entretien avec un vampire* écrit en 1976 et adapté au cinéma en 1994 qui a fait connaître en France les romans d'Anne Rice. Les exemples possibles sont nombreux et les adaptations n'empêchent en rien la préservation de l'œuvre originale, au contraire, les adaptations peuvent relancer des œuvres qui pourraient être oubliées ou laissées de côté. De plus, des adaptations peuvent faire naître de nouvelles œuvres comme l'œuvre de Shakespeare, *Titus Andronicus* rédigée dans les années 1590 et réécrite par Botho Strauss⁴⁵ et rebaptisée *Viol* dont aucun connaisseur de lettres n'oserait désormais remettre en question la qualité littéraire. D'ailleurs, cette pièce est souvent étudiée dans les cursus de lettres.

⁴⁴ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 78.

⁴⁵ Botho Strauss (né en 1944) est l'auteur dramatique allemand le plus joué d'Europe.

Ces regards posés sur les Dionysis de la Grèce Antique, le théâtre avant et après le XIX^e siècle et les adaptations d'œuvres permettent de relativiser les critiques les plus fréquentes sur la littérature, à savoir qu'elle prend du temps, est inutile, ennuyante et fait partie d'une culture froide qui gâche la vie réelle. Cette conception est relativement récente et comme nous l'avons démontré, une vision de telle ou telle œuvre peut évoluer au fil des siècles, être tantôt acclamée et tantôt rejetée. En résumé, la différenciation entre culture chaude et culture froide n'avait pas de sens avant l'invention du cinéma puis de la télévision. On pourrait alors croire que la littérature a tout simplement été dépassée par de nouvelles inventions plus perfectionnées en matière de divertissement et de source d'informations, mais l'existence de nombreuses adaptations d'œuvres est la preuve irréfutable que la littérature est loin de disparaître de nos vies.

CONCLUSION, LA NECESSITE DES LETTRES ?

Cette partie sur le contexte de la littérature nous a permis de faire un état des lieux. Il est vrai que la littérature subit de nombreuses critiques que ce soit du peuple qui la juge prise de tête, prise de temps et inutile ou des politiciens qui regrettent le nombre trop important d'étudiants inscrits dans les filières littéraires, affirment qu'ils n'auront pas d'emplois et empêchent l'attribution de bourses aux thésards des Sciences Humaines. Pourtant, l'Education Nationale rencontre de plus en plus de difficultés à recruter des professeurs de Lettres étant donné la baisse significative des étudiants qui vont jusqu'à l'obtention du master de Lettres et osent passer le concours (CAPES et AGREG) dans les conditions actuelles du monde enseignant où on est plus sûr de rien.

Alors, pourquoi continuer à vouloir recruter des experts en littérature et à leur faire passer des épreuves d'Ancien Français et parfois de langues anciennes alors qu'on réduit dans les classes le français à sa fonction de communication ?

A l'époque classique, on reconnaissait les avantages que l'on pouvait tirer de l'étude des lettres. Ainsi, P. de Jouvençy dans un manuel nommé le *Candidatus rhetoricae*

« explique les effets qu'on peut tirer de la métaphore, de l'hyperbate, de l'antonomase, de la répétition, du redoublement, ou d'effets auditifs comme l'isocolon, où les éléments successifs d'une phrase comptent le même nombre de syllabes. Mais, bien plus importantes que ces figures de mots, les figures de pensée nourrissent un véritable cours de logique et de psychologie des

auditeurs : les explications liées à la figure de l'ironie, par exemple, ou à celle de l'occupation (où l'on prévoit les objections) permettent de concevoir une tactique argumentative.⁴⁶»

Et Rollin affirme que l'enseignement des belles-lettres sont nommées « humanités » parce qu'elles font l'homme et forment « l'esprit et le cœur ».

Enfin, nous avons vu qu'à partir des Lumières, les lettres étaient considérées comme un moyen de lutter contre l'obscurantisme. Catherine Kintzler dévoile cette importance des humanités face au « théologico-politique ».

« Se fondant sur le principe de Condorcet selon lequel « l'homme libre qui se conduit par lui-même a plus besoin de lumières que l'esclave qui s'abandonne à la conduite d'autrui (...) les humanités procurant au futur citoyen une connaissance raisonnée et critique de l'humain, à la fois dans son universalité et dans la singularité de chaque auteur, l'armaient pour affronter la vie politique et sociale.⁴⁷»

Désormais, il nous faut nous focaliser sur l'analyse des concepts pour commencer à répondre à notre problématique sur la possibilité d'accompagnement par les Lettres bien que nous pensons que de manière implicite, cet éclairage que nous venons d'apporter apportent quelques explications.

Partie III Concepts

INTRODUCTION

Dans cette partie, nous tâcherons d'analyser des concepts que nous avons choisi d'étudier dans l'optique d'approfondir notre problématique et, si possible, d'apporter quelques réponses à nos questions.

Tout d'abord nous nous intéresserons aux concepts d'accompagnement et d'autonomie qui semblent à la fois paradoxaux et complémentaires. Ce travail nous permettra de réfléchir aux métiers de formateur et d'enseignant. Nous nous demanderons en particulier quel est leur rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, nous tenterons de démontrer en quoi l'écriture et surtout la lecture peuvent être un moyen d'accompagnement favorisant l'accès à l'autonomie.

⁴⁶ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 25.

⁴⁷ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 17.

Dans un second temps, nous nous pencherons sur les concepts de récit de vie et d'expérience. Ces concepts nous donneront l'occasion de nous pencher sur des dispositifs de type GAP et Histoire de vie. Nous en profiterons pour analyser des récits de vie littéraires, en particulier des autobiographies et des biographies.

Enfin, nous verrons en quoi la littérature et l'écriture peuvent aider à comprendre l'Autre. Et nous nous poserons la question suivante : quelles places ont l'altérité et interculturalité dans les rapports à l'écrit ?

I. ACCOMPAGNEMENT / AUTONOMIE

1. L'accompagnement vers l'autonomie en formation

Un métier impossible ?

Le métier de formateur est à la fois ressemblant à celui de professeur et en même temps très différent puisqu'il ne s'adresse pas au même public. Déjà face à des enfants, nous nous posons des questions sur l'investissement du professionnel, sur son statut et sur le paradoxe accompagnement/autonomie. Le problème nous paraît se poser davantage avec des apprenants adultes où l'autonomie prend une place plus importante. La part d'autonomie généralement supérieure à celle de face à face pouvait être justifiée par une question de logistique (engager moins de formateur) ou d'investissement du formateur, mais il se peut qu'il s'agisse de « casser » l'image scolaire en plaçant l'apprenant au cœur de sa formation en tant qu'acteur à part entière alors que l'écolier se trouvait passif à suivre les ordres du maître. En tant qu'acteurs, ils s'engagent pleinement dans leur formation et sont libres de questionner le formateur sur les savoirs à acquérir comme sur la manière de les transmettre. L'opinion de l'apprenant doit être prise en compte, ceci d'autant plus que la plupart d'entre eux ont vécu l'école comme une expérience traumatisante où l'arbitraire du maître régnait.

En revanche, le public type « FLE » demande plus d'attentions et un accompagnement plus poussé. Arrivées récemment en France, ces personnes sont souvent désorientées et nécessitent qu'on leur fournisse de nouveaux repères : des professionnels sur qui compter (aides financières, orientation, apprentissages...) et la

création de liens sociaux. Ainsi, elles apprécient fortement les activités en groupe, qui favorisent les rencontres et brisent le sentiment de solitude.

Les choix pédagogiques, l'intérêt pour autrui et l'attention que l'on doit porter sur le rythme, les attentes et les craintes des apprenants font du métier de formateur un travail riche en relations humaines mais difficile à réaliser. L'implication personnelle et professionnelle ainsi que le dosage entre accompagnement et autonomie semblent devoir être très précis et pourtant il s'agit de choses abstraites, insaisissables. Selon Freud, l'enseignement fait parti des métiers impossibles avec gouverner et soigner. « D'emblée », on peut être « sûr d'un succès insuffisant »⁴⁸. Laurence Cornu dans *Les métiers « impossibles »*⁴⁹ commente le texte de Freud et cite Kant⁵⁰ (p. 118), en reprenant le chapitre « L'idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique », dans *La Philosophie de l'histoire* :

« l'homme est un animal qui, du moment où il vit parmi d'autres individus, a besoin d'un maître. Car il abuse à coup sûr de sa liberté à l'égard de ses semblables. [...] Mais où va-t-il trouver ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Or ce maître à son tour, est tout comme lui un animal qui a besoin d'un maître. »

Kant affirme quelques années avant *la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*⁵¹ que l'on doit trouver un moyen pour donner un maximum de libertés aux hommes sans compromettre celles d'autrui. Pour respecter les droits des autres, l'homme a besoin d'un chef, mais ce chef sera toujours un homme lui-même. Gouverner est donc un métier impossible puisque le chef n'étant qu'un homme devrait lui-même avoir un chef pour pouvoir contrôler ses envies de domination. De même, l'éducateur a lui-même été éduqué par un homme imparfait. Il se pose toujours la question du premier : le premier à gouverner et le premier à éduquer, or les premiers seront toujours de simples hommes. Quant au texte de Lakanal⁵² tirée d'*Une éducation pour la démocratie*, il ajoute une dimension effrayante :

« Existe-t-il en France, existe-t-il en Europe, existe-t-il sur la terre deux ou trois cents hommes (et il nous en faudrait davantage) en état d'enseigner les arts utiles et les connaissances nécessaires, avec les méthodes qui rendent les esprits plus pénétrants et les vérités plus claires : avec ces méthodes qui, en vous en apprenant une chose, vous apprennent à bien raisonner sur toutes ? Non ce nombre d'hommes quelque petit qu'il paraisse n'existe nulle part sur la terre. Il

⁴⁸ Freud, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », in *Résultats, Idées, Problèmes*, II, 1937.

⁴⁹ Cornu, Laurence, *Les métiers « impossibles »*, Revue Le Télémaque, n°18, novembre 2000.

⁵⁰ Kant, « L'idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique », in *La Philosophie de l'histoire*, S.Piobetta (ed.), Paris, Aubier, 1947. La première publication date de 1784.

⁵¹ *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* a été adoptée le 26 août 1789.

⁵² Lakanal, *Une éducation pour la démocratie*, B. Baczslo (ed.), Paris, Garnier, 1982.

faut donc les former ; et par ce cercle vicieux et fatal dans lequel semblent tourner les destinées humaines, il semble que pour les former, il faudrait déjà les avoir. »

Former des éducateurs serait conforter un cercle vicieux car à l'origine de cette éducation il n'y aurait que des hommes imparfaits. Cependant, les hommes sont certes imparfaits mais des hommes capables existent selon Kant. La temporalité favorise ces métiers et les aide à rendre solidaires passé et avenir. S'appuyant sur le passé, les nouveaux ont toutes les chances de ne pas reproduire les erreurs des anciens. Hannah Arendt traite dans *La Crise de la Culture*⁵³ de la nécessité de transmettre le passé aux nouveaux sans compromettre leurs actions futures. Les éducateurs sont à la fois garants du passé et garants de l'avenir. Cela veut dire que les personnes chargées de l'éducation des jeunes et donc plus âgés que ces jeunes doivent renoncer à leur toute puissance, savoir un moment donné se retirer pour pouvoir laisser les jeunes diriger le monde. Ce rapport entre génération doit se produire aussi dans les rapports parents-enfants et paradoxalement, cela se retrouve dans la relation formateur-apprenants même si la différence d'âge est souvent inversée. Ainsi, même si je suis plus jeune que les personnes que je forme, je dois leur offrir un maximum de connaissances puis me retirer afin qu'ils se débrouillent seuls. La tentation des métiers impossibles serait de garder les personnes que l'on forme/éduque/gouverne/soigne dans une sorte de soumission où ils auraient besoin de nous. Or, ce besoin de l'autre ne doit être que temporaire, il doit apparaître uniquement dans le but d'aider autrui dans son acquisition de son autonomie.

« C'est pourquoi la « professionnalisation » de ces métiers doit bien prendre garde de n'être pas le lieu d'un fantasme de toute-puissance encouragé dans son illusion par la puissance technique, la détresse et la crédulité humaines. »⁵⁴

Le formateur pour montrer sa bienveillance envers ses apprenants doit leur faire comprendre qu'il ne souhaite pas acquérir une quelconque forme de puissance à son égard. Le formateur doit s'instaurer comme un tremplin vers l'autonomie. Pour faciliter les apprentissages, le formateur doit créer un climat de confiance, « facteur de progrès personnel » qui se fonde davantage sur la coopération que sur le contrôle ».⁵⁵

Confiance et réciprocité

⁵³ Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989, p. 128.

⁵⁴ Cornu, Laurence, *Les métiers « impossibles »*, Revue Le Télémaque, n°18, novembre 2000.

⁵⁵ Cornu, Laurence, *Les métiers « impossibles »*, Revue Le Télémaque, n°18, novembre 2000, p. 126.

Lorsqu'on travaille avec des êtres humains, il faut garder à l'esprit que certes les places occupées ne sont pas symétriques mais qu'il ne s'agit que de places qui peuvent être modifiées, en réalité chaque individu s'avère être notre égal. Les formateurs doivent accepter l'asymétrie de leur fonction : en ayant une position de supériorité, nous devons transmettre un savoir que nous connaissons mais que l'apprenant ignore. Mais cet apprenant sait de nombreuses choses que nous ignorons dans d'autres domaines. Leur rappeler est nécessaire à la fois pour ne pas se croire tout-puissant et pour valoriser cet apprenant. Jouer avec la valorisation et la dévalorisation de ses apprenants est indispensable pour mener à bien leur formation. Cela permet de les motiver face aux apprentissages. On a plus souvent recours à la valorisation car de nombreuses personnes entrants dans un dispositif « savoirs de base » ont peu confiance en elles mais dans certains cas on peut avoir recours à la dévalorisation de manière intelligente : une personne se ferme au formateur en croyant n'avoir besoin d'aucun apprentissage, dans ce cas il suffit de lui donner un exercice trop difficile pour lui pour qu'il accepte de reconnaître la nécessité de la formation. On valorise les personnes en les encourageant (« vous avez bien travaillé aujourd'hui ! »...) ou en leur donnant des exercices peu difficiles avec lesquels on est sûrs qu'ils réussissent. Wittgenstein dans *De la certitude* affirmait que « l'enfant apprend en croyant l'adulte » mais on peut ajouter que l'adulte fait de même. L'Homme a besoin qu'autrui croit en lui. On est plus fort à plusieurs que tout seul. Si quelqu'un nous encourage, croit en nos capacités, il y a plus de chance qu'on réussisse voire qu'on se dépasse. En revanche, si quelqu'un nous dévalorise, nous risquons d'échouer. L'effet Pygmalion se retrouve partout. La responsabilité du formateur-éducateur est d'autant plus grande que le langage est un acte performatif et que des phrases qui peuvent nous échapper ou nous sembler anodines sont capables d'avoir des effets désastreux sur les apprenants. Tout comme Winnicott⁵⁶ déclarait dans *Conversations ordinaires* que les enfants devaient avoir une mère suffisamment bonne pour prendre un jour leur autonomie, les élèves ont besoin d'un professeur suffisamment bon et les apprenants d'un formateur suffisamment bon. Dans le socle commun de compétences datant de 2005, il est défini que les professeurs doivent former leurs élèves de sorte à ce qu'ils deviennent des adultes citoyens et autonomes. L'autonomie est donc l'objectif véritable à toute éducation et toute formation.

⁵⁶ Winnicott, *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988.

Une médiation omniprésente

- La notion d'interstice

Le formateur a pour mission de favoriser les apprentissages et pour ce faire, il doit être bienveillant et rendre l'environnement tout aussi bienveillant. Ainsi, l'un des devoirs du formateur est de s'approprier le lieu dans lequel il exerce afin d'en faire un endroit convivial et propice au travail. Il peut agir dans l'espace par des actions et peut agir sur les dispositifs qui sont dans l'espace.⁵⁷ Ainsi, le formateur peut faire attention à la température de la pièce, au nombre de personnes, à l'espace de circulation... S'il fait trop chaud où s'il manque d'espace, les apprenants peuvent se sentir opprimés et ne pas réussir à se mettre dans une atmosphère de travail. Les éléments extérieurs aux apprentissages pèsent dessus, le rapport à la sensorialité (tactile, auditive, odorat) est très important : on doit créer un lieu où on peut faire entendre sa voix. Le formateur/enseignant doit se demander ce qu'un organisateur peut avoir en main, a-t-il un rôle dans la disposition du dispositif ? De même, le formateur peut décider de se placer dans la même pièce que les apprenants ou bien de s'installer dans la salle des formateurs, il peut s'asseoir à un bureau ou bien circuler entre les personnes pour se montrer disponible. Par ses mouvements ou l'absence de mouvement, le formateur dose sa disponibilité. Ainsi, il peut moduler l'espace en le rendant plus ou moins rassurant et place l'apprenant dans un rôle d'acteur plus ou moins autonome puis il s'adapte selon les situations. Le formateur devient alors un médiateur entre le savoir et les apprenants, il les tend vers eux, les médiatise pour les mettre à leur portée.

On peut résumer les actions symboliques du médiateur de cette façon :

- ✓ La façon dont un médiateur organise un espace et la disposition sensible de l'espace de médiation sont importantes. Le médiateur doit gérer l'action symbolique dans la prise de parole dans l'espace organisé.
- ✓ Le médiateur est garant de la loi symbolique qui dit que vous n'êtes pas tout puissant mais que vous avez le droit à la parole.

Le formateur s'avère donc être le garant du cadre : de l'espace réel et de l'espace partagé entre les apprenants. Si un problème se déclare entre des personnes suivant le

⁵⁷ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*

dispositif (discordes, bruits...), c'est à lui d'intervenir pour préserver l'environnement bienveillant nécessaire aux apprentissages.

De nos jours, on trouve des médiateurs partout au point de ne plus savoir ce que c'est (médiateurs à l'international, médiateurs dans les CFA...). Souvent, il se définit comme un tiers au conflit mais il est nécessaire que les deux personnes en conflit reconnaissent cette place de tiers au médiateur. Le formateur doit donc être reconnu par ses apprenants d'où sa place respectueuse mais en asymétrie. La médiation vers l'autonomie a besoin d'un temps donné comme toute médiation, mais l'apprenant obtient par sa formation des outils et des méthodes suffisants pour pouvoir continuer ensuite à apprendre sans le formateur.

Avec la technologie, l'Homme fait de plus en plus l'expérience de l'immédiateté qui réactive en lui quelque chose d'enfantin. En effet, le bébé est toujours dans un désir d'immédiateté et a véritablement des besoins de soin immédiat. Quand il apprend à parler, il laisse une médiation s'installer entre le « je veux » et le « j'obtiens ». Winnicott insiste sur le besoin d'une ère, d'un temps pour accepter l'absence de la mère qui doit être progressive. Ainsi, Winnicott met en relief le besoin d'un objet transitionnel qui aide à accepter l'absence des parents : un doudou, un chiffon... La médiation permet de différer, de détourner l'impulsion. Dans le cas du bébé, la médiation par un objet permet de patienter jusqu'au retour de sa mère. Mais chez les adultes, la médiation peut éviter une sorte de passage à l'acte, d'éviter la violence ou une émotion trop forte... Cependant, l'émotion permet d'apprendre à se connaître par les mots. Ce sont les émotions qui inspirent les poètes, les auteurs... En formation, la médiation peut être utile pour doser la difficulté des exercices et construire une progression propice aux apprentissages. Tout formateur a rencontré dans sa carrière un apprenant qui voulait aller trop vite, brûlait des étapes, croyait tout maîtriser et finalement, quand on lui donnait un exercice peu difficile sur un thème qu'il disait connaître, il échoue. Le formateur détient un savoir en didactique et en pédagogie qui lui sert à transmettre progressivement, de manière habile en médiatisant. Si le formateur est suffisamment expérimenté, il sait comment jouer avec sa proximité et les difficultés pour faire comprendre son utilité aux apprenants.

- Le langage, une médiation indispensable

Le travail du formateur passe par une autre médiation : le langage. Le langage permet de s'exprimer, c'est-à-dire d'entrer en communication avec autrui ce qui est nécessaire dans un travail social où on est toujours en contact humain. Mais l'acte de communication divise l'individu car il l'oblige à faire un premier travail de mise en mots afin de se faire comprendre. Ce travail de division peut sembler banal pour une personne habituée à communiquer, on pourrait même dire qu'il s'agit d'un habitus⁵⁸ mais pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de prendre la parole en public, cela peut s'avérer très délicat. Or la formation met en face à face une personne expérimentée (le formateur) dans la maîtrise du langage et d'autres souvent mal à l'aise avec le langage surtout dans les dispositifs « compétences clés ». Le formateur maîtrise donc le langage mais doit le moduler pour pouvoir se faire comprendre d'autrui. Il n'a pas à utiliser un jargon arrogant mais il ne doit pas non plus se mettre au niveau de l'apprenant. Tout est de nouveau une question de dosage. Le parler du formateur sert de modèle mais il s'agit d'un modèle à portée, possible à atteindre. La facilitation de l'utilisation du langage apparaît comme l'un des premiers enjeux des remises à niveau et pour cause, le langage est partout.

Par le langage, on extériorise nos pensées et on les adapte de façon à communiquer avec autrui. Le langage est ce qui humanise l'être humain, et, par la communication, on peut échapper à une relation de face à face et donc à une situation en miroir car le langage est une médiation entre soi et l'autre. Sans le langage, je ne peux entrer en contact avec autrui et si le langage est une médiation qui humanise alors la médiation est propre à la condition humaine. Le miracle de la parole s'établit comme une conjoncture entre quelqu'un qui tente de transmettre un message et une personne capable d'écoute, or écouter, ce n'est pas rester inactif, mais c'est agir. En effet, tout le monde n'est pas capable d'écouter autrui : c'est un acte indispensable à la médiation qu'elle soit un simple acte de communication entre deux personnes ordinaires ou effectuée et favorisée par un médiateur professionnel.

La médiatisation transforme quelque chose en symbole, en langage transmissible. Il s'agit de rendre visible un objet par tous les moyens et d'être capable de faire de quelque chose un objet d'échange. Il se passe pour nous quelque chose à partir des objets. Tous les outils inventés par l'homme sont des médias et tous les rapports à la nature sont médiatisés. Aucun homme ne peut se promener dans une forêt en pensant se

⁵⁸ Pierre Bourdieu.

balader dans un endroit totalement naturel : il y a des chemins, les arbres sont alignés et entretenus... la forêt a été humanisée. Si un homme grimpe une montagne ou franchit une forêt vierge, il l'humanise par son passage : il utilise des outils pour franchir les obstacles, dépasser les difficultés c'est pourquoi son rapport à la nature est toujours médiatisé.

La dimension symbolique joue dans mon rapport avec le sens de l'existence, le sens du monde. Mon rapport au sens et avec autrui est transformé par les médias. Toute invention technique est donc en même temps une invention sociale.

2. Accompagnement et autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

L'importance de la famille et de l'école dans les premiers rapports à la lecture et à l'écriture

Deux « institutions » ont un rôle fondamental dans les futurs rapports sociaux d'un enfant, la famille et l'école :

« La personne est donc une production sociale, culturellement déterminée. En Occident, cette notion est fortement liée à l'organisation de la famille nucléaire. ⁵⁹»

Geneviève Vinsonneau dans *Culture et comportement* ajoute :

« La socialisation comprend donc l'ensemble des mécanismes en jeu au cours de ces épisodes successifs. Elle commence au sein de la famille, dès la petite enfance, et se poursuit dans le cadre des institutions et des groupes que le sujet traverse tout au long de sa vie. Soumis aux pressions environnantes et aux nécessaires influences auxquelles il ne peut se soustraire, l'acteur social réagit. Il s'identifie à certains individus et à certains groupes, tout en ignorant ou en rejetant les autres. Il intériorise sélectivement des systèmes d'attitudes et de représentations, il acquiert les savoirs et les techniques qui doivent lui être utiles et, au gré de ses propres besoins et motivations, à son tour il exerce des pressions et des influences sur son environnement social. ⁶⁰»

La lecture et l'écriture peuvent être considérées comme une double médiation car elles utilisent le langage mais de manière écrite et donc indirecte contrairement à l'oral. L'écriture et la lecture demande de passer par un codage écrit, visuel qui s'apprend. Or, les premiers contacts avec la lecture et l'écriture se passent dans le cadre de la famille ou de l'école car ils constituent les premiers rapports sociaux de l'enfant.

⁵⁹ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 101.

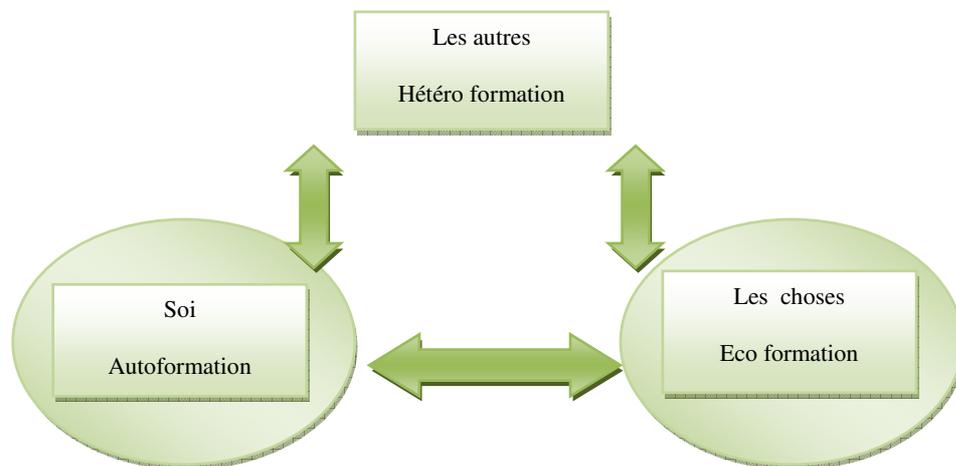
⁶⁰ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 121.

Cependant, le triangle didactique de Jean Houssaye place le savoir au centre comme si son acquisition était le but à atteindre or son schéma est, encore de nos jours, enseigné dans les I.U.F.M. Francine Landry n'hésite pas à critiquer l'enseignement traditionnel :

« L'approche traditionnelle met l'accent sur l'enseignement dispensé par les enseignants et les livres ; elle impose un enseignement et une discipline ; elle favorise l'acquisition d'habiletés isolées et répétitives, sans rapport avec un but significatif pour l'étudiant... L'approche progressiste, par contre, valorise l'individualité et l'activité libre ; l'apprentissage se fait par l'expérience et la découverte ; les habiletés à développer sont perçues comme des moyens pour atteindre un but significatif pour l'étudiant, but lié à la vie actuelle de celui-ci...⁶¹

Depuis, de nombreux travaux ont été effectués en Sciences de l'Education notamment sur la capacité d'autoformation en tenant compte de l'hétéroformation et de l'écoformation qui semblent désormais au cœur des priorités des formateurs.

⁶¹ Courtois, Pineau (dir.), La formation expérientielle des adultes, Paris, Le documentation française, 1991.



Ce schéma reprend des idées de Rousseau⁶² qui disait que l'Homme se formait par soi-même, les autres et les choses. Jean-Jacques Rousseau est considéré comme le précurseur de la formation expérientielle car :

« Rousseau pose très clairement que ce qui rend l'éducation aussi complexe que la vie, c'est qu'elle dépend de trois maîtres : soi (sa nature individuelle, ses dispositions primitives), les autres et les choses. « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres ». (J.J. Rousseau, 1966, p.37).⁶³

Les autres sont donc au cœur de notre évolution ainsi que les choses et notre nature. Les Sciences de l'Education ont mis en concepts ces propos. Ce domaine prend alors de manière considérable l'importance de l'hétéro formation et de l'éco formation : par les autres et les choses on peut tout aussi bien apprendre que dans une classe mais en même temps, une classe ne fait rien d'autre que de nous mettre habilement face à des choses et aux autres. Idem pour la lecture, elle nous mène à la rencontre d'autrui et d'autres horizons car elle nous donne la possibilité de voyager sans bouger de chez soi

⁶² Jean-Jacques Rousseau, né le 28 juin 1712 à Genève, mort le 2 juillet 1778, écrivain, philosophe et musicien.

⁶³ Courtois, Pineau (dir.), La formation expérientielle des adultes, Paris, Le documentation française, 1991.

puisqu'il s'agit d'un voyage intérieur. A l'école donc de prendre en considération les écrits de Rousseau et les avancées des Sciences de l'éducation :

« il inclut l'enseignement de la langue maternelle, ou du moins de la langue du pays, avec pour conséquence la question de savoir s'il s'agit d'enseigner simplement une langue de communication ou quelque chose de plus. ⁶⁴ »

Voulons-nous dépasser les apprentissages de base, offrir quelque chose de plus à nos enfants où nous contenter des savoirs traditionnels en les plaçant toujours au cœur des programmes scolaires ?

De plus, l'école ne prend pas suffisamment en compte des éléments extérieurs qui peuvent chambouler l'élève au point de ne plus le rendre apte aux apprentissages.

« Le premier élément de ces contraintes est constitué par l'élève dans sa réalité, c'est-à-dire avec les caractéristiques humaines qui sont les siennes, et non pas seulement dans sa seule réalité cognitive et scolaire : les résultats scolaires permettent de mesurer, non une compétence, mais une performance, qui dépend souvent de facteurs non cognitifs. ⁶⁵ »

S'il a des ennuis familiaux ou de santé, il est normal qu'il souffre et pense à autre chose que la grammaire. De plus les exercices de conjugaisons, de grammaire ou d'orthographe, déjà remis en question par Freinet, ont selon nous leur intérêt mais ne doivent être qu'un complément. Si tout l'apprentissage de la langue repose sur eux, alors le français devient une matière rébarbative où, au mieux, on apprend ses leçons pour avoir des bonnes notes, puis on oublie instantanément. Ces exercices permettent de fixer des bases pour s'exprimer oralement et à l'écrit. Car le véritable objectif est là : savoir s'exprimer pour se débrouiller dans la société et savoir lire pour la même raison et pour accéder à l'autoformation. Or pour Bourdieu et Passeron, l'école reproduit les inégalités sociales en privilégiant la culture des classes dominantes. Mais ce qui est important de nos jours, ce n'est pas de savoir par cœur les règles d'orthographe et encore moins de savoir traduire un texte latin, ce qui est important c'est de pouvoir se servir des connaissances engrangées. Pourquoi les élèves mémoriseraient durablement toutes ses choses qu'on leur apprend s'ils ne comprennent pas quel est leur intérêt ? De plus, il faut dire que la plupart des règles qui régissent la langue française sont vues rapidement voire trop rapidement et une seule fois alors comment les élèves pourraient s'en souvenir plusieurs années plus tard sans les avoir revues ? Enfin, le système de

⁶⁴ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 13.

⁶⁵ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 179.

notation effraie les élèves et les contraint à considérer leurs erreurs comme des échecs alors qu'on peut apprendre de ces erreurs. Le sentiment de s'être trompé et le plaisir de trouver la solution jouent un rôle important dans les apprentissages car ces sentiments éveillent de sens de la curiosité. Si un enfant développe cette qualité, il y a de grandes chances qu'il la garde toute sa vie et apprécie l'autoformation que peut fournir les lectures. Apprendre et surtout savoir apprendre permet de devenir des êtres libres, capables de penser par soi-même. C'était l'enjeu de la République dès sa naissance, de former des citoyens aptes à choisir leurs représentants et donc à prendre des décisions. Et bien avant les idées de Condorcet⁶⁶, les Lumières du XVIII^e siècle voulaient lutter contre l'obscurantisme par la démocratisation de la lecture. Laurenti met en relief l'importance du développement des facultés cognitives :

« Mais l'importance que revêt le développement des facultés cognitives ne saurait conduire à oublier qu'aucune réflexion personnelle réelle ne peut se développer sans connaissances et sans prise en compte de la pensée d'autrui, ni que le manque de connaissances rend la personne vulnérable à toute forme de persuasion et de conviction et l'expose à devenir la victime de la publicité, du « politiquement correct », de la propagande, et à tomber sous le charme et sous l'emprise de tel ou tel « guide ». ⁶⁷ »

Le réel enjeu de l'Education n'est pas de transmettre des connaissances archaïques et inutilisables mais de donner des moyens à chaque individu de prendre des décisions lui-même, de construire sa propre personnalité sans subir une quelconque emprise. Ainsi, dans le socle commun de compétences (décret du 11 juillet 2006), l'autonomie est clairement définie comme étant prioritaire⁶⁸ :

« L'autonomie et l'initiative s'acquièrent tout au long de la scolarité, dans chaque matière et chaque activité scolaire. On apprend ainsi à :

- ✓ être autonome dans son travail
- ✓ s'engager dans un projet et le mener à terme (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe)
- ✓ construire son projet d'orientation

En développant cette compétence, l'élève se donne les moyens de réussir sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle. »

⁶⁶⁶ Nicolas de Condorcet (1743-1794), philosophe, mathématicien et politologue français, il est connu pour avoir soutenu que l'éducabilité est possible pour tous et pour avoir pris la défense des femmes, des noirs et des juifs.

⁶⁷ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 187.

⁶⁸Tiré du site <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html>.

Or en sachant écrire, un individu peut s'exprimer et en sachant lire, il peut se documenter seul sur n'importe quel sujet. La maîtrise de la lecture et de l'écriture permet donc de devenir autonome.

« En outre, dans le cas du français, il est possible d'étudier des textes, ou, plus simplement de donner à lire, des textes dont la lecture permettra à l'élève, sans qu'il s'en aperçoive pour ainsi dire, de trouver une solution à ses problèmes, à la façon dont les contes de fées jouent ce rôle pour les petits : par exemple, l'étude de *Pierre et Jean* de Maupassant⁶⁹ a permis à des élèves de comprendre les problèmes qu'ils rencontraient au sein de leur famille. ⁷⁰»

Nous pouvons recommander la lecture des *Malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur⁷¹ datant de 1859, qui raconte les bêtises, les disputes mais aussi les maltraitances d'une jeune orpheline. Tous les enfants ne peuvent pas s'identifier à la situation familiale de Sophie, heureusement ! Mais tous les enfants peuvent se retrouver dans les jeux d'inventions de Sophie et de ses amis ou dans leurs disputes.

Olga Czerniawska semble vouloir la même chose que ce que propose le socle commun de compétences :

« Le nouveau modèle d'éducation doit pouvoir préparer les élèves à une transformation de la réalité qui soit en même temps active et créatrice. Il doit pouvoir contribuer au développement de l'auto-connaissance et de l'auto-savoir de chaque individu, l'initier à la manière dont il peut puiser à pleines mains dans le patrimoine culturel des générations ainsi que dans celui de la civilisation, et ceci à l'échelon national comme à l'échelon mondial. [...] C'est le développement de la conscience historique sous forme de mémoire consacrée à la communauté des générations qui devra devenir l'élément essentiel de l'éducation orientée vers la civilisation humaine. ⁷²»

Or le patrimoine occidental est avant tout écrit. Quelqu'un qui maîtrise l'écrit en occident met à sa portée toute sa culture. Il peut lire tous les ouvrages qu'ils soient consacrés aux sciences ou à l'histoire. La lecture est donc une véritable source d'autonomie : elle permet l'autoformation. Cependant savoir lire et écrire ne suffit pas, nous le remarquons bien, les jeunes occidentaux écrivent et lisent de moins en moins préférant la télévision et pourtant ils apprennent ou ont appris à l'école. Il faut susciter le goût et la curiosité pour donner envie aux générations futures de comprendre leur passé pour améliorer le futur. Comment construire de nouvelles machines de hautes

⁶⁹ Maupassant (1850-1893) est un écrivain français qui a marqué la littérature par ses six romans et ses nombreuses nouvelles. *Pierre et Jean* est un roman naturaliste mettant en scène deux frères déménageant au Havre puis rivalisant entre eux notamment à propos de leur origine : et si Jean était le fruit d'une liaison ?

⁷⁰ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 195.

⁷¹ La Comtesse de Ségur (1799-1874) d'origine russe, se maria à un français militaire Eugène de Ségur, elle devient une femme de Lettres tardivement en voulant créer des contes pour ses petits-enfants.

⁷² Czerniawska, Olga, *Quelques-uns des problèmes de la pédagogie en Pologne*, document polycopié.

technologies si les générations futures ne connaissent pas les inventions présentes et passées. On choisit souvent la Seconde Guerre Mondiale pour illustrer cette idée : nous souhaitons que nos enfants connaissent la possibilité d'une telle horreur, qu'ils sachent ce qu'il s'est passé dans les camps de concentration afin que ce monstrueux épisode de l'Histoire ne se reproduise jamais. Il faut qu'ils comprennent où mène l'intolérance et la violence. Or, nous pouvons les informer de diverses façons : livres documentaires ou témoignages on pense immédiatement à Primo Lévi, des films documentaires ou fictifs comme *La Chute* ou *La Rafle*, des photographies, des affiches, des musées comme celui des Invalides à Paris... La lecture n'est pas la seule source d'information mais elle en est une facilement accessible et de plus en plus gratuite grâce aux bibliothèques ou à internet.

« Il n'est pas d'avenir possible sans le détour par le passé, parce que sans détour il n'y a qu'enfermement en l'aveugle prison de l'immédiateté, celle des fausses évidences du présent. ⁷³ »

La littérature par la double médiation qu'elle impose recule l'immédiateté de notre vue, celle proposée par des médias de plus en plus performants comme la télévision, internet et désormais les I phones. De plus, la littérature met à portée l'Histoire que ce soit par des ouvrages de type mémoires, autobiographies ou biographiques ou par des fictions. Prenons l'exemple de Balzac (1799-1850), peu aimé par nos contemporains pour ses longues descriptions et pour le souvenir qu'ils en gardent de leur scolarité. On entend parfois pour le critiquer qu'il était payé à la ligne et que cela justifie ses longueurs dont le goût est pour ses détracteurs douteux. Mais ces personnes ne connaissent sans doute pas les nouvelles de Balzac, notamment *Le chef d'œuvre inconnu* qui met en abîme le travail d'artiste le danger qu'il représente. Il suffit de prendre un roman de Balzac au hasard, par exemple *le Père Goriot* pour remarquer l'intérêt des descriptions. Elles sont comme des témoignages de la vie à cette époque. Balzac dépeint toutes les classes sociales aussi bien la pauvre pension Vauquer que les somptueux banquets de la vicomtesse, passant de la vie parisienne à la simplicité provinciale. Eugène, personnage principal de ce roman est un jeune homme pauvre mais ayant de la famille aristocratique. Il veut entrer dans le monde, il faut comprendre entrer dans la sphère bourgeoise / aristocratique. Quand il est accueilli chez la vicomtesse qui veut le prendre sous son aile, il est impressionné par l'écart de vie entre celle qu'il mène et celle que ses hôtes ont :

⁷³ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 12.

« Quand il revint chez la vicomtesse, il trouva pleine de cette bonté gracieuse qu'elle lui avait toujours témoignée. Tous deux allèrent dans une salle à manger où le vicomte attendait sa femme, et où resplendissait ce luxe de table qui, sous la restauration, fut poussé, comme chacun le sait, au plus haut degré. M. de Beauséant, semblable à beaucoup de gens blasés, n'avait guère d'autres plaisirs que ceux de la bonne chère ; il était en fait de gourmandise de l'école de Louis XVIII et du duc d'Escars. Sa table offrait donc un double luxe, celui du contenant et celui du contenu. Jamais semblable spectacle n'avait frappé les yeux d'Eugène qui dînait pour la première fois dans une de ces maisons où les grandeurs sociales sont héréditaires. (...) Mais en voyant cette argenterie sculptée, et les mille recherches d'une table somptueuse, en admirant pour la première fois un service fait sans bruit, il était difficile à un homme d'ardente imagination de ne pas préférer cette vie constamment élégante, à la vie de privations qu'il voulait embrasser le matin. ⁷⁴ »

On remarque la subtilité de Balzac pour montrer l'étonnement et l'envie d'Eugène tout en nous offrant des précisions sur ce milieu aristocrate. Nous pouvons donc accéder grâce à Balzac et de nombreux autres auteurs accéder à des descriptions et des recherches sur leur époque qui ont désormais une valeur historique. Et quelle bonne manière de se renseigner sur le passé en prenant du plaisir à lire des romans ? Les réalistes (Balzac, Flaubert, Stendhal...) puis les naturalistes comme Zola sont très bien placés pour nous fournir des informations sur leur époque. Jacqueline de Romilly insistait sur l'importance d'examiner le passé pour mieux comprendre de façon critique le présent en se mettant à distance de lui. De plus, il faut insister sur le fait que notre société présente ne s'est pas bâtie en un jour. Tout ce qui s'est passé auparavant a joué sur ce que notre monde est devenu. Comprendre le passé aide donc à comprendre le présent.

Apprendre une possibilité pour tous et les dispositifs en savoirs de base

Tout comme Condorcet l'annonçait, tout le monde peut être éduqué. Tout formateur et enseignant devrait croire au principe d'éducabilité sans quoi, il abandonnerait bien souvent. En ce qui concerne l'écriture Isabelle Rossignol déclare que :

« Les règles d'écriture apportent un cadre pédagogique : l'écriture peut être apprise et enseignée par tous et pour tous ; Le cadre formel a un aspect ludique : on peut écrire avec et pour le plaisir. »⁷⁵

Et le plaisir est sûrement la clé des apprentissages. Comment faire écrire un adulte sorti du système scolaire depuis plusieurs années sans passer par une déconstruction de ce qu'il a connu à l'école et qui lui a souvent déplu ? L'aspect ludique devient alors

⁷⁴ Balzac, Honorée, *Le père Goriot*, Paris, Werdet, 1835.

⁷⁵ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 45.

indispensable. Ils viennent pour mieux maîtriser l'écrit ? Certes, il va falloir passer par des exercices pour réapprendre ou apprendre les bases de la langue et par la rédaction de lettres de motivations et autres écrits professionnels mais pour maîtriser l'écrit il faut avant tout écrire ! Or, tout prétexte est bon pour se lancer dans l'écriture, on peut même demander à l'apprenant de choisir un sujet qui lui plaît ou lui proposer plusieurs choix. Il peut raconter sa journée d'hier ou son weekend un peu à la manière des jeunes enfants de maternelle en début de matinée dans les classes. Il peut décrire un objet auquel il tient de manière irrationnel, quel qu'il soit : une montre, un stylo, un bateau miniature ou une peluche, et oui même les adultes ont parfois une peluche⁷⁶ ! Le tout s'avère de se sentir concerné par ce qu'on écrit, que ça nous tienne à cœur car ainsi on s'investit plus, on veut y mettre du sien quitte à fournir plus d'efforts (attention, temps, relectures...).

François Bon⁷⁷ propose tout simplement de s'appuyer sur son propre vécu car :

« Chacun dispose de ce matériau, énorme, riche, dont le mot même d'inventaire suppose la préexistence. Matériau qui n'appartient pas à une sphère collective, détachée de soi-même, mais pose d'emblée qu'il est subjectif et singulier, qu'il fait de nous un individu unique, infiniment singulier. »⁷⁸

Puis il ajoute :

« Sans même en parler préalablement, on va mettre les participants devant le fait accompli d'une matière phrase qui se constitue comme texte par son montage empirique depuis ses forces organiques, et non par la rhétorique de ses liaisons. »⁷⁹

Le mot est lancé, les apprenants doivent être confrontés à la « matière phrase » par le plaisir et sans tenir compte des règles de grammaire ou d'orthographe, du moins dans un premier temps. Il faut développer le goût, rentrer dans la contrainte de l'écriture par le plaisir et ne pas en rajouter de nouvelles.

Cette approche demande de prendre en compte l'apprenant, de le placer au centre des apprentissages jusqu'à l'impliquer en tant qu'acteur de sa formation. Le formateur doit alors savoir parfois se reculer pour laisser l'apprenant faire des choix et d'autres fois s'approcher pour le sécuriser dans ses découvertes de l'écriture. Il faut aussi tenir compte des goûts, du rythme et du vécu de l'apprenant. En effet, connaître un minimum l'apprenant qu'on a en face de nous peut aider à l'accompagner car cela nous

⁷⁶ Nous avons testé ce sujet dans le cadre professionnel et l'apprenante de plus de quarante ans a choisi de parler de sa peluche.

⁷⁷ François Bon, né en 1953, est un écrivain français qui a à son actif de nombreux prix littéraires. Il est aussi enseignant spécialisé dans les ateliers d'écriture.

⁷⁸ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 20.

⁷⁹ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 21.

permet d'ajuster au mieux les exercices, la temporalité... tout ce qui peut favoriser les apprentissages. Celui qui est à l'origine de cette conception n'est autre que Célestin Freinet.

Les ateliers d'écriture

- L'impact de l'Education populaire, le mouvement Freinet

Célestin Freinet proposait de modifier l'enseignement traditionnel qu'il trouvait trop directif. Il voulait que les enfants s'enrichissent par leurs propres moyens et à leur rythme. De plus, Freinet invente le texte libre ou les enfants dictent à un adulte ou écrivent un texte s'appuyant sur leur histoire personnelle. Le partage social des textes oblige les enfants à dépasser le simple stade de l'expression et à se conformer aux règles de l'expression écrite : il faut être compris par autrui et l'intéresser. Freinet s'appuyait sur un déroulement progressif impliquant l'écriture ou la dictée à l'adulte, la lecture orale publique et le travail collectif pour améliorer le texte. Freinet ne s'arrête pas à populariser l'écriture, il veut toucher tous les domaines : débats, musique, art plastique, mathématiques... De plus, Freinet s'intéresse à la motivation de l'élève en demandant aux instituteurs d'encourager les élèves en les valorisant et en leur laissant une place dans la classe. L'objectif est que l'enfant puisse apprendre de ses erreurs sans être angoissé par l'idée d'échec ainsi il progresse à son rythme dans un cadre bienveillant. On peut retenir que Freinet centrait l'écriture sur l'expression d'un sujet. Cette parole devait être respectée par l'instituteur qui ne corrige pas les textes de manière impartiale mais aide l'élève à le modifier. Le progrès de l'enfant s'appuie sur le groupe constitué par la classe. Enfin, Freinet fonde sa pédagogie sur la pratique s'opposant à l'Education traditionnelle qui plaçait la théorie au cœur de la scolarité. Cette conception des apprentissages a eu une importance capitale dans la création des ateliers d'écriture.

- Objectifs et moyens des ateliers

Le projet de la création des ateliers d'écriture recoupe donc celui de Freinet. Il vise à rendre accessible la culture écrite au plus grand nombre « sans exclusives ni exclusions, avec le patrimoine culturel humain ; de créer pour prendre place dans la chaîne de transmission et simultanément à agir sur des stratifications sociales figées qui nous

assigneraient volontiers une place, les uns dans l'écriture, les autres hors d'elle. »⁸⁰. Les ateliers d'écriture ont été créés dans les années 68 et se sont multipliés dans les années 1980. On peut remarquer plusieurs fonctions des ateliers d'écriture : dédramatiser l'écriture, échanger des idées, construire un objet, permettre l'expression du sujet, travailler la langue ... selon Odette Neumayer et Michel Neumayer dans *Animer un atelier d'écriture* et Odile Pimet⁸¹ et Claire Boniface dans *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*.

Mais ces fonctions semblent exclure le plaisir et la dimension de loisir. Cependant Martine Lani Bayle cite le poète et auteur contemporain Daniel Sibony dans *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès* :

« Là se joue la créativité : dans l'ouverture d'un espace où le monde se donne à créer ; où l'on croit que c'est possible ; on est tenté de le croire, et cette croyance est une forme d'amour qui permet de créer »⁸²

L'écriture libère et raisonne avec le monde qui nous entoure. En parlant de créativité et d'amour, Sibony s'écarte des ambitions des institutions. L'écriture peut ne pas être utilitariste. Cette façon de penser rejoint les travaux de François Bon, enseignant de Lettres, écrivain et spécialiste des ateliers d'écriture. Il aime aussi écrire des biographies, notamment des Rolling Stones alliant passion et écriture, et la culture illégitime de rock stars populaires et la culture légitime de l'écrit. Avec François Bon, on découvre qu'un professeur et écrivain de haute renommée peut faire de la radio et être passionné par autre chose que de la musique classique. Bernard Lahire⁸³ a fait le même constat dans *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*. Rien n'empêche un homme cultivé qui a fait de hautes études d'aimer les films d'actions et inversement, rien n'empêche quelqu'un qui n'a pas fait d'étude d'être sensible à la peinture de Picasso. Je peux en témoigner moi-même : mon grand-père est sorti de l'école à sept ans et pourtant jusqu'à la fin de sa vie il lisait plus de cinq ouvrages par semaine passant des sciences à la plus haute littérature. Cependant comme Lahire le fait remarquer, les membres des classes sociales aisées qui ont eu accès à des

⁸⁰ Neumayer, Odette, *Animer un atelier d'écriture*, Michel Neumayer, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003, p. 18.

⁸¹ Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*, Claire Boniface, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003.

⁸² Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.50.

⁸³ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006.

études cachent souvent leurs goûts populaires. On retrouve des phénomènes similaires dans les autres classes voire à l'échelle de microcosmes. Les transferts entre microcosmes se font mais se disent rarement. On veut montrer son attachement à un groupe au mépris de ses propres goûts car on veut tout simplement être intégré.

Des hommes engagés dans la propagation des ateliers d'écriture comme François Bon pousse à dépasser l'enfermement dû à ces microcosmes. Ce n'est pas parce qu'on vit dans une banlieue défavorisée qu'on est incapable d'écrire, d'ailleurs de nombreux rappers nous le prouvent quotidiennement, se servant de leur vécu, certains diraient de leur rage pour créer. Les ateliers d'écriture doivent dépasser leur fonction utilitariste car cette fonction, bien que nécessaire pour pouvoir répondre aux exigences de la société (remplir des formulaires, écrire des lettres de recours ou des demande d'aides...), est limitée. Les ateliers d'écriture ont aussi pour but de sensibiliser à la lecture et à la dimension artistique du texte et ils peuvent s'y prendre autrement que par l'écriture en lisant à voix haute des textes et en les jouant par exemple.

- L'importance des commanditaires, un risque ?

Cependant,

« Dans bien des cas en effet, l'atelier existe alors qu'il n'est ni souhaité, ni bienvenu. Il est souvent imposé parce qu'inclus dans un cursus, une formation ou un projet, et lorsqu'il est proposé, il l'est très souvent sans informations. En outre, le choix de la démarche relève plus souvent du hasard que de la concertation. »⁸⁴

En effet, les participants sont mal renseignés et parfois obligés de s'inscrire à la demande de commanditaires. Cela peut être l'intérêt des municipalités, des régions ou d'entreprises. Les personnes maîtrisant pas ou peu l'écrit sont mal vues dans notre société occidentale voire cela s'avère être un frein pour obtenir un emploi, y compris dans les métiers ne recourant absolument pas à l'écrit. De plus, on sait que étant de plus en plus nombreux à chercher un emploi, les entreprises ont tendance à nous départager sévèrement et souvent d'une façon qui semble peu en rapport avec le travail espéré. Les concours publics ou privés sont de plus en plus difficiles avec une concurrence presque déloyale puisque des licenciés se présentent à des épreuves niveau brevet. Quant aux

⁸⁴ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 109.

entreprises, elles ont trouvé une nouvelle arme pour départager les personnes se présentant aux postes : les tests psychotechniques qui n'ont rien avoir avec les tests de QI et qu'on ne rencontre jamais en dehors des recrutements que ce soit au quotidien ou dans sa scolarité. De nombreux salariés se voient contraints de reprendre des formations, envoyés par leur entreprise pour préserver leur emploi ou leur redonner de la valeur comme si les êtres humains devenaient des marchandises : il est nécessaire d'être employables et nous sommes responsables de notre propre employabilité. Josette Layec, s'appuyant sur les travaux de Dejourn (2000), disait de même à propos des portfolios :

« La nouveauté, c'est aujourd'hui, ce discours, et ces attentes sont dirigés vers tous les salariés, quel que soit leur niveau de qualification, de compétences et leur durée d'ancienneté dans l'entreprise. Ce qui était un souhait pour certains salariés – l'autonomie, l'initiative, la prise en compte des avis et des propositions de changement – est aujourd'hui devenue une obligation pour tous les salariés. ⁸⁵»

Cette responsabilité des employés de leur « propre employabilité » provoque de la « souffrance au travail » et de « l'usure mentale ».

Pourtant, il est nécessaire que les personnes impliquées dans un atelier d'écriture soient volontaires, sans quoi il est difficile de les faire entrer dans l'écriture. La contrainte d'être envoyé par un supérieur associée à la peur d'être jugé constitue un frein à la liberté d'expression qu'offrent les ateliers d'écriture. Mais, « D'une manière générale, on peut dire que les commanditaires attendent des ateliers qu'ils combinent des fonctions sociales, culturelles et éducatives. »⁸⁶

3. Accompagnement et autonomie qu'offrent la lecture et l'écriture

Une possibilité d'autoformation

Le système de réflexion et d'autoformation à partir de soi est né à partir de Socrate : « Connais-toi toi-même. », mais a été peu exploité à travers les siècles. Seuls Saint

⁸⁵ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 34.

⁸⁶ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 111.

Augustin avec *Les Confessions de Saint Augustin* (V^e siècle) puis Montaigne avec *les Essais* (XVI^e siècle) appuie sur le fait que l'on peut tirer du savoir à partir de ses propres expériences. De l'Antiquité à l'Ancien Régime, l'homme est avant tout considéré comme un sujet : sujet de son empereur, de son roi, de son seigneur... L'émergence de la notion d'individu provient des Lumières (XVIII^e siècle) et plus particulièrement de Rousseau. Auparavant, tous ouvrages s'apparentant à une autobiographie étaient en réalité, soit des mémoires d'hommes illustres (Roi, grands seigneurs...), soit des hagiographies. Rousseau, dans *les Confessions* est le premier homme ignoble (non noble) à oser écrire son histoire et sans omettre certains aspects jugés scandaleux (le plaisir de la fessée reçue dans l'enfance). Les révolutionnaires reprenant de nombreuses idées des Philosophes des Lumières, s'appuieront sur cette notion d'individu. De là, apparaissent de plus en plus d'écrits autobiographiques et des idées nouvelles sur l'Education, la formation et l'autodidaxie dont l'apogée est atteinte au XIX^e siècle.

Désormais, les Sciences de l'Education se sont penchés sur l'autoformation, notamment Josette Layec qui explique dans *L'Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, que la formation peut être de natures différentes :

- Formelle quand elle est « dispensée par un établissement d'enseignement ou de formation », elle a donc une allure officielle
- Non formelle quand l'apprentissage est conscient et intentionnel mais qu'il ne débouche pas sur une certification
- Informelle quand « les apprentissages ne sont pas structurés » et peuvent découler d'activités « quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. » On peut donc « faire des apprentissages valables en dehors du cadre formel de l'école.⁸⁷»

Or, nous voulons montrer que la lecture et l'écriture peuvent provoquer des apprentissages valables par toutes les sortes de formations. La lecture et l'écriture peuvent être apprises de manière structurée au sein d'un établissement officiel (formation formelle), alors elles sont elles-mêmes des apprentissages. On peut apprendre de manières volontaires en lisant tel ou tel ouvrage à propos des sciences, de l'histoire, des mathématiques... dans le cadre d'un institut (formation formelle) ou seul (formation non formelle). Et on peut lire pour le plaisir tout en apprenant de manière

⁸⁷ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 40.

informelle. Ainsi un enfant lisant un album de Tomi Ungerer⁸⁸ prend souvent énormément de plaisir, ce qui explique le succès fou de cet auteur de littérature jeunesse. Cependant, chaque album de Tomi Ungerer contient un message caché que l'enfant atteint ou non. L'auteur aime se servir d'animaux qui ne sont pas appréciés et en faire des héros (ogre, chauve-souris, vautour, pieuvre, nuage, brigands...). Analysons rapidement deux ouvrages de cet auteur facilement lu à l'école, à la bibliothèque ou en famille. Prenons d'abord l'exemple du *Nuage bleu*⁸⁹. Il s'agit de l'histoire d'un gentil nuage qui refuse de pleuvoir sur les gens tandis que ses confrères n'hésitent pas. Comme il ne pleut pas, il se met à gonfler et à bleuir tout sur son chemin. Sa taille importante et sa couleur en fait une célébrité auprès des êtres humains qui créent des dérivés à son effigie. Un jour, il remarque de la fumée et s'aperçoit qu'une ville est en guerre civile à cause des différences de couleurs entre ses habitants : « Les blancs tuaient les noirs, les noirs assassinaient les jaunes, les jaunes trucidait les rouges et les rouges exécutaient les blancs. ». Le gentil nuage bleu ne supporte pas ce spectacle et décide de se sacrifier en pleuvant jusqu'à sa dernière goutte bleuisant tous les villageois. « La paix fut instantanée » et les habitants reconstruisirent la ville et l'appelèrent « Nuagebleuville ». On remarque que cet ouvrage délivre un message de tolérance et mène à une réflexion sur les guerres (de religions, d'ethnies...). Tomi Ungerer suggère que les guerres sont amenées par les différences et si tout le monde se reconnaît en chacun, le conflit n'a plus lieu d'être. Il amène à penser qu'il faudrait peut-être chercher les similitudes entre les peuples, se demander ce qui font de nous tous des êtres humains avant d'appartenir à telle ou telle culture avant de faire attention à nos différences. De plus, l'auteur amène des valeurs morales telles que la tolérance ou le sacrifice de soi. Mais, comme à son habitude, Tomi Ungerer place dans l'une de ses dernières illustrations une note inquiétante. Un homme vert armé d'une hache a réussi à se mettre à l'abri de la pluie grâce à un parapluie. L'histoire s'arrête là mais alarme le lecteur : le conflit a été stoppé mais sans doute de manière provisoire.

Dans *le Géant de Zéralda*, Tomi Ungerer met en scène un ogre adorant dévorer des enfants jusqu'au jour où il tombe d'une falaise et qu'une petite fille le soigne. Il en

⁸⁸ Tomi Ungerer est né le 28 novembre 1931 à Strasbourg. En 1940, la maison familiale est réquisitionnée par les nazis et il suit un endoctrinement. Quand l'Alsace redevient française, il a beaucoup de mal à s'adapter. Il s'expatrie aux Etats-Unis et devient affichiste puis auteur-illustrateur notamment pour la jeunesse. Il rencontre beaucoup de succès. Ses messages de tolérance sont sûrement dus à sa réflexion sur l'endoctrinement nazi. Désormais un musée lui est consacré à Strasbourg.

⁸⁹ Ungerer, Tomi, *Le nuage Bleu*, Paris, Coll. Lutin poche, Ecole des Loisirs, 2003.

tombe amoureux, ils se marient et ont des enfants. Cette histoire pourrait s'apparenter à un conte de fée si l'auteur-illustrateur n'avait pas dessiné un membre de leur progéniture cachant une fourchette et un couteau derrière son dos.

Bon nombre de récits, que nous pouvons lire pour nous occuper ou pour raconter l'histoire du soir à son enfant avant qu'il ne s'endorme, dépasse leur fonction de loisir. Certes, il reste à chacun de découvrir le message sous-jacent et il n'est pas sûr que tout le monde le trouve. Cependant, la confrontation aux textes accroît le goût pour la lecture et la capacité de compréhension des textes. Les livres pour enfants savent délivrer des messages ou déclencher la réflexion de manière ludique. L'accompagnement d'un adulte, quel qu'il soit (famille, professeurs...) augmente l'aspect ludique des apprentissages qui peuvent être déclenchés par la lecture par le questionnement.

Nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de lire en fonction de son âge. Il est important de tenir compte de son niveau de lecture et de ne pas lire un ouvrage trop compliqué si on ne maîtrise pas suffisamment la langue au risque d'être dégoûté de la lecture. Nous croyons que la lecture doit rester un plaisir avant tout au risque d'être délaissée. Et il n'y a aucune honte d'éprouver l'envie de lire de la littérature jeunesse si on est adulte, que l'on soit peu ou très instruit. Prenons l'album de Loufane⁹⁰ nommé *Pou-poule*⁹¹. Nous mettons au défi tout adulte de lire ce court récit sans esquisser un sourire. Nous préférons ne pas vous raconter l'histoire de Pou-poule afin que vous puissiez juger vous-même. Cependant, nous ajoutons que même cette petite histoire rigolote contient un message de tolérance.

Enfin, il faut ajouter que l'autoformation par les livres est courante depuis le XIXe siècle. La démocratisation du livre permet son accès au plus grand nombre. Le coût devient abordable grâce aux progressions des imprimeries, la création des livres de poches, l'accroissement du colportage et les ventes dans les gares. De nombreux ouvriers se mettent à lire, ils apprennent seul la lecture et apprennent dans tous les domaines grâce aux ouvrages. Noël Terrot⁹² dans l'Histoire de l'Education des adultes en France note l'importance de ce phénomène mais déplore le manque de précisions disponibles pour faire de plus amples recherches à ce sujet. En effet, comme les

⁹⁰ Loufane est une illustratrice diplômée de l'école supérieure des arts de Saint-Luc (Belgique) depuis 1999. Elle exerce à Québec et a réalisé plus d'une vingtaine de livres pour enfants pour différentes maisons d'édition.

⁹¹ Loufane, *Pou-poule*, Coll. Lutin de poche, Ecole des loisirs.

⁹² Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997.

personnes apprennent de manière autonome, il n'y a aucune traçabilité. De nombreux témoignages dévoilent ce mode d'apprentissage mais on est loin de pouvoir établir des statistiques pour se rendre compte de l'ampleur de cette autoformation.

Lire et écrire pour soi

Nous venons de mettre en relief quelques ouvrages de littérature jeunesse qui cumulent pouvoir d'autoformation et plaisir de lire. Pourtant, la lecture, qui a toujours eu la fonction utilitariste car son but était de transmettre (un message, du savoir, des données...), n'a pas toujours été approuvée pour ses fonctions de loisirs. Ainsi, Rousseau, étant contre la société qui selon lui dénature l'Homme, voit dans un premier temps les lectures d'un mauvais œil. Emile peut lire mais doit sélectionner ses lectures. Il faut surtout faire attention à l'âge, l'enfant n'étant pas encore perverti, nous devons l'éloigner le plus possible et le plus longtemps possible du monde social. Rousseau recommande ensuite des lectures car puisque nous sommes immergés dans la société, autant combattre le mal par le mal. Les adultes doivent trouver dans le monde social et en particulier dans les arts des moyens pour contrer leurs passions. Dans *Emile*, Rousseau conseille la lecture des Anciens :

« En général Emile prendra plus de goût pour les livres des Anciens que pour les nôtres. Les Anciens en effet sont plus près de la nature, leur génie est plus à eux. ».

Les livres apprennent « à sentir et à aimer le beau dans tous les genres » et contrecarre les appétits naturels. Laurenti commente *L'Emile* de Rousseau résumant ainsi :

« La véritable richesse est intérieure et on la découvre par la lecture, par la fréquentation des esprits raffinés de toutes les époques, rencontrés dans la littérature universelle, et notamment celle de l'antiquité.⁹³ »

L'Homme a été transformé par l'histoire, or il ne peut trouver une échappatoire aux tentations qu'en se référant à elle.

Cependant, à notre époque, nous ne voyons plus les éléments culturels du temps de Rousseau comme des risques de perversions. Au contraire, beaucoup de parents regrettent que leurs enfants ne lisent pas plus, ne s'intéressent pas au théâtre, ne visitent pas de musées ou de monuments historiques... Est-ce pour autant que la théorie de Rousseau affirmant que les lectures peuvent contrer les passions est obsolète ?

⁹³ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 32.

Nous ne le pensons pas, bien que de nos jours nous ne parlerions pas de « passions ». La lecture permet un travail sur soi, ainsi Isabelle Rossignol admet que :

« l'écriture est un moyen de lutter contre la dépression, ou encore, elle est le complément perçu comme tel de leur thérapie analytique. (...) Cette quête de soi à travers l'écriture peut renvoyer au travail autobiographique, mais au sens où l'autobiographie serait le matériau dans lequel l'écrivain puise pour écrire. Le matériau pourrait ressembler à ce « chemin tortueux qui finalement éloigne de soi » dont parle Perec, et qui, peu à peu, pourra conduire à l'écriture de fiction. L'écriture a, en effet, cette faculté de libérer un matériau silencieux. Elle fait plonger dans un au-delà de soi-même qui peut engendrer des mots, une expression. »⁹⁴

L'écriture permet de laisser une trace écrite et d'affirmer son « Moi » par une mise à distance suffisante pour nous ramener à nous-mêmes. L'écriture favorise la recherche identitaire. Cependant, l'écriture pour se rechercher doit être libérée, au moins dans un premier temps, de toutes contraintes grammaticales et orthographiques, s'éloignant ainsi de manière considérable du travail scolaire. A travers les mots, le sujet se libère et apprend à se connaître mieux. Cette libération n'empêche pas l'écrivain de se conformer à la règle la plus indispensable de l'écriture : la règle de communication. En écrivant pour lui, il écrit aussi pour autrui et finit par apprendre sans apprendre, de manière ludique.

Annie Ernaux disait que « Dès qu'on écrit sur soi, le choix des mots, c'est déjà de la fiction. »,⁹⁵ car l'écriture bouleverse, chamboule la réalité pour la plier à la syntaxe et à la mise en mots. Ainsi, Odile Pimet et Claire Boniface tirent de cette phrase d'Annie Ernaux :

« Ecrire sur la mémoire et l'identité donne aux participants la sensation de « se chercher », « se découvrir » dans, à travers l'écriture qui a alors pour fonction d'identifier et de mettre en mots certains aspects de la singularité des individus. L'écriture est au plus près du sujet. »⁹⁶

A la fois près du sujet et à distance, l'écriture favorise un va et vient entre les différents soi : le soi passé, le soi présent et le soi futur tout en mettant nos propos à disposition d'autrui.

« Puiser dans les expériences de sa vie pour écrire est inévitable et nécessaire ; travailler le texte qui en découle est du domaine de l'atelier d'écriture ». ⁹⁷

Puis Martine Lani-Bayle insiste sur l'implication du sujet dans la création écrite :

⁹⁴ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 121.

⁹⁵ Ernaux, Annie, *Les armoires vides*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1984.

⁹⁶ Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*, Claire Boniface, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003, p. 99.

⁹⁷ Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*, Claire Boniface, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003, p. 101.

« Mais quand « je » parle, quand « je » écris, c'est moi qui parle, moi qui écris – quoi que je dise, quoi que je rédige, quoi que soit ce dont je parle, quoi que je dépose sur ma feuille. Quand je parle et quand j'écris (que je le veuille, que je le sente ou non), quand je me transmutes en auteur des phrases que j'articule, que je compose, c'est mon histoire, et à travers elle, moi qui, par bribes se conjuguant, se (me) déroule dans mon texte et s'(m') expose. ⁹⁸»

Elle ajoute que « le « jeu » permis par ces travers est un des plus puissants ressorts identitaires. ». Le « jeu » permettant l'expression du « je » est possible de bien des façons, il ne ressort pas que de l'écriture :

« Je peux ainsi me raconter en racontant mon voisin, en créant un personnage fictif, en déclamant Shakespeare, en copiant mon rival, endossant un revenant... Regardez un enfant jouer, mettez des marionnettes auprès de lui, que se passe-t-il ? Observez des gens aux rayons histoire, témoignages ou (auto)biographiques, fort achalandés, des librairies : pourquoi vont-ils chercher des histoires, que vont-ils y chercher, fors leur propre récit ? ⁹⁹»

Tout ce qui se rapporterait aux récits lus, vus, créés, rêvés, joués... seraient des moyens d'identification. Dans *Jeu et réalité*¹⁰⁰, Winnicott parle d'une fillette qu'il a suivie de son plus jeune âge à son adolescence. Pour entrer en contact avec la petite fille devenue adolescente, le psychologue utilise le dessin. Le dessin devient plus qu'un moyen d'expression car Winnicott s'implique dans la démarche en jouant avec la jeune fille. Il fera de même avec une fillette en bas-âge et une poupée accompagnée de peluches. Le jeu (dessins, jeux) favorise la communication avec l'enfant car ces médiations le rassurent puis l'aide à formuler son récit. Il est parfois plus simple de reproduire sa propre histoire avec des jouets que de la raconter de manière immédiate et donc brutale. Les personnes fragiles ont besoin de médiation pour se protéger et pour pouvoir continuer à vivre. Cela peut être aussi bien un moyen de fuite de la réalité comme un moyen de communication possible pour s'en sortir.

4. L'accompagnement sous l'éclairage de la littérature

La lecture porteuse de messages universels

- La libération de l'écrit par des écrivains

Le Nouveau Roman est un mouvement littéraire des années 1953 à 1970 basé sur la volonté de renouveler le genre romanesque. Les écrivains appartenant à ce mouvement

⁹⁸ Lami-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Edipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 66.

⁹⁹ Lami-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Edipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 67.

¹⁰⁰ Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

sont en grande partie publiés par les Editions de Minuit et sont regroupés autour d'Alain Robbe Grillet¹⁰¹. Au départ, le terme « Nouveau Roman » a été inventé par le critique Emile Henrich n'appréciant pas le roman *La Jalousie* d'Alain Robbe Grillet. L'auteur reprend cette désignation pour lui et ses confrères créant ainsi un nouveau groupe littéraire. Les écrivains du Nouveau Roman se sont largement inspirés de Kafka¹⁰², notamment du *Procès* (1925) où l'intrigue et les personnages deviennent secondaires au point où le lecteur finit par se perdre dans l'histoire et où le personnage principal se retrouve désigné par des initiales. Pour, tout comme Michel Butor¹⁰³ le déclarait :

« Le romancier sait que son inspiration ne vient pas d'en dehors du monde (...); il sait que son inspiration, c'est le monde lui-même en train de changer, et qu'il n'en est qu'un moment, un fragment. »¹⁰⁴

Le Nouveau Roman, malgré l'impression de déconstruction qu'il donne, s'inspire du monde. Certes, il devient difficile pour le lecteur d'effectuer un travail d'identification avec le ou les personnage(s). Le Nouveau Roman avec sa déstructuration du personnage est accusé « de créer une littérature « inhumaine » »¹⁰⁵ où le temps et l'espace, la matière deviennent flous. Mais la vague du Nouveau Roman apparaît après la Seconde Guerre Mondiale et n'a pour autre but que de montrer le monde abrupt tel qu'il est.

De plus, le Nouveau Roman place tout homme au même niveau que l'écrivain. L'écriture redescend des cieux et devient accessible à tous comme Roland Barthes¹⁰⁶ le commente :

« (Le roman) enseigne à regarder le monde non plus avec les yeux du confesseur, du médecin ou de Dieu, toutes hypostases significatives du romancier classique, mais avec ceux d'un homme qui marche dans la ville dans d'autre horizon que le spectacle, sans d'autre pouvoir que celui-là même des yeux. »¹⁰⁷

¹⁰¹ Alain Robbe Grillet (1922-2008), romancier et cinéaste français, chef de file du Nouveau Roman qui a écrit, entre autres, *La Jalousie* (1957) et *Dans le labyrinthe* (1959).

¹⁰² Franz Kafka (né en 1883 à Prague et morts en 1924 à Kierling de malnutrition et de la tuberculose) était un écrivain utilisant la langue allemande. Mort à 40 ans, il avait demandé à son ami Max Brod de détruire tous ses manuscrits. Les nazis détruisirent un maximum d'écrits mais Max Brod ne respecta pas la dernière volonté de Kafka, il s'enfuit en Palestine avec tous les manuscrits en sa possession et chercha à les publier.

¹⁰³ Michel Butor, né le 14 septembre 1926, est un romancier, poète et essayiste français appartenant au groupe du Nouveau Roman. Il a écrit notamment *La Modification* (1957) et *Passage de Milan* (1954).

¹⁰⁴ Butor, Michel, *Essais sur le roman*, « Le roman et la poésie », Paris, Gallimard, 1992, p. 47.

¹⁰⁵ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 32.

¹⁰⁶ Roland Barthes (1915-1980) critique et sémiologue français.

¹⁰⁷ Barthes, Roland, *Essais critiques*, « Littérature objective », Paris, Points-Seuil, p. 40.

L'écrivain devient un être au monde qui libère l'écriture et la place à hauteur d'homme. L'auteur est donc un acteur du monde, ni plus ni moins qu'aucun autre homme. L'écriture s'avère être une tâche possible à tout être appartenant au monde et sachant le regarder.

D'autres écrivains avaient commencé le travail de désacralisation de l'écrit avant le mouvement du Nouveau Roman. A l'étranger, il y avait Kafka mais aussi Joyce¹⁰⁸. Le roman n'est pas le seul genre touché. On peut le remarquer avec Antonin Artaud¹⁰⁹, maître du théâtre :

« Là où d'autres proposent des œuvres je ne prétends pas autre chose que de montrer mon esprit. La vie est de brûler des questions. Je ne conçois pas d'œuvre détachée de la vie. »¹¹⁰

Ses propos sont clairs et sont rejoints par ceux de Michel Butor : la littérature naît du monde.

A la même époque que le Nouveau Roman, naissait L'Oulipo ou l'Ouvroir de littérature potentielle. Il s'agit d'une association fondée en 1960 par le mathématicien François le Lionnais et l'écrivain Raymond Queneau¹¹¹. Bien que proposant de jouer avec les mots et la construction de textes, l'Oulipo ne se définit pas comme un mouvement littéraire. D'ailleurs, il s'agit plus d'un groupe qui se définit par ce qu'il n'est pas que le contraire. Cependant, les membres du groupe aiment se poser des contraintes au préalable puis se lancer dans l'écriture. Etant donné que des scientifiques appartiennent à ce groupe et qu'ils se détachent volontairement de la littérature, ils démocratisent l'écriture et la font devenir sujette au jeu pour tous. Ainsi, les jeux de construction de l'Oulipo démystifient l'acte d'écrire.

Jacques Bens (1931-2001, écrivain et poète français) avançait que « Quand on a le souci de la forme, c'est que l'on aime jouer » et que « L'exercice de la littérature fait l'écrivain ». C'est donc par la pratique de l'écriture qu'on maîtrise de mieux en mieux l'écrit et tout le monde peut se prêter à cette activité. On retrouve le message des ateliers d'écriture. Par rapport aux contraintes que se fixent les membres de l'Oulipo, Marcel

¹⁰⁸ James Joyce (1882-1941) était poète et romancier irlandais. Il a écrit *Portrait de l'artiste en jeune homme* (1916) et *Ulysse* (1922).

¹⁰⁹ Antonin Artaud (1896-1948) était un poète, un acteur et un théoricien du théâtre français. Il est l'inventeur du Théâtre de la cruauté combattant contre la passivité du spectateur. En utilisant le son, les lumières, la peur, il veut contraindre le spectateur à voir et réaliser la cruauté du monde.

¹¹⁰ Artaud, Antonin, *Le Pèse-Nerf, Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard, 1976.

¹¹¹ Raymond Queneau (1903-1976), était romancier, poète et dramaturge français, co-fondateur du groupe l'Oulipo.

Bénabou¹¹² affirme qu'elles sont « garante(s) de libertés » si elles correspondent à celles « que l'on veut bien se donner ». Cela signifie que ces contraintes s'opposent aux règles de la langue et aux techniques enseignées à l'école. Les contraintes dont parlent les membres de l'Oulipo sont ludiques, elles n'ont rien avoir avec l'orthographe ou la grammaire. Ils peuvent inventer n'importe quelle règle comme écrire un texte ne contenant aucun « e » ou plagier un écrivain par anticipation. Cependant, comme le remarque François Bon, le simple fait d'écrire est déjà une contrainte car « dans l'obligation de penser à comment on va s'y prendre, on bascule déjà dans l'organisation mentale du texte »¹¹³.

- L'exemple des surréalistes, un mouvement littéraire engagé dans la politique¹¹⁴

Nous nous proposons d'analyser le mouvement des surréalistes pour vous montrer à quel point la littérature est liée avec le monde réel. Reprenant un travail que nous avons effectué lors de notre master de Lettres, nous voulons à la fois étayer nos propos sur la littérature et vous amener à découvrir ou redécouvrir ce groupe littéraire. Nous avons donc effectué un exposé chrono-thématique sur le surréalisme allant de la création du mouvement à sa disparition en insistant sur ses engagements politiques. Nous savons que ce travail dépasse le cadre du mémoire SIFA mais nous voulons profiter de ce travail écrit pour parler d'un mouvement que nous affectionnons particulièrement.

1) *La constitution d'un groupe entre héritiers*

Même si le terme « surréalisme » n'apparaît que lors de la publication du premier manifeste en 1924, on peut dater la formation du groupe à 1919, date de la création de la revue *Littérature*. Fondée par Breton (1896-1966) et son compagnon d'études de médecine, Aragon, la revue permet aussi la collaboration de Soupault (1897-1990) puis d'Eluard (1895-1952). Cette revue se montre rapidement novatrice, son nom provocateur fait allusion à Paul Valéry de manière ironique. Après s'être entendu avec

¹¹² Bénabou, Marcel, « Oulipo, société discrète », revue *Page*, n°40, mai-juin 1996.

¹¹³ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 22.

¹¹⁴ A. Breton, *Arcane 17*, 1944, rééd., Paris, Jean-Jacques Pauvert, 1989.

J. P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*, 1948, Paris, Gallimard, « Folio », 1988, p. 199 et 187.

Procès verbal de l'assemblée générale d'octobre 1925.

A. Breton, *Le Figaro*, 21 décembre 1935

les écrivains installés approuvés par la NRF comme Valéry ou Gide, les surréalistes vont être confrontés à un choix : soit suivre la voie déjà tracée par leurs précurseurs dans l'espoir de les égaler voire de les surpasser mais ce but semble difficile à atteindre, soit se démarquer de l'esthétisme de leurs aînés en créant une nouvelle ligne artistique directrice. Les surréalistes vont choisir la deuxième voie, ce qui va les rapprocher du mouvement Dada qui rejette tout traditionalisme en passant par la destruction du langage et de la raison.

Le terme « surréalisme » est tiré d'une expression de Guillaume Apollinaire (1880-1918). *Les Mamelles de Tirésias* sont qualifiées de « drame surréaliste » pour montrer qu'un sujet sérieux peut être traité sur le mode de l'humour. Il ne s'agit pas d'imiter la réalité mais de provoquer le rire en rompant avec la convention. André Breton assiste à une représentation de cette pièce le 24 juin 1917. Les deux hommes s'estiment et entretiennent des conversations.

La définition du surréalisme est clairement donnée dans le premier *Manifeste du surréalisme* (1924) et prouve cette filiation :

« En hommage à Guillaume Apollinaire, qui venait de mourir (...), Soupault et moi désignâmes sous le nom de SURREALISME le nouveau mode d'expression pure que nous tenions à notre disposition et dont il nous tardait de faire bénéficier nos amis. (...) SURREALISME, n. m. Automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer, soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée. Dictée de la pensée, en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale.

Enc. Philos. Le surréalisme repose sur la croyance à la réalité supérieure de certaines formes d'associations négligées jusqu'à lui, à la toute-puissance du rêve, au jeu désintéressé de la pensée. Il tend à ruiner définitivement tous les autres mécanismes psychiques et à se substituer à eux dans la résolution des principaux problèmes de la vie. »

Donc le surréalisme est un mode d'expression de l'esprit tendu vers les possibles et tentant d'échapper à tout contrôle.

Le surréalisme ne s'impose pas seulement en tant que mouvement littéraire, il ne s'agit pas d'être les continuateurs des écrivains établis. Les surréalistes veulent plus qu'être reconnus en tant qu'artistes, ils veulent avoir un impact sur le monde, être des acteurs d'une transformation du monde et ainsi s'imposent en tant que héritier de Marx et de Rimbaud qui disait qu'il fallait « changer la vie ». Mais, le groupe a tout de même une conception de l'art bien particulière. Se réclamant de Lautréamont (1846-1870)

(dont il est souvent mention dans les écrits de Breton, cf. *Les Vases communicants* et *Les Manifestes*), ils estiment que l'art peut être pratiqué par tous, ce qui tend à désacraliser l'art mais aussi à donner une vision égalitaire du monde. Cette conception s'oppose en tout point à la société bourgeoise qui soutient un monde inégalitaire et hiérarchisé. Les valeurs bourgeoises telles que la raison, le travail, le christianisme sont contraires aux valeurs des surréalistes : l'amour, le rêve, les désirs. Les surréalistes refusent totalement cette société, ceci coïncide avec leur volonté de transformer le monde et les amène tout naturellement à la politique. Il faut ajouter que les *Chants de Maldoror* de Lautréamont mettent Breton sur la voie du dépassement spasmodique de l'expression contrôlée, dont la poésie surréaliste sera l'expression.

2) *Des influences et des valeurs qui unissent*

D'autres influences vont pousser les surréalistes à rejeter la société bourgeoise. Ainsi, Breton affirme être fasciné par l'anarchie depuis l'enfance comme en témoigne cet extrait d'*Arcane 17* :

« Je n'oublierai jamais la détente, l'exaltation et la fierté que me causa, une des toutes premières fois qu'enfant on me mena dans un cimetière – parmi tant de monuments funéraires déprimants ou ridicules – la découverte d'une simple table garnie gravée en capitales rouges de la superbe devise : NI DIEU NI MAITRE. »

Les anarchistes sont avant tout antimilitaristes d'ailleurs le mouvement Dada naît en opposition à la Première guerre mondiale. En 1914, Tzara (1896-1963) décide de se réfugier à Zurich en Suisse neutre pour échapper à la guerre. Il fonde le mouvement Dada avec l'alsacien Hans Arp et l'allemand Hugo Ball. Le mouvement, qui aurait été créé le 8 février 1916, au cabaret Voltaire, a d'abord pour but de dénoncer l'absurdité de la guerre. Le cabaret Voltaire donne le nom à la première revue dadaïste. Des soirées artistiques y sont organisées mais elles prennent progressivement un ton agressif envers la guerre, et tous ceux qui la soutiennent. Le rejet des institutions inspire les surréalistes mais les choix esthétiques de Dada produisent aussi leur effet sur le groupe : Dada pratique le principe de décomposition du langage où l'esthétique importe moins que le choc produit. Ils font des collages de textes qui deviennent souvent incompréhensibles et purement phonétiques. Cette pratique d'une esthétique absurde s'affirme comme un combat contre l'absurdité du monde. *Le Manifeste Dada* datant de 1918, témoigne de la foi révolutionnaire du groupe qui ne se réclame d'aucune idéologie. Ainsi Tzara déclare être :

« contre les systèmes, le plus acceptable des systèmes est celui d'en avoir aucun (...) Que chaque homme crie : il y a un grand travail destructif, négatif à accomplir. Balayer, nettoyer. »

Il faut détruire pour mieux changer l'homme. Des surréalistes tels que Pierre Reverdy publie Tzara à Paris dans sa revue *Nord-Sud*, idem pour Pierre Albert-Birot dans *Sic* qui soutient aussi le cubisme et le futurisme. Le futurisme italien est un mouvement plus récent, leur manifeste est publié dans *Le Figaro* en février 1909 et signé F. T. Marinetti, qui est le directeur de la revue *Poesia*. Ce mouvement, à l'origine pictural, semble sans cesse en quête d'innovations et multiplie les provocations et les soirées, où des scandales éclatent. Les futuristes distribuent des tracts à la typographie originale et déclament des textes ponctués d'onomatopées et de cris. Tout comme Dada, les futuristes rejettent les institutions, ce rejet étant une forme d'engagement. Ils veulent se tourner vers l'avenir, symbolisé par la vitesse et la machine. Le futurisme se propage dans toute l'Europe et s'étend au cinéma, à la littérature et à la photographie.

Ces différentes influences permettent aux surréalistes de définir des valeurs qu'ils soutiendront toutes leurs vies comme l'antimilitarisme qui semble à la fois s'opposer à la guerre et à l'Armée en tant qu'institution véhiculant des fausses valeurs selon eux telles que la discipline et le patriotisme ; le refus de la société bourgeoise qui favorise l'inégalité entre les hommes par la hiérarchie, prône l'ascétisme chrétien, et l'art élitisme. Les surréalistes refusent aussi les gouvernements et la notion de nation car ils symbolisent l'autorité et la soumission de certains peuples à d'autres comme s'est le cas avec l'impérialisme occidental envers les colonies. Esthétiquement, toutes ces contre-valeurs conduisent à l'anarchie dans le verbe, à la destruction du langage qui ne peut pas nous faire penser au symbolisme. Le langage doit dépasser sa fonction d'échange élémentaire, et cette déstructuration du langage doit conduire à l'abolition de la raison. La raison est considérée comme fléau numéro 1 par les surréalistes. Se dégager de la raison, détruire le langage permet au surréalisme d'échapper à tout contrôle et ainsi d'accéder à son inconscience et donc à la liberté. On remarque ainsi l'influence de Freud. Les sommeils hypnotiques et l'écriture automatique vont être les deux procédés les plus employés par les surréalistes pour accéder à cet inconscient, à cette liberté du moi. La raison étant rejetée, il n'y a plus rien qui motive les surréalistes à continuer de suivre ces principes. Le rejet de la raison va renforcer le rejet des institutions. La société tente d'après les surréalistes de raisonner leurs citoyens, de les canaliser au point de les aliéner, de les rendre serviles.

Malgré cette forte opposition à la société établie, le groupe surréaliste semble dans un premier temps inactif. Cette passivité va être l'objet de critiques de Sartre. Selon lui, l'opposition du groupe à la société bourgeoise ne provient que d'un rejet de la figure paternelle et Sartre ne croit pas en la volonté du surréalisme de transformer le monde : « La destruction de l'univers fait l'objet d'une entreprise subjective fort semblable à ce qu'on a toujours appelé la conversion philosophique. Ce monde, perpétuellement anéanti sans qu'on touche à un grain de ses blés ou de ses sables, à une plume de ses oiseaux, il est tout simplement mis entre parenthèses. »²

L'aspect révolutionnaire des surréalistes n'apparaît que dans leurs écrits, et même, je dirais que dans la forme de leurs écrits, dans leur esthétisme. Même la première guerre mondiale qui leur dévoile l'absurdité du monde et les conduit à l'anarchie, est absente de leurs discours contrairement à d'autres écrivains comme Barbusse qui ont besoin de parler des horreurs vécues. Aragon témoigne de cette erreur, pour les surréalistes, ignorer la guerre est une manière de s'y opposer :

« Négliger la guerre était de notre part un système, faux sans doute, mais dirigé contre la guerre. Nous pensions que parler de la guerre, fût-ce pour la maudire, c'était encore lui faire réclame. Notre silence nous semblait un moyen de rayer la guerre, de l'enrayer. »

La révolte va devoir ainsi dépasser le cadre littéraire et tend à devenir politique mais l'opposition à un ordre établi ne suffit pas pour considérer leur démarche comme un engagement politique. Les surréalistes vont se former une éthique révolutionnaire qui va guider leurs aspirations politiques et esthétiques, ainsi l'esthétisme ne peut se comprendre que conjointement à la politique et vice versa.

3) *L'épopée communiste*

Les premières actions du groupe surréaliste vont consister à soutenir des héros anarchistes tels que Germaine Berton. Le 23 janvier 1923, elle tue d'un coup de revolver, le « camelot du roi » Maurice Plateau, secrétaire de rédaction à L'Action française. Puis, Philippe Daudet âgé de 16 ans et fils de Léon Daudet, rédacteur en chef de L'Action française, est retrouvé mort dans un taxi. Dans une première version, le jeune homme se serait suicidé par amour pour Germaine Berton dans une seconde version, il s'agirait d'un crime policier. Les surréalistes apprécient la première version faisant ainsi de Berton une héroïne qui tue et pour qui on se tue. Dès le début des événements, les surréalistes vont manifester leurs sympathies envers la jeune femme. Aragon justifie cette acte dans *Littérature* de février-mars 1923. Il affirme que les actes

de terrorisme sont justifiables dans la mesure où l'on se bat pour défendre sa liberté. L'homme soit s'opposer à la dictature de la société inégalitaire et, pour cela, peut employer le meurtre. Breton voit en Berton l'incarnation de la révolution et de l'amour. Germaine Berton se fait acquitter et le groupe surréaliste lui porte une corbeille de roses et d'œillets rouges, accompagnée de ces mots : « A Germaine Berton, qui fait ce que nous n'avons su faire », ils ajoutent à cela son portrait dans le numéro 1 de *La Révolution surréaliste*. Cette femme symbolise la liberté et la révolte à l'ordre établi par l'action et dans le Second Manifeste on remarque une nouvelle référence à son geste : « L'acte surréaliste le plus simple consiste, revolvers aux poings, à descendre dans la rue et à tirer au hasard, tant qu'on peut dans la foule ».

Le groupe soutient, de même, une jeune parricide, Violette Nozières, son geste symboliserait l'oppression, son père l'ayant forcée à des relations sexuelles et Léa et Christine Papin, jeunes provinciales qui ont assassiné sauvagement leurs patronnes, madame Ancelin et sa fille qui les exploitait depuis six ans. Tous ces actes sont pour le groupe des gestes d'opposition aux fausses valeurs de la société bourgeoise : la famille, la hiérarchie employé-employeur et le patriotisme.

Appuyant ces héros anarchistes, les surréalistes font preuve d'un individualisme flagrant dans la lignée du mouvement Dada. Mais cet « égotisme » intellectuel ne peut pas être conjoint à une action politique. La politisation des surréalistes va entraîner le groupe dans une réflexion collective qui les poussera à rejoindre les socialistes puis les communistes. L'élargissement de leur vision va conduire les surréalistes à une évolution de l'esthétisme littéraire qui doit désormais correspondre à une mouvance révolutionnaire collective au lieu d'être individualiste mais ce changement est laborieux car la tradition du génie littéraire est fortement ancrée dans les esprits. On comprend ainsi que l'esthétisme littéraire est parallèle aux choix politiques. Le communisme semble, dans un premier temps, correspondre à toutes les attentes du groupe en véhiculant la libération du peuple, la fin des antagonistes exploités-exploiteurs tel que Marx l'annonçait ; le communisme donne une vision collective du monde voire universelle qui permettrait d'en finir avec la notion de nation tant méprisée par le groupe. Mais devenir communiste c'est renoncer au génie littéraire, à l'égotisme... Toute leur conception du moi et de la littérature va en être ébranlée. Aragon donne un exemple du passage de l'individualisme au collectif avec *Les Cloches de Bâle* où il met en scène une Géorgienne, Catherine, liée dans un premier temps avec des exilés russes, elle se

révolte contre le sort des femmes mariées. Puis elle devient anarchiste car selon elle, les gouvernements pratiquent le même genre d'oppression sur les gens que les époux sur leurs femmes. Tout d'abord intensément individuelle, Catherine va avoir une révélation lorsqu'elle va côtoyer des militants syndicalistes et socialistes lors de grèves de chauffeurs de taxi en 1911. À la rencontre de ses vrais ouvriers, elle comprend qu'elle doit dépasser son sentiment de révolte pour s'allier à leur cause. Le groupe surréaliste devra pratiquer le même changement, il faut allier ses forces pour être efficace contre cette société bourgeoise, l'individualisme n'est plus possible et la politisation s'avère nécessaire. Cette volonté de rompre avec l'individualisme va conduire les surréalistes à mettre fin à leurs liens avec les anarchistes mais cette rupture est extrêmement difficile pour Aragon qui trouve le mouvement anarchiste très fertile esthétiquement.

Donc dans un premier temps, le communisme semble répondre à toutes les attentes du groupe. Mais les surréalistes sont avant tout des indépendants, qui s'opposent à toute forme d'ordre ce qui n'est pas sans déplaire au Kremlin. Étonnamment, les surréalistes semblent fascinés par les héros de la Révolution russe qu'ils n'hésitent pas à glorifier. Breton avoue avoir une photographie de Lénine et Trotsky qu'il garde en talisman sur lui. Ceci est vraiment étrange provenant d'un groupe qui clame son autonomie et sa liberté, ils admirent des êtres de chair et ferment les yeux pendant longtemps sur les méfaits du communisme (goulags, exécutions...). Une des premières démarches des surréalistes va être de soutenir le parti communiste dans leur position face à la guerre du Maroc. Le traité de Fez, en 1912 avait partagé en deux protectorats espagnol et français le Maroc. Mais Abd el-Krim, conduit les Rifains à proclamer, le 1er février 1923, la République des Tribus conférées du Rif sur le territoire espagnol. Poincaré décide de soutenir l'Espagne. Le parti communiste se lance alors dans une active mobilisation contre la guerre par l'intermédiaire du secrétaire du parti et du secrétaire des Jeunes communistes, Pierre Sémart et Jacques Doriot. Ils envoient un télégramme de soutien à Abd el-Krim en septembre 1924, puis, en mai 1925 le PC organise un « Comité d'action contre la guerre du Maroc ». Les surréalistes s'associent à Barbusse en juillet, puis, se déclarent solidaires des communistes poursuivis. Cet événement permet aux surréalistes de relier leur antimilitarisme et le refus de l'impérialisme occidental à une action politique.

Ainsi, Aragon (1897-1982) dans *Clarté*, n°76, de Juillet 1925 montre la position du groupe surréaliste :

« Toute idée qui légitime une guerre est par là condamnée : puisqu'au nom de la France on peut envoyer des hommes à la mort, que cette idée, comme toutes les idées nationales, disparaisse de la terre. Le fanatisme des patriotes toujours menaçant, je le combattrai partout où je le rencontrerai. Athée de leur religion qu'ils me brûlent, puisque nous en sommes encore au temps de l'Inquisition et de la Censure. Mais, permettez-moi, Messieurs, pour cette raison même, de vous reprocher d'avoir, dans un but sans doute politique, employé pour en appeler à tous, diverses expressions qui sont du langage nationaliste : indépendance, souveraineté nationale, droit imprescriptible des peuples à disposer d'eux-mêmes. Il n'y a pas de peuples pour moi, à peine si j'entends ce mot au singulier. Enfin je n'admets pas que vous vous adressiez à ceux qui se disent, à quelque titre que ce soit, anciens combattants ; je tiens tout homme qui se pare d'un pareil nom pour un con ou un escroc. Je suis, Messieurs, à vos côtés contre la patrie. »

4) Une adhésion difficile

Mais les liens avec le communisme vont entraîner des discordances dans le groupe. On peut donner l'exemple d'Aragon qui a du mal à entrer dans la mouvance communiste, il a parfois des propos très durs contre l'ordre que le parti représente : « Moscou la gâteuse » *Un cadavre* de 1924, pourtant il va ensuite s'aligner sur les autres surréalistes et même adhérer au parti communiste, et finalement, il restera un des membres du surréalisme les plus fidèles au communisme, même après les procès de Moscou. De même, Artaud est considéré comme trop individualiste, et va être évincé du groupe. Quant à Robert Desnos, il s'inquiète de cet engagement politique disant qu'il n'y connaît rien à la politique mais il affirme qu'il suivra le mouvement de son groupe.

Cependant, l'adhésion au parti communiste se fait que très tardivement, seulement en 1927, contrairement à la majorité des militants qui adhèrent entre 1924 et 1925. Cette adhésion tardive peut être expliquée par les enjeux littéraires que représente le parti communiste. Les surréalistes, qui auparavant se voulaient communistes mais voulaient garder leur indépendance par rapport au parti politique, cherchent désormais désespérément l'approbation du parti communiste pour diriger une nouvelle ligne culturelle s'opposant ainsi avec le réalisme révolutionnaire. L'esthétisme surréaliste est pour eux davantage révolutionnaire et correspond mieux aux idéaux du communisme. Mais le groupe rencontre de nombreuses difficultés car le parti sera souvent méprisant à l'égard des surréalistes, les voyants comme des « électrons libres » et le communisme s'éloignera sans cesse des idéaux surréalistes (surtout avec la montée du stalinisme).

L'extrait suivant du Procès verbale de l'assemblée générale d'octobre 1925 montre la volonté d'une esthétique révolutionnaire travaillée en parallèle à la politique révolutionnaire :

« Il s'agit de mener parallèlement (c'est-à-dire dans le même sens mais *séparément*) notre action artistique et notre action politique ; ne pas nous laisser aller (comme cela est arrivé si souvent) à introduire la poésie dans les questions d'ordre politique, ni la politique dans les questions d'ordre poétique. (Une œuvre est révolutionnaire non pas si elle empreinte des idées révolutionnaires dans le domaine moral ou social, mais si elle détruit des formes et des manières de penser admises dans le domaine de l'art.) Ce n'est que de cette façon que l'action artistique peut doubler l'action politique. »³

L'esthétisme révolutionnaire se pratique via des procédés tels que les rêves hypnotiques et l'écriture automatique qui permettent de déstructurer le langage et échapper au contrôle de la raison. Les surréalistes s'opposent à la littérature et en particulier aux romans. La fiction ne peut être utilisée que comme instrument favorable pour créer des conditions de trouble, d'inquiétude et de dépaysement. Or, seul compte dans l'écriture l'entrelacement avec l'existence. Breton, dans le *Premier Manifeste* s'en prend au principe de représentation. Le roman est rejeté parce qu'en reproduisant le réel, il néglige toute une série de données opaques, imprévues, soudaines qui caractérisent la vie et ne sont pas reproductibles. L'écriture doit au contraire rendre dynamique le rapport du moi avec le monde. Avec *Nadja* (1927), Breton expérimente un genre d'écriture tout à fait nouveau et en rupture avec le roman traditionnel. *Nadja* est le premier texte à établir toutes sortes de communication entre le je de l'écrivain et son moi profond car Breton a créé les conditions pour mettre en scène son inconscient, ses rêves, son désir. De même, on ne peut pas dire à quel genre appartient *les Vases communicants* écrit par Breton en 1955. Cet ouvrage présente des rêves de Breton, des tentatives d'interprétations de ces rêves, des sortes d'essais sur la psychanalyse et les ouvrages de Freud, des remarques sur le marxisme et le communisme et des fragments vécus par Breton, le tout semblant être juxtaposé sans réelle cohérence à priori. Mais dès 1919, Breton a l'intuition d'une écriture non préméditée, sans aucun sujet ni plan, sans possibilités de correction et surtout sans souci de sens de logique, ni de style grâce à l'écriture automatique que Soupault et Breton explore avec les *Champs Magnétiques*, publiés à 300 exemplaires « Au Sans Pareil » en 1920.

Exemple de poème dans les Champs Magnétiques, choisit pour sa longueur :

« Trace odeur de souffre

Marais des salubrités publiques
Rouge des lèvres criminelles
Marche deux temps saumure
Caprice des singes
Horloge couleur du jour »

On remarque que le poème semble manquer de cohérence. Les vers semblent juste juxtaposés sans sens. Mais, Breton montre que celui qui excède dans ce domaine est Desnos, ainsi Breton affirme à la p. 40 du premier manifeste :

« Demandez à Robert Desnos, celui d'entre nous qui, peut-être, s'est le plus approché de la vérité surréaliste, celui qui, dans des œuvres encore inédites et long des multiples expériences auxquelles il s'est prêté, a justifié pleinement l'espoir que je plaçais dans le surréalisme et me somme encore d'en attendre beaucoup. Aujourd'hui Desnos *parle surréaliste* à volonté. La prodigieuse agilité qu'il met à suivre oralement sa pensée vaut autant qu'il nous plaît de discours splendides et qui se perdent, Desnos ayant mieux à faire qu'à les fixer. Il lit en lui à livre ouvert et ne fait rien pour retenir les feuillets qui s'envolent au vent de sa vie. »

5) *La rupture, le début de la fin?*

Les surréalistes semblent enfin trouver le soutien des communistes et vice versa puisque le *Second Manifeste* revendique l'adhésion au communisme. Breton n'hésite pas à critiquer dans ce second manifeste, les anciens membres du groupe qui ont refusé cette tournure politique. La revue *l'Humanité* fait leur éloge dans les années 1925-1926 et *Mourir de ne pas mourir* d'Eluard qui est considéré comme une grande œuvre. Les surréalistes représentent un espoir pour les jeunes qui veulent échapper à l'ordre bourgeois. Mais les surréalistes s'entêtent à s'opposer à Barbusse, ce qui les compromet aux yeux des communistes qui apprécient l'œuvre de Barbusse et son soutien au P.C. Cette critique à l'intérieur même du parti est inacceptable, les surréalistes risquent l'exclusion. Cependant, en faisant quelques concessions, les surréalistes tentent d'adhérer au parti mais ils restent aux yeux des communistes des éléments in-maitrisables et donc suspects. L'adhésion au parti communiste est individuelle et ne se fait pas sans peine. On peut donner l'exemple d'Aragon qui est rejeté à cause de la brochure *Légitime défense* puis de Prévert qui déclare être « complètement incapable d'ouvrir un livre de Marx » ce qui démontre un manque de motivation. Ces difficultés d'adhésion sont pour eux incompréhensibles, ils savent qu'ils pourraient être utiles au PC. De plus, les surréalistes se montrent, malgré leur apparente indépendance, très soumis au parti. En janvier 1928, Trotsky est exclu du parti communiste et est exilé en

Asie centrale. Les surréalistes poursuivent leur engouement pour le PC et ne tiennent pas compte du mouvement d'opposition trotskyste. Les surréalistes ont tendance à fermer les yeux sur la répression effectuée en URSS, exceptés Benjamin Péret et Adolphe Acker qui refusent ce mutisme et s'opposent fermement au stalinisme.

Mais les communistes se montrent de plus en plus sévères à l'égard de leurs partisans. La revue, le *Monde*, de Barbusse est arrêtée, étant vue comme un obstacle à la création et aux idées prolétariennes. Ceci peut sembler être un succès des surréalistes qui s'opposaient fermement à l'écrivain jugé trop rationnel. Mais les communistes vont aussi s'opposer violemment aux surréalistes, ne tolérant pas leur fascination pour Freud. Freud est considéré comme trop individualiste à cause des principes qu'il véhicule tels que le plaisir et l'érotisme. Aragon, devenu fervent communiste, s'oppose lui-même à ce lien avec Freud. Le communisme continue donc à causer des dissensions au sein du groupe surréaliste. D'ailleurs, en janvier 1932, l'Association des écrivains et artistes révolutionnaires est créée sans convier les surréalistes, seuls les surréalistes capables d'entrer dans les rangs sont acceptés comme Aragon. La rupture avec le communisme est proche et la revue *l'Humanité*, qui pourtant soutenait auparavant le groupe, crée un nouveau conflit, accusant les surréalistes de pratiquer l'art pour l'art. Accusation scandaleuse bien entendu, puisque les surréalistes s'opposent fermement dès leurs débuts à cette poétique, prônant l'esthétisme révolutionnaire. Aragon prend la défense du groupe mais continue de soutenir le P.C. et de s'éloigner des surréalistes. Ce choix apparemment politique est en fait doublé d'une motivation esthétique. Aragon semble vouloir explorer le genre romanesque, genre, comme nous l'avons dit dans cet exposé, rejeté par le surréalisme. Or, le communisme semble accorder son soutien à Aragon dans le domaine culturel et même, lui offre de hautes fonctions au sein du parti.

En 1932, le parti communiste perd de nombreuses voix et tente d'assouplir leur ligne politique à l'aide de Barbusse et de Romain Rolland. Mais la rupture avec le surréalisme est confirmée. L'ouvrage *les Vases communicants* de Breton est condamné par Henri Lefebvre qui y voit la propagation de valeurs contraires au marxisme. De plus, la nouvelle orientation culturelle soviétique s'éloigne du surréalisme, il s'agit du « réalisme socialiste ». Enfin Breton témoigne de cette rupture, clairement effective avec son exclusion du PCF en 1933 en même temps que celles de Crevel et Eluard.

« Brutale, notre rupture avec le communisme? C'est que vous n'avez pas connu le malaise que j'ai éprouvé depuis mon adhésion au parti en 1926. Un curieux accueil vraiment : j'ai été convoqué devant cinq commissions de contrôle et soupçonné d'être un espion bourgeois! Le parti a refusé d'enregistrer la production picturale du surréalisme et cela a créé une source de conflits permanents. Et puis, avant tout, pas de liberté. Les communistes ne pensent qu'à la littérature de propagande. Or, l'activité poétique, telle que la conçoit le surréalisme, ne peut subir un contrôle de ce genre ; Baudelaire, Rimbaud, Lautréamont, Apollinaire ont créé une sorte de déterminisme de la poésie qui rend impossible le souci de la propagande.⁴ »

Breton semble prendre cette rupture avec un grand recul, croyant ainsi prendre son indépendance vis à vis du parti politique. Mais cet apparent recul tente d'occulter sa lutte pour obtenir l'approbation du P.C et la reconnaissance de l'esthétique révolutionnaire du surréalisme.

6) *Rupture et essoufflement*

Si un retournement étrange semble s'effectuer au niveau de l'extrême droite qui approuve désormais le surréalisme, en effet, le groupe se fait rejeter par *l'Humanité* qui fait preuve d'un conservatisme artistique et Léon Daudet, directeur de l'Action française, admire Picasso ; les surréalistes ayant rompu avec le communisme vont devenir des militants actifs contre la montée du fascisme et en particulier contre le stalinisme.

Les surréalistes tentent une ouverture en se rapprochant des socialistes et du Front populaire pour s'opposer à la montée du fascisme et du stalinisme mais le groupe se méfie de la tendance du Front populaire pour la droite et de l'attirance de Georges Bataille pour le fascisme. Ces doutes vont être confirmés lorsque le Front Populaire refusera d'aider el Frente Popular en Espagne et par l'oscillation de Bataille entre la gauche et son attirance pour le recours à l'irrationnel, au mythe, et à la violence... Les surréalistes, eux-mêmes, peuvent donner une impression d'ambiguïté par rapport au fascisme puisqu'ils tentent de comprendre les fascistes via des outils psychanalytiques dans la continuité de Freud et Breton déclare vouloir

« [...] sonder par l'analyse les composantes humaines de l'hitlérisme, par exemple, et tenter de déterminer à l'aide de ces composantes ou des équivalents de ces composantes un mouvement diamétralement opposé, procéder à l'établissement d'un cérémonial de grand style, d'un cérémonial totalement inédit, lequel devra compter comme force primordiale d'attraction et de cohésion [...] »

Il veut donc employer les mêmes armes que les fascistes contre eux. Cependant, les surréalistes sont parmi les premiers à se mobiliser contre le fascisme et n'ont jamais rien

écrit qui pourrait suggérer qu'ils avaient une attirance quelconque pour l'extrême droite. De plus, lorsque Breton admire l'Allemagne, c'est l'Allemagne de la philosophie, de Goethe qui est glorifiée et non l'Allemagne nazie. La distinction entre les deux Allemagne montre un certain discernement des surréalistes qui refusent de faire l'amalgame entre le peuple allemand et Hitler.

Seul Dali (1904-1989) est fasciné par le Führer dès 1934, et montre un penchant certain pour le nazisme. Il déplore que le marxisme ne tienne pas en compte des luttes de races et ne se préoccupe absolument pas des luttes sociales. Il va jusqu'à accepter des distinctions bourgeoises, des prix artistiques pourtant violemment rejetés par les surréalistes. Mais en dépit de son discours pro-hitlérien Dali n'est dans un premier temps pas exclu du groupe car il représente un intérêt pictural extraordinaire. Mais en 1939, Franco offre à Dali la plus haute décoration attribuée à un artiste vivant, la croix d'Isabelle la Catholique, et Breton finit par déclarer dans *Minotaure* :

« Dali professe en février 1939 [...] que tout le malaise actuel du monde est racial et que la solution à faire prévaloir est, concertée par tous les peuples de race blanche, la réduction de tous les peuples de couleur à l'esclavage. Je ne sais quelles portes une telle déclaration peut faire ouvrir à son auteur en Italie et aux Etats-Unis, pays entre lesquels il oscille, mais je sais quelles portes elle lui ferme. »

De même, les positions d'Eluard à l'égard du stalinisme sont ambiguës. Dès 1936, Eluard semble s'éloigner du groupe puis, en mars, il se heurte violemment à Péret et à Breton qui lui reprochent son manque d'action politique. Mais la rupture n'a lieu qu'en 1938, quand Eluard montre sa servitude au parti communiste dans un texte affirmant sa « gratitude envers l'URSS ». Il refuse de faire l'amalgame entre l'URSS et l'Espagne, ne voyant pas le danger que représente Staline et restant fasciné par l'utopie marxiste.

En revanche des surréalistes combattent au péril de leur vie le fascisme comme Benjamin Péret qui part en Espagne aux côtés du Fronte Populaire. De plus, il s'oppose aux surréalistes belges qui restent liés au communisme (Paul Nougé, René Magritte... avec le manifeste *Le Surréalisme en plein soleil*), Péret s'offusque violemment contre ces surréalistes belges qui selon lui savaient pertinemment que le stalinisme existait...

7) La Seconde Guerre mondiale

Lors de la seconde guerre mondiale, Breton et Péret (1899-1969) sont mobilisés. Breton fait preuve rapidement d'une grande lucidité sur le régime de Vichy où règnent

la faim, les camps de concentration et la police. Mais la guerre va vite disperser ce qui reste du groupe surréaliste. Parmi les divers chemins que prennent les membres du groupe, on peut citer celui de Breton qui part 5 ans aux USA et celui de René Char qui combat sous le nom du capitaine Alexandre et revient dans sa ville natale de l'Isle-sur-la-Sorgue, en Provence...

Quant à Desnos (1900-1945), quelques années avant la déclaration de guerre, il pense que la Seconde Guerre mondiale est inévitable et qu'il faut se préparer matériellement et moralement. Après la rafle du Vel'd'hiv' en 1942, il entre dans le réseau de résistance « Agir ». Il appartient au journal collaborationniste *Aujourd'hui* en février 1944 où il joue double jeu. Sa position lui permet de fournir des faux papiers à des juifs traqués. Le 22 février 1944, il est arrêté et déporté à Flöra en Saxe et meurt le 8 juin 1945 au camp de Terezin, en Tchécoslovaquie. Il a vécu selon son slogan « La liberté ou la mort ». Le poème suivant montre son investissement contre les nazis :

LE LEGS

Et voici, Père Hugo, ton nom sur les murailles!
Tu peux te retourner au fond du Panthéon
Pour savoir qui a fait cela. Qui l'a fait? On!
On c'est Hitler, on c'est Goebbels... C'est la racaille,

Un laval, un Pétain, un Bonnard, un Brinon,
Ceux qui savent trahir et ceux qui font ripaille,
Ceux qui sont destinés aux justes représailles
Et cela ne fait pas un grand nombre de noms.

Ces gens de peu d'esprit et de faible culture
Ont besoin d'alibi dans leur sale aventure.
Ils ont dit : « Le bonhomme est mort. Il est dompté. »

Oui, le bonhomme est mort. Mais par-devant notaire
Il a bien précisé quel legs il voulait faire :
Le notaire a nom : France, et le legs : Liberté.

8) *Les Guerres coloniales*

L'après guerre n'empêche pas les surréalistes de continuer leur lutte pour la liberté. Ainsi Breton soutient le mouvement « Citoyens du monde » lancé par l'américain Davis à partir de 1948. Les surréalistes l'appuient fermement y voyant une possible fin des états, mais, les anarchistes sont plus méfiants, soupçonnant un super état. Les anarchistes, tout comme les surréalistes ne font pas confiance en l'ONU, qui est

selon eux, est dirigée par des bureaucrates dépendants des dirigeants d'États. Breton exprime la volonté à un retour à l'anarchie en 1952 et vise à rendre le surréalisme et la liberté synonymes.

Les surréalistes vont de nouveau se battre pour la liberté en s'opposant à la guerre d'Indochine. En avril 1947, ils réalisent *Liberté est un mot vietnamien*, où ils dénoncent une guerre qui relève de l'impérialisme de la bourgeoisie. Cette société bourgeoise tant détestée prône la supériorité des peuples occidentaux sur les autres ce qui est intolérable. Mais les surréalistes vont devoir s'opposer aussi aux communistes qui s'avèrent extrêmement passifs devant cette guerre. De même, les surréalistes participent à l'aide des insurgés algériens. La censure en France est extrême : *Le libertaire* du 11 novembre est saisi sur ordres du ministre de l'Intérieur François Mitterrand, et des militants sont arrêtés. Les surréalistes témoignent de leur soutien aux victimes de la répression et participent à titre individuel à la distribution des journaux messalistes ou encore au passage en Suisse d'insoumis français. Cependant, ils restent méfiants à l'égard du FLN ce qui empêche les surréalistes de former une action collective mieux organisée. Les soldats français refusant d'aller combattre prennent le maquis, aidés par le mouvement, « La volonté du peuple ». Mais, le mouvement reste minoritaire. Cependant, des surréalistes accueillent des clandestins comme Breton qui héberge Georges Fontenis.

9) *Que reste-t-il du groupe après la mort de Breton?*

La guerre d'Algérie a eu un rôle fondamental sur les intellectuels du XX^e siècle, car elle leur a permis de devenir autonomes par rapport aux partis politiques et leur a redonné une dimension de guide du peuple, hérité du XIX^e siècle. Ainsi les surréalistes ont pu se dégager définitivement du communisme, ils ont montré avec les guerres coloniales qu'ils pouvaient agir pour défendre leurs principes sans l'appui d'un parti politique. Cependant, à la fin de la guerre d'Algérie en 1962, André Breton est déjà fortement âgé. Il ne survivra que jusqu'au 28 septembre 1966. La mort d'André Breton symbolise la mort du groupe surréaliste puisqu'il en était le fondateur et le guide. De plus, le passage à la notion « d'artiste engagé » proclamé par Sartre, qui est un principe refusé par les surréalistes montre le décalage entre le mouvement du surréalisme et une ère nouvelle.

Le surréalisme est toutefois un mouvement qui a marqué les esprits et dont on remarque l'héritage. Les héritiers du surréalisme sont les situationnistes et le « brainstorming » aux États-Unis. L'écriture automatique est désormais utilisée par l'administration, la police et les managers, c'est-à-dire par la société bourgeoise contre laquelle les surréalistes se battaient. Un groupe surréaliste persiste au-delà de la mort de Breton : en 1967, Aurélien Dauguet monte à Rouen un ciné-club, « L'Age d'or », qui se réclame du surréalisme et Michel Zimbacca et Vincent Bounoure, décident de continuer l'aventure surréaliste.

Breton, qui avait été une nouvelle fois déçu par la révolution castriste, ne verra pas Mai 1968, qui pourtant semble être un vent de liberté provenant des universités et revendiquant les valeurs surréalistes telles que la liberté des mœurs, le désir, et la contestation de l'ordre établi. Les surréalistes survivants consacrent un numéro de *L'Archibras* à ce mouvement.

Conclusion

Les surréalistes ont tenté de suivre leur ligne directrice, à savoir travailler leur esthétique révolutionnaire en parallèle à leur politique révolutionnaire. Malgré de nombreux textes engagés, les surréalistes ne veulent pas s'arrêter à un sens engagé de leurs écrits. Les œuvres surréalistes doivent être révolutionnaires en soi par la déstructuration du langage, par l'échappement à la raison. Les surréalistes se sont engagés auprès des communistes dans le but de se politiser, dans le but d'être plus actifs, plus efficaces contre la société bourgeoise tant méprisée. Étonnamment, le groupe surréaliste s'avère plus actif après avoir mis fin à leurs relations avec le communisme. Dégagé du parti communiste, les surréalistes combattent fermement les totalitarismes et l'impérialisme occidental et il faut dire que leur engagement auprès du P.C est le plus grand sujet de discorde au sein du groupe.

Analyse de l'exposé

Cet exposé sur les surréalistes nous montre à quel point un mouvement littéraire est ancré dans le monde. Les surréalistes sont nés à cause de la Première Guerre Mondiale et ont évolué à cause des changements politiques, principalement par rapport au communisme. Finalement, le mouvement s'essouffle et les derniers membres arrivent à s'engager dans la lutte contre la cruauté et l'absurdité lors de la Seconde Guerre Mondiale comme Péret ou Desnos. Le mouvement surréaliste n'est qu'un exemple, tout mouvement littéraire est accroché au monde. Généralement les mouvements naissent contre des précurseurs et deviennent réellement mouvement quand ils sont acceptés et reconnus (ils sont alors déjà dépassés !). De nombreux écrivains se sont engagés dans la politique, surtout au XIX^e siècle, comme Victor Hugo ou Lamartine. On est donc loin de la représentation de l'écrivain enfermé dans sa tour d'ivoire.

Que nous dévoilent les mythes sur l'accompagnement ?

Martine Lani-Bayle dans *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès* explique l'origine de la littérature par le mythe d'Hermès :

« Hermès est une image à la fois multiple – il est dit « Trimégiste », c'est-à-dire le « Trois Fois Grand » - et unique. Dans l'univers grec il est le bâtard de Zeus et de Maïa, et il est assimilé au Mercure latin de la tradition alchimique où il est guide aux carrefours, ainsi qu'à Thoth chez les Egyptiens. Au gré de ces légendes, il est considéré comme l'auteur de tous les livres sur lesquels il aurait consigné l'ensemble des connaissances dont il possédait la plénitude. La Gnosis, la « connaissance », s'apparente donc à une révélation uniquement accordée au disciple par une vision lui donnant accès à l'invisible. »

La littérature elle-même à un fondement mythique. Grand inventeur, Hermès est vu par Michel Serres comme un Ange puisqu'il est avant tout Messager :

« Il est à la fois initiateur, conciliateur et négociateur, régénérateur et médiateur, présent aux carrefours et assurant les différentes formes de passage – c'est lui qui oriente et permet la communication par le transit des messages vers la direction souhaitable (ce qui a manqué par exemple à Œdipe). (...) on lui doit les institutions sociales ; les langues articulées et la nomination des objets ; l'écriture ; la religion ; la médecine ; la géométrie et les arts, la gymnastique et l'architecture. ¹¹⁵»

Etant donné toutes les créations d'Hermès sa fonction de messager s'entend en tant qu'il fait le lien entre le monde divin et le monde humain, nous apportant sur Terre les moyens de nous développer.

¹¹⁵ Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 36-37.

Les mythes paraissent être le fondement de nos écrits, de nos légendes... car autant les mythes semblent avoir réponse à toutes les questions existentielles que peut se poser un homme (d'où vient telle ou telle chose), autant les mythes semblent être les premiers écrits. Paul Ricœur disait que « le mythe est une histoire exemplaire qui se réfère à tout ce que l'expérience humaine a pu savoir au sujet d'une ou de plusieurs de ses préoccupations vitales.¹¹⁶ » Ils inspirent toujours les contemporains. Les écrivains du XIX^e siècle en raffolent, les écrivains se prennent eux-mêmes pour des envoyés divins venant transmettre des messages aux hommes tout en souffrant de leur particularisme et en se sentant rejetés de la société. Au regard des horreurs du XX^e siècle, l'écrivain descend des cieux et redevient homme. Mais les mythes ne sont pas délaissés pour autant, ainsi Kafka s'amuse à réécrire des mythes tels que le mythe de Prométhée. Ce choix peut s'avérer suspect puisque Prométhée est le fameux demi-dieu qui a volé le feu aux Dieux pour l'apporter aux hommes. Mais Kafka n'a plus la vision divine du poète en tête, il est tout simplement fasciné par les mythes, tous les mythes (Prométhée, Icare...) et aime les réécrire :

« Quatre légendes nous rapportent l'histoire de Prométhée : selon la première, il fut enchaîné sur le Caucase parce qu'il avait trahi les dieux pour les hommes, et les dieux lui envoyèrent des aigles, qui lui dévorèrent son foie toujours renaissant.

Selon la deuxième, Prométhée, fuyant dans sa douleur les becs qui le déchiquetaient, s'enfonça de plus en plus profondément à l'intérieur du rocher jusqu'à ne plus faire qu'un avec lui.

Selon la troisième, sa trahison fut oubliée au cours des millénaires, les dieux l'oublièrent, les aigles se fatiguèrent, et, fatiguée, la plaie se referma. Restait l'inexplicable roc. – La légende tente d'expliquer l'inexplicable.

Comme elle naît d'un fond de vérité, il lui faut bien retourner à l'inexplicable. »¹¹⁷

Ce poème n'est pas une simple manipulation de la mythologie ancienne mais un rassemblement de plusieurs histoires de Prométhée tel un résumé. Kafka a sans doute peur de la disparition des mythes, voyant un trop grand écart entre notre monde et celui des légendes et pensant que ce qui nous raccroche aux mythes n'est que nostalgie. Mais sa propre fascination pour les mythes prouve qu'ils sont bien plus que cela. A la fois emprunts de mystère et d'une aura artistique, les mythes ont quelque chose qui nous parle au-delà des siècles.

Pour étayer nos propos, nous proposons d'aller à la rencontre de Médée. La pièce *Médée* a été écrite en 431 avant Jésus Christ par Euripide¹¹⁸ pour être représentée lors

¹¹⁶ Ricœur, *Mythe : l'interprétation philosophique*, Encyclopedia Universalis, vol II, 1971.

¹¹⁷ Kafka, Franz, *Prométhée, La Muraille de Chine et autres récits*, Paris, Gallimard, 1950.

d'un concours. Cette pièce narre la souffrance d'une femme abandonnée par son mari, Jason. Ils sont tous deux étrangers au royaume de Corinthe et Jason aspire à plus de gloire et de richesse : il veut devenir l'époux de la fille du roi Créon, annulant ainsi sa promesse auprès de Médée et délaissant ses deux enfants. Or Médée avait déjà tout perdu pour l'amour de Jason, elle avait tué son propre frère et fuit sa Colchide natale pour rester avec son aimé. Jason utilise une rhétorique douteuse pour tenter de persuader Médée qu'il ne l'abandonne pas, mais, que bien au contraire, il épouse la fille de Créon au bénéfice de ses enfants. Médée n'est pas dupe et elle élabore un stratagème pour sauver sa dignité, fuyant ainsi le rire de ses ennemis. Avec cette pièce, Euripide présente le personnage de Médée dans un aspect totalement différent de son apparence habituelle : la grande magicienne fille d'Aiétés (lui-même frère de la magicienne Circé) apparaît comme une simple humaine profondément blessée : elle tue ses deux enfants en toute lucidité sans être sous le joug d'un Dieu.

Médée est donc un personnage féminin constamment pris dans la dualité : à la fois femme mais ayant un caractère masculin, à la fois faible prise de folie et souffrante mais dangereuse. Cette complexité humaine est brûlante de modernité, ce qui fait que de nombreux dramaturges s'intéressent à toutes époques à ce personnage dont Jacques Lassalle :

« Euripide a créé une figure qui est très en avance sur les figures de son époque : Médée est à la fois dans son drame et à distance de son drame. ¹¹⁹ »

La complexité même du personnage de Médée donne à cette pièce un effet de modernité. Avec ses interpellations à la nourrice « si de plus tu es une femme ¹²⁰ », elle prend à parti toutes les femmes comme si sa cause les concernait toutes. La complexité de Médée permet une très grande gamme de jeu et une psychologie très poussée pour les actrices qui l'incarnent. C'est ainsi qu'Isabelle Huppert, qui interprète la *Médée* de Lassalle, se représente ce personnage :

"Je n'ai jamais dit qu'il n'y avait une part de monstre chez Médée, quelle que soit la manière dont on la présente. Petite ou grande, mythique ou ordinaire, Médée enfante le monstre en elle. Je crois que la grande figure tragique convoque la figure ordinaire et inversement. La question est : comment porte-t-on le monstre en soi ? Euripide a créé une figure qui est très en avance sur les figures de son époque : Médée est à la fois dans son drame et à distance de son drame. Elle vit une chose qui est de l'ordre de la tragédie, c'est à dire une chose annoncée qui la dépasse, et en

¹¹⁸ Euripide est né à Salamine vers 480 avant J.C. et est mort en Macédoine e 406 avant J.C. C'était l'un des plus grands tragiques grecs de l'Athènes classique.

¹¹⁹ Isabelle Huppert dans le Monde du 5 janvier 2001.

¹²⁰ Euripide, *Tragédies complètes I*, édition de Marie Delcourt-Curvers, Gallimard, Paris, 1962, p. 170.

même temps, elle en fait le commentaire... L'émotion n'est pas l'unique colonne vertébrale du personnage. Il y aussi son incroyable capacité d'analyse qu'il me plaît de dégager de plus en plus.¹²¹"

La modernité de Médée provient aussi du message dont est porteur le texte. La monstruosité est en chacun de nous, Médée est un personnage profondément humain qui cède à sa colère. N'importe qui peut se retrouver dans sa situation malgré l'horreur des actes de Médée qui va jusqu'à l'infanticide :

"Médée pose de manière immédiate la question du bien et du mal qu'on peut avoir en soi. Elle ne me fait pas peur parce que je pense qu'aucun de nous n'est si loin de ce qui la traverse (...) Et tout l'intérêt, justement, est que Médée ne fasse pas peur, qu'elle soit "reconnaissable" en chacun. On sait tous qu'on n'est pas loin du passage à l'acte. Comme actrice, il n'y a pas besoin de passer par des constructions savantes pour accéder à cette connaissance. C'est très proche, donc assez simple. Ce qui est mystérieux dans le meurtre ou l'infanticide, ce n'est pas le pourquoi, mais le comment.¹²²"

Assister à une représentation de Médée ne peut que raisonner en nous. Aucune femme ne peut ne pas s'identifier à cette femme jalouse, meurtrie par la trahison de son époux et tout être humain se reconnaît dans la rage qu'elle ressent et son envie de meurtre. Euripide ne se laisse pas aller au type, à la simplicité. Il nous propose un personnage complexe, riche en humanité, comprenant en elle le meilleur comme le pire jusqu'à céder à la folie meurtrière.

Les mythes nous parlent donc de nous mais vont bien au-delà, c'est sans doute pourquoi ils sont indémodable et inspirent tant de dramaturges et de cinéastes. Un peu à la manière des chercheurs de notre époque, les tragédiens grecs semblent étudier la nature humaine et choisissent le théâtre grec plutôt que des essais. Leur travail nous apporte de nombreuses informations en particulier sur l'accompagnement comme on peut le voir avec le mythe d'Antigone. Les mythes d'Œdipe et d'Antigone¹²³ sont particulièrement intéressants à étudier sous le filtre de l'accompagnement. Œdipe a beaucoup inspiré Freud qui en a déduit le complexe Œdipien. Un devin avait prédit au père d'Œdipe qu'il le tuerait et prendrait sa femme. Cette menace pesant trop sur le roi, il décida d'abandonner son fils qui fut recueilli par un autre roi. Œdipe apprit ensuite la malédiction qui pesait sur lui mais ne savait pas qu'il avait été adopté. Il partit donc loin du royaume de son père adoptif pour le protéger. Voulant rentrer aux portes d'une autre

¹²¹ Libération du 8 janvier 2001, Isabelle Huppert

¹²² Propos d'Isabelle Huppert recueillis dans le Monde du 5 janvier 2001.

¹²³ Ces mythes ont été adaptés à la tragédie grecque athénienne par Sophocle (mort en 406 av. J.C.), un des plus grands tragédiens grecs qui a aussi eu une belle carrière politique.

ville, un affront lui fut fait sur un pont. Il tua cette personne. Arrivé dans ce nouveau royaume, il apprit la mort du roi, tomba amoureux de la reine et l'épousa. Cependant, il sut plus tard que l'homme tué sur le pont était le roi et son père biologique et qu'il avait donc épousé sa mère biologique. Horrifié par cette nouvelle il se creva les yeux. De cette histoire, Freud a dégagé le concept du complexe œdipien. Il estime que tout petit garçon aime sa mère (pas uniquement d'un amour filial) et qu'il souhaite secrètement la mort de son père. Le même phénomène arriverait aux petites filles qui seraient en admiration devant leur père. Ce concept et les autres travaux de Freud ont fait énormément avancer les connaissances sur l'être humain, cependant le complexe œdipien est à prendre avec des pincettes : ce complexe est temporaire, n'arriverait pas à tous et il ne faut pas oublier que le mythe repose sur un personnage unique, de sang royal !

Le mythe d'Antigone permet de réfléchir à la place des femmes dans la société antique et à l'opposition entre le public et le privé. Antigone, fille d'Œdipe s'est occupée de son père aveugle jusqu'à sa mort : elle est donc une figure accompagnatrice dès ses débuts. Mais sa capacité d'accompagnement dépasse le monde des mortels puisqu'elle fera tout pour s'occuper de son frère mort en lui donnant une sépulture convenable. Antigone avait deux frères qui s'opposaient pour obtenir le royaume. L'un était considéré comme légitime héritier du trône, l'autre non. Les deux moururent mais le nouveau roi fit une grande cérémonie pour l'héritier légitime et refusa qu'on enterre le second frère. Antigone contourna la loi humaine pour faire valoir la loi divine : son frère nécessite une sépulture traditionnelle pour rejoindre le monde des morts. Elle, femme de l'ombre, de la nuit, refuse d'adhérer à la loi du jour. Cette histoire mène à une réflexion sur la responsabilité humaine : dois-je faire ce que la loi me dit de faire même quand cela semble inadmissible ? On peut prendre l'exemple de la Seconde Guerre mondiale et le régime de Vichy : est-ce que ce sont les résistants ou les fonctionnaires de Vichy qui doivent être considérés comme des criminels ?

Enfin, nous insistons une fois de plus sur la longévité de ces mythes, en particulier de l'utilisation du mythe d'*Œdipe* en psychanalyse par Freud puis par tous ses successeurs dont Christiane Olivier :

« Chaque homme a d'abord été un petit Œdipe qui n'aimait que sa mère, et nous avons déjà étudié ailleurs les longs chemins et les interminables conséquences de cet amour-là. ¹²⁴»

Nous remarquons que l'emploi de ces mythes dépasse le monde de la littérature ou du spectacle. Les tragédiens ont été si doués dans la peinture humaine que les psychanalystes, les sociologues... tous les chercheurs en Sciences Humaines s'en servent.

Les romans de formation, des exemples de vie ?

Peut-être que si les écrivains arrivent à transcrire de manière si subtile la complexité humaine, c'est parce qu'ils n'ont pas un total contrôle sur leur création. Martine Lani-Bayle insiste sur l'impression de liberté et en même temps de contrainte vis-à-vis des personnages. Tout se passe comme si la création libérait mais restait imprévue :

« Dans un roman par contre, les personnages sont moins rebelles à nos envies et besoins. Mais il ne faut pas croire qu'ils obéissent pour autant au doigt et à la pensée qui les délimite. Car à peine esquissés, et même si le cadre est plus souple, ils acquièrent de facto et curieusement une nette autonomie : même leur auteur ne les manipule pas comme il le souhaite ! Certes, il peut toujours tenter de leur tendre des pièges, les mettre où ils ne se doutent pas d'aller pour voir ce qui va se passer. Mais c'est toujours le personnage qui tient le dernier mot. Là aussi la toute-puissance garde des limites : la démiurgie ne fait pas bon ménage, heureusement, même avec un univers de roman. (...) Mais il se dégage tout de même de l'opération une extraordinaire impression de liberté, plus qu'à travers toute autre forme d'écriture – sauf sans doute la poésie, même si là aussi des contraintes règnent. ¹²⁵»

Elle compare ensuite les romans à la démarche Histoire de vie que nous évoquerons par la suite en mettant en relief la possibilité de création et de récréation que nous pouvons obtenir par la réalisation de son récit de vie. Pour Martine Lani-Bayle, l'écriture d'un récit de vie peut s'avérer plus libérateur que toute autre écriture car elle ne contraint pas l'auteur à chercher trop loin dans l'invention, en outre nous verrons qu'il s'agit d'une démarche qui soulage.

« Toutefois, quoi qu'en pensent certains éditeurs, l'histoire de vie généalogique ne bride pas plus son auteur – le véritable auteur – que le roman de vie, que la vie d'un roman : la démarche d'histoire de vie généalogique se rapproche fort du roman. Elle peut même l'anticiper, dressant en préalable des contours d'appel plus proches, « familiers », facilitant des premiers choix dans un univers des possibles plus restreint (...) ¹²⁶»

¹²⁴ Olivier, Christiane, *Les fils d'Œdipe, ou la question du père*, Coll. Champs essais, Paris, Flammarion, 1994, p. 7.

¹²⁵ Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.85.

¹²⁶ Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.85

Est-ce pourquoi de si nombreux écrivains se sont lancés dans l'autobiographie ? Pour dire vrai, on sait que de nombreux romans fictifs et déclarés tels par leurs auteurs contiennent des éléments autobiographiques ou du moins se rattachant à la réalité. Dans le chapitre « Vies à accoucher », Martine Lani-Bayle dévoile l'importance de récits de vie fictifs ou réels publiés que nous avons à notre disposition :

« On dispose déjà d'écrits ou de témoignages sur la question, souvent spontanément rédigés par des personnes cherchant à se comprendre. Les romans de formation, plus ou moins célèbres, vont souvent dans ce sens. Il est possible de les soumettre à cette étude en y repérant les indicateurs précédents. Ainsi cette recherche s'enrichira-t-elle aussi dans le temps et l'espace de ces précieux témoignages.¹²⁷ »

Il nous semble que le simple intitulé « Vies à accoucher » expose le fait que les écrivains, sous le nom « récit de vie » ou sous la désignation « roman », dévoilent dans leurs écrits des morceaux d'eux de façon consciente ou inconsciente. C'est sans doute parce que les écrivains se sont impliqués au point de placer un bout d'eux-mêmes dans leurs écrits qu'ils arrivent à transmettre avec force leurs réflexions existentielles, et, comme ils ne sont que des hommes inscrits dans le monde comme nous tous, leurs préoccupations nous interpellent comme étant les nôtres.

Geneviève Vinsonneau dans *Culture et comportement* commente Stoezel qui observe la possibilité d'identification des lecteurs avec les personnages puisque les auteurs sont capables de peindre avec beauté, subtilité et précision la complexité humaine et le rapport que l'Homme entretient avec le monde :

« J. Stoezel (1967) remarque que la littérature occidentale comporte les portraits les plus divers et les plus contradictoires. A partir des mêmes expériences, interprétées dans des sens opposés, ils mettent en œuvre des images de « personnes » susceptibles de s'accorder avec les représentations que véhiculent les lecteurs. Ainsi la personne peut-elle être dépeinte comme étant universelle – elle exprime alors la nature humaine – aussi bien qu'originale, unique. D'un autre côté, la personne peut être simple ou complexe. Sa complexité est toutefois une découverte moderne, datant du XVIIe siècle, notamment avec Racine, car si Shakespeare et Corneille ont également montré l'individu en proie à de violents conflits, ceux-ci résultaient de facteurs externes, alors que pour Racine les tendances incompatibles et génératrices de turbulences sont internes. Pour les classiques, si complexe que puisse être la personne, elle réalise l'unité, la cohérence. Avec Pirandello, une interprétation radicalement pluraliste de la personne s'est récemment affirmée, sans aucune réserve.¹²⁸ »

Bernard Lahire dans *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi* fait le même constat mais s'arrête à Molière et à Balzac. Ces deux auteurs ne

¹²⁷ Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 126.

¹²⁸ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 100.

peignent que des types, en revanche Balzac arrive à donner une profondeur à ses types et à les diversifier. Cependant, les œuvres s'appuyant sur des types nous apprennent certes des éléments sur notre propre caractère mais ne dévoile pas la complexité humaine puisqu'il s'arrête à une caractéristique.

« La littérature constitue un immense réservoir de figures idéaltypiques utilisables par les sociologues dans leurs évocations de groupes sociaux ou de catégories sociales, et ce n'est pas un hasard si, dans sa présentation de la sociologie de Max Weber, Julien Freund évoquait les similitudes entre le personnage stylisé de certaines pièces littéraires et la construction de figures idéaltypiques au sens wébérien : « L'avarice est un concept général, mais l'Avare que Molière a peint un type. Harpagon n'est pas l'avare moyen ; grâce à un procédé de grossissement, d'exagération et d'amplification, Molière lui a donné la signification d'une individualité caractéristique : il est une sorte d'avare idéal. Il ne met en valeur ce qu'il y a de typique dans un tel comportement. *Mutatis mutandis*, c'est d'une manière analogue qu'il faut comprendre l'idéaltype de Weber, lorsqu'il parle dans sa définition d'une accentuation ou d'une amplification *unilatérale* de points de vue qui rassemblent en un tableau de pensée homogène des traits et des caractéristiques d'une réalité singulière. ¹²⁹ »

Les auteurs peignent des traits humains parfois en étant précis, en voulant faire transmettre la complexité humaine comme Racine dans *Britannicus* avec son interprétation de Néron, d'autres fois en créant des types, ce focalisant ainsi sur des défauts ou des qualités humaines comme Molière cité par Lahire ou Balzac qui a le mérite de différencier ses types en variant leurs histoires personnelles. Par exemple, Balzac crée plusieurs personnages avarés dans *La Comédie Humaine* : Grandet l'homme d'affaire, Gobseck l'usurier, Gigonnet l'usurier escompteur, Magus le collectionneur...

Merleau-Ponty nous instruit sur les talents de l'écrivain, il décrit le monde dans lequel nous sommes tous :

« Un autre monde - entendons : le même monde que le peintre voit, et parlant son propre langage, mais libéré du poids sans nom qui le retient en arrière et le maintient dans l'équivoque. Comment le peintre ou le poète seraient-ils autre chose que leur rencontre avec le monde? De quoi parleraient-ils? De quoi même l'art abstrait parlerait-il, sinon d'une certaine manière de nier ou de refuser le monde?¹³⁰ »

Pour prendre des exemples littéraires, et les choix possibles sont nombreux, on peut examiner deux romans de Flaubert, *L'Éducation sentimentale*¹³¹, rédigée en 1869 et

¹²⁹ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 125, citant Freund, *Sociologie de Max Weber*.

¹³⁰ M. Merleau-Ponty, *La Prose du monde*, p. 89.

¹³¹ Flaubert, *L'éducation sentimentale*, Paris, GF Flammarion, 2003.

*Madame Bovary*¹³², publiée en 1857. Flaubert conçoit des personnages principaux très particuliers : un jeune homme, Frédéric, voulant accéder au monde ; et une femme, Emma, provinciale, banale, adultère, confondant vie réelle et fiction qui finit par se suicider. Un critique contemporain de Flaubert s'était exclamé à propos de Madame Bovary et de Frédéric Moreau : « pourquoi Flaubert a-t-il choisi des spécimens humains et tellement inférieurs et dans le cas de Frédéric, tellement lamentable? ».

Pourtant, *L'Éducation sentimentale*, est un titre composé qui promet un roman d'apprentissage : l'histoire « d'un jeune homme » qui devient homme par l'expérience de la vie sociale et des femmes. On s'attend à ce que Frédéric vive, gagne en maturité, progresse... se construise un avenir, comme le font beaucoup de héros de romans. Frédéric tire, en effet, quelques enseignements ; par exemple, il décide de ne plus aider financièrement Rosanette, « L'expérience l'avait instruit ». Mais ces enseignements sont rares. Emma et Frédéric sont surtout obsédés par l'argent et condamnés à des amours ratés. On peut remarquer le goût pour la richesse d'Emma, particulièrement prononcé, dans l'extrait suivant où elle serre pieusement ses vêtements luxueux :

« Elle se résigna pourtant. Elle serra pieusement dans la commode sa belle toilette et jusqu'à ses souliers de satin, dont la semelle s'était jaunie à la cire glissante du parquet. Son cœur était comme eux : au frottement de la richesse, il s'était placé dessus quelque chose qui ne s'effacerait pas »

Quant à Frédéric, sa condition sociale est bien plus élevée que celle d'Emma. Tout d'abord, en tant qu'homme, il peut plus facilement agir, faire plus ce qu'il veut qu'Emma dans cette société du XIX^e siècle. Ensuite, Frédéric provient de l'aristocratie par sa mère, c'est pourquoi le père Roque le convoite tellement pour sa fille. Frédéric garde à sa disposition une somme confortable, et quand l'argent vient à lui manquer, il en obtient grâce à un héritage. L'argent ne semble donc pas un élément fondamental pour Frédéric puisqu'il ne semble pas en manquer. Cependant, quand il se croit ruiné définitivement et qu'il se retrouve obligé de rentrer chez sa mère à Nogent, Frédéric se sent perdu, toutes ses ambitions s'écroulent et il se contente de la fonction de clerc de notaire. Dans cette société du XIX^e siècle, l'argent apparaît primordial pour se faire respecter, se faire un nom et accéder aux salons importants. Pour Frédéric, retourner à Paris sans un sou est inconcevable, il en serait humilié. Il ne retourne à Paris qu'après avoir touché un héritage.

¹³² Flaubert, *Madame Bovary*, Paris, éditions Gallimard, coll. Folio classique, 2001.

Une des premières ambitions des personnages flaubertiens est donc l'ascension sociale. Flaubert fait apparaître une forte opposition entre l'aristocratie et la bourgeoisie : le premier milieu social inspire l'époque médiévale, le prestige, les bonnes manières, contrairement à la bourgeoisie qui rappelle la bassesse de l'argent. Les deux personnages principaux vont donc convoiter le monde de la noblesse. Emma estime pouvoir obtenir l'élévation sociale par l'adultère. Sa condition de femme du XIX^e siècle ne lui permet de rêver l'élévation que via un homme. Elle rêve de trouver un amant aristocrate et la fermette de Rodolphe apparaît pour elle être un château, son imagination comblant les lacunes de Rodolphe. Dès l'épisode du bal, elle espère entretenir une relation extraconjugale avec le vicomte qui la fit danser à La Vaubyessard. Mais il devient rapidement inaccessible. Le Vicomte incarne ses ambitions d'ascension sociale, mettant ainsi en relief le fait que le besoin d'amour d'Emma n'est pour elle qu'un but second. Mais ses aventures se montrent plus contraignantes qu'avantageuses. En effet, Emma se rend compte lors de sa liaison avec Rodolphe qu' « Il ne faut pas toucher aux idoles : la dorure en reste aux mains ». Et l'épisode du bal lui laisse un souvenir indélébile, et pire, un vide qui ne pourra jamais être comblé.

De plus, Frédéric et Emma s'avèrent être fortement égoïste, et se moquent de faire souffrir leur entourage. Ainsi Frédéric méprise ouvertement sa maîtresse Rosanette et Emma obsédée par le vide sa vie :

« De fait, Emma Bovary est par définition la femme déçue et désillusionnée, dont l'insatisfaction d'abord sentimentale et sexuelle prend progressivement les dimensions d'une Insatisfaction qu'il faut écrire avec une majuscule parce que générale, globale, métaphysique (...) »¹³³.

Emma se montre odieuse avec Berthe, sa fille, regrettant de n'a pas avoir conçu un garçon qu'elle prénommerait Georges (p. 146) comme le héros chrétien tueur de dragons à la longue lance pouvant assouvir son désir d'ascension sociale. Emma souffre de son statut de femme, « et cette idée d'avoir pour enfant un mâle était comme la revanche en espoir de toutes ses impuissances passées », enfin, la boulimie d'achats d'Emma détruit totalement sa famille. Emma ne se préoccupe pas du tout du bonheur du foyer et dépense sans compter au point de ruiner totalement Charles, son mari.

¹³³ Buisine, Alain, *Emma Bovary, Figures Mythiques*, Paris, Édition autrement, 1997, p. 42.

Enfin, Frédéric, être faible, personnage inactif ne peut représenter le héros habituel. De même, Alain Buisine rappelle qu'Emma est « Psychiquement malléable et passive¹³⁴ ». *Madame Bovary* est un roman écrit à la troisième personne, ce qui permet de faire « apparaître son héroïne à travers les multiples regards de ceux qui la désirent¹³⁵ ». Ceci implique de multiples transformations physiques d'Emma suivant qui la regarde, mais surtout une passivité du personnage principal mis en relief. En effet, Emma cherche désespérément à vivre un événement. Mais la réalité ne lui permet aucun contentement, elle se borne alors à la fiction. Les romans lui permettent de vivre par procuration mais sa plus grande erreur va être de confondre fiction et réalité. Confondant les deux, elle tente d'agir dans la vraie vie comme les héros le font dans les romans, en espérant rencontrer dans la vie réelle de l'imprévu. L'inaction des personnages se remarque dans la fluidité temporelle, tout semble échapper à Emma et Frédéric. Dans *Madame Bovary*, « tout septembre s'écoula sans lettres ni visites » (p. 117), alors qu'Emma attend une nouvelle invitation au bal. Le verbe « s'écoula » montre cette fluidité du temps, cette dissolution qui semble s'opérer à travers le corps d'Emma. Le même phénomène se remarque dans *L'Éducation sentimentale* à travers l'emploi des imparfaits, et le champ lexical de l'eau. Le mouvement semble glisser lentement comme l'eau de la Seine. L'univers liquide se remarque à de nombreuses reprises : « Sénécals, enfermé aux Tuileries sous la terrasse du bord de l'eau, n'avait rien de ces angoisses. » (p. 448) ; « La Seine coulait paisiblement. » (p.446) ; dans la scène amoureuse entre Frédéric et Rosanette à Fontainebleau : « plongeant dans leurs prunelles, altérés d'eux-mêmes »... Cet univers liquide contribue à l'impression d'inaction, le temps semble fluide, d'une continuité infinie. Cette fluidité donne la sensation que les journées se fondent les unes dans les autres ; ainsi Frédéric et Emma ne peuvent qu'espérer un avenir actif, de l'imprévu puisque les jours s'écoulaient semblables les uns aux autres.

Flaubert met en exergue la passivité des personnages face à un monde qu'ils ne comprennent pas et qui leur échappe en employant sans cesse l'imparfait. Ce temps donne l'impression d'un état qui se prolonge ; Genette parlait de l'imparfait itératif, les journées se répètent sans cesse, similaires entre elles, que ce soit dans *Madame Bovary* :

¹³⁴ Buisine, Alain, *Emma Bovary, Figures Mythiques*, Paris, Édition autrement, 1997, p. 47.

¹³⁵ Béatrice Didier, Introduction à *Madame Bovary*, Le livre de Poche, p. 14.

« Il rentrait tard, à dix heures, minuit quelquefois. Alors il demandait à manger, et, comme la bonne était couchée, c'était Emma qui le servait. Il retirait sa redingote pour dîner à son aise. Il disait les uns après les autres tous les gens qu'il avait rencontrés, les villages où il avait été, les ordonnances qu'il avait écrites, et satisfait de lui-même, il mangeait le reste du miroton, épluchait son fromage, croquait une pomme, vidait sa carafe, puis s'allait mettre au lit, se couchait sur le dos et ronflait. » (p. 93)

ou dans *l'Éducation sentimentale* :

« Il allait dîner, moyennant quarante-trois sols le cachet, dans un restaurant, rue de la Harpe. (...) Puis il remontait lentement les rues. Les réverbères se balançaient, en faisant trembler sur la boue de longs reflets jaunâtres. Des ombres glissaient au bord des trottoirs, avec des parapluies. Le pavé était gras, le brume tombait, et il lui semblait que les ténèbres humides, l'enveloppant, descendaient indéfiniment dans son cœur. » (p. 77)

Le premier extrait montre une scène quotidienne typique du couple, on peut imaginer que Charles rentre ainsi chez lui tous les soirs. Le second extrait, plus ambigu, décrit les promenades habituelles de Frédéric. Ces scènes mettent en relief la valeur durative de l'imparfait et l'ennui, ennui ressenti par les personnages et le lecteur. Si le second extrait semble plus ambigu, c'est parce que *l'Éducation sentimentale* cultive, bien plus que *Madame Bovary*, le flou de la narration. On passe d'un tableau à un autre sans transition, avant l'extrait sélectionné, Frédéric se promène aux Champs-Élysées, puis suit une description de femmes, nous avons ensuite accès aux pensées intérieures de Frédéric, puis des cochers et la Scène sont décrits, Frédéric va ensuite dîner, pense aux maîtresses des autres, se promène à nouveau..., tout ceci en seulement deux pages. À cause de ce flou, ce roman devient très vite difficile à suivre. Mais, Flaubert, dans son travail d'épuration, a entretenu ce flou, voulant volontairement embrouiller le lecteur. La narration devient floue, embrouillée tout comme le monde réel est absurde.

Cependant, les personnages de Flaubert dévoilent des liens autobiographiques par la force d'Emma et la générosité de Frédéric, autant d'éléments positifs en des personnages à priori « inférieurs » et « lamentables ». Baudelaire affirmait qu'il y avait une part de Flaubert en Emma d'où sa virilité, or, ses œuvres sont remplies de données autobiographiques : Flaubert a mis, malgré sa volonté d'être un auteur impersonnel, une part de lui-même en Emma et Frédéric.

En effet, *l'Éducation sentimentale* est rempli de données autobiographiques, au point où Maxime Du Camp, ami de Flaubert, déclare dans ses *Souvenirs littéraires* (1882) :

« Il a raconté là une période ou, comme il disait, une tranche de sa vie ; il n'est pas un des acteurs que je ne puisse nommer, je les ai tous connus ou côtoyés, [...] depuis Frédéric, qui n'est autre

que Gustave Flaubert, jusqu'à Mme Arnoux, qui est l'inconnue de Trouville transportée dans un autre milieu » (p. 581)

L'inconnue de Trouville n'est autre que madame Schlesinger, jeune femme dont il tombe amoureux à quatorze ans, en 1836. Cette femme sert de modèle à de nombreux personnages flaubertiens, dont Emma. Quant au nom de madame Arnoux, il proviendrait d'une prostituée fréquentée par Flaubert, appelée « mère Arnoult ». Ce choix peut s'avérer étrange : pourquoi Flaubert a-t-il donné le nom d'une femme vénale à la femme idolâtrée de son roman? Mais il faut rappeler que l'un des prénoms de madame Arnoux est Marie, or Marie désigne à la fois la Vierge et la prostituée dans *Novembre*. Flaubert ayant placé une partie de lui-même en ses personnages principaux, ils ne peuvent être aussi « lamentables » et aussi « inférieurs » qu'on le suppose dans un premier temps.

Mais, il est étrange qu'un auteur tel que Flaubert ait mis des données personnelles puisqu'il se veut, bien au contraire, garant de l'impersonnalité. Suite à de violentes crises nerveuses, Flaubert tente de rejeter les données personnelles de ses écrits, de les vider de tout lyrisme. Ces crises permettent de repérer différentes périodes d'écriture du romancier notamment l'avant et l'après 1844. Le contrôle de son écriture devient une forme de catharsis. L'impersonnalité va devenir une véritable poétique, pensée par Flaubert à la suite de cette crise. Il refuse désormais de laisser ses écrits prendre possession de son corps. Il va chercher à épurer ses textes de tout ce qui sonne personnel. Flaubert exprime ainsi ce besoin :

« tout m'énerve, tréssaille, comme des cordes d'un violon ». « Il est mieux de jeter au-dehors tout ce que l'on a de vraiment intime, d'original, d'individuel (...). Le seul moyen de ne pas être malheureux, c'est de t'enfermer dans l'Art et de compter pour rien tout le reste ».

La poétique devient donc un moyen de protection contre les crises nerveuses. En effet, avant cette prise de conscience, Flaubert est débordant d'imagination, passionné ; on peut donner l'exemple de *Mémoire d'un fou* (1838). La théorie vient donc après une certaine pratique et à l'encontre de cette pratique. Il s'agit de cacher ce qu'une technique a de terrifiant. En retirant tout ce qu'il y a de corporelle à sa création, Flaubert semble opposer le corps à la raison.

Enfin, en tant qu'auteur qui se veut impersonnel, Flaubert refuse de donner son avis sur la société qu'il peint, ainsi il annonce dans une lettre à Georges Sand du 10 août 1868 :

« Je ne me reconnais le droit d'accuser personne. Je ne crois même pas que le romancier doive exprimer son opinion sur les choses du monde... Je me borne donc à exposer les choses telles qu'elles me paraissent, à exprimer ce qui me semble le vrai. Tant pis pour les conséquences... ».

« Tant pis pour les conséquences », Flaubert décrit le XIX^e siècle tel qu'il le voit : un siècle détestable sans héros. En fait, le reflet de ses personnages si réalistes, loin de nous aider à fuir la réalité comme les romans qu'Emma lit, nous renvoient à notre propre image et à notre condition humaine.

La veine réaliste offre de nombreux ouvrages mettant en scène la vie de l'époque du XIX^e. Balzac avec *le Père Goriot* nous montre l'entrée dans le monde d'Eugène, Flaubert avec *l'Education Sentimentale*, la tentative d'ascension sociale de Frédéric et Stendhal, l'ambition de Julien Sorel dans *le Rouge et le Noir*. Et tout comme il y a une part de Flaubert en Frédéric, il y a une part de Stendhal en Julien Sorel, détestant son père et se sentant rejeté par sa famille.

II. RECIT DE VIE / EXPERIENCE

1. Autobiographie et biographie, les premiers récits de vie ?

Des mémoires à l'autobiographie

Nous venons de voir que non seulement les romans provoquaient l'identification du lecteur aux personnages et qu'ils comportaient bien souvent une part autobiographique.

Or, l'autobiographie dans une théorie littéraire qui influencerait la création artistique n'est possible à concevoir qu'à deux conditions : la première c'est que des théories soient élaborées, la seconde c'est que la notion d'individu soit établie. Ceci n'est absolument pas une évidence. La montée de l'individu n'est qu'une réalité très récente, notamment due au poids des Lumières au XVIII^e siècle qui impose alors le droit au bonheur. D'ailleurs le genre autobiographique n'existe pas avant le XVIII^e siècle, ce genre s'élabore via le travail de Rousseau en particulier et ses *Confessions*. Auparavant, les mémoires se consacrent exclusivement aux événements historiques et aux grands du royaume et elles ne détiennent rien de personnel, toute part d'intimité de l'auteur est exclue. Le genre autobiographique permet à n'importe quel auteur, quel que soit sa condition sociale, (Rousseau est un roturier) décrire ses mémoires, ses souvenirs en

laissant une place importante à son enfance prônant ainsi l'importance de l'expérience dans la constitution d'un homme. L'écrivain se permet donc de mettre une part de lui dans sa création, contrairement aux artistes de l'Ancien régime qui écrivaient pour obtenir une pension et donc devaient plaire à leur maître. Avec la montée de l'individualisme, l'artiste décide désormais lui-même de ce qu'il veut créer, l'artiste est donc responsable de sa création.

La perte de Dieu influence aussi l'écriture des artistes, qu'écrire si Dieu n'existe plus? Vers quel idéal tendre? Faut-il définir un idéal nouveau? Comment l'homme peut-il y parvenir? Cette perte tend à rendre l'homme maître de son destin, il est donc responsable de son devenir et peut donc prendre ses créations en main. Le poète ne peut plus se considérer comme un envoyé de Dieu, tel que le rêve encore certains artistes romantiques comme Victor Hugo. Ce dernier rêve d'exprimer la parole de Dieu mais se rend compte qu'il exprime la parole humaine, le poète peut alors rester un guide pour ses lecteurs car, profondément rattaché au monde il peut tenter d'aider à sa compréhension.

Témoignages et études de textes

Philippe Lejeune a bien compris la richesse des autobiographies. Pour réhabiliter l'autobiographie comme genre littéraire à part entière il a fondé l'APA¹³⁶ afin de :

« réunir des personnes concernées par les écrits et témoignages autobiographiques, qu'elles les écrivent, les détiennent, les conservent, les étudient, les lisent ou pour toute autre raison, et qui souhaitent approfondir, diffuser et défendre la notion de Patrimoine autobiographique privé »¹³⁷.

Cette association publie un bulletin trimestriel nommé La faute à Rousseau en hommage au premier homme à avoir raconté sa vie sans être issu de la noblesse. Cet intérêt pour l'autobiographie perdure donc en partie grâce à cette association. Lejeune parle de « Patrimoine » car dans tous ces écrits se cachent autant de témoignages historiques. En effet, un récit autobiographique donne toujours des détails plus ou moins précis sur l'environnement, la famille, la politique...tout ce que Merleau-Ponty appelle justement des « données biographiques ». De plus, les histoires des écrivains raisonnent en chaque lecteur car en tant qu'homme tous deux (écrivain et lecteur), leurs vies contiennent des similitudes en particulier des questionnements existentiels similaires.

¹³⁶ APA, association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique

¹³⁷ Lejeune, Philippe, extrait du texte de fondation de l'APA.

Les autobiographies ont donc un double intérêt : nous renseigner sur le passé et nous faire réfléchir sur notre rapport au monde.

La poésie de Charles Juliet constitue un exemple exceptionnel de biographie et d'autobiographie. Charles Juliet¹³⁸ avec *Lambeaux* nous donne une belle leçon d'écriture littéraire avec la construction en diptyque. Son œuvre est scindée en deux parties : la première constitue une biographie narrative sur sa mère biologique qu'il n'a jamais connue utilisant la seconde personne du singulier, la seconde partie reprend ce « tu » comme un raisonnement continu et pourtant le récit est une autobiographie. Tout comme Nathalie Sarraute et son dialogue entre la petite fille et l'adulte dans *Enfance*, Charles Juliet nous offre une réflexion du moi sur ses origines. Le dialogue ou l'utilisation du « tu » sont des moyens efficaces pour maintenir une mise à distance. Les autobiographies sont des exemples de récits de vie littéraires. Ils vont au-delà d'un travail sur soi mais ont tous une portée universelle qui nous amènent à nous questionner sur notre propre existence. Le « tu » de Charles Juliet rend son récit réel fictif et d'entrée de jeu, l'auteur rentre dans la fiction en racontant l'histoire de celle qu'il n'a jamais connue et qui pourtant est sa mère. L'exemple de *Lambeaux* montre à quel point la réalité peut se mêler à la fiction en passant par l'écriture jusqu'à prendre une dimension universelle.

2. GAP (groupe d'approfondissement personnel) et théâtre

Le rapport au corps

De nombreux exercices liés à l'analyse de pratique permettent un rapport au corps et ouvre vers une expérience émotionnelle extrêmement forte. Nous pouvons citer, par exemple, quelques jeux utilisés par NAJE (Nous n'Abandonnerons Jamais l'Espoir), une association alliant théâtre, en particulier théâtre forum et GAP, l'objectif étant d'effectuer un travail sur soi :

- ✓ Le bouclier/bombe où chacun doit se protéger d'une bombe humaine avec un bouclier humain. Ce jeu permet de se mettre rapidement en mouvement et peut se mettre en lien avec la réalité humaine où certaines personnes sont des alliés et d'autres des dangers. Le moment le plus fort de ce jeu est celui où nous demande de protéger quelqu'un d'autre d'une bombe. L'enjeu semble alors plus grand surtout si l'on tente d'élaborer une stratégie.

¹³⁸ Charles Juliet, né le 30 septembre 1934, est un écrivain, poète et dramaturge français.

- ✓ Prendre sa place où des chaises sont organisées autour d'une table et chacun doit prendre la place qu'il croit occuper dans un microcosme choisi, la place qu'il n'aimerait pas occuper et la place qu'il voudrait occuper. Cette expérience aide à réfléchir à la place que chacun de nous occupe dans un microcosme choisi : la famille, le travail ... Cela peut nous faire comprendre qu'aucune place n'est à envier. De plus, les places auxquelles on fixe mentalement notre entourage privé ou professionnel ne sont sans doute pas les places où il se serait situé.
- ✓ Le pilote-copilote qui s'appuie sur une narration en binôme d'une histoire personnelle, si possible professionnelle où on s'est senti opprimé. Ce jeu est très utile pour instaurer un climat de confiance dans la narration et aide à choisir une trame pour faire du théâtre forum ou organiser un GAP. Lorsque l'on a raconté son histoire à son binôme, il prend ensuite la charge de narration au groupe, ce qui permet d'entendre sa propre histoire racontée par autrui et donc une prise de distance. Cette expérience instaure quatre décalages : une mise en mot de ce que l'on a vécu, une écoute et une première interprétation de l'autre, une nouvelle formulation de l'autre et une compréhension du groupe. Cette expérience fait comprendre la difficulté de formulation : on n'énonce jamais de la même façon que l'on pense une histoire, or c'est la façon dont on énonce qui va influencer la valeur performative sur autrui du langage.

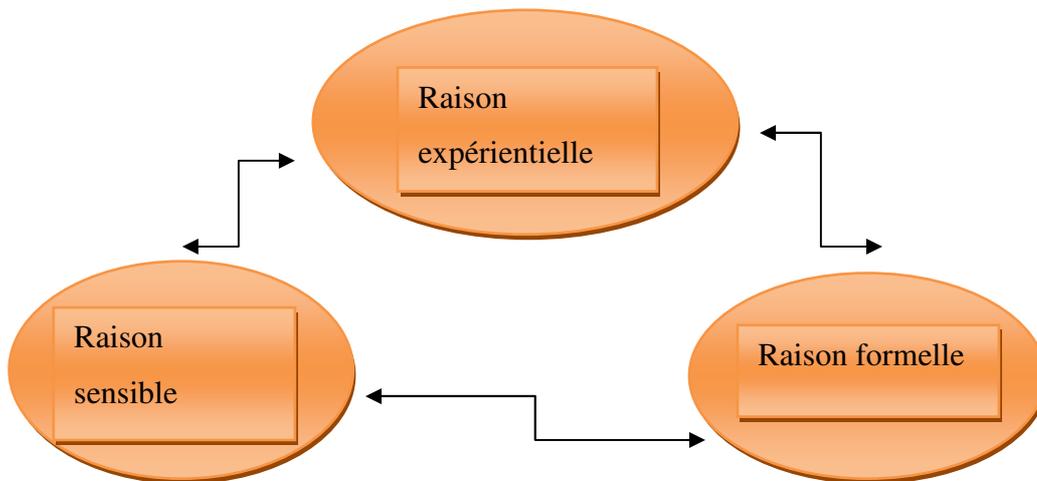
Sans qu'on s'y attende, ces exercices qui apparaissent dans un premier temps anodins et amusants font surgir des émotions enfouies et amènent à réfléchir sur ses sensations. Pourquoi avons-nous envie de pleurer en pratiquant un jeu où on se contente de s'asseoir sur une chaise ? Certainement parce que ce jeu n'est pas qu'un jeu, il nous amène à penser la place que nous occupons dans tel ou tel microcosme. Les questions posées (où je suis, où je n'aimerais pas être et où j'aimerais être) poussent notre réflexion. La force de ces exercices provient sûrement de cette implication physique qui prime : le corps entre en jeu directement par des exercices. Si on laisse son corps suivre les consignes données, alors on ne peut plus échapper à ce qui en découle car on est « corps et âme » impliqués dans ce que l'on fait. Ces expériences sont à la fois douloureuses et font du bien mais on ne s'en sort jamais indemne. Les stades de développement que dévoile Piaget donnent à réfléchir sur l'expérience vécue en groupe. Selon lui, il existe quatre stades :

- Le stade sensori-moteur (0-2 ans)
- Le stade des représentations mentales sous la forme d'images (2-6 ans)
- Le stade des opérations concrètes (7-11 ans)

- Le stade des opérations formelles, capacité de s'engager dans un raisonnement (11-15 ans)

On peut dire que la plupart des exercices évoqués restent dans un premier temps sur les deux premiers stades (sensori-moteur et représentations mentales sous forme d'images). Les deux autres stades n'apparaissent qu'à contrecoup. Ceci permet une sorte de pureté de la sensation, la permission d'intuitions primitives basées sur les sensations où l'intellect n'apparaît que bien plus tard.

On peut relier cette idée au schéma suivant qui résume les recherches de Peirce :



Les relations dialectiques entre raison expérientielle, raison formelle et raison sensible permettent de couper la façon linéaire de voir de Piaget. Les exercices pratiqués se raccrochent à la raison sensible mais entraînent la pensée.

L'autre semblable

Ainsi, les exercices cités s'appuient sur la raison sensible pour nous dévoiler notre rapport à l'autre et notre place au sein d'un groupe, du jeu le plus anodin (jeu de l'aveugle, de l'espace-stop...) qui met en confiance pour pouvoir travailler en groupe aux jeux les plus élaborés (Prendre sa place ou pilote-copilote). Dans un groupe d'analyse, chacun a sa place et son mot à dire car il est très important que tous les participants parlent et participent autant aux activités. De cette façon, chacun se sent en confiance dans le groupe et personne n'éprouve le genre de frustration que l'on éprouve au quotidien (sentiment de non écoute voire d'écrasement). Ce climat serein permet de créer une zone de partage où l'on apprend sur les groupes, sur l'autre et sur soi.

Une des premières choses que l'on apprend avec un tel travail est la vanité de l'autoformation vue comme un électron libre. L'autoformation est définie par Gaston Pineau en 1983 comme « la prise en charge par soi-même de soi-même ». J. Garneau et M. Larivey ajoutent :

« la seule chose que je peux expérimenter directement, c'est moi et je suis le seul à pouvoir le faire ». ¹³⁹

L'autoformation prouverait donc la capacité humaine à se former soi-même, un individu serait donc capable d'évoluer sans l'aide de quiconque. Or, Edgar Morin affirme que :

« Tant qu'on ne pourra concevoir ce que veut dire auto, l'autonomie organisatrice du vivant est condamnée, soit à flotter dans le vide comme un fantôme, soit à se laisser dissoudre par les déterminations hétéronomes » (E. Morin, 1980, p. 607) ¹⁴⁰

Cette citation laisse supposer que la notion d'autoformation est complexe et qu'il ne faut pas la définir comme la possibilité de se construire seul. L'homme n'est rien dans la solitude. Augusto Boal montre que c'est le rapport à l'autre qui nous donne une identité :

« Chacun sait que notre identité est faite de ce que nous sommes, mais aussi de ce que sont les autres et que nous ne sommes pas – je suis homme parce qu'il y a des femmes, blanc parce qu'il y a des noirs, père parce que j'ai des enfants. Pluralité, différence, diversité sont les conditions essentielles de notre existence même. » ¹⁴¹

Nous nous définissons contre ou avec des groupes et des personnes.

Cependant, Lahire ¹⁴², dans *La culture des individus*, rappelle que les hommes ont des personnalités complexes. Il faut faire attention à ne pas stigmatiser les gens en les mettant dans des typologies ou des catégories. Un drogué n'est pas seulement un drogué, il s'agit simplement d'une personne qui entre autre chose est drogué. Catégoriser les gens s'est risquer de tomber dans le racisme ou autre perversion. Pierre Bourdieu ajoutait que « l'efficacité de l'action subversive réside dans le pouvoir de

¹³⁹ Courtois, Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, Le documentation française, 1991.

¹⁴⁰ Courtois, Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, Le documentation française, 1991.

¹⁴¹ *Le théâtre de l'opprimé*, par Augusto Boal (le courrier de l'Unesco, novembre 1997)

¹⁴² Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006.

modifier, par la prise de conscience, les catégories de pensée. »¹⁴³. Travailler sur et avec l'autre permet de briser les représentations individuelles simplistes qui cherchent toujours à catégoriser le monde. Denoyel avoue souvent ne pas aimer les systèmes bipolaires qui ne rendent pas la complexité du monde. Ecouter l'autre, travailler en groupe permet d'échapper à ce risque puisque le groupe apporte une multiplicité de regards sur les choses. Ainsi, le jeu du pilote-copilote permet d'avoir « l'autre pour soi-même », les divers décalages de la narration donnent autant d'éclairages nouveaux. Le poids du groupe converge vers une co-analyse, une co-réflexion animée par une coaction grâce à la coopération de tous les membres du groupe. La force du groupe devient indispensable dans des exercices tels que le GAP, ou finalement les membres se complètent dans les questions posées à la personne interrogée, dans leurs attitudes envers elle...

L'importance de l'altérité et de la réciprocité dévoilées par ces jeux permettent aux formateurs de voir la confiance que les apprenants placent en eux. Ils délaissent une partie du contrôle d'eux-mêmes pour laisser le formateur le guider au moins en partie. Il s'agit d'une démarche très difficile et peu naturelle, qui demande un investissement incroyable. Le formateur doit donc être le plus vigilant possible sur ses actes et son langage dont l'acte performatif qui peut avoir des conséquences traumatisantes.

La force des images et des mots

L'altérité n'est pas seul responsable d'un possible changement de vue. La pratique du théâtre forum nous oblige à nous décaler, à changer de place pour voir les choses autrement, à se déchausser pour mieux se voir. Le théâtre comme toute forme de littérature permet de traiter des problèmes humains à résonance universelle. Le théâtre forum dépasse ce pouvoir car prend à la racine le problème d'un homme présent et implique des personnes directement par la force de l'improvisation. La puissance du théâtre est certainement amplifiée par le fait que comme le souligne Augusto Boal :

« tous les hommes et toutes les femmes du monde sont sur un théâtre : c'est là la condition humaine. »¹⁴⁴.

Lorsque l'on improvise une situation que nous avons réellement vécu, on a l'impression de la revivre.

¹⁴³ Le théâtre de l'opprimé, par Augusto Boal (le courrier de l'Unesco, novembre 1997)

¹⁴⁴ Le théâtre de l'opprimé, par Augusto Boal (le courrier de l'Unesco, novembre 1997)

Etrangement, la littérature et le théâtre impose un recentrage par un décentrage. Le théâtre, les jeux sur le corps et la narration d'histoires personnelles/professionnelles aident à se recentrer et ainsi à retrouver une partie de soi-même, accepter ce qui constitue notre parcours et notre personnalité. En effet, la pratique du GAP ou du théâtre forum travaillent sur ce rapport dialectique entre le vécu et le « moi » présent, entre la réflexion de ce qui est passé et les actions présentes.

« On rejoint l'idée de la pensée réflexive chère à Piaget : la pensée de la pensée, l'esprit qui, cessant de penser le monde, se prend pour objet, analyse son rapport au monde et notamment ses opérations mentales. La pensée réflexive culmine dans ce que Piaget appelait « l'abstraction réfléchissante », construction de la logique par formalisation des règles implicites dans les opérations mentales de haut niveau. »¹⁴⁵

Le GAP et le théâtre forum sont donc des pratiques réflexives basées sur l'alternance. L'expérience vécue au sein du groupe s'appuie davantage sur l'alternance vue comme un processus de professionnalisation où on se demande comment articuler savoirs d'action et savoirs théoriques, puisque on pratique des techniques de réflexivité puis on les analyse en groupe. L'analyse des pratiques permet de réfléchir sur ses pratiques pour devenir plus efficaces et acquérir de nouvelles compétences comme celle de pouvoir formuler les actions pour les transmettre (tout comme la VAE s'évertue à le faire).

Le théâtre forum, fortement inspiré du théâtre des opprimés d'Augusto Boal, vise, de plus, à redonner la parole à ceux qui l'ont perdu. Le GAP et le théâtre forum vont au-delà d'un travail sur soi puisqu'il permette l'expression du sujet.

3. Histoire de vie

L'expérience Histoire de vie

- Les débuts de l'Histoire de vie

On remarque de nombreuses similitudes entre le GAP, le théâtre forum et la pratique Histoire de vie. Selon Gaston Pineau, l'Histoire de vie est « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels ». Josette Layec précise que l'Histoire de vie et la démarche portfolio sont :

¹⁴⁵ Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, Philippe Perrenoud (les cahiers pédagogiques n°390, janvier 2001)

« une démarche de maïeutique, d'accouchement qui vise à mettre à jour, à révéler les savoirs, les ressources, mais aussi le génie, la créativité, de la personne engagée dans cette démarche.

Il s'agit d'identifier ses expériences significatives, ses savoirs développés, autant d'éléments que chacun est censé savoir, mais qu'il ignore la plupart du temps, au moins en partie, dans sa réalité quotidienne. Dans ce contexte, l'expérience significative, c'est l'expérience qui a du sens pour soi au moment où se travaille son portfolio. »

Puis, elle ajoute qu'il s'agit :

« d'accéder à ses savoirs implicites, voire in-sus, acquis parfois à son insu, pour les transformer en savoirs explicites, mobilisables dans d'autres circonstances, savoirs qui peuvent être ainsi reconnus par soi-même et par d'autres, savoirs issus de la vie même et pas seulement de sa vie professionnelle. ¹⁴⁶ »

Mais pour rechercher et construire du sens à partir de soi, encore faut-il avoir la possibilité de le faire, c'est-à-dire avoir suffisamment de libertés pour choisir sa ou ses voies et une liberté de pensée. Ceci était impossible avant les Lumières. Il faut reconnaître la chance que nous avons dans notre pays français d'avoir une démocratie qui nous offre de nombreux droits mais aussi des devoirs. Cependant, cette chance peut se transformer en cauchemar quand le droit à la liberté devient un devoir de responsabilités. Certes, l'Homme détient une marge de manœuvre sur sa propre vie, mais il reste déterminé par le poids social. L'Homme doit affronter sans cesse les difficultés de la vie, toujours confronté à sa condition humaine mais pour Sartre l'homme se caractérise par le dépassement d'une situation : « la liberté de l'individu est ce qu'il fait de ce que l'on a fait de lui ». L'Homme doit donc affronter la société post moderne à la fois déterminé et responsable. C'est sans doute à cause de ce paradoxe que la pratique d'Histoire de vie s'est autant développée : il s'agit d'apprendre à articuler passé-présent-futur afin d'obtenir un maximum de maîtrise sur son devenir.

- Les motivations pour s'engager dans cette démarche

Les motivations pour faire un travail sur son histoire résident principalement dans les verbes suivants :

- Comprendre
 - Qui suis-je ?
 - Qu'est-ce que l'on a fait de moi ?
 - Qu'est-ce que j'ai fait de ce que l'on a fait de moi ?

¹⁴⁶ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 63.

Chacun de nous est un héritier. On peut compter trois identités de soi : celle héritée, celle acquise et celle espérée¹⁴⁷. Dans ma vie, il y a une part de déterminisme. La vie est influencée par la famille, par des événements heureux ou malheureux... Comprendre ne suffit pas car cela peut conduire à une sorte de fatalisme ou à un blocage où on finit par subir sa vie (Eugène Enriquez). Merleau Ponty a mis en relief notre rapport dialectique entre nous et nos données biographiques :



Mes données biographiques m'influencent mais je peux me les réapproprier (notamment par la pratique histoire de vie) pour échapper au déterminisme.

- Agir
 - En devenant acteur, qu'est-ce que je peux faire de ce qu'on a fait de moi ?
- S'émanciper
 - En devenant auteur par le sens que je vais donner à ma vie. Auteur vient du latin auctor : celui qui a l'autorité, qui est le garant. En devenant acteur de ma vie, j'en deviens responsable et je ne laisse personne d'autre que moi en choisir le sens.

On s'approche de la définition de la liberté : l'historicité est la capacité d'agir sur sa propre histoire. L'Histoire de vie permet d'agir sur ma temporalité en articulant passé/présent / avenir. Cette pratique me donne des armes pour avoir la possibilité d'agir dans le futur au lieu de subir ma vie.

- Le contrat

¹⁴⁷ De Gaulejac, Vincent, *La Névrose de Classe*, Parsi, Hommes et Groupes éditeurs, 1987.

Entrer dans une démarche Histoire de vie n'est pas quelque chose à prendre à la légère. Cela demande une grande implication personnelle et comprendre et accepter au préalable que nous allons devoir être sujet à l'émotion de soi et des autres. Chacun va devoir confier des fragments précieux de son existence au reste du groupe et pour que cela soit envisageable, il faut instaurer un cadre de confiance. Chaque membre du groupe doit se sentir au sein d'un espace serein avec des gens bienveillants autour de lui afin qu'il puisse se confier sans être juger et renverser cette situation quand autrui prend la parole. Pour que cela soit possible, il faut tout d'abord monter un groupe sans rapport de hiérarchie : cet espace ne doit pas être sujet à des enjeux extérieurs à l'Histoire de vie, personne ne doit pouvoir utiliser ce qu'il entend lors des séances d'Histoire de vie en dehors de ce cadre. Pour instaurer ce cadre neutre indispensable à l'Histoire de vie, le formateur/animateur doit prendre l'initiative d'imposer un contrat de groupe. Cependant, pour que chacun se sente concerné par ce contrat, il doit être élaboré ensemble. Voici ce à quoi peut ressembler un contrat lors d'une pratique Histoire de vie :

- ✓ Je m'inscris dans une démarche volontaire
- ✓ Ce qui se dit dans le groupe reste dans le groupe
- ✓ On ne parle pas de l'histoire de l'autre en son absence
- ✓ Respecter l'anonymat des notes
- ✓ Chacun est libre de son degré d'implication
- ✓ Echanges basés sur le respect
- ✓ Pas d'interprétation ni de jugement de valeurs
- ✓ Ce groupe n'est pas un groupe de thérapie
- ✓ Chacun s'engage à s'impliquer dans le groupe et de jouer la réciprocité
- ✓ Le formateur est garant du bon fonctionnement du groupe
- ✓ Le formateur et chaque membre du groupe est responsable du respect du contrat
- ✓ Chacun doit respecter et accueillir les différences de chacun
- ✓ Nécessité d'une écoute bienveillante et attentive
- ✓ Participation à l'ensemble de la formation.

En résumé, le contrat doit contenir la finalisation (les buts généraux visés), garantir l'autonomie des participants, la confidentialité, la propriété des productions et le respect du travail d'autrui.

Ce contrat correspond aux exigences énumérées dans *Faire de sa vie une histoire* d'Alex Lainé¹⁴⁸ p. 181-187. Cependant, nous pensons qu'une clause n'a pas été abordée dans l'ouvrage de Lainé. Un temps de repos, de relaxation devrait être instauré à la fin de chaque séance pour aider l'individu à retourner dans l'espace de vie habituel. En effet, travailler sur son récit de vie est très éprouvant, cela impose divers mouvements : de son passé à son présent vers son futur, et de soi vers l'autre et de l'autre vers soi. Ces réflexions très personnelles font émerger beaucoup d'émotions et il nous semble dangereux de laisser partir les participants à fin de chaque séance sans avoir pris un temps de transition favorisant le retour à la vie réelle. Chaque séance s'avère particulièrement productrice d'émotions fortes. Pourtant, nous croyons qu'un simple travail de relaxation, sur la respiration ou un travail sur le corps, pourrait suffire à aider à se préparer à retourner à sa vie quotidienne. L'Histoire de vie fait travailler l'esprit, la relaxation le corps : cette déportation d'attention d'une zone à une autre relâcherait la pression ressentie par les participants. Cette phase est d'autant plus importante à intégrer que les personnes nous entourant quotidiennement ne savent pas ce que l'on vit et ne doivent pas le savoir (avec le contrat). Personne n'est, à ce moment où nous nous retrouvons plus fragile, plus patient, plus à l'écoute : nous devons répondre à toutes les exigences habituelles de notre travail, de notre famille... malgré ce travail réflexif intensif qui certes nous rendra plus fort ensuite mais nous ébranle tout le long du processus. Le soutien du groupe et la bienveillance de l'accompagnateur deviennent indispensable pour compenser cet ébranlement mais persévérer dans le travail de décentrage de soi.

On peut résumer les étapes du travail d'histoire de vie ainsi¹⁴⁹ :

- L'énonciation orale : le narrateur raconte le récit qu'il fait de sa vie, acte d'auto-expression de son expérience de vie (parfois à partir de supports, arbres, blasons...). Le locuteur reprend des éléments concernant le narrateur et essaie de les articuler significativement.
- L'énonciation écrite : L'écrit fixe, laisse une trace, accroît la distanciation avec soi (contre l'énoncé oral), a un effet structurant. Construction personnelle et individuelle.

¹⁴⁸ Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire, Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

¹⁴⁹ Analyse à partir d'un article de Christine Abels-Eber.

- Travail sur l'énoncé : travail d'analyse qui s'effectue souvent en groupe, travail de socialisation, situation de co-investissement. Selon Gaston Pineau, le locuteur :

« est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive ; l'interlocuteur lui, au départ, est physiquement étranger à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de compréhension. ».

L'autre fait tiers, est un médiateur entre soi et soi comme nous avons pu le constater lors du séminaire transversal du deuxième semestre.

Trois passages sont nécessaires dans l'histoire de vie : **la déconstruction** surtout par l'oral / **la distanciation** avec les interrogations d'autrui / **la reconstruction** avec une mise en sens et en ordre de son histoire.

En résumé, la démarche Histoire de vie tout comme la création d'un portfolio vise :

« à explorer son histoire personnelle, sociale et professionnelle, à s'enfoncer plus ou loin profondément, selon son choix, dans les méandres de sa mémoire pour retrouver ses éléments significatifs, à retracer toutes nos expériences, qu'elles soient de formation, formelle ou non, validée ou non, d'emploi, déclaré ou non, d'activités sociales, culturelles, associatives, militantes, bénévoles, de loisirs, de lectures, de rencontres, de production, de réalisation, d'événements personnels...¹⁵⁰ »

Josette Layec met en relief la possibilité d'apprendre de manière informelle et cite dans ces possibilités d'apprentissage « les lectures ». Comme nous l'avons expliqué, on peut apprendre de nombreuses activités dont la lecture et l'écriture et entrer dans une démarche Histoire de vie ou portfolio aide à prendre conscience des savoirs acquis tout au long de sa vie.

Soi face et avec l'altérité

- Langage et altérité

« Ces écrits réflexifs interpersonnels essaient d'articuler et de conjuguer du vécu à la première, deuxième, et troisième personne, du singulier et du pluriel, au présent et au passé, à l'actif et au passif... Ils ne font pas qu'exprimer un trajet vécu. Ils le forment et le forgent en transformant une matière première expérientielle, sur l'enclume de ma communication, avec le marteau des mots et la confrontation réflexive des locuteurs. »¹⁵¹, Gaston Pineau

¹⁵⁰ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 89.

¹⁵¹ Pineau, Gaston, *Trajet d'un forgeron de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2010.

L'Autre, l'interlocuteur fait émerger des mots, des mots correctement assemblés pour pouvoir être compris par lui. L'altérité nous fait formuler puis reformuler, nous pousse à nous faire comprendre puis en se faisant comprendre par l'autre, notre récit prend du sens pour nous-mêmes. La socialisation permise par la confrontation à l'autre contraint à :

« trouver un mode d'expression qui permet de communiquer sur des essentiels pour soi, sans pour autant être dans une communication sur son intimité. Socialisation qui empêche de s'enfermer dans une approche narcissique de son histoire et impose de garder présent à la conscience le but défini dans le contrat et l'objectif défini précédemment. ¹⁵²»

Les choses les plus essentielles sont naturellement triées et seul ce qui est vraiment important pour nous émerge du brouillard.

« L'élaboration interactive d'une histoire de vie peut contribuer à une connaissance libératrice et devenir chemin d'émancipation personnelle. » (P. Brun, 1997)

L'autre est donc médiateur de soi à soi mais le langage possède la même fonction. Le narrateur utilise le langage pour se mettre à distance de lui-même. Cette distance permet au sujet de devenir acteur :

« Dès lors que le sujet parle, qu'il s'adresse à l'Autre, il lui revient l'évidence qu'il est à distance de son propre message et il reconnaît que ce qu'il a fait n'est rien d'autre que de se faire représenter dans le message qu'il a émis. Autrement dit, le sujet fait l'expérience de sa division fondamentale. Il réalise qu'en tant que sujet de la parole, il est un sujet séparé de lui-même, divisé entre ce qu'il est et ce qu'il dit de son être. »¹⁵³ (Guy de Villiers)

Cette division est aussi une reconnaissance car l'interlocuteur nous écoute, reconnaît notre existence dans cette écoute et accepte immédiatement la véracité de notre récit sans jugement (cf. le contrat). La souffrance n'est pas toujours là où l'on la croit, seule la personne peut le dire. On doit la laisser s'exprimer sans tabous et sans retenue émotionnelle (le narrateur a le droit de pleurer). Donner de l'importance au langage c'est reconnaître la capacité de l'autre à prendre la parole. L'interlocuteur en se contentant d'écouter sans intervenir (par le langage ou par des gestes de consolation ou de jugement) donne de la valeur aux propos émis par le narrateur et redonne au sujet une identité d'auteur, d'acteur de sa vie. Prendre la parole est un droit, or il constitue dans beaucoup de familles un interdit : l'Histoire de vie prend ainsi contre-pied à des

¹⁵² Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 95.

¹⁵³ De Villiers, *L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation* in *Pratiques des histoires de vie* Collectif sous la dir. De DESMARAIS, PILON, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 115.

interdictions absurdes mais ancrée et permet à l'individu de récupérer sa liberté d'expression.

Christine Abels-Eber, dans un de ses articles, appuyait sur le fait qu'il faut reconnaître « à l'enfant ses capacités à penser, à agir et prendre en main sa vie, si les adultes acceptent de l'accompagner dans ce sens, sans faire à sa place, mais avec lui. » Mais cet impératif devrait s'adresser à tous les accompagnateurs : ils devraient être considérés comme des médiateurs vers l'autonomie, et pour qu'un individu acquière de l'autonomie il faut lui en concéder un minimum.

La médiation par le langage a été étudiée par Paul Ricoeur qui a ainsi pu mettre en évidence le concept d'identité-narrative :

« Le récit permet au sujet de passer d'une expérience temporelle humaine éprouvée, à une conscience et une existence historique ; il permet d'articuler les temporalités pour s'y retrouver. Le récit donne forme, il permet de rassembler les événements de sa vie, les transforme en histoire et donne un sens à l'histoire. » Article de Christine Abels-Eber

On remarque donc l'importance de l'altérité : face à l'autre, on est obligé de formuler de manière à se faire comprendre et donc déjà donner une ébauche de sens à sa vie. Le narrateur se met en question et entre dans un processus de mise à distance favorisé par l'interaction avec autrui. L'étude de cette interaction permet à Ricoeur de constater une triple mimesis constituée d'une préfiguration, d'une configuration et d'une refiguration : « Le récit met la consonance là où il y a dissonance, le récit donne forme à ce qui est informe ». Par la parole adressée à l'autre, le narrateur existe, et reprend possession de soi.

La dialectique de l'idem et de l'altérité où l'autre est à la fois autre et semblable est d'autant plus troublante que la pratique de l'Histoire de vie nous met face à plusieurs autres : l'autre c'est mes interlocuteurs mais c'est aussi le moi passé qui diffère du moi présent qui s'exprime aujourd'hui. L'autre, c'est aussi le moi futur changé et peut-être renforcé par cette pratique d'Histoire de vie.

Il faut faire attention à la manière dont on pratique l'Histoire de vie : elle doit s'adapter au public. Avec des jeunes, il ne faut pas s'arrêter trop sur le projet parental. Les adolescents aiment beaucoup travailler avec les lignes : le lien avec la trajectoire et l'arbre généalogique est intéressant à faire avec eux. La démarche Histoire de vie est perturbante au sens où elle nous fait remuer intérieurement : elle peut aider les personnes à assumer leur passé (transformer certaines hontes en fiertés, briser les

tabous, assumer les secrets de familles...) pour avancer mais peut aussi, mal utilisée, causer des dégâts inestimables.

Pour passer d'une étape à une autre, Gaston Pineau insistait sur la nécessité d'accomplir l'étape précédente. L'Histoire de vie peut être une médiation utile pour passer à une étape suivante de notre vie mais cette pratique demande elle-même une certaine préparation : il faut se sentir prêt à faire ce travail sur soi.

- Ipséité

L'Ipséité signifie que le sujet est capable de se désigner responsable de son dire et de ses actes.

« L'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre. » (Ricoeur)

L'histoire de vie est un voyage où on est confronté à autrui (l'autre dans le groupe, l'autre soi du passé) puis quand on revient de ce voyage intérieur, on revient autre car on s'est réapproprié son existence. Les points forts de l'Histoire de vie sont donc sans doute le langage et la confrontation à autrui qui permettent l'obtention de l'ipséité.

- Des êtres socio-historiques

Nous sommes donc des êtres de langage, toujours confrontés aux autres et pourtant l'Histoire de vie se base sur ses deux aspects pour amener l'individu à avoir une réflexion sur lui-même et se réapproprier son existence passée. Cependant, la société post moderne nous fait aller à toute allure : l'exigence de la productivité et l'obsession pour les chiffres empêche l'homme de se poser, de prendre du temps pour lui et de regarder en arrière. La pratique Histoire de Vie impose une temporalité favorable à la réflexivité et permet de surmonter les nombreuses questions existentielles qui nous pèsent et qui pourtant n'ont jamais le temps d'être réellement abordées dans la vie quotidienne.

Ces questions s'apparentent généralement à une quête de sens et/ou une quête de place : suis-je l'enfant de mes parents ? Les parents sont-ils bien les parents de leurs enfants ? Mais la souffrance des enfants et des familles peut être due à des éléments extérieurs : l'individu est socio-historique, il ne s'agit pas forcément de problèmes

internes à la vie familiale mais liés au champ socio-économique, aux difficultés à obtenir des aides, un emploi, de la reconnaissance dans cette société... Les angoisses des parents se reportent sur les enfants. Il faut déresponsabiliser l'individu par rapport à ce qui se rapporte à l'Histoire, certaines choses sont déterminées, d'autres non. L'Homme a à la fois le choix de ses actes et est contraint. Il est responsable mais pas de tout. Pour Vincent de Gaulejac, il faut :

« prendre conscience de la façon dont les choix sont conditionnés par l'histoire peut amener l'individu à les modifier, en comprenant de quelle mesure il a été en quelque sorte obligé de se construire de telle façon. »

L'Histoire de vie donne des outils d'historicité, c'est-à-dire des outils pour construire du sens. L'historicité est la capacité d'agir sur sa propre histoire et d'avoir prise sur sa temporalité en articulant passé-présent-futur. Il s'agit d'une capacité d'agir sur certains déterminismes pour s'en dégager. L'individu devient acteur de sa vie en se la réappropriant et en cela change son rapport à l'Histoire et au monde. Par le récit, l'individu construit, déconstruit, reconstruit les événements vécus, les fait émerger des souvenirs enfouis et leur redonne du sens en créant des liens entre eux. Le récit engendre du sens et « transforme un simple individu en créateur d'histoire et en agent d'historicité. » (Eugène Enriquez).

- Le roman familial

L'Individu est le produit d'une histoire (approche sociologique qui vient de Bourdieu) dont il cherche à devenir le sujet. L'homme ne peut être réduit à un mécanisme, il n'est pas que déterminé. La question du sujet est née autour d'une problématique : le roman familial et la trajectoire sociale. Qu'est-ce qui nous amène à reconsidérer ce que l'on est et notre façon de voir le monde ? Il s'agit de la question de la distinction et donc des enjeux qu'il existe entre les classes sociales. Il est difficile de situer définitivement les gens dans une classe sociale, cela change ; mais il est aussi très difficile d'articuler la volonté d'ascension sociale et celle ne pas trahir sa classe d'origine. De plus tout le monde réagit différemment : qu'est-ce qui fait que deux personnes complètement différentes peuvent se retrouver dans la même place sociale (même métier) ?

L'écart entre l'identité héritée, l'identité acquise et celle espérée est souvent dure à porter. Le projet parental pèse toujours consciemment ou non : qu'est-ce que mes

parents voulaient que je devienne ? On ne peut pas comprendre la vocation de quelqu'un sans comprendre par quoi il est inspiré. L'espace psychique s'élabore en parallèle à l'espace social. La contradiction sociale confronte sans cesse les contradictions existentielles.

Ces contradictions entre réalité et vie rêvée conduisent à l'invention du roman familial. Ce concept provient de Freud : il avait remarqué que des enfants abandonnés inventaient des histoires sur leurs origines qui s'apparentaient à des contes de fée. Des parents prestigieux avaient dû laisser leur enfant à un berger comme Œdipe ou Romulus et Rémus ont été abandonnés. On remarque que de nombreux fondateurs (Moïse, ...) n'ont pas de parents et donc ne sont pas tout à fait semblables aux autres. Ce type de fantasme peut désamorcer des conflits œdipiens : l'enfant peut se dire que ses parents avec qui il a des problèmes ne sont pas ses vrais parents et rend moins violente l'image négative qu'il a d'eux. Le roman familial rend la vie vivable, supportable, donne à l'enfant de la force et de l'espoir (c'est un procédé encore plus nécessaire pour les enfants maltraités ou abandonnés). Le fantasme du roman familial apparaît entre 7 et 12 ans, il permet de corriger la réalité en s'imaginant issu d'un monde meilleur, puis les enfants réhabilitent leurs parents car ils s'occupent d'eux. Cette attitude à compenser son existence par le fantasme est tout à fait normale, cependant dans certains cas cela dépasse les normes : l'enfant devient un enfant roi mégalomane. Cet enfant croit que le monde est organisé autour de lui et bien au-delà de sa petite enfance. Se rendre compte que l'on n'est pas unique, qu'on a des semblables est une expérience humaine douloureuse mais indispensable. Le personnage de Stendhal dans *le Rouge et le Noir*, Julien Sorel s' imagine venir d'une famille différente car il ne comprend pas comment lui, un être cultivé adorant lire, peut appartenir à une famille d'incultes concentrés sur le travail manuel. Stendhal lui-même émet une hypothèse similaire dans son autobiographie *La Vie de Henry Brulard*. Ne supportant pas son père, il fantasme sur des parents princiers et projette son désespoir en idéalisant sa mère décédée. Nous pouvons, une fois de plus, observer qu'une œuvre littéraire peut servir à étayer un propos lié aux Sciences de l'Éducation.

Ces deux exemples tirés de deux œuvres de Stendhal s'appuient sur un personnage pauvre et une personne appartenant à la classe bourgeoise presque aristocrate. Étant des êtres socio-historiques, il serait légitime de se demander si les fantasmes des enfants des dominants sont les mêmes que ceux des enfants des

dominés ? On suppose qu'on ne se raconte pas les mêmes histoires selon ce que l'histoire a fait de nous, mais cela ne signifie pas que les enfants des classes dominées ne rêvent pas d'une autre vie. Cependant, il faut admettre qu'il y a des personnes qui ont plus de raisons que d'autres à changer la réalité : c'est déterminant pour comprendre ce que l'on devient.

Faire son récit c'est aussi se lancer dans une production historique, les individus appuient sur la dimension singulière de leur existence : « C'est mon histoire, c'est précieux... », mais mon histoire c'est l'histoire de tous. Chaque vie est singulière mais contient une dimension universelle que l'on pourrait appeler humaine. Tenir compte de nos similitudes, de notre humanité permet de contrer cette époque où on valorise la singularité et cet élan d'égoïsme : cela permet de lutter contre l'intolérance.



Cela soulage de penser que l'on est le produit d'une histoire car cela nous permet d'assumer moins de responsabilités et de mieux comprendre pourquoi on est ce qu'on est. Cependant, nous sommes à la fois :

- Intégré dans la trame biographie (histoire singulière et unique + famille ...) : nous sommes tous des êtres socio-historiques. L'Homme est produit de l'Histoire (produit l'Histoire et produit par l'Histoire).
- Un individu acteur, porteur de l'historicité : nous sommes capables d'intervenir sur notre histoire. On ne peut changer le passé mais on peut changer son rapport à cette histoire.

L'Homme a une propension phénoménale à raconter des histoires. L'histoire n'est pas vraie mais il est vrai que quelqu'un raconte une histoire. « L'Histoire du roman vrai » montre la mise en abîme du récit : quelqu'un fait le récit d'une histoire qu'il estime vraie mais comme elle est racontée elle subit forcément des transformations (Paul Veyne). Cependant, on doit considérer que tout récit est un récit vrai car il est vrai que ce que cette personne raconte est un récit tiré de son existence et a du sens pour elle-

même, même si celui-ci ne sera jamais identique à ce qui s'est réellement produit. L'Histoire de vie, en particulier quand elle se concentre sur le récit familial donne des informations plus ou moins objectives (transmission subjective, enjolivement du passé, faute avérée ou fantasmée ?) mais qui ont toujours de l'importance. Le problème est qu'on ne peut pas traiter de la même façon ce qui est fantasmé et la réalité, or parfois on a tendance à mélanger les deux. Il est nécessaire de mettre en place un travail pour décortiquer, analyser son passé : les questions lors des Histoires de famille doivent se centrer sur qui parle ? Dans quelles circonstances ? Parfois, on répète simplement ce qu'on a entendu de ses parents ... Cependant, il ne faut pas confondre l'Histoire de vie avec la démarche de la psychanalyse : les accompagnateurs peuvent vite prendre les Histoires de vie pour un travail thérapeutique hors ces formateurs ne sont pas médecins. De plus, il faut faire attention à ne pas faire de l'Histoire de vie la clé de son destin car le destin se réalise aussi ailleurs.

- La névrose des classes

Vincent de Gaulejac¹⁵⁴ dans *la Névrose des classes* s'est inspiré de l'autobiographie d'Annie Ernaux pour analyser les effets de changements de classe sociale. Le sociologue est donc entré dans la même démarche que nous, s'appuyant sur un écrit littéraire pour fonder des propos théoriques. Annie Ernaux provenait d'une famille modeste et a eu la possibilité de faire des études. Etre mélangée à d'autres jeunes provenant d'une autre classe sociale lui a donné un sentiment de trahison et de haine par rapport à son milieu d'origine. Il s'agit d'une réelle violence symbolique qui caractérise les valeurs/classes sociales. On se sent coupable d'abandonner sa famille et honteux de ne pas avoir la même éducation que la classe sociale plus aisée dans laquelle on entre. Cette honte s'accroît par les habitus du langage de l'élite dans laquelle on essaie de rentrer. Des habitus sont des habitudes sociales tellement ancrées en soi qu'elles deviennent des automatismes. (Bourdieu)

L'idée des classes sociales est régie par des stéréotypes : les gens qui sont bien élevés ont une position sociale élevée et sont des gens de qualité, tandis que les pauvres

¹⁵⁴ De Gaulejac, Vincent, *La Névrose de Classe*, Parsi, Hommes et Groupes éditeurs, 1987.

s'apparentent à des pauvres types. Ces stéréotypes blessent profondément les personnes et pourtant ils sont présents dans toutes les classes sociales : les classes aisées dévalorisent les plus pauvres et les plus pauvres se dévalorisent eux-mêmes. Annie Ernaux ressentait de la culpabilité liée à la sexualité. Il semble qu'elle articulait les enjeux sociaux et sexuels, faisait un lien entre l'intérieur et l'extérieur. Le sentiment d'être mauvais s'étale sur plusieurs registres : le sentiment d'infériorité nous noue de l'intérieur et nous fait rentrer dans des cycles d'inhibition. L'ascension sociale fait donc émerger un sentiment de culpabilité et de honte, la régression sociale produit le même effet mais engendre des mensonges : les personnes nient leur situation, tentent de cacher leurs problèmes d'emploi, d'argent... Certaines personnes essaient de trouver des ailleurs, ils veulent échapper au classement social. Ces personnes deviennent souvent artistes car cette vocation est inclassable socialement.

Les classes sociales pèsent lourd dans nos histoires de vie mais il faut tenir compte du fait que la même position sociale peut ne pas être vécue de la même façon selon la trajectoire sociale (métier des parents...), il faut aussi remarquer l'évolution des fratries. Où on est ? Sans classe ?

Le parti communiste a été un moyen pour beaucoup d'ouvriers de revaloriser leur cause / leur classe et d'annuler la honte d'être ouvrier. Cette vision a changé complètement le rapport à leur condition. L'individu n'est plus seul et ensemble ils peuvent bouger les choses.

Cependant, il semble que la lutte des classes soit devenue une lutte des places. Auparavant (avant les années 70), il s'agissait uniquement d'obtenir une ascension sociale ou de garder sa place, désormais les régressions sont plus courantes et menacent. Chaque individu est renvoyé à lui-même par rapport à sa place sociale. Pouvant plus facilement accéder à l'Education, et la France copiant le modèle américain, les Français sont de plus en plus considérés comme responsables de leur avenir. On peut remarquer trois visages liés à la volonté de se faire une place :

- Entrepreneurs
- Intermédiaires (volonté d'être propriétaire avec de bons revenus)
- Exclusion

Les conflits de classes sociales vont peut-être s'amoinrir face à cette instabilité qui fait que désormais les identités peuvent changer. Les scénarios des Histoires familiales

deviennent très hétérogènes et il est de plus en plus difficile de décrire cette société moderne qui paraît synonyme de lutte permanente.

Le rapport à l'écrit

Josette Layec affirme dans *L'Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif* que l'écriture permet une « mise à distance » et la recherche de traces incontestables :

« Dans la démarche portfolio, ce qui est recherché, c'est cette mise à distance de l'expérience qui passe essentiellement par l'écrit mais aussi par des preuves extérieures à nous : des témoignages écrits, des photos, des attestations... L'ensemble de ce travail passe par de nombreuses étapes d'auto-évaluation qui sont d'autant d'étapes d'actualisation de notre boussole personnelle. ¹⁵⁵ »

Elle ajoute que :

« L'écriture, parce qu'elle permet l'intégration de la dimension temporelle et la mise en regard *a posteriori* des expériences, permet la construction socialisée des savoirs, contribue à la construction progressive de l'identité professionnelle. ¹⁵⁶ »

Quant à Martine Lani-Bayle, elle insiste sur l'intérêt des écrits de chacun pour tout le groupe impliqué dans une démarche Histoire de vie :

« à peu près n'importe quel récit généalogique se montre inducteur par rapport au sien propre. ¹⁵⁷ »

L'écrit est fondamental dans la démarche Histoire de vie car il permet non seulement une mise à distance entre l'individu et sa propre histoire et laisse une trace. Le sujet engagé dans une telle démarche dispose du matériau écrit lors des séances. Suite à ce travail, il peut en faire ce qu'il veut : le jeter, le montrer à son entourage ou le conserver dans un endroit secret. Relire plusieurs années plus tard ces traces d'un travail sur soi peut réactiver une nouvelle réflexion sur sa vie ajoutant la distance temporelle. Enfin, l'écrit peut soulager en dehors du travail Histoire de vie, dans le sens où, comme l'écriture laisse des « traces » elle aide à donner une forme de vie qui va persister au-delà de notre existence. En effet, les écrivains vivent toujours en quelque sorte grâce à leurs manuscrits. Il en est de même pour n'importe qui : quiconque laisse derrière lui

¹⁵⁵ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 49.

¹⁵⁶ Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 66.

¹⁵⁷ Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 88.

des écrits (journal intime, lettres, autobiographie...) donne la possibilité aux générations futures de les lire et ainsi de revivre à travers eux.

Conclusion

L'Histoire de vie est un support qui permet une construction de soi. De nombreux outils existent dont l'arbre généalogique qui donne une belle image avec des racines solides et cette représentation symbolique essaie de canaliser les difficultés rencontrées dans le quotidien et son histoire. Les outils amènent la réflexivité de l'individu sur sa propre histoire et son rapport au monde mais parfois il tombe dans des impasses généalogiques. Les contradictions peuvent être prises comme des impasses mais le travail généalogique est de remettre les choses à leurs place, d'accepter que la vie est un drame, faite d'épreuves mais que c'est la vie et qu'elle est aussi faite de bons moments. L'écriture a une place primordiale dans l'Histoire de vie car elle permet de laisser une trace durable et surtout de pouvoir se mettre à distance de soi-même pour pouvoir s'auto-analyser. Nous avons, tout au long de cette partie, essayé de mettre en relief l'intérêt des Lettres dans la compréhension humaine, que ce soit de soi ou des autres. Dans la dernière partie de ce mémoire, si nos hypothèses sont validées par la partie méthodologie, nous tenterons d'insérer la lecture dans la démarche Histoire de vie, ce qui n'a encore jamais été fait. Seul un extrait de *Faire de sa vie une histoire* d'Alex Lainé¹⁵⁸ évoque de manière furtive cette possibilité.

III. INTERCULTURALITE / ALTERITE

1. Rencontre de l'autre par la lecture et l'écriture

Ecrire pour autrui

Nous avons vu que le contact avec l'Autre (autrui, le soi passé, ...) était nécessaire dans de nombreuses démarches qui facilitent la réflexion sur soi. Mais la nécessité

¹⁵⁸ Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.

d'autrui s'avère capitale dans l'existence même de tout individu comme nous l'annonce Henri Wallon :

« L'individu est essentiellement social. Il l'est, non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement. »¹⁵⁹

L'écriture n'échappe pas à ce besoin d'altérité comme nous pouvons le constater à travers les propos de Mauriac :

« A travers les sons, les couleurs, les mots, l'œuvre, c'est toujours quelqu'un qui parle à quelqu'un – c'est toujours quelqu'un qui parle de lui-même à un autre. »¹⁶⁰

Puis d'Isabelle Rossignol :

« L'acte d'écriture suppose une situation de communication : on écrit pour être lu (donc, compris) par un lecteur »¹⁶¹

Le lecteur est soit un autre individu, soit nous même. Quel qu'il soit, il est tout de même autre. Si j'écris un journal intime, destiné à ma propre lecture, je le destine à autrui car le moi futur est autre que le moi présent. J'installe donc une relation de communication entre deux moi appartenant à une temporalité différente.

Jean Ricardou « fait reposer le principe d'écriture du texte sur le principe d'altérité »¹⁶². Pour lui, écrire est pluriel car assimilé à une notion de communauté. Il recommande l'écriture à plusieurs mains car un écrivain reprend plusieurs fois son texte jusqu'à ce qu'il ne puisse plus le modifier. L'écriture à plusieurs permet de plus nombreuses réécritures et de nombreux remaniements du texte. Michel Butor expliquait que s'il publiait un texte cela ne signifiait pas qu'il était satisfait mais qu'il ne savait pas comment le travailler davantage. Les ateliers d'écriture qui ont l'atout de faire travailler un texte en commun peuvent faire bénéficier au scripteur d'une assistance collective dans l'optique d'améliorer son texte. L'idée de Ricardou fait entrer l'écriture du texte d'emblée dans une relation avec les autres. Cela permet à celui qui s'inscrit dans une démarche d'écriture de tenir compte au préalable de l'altérité et de se sentir moins seul face au mythe de la page blanche. Des poètes comme Baudelaire souffraient de solitude, se sentant trop différent du reste des autres et pourtant ancré en ce monde. Son poème « Bénédiction », le premier des *Fleurs du mal* (1857)¹⁶³ noue l'existence du poète à

¹⁵⁹ Henri Wallon

¹⁶⁰ Mauriac, *Le Nouveau Roman*, « La technique du cageot d'Alain Robbe-Grillet », Paris, Edition Garnier frères, coll. Les critiques de notre temps, 1972, p. 42.

¹⁶¹ Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 45.

¹⁶² Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 80.

¹⁶³ Baudelaire, Charles, *Les Fleurs du mal*, Paris, L'Aventurine, 2000.

celle de Dieu et de la Terre. Etant entre les deux, le poète se sent attaché aux deux mondes sans pour autant appartenir à aucun. « Sous la tutelle invisible d'un Ange », le poète se sent comme un messager reliant les deux mondes et pourtant sujet de « dérision » à la manière des albatros, « vastes oiseaux des mers » qui une fois descendu sur le sol devient « comique et laid » et subit les maltraitances des marins. Non seulement avec la perte de Dieu, le poète ne sent plus comme un envoyé divin mais, en plus, rien n'empêche désormais aux écrivains de vivre au sein du monde et de profiter des relations humaines.

Soi comme un autre

François Bon, spécialiste des ateliers d'écriture, s'appuie sur la reconnaissance du besoin d'altérité. Nous sommes un autre pour nous même alors :

« Comment parler de son propre visage, où nous reconnaissons d'abord ce dont il hérite qui n'est pas lui-même. Du visage de l'autre, ce qui s'écrit en lui à mesure de ce qu'il traverse. Le rapport qu'on a soi-même à son visage : singuliers moments où on ne se reconnaît pas soi-même. On s'aperçoit dans une glace, on est surpris que ce soit soi-même. Se concentrer sur ces moments, et comment alors était devant nous ce visage devenu un instant étranger. »¹⁶⁴

Si nous voyons en nous en premier ce dont on hérite c'est parce que les générations antérieures pèsent sans cesse sur nous et ont fait, du moins en partie, ce que nous sommes. L'Homme est un être social et ses premiers rapports avec l'autre proviennent du cercle familial. Les travaux de Vincent de Gaulejac, Gaston Pineau ou de Christophe Niewiadomski donnent beaucoup d'informations à ce sujet. Ils montrent à quel point l'environnement familial détermine en partie la construction de notre personnalité.

Mais François Bon dépasse les liens familiaux et insiste sur le fait que l'on peut voir en autrui un autre soi. Il cite alors Henri Michaux¹⁶⁵ :

« Je connais si peu mon visage que si l'on m'en montrait un du même genre je n'en saurais dire la différence (sauf peut-être depuis que je fais mon étude des visages).

Plus d'une fois, à un coin de rue rencontrant une glace à un magasin, qui veut vous faire cette surprise, je prends pour moi le premier venu, pourvu qu'il ait le même imperméable ou le même chapeau, je sens pourtant un certain malaise, jusqu'à ce que passant à mon tour dans le reflet de la glace, je fasse, un peu gêné, la rectification.

¹⁶⁴ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 189.

¹⁶⁵ Henri Michaux (1899-1984), poète, écrivain et peintre d'origine belge, devenu français en 1955. Il a écrit notamment *L'Espace du Dedans*.

Mon visage est un peu plus loin reperdu. J'ai cessé depuis vingt ans de me tenir sous mes traits. Je n'habite plus ces lieux. C'est pourquoi je regarde facilement un visage comme si c'était le mien. Je l'adopte. Je m'y repose. »¹⁶⁶

Le poète n'est donc en rien différent d'un autre homme, au point de se confondre lui-même avec autrui ou au point de ne pas se reconnaître. D'ailleurs, nous supposons que beaucoup de gens ont fait les désagréables expériences vécues évoquées par François Bon et Henri Michaux : se voir dans une glace et ne pas se reconnaître et apercevoir quelqu'un dans une glace et croire que c'est soi alors que c'est autrui. Ces expériences montrent à quel point nous pouvons être similaires, c'est dérangeant mais cela nous apprend à regarder l'autre à la fois comme un Autre et à la fois comme un semblable.

Expériences d'écrivains

« La pratique des grands écrivains est libératrice. Elle incline non à les imiter, mais à suivre la leçon qu'ils nous donnent : une leçon d'audace »167, Jacques Laurent.

Par le poème suivant, Charles Juliet semble énumérer toutes les raisons d'écrire : pour apprendre, pour se connaître, pour donner un sens à sa vie, pour s'exprimer, pour laisser une trace et pour communiquer avec autrui :

« Ecrire. Ecrire pour obéir au besoin que j'en ai.
Ecrire pour apprendre à écrire. Apprendre à parler.
Ecrire pour ne plus avoir peur.
Ecrire pour ne pas vivre dans l'ignorance.
Ecrire pour panser mes blessures. Ne pas rester prisonnier de ce qui a fracturé mon enfance.
Ecrire pour me parcourir, me découvrir. Me révéler à moi-même.
Ecrire pour déraciner la haine de soi. Apprendre à m'aimer.
Ecrire pour surmonter mes inhibitions, me dégager de mes entraves.
Ecrire pour déterrer ma voix.
Ecrire pour me clarifier, me mettre en ordre, m'unifier.
Ecrire pour épurer mon œil de ce qui m'a été donné.
Ecrire pour retrouver – par-delà la lucidité conquise – une naïveté, une spontanéité, une transparence.
Ecrire pour agrandir mon espace intérieur. M'y mouvoir avec toujours plus de liberté.
Ecrire pour produire la lumière dont j'ai besoin.
Ecrire pour m'inventer, me créer, me faire exister.

¹⁶⁶ Michaux, Henri, *Passages*, Paris, Galliamrd, 1950.

¹⁶⁷ Laurent, Jacques, *Le métier d'écrire : entretien avec 18 écrivains*.

Ecrire pour soustraire des instants de vie à l'érosion du temps.
Ecrire pour devenir plus fluide. Pour apprendre à mourir au terme de chaque instant. Pour faire que la mort devienne une compagne de chaque jour.
Ecrire pour donner sens à ma vie. Pour éviter qu'elle ne demeure comme une terre en friche.
Ecrire pour affirmer certaines valeurs face aux égarements d'une société malade.
Ecrire pour être moins seul. Pour parler à mon semblable. Pour chercher les mots susceptibles de le rejoindre en sa part la plus intime. Des mots qui auront peut-être la chance de le révéler à lui-même. De l'aider à se connaître et à cheminer.
Ecrire pour mieux vivre. Mieux participe à la vie. Apprendre à mieux aimer.
Ecrire pour que me soient donnés ces instants de félicité où le temps se fracture, et où, enfoui dans la source, j'accède à l'intemporel, l'impérissable, le sans limite. »¹⁶⁸

Ce texte est comme un témoignage sur les apports de l'écriture et reprend tout ce que nous avons essayé de démontrer au cours de ce mémoire. Charles Juliet évoque les fonctions de l'écriture sur lesquelles s'appuie la démarche Histoire de vie et les ateliers d'écriture : « panser mes blessures », « donner un sens à ma vie », « mieux vivre », « me découvrir », « parler à mon semblable ».

2. Voyage au travers des siècles et des frontières

« Histoire des représentations », un éclairage nouveau

Dans le département de Lettres des Tanneurs à Tours, il y avait une équipe dédiée à « l'histoire des représentations ». C'est en collaboration avec un professeur membre de cette équipe que nous avons effectué nos travaux sur *l'impact des Lumières dans la Vie de Henry Brulard* de Stendhal. L'objectif de cette recherche reposait sur l'observation des représentations des Lumières au XIX^e siècle car un mouvement littéraire tel que les Lumières peut être vu de manière différente selon les époques. L'intérêt de *la Vie de Henry Brulard* est que Stendhal par ce récit autobiographique dévoile plusieurs points de vue intergénérationnels à propos des Lumières. Son grand-père, Henri Gagnon a connu Voltaire en personne. Il est fasciné par ce personnage au point de posséder un buste en ébène à son effigie dans son cabinet de docteur. En revanche le Chérubin Beyle, le père de « Henry Brulard » alias Henri Beyle (le véritable nom de Stendhal), avait lu Rousseau dans sa jeunesse, possédait des ouvrages mais refusait de les ouvrir,

¹⁶⁸ Juliet, Charles, *Il fait un temps de poème*, Editions Filigranes, 1996.

se montrant profondément attaché à la religion et à la monarchie. Quant à Henri Beyle, il dévore tous les ouvrages des encyclopédistes et des idéologues. Il adore secrètement Rousseau mais se refuse de l'avouer à cause de la passion paternelle pour le même auteur et l'emphase de Rousseau. Il fait le même reproche au style de Chateaubriand. Stendhal aime être concis et précis, il désapprouve les ornements stylistiques qu'il trouve pompeux et pourtant se sent touché par l'attrait de Rousseau pour la nature et les bons sentiments. On remarque donc sur trois générations trois visions des Lumières différentes et ces façons de voir recourent les propos des sociologues : elles sont liées à la famille qui nous positionne toujours pour ou contre quelque chose et à la politique. Henri Gagnon fait parti de la génération qui a vécu la transition entre l'Ancien Régime et la Révolution. Le père a subi la Révolution et surtout la Terreur. Il a même été inscrit sur une liste, risquant sa vie pour ses convictions religieuses. Henri Beyle est accroché à son grand-père et s'oppose à son père, de plus il refuse les idées conservatrices de Chérubin Beyle. Enfin, il faut sans doute tenir en compte que Stendhal a rédigé cette autobiographie en 1835, à l'âge adulte et qu'il a alors vécu les gloires des guerres napoléoniennes (il s'était engagé dans l'armée et admirait profondément Napoléon). Il semble peu probable que le Stendhal adulte ait réussi à se détacher de ses valeurs et de ses attachements présents lors de l'écriture. Une autobiographie témoigne des souvenirs d'une personne, or des souvenirs ne sont pas des faits et la transcription de son passé ne s'effectue qu'à la lumière du présent. Stendhal qui certes détestait son père, a dû amplifier les convictions antimonarchiques et antireligieuses du Henri Beyle enfant le rendant plus conforme avec ses idéaux d'adulte.

Les ouvrages ont donc la capacité de nous faire voyager à travers les siècles et avec une œuvre telle que la Vie de Henry Brulard, le lecteur se retrouve confronté à deux siècles et de nombreux changements de gouvernements : le XVIII^e siècle, siècle des Lumières et de la monarchie absolue et le XIX^e siècle, siècle des bouleversements politiques et religieux ; tout cela représenté sur trois générations d'hommes.

Les livres peuvent aussi nous faire voyager à travers le monde. *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon¹⁶⁹ montrent le voyage comme une sorte de rite initiatique pour Télémaque parti à la recherche de son père et aidé par Mentor. « Mentor » est l'une des

¹⁶⁹ Fénelon (1651-1715), a écrit *les Aventures de Télémaque* en 1699, un roman didactique à destination du fils du dauphin, le duc de Bourgogne dont il était le précepteur.

plus grandes figures de l'accompagnement et il donne son nom à un type d'accompagnement précis, le mentorat :

« On sait que le *mentoring* (introduit en anglais début XVIII^e siècle) n'a pas d'autres origine que Mentor, guide et conseiller d'Ulysse auprès de son fils Télémaque en son absence, dans l'œuvre d'Homère, puis celle de Fénelon. *Mentor* s'employait à propos d'une personne *sage et expérimentée* servant de *conseiller*, spécialement de la personne *qui prend soin de l'éducation d'un jeune homme* (Saint Simon). Il a pour équivalence un terme tombé en désuétude : précepteur, *celui qui enseigne, qui est chargé de l'éducation d'un enfant* (1460), puis *personne qui instruit les hommes, leur apprend à mieux vivre* (XVI^e siècle). Il a vraisemblablement de tous temps désigné la fonction que les uns exercent auprès des autres comme modèle en qualité de directeur de conscience, maître spirituel, conseiller ou pédagogue : autrement dit, à l'articulation des régions sémantiques de *guider* et de *conduire*, le mentor est chargé d'éveiller la personne accompagnée aux principes directeurs de la société dans laquelle et par laquelle il grandit.¹⁷⁰»

L'Odyssée d'Homère (VIII^e siècle avant J.C) avait déjà une fonction similaire mettant en scène le voyage difficile d'Ulysse dans le royaume des Dieux et démons et de son fils parti le sauver. Ulysse réussit par la ruse qui semble le propre de l'Homme et rejoint ses semblables. De plus, il se fait reconnaître par une de ses qualités humaines : savoir tirer à l'arc. Ulysse nous dévoile en quoi un homme peut affronter de nombreux obstacles mais reste néanmoins humain. Mythe, voyage et accompagnement se retrouvent dans ces deux ouvrages qui nous font visiter une époque différente (l'Antiquité mythique) et des contrées multiples et lointaines alliant réalité et fiction, dévoilant la complexité humaine et ses rites tout en se basant sur un monde fantastique.

Exemples de lectures étrangères

La lecture a donc le pouvoir de nous faire partir ailleurs. Sans bouger de votre maison, vous pouvez embarquer pour la destination et l'époque qui vous plaît. Ces voyages intérieurs sont agrémentés d'informations sur les ailleurs que l'on rencontre. Si vous lisez *Nassim et Nassima*¹⁷¹ d'Ingrid Thobois, vous partez pour l'Afghanistan à la rencontre de deux enfants amis mais de sexes différents qui n'ont pas les mêmes droits d'accès à l'école. Ainsi, non seulement le lecteur a le plaisir d'entrer dans l'histoire d'une belle amitié mais, de plus, il apprend de nombreuses choses à propos des mœurs du pays : le problème du travail des enfants, l'autorité paternelle au sein des familles, le refus d'éduquer des filles...

¹⁷⁰ Paul, Maëla, *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Hamarttan, 2005, p. 78.

¹⁷¹ Thobois, Ingrid, *Nassim et Nassima*, Rue du monde, 2009.

En revanche, l'auteur contemporain Haruki Murakami¹⁷² dévoile les similitudes qu'il peut y avoir entre un occidental et un asiatique. Le Japon est reconnu pour sa froideur et le non intérêt pour la notion d'individu. En effet, même Geneviève Vinsonneau¹⁷³ insistait dans *Culture et comportement* sur la différence entre la culture occidentale où le « je » « désigne un individu unique et indivisible » et « est le noyau central de la personne » et la culture japonaise où le « je » n'existe pas car une « multitude de mots et d'expressions désignent les personnes ». Les mots pour dire « je » fluctuent selon « le contexte social et culturel dans lequel (on) se trouve ». Vinsonneau fait remarquer que « la langue japonaise (...) ne permet pas à l'individu de se soustraire de son environnement social ». Cette conception différente de la personne n'empêche pas les romans d'Haruki Murakami de plaire aux occidentaux et s'ils plaisent c'est sans doute parce qu'ils nous parlent. Quand on lit *Au Sud de la frontière, à l'ouest du soleil*, on retrouve des questionnements existentiels que presque toute personne, quelque soit son origine culturelle, s'est posés. Le personnage principal nous dévoile son inquiétude à propos du monde du travail puis sa lassitude quand il devient employé de bureau et son succès à l'ouverture de son bar à ambiance jazz. Il nous dévoile ses périples amoureux, la perte de son premier amour platonique qu'il regrettera toute sa vie, ses histoires dérisoires et son mariage. Par ces sujets qui font aussi notre quotidien, Haruki Murakami nous pousse à dépasser notre réflexion habituelle et à prendre du recul : oui c'est normal d'être perturbé par l'amour, le travail, la famille..., tout le monde l'est, non aucune réponse prémâchée sur notre vie ne peut être apportée. L'amour, en particulier, est un domaine qui nous échappe et qui procure autant de plaisirs que de souffrances : le personnage principal n'a jamais réussi à combler le vide dû à la perte de son amour de jeunesse et lui-même a causé autant de douleurs, son ex petite amie du lycée n'a jamais pu se remettre de sa trahison avec sa cousine. La rencontre avec cette ex est particulièrement frappante pour le personnage principal comme pour le lecteur : il est dans sa voiture et la voit traverser la rue, son regard est vide, éteint. Tout se passe comme si la perte d'un amour pouvait engendrer la mort spirituelle de la personne, la jeune femme continue à respirer et à marcher mais elle est morte à l'intérieur. Cette vision effrayante remue quiconque a subi la perte d'un être cher.

¹⁷² Haruki Murakami (né en 1949) est un écrivain japonais contemporain à succès, auteur du *Passage de la nuit* et d'*Au sud de la frontière, à l'ouest du soleil*.

¹⁷³ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 104.

La lecture de littérature étrangère ou sur d'autres pays favorise la connaissance de mœurs étrangères mais nous montre toujours à quel point nous sommes, en même temps, tous similaires.

Temps et espace

Le pouvoir de Proust est de nous faire voyager à travers le temps et l'espace et de nous mener à une réflexion sur nos souvenirs. Avec *A la recherche du temps perdu*, François Bon imagine de se servir de la cathédrale de Proust pour :

« revenir, insister sur la complexité et la diversité de la mémoire : quelquefois c'est une odeur, d'autres fois une lumière, ou encore la disposition des lieux, ou une conversation qu'on y a eue, ou bien seulement qu'on ne sait plus ou c'était, qu'un détail revient sans qu'on puisse le faire correspondre à autre chose. »¹⁷⁴ .

Chaque souvenir, chaque fragment de l'existence peut être un prétexte à l'écriture. Tout lecteur de Proust se souvient du passage de la madeleine et sans doute chacun, en lisant ce passage, s'est rappelé de sa propre « madeleine » : un son, une odeur, une vision... quelque chose qui nous a marqué de manière subtile mais indélébile. Nous pourrions tenter de nous saisir de notre « madeleine » en l'inscrivant noir sur blanc et ainsi en laisser une trace claire, existante dans le monde et plus uniquement dans nos pensées. Le souvenir est profondément autobiographique car il fait parti de nous mais le passage à l'écrit contraint son possesseur à le rendre accessible aux mots puis à autrui. Ainsi, le souvenir évacue sa subjectivité pour appartenir au monde et à la portée de tous, il prend une dimension universelle et devient art.

Proust a aussi le pouvoir de peindre des microcosmes. Bernard Lahire définit ce qu'est un microcosme :

« Géographiquement et démographiquement bien délimité, un microcosme est un univers où tout le monde (ou presque) connaît tout le monde, où dominants et dominé partagent le même point de vue sur la hiérarchie des valeurs et des places et où, au moins temporairement, une personne peut être l'informateur privilégié de l'ordre symbolique des classements »¹⁷⁵

Pour expliquer ce qu'est un microcosme, le sociologue français s'appuie sur une fiction : *A la Recherche du temps perdu* de Proust. Proust décrit les salons parisiens qui « forme un tout relativement homogène et clos ». Sa figure de la duchesse de Guermantes montre qu'une personne peut régir la vie de salon par imitation :

¹⁷⁴ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 23.

¹⁷⁵ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006, p. 68.

« La duchesse avait parfaitement conscience de la valeur emblématique que sa présence conférait à toute réunion. Elle refusa cette invitation (lancée par Madame de Sainte-Euverte) sous un prétexte futile. Par son absence, elle allait décréter la faible cote de ce salon. Ses jugements avaient alors valeur de verdicts en ce sens qu'ils disaient *la vérité sur le monde*. A travers ce type de comportement, elle s'érigait en gardienne du temple aristocratique, fermant symboliquement son accès à ce type de prétendants. ¹⁷⁶»

Mais ce comportement d'imitation des « grands » d'un microcosme ne vaut que dans ce microcosme, d'ailleurs, Charlus qui est reconnu dans le monde des Guermantes est réduit à son homosexualité en dehors. Proust va jusqu'à formuler explicitement :

« Les gens du monde se trompent en se figurant que tout le monde possède sur l'importance sociale de leur nom les mêmes notions qu'eux-mêmes et les personnes de leur milieu. »

Non seulement Proust offre avec *A la recherche du temps perdu*, une œuvre d'une rare richesse, décrivant avec brio des microcosmes et des habitus humains, mais, de plus, il nous invite à une réflexion sur l'interculturalité, nous poussant à ne pas rester sur le préjugé que tout le monde pense comme nous.

Martine Lani-Bayle parle des possibilités de voyager librement entre les différentes générations par une écriture décalée dans le temps : on peut se mettre dans la peau de quelqu'un de son âge mais vivant à une autre époque ou de quelqu'un d'une autre génération vivant à notre époque, ou à une autre époque. Ces exercices temporels peuvent être un prétexte à des recherches historiques et favorisent la compréhension intergénérationnelle. Si on a cet objectif, on peut imaginer un atelier mettant en groupe ou en binôme des personnes de diverses générations : une personne âgée valide aiderait un enfant à construire un texte le mettant en scène à l'époque de la jeunesse de l'accompagnateur ; ou bien un jeune homme accompagnerait une personne très âgée à imaginer sa jeunesse à notre époque... On peut imaginer de nombreux scénarios et la confrontation de diverses générations serait certainement très fertile. Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, la connaissance de l'Histoire et la création de liens intergénérationnels est une nécessité. Walter Benjamin, célèbre romancier anglais du XIX^e siècle, passionné d'histoire disait dans *Sur le concept d'histoire* :

« C'est à nous de nous rendre compte que le passé réclame une rédemption dont peut-être une toute infime partie se trouve être placée en notre pouvoir. Il y a un rendez-vous mystérieux avec les générations défuntes et celles dont nous faisons partie nous-mêmes. *Nous avons été attendus sur terre.* ¹⁷⁷»

¹⁷⁶ Proust, Marcel, *A la Recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1983.

¹⁷⁷ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010, p. 164.

3. Des êtres de culture mais des cultures différentes

Vivre ensemble

Selon Rousseau, la nécessité pour l'Homme d'avoir des rapports sociaux ne fait aucun doute.

« Ce dernier estime que la nature n'a pas fait l'homme *a priori* « social » ; la société elle-même résulterait de causes fortuites, les qualités « naturelles » de l'homme n'étant, le plus souvent, que des virtualités susceptibles de se développer dans la mesure seulement où certaines conditions sociales sont réunies. C'est la vie sociale qui forme l'homme : les liens familiaux et la piété filiale naissent au sein de la famille (qui n'est pas une institution naturelle), l'amour est un produit social ; c'est la propriété qui occasionne les processus psychosociaux de la concurrence, de la rivalité, etc. La société développe aussi les fonctions de la mémoire et de l'imagination et ce sont encore les conditions sociales qui forment et transforment la personnalité. Le comportement des hommes serait donc essentiellement social et l'on doit s'attendre à ce que la psychologie des individus varie suivant l'état social. ¹⁷⁸»

Dès *La République*, Platon expliquait que la « cité juste » naît de l'impuissance où se trouve chaque individu de se suffire à lui-même et le besoin qu'il éprouve d'une chose.

« La conscience de soi qui émerge se construit donc à partir de l'image que chacun se fait des conduites des autres envers soi-même. Finalement, lors du stade « éjectif » le processus se retourne : c'est d'après l'image de lui-même que le sujet se fait une image des autres. ¹⁷⁹»

Des expériences scientifiques ont prouvé que des individus, en l'occurrence des poissons, vivaient plus longtemps en groupe qu'isolés.¹⁸⁰ Ceci montre que la vie sociale n'est pas propre à l'homme, tout être vivant semble en avoir besoin. Mais qu'est-ce qu'une culture ? Ce terme provient de l'agriculture mais au figuré, il signifie le travail de l'esprit. Puis, selon Geneviève Vinsonneau, la « culture se confond avec l'ensemble des caractères formant le mode de vie spécifique à chaque groupe social. ¹⁸¹». Filloux ajoute que « le culturel se présente comme le social en tant qu'inscrit dans les conduites individuelles ». Rothner affirme que « la totalité des significations (valeurs) apprises et transmises d'une génération à l'autre. ». Nous pensons que la juxtaposition de ces trois propos donne une définition assez fiable de la culture. Pour résumer, la culture imprègne les individus, implique les liens intergénérationnels et caractérise un groupe social. La culture peut se transformer ou évoluer en fonction de la sélection (parmi des

¹⁷⁸ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 22.

¹⁷⁹ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 25.

¹⁸⁰ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 62.

¹⁸¹ Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 52.

traditions, des croyances...), de l'innovation, de la découverte, de l'invention, des emprunts, de l'acculturation, de la diffusion et de la réinterprétation. Le problème est donc que les cultures sont multiples et en perpétuel changement : si les hommes continuent à vouloir absolument appartenir à un groupe donné sans tolérer les autres façons de vivre, alors il semble impossible de vivre ensemble.

Geneviève Vinsonneau exprime de besoin crucial de tolérance de notre société moderne :

« En cette fin de XXe siècle, plus que jamais les sociétés occidentales sont traversées par la diversité. L'idée selon laquelle il est nécessaire de prendre en compte cette diversité pour réguler les phénomènes liés à la rencontre entre groupes étrangers et ceux de l'intégration sociale est désormais familière. Il ne faudrait pas croire que l'expression de la seule tolérance à l'égard des différences existantes peut suffire pour éviter que surgissent les conflits entre groupes et le cortège des effets nocifs de la discrimination sociale. (...) L'équilibre du système social ne peut pas perdurer par le fait d'une simple adhésion à quelques principes humanistes, tels que celui du respect des différences. La volonté délibérée d'œuvrer dans le sens de l'édification collective d'un système de valeurs et de normes apte à rallier les suffrages des groupes culturels en présence, en transcendant les particularismes et en intégrant les différences, constitue une condition nécessaire à l'instauration de la cohésion. ¹⁸²»

Or la littérature par sa richesse permet une ouverture d'esprit immense. La plupart des êtres qui en détestent d'autres, le font par peur de la différence et l'incompréhension de l'autre. Se mettre dans une position d'ouverture en allant à la découverte d'Autrui amoindrirait les tensions entre les peuples qui seraient alors capables de reconnaître en l'autre leur altérité et leur similitude.

Cependant, toutes les cultures n'entretiennent pas un rapport aussi étroit avec l'écrit que l'occident, il faut alors trouver d'autres solutions.

Trouver d'autres solutions

Ce n'est pas parce qu'on ne maîtrise pas l'écrit qu'on ne peut pas accéder aux différents types d'accompagnements qui existent. Ainsi, François Bon propose de travailler sur les lieux où on a dormi. Cet exercice permet de travailler l'espace et sa mémoire par étape. On peut d'abord faire un simple inventaire des lieux, suivre la chronologie exacte, faire des choix... Mais François Bon pense à adapter son exercice aux personnes ne maîtrisant pas l'écrit :

¹⁸² Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000, p. 174.

« En situation d'illettrisme, par exemple, l'accumulation des simples noms lieux sera le point de départ, et on notera ensuite oralement le commentaire lié à chaque nom. »¹⁸³

De plus, le spécialiste des ateliers d'écriture propose d'utiliser la photographie comme médiation entre soi et l'écrit. Elle permet une « perception visuelle de texte comme lecture simultanée d'un bloc »¹⁸⁴ et mène à une réflexion sur le temps. Mais la photographie peut aussi s'avérer être un moyen de laisser une trace de son passé, d'écrire son récit de vie sans savoir écrire. Un peu à la manière du portfolio, le travail sur soi peut ne pas passer par l'écriture.

Dans l'ouvrage *Enseigner les humanités*¹⁸⁵, des enseignants tentent de montrer l'importance du patrimoine français que nous devons transmettre y compris dans les ZEP. Des professeurs, sous prétexte de ne pas vouloir heurter les jeunes des ZEP dans leur altérité, ne veulent pas se baser sur le programme recommandé et s'appuient sur des œuvres tirées de la culture arabe telles que *Les Mille et une nuits*. Le problème est que ces jeunes sont tout aussi bien étrangers au « bled » qu'en France puisqu'ils sont nés en France mais sont de parents étrangers. Il est certes important de tenir compte de l'autre mais il ne faut pas pousser les différences à l'extrême. S'empêcher d'enseigner comme partout ailleurs en France, c'est repousser et accroître les difficultés des élèves. Tôt ou tard, ils seront confrontés à leurs lacunes et une fois sortis du système scolaire, ils n'auront plus personne pour répondre à leurs questions et les accompagner. En considérant l'autre trop dans son altérité, on risque de le desservir, de ne plus le considérer comme un semblable voire de le stigmatiser. L'autre est à la fois différent et similaire, cette bipolarité de l'autre doit être gardée à l'esprit.

L'exemple suisse au Burkina Faso

Une association suisse, Effe, a exporté sa démarche de bilan portfolio au Burkina-Faso. Cependant, il s'agit d'une co-construction avec des collègues africains. Le bilan portfolio ne peut être mis en place tel quel : il est nécessaire de l'adapter à la culture et aux moyens du pays. Au Burkina-Faso, il faut réduire les temps de travail à cause de la difficulté pour les professionnels suisses à se déplacer jusqu'à là-bas. De plus, des

¹⁸³ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 22.

¹⁸⁴ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 206.

¹⁸⁵ Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010.

femmes et des hommes autochtones sont formés pour devenir accompagnateurs car ils vont davantage pouvoir s'adapter au public : par exemple, en Suisse, on utilise la métaphore de l'iceberg pour faire comprendre ce que sont des compétences tandis qu'en Afrique on emploie la métaphore du nénuphar. La culture africaine est différente, ils n'ont pas le même rapport au temps alors que les occidentaux sont très attachés aux dates. Ils n'ont pas non plus le même rapport à l'écrit. Pour le moment, l'Effe exige des animateurs lettrés mais compte à l'avenir choisir des personnes illettrées qui pourront comprendre au mieux les analphabètes nombreux en Afrique. De plus, l'accompagnateur doit être capable d'analyser des contextes complexes (deuil...) sous la lumière des traditions, ce qui suppose de connaître la culture africaine. Enfin, l'usage de la langue d'origine est importante, cependant, il existe de nombreux dialectes africains : dans un même groupe il peut y avoir quatre langues différentes.

Effe a trouvé un rythme suisse mais celui-ci peut s'adapter aux Africains. Le passage à l'écriture s'effectue tout au long de la démarche en Suisse comme en Afrique que ce soit de manière lettrée ou symbolique : il s'agit de laisser une trace. L'avantage des Africains est qu'ils arrivent généralement à mémoriser une trame plus facilement que les occidentaux. Ils utilisent le dessin et privilégient ainsi l'oral et le symbolique à l'écrit. Parfois, d'autres personnes prennent des notes mais avec l'autorisation des participants : souvent les participants retournent avec l'écrit chez eux puis ont envie de prendre une formation pour savoir lire et écrire. Le plus important est que cette démarche n'exclut personne. On peut donc exporter un dispositif d'accompagnement basé sur l'écrit dans une culture étrangère peut portée sur l'écriture en adaptant les pratiques. Ce n'est parce qu'on rencontre des difficultés qu'il ne faut pas exporter des types d'accompagnements qui marchent. En revanche, il faut bien réfléchir à la manière de l'exploiter et adapter toute démarche au public auquel on l'adresse.

CONCLUSION

Cette partie sur l'analyse des concepts nous a permis de comprendre ce que pouvait apporter la lecture et l'écriture au quotidien, que ce soit dans une formation formelle, informelle ou non formelle.

Dans l'étude des concepts d'accompagnement et d'autonomie, nous avons analysé l'importance des premiers rapports sociaux (école, famille) dans l'apprentissage

de la lecture et de l'écriture et la possibilité d'autoformation que pouvaient nous apporter les livres.

Notre recherche sur les récits de vie et l'expérience dévoile l'importance des autobiographies, modèle des dispositifs se servant des récits de vie comme les GAP et la pratique Histoire de vie. De telles démarches sont fortement liées à l'écriture et à la narration.

Enfin, l'interculturalité et l'altérité s'avèrent être des concepts qui soutiennent tout le corps de cette partie. Sans cesse, nous avons remarqué l'importance de l'autre dans toutes activités : l'apprentissage, le théâtre forum, les GAP, l'Histoire de vie... L'autre comme un autre soi nous aide à nous mettre à distance de nous-mêmes pour ensuite nous recentrer. Or la lecture permet d'aller à la rencontre de l'Altérité et l'interculturalité, nous faisant voyager à travers le monde et les époques. Connaître l'Autre est indispensable pour nous faire réfléchir à notre propre histoire mais est tout aussi nécessaire pour nous ouvrir l'esprit et accroître notre tolérance.

Partie IV Méthodologie

INTRODUCTION

Suite à l'analyse de nos concepts dans la partie précédente, nous allons tenter de vérifier nos hypothèses sur le terrain. Nous nous sommes appuyés sur divers écrits méthodologiques tels que *L'analyse de contenu* de Laurence Bardin, *L'Enquête et ses méthodes* de Daniel Bertaux et *L'entretien d'explicitation* de Vermersch. Ces ouvrages nous ont amenés à choisir les entretiens semi-directifs dans le but de privilégier la qualité des informations recueillies à la quantité.

Ce type d'entretiens convenait davantage à notre thématique de recherche et au public auquel nous nous sommes adressés. En effet, dans la seconde partie de ce mémoire, nous avons pu constater que le contexte actuel tendait vers la dévalorisation des Lettres, cependant, des doutes subsistent à ce sujet : les gens lisent-ils moins et écrivent moins parce qu'ils n'aiment pas ces activités ou pour d'autres raisons ? Ne voient-ils plus d'intérêt à lire et à écrire ? Pour répondre, entre autres, à ces questions, nous avons choisi de nous adresser à des personnes ciblées car à priori elles étaient peu

confrontées à la lecture et à l'écriture puisqu'elles venaient dans un dispositif de remise à niveau pour apprendre à mieux maîtriser la langue française. De plus, ces personnes me connaissaient au préalable puisque je suis leur formatrice ainsi elles étaient donc dans un climat de confiance avec leur interviewer.

I. METHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNEES

1. Mise en place du cadre de recherches

La présentation de notre lieu de recherche ainsi que des personnes interviewées nécessitent de suivre la règle de confidentialité. Ainsi nous allons tenter de décrire au maximum notre cadre de recherche de ces personnes sans dévoiler de qui il s'agit sachant que chacune de ces personnes était volontaire et connaissait, bien avant notre entretien, ma condition d'étudiante en master SIFA et mon sujet de recherche. La connaissance au préalable de ces personnes et mon rôle envers elles m'ont facilité dans ma démarche d'interview puisqu'elles étaient facilement accessibles et en confiance avec moi. Cependant, cela ne m'a pas évité de nombreuses autres difficultés que je n'hésiterai pas à décrire minutieusement.

Nous avons choisi quatre personnes, toutes voulant se remettre à niveau en français mais malgré un choix d'entretiens qualitatifs nécessitant beaucoup de travail et réduisant donc la quantité possible de matériaux bruts, nous avons tenté de croître au maximum notre échantillon en s'axant vers une diversité profitant ainsi du public très hétérogène qu'offre le dispositif de remise à niveau. On peut dire que la règle de représentativité explicitée par Laurence Bardin n'a pas été correctement suivie faute de temps, certes notre échantillon est représentatif de l'univers que nous voulions explorer mais le nombre peu élevé d'entretiens qui forment notre corpus paraît être une faiblesse dans notre travail. Nous allons tenter d'être suffisamment rigoureux pour combler ce manque.

Dans un souci de transparence, nous présenterons notre grille d'entretiens que nous avons réalisés avant de partir sur le terrain puis nos grilles d'analyses que nous avons créées suite à ces interviews pour pouvoir analyser leur contenu. Ces grilles inspirées par Laurence Bardin et Daniel Bertaux permettent une certaine souplesse notamment concernant la grille d'entretien qui sert de base mais dont on peut facilement se

détacher : l'objectif de cette grille est de n'oublier aucune question pouvant nous aider dans notre recherche mais nous pouvons fluctuer nos questions en fonction de l'interviewé car l'entretien est aussi l'occasion de donner la parole à ceux à qui on l'a donné le moins. Nous devons donc, autant que faire se peut, laisser la personne s'exprimer seule. Nos questions l'aident à se cadrer, à se recentrer et le plus souvent à la relancer. Nous avons élaboré une dernière grille permettant de croiser les divers entretiens afin de voir les récurrences et les dissonances.

Choix du terrain de recherches

Dans la mesure où notre recherche concerne l'intérêt de la lecture et de l'écriture notamment dans les Sciences de l'Éducation, le choix du lieu et du public à cibler n'étaient pas évident à trouver. Nous avons formulé l'hypothèse que la littérature articulée à l'écriture pouvait entrer dans des méthodes d'accompagnement. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi de nous axer sur la pratique Histoire de Vie qui utilise déjà l'écriture puis nous avons mené des entretiens d'explicitations avec des personnes qui, à priori, sont rarement confrontées avec l'écriture et la lecture. Ce choix nous permettait de vérifier réellement notre hypothèse, car si nous avions interviewé des personnes affirmant clairement leur attachement à la littérature, nous aurions eu un échantillon peu fiable. Cette question du lieu et du choix du public peut recouper la question de classe sociale car comme nous l'avons étudié dans la seconde partie de ce mémoire, l'attachement à une culture légitime vient souvent de son éducation, elle-même étant rattachée à sa classe sociale. Choisir un lieu tel qu'un organisme de formation qui propose des remises à niveau dans les savoirs de base (français et mathématiques) favorise la rencontre avec un public ayant des difficultés dans la maîtrise de la langue et suppose donc la rencontre de personnes lisant et écrivant peu ou étant en grandes difficultés dans ces domaines. Ainsi, leurs réponses à nos questions, si elles s'avèrent favorables à la lecture et l'écriture, auront plus de poids que si nous avions interrogé des personnes affichant clairement leur goût pour les Lettres telles que des personnes venant de catégories de métiers comme des professeurs, des chercheurs...

Les personnes interrogées

Dans cet organisme de formation, nous avons interviewé quatre personnes. Toutes font parties de mes apprenants et effectuent une remise à niveau en français.

Elles ont donc toutes les quatre des difficultés à maîtriser la langue française. Cette difficulté s'avère être leur seul point commun, du moins à priori.

Nous avons dans un premier temps choisi un jeune Guinéen de 18 ans venant d'arriver en France seulement trois mois auparavant et logeant dans un foyer d'hébergement pour jeunes immigrés. Dans un second temps, nous nous sommes adressés à une femme ayant une trentaine d'année d'origine russe, étant en France depuis de nombreuses années et de classe sociale moyenne voire aisée. Nous nous sommes tournés ensuite vers une jeune femme de 23 ans, française, ayant un bas niveau de qualification et étant une de mes proches parentes. Enfin, nous avons interviewé une femme d'une quarantaine d'années, d'origine marocaine ayant un niveau de qualification avancé (une licence de droit obtenu dans son pays).

On peut constater que ces personnes semblent, dans un premier abord, très différentes. Elles sont d'âges différents, de pays différents et de classes sociales différentes. L'intérêt de ces choix repose sur leur diversité puisque notre espoir de chercheur tend à trouver des similitudes, des constances dans les propos de ces quatre personnes qui sont à la fois des apprenants cherchant à maîtriser davantage le français et des personnes très diverses. Car,

« La vraisemblance des généralisations à propos d'un monde social repose toute entière sur la découverte de « mécanismes génériques », de configurations spécifiques de rapports sociaux définissant des situations, de logiques d'action se développant – par-delà les phénomènes de différentialité – en réponse à ces situations, de processus sociaux ainsi engendrés. C'est en découvrant le général au cœur des formes particulières que l'on peut avancer dans cette voie. Cela passe par la comparaison, la recherche de récurrences et par ce qu'on appelle la saturation progressive du modèle. »¹⁸⁶

Plus nous avons affaire à des interlocuteurs « particuliers » plus les similitudes dans leurs propos seront significatifs, bien que Laurence Bardin affirme l'inverse :

« Un univers hétérogène demande un échantillon plus important qu'un univers homogène »¹⁸⁷

De plus, cette hétérogénéité reflète plutôt bien les groupes ouverts de remise à niveau, où se rencontrent des immigrés parlant peu français, des gens envoyés par Pôle emploi voulant conserver leurs droits en suivant une formation, des gens voulant entrer dans une formation qualifiante ou voulant passer un concours...

¹⁸⁶ Bertaux, Daniel, *Le Récit de vie, L'Enquête et ses méthodes*, Sociologie 128, Paris, Armand Colin, 2006, p. 34.

¹⁸⁷ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 127.

Dans la mesure où nous voulions respecter la règle d'anonymat mais où nous avons peur de tomber dans des clichés ou de choisir des noms qui reflétaient mal la personnalité de nos interviewés, nous avons décidé de choisir la facilité en laissant chaque personne trouver son propre pseudonyme. Nous trouvons que ce choix à l'avantage, dans un premier temps, de simplifier mon travail puis d'apporter de nouvelles questions quant à cette décision de surnom.

- **Entretien du 06 février 2012 avec Pierre, durée d'environ 10 min**

Nous avons commencé notre premier entretien avec un jeune homme de 18 ans qui s'est surnommé Pierre. Il suit une remise à niveau pour améliorer son français et pouvoir par la suite intégrer un lycée. Il n'est en France que depuis trois mois et est d'origine guinéenne. Sa maîtrise du français est très faible, il n'a pas l'habitude d'écrire dans cette langue. Cependant, il s'agit d'un jeune homme très motivé et qui progresse très vite. Il est ambitieux mais réaliste : il désire suivre une formation alors qu'il vient d'arriver et n'a pas encore les connaissances nécessaires pour entrer dans un lycée français mais son projet est clair et concret, il souhaite devenir maçon. Il a lu puis écrit son premier récit lors de sa remise à niveau en français qui est plus pour lui un premier apprentissage de la langue. Pierre a donc vécu récemment sa première expérience de lecture et d'écriture en français.

Quand nous avons demandé à Pierre de se porter volontaire pour notre recherche, il s'est montré très enthousiaste. Il semblait ravi de pouvoir aider sa formatrice à son tour et désirait s'exprimer. Nous avons discuté de la possibilité d'un rendez-vous pour effectuer cet entretien et de la thématique de mes recherches plusieurs fois avant le 6 février.

L'interview a duré environ dix minutes et s'est déroulée dans un café en centre ville à 18h30. Ce lieu était assez gênant car c'est un lieu public et il y avait beaucoup de bruits puisque de la musique passait en boucle. Cependant, étant donnés nos emplois du temps respectifs, nous n'avions pas le choix. Nous nous sommes installés le plus confortablement possible, sur des banquettes autour d'un café. Ce lieu semblait perturber Pierre qui a eu peu l'occasion d'aller s'installer dans un tel endroit. En effet, il m'a avoué n'être jamais allé se promener en centre ville et rester toujours dans son foyer d'hébergement. Seul le sport, surtout le football le faisait sortir. Nous avons choisi

le café le plus calme de la ville mais cela ne paraissait pas suffisant pour lui, du moins au départ. Quand nous avons été servis en café, Pierre s'est détendu.

Nous avons suivi la grille d'entretien que nous avons élaboré au préalable quasiment à la lettre. Cette première expérience d'entretien nous a paru quelque peu artificielle et nous avons décidé de nous éloigner davantage de la grille d'entretien par la suite pour laisser plus de liberté d'expression à la personne interviewée comme le conseille Daniel Bertaux. Cette mesure permet, de plus, de moins guider voire orienter les réponses des personnes, ce qui nous semble donner un poids plus scientifique à nos entretiens. Nous ne voulons pas souffler les réponses que nous voulons trouver pour vérifier nos hypothèses mais nous voulons mener des enquêtes de qualités et donc significatives.

- **Entretien du 26 avril 2012 avec Anastasia, durée d'environ 10 min**

Nous avons réalisé notre deuxième entretien le 26 avril 2012 avec Anastasia. Anastasia était aussi une de mes apprenantes. Elle suivait une remise à niveau en français et ses difficultés dans cette langue sont sévères : il manquait souvent des lettres dans les mots qu'elle écrivait. Mon hypothèse de départ était que cette femme d'une trentaine d'années ne lisait jamais de « vrai » littérature. Sa belle apparence physique (maquillage, vêtements soignés) laissait supposer plutôt des revues de mode. Elle est d'origine Russe et ne travaille pas, elle ne souhaite apparemment pas travailler et semble ne pas en avoir besoin.

L'entretien s'est déroulé dans des conditions favorables puisque nous avons pu utiliser les locaux de l'organisme de formation à la pause du déjeuner. Nous étions donc au calme, dans un endroit rassurant et connu par nous deux. Personne ne nous a dérangés.

Nous avons gardé notre grille d'entretien à proximité mais nous avons tenté de nous en éloigner en laissant Anastasia parler davantage que Pierre. Cette démarche a facilité notre entretien car il s'agissait alors plus d'un dialogue entre deux personnes dont l'une souhaite apprendre de l'autre, inversant ainsi de manière intéressante nos positions habituelles car ce 26 avril, l'enquêteur était devenu l'apprenant. Anastasia semblait détendue et parlait avec aisance.

- **Entretien du dimanche 24 juin 2012 avec Jessica, durée d'environ 6 min**

Notre troisième entretien s'est passé le 24 juin avec Jessica. Elle est toujours une de mes apprenantes. Souhaitant se reconverter professionnellement, Jessica vient pour faire ses lettres de motivations et des curricula vitae. Après un baccalauréat littéraire, elle a tenté deux premières années en psychologie pour finalement travailler depuis plus de trois ans à McDonald's. Aujourd'hui, elle est chef de service mais ne supporte plus son emploi. Jessica a donc une histoire de vie que nous trouvons intéressante puisqu'elle s'était tournée vers des études avec un profil littéraire pour finalement abandonner et se tourner vers un emploi ne demandant aucune qualification. Jessica est la seule personne que nous avons interviewée d'origine française et elle a 23 ans.

Nous nous sommes permis d'effectuer notre entretien chez moi car c'est un lieu calme, propice au dialogue et parce qu'elle n'est pas une apprenante comme les autres. En effet, nous avons un lien de parenté fort.

L'entretien n'a duré que 6 minutes et 15 secondes. Nous pensons que cette durée très courte est due à notre proximité. Nous avons parlé au préalable d'une possible interview, elle s'était montrée d'accord immédiatement dans l'intention de m'aider. Cependant, le 24 juin, elle a commencé à rire quand j'ai sorti le magnétophone. Nous avons pourtant discuté de l'enregistrement bien avant mais cela l'a beaucoup déstabilisé d'autant plus que je l'ai vouvoyée pour l'entretien alors que nous nous connaissons depuis toujours.

Nous avons tenté de nous détacher de notre grille d'entretien, riche de l'expérience effectuée avec Anastasia, cependant, il a fallu la reprendre rapidement car Jessica n'était pas très loquace bien que très coopérative.

- **Entretien du lundi 25 juin 2012 avec Nina, durée d'environ 12 min**

Notre dernier entretien s'est passé le 25 juin avec Nina, une de mes apprenantes d'une trentaine d'années. Nina est en reconversion professionnelle, elle cherche un contrat de professionnalisation en secrétariat. Nina vient du Maroc où elle a obtenu une licence de droit, elle a donc une haute qualification. Elle fait une remise à niveau en français et en mathématiques car toutes ses études se sont faites en arabe. Pour Nina, il

ne s'agit pas de pallier un manque de formation mais uniquement de s'adapter à un nouveau pays. Elle est de classe sociale moyenne mais issue d'une classe défavorisée.

Nous avons effectué l'interview dans une salle libre suite à une séance de remise à niveau, à la pause du déjeuner. Nous étions donc au calme, dans un endroit habituel pour nous deux et en confiance. Une collègue nous a interrompues une fraction de seconde mais n'a pas perturbé Nina. L'entretien a duré plus de 12 min. Quand j'ai éteint le magnétophone, Nina m'a fait des confidences sur sa famille que j'essaierai de transmettre par la suite au mieux. Nina a renouvelé ses confidences lors d'une autre séance de remise à niveau, elle m'a avoué que ce sujet la touchait beaucoup et voyait plus mes recherches tournées vers l'Education en général que uniquement sur la lecture et l'écriture.

Nous avons pu nous détacher totalement de la grille d'entretien, Nina parlant longuement et moi très peu. Elle répondait aux questions de la grille avant même que je puisse les formuler.

2. Méthodologie employée

Pour réaliser nos entretiens de recherche, nous avons choisi l'entretien semi-directif qui permet à la fois de canaliser l'entretien en ayant préparé des questions au préalable pour guider l'enquêteur tout en laissant une possibilité d'ouverture. Les entretiens semi-directifs sont semi-structurés car ils s'appuient sur un canevas. Ils sont « enregistrés et transcrits intégralement (y compris hésitations, rires, silences ainsi que relances de l'intervieweur). On a donc à faire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé d'une personne – l'interviewé – orchestre plus ou moins à sa guise. »¹⁸⁸

Nous appuyant sur les travaux de Daniel Bertaux, nous n'avons pas hésité à prendre du recul par rapport à ce questionnaire préparé pour laisser davantage une liberté d'expression aux interviewés. Ce choix nous a permis d'éloigner le risque d'orienter les propos de nos interlocuteurs afin qu'ils puissent au mieux nous dévoiler leur propre opinion sur notre sujet de recherche. De plus, nos interlocuteurs nous connaissant paraissaient en confiance. La thématique des entretiens facilitait leur prise de parole car la lecture l'écriture semblent à priori des sujets peu personnels et ils étaient

¹⁸⁸ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 93.

clairement informés de nos travaux au préalable. Ainsi leur expérience était passée au filtre comme l'explique Daniel Bertaux :

« Le sujet a en effet été informé des intérêts de connaissance du chercheur soit par celui-ci, soit par un intermédiaire au moment de la première prise de contact : « Je fais une recherche sur... » (un monde social ou une catégorie de situation donnée, dont le sujet fait partie ou a fait partie dans le passé). Cette entrée en matière équivaut à proposer ; si l'on ose dire, un « contrat » d'entretien. Si le sujet accepte la proposition, elle se transforme en pacte qui sera réitéré lors de la phrase qui lancera l'entretien : « Donc ce que je voudrais que vous me racontiez, c'est comment vous êtes devenu... » ou « Qu'est-ce qui vous a amené à ... ». Ce pacte fait filtre, oriente et *précentre* l'entretien. »¹⁸⁹

Ce contrat d'entretien protège à la fois l'interviewé qui connaît par avance la thématique de l'entretien et accepte donc au préalable de dévoiler tel ou tel aspect de sa vie et l'interviewer de tout débordement de l'entretien vers d'autres thématiques.

Choix des grilles d'entretiens

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons élaboré une grille d'entretien. Cette grille contient 12 questions axées sur le rapport que l'interviewé entretient avec la lecture puis avec l'écriture. Ainsi nous tentons de répondre à de nombreuses interrogations qui vont bien au-delà de nos douze questions. Nous avons choisi des questions larges afin de laisser la possibilité à notre interlocuteur de pouvoir s'exprimer à sa convenance. Nous avons à l'idée de découvrir si les personnes que nous avons interrogées avaient été confrontées tôt à l'écriture et la lecture, qu'est-ce qui a permis d'y être confrontés, quels goûts ont-ils développer, qu'est-ce qui les empêchent d'effectuer ce genre d'activité et ce qu'ils ressentent quand ils y sont confrontés. Nos questions sont donc ciblées autour du goût, de la fréquence et de l'affect. Cependant, nous pensons que l'ouverture de ces questions va permettre de retrouver nos concepts : l'expérience et le récit de vie, l'accompagnement et l'interculturalité.

La lecture

1. Quel rapport entretenez-vous avec la lecture ?

¹⁸⁹ Bertaux, Daniel, *Le Récit de vie, L'Enquête et ses méthodes*, Sociologie 128, Paris, Armand Colin, 2006, p. 39.

2. Avez-vous souvent été confronté à la lecture dans votre vie ? Dès votre plus jeune âge ?
3. Avez-vous l'habitude de lire ? Si non pourquoi ? Si vous n'aimez pas lire pourquoi ?
4. Quel type d'ouvrage ?
5. Pourquoi lisez-vous ? (fonction de la lecture ?)
6. Que ressentez-vous quand vous lisez ?

L'écriture

7. Quel rapport avez-vous avec l'écriture ?
8. Avez-vous souvent été confronté à l'écriture dans votre vie ? Dès votre plus jeune âge ?
9. Dans quelles circonstances êtes-vous confronté à l'écriture ?
10. Que ressentez-vous alors ?
11. Que vous a apporté d'écrire vous-même une histoire ?

Ouverture

12. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Choix des grilles d'analyses

La courte durée des entretiens effectués a permis une retranscription précise n'oubliant aucune interjection et tentant de respecter les propos et l'état d'esprit de chacun (rire, perturbations...). Cependant, nous avons choisi d'écrire en toutes lettres chaque mimique et geste sans passer par le codage que Laurence Bardin proposait dans *L'analyse de contenu* :

« Euh » = E

Correction = C

Phrase interrompue = Int ...¹⁹⁰

Faire des retranscriptions d'entretiens, même s'ils n'excèdent que rarement les dix minutes s'avère extrêmement long. Il faut rester bien concentré, écouter plusieurs fois les enregistrements et se focaliser totalement sur un entretien tant qu'il n'a pas été

¹⁹⁰ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 261.

retranscrit entièrement. En effet, il nous semblait impossible de commencer à retranscrire un entretien et de ne pas effectuer cette tâche d'une traite de peur à se perdre dans les propos.

Comme nous l'avons exprimé plus en amont dans ce mémoire, pour respecter la règle d'anonymat, nous avons modifié les noms de chacun de nos interlocuteurs se basant sur leur propre choix de surnom ; quant aux lieux d'entretiens, nous les avons décrits mais nous sommes restés suffisamment évasifs pour qu'ils soient difficilement identifiables. Ces entretiens, accessibles intégralement en annexes et accompagnés de leur grille d'analyse, ont été transcrit à la manière de Laurence Bardin qui recommandait dans *L'analyse de contenu* de donner la première lettre en majuscule du pseudonyme de l'interviewé devant chacune des questions de l'enquêteur et de mettre cette même lettre en minuscule devant les propos de notre interlocuteur. Voici un extrait de l'une de nos retranscription afin d'observer le mécanisme de transcription :

1 **A1** Donc Anastasia je vais vous demander quel est le rapport que vous entretenez
2 avec la lecture ? Essayez de me parler en fait sur ce sujet. Sur la lecture en général.

3 **a1** Sur la lecture en général bah j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire.
4 Euh, après j'ai pas vraiment très très passionnée par la lecture, ça c'est vrai. Euh...
5 J'essaie de lire en français. Euh, pas que dans ma langue maternelle et euh les histoires
6 ça me plonge, ça me en fait ça me plonge dans l'histoire et je vis cette histoire, je vis
7 avec les personnages qui sont dedans.

8 **A2** D'accord. Vous avez dit que vous n'étiez pas très passionnée, qu'est-ce qui vous
9 fait dire ça ?

10 **a2** Euh (hésitation longue). Je ne sais... Moi jsuis pas quelqu'un qui euh qui est en
11 permanence avec un livre dans les mains. C'est que euh je lis quand j'ai envie, quand
12 j'ai un peu de temps, et euh ça dépend des histoires si ça, il me branche, je vais... je
13 suis, je suis dedans.

Il s'agit du début de notre entretien avec Anastasia. On peut remarquer que mes questions contiennent le « A » d'Anastasia et sont numérotées, les propos d'Anastasia sont notés « a » et sont numérotés en suivant mes questions. De plus, nous avons utilisé la numérotation des lignes afin d'accroître la visibilité de lecture. Ce code permet de mieux se repérer dans les divers entretiens et facilitera leur croisement car chaque personne possède sa propre lettre : « a » pour Anastasia, « p » pour Pierre, « j » pour Jessica et « n » pour Nina.

Chaque interviewé était volontaire et connaissait au préalable nos recherches sur la lecture et l'écriture. Nous ne leur avons pas donné accès aux retranscriptions car aucune ne l'a réclamé malgré le fait que nous les ayons informés de la possibilité d'accéder à leurs entretiens et de revenir à leurs propos. Nous pensons que cela vient du fait qu'un tel sujet, la lecture et la littérature, ajouté aux liens que nous avons avec ces personnes, les ont mis en confiance.

II. L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS

L'objectif de cette partie est d'analyser les entretiens en procédant par étapes. Dans un premier temps, nous nous arrêterons à une analyse intuitive puis conceptuelle de chaque interview prise une par une. Cette double lecture nous permettra d'avoir tout d'abord une vision surplombante de l'interview suivie d'une vision plus pointue. Dans un second temps, nous procéderons à une analyse croisée des entretiens qui favorisera la mise en évidence des différents concepts étudiés dans la partie précédente de ce mémoire et de vérifier nos hypothèses. Un tableau sera créé afin de mettre en relief les récurrences et différences thématiques. Nous avons choisi de nous focaliser sur les thèmes et non sur l'étymologie des mots, ainsi nous faisons appel à des champs lexicaux ouvrant plus de possibilités d'analyse que la focalisation sur des racines étymologiques. Il nous semblait important de procéder au cas par cas puis de faire des analyses croisées des entretiens car « l'analyse de contenu classique, à grille d'analyse catégorielle » privilégie « la répétition fréquentielle des thèmes, tous entretiens confondus. La technique a fait ses preuves, elle permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens. ».

« Néanmoins, la technique thématique fréquentielle, type Berelson, quoique indispensable, s'avère, utilisée seule sur ce type de matériel, trop limitée. »¹⁹¹

Effectuer au préalable un double travail sur chaque entretien avec une analyse intuitive suivie d'une analyse conceptuelle nous permettrait de tenir compte de la subjectivité de chacun. Car lors des entretiens :

« La subjectivité est toute présente : un sujet parle. Il dit « Je », avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient. »¹⁹²

1. La méthodologie de construction des grilles d'analyse

Les analyses intuitives proviennent des intuitions de départ puis de plusieurs lectures des entretiens. Ils ne visent pas la précision mais donne une vue d'ensemble à chaque interview. On peut assimiler cette analyse intuitive à une lecture « flottante » recommandée dans Laurence Bardin. Elle expliquait que la première activité de l'analyste consistait à :

« se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations. C'est ce qu'on peut appeler la phase de lecture « flottante » par analogie avec l'attitude du psychanalyste. »¹⁹³

Cependant, notre analyse intuitive dépasse la lecture « flottante » car elle a été effectuée au bout de nombreuses lectures et tend vers un travail plus élaboré.

Ils sont suivis par une analyse plus détaillée reprenant chaque concept un par un étudié en troisième partie. L'analyse pratiquée ressemble à une étude littéraire et s'inspire du travail effectué en master de Lettres. On y retrouve l'idée de Laurence Bardin qui affirmait que :

« Le premier niveau consiste en une procédure de *déchiffrage structurel* centré sur chaque entretien. Cette approche tient compte des travaux existant en matière d'énonciation, d'analyse du discours ou du récit, voire de la psychanalyse. »¹⁹⁴

¹⁹¹ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 95.

¹⁹² Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 94.

¹⁹³ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 126

¹⁹⁴ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 96.

Il s'agit en partie d'un travail d'analyse de l'énonciation où le discours est considéré comme une « parole en acte » et où on peut analyser la syntaxe, la logique du discours et les éléments formels atypiques. Nous sommes donc à la frontière entre une analyse de l'énonciation où la production de parole est vue comme un processus et l'analyse de contenu qui voit le « matériel d'étude comme un donné, c'est-à-dire un énoncé immobilisé, manipulable, segmentable. ¹⁹⁵».

Nous avons construit un plan thématique reprenant chaque concept en tant que partie et des axes d'interprétations pour sous-parties. Ce plan est identique pour chaque analyse détaillée attribuée à chaque entretien. La fonction des analyses des transcriptions est :

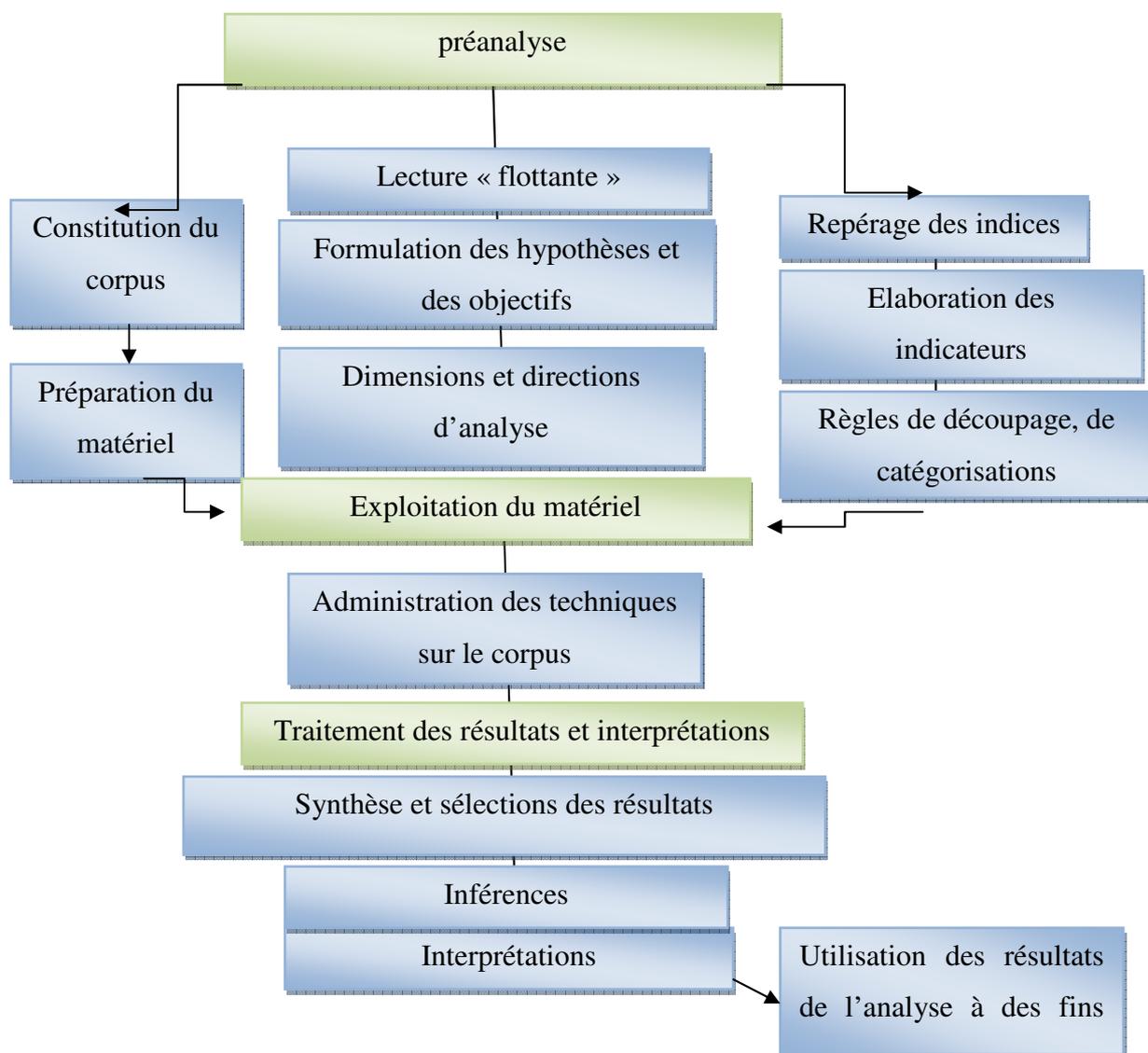
« alors de livres une multitude d'indices permettant d'échafauder hypothèse après hypothèses, de tester ces dernières par la comparaison et de ne garder que les plus pertinentes pour la construction du modèle. Telle est la fonction analytique des récits. »¹⁹⁶

Ensuite, nous avons repris les propos mis en évidence dans les grilles d'analyse que vous pouvez trouver en annexes. Ces citations ont été traitées de manière thématique et syntaxique. Ce travail vise l'interprétation des entretiens et favorisera leur mise en commun dans des analyses croisées.

¹⁹⁵ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 224.

¹⁹⁶ Bertaux, Daniel, *Le Récit de vie, L'Enquête et ses méthodes*, Sociologie 128, Paris, Armand Colin, 2006, p. 51.

Pour expliciter le déroulement d'une analyse, nous allons nous appuyer sur un schéma de Laurence Bardin que nous avons simplifié afin qu'il corresponde à notre travail



Analyse de l'entretien N°1 : Pierre

Analyse intuitive

L'entretien avec Pierre constituait notre première interview et nous pensons que cela se ressent. Nous avons eu du mal à nous concentrer sur le sujet car notre interlocuteur ressentait le besoin de s'exprimer en général, sans doute plus sur ses malheurs vécus en Guinée que sur notre thématique de recherche. Nous avons bien explicité nos travaux

de recherche plusieurs jours à l'avance créant ainsi un contrat d'entretien mais Pierre avait envie de se confier davantage.

De plus, ce jeune homme n'est en France que depuis trois mois, il maîtrise le français correctement mais a du mal à comprendre ce qui se joue dans cet entretien. Les « ouais » et les « là » ou « là-bas » qu'il répète sans cesse ne sont pas des marques d'irrespect ou de distance mais c'est simplement sa façon de s'exprimer : il ne maîtrise pas encore totalement la langue. Cela peut s'assimiler à des tics de langage. De plus, parler plus de dix minutes sur un sujet tel que la lecture et l'écriture constitue une épreuve pour lui car il n'a pas l'habitude de prendre la parole et encore moins qu'on lui donne ce droit de parler. Le plus souvent, on lui demande de se justifier sur sa présence en France et de formuler des projets alors qu'il est réfugié politique (et a donc vécu des choses que nous pouvons difficilement imaginer mais dont il nous donne une petite idée en début d'entretien). Cette interview était une occasion pour Pierre de s'exprimer mais nous avouons, que bien que nous en fussions conscients, nous l'avons coupé dans ses révélations familiales qui semblaient douloureuses pour l'orienter vers notre sujet de recherche.

Cependant, Pierre paraissait se sentir revalorisé par cet entretien. Il nous l'a signifié explicitement en nous remerciant et en affirmant être « content » que sa vie et son opinion intéresse quelqu'un puis à pris des photographies de nous deux comme souvenirs car il devait partir trois jours plus tard de Tours.

L'accompagnement apporté en remise à niveau à sembler lui convenir. La confrontation aux autres, en particulier à des français beaucoup plus âgés que lui, a été une source de rassurements : il était capable d'apprendre les mêmes choses souvent plus rapidement que les apprenants indigènes. L'importance d'avoir des personnes autour de lui apparaît dans ses propos comme une valeur fondatrice, il montre une grande reconnaissance envers sa formatrice (moi), son assistante sociale, ses copains et sa famille.

Ma plus grande difficulté intervient à la fin de l'entretien où l'enquêteur est redevenu sa formatrice et j'ai alors eu envie de le conseiller. J'ai donc décidé d'éteindre le magnétophone. La proximité avec les interviewés peut être un atout pour obtenir des entretiens et mettre en confiance nos interlocuteurs mais cela peut s'avérer un désavantage si on se sent dépasser par nos changements de statuts (passage de formateur

à enquêteur et vis et versa). Or si Rogers conseillait aux enquêteurs d'avoir une attitude d'empathie en s'immergeant « dans le monde subjectif d'autrui », il est difficile de « faire table rase d'a priori personnels ou de contamination en provenance de déchiffrages antérieurs »¹⁹⁷ quand on connaît bien l'interviewé.

Au niveau du contenu de l'entretien, les intérêts de Pierre ont tendance de reprendre toujours le dessus : il veut s'en sortir et donner plus de chance qu'il n'en a eue à ses futurs enfants. Il ne voit la lecture et l'écriture que comme un moyen d'accéder aux études. La lecture et l'écriture appartiennent au monde des privilégiés, des riches et il veut y arriver. Pierre a donc une vision utilitariste de la lecture et de l'écriture, il y voit un moyen d'assouvir son ambition sociale et son envie de réussite.

Les propos du jeune homme font apparaître avant tout son système de valeur (courage, persévérance, tolérance, reconnaissance envers les personnes qui l'appuient...).

Analyse de concept

Accompagnement / Autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

- L'accompagnement familial

Pierre ne semble pas avoir reçu d'accompagnement familial pour faciliter son Education car ses parents sont décédés et le reste de sa famille n'a pas été en relation avec lui, ceci dû à des conflits d'opinions.

Cependant, l'accompagnement familial paraît être très important pour Pierre. Il veut donner à ses enfants plus qu'il a reçu :

« moi aussi je veux être un père bon pour mes enfants. Que le jour où ils vont me donner quelque chose, papa on m'a donné ça à l'école si je ne sais pas lire, comment je vais faire ? » (l. 55-58)

Pour lui, être un bon père revient, en parti, à être capable de transmettre des savoirs et d'aider son enfant dans sa scolarité. C'est-à-dire que les parents doivent adapter les temps de travail des enfants (travail rémunérés et taches ménagères) pour privilégier l'école et maîtriser les savoirs de base pour pouvoir les transmettre. Le récit qu'il a écrit en témoigne :

« il remercie encore d'avoir un bon père pour la soutenir jusqu'à ce qu'elle a eu son bac. » (l.94)

¹⁹⁷ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 96.

Pierre n'a pas d'enfant, il n'a que 18 ans et vient d'arriver en France, sans connaître qui que ce soit. Quand il parle d'élever ses enfants, Pierre est dans une totale projection.

- **L'accompagnement lors de la remise à niveau**

En revanche, Pierre semble avoir vécu sa remise à niveau comme un véritable accompagnement qui dépassait la transmission de savoirs. Pierre paraît vouloir effectuer une identification par rapport à sa formatrice. Il observe la façon dont elle s'y prend pour l'accompagner et cela lui sert de modèle pour se projeter en tant que père :

« Au niveau des sentiments, ça me donne beaucoup de choses parce que quand je reste comme ça Sarah apprendre, Sarah lire et parce que moi un jour je veux aider mes enfants à apprendre à lire, à améliorer leur vie » (l. 50-63)

L'accompagnement porté par sa formatrice l'encourage à persévérer. Cet encouragement paraît donc nécessaire aux apprentissages parce qu'ils demandent des efforts et tout effort demande du courage pour pouvoir les surmonter. L'accompagnateur a donc en quelque sorte un rôle de coach : il encourage et pousse les apprenants à continuer à travailler :

« Ça me donne encore le courage d'étudier » (l. 64-75)

Le courage apparaît comme une valeur fondamentale chez Pierre car le terme est prononcé de multiples fois au cours de l'entretien (4 fois en dix minutes). Mais le formateur détient aussi un rôle de déclencheur car c'est lui qui au départ amorce le travail en donnant des sujets de rédactions :

« Depuis le jour que tu me l'as donné, ça m'a donné encore le courage » (l.64-75)

puis le formateur fait progresser l'apprenant en respectant son rythme :

« elle me permet encore de faire améliorer mon niveau » (l. 35-49)

Pierre a aussi besoin de réconfort, de parler de ses projets et d'être rassuré sur ses capacités :

« Il ne faut pas que je me décourage sur mes projets encore parce que la manière dont elle, elle, a parlé là-bas, vraiment elle m'a soulagé. » (l. 64- 75)

Il ajoute :

« la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. » (l. 64-75)

Pierre sait apprécier les qualités humaines qu'il rencontre, le respect de sa formatrice pour autrui, ses bons copains... et il s'inspire de ces comportements pour s'améliorer.

Les personnes qu'il rencontre et qu'il admire deviennent des exemples à suivre. Parler, progresser, lire et écrire soulagent car donnent confiance en soi.

L'accompagnement dépasse la remise à niveau car Pierre espère que ce dispositif sera un tremplin à son avenir :

« Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour. » (l.64-75)

Faire des études revient pour Pierre à réussir sa vie, il croit en l'ascension sociale et semble au quotidien mener une lutte de place, surpassant avec « courage » ses différences, les difficultés à s'adapter à un nouveau pays et le racisme qu'il subit. Cependant, l'aide rencontrée lui redonne espoir, après un entretien décevant au CIO il affirme :

« depuis que je suis rentré ici, depuis que je viens à ... (il dit le nom de l'organisme de formation) ici. Vraiment, la situation par rapport à mes études ça commence à me mûrir. » (l. 129-145)

Et les progrès de Pierre l'encouragent à poursuivre ses efforts :

« Je commence à écrire bien. Je commence à parler un peu. Ça me donne encore du courage » (l. 129-145)

Mais, malgré ma volonté de lui faire lire des ouvrages en intégralité, Pierre n'aperçoit que l'utilité de la lecture :

« ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire » (l.129-145).

Pierre ne souhaite pas lire par plaisir mais par désir d'ascension sociale, pour améliorer ses connaissances et accéder à une formation. En apprenant à lire, Pierre se rend compte des multiples sources de connaissances qui sont désormais à sa portée. Il avait besoin d'un accompagnement pour maîtriser un minimum la lecture et l'écrit, savoir utiliser un dictionnaire... mais cet accompagnement lui permet désormais d'avoir suffisamment d'autonomie pour obtenir des connaissances via les livres. La littérature offre donc une grande autonomie car elle apporte une capacité d'autoformation.

La lecture peut aussi inspirer le lecteur :

« Depuis le jour que j'ai lu ça, ça me donne encore beaucoup d'idées. » (l.64-75)

Cette phrase qui emploie le mot « idées » et non celui de « connaissances » laisse penser que Pierre s'aide de ses lectures pour monter des projets et plus particulièrement son projet de formation qui le préoccupe pleinement (trois occurrences accompagnées du terme « études » et « situation »). Pierre a donc en tête des inquiétudes sociales, il veut

savoir écrire et lire pour savoir se débrouiller seul dans la société mais aussi pour y avoir une place, un travail et être reconnu.

- **Ecrire pour s'exprimer, transmettre ce que l'on pense**

Cependant, Pierre admet qu'écrire : « Ça me permet de m'exprimer » (l. 35-49). Ainsi l'écriture permet de parler de son vécu. Pierre a conscience que sa vie est unique et qu'il a des choses à transmettre, à raconter à autrui :

« j'ai vu des choses là chez nous, au pays là-bas. Donc dès le jour que tu m'avais dit que je peux écrire une histoire, j'ai dit oui, je peux écrire une histoire. Parce que j'ai vu quelque chose » (l. 76-85)

Il semble s'être saisi de l'occasion. De nombreuses personnes l'entourent depuis son arrivée en France puisqu'il est en asile politique mais tout le monde lui demande sans cesse de se projeter dans l'avenir, de réfléchir à des projets, on lui demande rarement de se tourner vers son passé or il en a besoin car il avoue : « Ça me soulage » (l. 76-85). Ecrire « soulage » et permet de « s'exprimer », on retrouve la fonction des ateliers d'écriture et de certaines enquêtes sociologiques qui visent à redonner la parole à ceux qui ne l'ont pas.

Récit de vie / Expérience

- **Ecriture et lecture utilitaristes : volonté de formations, ascension social**

Mais Pierre garde à l'esprit sa vision utilitariste de la lecture et de l'écriture et insiste :

« Ça me permet encore de m'aider encore sur mes projets que je voulais faire (...)

mon projet. (...) Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour. » (l. 35-49)

Pierre place beaucoup d'espoir dans la formation. Il pense que s'il peut faire des études, il pourra forcément accéder à une situation stable voire confortable. Il est vrai qu'être motivé et obtenir des diplômes aide en France à trouver un emploi, cependant la situation économique de l'Europe nous plonge dans l'incertitude. Les « soucis » que Pierre a rencontrés en Guinée et qu'on ne peut qu'imaginer lui font voir la France comme une sorte de paradis. Ici, il aimerait « encore améliorer (sa) situation. » (l. 100-116) et donc décide de « continuer (ses) études » (l. 100-116).

- **Expérience de lecteur et d'écrivain**

En revanche, la vision utilitariste de Pierre ne l'empêche pas de prendre beaucoup de plaisir dans des lectures qui font écho à ses valeurs « surtout ceux qui concernent trop la famille » (l. 117-128), rencontrer des histoires qui lui plaisent, lui donne envie de continuer à lire et transforme ses efforts, son travail en loisir. La lecture permettrait donc d'apprendre de manière ludique.

Interculturalité

- **Différence des rapports avec la lecture et l'écriture selon la culture**

Mais Pierre nous fait prendre conscience que ce mode d'apprentissage n'est pas accessible à tous en nous parlant du rapport aux livres qu'ont les Guinéens :

« il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. »
(l. 29-34)

Et il ajoute :

« c'est que chez nous, ce n'est pas facile de te concentrer sur lire » (l. 100-116)

Par la négation « il n'y a pas (...) beaucoup de livres », Pierre met en relief le manque d'accès, la difficulté pour obtenir un ouvrage sans doute à cause du prix mais aussi parce que leur rapport à l'écrit est différent que celui qu'entretiennent les occidentaux, c'est pourquoi il emploie deux fois le verbe « concentrer ». Pour lire, il faut se concentrer or pour se concentrer il faut du temps et du calme. Or, nous savons que la vie africaine est très communautaire, de nombreuses personnes d'une même famille peuvent vivre sous le même toit et avoir très peu d'espace par personne. La lecture serait donc une activité de solitaire.

Pierre ne paraît pas venir d'un milieu social élevé car il n'avait pas accès aux livres réservés à la bourgeoisie africaine, en revanche il apprécie les structures françaises qui mettent les livres à la portée de tous :

« Même si tu as envi de faire, il n'y a pas de choses en place comme ici, il y a les bibliothèques (...) tu peux en prendre là-bas gratuitement. (...) Chez nous là-bas, c'est un peu difficile les choses, dans ta vie... » (l. 100-116)

Le récit de vie de Pierre met en relief l'interculturalité. Son arrivée en France lui a permis de se rendre compte des avantages de la lecture et de l'écriture mais aussi des

implications des institutions françaises dans leur accès. Echanger avec lui nous aide à prendre conscience de notre chance, il est vrai qu'avoir un livre ou une revue entre ses mains ne relève pas de l'extraordinaire, chez nous c'est facile : à l'école, à la bibliothèque, chez le médecin...

Quand Pierre raconte des moments intimes de sa vie en début d'entretien, il nous dévoile une vision des religions très différente de la nôtre :

« Je viens de Guinée (...) Je suis venu en France, parce qu'il y a un peu de soucis chez moi (...) A cause de ma religion. Parce que moi, mon père est musulman et ma mère elle est chrétienne (...) c'est pas bien d'épouser une femme chrétienne si tu es musulman (...) ils ont abandonné mon père » (l. 1-28)

L'acceptation des croyances de chacun ne semble pas acquise en Guinée mais Pierre qui en a souffert apparaît très tolérant :

« je dois encore respecter les gens » (l. 86-99).

Pierre semble avoir tiré des leçons de son histoire de vie. Il a souffert de l'intolérance, a perdu ses parents peut-être à cause de cela : « ils sont décédés des suites d'un accident » (l. 1-28) et n'a reçu aucun soutien familial : « Le jour de leur enterrement, personne de ma famille n'étaient présent là-bas que fait par respect pour prendre que femme là elle est chrétien. » (l. 1-28).

Malgré ces difficultés à construire correctement des phrases en français et son accent qui parfois limite la compréhension de ses propos, Pierre ne parait pas tenir compte du barrage de la langue. Pour lui, il faut apprendre avec du courage et des efforts. Se plaindre des difficultés d'apprentissage ne servirait à rien et sa nouvelle situation est bien plus favorable pour lui en France qu'en Guinée. Il parait heureux de pouvoir accéder à autant d'aides sociales et à l'Education, ce qui était impossible en Guinée.

Altérité

- Importance de l'autre dans l'accès à la lecture et à l'écriture

Sa confrontation avec des français d'âges mûrs le conforte dans cette vision courageuse de l'effort :

« je vois qu'il y a des gens qui sont plus âgés que moi là-bas. (...) ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire. » (l. 129-145).

Pierre a pu rencontrer des personnes françaises qui ont besoin de plus de temps pour apprendre les conjugaisons que lui alors qu'il n'est arrivé en France qu'il y a trois mois. Pierre regarde souvent le monde avec les yeux utilitaristes, il veut sa place dans la société occidentale, son attitude motivée, ses valeurs (le courage, la famille, les amis, le respect d'autrui) juxtaposées à sa rapidité d'apprentissage seront de grands atouts pour atteindre ses objectifs.

Analyse de l'entretien N° 2 : Anastasia

Analyse intuitive

Anastasia a peu confiance en elle par rapport à ses capacités de lecture et d'écriture, elle estime ne pas savoir écrire correctement et peu lire mais en réalité elle a une bonne culture littéraire internationale car elle est capable de citer plusieurs auteurs célèbres qu'elle a lus. Le barrage de la langue est sa principale difficulté : en Russie, elle n'avait aucun souci vis-à-vis de l'écriture et de la lecture. Son arrivée en France a compliqué son rapport à la lecture et surtout à l'écriture car elle a du mal à rédiger en français. L'âge accroît la distance entre elle et la lecture et l'écriture puisqu'elle estime que passer un certain âge, on a d'autres choses à faire plus importantes.

Sa mère tient une place primordiale dans son rapport à la lecture. Elle semble être l'initiatrice par ses conseils et sa possession de nombreux ouvrages. La voix d'Anastasia paraissait teintée d'émotion quand elle parlait de sa mère, trahissant, il nous semble, une certaine admiration pour la culture de sa mère.

La lecture lui procure du plaisir et une distanciation de soi pour la ramener finalement à des sujets quotidiens : la vie. De plus, la lecture permet de partir ailleurs, de voyager et donc d'accéder à l'interculturalité et à l'intergénérationnel sans bouger de chez soi. La lecture aurait donc une double fonction : elle tiendrait lieu de loisir et d'accès à la connaissance de soi et de l'altérité.

Anastasia voit l'accompagnement comme une nécessité : elle a besoin de quelqu'un pour la pousser à se mettre au travail sans quoi elle ne serait pas suffisamment motivée et n'écrirait plus du tout. Au début, le travail lui fait violence mais l'entraînement

l'amène à finalement prendre du plaisir : le goût se développe par la confrontation répétée.

Analyse de concept

Accompagnement / Autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

- L'accompagnement de l'école

L'école est un moteur pour accéder à la lecture. Cependant l'école ne permet pas toujours de développer le goût de lire :

« l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous ont obligé de lire » (l.28-37).

Le goût est important, sans quoi on renonce à poursuivre à lire. En revanche, Anastasia a apprécié son apprentissage de l'écriture dans sa scolarité :

« il nous donne un sujet et il faut le découvrir ce sujet, j'étais plutôt pas mal là-dessus. Je construisais bien les phrases, assez longues et complexes, c'est et j'écrivais des textes aussi de quelques pages. » (l. 41-64)

La juxtaposition des phrases d'Anastasia montre son enthousiasme, sa confiance en ses capacités d'écriture dans sa langue maternelle que l'école lui a fait acquérir. Elle affirme « j'étais plutôt pas mal là-dessus » et donc apprécie son rapport à l'écriture. Cette formulation ajoutée à son ton enjoué montre sa fierté.

- L'accompagnement familial

Si l'école a réussi à donner goût à l'écriture mais à échoué dans le développement du goût à la lecture, la famille, notamment la mère, a permis à Anastasia de développer son envie de lire :

« Chez ma mère, il y avait une belle bibliothèque des auteurs que je vous avais dit, donc elle m'avait conseillé et euh ça m'a plongé chez Dumas, et j'ai bien aimé les histoires. » (l. 28-37)

Avoir suffisamment d'argent pour acheter des livres et d'intérêts pour constituer une bibliothèque facilite l'accès des enfants qui ont à leur disposition les ouvrages. Les enfants par imitation, reprennent souvent les habitudes parentales et tentent de « suivre » le même chemin :

« elle lisait beaucoup plus que moi (...) donc j'ai essayé de suivre son chemin » (l. 28-37)

L'accompagnement familial peut donc avoir une importance capitale dans l'appréhension de la lecture.

- **L'accompagnement lors de la remise à niveau**

Anastasia, mariée à un français, est en France depuis plusieurs années. Cependant, elle doit faire face à de nombreuses difficultés qu'elle n'avait pas dans son pays d'origine. Anastasia a donc décidé de suivre un accompagnement en suivant la remise à niveau. L'accompagnement semble avoir apporté ses fruits malgré les difficultés :

« ça m'apporte des expériences, j'apprends les choses, comment il faut faire et ça fait du bien ! »
(l. 65-73)

Ecrire peut devenir une expérience qui fait du bien et donc procure du plaisir. Mais Anastasia oscille entre contrainte et plaisir : « ça fait du bien (...) malgré (...) je n'aime pas trop ça », « ça fait du bien de travailler ». (l. 65-73)

Ainsi l'accompagnement semble indispensable pour poursuivre les efforts d'apprentissage : « on a une obligation (...) ça fait travailler ». Le contexte d'obligation devient nécessaire pour améliorer son écriture qu'elle déprécie : « ça me fait du bien (...) je suis une personne comme ça qui a besoin d'être un peu poussée par derrière (...) je ne suis pas quelqu'un de volontaire ». (l. 65-73)

L'accompagnement conduit à l'autonomie puisqu'Anastasia ressent d'abord la contrainte pour accéder au plaisir d'écriture : « ça me fait du bien, vraiment, moi je me suis galérée avec la première histoire que j'ai été obligée d'écrire » puis « on prend le goût quand on s'habitue » (l.74-89). Elle éprouvait de grandes difficultés lors de la première rédaction mais le goût pour l'écriture vient avec la pratique et le temps. La formation, l'apprentissage demande du temps : il faut allier temporalité et formation.

- **Le besoin d'accompagnement dans l'apprentissage**

Anastasia déprécie son rapport à l'écriture en français, elle fait la liste des qualités requises pour maîtriser l'écrit : « de l'imagination » et la maîtrise de la syntaxe. Mais elle affirme n'avoir ni l'un, ni l'autre : « faut déjà avoir de l'imagination, que je n'ai pas forcément » et « je ne sais pas du tout comment il faut les construire (les phrases), comment il faut faire » (l.41-64). Pourtant, elle décrit avec précision la démarche pour

écrire une lettre : « il y a entête, après on écrit, bah on dit bonjour forcément et après on décrit le sujet, la phrase finale, cordialement, et tout ça » (l. 41 à 64). L'aveu de ne pas savoir comment faire ajouté à sa venue dans le dispositif de remise à niveau montre que tout rapport difficile à l'écriture n'est pas irrévocable. Ecrire s'apprend et il y a des possibilités de remédiations à l'aide d'accompagnements.

Accompagnement / Autonomie qu'offrent la littérature et l'écriture

- Lire pour se cultiver, pour apprendre

Anastasia a été confrontée très tôt à la lecture grâce à la bibliothèque de sa mère. Elle aime particulièrement Maupassant car dans ses récits « il y a du sens (...) il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans sa vie », « si c'est imaginaire (...) il y a (...) des leçons, dans ses histoires ! » (l. 23-27). Le plaisir de lecture semble être créé par le raisonnement du récit dans sa propre vie. Anastasia aime tirer du sens, des leçons de ses lectures.

- Lire pour expérimenter des situations, d'autres vies

La lecture lui procure un voyage intérieur : « ça te permet de partir intellectuellement, c'est quelque part ailleurs » (l. 38-40) et l'aide à accéder à l'altérité, à l'ailleurs. Cette atteinte de l'altérité peut s'apparenter à un accompagnement dans la mesure où il peut conduire à un épanouissement personnel. En effet, le voyage apporte du plaisir et ouvre sur le reste du monde.

Récit de vie / Expérience

- Expérience de lecteur et d'écrivain

Anastasia a des goûts à priori populaire : « j'aime bien les détectives (...) policiers (...) histoires drôles » (l. 11-13). Ces goûts sont clairement définis et raisonnent avec ses propres goûts et ses centres d'intérêts. Elle ne pense pas avoir une culture littéraire, pourtant elle cite ensuite des auteurs français connus : « Dumas », « Maupassant », « Stendhal » puis un auteur anglais populaire « Arthur Conan Doyle » (l. 18-23). Elle met sur le même niveau les différents auteurs :

« si c'est Arthur Conan Doyle, c'est pareil, si c'est Sherlock Holmes, c'est des histoires de policiers ».

Le goût prime sur la légitimité de lecture. Anastasia reconnaît la culture légitime de la lecture illégitime mais refuse de cadrer ses lectures avec ces représentations. Lire est pour elle un loisir et elle recherche avant tout du plaisir de lecture.

- **La lecture permet de vivre d'autres expériences, d'autres vies**

Anastasia a un rapport modéré avec la lecture : « j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire » (l.1). Elle se définit « pas (...) en permanence avec un livre » et lire « quand (elle a) envie ». Malgré ce rapport modéré en intermittence, elle avoue être « dedans » selon les histoires :

« ça me plonge (...) je vis cette histoire, je vis avec les personnages qui sont dedans » (l.1 à 10).

Anastasia est donc capable de vivre le récit comme si elle était un personnage à condition d'aimer l'ouvrage qu'elle lit. Elle peut donc expérimenter l'altérité grâce à la lecture qui favorise une mise à distance puis un décentrement pour finir avec une capture. Mais Anastasia rejette ou est absorbée par le livre, tout dépend de son sujet. La lecture a une fonction occupationnelle chez la jeune femme : « ça me fait passer le temps » qui devient absorption : « je vis l'histoire dans les livres » (l. 38-40). La lecture est donc avant tout un loisir et doit rester un plaisir.

Interculturalité

- **Différence des rapports avec la lecture et l'écriture selon la culture**

Mais l'écriture ne peut pas rester occupationnelle en France. Anastasia n'avait pas besoin d'écrire autant en Russie qu'on le demande en France :

« en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc ça j'ai appris ça que ici ». (l. 41-64)

- **Barrière de la langue, difficulté de passer de l'une à l'autre**

Et la barrière de la langue accroît ses difficultés. Anastasia, d'origine Russe, « essaie de lire en français », « pas que dans (sa) langue maternelle » (l.1 à 10). Or, le français constitue un véritable frein à ses habitudes de lecture et d'écriture :

« dans une autre langue étrangère, c'est difficile à écrire quelque chose » (l.41 à 64).

Anastasia avait peu de difficultés en russe :

« en Russie dans l'école, moi j'étais plutôt pas mal » (l. 41-64)

mais est confrontée au problème de l'apprentissage de l'écrit en français. L'interculturalité est freinée par la « barrière de la langue » étrangère (l. 41-64). Anastasia doit réapprendre à lire et écrire et s'accorder avec les mœurs françaises fortement attachées aux écrits administratifs qui constituent une corvée pour Anastasia. Anastasia a été habituée tôt à écrire et à lire mais ces activités sont pour elle des loisirs, elles ne doivent pas être des contraintes. Ecrire ressemble à un jeu de logique où il faut construire des « phrases longues » et « complexes » (l. 41-64) et lire apparaît comme une occupation pour faire « passer le temps » (l. 38-40) et qui doit correspondre à ses goûts, ses intérêts.

Analyse de l'entretien N°3 : Jessica

Analyse intuitive

Selon Jessica, la lecture prend du temps et le travail qu'elle fait l'empêche de continuer à lire. Avant de travailler, elle lisait beaucoup plus par plaisir, elle choisissait des ouvrages plutôt populaires (collections tirées de séries télévisées, fantastique...). La lecture est aussi prenante parce qu'on rentre dedans et qu'on a alors du mal à décrocher. Quand Jessica commence à lire un ouvrage, elle ne peut plus s'arrêter et donc elle est obligée de bloquer beaucoup d'heures à la suite. Enfin, la lecture lui procure des sentiments et pousse à l'imagination. C'est selon Jessica un avantage supplémentaire aux histoires vues à la télévision qui sont d'un accès plus immédiat.

La famille et l'école jouent un rôle déterminant dans l'accès à la lecture et à l'écriture. L'école et la famille sont liées dans son histoire puisque la personne qui semble la plus tournée vers la lecture est sa mère qui s'avère être professeur des écoles.

Jessica parle des deux types d'écriture : imaginaire et de la vie quotidienne. Elle utilise les deux types d'écritures, l'une pour composer des notes personnelles qui ressemblent à des extraits de journal intime et l'autre pour effectuer des tâches administratives dans son emploi.

Jessica s'est rendu compte qu'elle lisait moins qu'avant avec cette interview et décide de s'y remettre.

Analyse de concept

Accompagnement / Autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

- L'accompagnement de l'école

Jessica a commencé par expérimenter l'écriture grâce au milieu scolaire : « école, collègue, plus le bac, j'ai fait un bac littéraire » mais sa fréquence d'écriture, sans contexte d'obligation s'est amoindrie : « moins maintenant » (l.50-52).

- L'accompagnement familial

Le récit de vie de Jessica met en évidence de forts liens intergénérationnels qui sont significatifs dans son accès à la lecture. Elle lisait beaucoup « quand (elle était) à l'école ou à la maison » et elle a commencé à lire « depuis (ses) trois-quatre ans » (l.13-20). Jessica a donc été confrontée tôt à la lecture. De plus, il semble que le fait de lire relève d'une imitation des *habitus*¹⁹⁸ familiaux car tous les membres de sa famille lisaient :

« ma sœur, mon père et ma mère », « ma mère elle est institutrice, elle s'intéresse beaucoup aux ouvrages différents » (l. 13-20)

Jessica, mettant de manière juxtaposée le fait d'être institutrice et le fait de s'intéresser à différents ouvrages, semble justifier le goût de sa mère pour la lecture par son métier. L'environnement professionnel aurait donc un impact sur le rapport que nous entretenons avec la lecture.

Cependant, Jessica, bien qu'influencée par sa famille sait choisir des ouvrages elle-même : « c'est moi qui les choisissais ». La liberté apparente dans ses choix de lecture apparaît déterminée par la culture populaire : « on passait devant ou bien je regardais à

¹⁹⁸ Pierre Bourdieu

la télé et ça me donnait envie », « Il y avait aussi des séries comme *Fais-moi peur* ou *Chair de poule* en dessins animés » (l. 21 à 30). Jessica subit donc l'influence des médias dans ses choix.

Accompagnement / Autonomie qu'offrent la littérature et l'écriture

- Lire pour expérimenter des émotions

Jessica lit pour expérimenter des émotions. Elle veut avoir des « frissons » et être confrontée au « suspens » (l. 31 à 49). Ces goûts se retrouvent dans ces choix télévisuels. Finalement, elle lit des ouvrages similaires à ce qu'elle rencontre à la télévision et expérimente les mêmes sensations.

- Lire pour expérimenter des situations, d'autres vies

Cependant, elle apprécie la médiation supplémentaire qu'apporte la lecture :

« la différence de la télévision, dans les livres on peut se faire sa propre imagination. On crée nous même les images de l'histoire (...) je trouve que ça fait encore plus d'émotions » (l. 31-49).

S'impliquer davantage dans le récit par la construction mentale des images permet à Jessica d'éprouver plus d'émotions. Le lecteur s'implique plus que le spectateur dans le récit en créant lui-même les images, ainsi le récit qu'il lit devient aussi le sien puisque le lecteur recrée l'histoire par ses illustrations mentales tandis que le visionnement d'une histoire via la télévision ou le cinéma nous en envoie des images préconçues, le spectateur n'a donc pas de pouvoir de création.

- Savoir écrire pour se débrouiller seul dans la société

Jessica a commencé par écrire à l'école ou à la maison mais son rapport à l'écrit est désormais professionnel, elle l'utilise dans « tout ce qui est administratif dans (son) boulot » (l.56-58). L'expérience de l'écrit devient liée aux demandes de la société. De plus, Jessica exprime un besoin de conformité avec les normes de la société en voulant éviter les fautes d'orthographe :

« je me relis plusieurs fois donc ça me fait perdre du temps » (l. 59-66)

Ce besoin de conformité se traduit en contrainte puisqu'il exige du temps. Pourtant, Jessica affirme n'avoir « pas trop de problèmes à part avec l'orthographe » car elle « arrive à retranscrire ce (qu'elle) pense donc ce n'est pas trop un souci » (l.59-66). Jessica apprécie son rapport avec l'écriture puisque le plus important pour elle semble pouvoir s'exprimer en se faisant comprendre par autrui.

- **Ecrire pour s'exprimer, transmettre ce que l'on pense**

Cependant, Jessica n'écrit « pas souvent » mais affirme : « j'aime bien écrire des fois des petits trucs que je pense, un peu comme des mémoires personnelles ». Ce goût pour l'écriture personnel à la manière de notes qui rassemblées pourraient ressembler à un journal intime dévoile un désir d'expression et peut-être un désir d'extorsion des sentiments par l'écriture. En effet, l'écriture permet un détachement, une médiation en soi et soi qui permet d'assimiler plus facilement la vie quotidienne.

Récit de vie / Expérience

- **Expérience de lecteur et d'écrivain**

Mais écrire et lire demande du temps que Jessica n'a pas forcément « J'ai pas beaucoup de temps ». Elle aime donc lire mais par intermittence : « j'aime bien lire de temps en temps » (l.1-2).

Ses goûts recourent ceux de son enfance car elle lit des « thrillers ou des polars » et des ouvrages tels que « *Les fourmis* de Bernard Werber », « *Les fils de l'homme* de Bernard Werber », « *La fée des dents* » de Graham Joyce et « *Ne le dis à personne* » de Harlan Cohen (l.3-9). Ces choix de lecture relèvent des grands succès commerciaux mais elle détient des connaissances littéraires. Jessica montre donc une certaine continuité dans ses lectures. Elle recherche des émotions telles que « du suspens » et « des frissons » qu'elle rencontrait dans les « livres d'horreurs » et désormais dans les « thrillers » (l.31 à 49).

Mais sa fréquence de lecture a varié avec son entrée dans la vie active. Elle estime que lire demande du temps et que son activité salariée l'empêche de garder son ancien rythme de lecture :

« deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le temps, j'ai lu deux livres en trois ans » (l. 10-12)

Jessica déprécie cette fréquence de lecture en ajoutant « Ce n'est pas énorme ».

Puis elle reprend rapidement sur sa fréquence de lecture : « petite je lisais beaucoup » et explicite ses goûts pour les collections populaires : « j'avais la collection des *Harry Potter* », « j'avais la collection des *Fais-moi peur*, j'avais plein de livres pour enfants, pour jeunes, même pour ados » (l.21 à 30).

Son environnement familial permettait à Jessica d'accéder facilement aux livres puisque sa famille lit régulièrement et a le moyen d'acheter des ouvrages (classe moyenne).

Jessica finit par expliquer la demande de temps qu'exige la lecture par le degré d'implication du lecteur. Jessica affirme qu'elle est « prise dedans », qu'elle a « du mal à (s') arrêter » « avant de savoir la fin ». Jessica semble absorbée par ses lectures et montre une expérience de lecteur avec une implication extrême. Elle finit elle-même par justifier le besoin de temps pour lire par cette absorption : « C'est pour ça que je ne lis pas souvent (...) parce que sinon je n'irais pas travailler » (l.31 à 49). Jessica ne sait pas segmenter ses lectures et y prend beaucoup de plaisir, peut-être trop. Ainsi, elle est obligée de lire un ouvrage dans son intégralité sans coupure et lire lui donne envie de lire davantage. Cependant, Jessica doit aller travailler chaque jour, l'activité de lecture est plus plaisante que celle d'employée dans un fastfood mais elle n'a pas le choix pour avoir suffisamment d'argent. Jessica a donc décidé d'arrêter de lire.

Jessica s'est rendue compte par cet entretien de la diminution de ses lectures et déprécie ce constat : « ça m'a fait prendre conscience qu'en fait il faut que je me remette un peu plus à la lecture parce que là je n'avais plus le temps de le faire ». Elle semble presque exprimer une honte de moins lire, traduisant une pression de la culture occidentale fortement attachée à l'écrit. En revanche, elle dit de nouveau que la lecture demande du temps et dévoile ainsi une incohérence dans son raisonnement : elle lit moins que dans sa jeunesse parce qu'elle travaille mais elle veut se remettre à lire sans pour autant avoir plus de temps libre.

Analyse de l'entretien N°4 : Nina

Analyse intuitive

La lecture et l'écriture sont très importantes pour Nina. La lecture et l'écriture sont pour elle des moyens d'accéder à la culture et aide à se débrouiller dans la société (administratif...). Elle a donc une vision utilitariste de la lecture et de l'écriture. Mais la lecture et l'écriture apporte aussi des connaissances sur le monde, sur soi qui peuvent nous servir toute notre vie. Nina considère que l'accès à la culture est une chance et que tout le monde devrait s'engager dans la lutte contre l'illettrisme, en particulier les autorités. L'accès à l'école, à la lecture et à l'écriture semblent constituer une lutte pour Nina elle-même et cette lutte s'avère personnelle. En effet, Nina a dans son entourage des personnes qui ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture et elle les aide dans leurs démarches quotidiennes (courriers, administratifs...).

Nina reconnaît le plaisir qu'il peut y avoir dans la lecture qui lui déclenche des émotions mais l'intérêt de la lecture semble pour elle avant tout cognitif. Effectivement, la lecture lui permet de réfléchir, les romans policiers, par exemple, l'entraînent à trouver la clé d'une intrigue. La lecture est surtout un accès à la connaissance de nombreux sujets : la nature, le monde, ...

Cependant, l'écriture peut être un moyen de se mettre à la place de quelqu'un d'autre et d'explorer un ailleurs. La lecture comme l'écriture s'avère alors être une ouverture sur l'altérité voire sur le monde.

L'école et sa mère sont à l'origine de son goût pour la lecture et l'écriture. On remarque donc l'influence de l'Education et de la famille dans l'accès à la lecture et à l'écriture.

Entretien d'observation : Une fois le magnétophone éteint, Nina s'est mise à faire des confidences d'ordre plus personnel.

Au Maroc, son pays d'origine, l'accès à l'écriture et à la lecture ne va pas de soit, surtout pour les femmes.

Nina est issue d'un deuxième mariage de son père. La première épouse de son père n'était pas instruite, elle est décédée. Nina estime que son père a fait preuve d'intelligence en choisissant pour seconde femme, une épouse instruite. Elle dit qu'il a vu les avantages que pouvait avoir cette compagne : elle instruit ses enfants, comprend mieux certaines choses et situations du quotidien, peut remplir des papiers...

Cependant, Nina est face à une incohérence qui la révolte : sa sœur a un petit garçon et une petite fille, le garçon peut aller à l'école alors qu'il ne le veut pas, la fille n'a pas le droit d'y aller alors qu'elle le voudrait. Nina affirme que la fillette pleure pour obtenir le droit de savoir lire et écrire mais que le mari de sa sœur refuse. Elle ne comprend pas pourquoi on refuse à quelqu'un qui veut apprendre d'apprendre et pourquoi certaines personnes ne remarquent pas la chance qu'ils aient de pouvoir apprendre.

Nina fait de l'accès à la lecture et à l'écriture un combat personnel. Elle rêve d'un monde meilleur pour les femmes où l'instruction serait accessible à toutes. Elle associe le manque d'accès à l'école aux traditions arriérées et sans fondements. Elle implique la faute avant tout aux pères de familles qui doivent changer leur vision des choses. Elle sous-entend un combat pour l'égalité homme – femme.

Analyse intuitive de l'entretien d'observation

Avec ces révélations personnelles, Nina nous montre le poids de l'interculturalité. Des différences importantes persistent selon les pays dans l'accès à l'Education et le rapport hommes/femmes.

Nina a conscience du poids des autorités et des familles dans l'évolution des sociétés. Pour qu'un changement soit possible, il est nécessaire que les mentalités changent aussi.

Analyse de concept

Accompagnement / Autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

- L'accompagnement de l'école

Nina a été confrontée tôt à la l'écriture :

« au début, c'est dans le cadre de l'école, après pour remplir des formulaires administratifs »
(1.63-69).

L'école a donc un poids considérable dans son apprentissage de l'écriture.

- L'accompagnement familial

De même, Nina a été confrontée tôt à la lecture « cinq ans ou peut-être six ans » (l.16) grâce à sa mère : « c'était ma mère au début qui lisait », « elle lisait les petites histoires (...) je ne savais pas lire (...) j'écoutais » (l. 16-30). L'Education parentale peut favoriser l'accès précoce à la lecture, ce qui développe plus amplement le goût. Les liens intergénérationnels montrent que le premier accès à la lecture peut se faire par l'accompagnement d'un adulte et par la médiation de l'écoute. Plusieurs étapes peuvent apparaître dans l'apprentissage écouter / lire / écrire.

- **L'accompagnement lors de la remise à niveau**

Nina aime écrire surtout des récits imaginaires :

« J'aime écrire (...) l'autre jour (...) vous m'avez demandé de faire des rédactions, j'aime écrire comme ça des petites histoires » (l. 56-62).

Le formateur peut considérer qu'il faut accompagner les apprenants uniquement dans des écrits considérés utiles dans la société comme par exemple des lettres de motivations. Mais il peut aussi estimer qu'écrire en général, quelque soit le thème favorise la progression en expression écrite et que diversifier les écrits peut débloquent certains apprenants dans leur rapport à la lecture. En effet, il est aisé de comprendre qu'écrire une nouvelle procure plus de plaisir qu'écrire une lettre de motivation. L'accompagnement doit s'adapter aux besoins des apprenants : le formateur peut proposer des écrits professionnels ou imaginaires selon le temps disponible et les besoins des apprenants. Avec Nina, nous avons varié les écrits. Nous avons travaillé sur son projet de contrat professionnel (curriculum vitae, lettre de motivation...) puis nous avons continué à améliorer son expression en diversifiant les consignes de rédaction. Nous voulions lui faire découvrir l'écriture gratuite, imaginaire articulée au préalable à des lectures. L'objectif était de la faire progresser de manière plus ludique.

- **Le besoin d'accompagnement dans l'apprentissage**

Nina utilise des métaphores pour montrer la nécessité de l'écrit et de la lecture pour les êtres humains :

« savoir lire et écrire c'est comme si... c'est la lumière quand on entre dans une chambre, si, une personne qui ne sait pas lire et écrire c'est comme si elle rentre dans une pièce et elle n'a pas de lumière, elle reste dans le noir. Donc elle a besoin de quelqu'un qui vient l'aider. (...) savoir lire

et écrire, être instruit c'est tellement important, aussi important qu'une lumière dans la vie d'une personne que de l'eau dans la nature, c'est très très important ! C'est vital ! » (l. 81-96).

Cette vision métaphorique amoindrit la clairvoyance de ses propos mais leur donne un pouvoir de persuasion en augmentant l'effet dramatique. Pour Nina, les personnes en situation d'illettrisme et d'analphabétisme ont « besoin de quelqu'un qui vient l'aider », ainsi elle montre l'importance de dispositifs de remise à niveau en savoir de base et des organismes FLE. Cependant, l'effet dramatique produit par les métaphores assimile ce manque de connaissance à une situation de handicap. Nina tient des propos qui vont encore plus loin :

« je n'ai pas envie de dire que c'est une personne (...) qui n'a pas de valeur mais c'est une personne qui a manqué une grande chance et une grande chose dans sa vie. » (l.81-96).

Même si elle arrête sa phrase en cours de route et affirme ne pas vouloir le dire, elle le dit tout de même, Nina sous-entend qu'une personne ne sachant ni lire ni écrire perd de la valeur. Sa vision utilitariste de la lecture et de l'écriture où la maîtrise permet d'acquérir des connaissances devient humaniste car elle ne comprend pas pourquoi à notre époque il existe toujours des personnes en situation d'illettrisme.

Accompagnement / Autonomie qu'offrent la littérature et l'écriture

- Lire pour se cultiver, pour apprendre

Nina a diversifié ses lectures avec l'âge et « Histoire d'apprendre » (l. 10-15). La lecture est suffisamment riche pour pouvoir être diversifiée, on peut choisir selon les thèmes qui nous intéressent et la lecture peut permettre d'apprendre. Ainsi, Nina voit en la lecture un moyen d'accéder à la connaissance :

« j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. » (l. 31-52)

La lecture permet de ressentir des émotions et d'accéder à des informations. Nina a à l'esprit deux fonctions de la lecture : utilitariste et loisir :

« je sais qu'une personne à côté de moi ne peut pas lire je me dis qu'elle rate beaucoup de choses, des émotions, des renseignements, des informations (...) Elle est privée de cette chance là. » (l. 97-109)

Mais Nina regrette que la capacité de lire et d'écrire ne soit pas accessible à tous. Lire est une « chance », une source de connaissance et de plaisir ainsi Nina apparaît profondément touchée par la pensée humaniste. Elle affirme que la compréhension des

situations quotidiennes n'est pas la même pour des personnes sachant lire et des personnes ne le sachant pas :

« La façon de réagir pour une personne qui sait lire et écrire n'est pas la même que pour une personne qui ne sait pas lire ni écrire. ».

Elle poursuit :

« quand on sait lire et écrire, on a une certaine culture, un certain savoir-faire, une certaine compréhension des choses. On a un esprit plus ouvert, on a une culture générale, on comprend les situations. (...) Alors qu'une personne qui ne sait pas lire, il y a des choses qu'elle n'arrive pas à concevoir dans son esprit. (...) on lit un livre, on comprend quelque chose qui peut nous servir toute notre vie. Quelqu'un qui ne sait pas lire, il ne pourra pas lire ce livre là et peut-être que ça, il ne pourra pas savoir » (l. 122-139).

Nina nous explique que lire permet une ouverture d'esprit et est utile puisqu'on peut découvrir des choses (connaissances, renseignements, idées...) qui pourront toujours nous servir. Ce constat déprécie les capacités de compréhension des personnes ne sachant pas lire et montre que ceux qui ne savent pas lire ratent une « chance ». Mais Nina oublie qu'il y a trop d'écrits sur Terre, personne ne peut tout lire. Peut-être qu'elle-même est passée à côté d'un ouvrage qui aurait pu l'éclairer sur un point important de sa vie. De plus, la lecture peut nous accompagner, nous aider à comprendre des situations passées ou futures mais il existe d'autres types d'accompagnements. Une personne illettrée ou analphabète peut accéder à d'autres formes d'accompagnements et comprendre le monde d'une autre manière qu'en utilisant l'écrit.

- Lire pour expérimenter des émotions

Si Nina met en relief le besoin d'apprendre, les anciens goûts de cette femme semblaient venir de sa volonté d'expérimenter des émotions :

« j'aime bien les histoires (...) qui ont une belle fin (...) de princesse ça évolue avec l'âge, c'est plus des romans policiers » (l. 31-52).

Elle explique ce changement de goût par l'âge puis ajoute :

« au bout d'un certain âge, on comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de diversifier » (l.31-52).

L'âge donne envie de passer des rêves à la réalité. Nina veut accéder à des lectures traitant du monde réel.

Les lectures provoquent des émotions et poussent à la réflexion et au dépassement de soi :

« Les romans policiers, c'est l'intrigue », « j'imagine la fin et je me lance un défi, est-ce que j'aurais raison, est-ce que je n'aurais pas raison ? (...) je me mets à la place du, de l'écrivain » (l.31-52).

Mais la lecture peut nous faire entrer dans un monde idéal qui procure de la joie :

« Pour les romans l'eau de rose (...) ça donne une joie à la vie. On vit dans un monde virtuel ».

Certains romans n'ont donc rien avoir avec la réalité mais correspondent à nos rêves : « on espère avoir (...) on sait que la réalité ne sera jamais comme le monde virtuel (...) tout le monde a au fond de lui envie d'être une princesse, même en avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une princesse. (l. 31-52).

Même si l'âge pousse à diversifier les lectures, l'envie d'être traitée comme une princesse persiste. Cet attachement aux romans dits « virtuels » dévoile que certains romans n'ont rien avoir avec le monde réel, avec la vie mais avec nos rêves. Il semble très difficile de se détacher de ses rêves même si avec l'âge on les sait irréalisables. Nina aimerait toujours être traitée comme une princesse et même si elle vise la fonction utilitariste de la lecture, la fonction loisir reste à son esprit et semble lui manquer.

- **Lire pour expérimenter des situations, d'autres vies**

Cette fonction de loisir peut se retrouver dans l'écriture, ce qui explique sans doute son goût pour les rédactions à portée imaginaire. Ces écrits lui permettent de changer de vie :

« de me mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations différentes, de pouvoir changer la fin et surtout de savoir si je suis capable, si j'ai un bon niveau pour écrire. Est-ce que je peux faire écrivain ? » (l. 56-62).

Mais Nina ne peut s'empêcher de voir l'écriture comme un moyen d'estimer son niveau et l'écriture redevient utilitariste comme la lecture.

- **Savoir écrire pour se débrouiller seul dans la société**

Cette vision utilitariste provient certainement de son histoire de vie. Nina côtoie régulièrement des personnes ne sachant ni lire ni écrire et les aide. Ainsi, elle voit la société comme une pression sur les personnes qui ont des difficultés pour lire et écrire : « ça peut le bloquer (...) par rapport à l'administration » (l. 97-109).

Le non accès à la lecture et à l'écriture peut avoir de graves conséquences financières et juridiques car « l'ignorance » peut « nuire » à une personne qui aurait un « formulaire à remplir » et qui n'y arriverait pas et donc ne respecterait pas les « délais ». Nina insiste en donnant un exemple concret :

« l'administration par exemple, elle ne va pas prendre en considération que la personne elle ne sait pas écrire. Elle sait que telles choses auraient dues être faites avant telles dates et qu'elles n'ont pas été faites. Donc, sans le vouloir, cette personne, elle se sent victime de son ignorance. » (1.97-109).

Nina voit ces personnes comme des victimes d'une injustice. Tout le monde devrait savoir lire et écrire, les autorités devraient tenir compte de ces manques en aidant les gens dans leurs démarches et les paliers en proposant des remédiations.

Récit de vie / Expérience

- Expérience de lecteur et d'écrivain

En revanche, Nina lit fréquemment :

« Pas mal ! Je lis souvent », « Par semaine, euh, peut-être quatre à cinq » (1.1 à 9).

Son choix de lecture a évolué avec l'âge :

« Pendant un moment je lisais beaucoup tout ce qui est roman policier (...) maintenant j'ai diversifié, j'essaie de lire un petit peu plus sur les sciences, sur la nature » (1. 10-15).

L'âge a aussi modifié les rapports que sa mère entretenait avec la lecture :

« aujourd'hui elle lit beaucoup », « A l'époque beaucoup moins, elle était beaucoup plus occupée (...) maintenant, elle a beaucoup plus de temps libre donc elle lit beaucoup. » (1. 16 à 30).

Lire demande donc du temps et les occupations extérieures (travail, famille...) peuvent conduire à une baisse de la fréquence de lecture voire un arrêt. Cependant, retrouver du temps libre peut conduire à une reprise de la lecture. Nina estime ses rapports avec l'écriture « bons » (1. 53) mais ajoute « même si des fois je ne réussis pas, (...) je voudrais avoir de bons rapports. J'aime écrire. » (1.53-55). Nina semble très motivée pour améliorer son expression écrite c'est pourquoi elle vient régulièrement aux cours de remise à niveau.

Interculturalité

- Différence des rapports avec la lecture et l'écriture selon la culture

Cependant, comme nous l'avons dit, Nina aimerait que tout le monde ait la chance, comme elle, d'accéder à la lecture et à l'écriture. Nina pense que l'évolution des sociétés n'est pas assez rapide en ce qui concerne l'Education :

« je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI^e siècle (...) qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance là. » (l. 110-121)

L'adjectif « honteux » met en relief le désarroi de Nina. Elle est d'origine marocaine et peut comparer l'Education dans au moins deux pays : le Maroc et la France. Ainsi elle sait que l'Education relève à la fois du privée et du public car elle commence par dire :

« j'espère que les autorités et les pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens. »

puis elle ajoute :

« il y a des pays où il faut changer la mentalité des pères parce que même que l'Etat fait des gros efforts pour construire des écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison » (l. 110-121).

Tout le monde doit s'engager dans cette lutte contre « l'ignorance », contre l'obscurantisme comme le sous-entendait les Lumières au XVIII^e siècle. Le seul pouvoir des autorités ne suffit pas, tout le monde doit se sentir concerner en acceptant de mettre la main à la poche en donnant plus pour un « fond social » pour l'Education. Mais cet engagement des Etats et l'argent ne produiront aucun changement s'ils ne sont pas accompagnés d'un changement des mentalités, en particulier des pères qui représentent l'autorité familiale dans de nombreux pays et notamment au Maroc. Qu'importe si les structures existent si les pères refusent d'y envoyer leur enfant. Pourtant Nina affirme que « lire et écrire doit être aussi important que de manger, de boire, de s'habiller, que de voyager. », ces comparaisons montrent la nécessité pour tout Homme d'accéder à l'écriture et à la lecture comme si cela relevait de ce qui constitue un être humain. Dans cette comparaison, Nina mélange des besoins primaires (« manger », « boire ») à des besoins secondaires (« s'habiller », « voyager », « lire », « écrire ») et donc les met au même niveau. Pour elle, ses actions semblent tout aussi importantes à la vie humaine. Sans doute, un homme peut continuer à vivre sans habit, sans livre, sans écrire et sans voyager alors qu'il meurt sans eau et sans nourriture. Cependant, reste-t-il humain pour autant ? Cette conception de l'humanité peut relever de la culture de Nina ou de ses croyances mais n'est en aucun cas partagée par tous. Les indiens d'Amazonie restent très dénudés, ne sont-ils pas humains pour autant ? Ce genre de pensée peut aider à voir

l'importance de l'Education qui peut permettre une ouverture d'esprit : lire, écrire, voyager permet d'accéder à des ailleurs. En revanche, cette pensée peut devenir une idéologie très dangereuse dans la mesure où elle peut servir comme base à des propos intolérants. Bien que Nina voit les illettrés et les analphabètes comme des sortes de handicapés qui manquent de « valeur » et sont des « victimes », Nina ne paraît pas intolérante et semble vouloir aider les personnes se sachant ni lire ni écrire. Ce rapport à la lecture et l'écriture puise ses racines dans son récit de vie. Elle donne l'exemple de ses parents :

« ma mère qui sait bien lire et écrire et mon père qui ne sait pas lire et écrire. Je sais que des fois, quand je leur parle, la façon dont ma mère va comprendre la situation n'est pas la même que celle de mon père. » (l. 122-139).

Elle ajoute ensuite sur son père :

« il y a des choses qu'il n'arrive pas à comprendre. ».

Nina m'a avoué après qu'on ait coupé le magnétophone que sa mère était la seconde femme de son père et que son père avait choisi cette femme parce qu'elle était cultivée contrairement à sa première épouse. Il a vu un intérêt à choisir une femme sachant lire et écrire parce qu'elle pouvait s'occuper de l'administratif et éduquer ses enfants malgré le fait qu'une femme éduquée ne soit pas encore bien perçue au Maroc. D'ailleurs, son beau-frère refuse d'envoyer sa fille à l'école pour cette raison alors que l'enfant réclame et aimerait savoir lire. Cette situation a créé un conflit familial car Nina prend très à cœur ce fait, elle considère que son beau-frère est injuste envers sa nièce. Elle ne comprend pas cette décision qu'elle juge stupide et regrette le poids que cet homme a dans l'Education de cet enfant, car sa sœur, mère de la petite, ne semble pas avoir son mot à dire. Ainsi, Nina fait de mon enquête sur la lecture et l'écriture un pamphlet pour l'Education en passant par de nombreux problèmes sociétaux tels que l'évolution des mentalités, l'implication des autorités et le rapport homme/femme.

- **Barrière de la langue, difficulté de passer de l'une à l'autre**

Nina a une licence de droit obtenue dans son pays, elle a donc un niveau d'études conséquent. Elle n'a pas besoin de renforcer sa culture générale, ses difficultés relèvent de la langue étrangère qu'est le français à ses yeux :

« Surtout en français parce qu'en arabe j'ai une bonne culture générale » (l.31-52).

En parlant du barrage de la langue, Nina montre une double difficulté dans l'accès à la lecture et à l'écriture. Il faut pouvoir accéder à une éducation du moins à un apprentissage qui nous permet d'apprendre à lire et à écrire. Cependant, cet apprentissage, qui ne peut s'effectuer que si certaines conditions sont réunies (structures éducatives, autorités impliquées, mentalités disponibles), doit être sans cesse renouvelé quand on passe d'un pays à un autre. Quand on change de pays, tout est à refaire et apprendre une langue est bien plus difficile quand on est adulte que quand on est jeune.

Altérité

- Importance de l'autre dans l'accès à la lecture et à l'écriture

Nina nous apporte l'exemple de ses proches qui rencontrent cette double difficulté. Arrivés du Maroc, des amis de son père ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture et ceci dans aucune langue. Nina a été souvent témoin de la pression qu'exerce la société sur les personnes analphabètes ce qui explique sans doute sa vision très utilitariste de ces activités :

« faire quelque chose de nécessaire, rendre service à des personnes. Parce que des fois j'écris, je ne remplis pas toujours des formulaires pour moi, c'est pour des personnes de ma famille qui ne savent pas lire et écrire » (l. 70-80).

Le barrage de la langue s'avère une contrainte de taille quand il faut remplir des documents indispensables à la conservation de ses droits (CAF, impôts...). Mais, Nina aborde un point plus crucial que celui de l'interculturalité : l'analphabétisme. Les personnes qu'elle aide n'ont pas de simples difficultés en français, ils ne « savent pas lire et écrire ». En les aidant elle se sent « utile, pour (soi), pour les autres, pour la société » (l. 70-80). La pratique solidaire de l'écriture permet à Nina de renforcer l'estime de soi et créer des liens sociaux. Mais Nina aimerait que la lecture et l'écriture soit accessible par tous :

« Je voudrais bien que les autres maîtrisent bien l'écriture, qu'ils n'aient pas besoin de moi pour leur bien avant tout. » (l. 81-96).

L'utilisation du mot « bien » sous-entend que le manque de maîtrise de l'écriture et de la lecture fait du tort aux personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme. Nina se sent particulièrement concernée par la lutte contre l'illettrisme car elle y est directement confrontée en aidant ses proches. Elle refuse l'état actuel de la société.

Consciente qu'à son échelle, elle ne peut que poursuivre son action auprès de ses proches, elle espère cependant une évolution.

Analyses croisées des entretiens

Nous avons effectué des analyses de contenu pour chacun des entretiens pris individuellement. Ce travail nous a permis d'éclairer nos concepts à la lumière des propos de nos interviewés. Désormais, il nous faut procéder à des analyses croisées des entretiens, ce qui nous aidera à observer les similitudes et des discordances entre les différents discours. Nous proposons de créer des tableaux pour chaque concept qui mettront en parallèle les quatre entretiens effectués. Pour faciliter la lecture des tableaux, nous avons choisi une couleur pour chaque interviewé : le bleu pour Pierre, du orange pour Anastasia, du violet pour Jessica et du vert pour Nina. Ces couleurs très pastel n'empêcheront pas des impressions en noir et blanc. De plus, nous avons effectué une numérotation précise se référant aux retranscriptions intégrales des entretiens. Cinq tableaux sont donc mis à disposition, reprenant les lignes et les propos de chaque entretien. Une dernière colonne nous permettra de faire des propositions de lecture. Ces tableaux seront suivis d'un paragraphe nommé « réponses aux hypothèses » qui reprendra toutes les problématiques posées dans l'introduction de ce mémoire. Des réponses aux hypothèses pourront effectivement être données grâce au travail effectué dans cette partie méthodologie. Pour répondre, nous nous appuierons en particulier sur les tableaux d'analyses croisées.

Analyse croisée des concepts accompagnement et autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

lignes	Pierre	lignes	Anastasia	lignes	Jessica	lignes	Nina	Analyse
55-58	« moi aussi je veux être un père bon pour mes enfants. Que le jour où ils vont me donner quelque chose, papa on m'a donné ça à l'école si je ne sais pas lire, comment je vais faire ? »	30-31	« l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous ont obligé de lire »	54-55	« école, collège, lycée, plus le bac, j'ai fait un bac littéraire, après j'ai à la fac de la psychologie donc on était amené à beaucoup écrire aussi. »	68-69	« au début, c'est dans le cadre de l'école, après pour remplir des formulaires administratifs	
94	« il remercie encore d'avoir un bon père pour la soutenir jusqu'à ce qu'elle a eu son bac. »	44-46	« il nous donne un sujet et il faut le découvrir ce sujet, j'étais plutôt pas mal là-dessus. Je construisais bien les phrases, assez longues et complexes, c'est et j'écrivais des textes aussi de quelques pages. »	14	« quand j'étais à l'école ou à la maison, on lisait beaucoup »			Poids de l'ECOLE dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture
		31-32	« Chez ma mère, il y avait une belle bibliothèque des auteurs que je vous avais dit, donc elle m'avait conseillé et euh ça m'a plongé chez Dumas, et j'ai bien aimé les	18	« ma sœur, mon père et ma mère. »	19	« C'était ma mère au début qui lisait »	

			histoires. »					Poids de la
		37	« elle lisait beaucoup plus que moi (...) donc j'ai essayé de suivre son chemin »	18-20	« ma mère elle est institutrice donc elle lit beaucoup, elle s'intéresse beaucoup aux ouvrages différents »	21-22	« c'était des petits livres comme ça d'enfants, qu'on a à cinq ans, six ans. Donc au début, elle me lisait les petites histoires, je ne savais pas, je ne savais pas lire mais en fait c'était, j'écoutais »	FAMILLE qui permet l'accession précoce à la lecture
				28-29	« c'est moi qui les choisisais (...) on passait devant ou bien je regardais à la télé et ça me donnait envie »			Mais
52-56	« Au niveau des sentiments, ça me donne beaucoup de choses parce que quand je reste	67-68	« ça m'apporte des expériences, j'apprends les choses, comment il faut faire et ça fait du			57-58	« J'aime écrire (...) l'autre jour (...) vous m'avez demandé de faire des rédactions, j'aime écrire comme ça des	LIBERTE DANS CHOIX

	comme ça Sarah apprendre, Sarah lire et parce que moi un jour je veux aider mes enfants à apprendre à lire, à améliorer leur vie »		bien ! »				petites histoires »	Accompagnement lors de la remise à niveau
						54-55	« j'ai de bons rapports, on va dire. Même si des fois je ne réussis pas, mais je voudrais avoir de bons rapports. J'aime écrire. »	
69	« Ça me donne encore le courage d'étudier »	73-74	« ça fait du bien (...) malgré (...) je n'aime pas trop ça », « ça fait du bien de travailler ».			87-90	« savoir lire et écrire c'est comme si... c'est la lumière quand on entre dans une chambre, si, une personne qui ne sait pas lire et écrire c'est comme si elle rentre dans une pièce et elle n'a pas de lumière, elle reste dans le noir. Donc elle a besoin de quelqu'un qui vient l'aider. (...) savoir lire et écrire, être instruit c'est tellement important, aussi important qu'une lumière dans la vie d'une personne que de l'eau	

							dans la nature, c'est très très important ! C'est vital ! »	
68	« Depuis le jour que tu me l'as donné, ça m'a donné encore le courage »	81	« ça me fait du bien (...) je suis une personne comme ça qui a besoin d'être un peu poussée par derrière (...) je ne suis pas quelqu'un de volontaire ».					
		86-87	« ça me fait du bien, vraiment, moi je me suis galérée avec la première histoire que j'ai été obligée d'écrire (...) on prend le goût quand on s'habitue »					
		53-59	« faut déjà avoir de l'imagination, que je n'ai pas forcément (...) je ne sais pas du tout comment il faut les construire (les					Besoin d'une obligation pour

			phrases), comment il faut faire »					travailler
36	« elle me permet encore de faire améliorer mon niveau »							
69-70	« Il ne faut pas que je me décourage sur mes projets encore parce que la manière dont elle, elle, a parlé là-bas, vraiment elle m'a soulagé. »							L'habitude du travail formate le goût
73-74	« la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. »							Besoin de qualités pour écrire mais elles peuvent s'apprendre
74-75	« Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour. »							
130-132	« depuis que je suis rentré ici, depuis que je							

	viens à ... (il dit le nom de l'organisme de formation) ici. Vraiment, la situation par rapport à mes études ça commence à me mûrir. »							L'accompagnement soulage, permet de se rassurer sur ses capacités. Le formateur encourage, motive ses apprenants ce qui l'aide à poursuivre ses efforts.
134-135	« Je commence à écrire bien. Je commence à parler un peu. Ça me donne encore du courage »							
135-141	« ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire »							Le respect est indispensable dans le cadre d'une formation. Besoin d'un environnement favorable aux apprentissages.

Analyse croisée des concepts accompagnement et autonomie qu'offrent la littérature et l'écriture

lignes	Pierre	lignes	Anastasia	lignes	Jessica	lignes	Nina	Analyse
70-71	« Depuis le jour que j'ai lu ça, ça me donne encore beaucoup d'idées. »	23-27	« il y de sens (...) il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans sa vie », « si c'est imaginaire (...) il y a (...) des leçons, dans ses histoires ! »			12	« Histoire d'apprendre »	<p>On peut apprendre par les livres et donner du sens au monde.</p>
135-141	« ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire »					36	« j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. »	
35-49	« Ça me permet encore de m'aider encore sur mes projets que je voulais faire (...) mon projet. (...) Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour. »					107-109	« je sais qu'une personne à côté de moi ne peut pas lire je me dis qu'elle rate beaucoup de choses, des émotions, des renseignements, des informations (...) Elle est privée de cette chance	

							là. »	Savoir lire et écrire est une chance qui facilite la compréhension du monde
						94-96	« je n'ai pas envi de dire que c'est une personne (...) qui n'a pas de valeur mais c'est une personne qui a manqué une grande chance et une grande chose dans sa vie. »	
						129-130	« La façon de réagir pour une personne qui sait lire et écrire n'est pas la même que pour une personne qui ne sait pas lire ni écrire. ».	
						133-139	« quand on sait lire et écrire, on a une certaine culture, un certain savoir-faire, une certaine compréhension des choses. On a un esprit plus ouvert, on a une culture générale, on comprend les situations. (...) Alors qu'une personne qui ne sait pas lire, il y a des choses qu'elle n'arrive pas à concevoir dans son esprit. (...) on lit un livre, on comprend quelque	

							chose qui peut nous servir toute notre vie. Quelqu'un qui ne sait pas lire, il ne pourra pas lire ce livre là et peut-être que ça, il ne pourra pas savoir»	Exemple
						124-128	« ma mère qui sait bien lire et écrire et mon père qui ne sait pas lire et écrire. Je sais que des fois, quand je leur parle, la façon dont ma mère va comprendre la situation n'est pas la même que celle de mon père. »	

								parentale
44	« Ça me permet de m'exprimer »			60-61	« j'arrive à retranscrire ce que je pense donc c'est pas trop un souci »			Ecrire permet de s'exprimer
				51-52	« j'aime bien écrire des fois des petits trucs que je pense, un peu comme des mémoires personnelles »			
79-81	« j'ai vu des choses là chez nous, au pays là-bas. Donc dès le jour que tu m'avais dit que je peux écrire une histoire, j'ai dit oui, je peux écrire une histoire. Parce que j'ai vu quelque chose »							
		38-40	« ça te permet de partir intellectuellement, c'est quelque part ailleurs »	36-38	« la différence de la télévision, dans les livres on peut se faire sa propre imagination. On crée nous même les images de l'histoire (...) je trouve			Lire accroît le pouvoir de l'imagination et permet d'accéder à un

					que ça fait encore plus d'émotions »			ailleurs
--	--	--	--	--	---	--	--	-----------------

Analyse des concepts Récit de vie et Expérience

lignes	Pierre	lignes	Anastasia	lignes	Jessica	lignes	Nina	Analyse
122	« surtout ceux qui concernent trop la famille » Goût de lecture	11-13	« j'aime bien les détectives (...) policiers (...) histoires drôles »	32-34	« Bah du frisson, de l'émotion, euh, c'est vrai que maintenant ça se regroupe, avant c'était des livres d'horreur pour enfant et maintenant c'est des thrillers que je lis. Donc c'est pareil, du suspens, de l'émotion, des frissons quoi. »	33-34	« j'aime bien les histoires (...) qui ont une belle fin (...) de princesse ça évolue avec l'âge, c'est plus des romans policiers »	Goûts de lecture
				6-9	« <i>Les Fourmis</i> de Bernard Weber, euh, Les Fils de l'homme de Bernard Weber, euh, après je ne connais pas forcément le nom de, je connais des noms d'ouvrages mais pas forcément l'auteur,	41-45	« Les romans policiers, c'est l'intrigue », « j'imagine la fin et je me lance un défi, est-ce que j'aurais raison, est-ce que je n'aurais pas raison ? (...) je me mets à la place du, de l'écrivain (...) Pour les romans l'eau de rose (...) ça donne une	

					donc j'aime bien <i>La fée des dents</i> , euh, j'aime bien <i>Ne le dis à personne</i> , euh, voilà. Tous les livres comme ça. »		joie à la vie. On vit dans un monde virtuel ».	
		46-48	« Mais, bon oui, avec euh que je suis partie de mon pays et avec l'âge peut-être aussi, on a envi, on a d'autres choses à faire, pas forcément de écrire une lettre à quelqu'un »	4	« Plus des thrillers ou des polars »	29-30	« A l'époque beaucoup moins, elle était beaucoup plus occupée, à s'occuper de moi et de ma sœur. Maintenant, elle a beaucoup plus de temps libre donc elle lit beaucoup. »	Evolution ou constance des goûts et de la fréquence de lecture avec l'âge
						35-36	« au bout d'un certain âge, on comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de diversifier »	
						11-13	« Pendant un moment je lisais beaucoup tout ce qui est roman policier (...) maintenant j'ai diversifié, j'essaie de lire un petit peu plus sur les sciences, sur la nature »	
						51-52	« on espère avoir (...) on sait que la réalité ne sera	

							jamais comme le monde virtuel (...) tout le monde a au fond de lui envi d'être une princesse, même en avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une princesse.	Mais persistance des rêves
		1	« j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire »					Importance du goût dans la fréquence de lecture
		18-23	« si c'est Arthur Conan Doyle, c'est pareil, si c'est Sherlock Holmes, c'est des histoires de policiers ».					Culture légitime / illégitime La lecture doit rester un plaisir et un loisir
33-34	« il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés »	8	« pas (...) en permanence avec un livre »	2	« j'ai pas beaucoup le temps euh mais j'aime (...) bien lire de temps en temps »	3	« Pas mal ! Je lis souvent »	

	à lire. »							Fréquence de lecture et temporalité
		9	« je lis quand j'ai envi »	11-12	« deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le temps, j'ai lu deux livres en trois ans »	9	« Par semaine, euh, peut-être quatre à cinq fois »	
		39	« ça me fait passer le temps »					
		5-6	« ça me plonge (...) je vis cette histoire, je vis avec les personnages qui sont dedans »	43-45	« Déjà je suis prise dedans, vraiment. J'ai du mal à m'arrêter d'ailleurs, souvent quand je lis c'est un livre en entier en une journée. Après, c'est rare que j'arrive à m'arrêter, je ne veux plus m'arrêter avant de savoir la fin. »	60-62	« de me mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations différentes, de pouvoir changer la fin et surtout de savoir si je suis capable, si j'ai un bon niveau pour écrire. Est-ce que je peux faire écrivain ? »	Absorption et changement de vie
		39-40	« Je vis, je vis l'histoire dans les livres »	47-49	« je n'arrive pas à, tant que je ne sais pas la fin de l'histoire, bah, je ne m'arrête pas de lire. C'est pour ça que je ne lis pas super souvent aussi parce			

					que sinon je n'irais pas travailler »			
				57-58	« tout ce qui est administratif dans mon boulot. Oui, ça prend une petite part de ma journée en fait. »	98	« ça peut le bloquer (...) par rapport à l'administration »	PRESSION de la SOCIETE
				65-66	« je me relis plusieurs fois donc ça me fait perdre du temps »	101-104	« l'administration par exemple, elle ne va pas prendre en considération que la personne elle ne sait pas écrire. Elle sait que telles choses auraient dues être faites avant telles dates et qu'elles n'ont pas été faites. Donc, sans le vouloir, cette personne, elle se sent victime de son ignorance. »	

Analyse du concept Interculturalité

lignes	Pierre	lignes	Anastasia	lignes	Jessica	lignes	Nina	Analyse
33-34	« il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. »	64-65	« en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc ça j'ai appris ça que ici ».	57-58	« tout ce qui est administratif dans mon boulot. Oui, ça prend une petite part de ma journée en fait. »			Différence des rapports avec l'écrit selon les pays
102-103	« c'est que chez nous, ce n'est pas facile de te concentrer sur lire »							
105-107	« Même si tu as envi de faire, il n'y a pas de choses en place comme ici, il y a les bibliothèques (...) tu peux en prendre là-bas gratuitement. (...) Chez nous là-bas, c'est un peu difficile les choses, dans ta vie... »					114-116	« j'espère que les autorités et les pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens. »	Implication des autorités différente

1-21	« Je viens de Guinée (...) Je suis venu en France, parce qu'il y a un peu de soucis chez moi (...) A cause de ma religion. Parce que moi, mon père est musulman et ma mère elle est chrétienne (...) c'est pas bien d'épouser une femme chrétienne si tu es musulman (...) ils ont abandonné mon père »					116-121	« il y a des pays où il faut changer la mentalité des pères parce que même que l'Etat faut des gros efforts pour construire des écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison »	Besoin d'un changement des mentalités Mais acquisition de la tolérance par opposition
87-88	« je dois encore respecter les gens »							
		43-44	« dans une autre langue étrangère, c'est difficile à écrire quelque chose »			36-38	« j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. Surtout en Français parce qu'en Arabe j'ai une bonne culture générale, j'ai un bon niveau. Mais en	

							Français, je trouve que je n'ai pas le niveau que j'aimerais avoir. »	Barrière de la langue
		44	« en Russie dans l'école, moi j'étais plutôt pas mal »					
		56	« barrière de langue qui (...) me fait ce blocage »					
						112-113	« je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI ^e siècle (...) qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance là. »	Volonté de changement

Analyse du concept Altérité

lignes	Pierre	lignes	Anastasia	lignes	Jessica	lignes	Nina	Analyse
135-141	« je vois qu'il y a des gens qui sont plus âgés que moi là-bas. (...) ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire. »							La confrontation aux autres permet de comparer son niveau et parfois de se rassurer
						73-77	« faire quelque chose de nécessaire, rendre service à des personnes. Parce que des fois j'écris, je ne remplis pas toujours des formulaires pour moi, c'est pour des personnes de ma famille qui ne savent pas lire et écrire »	Maîtriser la langue pour aider les autres
						84-85	« Je voudrais bien que les autres maîtrisent bien l'écriture, qu'ils n'aient	

							pas besoin de moi pour leur bien avant tout. »	Mais préférer qu'ils sachent la manier seuls
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Réponses aux hypothèses

Pour répondre aux hypothèses, nous allons suivre le plan thématique utilisé pour les analyses de concept. « Ayant à (notre) disposition des résultats significatifs et fiables (nous pouvons) alors proposer des inférences et avancer des interprétations à propos des objectifs prévus »¹⁹⁹. Nous nous servirons des tableaux d'analyses croisées pour appuyer nos propos. Avant de nous lancer dans la rédaction, nous avons répertorié quelques questions afin de mieux nous repérer :

- Quel type d'accompagnement est nécessaire pour maîtriser la lecture et l'écriture ?
- Quel accompagnement puis quelle autonomie offrent la lecture et l'écriture ?
- Quelles fonctions ont l'écriture et la lecture ?
- En quoi l'histoire de vie et les expériences de lecteur et d'écrivain influencent notre rapport à la lecture et à l'écriture ?
- Qu'est-ce que la lecture et l'écriture ont à voir avec l'interculturalité ?
- En quoi la lecture et l'écriture permettent d'aller à la rencontre de l'Autre ?

Accompagnement / Autonomie

Accompagnement familial et scolaire

On remarque une grande importance de l'école et de l'accompagnement familial dans l'accès à la lecture et l'écriture. Seul Pierre n'a pas parlé du rôle de ses parents dans son apprentissage mais il a à l'esprit le rôle parental comme accompagnateur dans l'éducation. Il se projette comme un « bon père » qui pourra aider ses enfants à faire leurs devoirs comme si pour être un « bon » parent il fallait absolument avoir un minimum de connaissances scolaires. Anastasia, Jessica et Nina ont reçu un accompagnement de leur famille tôt vers la lecture. Toutes les trois ont le point commun d'avoir eu une mère aimant la lecture et s'avérant être une initiatrice. Cependant, si nous pouvons affirmer que la confrontation précoce et le goût parental pour la lecture développe le goût, nous ne pouvons rien dire sur l'importance des mères. Certes, il est connu que les mères s'impliquent souvent plus dans l'éducation de leurs enfants que les pères mais nos recherches et le faible échantillon que nous avons ne nous permettent pas de tirer davantage de conclusions. De plus, hormis Nina qui avoue avoir commencé

¹⁹⁹ Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 132.

son initiation en écoutant sa mère lui conter des petits livres pour enfants, les confrontations de Jessica et Anastasia à la lecture relevaient plus de l'imitation. Anastasia a tenté de suivre le chemin de sa mère :

a 11 « elle lisait beaucoup plus que moi (...) donc j'ai essayé de suivre son chemin » l. 37

Tandis que Jessica semble suivre le modèle de sa mère institutrice :

j 7 « ma mère elle est institutrice donc elle lit beaucoup, elle s'intéresse beaucoup aux ouvrages différents » l. 18-20

Cependant elle se gardait la liberté de choisir les ouvrages qui l'intéressaient :

j 9 « c'est moi qui les choisissais (...) on passait devant ou bien je regardais à la télé et ça me donnait envie » l. 28-29

On remarque donc que cette imitation est limitée car elle initie mais n'empêche nullement le développement du goût personnel qui peut être différent des goûts et des ambitions parentaux. En effet, on peut se demander si l'initiation était gratuite. Les parents ont pu orienter leurs enfants vers des livres dans l'espoir de cultiver leur progéniture. La lecture aurait eu donc dès l'initiation une fonction utilitariste.

On ne peut pas dire beaucoup de choses de l'apport de l'école car les interviewés ont été très furtifs sur ce sujet. On sait juste que l'école semble avoir plus de poids que la famille dans l'apprentissage de l'écriture tandis qu'il s'agirait de l'inverse dans l'apprentissage de la lecture. De plus, l'école est un moteur de découverte mais pas toujours de goût. Anastasia n'a pas aimé ce qu'elle a lu à l'école :

a9 « l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous ont obligé de lire » l. 30-31

Accompagnement lors de la remise à niveau

L'accompagnement lors de la remise à niveau se concentre plus sur la maîtrise de l'écrit que sur une sensibilisation à la lecture. Les niveaux des personnes interviewés étaient très hétérogènes pourtant tous traduisent des difficultés dans ce domaine. Cela peut venir de la barrière de la langue (Anastasia et Nina), de la méconnaissance des règles de syntaxe (Anastasia) ou de difficultés orthographiques (Jessica). Tous viennent pour progresser et voient dans cet apprentissage un enjeu avant tout social : il faut avoir un bon niveau pour entrer en formation, maîtriser l'écriture pour pouvoir rédiger correctement des lettres de motivation ou remplir des dossiers administratifs. L'écriture

a avant tout une fonction utilitariste. Cependant Jessica avoue écrire des notes personnelles un peu à la manière d'un journal intime, Pierre aime écrire pour s'exprimer et Nina pour changer de vie et pouvoir se mettre à la place d'un écrivain.

Le rôle du formateur est d'accompagner, de guider vers la maîtrise de l'expression. On utilise des exercices pour revoir les règles de base puis on fait écrire en articulant lecture et rédaction, la lecture servant de modèle. Ainsi Nina a pu expérimenter ce processus d'apprentissage et découvrir l'écriture pour apprendre et l'écriture pour s'évader. Nina a écrit une petite histoire au lieu de remplir des documents administratifs pour elle ou pour autrui ou bien écrire une lettre de motivation. Ce type d'écrit lui plaît et pourtant le but n'est pas seulement utilitariste. Anastasia attendait du formateur une fonction de coach qui la pousse à écrire, la met dans un contexte d'obligation sans lequel elle se sent incapable de travailler. Jessica ne parle pas de l'accompagnement reçu car elle est venue peu souvent et surtout pour créer un curriculum vitae. Quant à Pierre, il évoque ce qu'il a apprécié du formateur en mettant en évidence le respect d'autrui (attention au rythme de l'apprenant, tolérance des différences culturelles, écoute, disponibilité). Pierre semble voir dans le dispositif qu'il a suivi plus une aide globale qu'un accompagnement concernant les savoirs de base car la formatrice l'a « soulagé » et encouragé sur ses « projets » :

p 25 « la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. » l. 73-74

Pierre paraît s'être senti épaulé dans un moment où il avait peu confiance en lui.

Le formateur en savoirs de base a donc pour objectif de sensibiliser à la lecture et de développer les compétences des apprenants en expression écrite. Cependant, son rôle dépasse le cadre des apprentissages, tout en se protégeant du surinvestissement, le formateur écoute, rassure, encourage, motive. Il a donc des qualités humaines indispensables à l'échange social qui ne s'apprennent pas. Ces qualités favorisent les apprentissages puisqu'elles créent un environnement propice à la formation (cadre calme et bienveillant).

Accompagnement qu'offrent la littérature et l'écriture

Habituées à lire et à écrire Jessica, Anastasia et Nina apportent rapidement des réponses sur notre questionnement à propos de l'accompagnement qu'offre la littérature. La lecture permet de partir dans un « ailleurs », de voyager intérieurement :

a 12 « ça te permet de partir intellectuellement, c'est quelque part ailleurs » l. 38-40

La littérature s'adresse à nous en provoquant diverses émotions : frissons, espoir, ... Mais la lecture aide aussi à apprendre, à se cultiver :

n 13 « j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. » l. 36

Elle est suffisamment riche pour apporter tous types de thèmes (romans policiers, romans à l'eau de rose, thriller, documentaires sur la nature, les sciences...). Tout le monde peut trouver un ouvrage qui correspond à ses goûts. D'ailleurs, il semble que les goûts, les centres d'intérêts motivent les choix de lecture. Chacun paraît choisir selon ses goûts, ses valeurs, ce qui lui tient à cœur. Pierre veut lire des ouvrages concernant la famille, Nina veut apprendre davantage et se tourne vers les sciences et la nature, Anastasia voit la lecture comme un loisir et choisit des romans policiers bien qu'elle est un faible pour Maupassant dont elle tire des leçons :

a8 « il y a du sens (...) il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans sa vie », « si c'est imaginaire (...) il y a (...) des leçons, dans ses histoires ! » l. 23-27

La littérature peut donc répondre à des questions existentielles ou en poser de nouvelles, nous interroger sur le sens de notre vie, le sens du monde... C'est en cela que la littérature détient une portée universelle. Ces personnes venant de tout pays repèrent les mêmes fonctions de la littérature : loisir, utilitarisme, compréhension du monde.

Récit de vie et expérience

La littérature est suffisamment variée pour satisfaire tous les goûts pourtant la fréquence de lecture des interviewés semble plutôt faible hormis pour Nina qui lit « quatre à cinq » livres par semaine (l. 9). Tous les entretiens dévoilent une importance des activités extérieures dans la fréquence de lecture. Jessica avoue ne lire que :

j 4 « deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le temps, j'ai lu deux livres en trois ans » l. 11-12

Quant à Anastasia et Pierre, ils affirment :

p 12 « il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. » l. 33-34

et :

a 13 « on n'a d'autres choses à faire » l. 47.

Nina a réussi à maintenir sa fréquence de lecture, en revanche elle a conscience de la possibilité de diminution de fréquence avec l'augmentation d'occupations car sa mère lisait beaucoup, a dû ralentir pour s'occuper de ses enfants et a repris un bon rythme depuis que ses petits sont devenus grands. L'âge intervient aussi dans la fréquence de lecture et d'écriture. Avec l'âge, Nina et Anastasia changent leurs habitudes de lecture. Ainsi Anastasia se lasse d'écrire :

a 13 « Mais, bon oui, avec euh que je suis partie de mon pays et avec l'âge peut-être aussi, on a envi, on a d'autres choses à faire, pas forcément de écrire une lettre à quelqu'un » l. 46-48

Quant à Nina, elle a diversifié ces lectures afin qu'elles puissent faire écho à sa vie :

n 13 « au bout d'un certain âge, on comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de diversifier » l. 35-36

Cela ne l'empêche pas d'avoir des goûts similaires :

n 16 « on espère avoir (...) on sait que la réalité ne sera jamais comme le monde virtuel (...) tout le monde a au fond de lui envi d'être une princesse, même en avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une princesse. » l. 51-52

De même, les goûts de Jessica persistent au fil des années :

j 10 « Bah du frisson, de l'émotion, euh, c'est vrai que maintenant ça se regroupe, avant c'était des livres d'horreur pour enfant et maintenant c'est des thrillers que je lis. Donc c'est pareil, du suspens, de l'émotion, des frissons quoi. » l. 32-34

Mais lire demande du temps ce qui explique la diminution de la fréquence de lecture :

j 1 « j'ai pas beaucoup le temps euh mais j'aime (...) bien lire de temps en temps » l. 2

p 12 « il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. » l. 33-34

Et Jessica ajoute :

j 13 « je n'arrive pas à, tant que je ne sais pas la fin de l'histoire, bah, je ne m'arrête pas de lire. C'est pour ça que je ne lis pas super souvent aussi parce que sinon je n'irais pas travailler » l. 47-49

Cette déclaration de Jessica montre à quel point on peut être absorbé par la lecture. Anastasia déclare que l'on peut être « plongé » et vivre « dans l'histoire » (l. 39-40) :

a 1 « ça me plonge (...) je vis cette histoire, je vis avec les personnages qui sont dedans » l. 5-6

Et Nina confirme qu'en écrivant elle peut se :

n 19 « mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations différentes » l. 60

La lecture et l'écriture peut donc permettre de vivre d'autres vies, d'expérimenter l'altérité. Cette possibilité d'absorption explique pourquoi la lecture peut devenir un loisir captivant. Anastasia et Jessica privilégient cette fonction de la lecture, elles lisent avant tout pour le plaisir tandis que Pierre et Nina y voient surtout un moyen de faire progresser leur culture et leur français. De plus, la pression de la société fait primer la vision utilitariste de la lecture et de l'écriture. Pierre espère obtenir une place dans la société, la lecture et l'écriture sont pour lui une garantie pour pouvoir faire des études. Jessica avoue rédiger souvent des papiers administratifs pour son travail, elle maîtrise plutôt bien l'écrit mais perd du temps en se relisant de multiples fois pour éviter les fautes d'orthographe or cela lui fait perdre du temps. Nina connaît de nombreuses personnes qui ne savent pas lire et écrire. Elle affirme qu'il est difficile pour eux de remplir des documents administratifs et que cela peut leur faire perdre du temps car ils risquent de dépasser les délais.

Interculturalité

Cette pression de la société paraît plus importante en France que dans d'autres pays. En effet, le rapport à l'écrit est différent selon les cultures : si en occident, nous tenons beaucoup à la maîtrise de l'écriture en Afrique, peu de gens savent écrire. Ainsi, Pierre précise que les gens en Guinée ne « passent pas leur temps à lire » et Anastasia met en relief une différence du rapport à l'écrit entre la Russie et la France :

a 18 « en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc ça j'ai appris ça que ici ». l. 64-65

En revanche, Jessica, française, affirme que l'administratif prend une part de sa journée (l. 57-58).

La différence des rapports à l'écrit se remarque par l'implication des Etats à mettre à disposition des livres. Pierre nous fait prendre conscience qu'en France « il y a les bibliothèques (...) tu peux en prendre là-bas gratuitement. » (l. 105-107) alors qu'en Guinée « il n'y a pas de choses en place comme ici » (l. 105-107). Nina déclare :

n 31 « j'espère que les autorités et les pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens. » l. 114-116

Pour elle, il est indispensable que les Etats mettent des moyens en place pour l'Education et l'accès à la lecture et l'écriture. Cependant, les aides financières et les structures (bibliothèques, écoles...) sont inutiles si elles ne sont pas accompagnées par une évolution des mentalités. En effet, les parents, et en particulier les pères doivent comprendre l'importance de l'Education pour accepter d'envoyer leurs enfants à l'école :

n 31 « il y a des pays où il faut changer la mentalité des pères parce que même que l'Etat fait des gros efforts pour construire des écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison » l. 116-121

Nina montre une volonté de changement important, déclarant :

n 31 « je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI^e siècle (...) qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance là. » l. 112-113

Nina et Anastasia viennent respectivement du Maroc et de Russie mais elles sont toutes les deux cultivées. Elles ont été confrontées tôt à la lecture et l'écriture cependant elles éprouvent des difficultés à cause du changement de langue. Ainsi Nina, en appuyant longuement sur le besoin vital de maîtriser l'écrit puis en disant éprouver des difficultés en français malgré sa bonne culture générale en arabe, montre une double difficulté dans la maîtrise de l'écrit : elle est dure à acquérir et doit être renouveler quand on change d'Etat.

n 13 « j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. Surtout en Français parce qu'en Arabe j'ai une bonne culture générale, j'ai un bon niveau. Mais en Français, je trouve que je n'ai pas le niveau que j'aimerais avoir. » l. 36-38

Anastasia confirme la difficulté de passer d'une langue à une autre, parlant de « barrière de langue qui (...) (lui) fait ce blocage » (l. 56) alors qu'en Russie elle se sentait « plutôt pas mal » en expression écrite (l. 44).

Altérité

La double difficulté dans l'acquisition de la maîtrise de l'écrit mise en évidence par Nina se retrouve dans son rapport à l'altérité. Confrontée à des proches faisant face à cette double difficulté, elle essaie de leur venir en aide en remplissant pour eux des documents. Elle aimerait qu'ils sachent maîtriser l'écrit seul mais elle se sent utile, revalorisée par l'aide qu'elle leur apporte. C'est sans doute un sentiment que partagent les formateurs.

Pierre nous avaient dévoilé le bien-être qu'il ressentait grâce à l'accompagnement apporté par le formateur, il se sentait « soulagé ». Le dispositif le confronte à d'autres personnes que son formateur. Les autres apprenants de diverses origines lui permettent de rencontrer l'altérité mais aussi d'auto-évaluer son niveau :

p 43 « je vois qu'il y a des gens qui sont plus âgés que moi là-bas. (...) ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire. » l. 135-141

Des personnes françaises et âgées éprouvent plus de difficultés en français qu'un jeune guinéen de dix huit ans. Ce fait l'encourage car Pierre se dit qu'il est jeune et apprend rapidement.

CONCLUSION

Les quatre entretiens que nous avons effectués bien que courts apportent de nombreuses réponses. Nous avons choisi quatre personnes très différentes ce qui nous a permis d'enrichir notre travail. Toutes viennent de nationalités différentes et toutes ont un rapport avec la lecture et l'écriture différent. Etant donné que le peu de temps que nous avons à disposition nous empêchait d'avoir un échantillon important et des entretiens longs, nous nous sommes appuyés sur les propos de Daniel Bertaux :

« Supposons en effet que le chercheur, grâce à l'observation de récurrences, en soit arrivé à une première formulation du modèle. Il lui faut encore aller chercher des cas très différents de ceux à partir desquels il a travaillé jusqu'ici, et s'assurer qu'ils ne le remettent pas en question ; si tel est le cas, il lui faudra modifier le modèle en conséquence. »²⁰⁰

Ces propos nous ont conduits à choisir au préalable des personnes très différentes. Ainsi, nous avons pu constater de multiples similitudes dans l'accès à la lecture et

²⁰⁰ Bertaux, Daniel, *Le Récit de vie, L'Enquête et ses méthodes*, Sociologie 128, Paris, Armand Colin, 2006.

l'écriture, dans l'accompagnement qu'offrent la lecture et l'écriture puis dans les difficultés ressenties.

Partie V Encouragements et propositions

INTRODUCTION

Cette partie est nommée « encouragements » car nous allons tenter de recenser des activités, des exercices, des mesures intéressantes pour redonner les places à la lecture et à l'écriture qu'elles méritent. Certaines idées que nous avons pour développer le goût de lire, par exemple, sont peu ou pas utilisées, nous allons alors essayer de faire des « propositions ».

Dans un premier temps nous verrons en quoi la pratique Histoire de vie pourrait être améliorée en y intégrant, dans certains cas, un travail sur la lecture.

Ensuite, nous étudierons des mesures envisagées et effectuées par certains professeurs. Nous les analyserons pour envisager d'étendre certaines solutions au niveau national.

Puis, nous basant sur notre propre pratique réflexive, nous donnerons des suggestions quant à l'intégration de la lecture dans les dispositifs concernant les savoirs de base.

Enfin, nous observerons des propositions de travail d'ateliers d'écriture.

I. PRATIQUE HISTOIRE DE VIE

1. Tenir compte de la diversité des publics

L'Histoire de vie, est comme nous l'avons vu lors de l'analyse de concepts, un dispositif permettant un mouvement réflexif, aidant à se réapproprier son passé pour mieux s'engager vers l'avenir. Mais c'est aussi un travail sur soi très éprouvant. Tout le monde n'est pas disposé à entrer directement dans une telle démarche. Nous allons tenter de proposer ou de mettre en relief des solutions pour faciliter l'entrée dans la pratique Histoire de vie.

Age

L'âge joue beaucoup sur l'appréhension d'une telle démarche et les accompagnateurs doivent en prendre compte. Les adultes comme les enfants nécessitent de l'instauration d'un climat de confiance comme nous l'explique les travaux de Christsine Abels-Eber. Mais les enfants, plus fragiles, ont besoin d'attentions particulières :

« L'énoncé oral s'organise globalement de la même façon que pour un adulte, chacun exprimant la vie écoulée et la succession des évènements de sa vie. Cependant, l'enfant rencontre parfois des difficultés pour mettre de l'ordre dans les évènements dont certains le dépassent. Selon son âge, il ne situe pas toujours très bien dans le temps et dans l'espace, et ses capacités linguistiques sont plus limitées que celles de l'adulte.

Le récit de l'enfant semble se dérouler plus en diachronie, c'est-à-dire dans la succession des faits que dans la synchronie, soit le rapport que les évènements entretiennent entre eux. (...) L'enfant a besoin d'être guidé, accompagné chaleureusement par l'adulte, dont la présence attentive est indispensable. L'enfant a besoin de sentir qu'on s'intéresse à lui, qu'on l'écoute et qu'on lui porte une attention particulière. L'adulte, pour cela, doit savoir garder sa place pour laisser celle de l'enfant entière et libre.²⁰¹»

Parler avec des enfants et leur demander de s'exprimer sur leurs vies est d'autant plus délicat qu'ils ont peu l'occasion de le faire : les enfants ont l'habitude qu'on leur donne des ordres, qu'on leur impose tout ou presque (habits, heures du lever et du coucher, repas...). Cela s'avère encore plus difficile si les enfants avec qui on travaille ont des problèmes familiaux (orphelins, enfants violentés...). Ces enfants ont l'impression que tout leur échappe et en même temps se sentent souvent responsables des tords de leurs parents (ruptures conjugales, alcoolisme, violence...). Faire un travail sur leur histoire les aide à se déculpabiliser en se réappropriant leur histoire. Ils deviennent alors capables de faire la part des choses entre ce qui était de leur ressort et ce qui ne l'était pas. Allégé du poids qu'ils s'étaient mis sur leurs épaules, ils deviennent aptes à être acteurs de leur vie.

Demander à un enfant s'il veut entrer dans la démarche Histoire de vie et faire son récit de vie est tout à fait justifiable, les travaux de Lainé, de Niewiadomski et de Christine Abels-Eber montrent l'efficacité d'un tel travail auprès des enfants. Le récit de vie donne un sens et aide à comprendre son histoire à travers trois temps de récit : la construction-figuration, la déconstruction-défiguration et la reconstruction-

²⁰¹ Pineau, Gaston, *Accompagnements et Histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 30.

configuration²⁰². Ces trois étapes sont similaires à celles que traverse un adulte engagé dans une même démarche, à la différence que l'enfant a besoin d'être ponctué par des questions de l'adulte l'encourageant à prendre la parole dans un cadre de confiance. Les questions sont de type : « Peux-tu me raconter ce dont tu te souviens depuis que tu étais tout petit ? » ou bien « Comment ça se passait chez toi avant que... ? » ... Le ton employé doit nécessairement être doux, rassurant et en même temps guider l'enfant, l'aider à structurer son récit, à combler ses lacunes langagières sans parler à sa place, l'aider à se repérer dans le temps et l'espace... bref, pallier à tout ce qui l'empêcherait, à cause de son âge, à arriver à formuler son récit. De telles précautions ne sont pas indispensables quand on travaille avec des adultes. Toutefois, il faut là encore tenir compte du public que l'on a en face de soi.

L'exemple de l'addiction à l'alcool

En effet, certains adultes ne sont pas prêts à entrer dans une telle démarche comme les alcooliques qui ont beaucoup de mal à parler d'eux²⁰³. Niewiadomski traitant de la pratique Histoire de vie dévoile la difficulté que ressentent les personnes en situation d'alcoolisme :

« Cependant, et à l'exception des travaux de Michel Legrand et de notre propre réflexion, la théorisation de cette pratique dans le cadre de l'alcoologie n'a pas fait jusqu'à aujourd'hui l'objet de recherches très approfondies. Les désordres psychophysiologiques consécutifs à l'alcoolodépendance (les troubles de la temporalité, l'apsychognosie) et les particularités psychologiques de ces patients (troubles de l'individualisation, relation « blanche » avec le thérapeute...) ont semble-t-il découragé des intervenants confrontés aux difficultés que rencontrent ces patients pour produire un travail personnel aussi impliquant qu'une autobiographie. (...) Néanmoins, il semble qu'un travail utilisant les histoires de vie puisse permettre aux personnes alcooliques hospitalisées en centre spécialisé d'effectuer un travail de « relecture existentielle » s'opposant à la réduction de l'identité du sujet à l'appartenance au groupe des « malades alcooliques ²⁰⁴ ».

On est donc face à un problème majeur : la pratique histoire de vie pourrait beaucoup apporter à ce public mais semble hors de leur portée. Mais la lecture pourrait intervenir en tant que médiation supplémentaire à l'écriture entre soi et soi-même. Aborder des biographies ou des autobiographies diverses leur permettraient d'avoir un modèle. De plus, on peut imaginer un atelier d'étude de textes littéraires sélectionnés par rapport

²⁰² Abels-Eber, Christine, « Une approche des récits de vie avec des enfants placés et des parents, en quête d'une reconnaissance de « sujet » de l'intervention sociale. ».

²⁰³ Niewiadomski, Christophe, *Recherche biographique et clinique narrative, Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Ed. Erès, 2012.

²⁰⁴ Niewiadomski, Christophe, *Recherche biographique et clinique narrative, Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Ed. Erès, 2012, p. 144.

aux goûts et aux vécus des volontaires à la démarche. Il faut rappeler qu'on a tous toujours plusieurs vécus et que la vie de ces personnes ne se réduit pas à l'alcool. Elles ont donc des passions, des centres d'intérêts, d'autres problèmes, ... qu'il faut aborder et on peut le faire par le biais de la lecture. Les textes choisis ne sont pas forcément longs et reconnus, il peut s'agir de poésie ou de littérature jeunesse. L'objectif est d'attiser le goût pour déporter l'attention du lecteur, puis de le recentrer sur lui-même. Les livres doivent donc, tout de même, amener le lecteur à une réflexion sur lui-même et donc répondre à des questions existentielles immédiates. Cependant, il serait favorable de ne pas traiter, du moins dans un premier temps, de leur problème d'alcoolisme, afin de leur montrer que la vie ne se réduit pas à ça. De plus, étudier des textes à propos d'autres problèmes (voire d'autres addictions), peut les aider à comprendre qu'ils ne sont pas seuls à faire des erreurs ou à avoir de mauvaises passes. En effet, l'alcool rend difficile l'expression (qu'on la consomme ou qu'on soit en manque) et la honte qui jaillit d'une situation d'addiction :

« Ceux-ci éprouvent en effet de grandes difficultés à engager un travail de réflexion sur la place et sur le rôle du recours à l'alcool dans leur histoire singulière. Ils échouent ainsi fréquemment à se réapproprier la capacité de s'orienter de façon singulière dans leur existence et de trouver un sens à leur vie qui ne se réduise pas à la seule appartenance au groupe des « malades alcooliques devant rester abstinents. (...) Par contre, si l'abstinence est synonyme de relecture existentielle, de vision positive de son histoire tant dans sa vie relationnelle, sociale, que professionnelle et affective, dans ce cas, la perte d'objet (l'alcool) est largement compensée. »²⁰⁵

Niewiadomski ajoute que si on réduit une personne en situation d'addiction à l'alcool à son statut d'alcoolique alors :

« L'alcoolique est donc celui qui est atteint d'une maladie et qui finit par « ne plus avoir d'histoires » hors de son rapport à l'alcool, puisque du fait des troubles de la verbalisation qu'il présente et des difficultés contre-transférentielles qu'il suscite, il se trouve dans l'incapacité de la rapporter. »

Un travail sur soi peut aider le patient à se réapproprier son histoire, autant la partie liée à son alcoolisme que le reste car avant d'être un alcoolique, le patient est un homme empreint d'historicité.

Maëla Paul traite dans *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique* de la considération que les professionnels de la santé doivent avoir envers leurs patients :

²⁰⁵ Niewiadomski, Christophe, *Recherche biographique et clinique narrative, Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Ed. Erès, 2012, p. 145.

« L'émergence de la fonction d'accompagnement survient donc dans un contexte de crise de la profession médicale et ne se limite pas à la fin de vie : on ne peut réduire les soins à leur dimension technique. La relation soignant/soigné s'en trouve réinterrogée. Le face à face médecin/patient, pris « entre contraintes économiques et devoir d'humanité », ne peut faire l'économie de la relation humaine, de « la relation de personne responsable à personne responsable ». La pratique professionnelle s'en trouve ainsi repensée : l'enjeu est de retrouver, aux côtés du progrès scientifique, la dimension du soin et du souci de l'autre (Hirsch 1997), de « réconcilier la médecine et l'humain. »²⁰⁶.

Tenir compte de l'homme qui est en face de nous, c'est ne plus le voir comme un simple patient à soigner, c'est ne plus le réduire à ce statut de personne dépendante qui a besoin d'autrui. Cette donnée doit être d'autant plus prise en compte quand on est face à des patients temporaires comme les gens en situation d'addiction qui sont en cure car si on les considère seulement comme des patients, alors on ne croit pas à la possibilité de guérison. Redonner de l'humanité au patient c'est quelque sorte croire en eux, en leur rétablissement et cela s'avère encore plus nécessaire quand le patient ne croit lui-même pas en lui.

2. La lecture comme médiation supplémentaire

S'appuyer sur des œuvres

Alex Lainé dans *Faire de sa vie une histoire* montre l'enjeu qu'il y aurait à faire son récit de vie :

« Le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée. Il est le plus souvent oral, mais n'exclut pas le recours à la forme écrite. On parle parfois de récit autobiographique et le Larousse définit le récit comme « relation écrite ou orale d'un fait ». Par surcroît l'étymologie, du latin *recitare*, lire à haute voix, souligne à la fois l'existence d'une énonciation orale et celle d'un écrit qui lui sert de support. Le récit de vie est un intermédiaire, une médiation entre la vie et l'histoire de vie.²⁰⁷»

Avant d'entrer dans l'écrit, le récit de « *recitare* » demande une narration orale. Il y a donc une double médiation : une structuration de la pensée par le langage puis la mise en écrit du langage. Ainsi Guy de Villiers ajoute que :

« Un être humain ne peut accéder à sa propre vie, ne peut donc en faire l'expérience, que pour autant que cette vie se présente comme un discours. La vie ne se donne que dans une mimésis d'elle-même, qui a structure de langage. Et c'est parce qu'il en est ainsi que la vie humaine se prête à la narration, à comprendre comme l'acte d'un sujet qui configure le vécu, le met en forme de récit.²⁰⁸»

²⁰⁶ Paul, Maëla, *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Hamarttan, 2005, p. 91.

²⁰⁷ Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007, p. 141.

²⁰⁸ De Villiers, Guy, *Pratiques des histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 110.

De plus, Guy de Maupassant (1888) montre de besoin de faire un tri pour effectuer son récit de vie :

« Raconter tout serait impossible, car il faudrait alors un volume au moins par journée pour énumérer les multitudes d'incidents insignifiants qui emplissent notre existence. »

Imposer un travail sur des lectures reviendrait à placer une médiation supplémentaire entre soi et l'élaboration de son récit de vie. La lecture de textes permettrait d'ouvrir à l'altérité, à l'interculturalité et à de nombreuses questions existentielles comme nous l'avons remarqué dans la partie « Concepts », elle constituerait donc une première phase de questionnement du sujet. Ensuite, la lecture peut favoriser la sélection de données biographiques qui serviront à l'élaboration de notre propre récit en nous servant de modèle.

On peut trouver des exemples de récits de vie par la lecture d'autobiographies (Annie Ernaux, Charles Juliet, Nathalie Sarraute...). L'accompagnateur peut judicieusement donner des manières originales d'entrer dans la démarche de narration de soi comme l'utilisation du « tu » de Charles Juliet ou le dialogue entre le soi présent et le soi passé comme Nathalie Sarraute. Ces types de narrations permettent une mise à distance supplémentaire qui aide à se détacher de soi pour pouvoir se raconter. Mais ils impliquent une bonne maîtrise de l'écriture car écrire à la deuxième personne du singulier demande l'adresse de réaliser un exercice peu fréquent. De même, imaginer un dialogue en deux soi censés être séparés temporellement revient à narrer deux soi de manière parallèle. Cela impose deux niveaux de conception du soi : le soi passé et le soi présent à la fois et donc un mouvement de pensée extrêmement complexe.

François Bon traite de l'importance de la forme :

« Mais la coupe, la disposition graphique, le blanc sont autant de façons d'inclure du silence, du non-dit, d'attirer l'attention sur les mots. Le retour à la genèse du texte avec les mécanismes de « la boucle », la contrainte qu'on va proposer de rassembler autour du texte la totalité des associations mentales, quand et comment moi j'y allais, ce qu'est aujourd'hui et ce que je vois si j'y retourne, les personnes entrevues, qui elles sont et ce qui me reliait à elles, et un chantier considérable d'écriture peut être ouvert, pour d'autres prolongements.²⁰⁹ »

Travailler la forme peut constituer une contrainte ludique dans la création. De plus, la forme peut être significative et renforcer le message apporté par le fond. Cependant, il

²⁰⁹ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 96.

peut être difficile pour quelqu'un d'imaginer des contraintes de forme, d'où l'utilité de lire des œuvres pour avoir des idées pour créer.

Possibilité d'un même travail dans l'élaboration d'un portfolio

On peut imaginer un travail similaire dans l'élaboration de portfolio. Etudier la manière dont s'y prennent certains auteurs pour composer leurs textes peut engendrer un effet d'imitation. En effet, certaines méthodes sont à la fois intéressantes et à la portée de tous comme procéder par système de collage à la manière de Proust ou bien s'inspirer des calligrammes d'Apollinaire²¹⁰ ... Les auteurs nous amènent des méthodes et des formes d'écriture.

Faire attention aux médiations

Lors de la partie « Concept », nous avons envisagé des exercices sur le corps avant chaque fin de séance dans le dispositif Histoire de vie, ceci visant le bien-être des volontaires pour qu'ils puissent retourner à leur quotidien en toute sérénité. Des exercices de relaxation permettraient de déporter le travail de l'esprit vers un travail du corps pour soulager les personnes venant d'effectuer un effort intense de réflexion. La relaxation serait donc aussi une forme de médiation. Cette médiation, contrairement à la lecture, n'aide pas à entrer dans la démarche histoire de vie, mais aide à en sortir. L'Histoire de vie, certes favorise la réappropriation de son passé pour pouvoir devenir acteur de son avenir mais cette démarche est lourde, elle demande une implication extrême qui peut vite devenir bouleversante. Il est peu recommandé d'en sortir de manière brutale. Des exercices corporels apaiseraient les personnes, leur permettant de continuer à vivre dans le présent car en dehors des temps immobilisés pour l'histoire de vie, la vie se poursuit.

II. EDUCATION NATIONALE

1. Elaborer le goût de lire et le conserver

Continuer les temps de lecture « gratuite »

²¹⁰ Guillaume Apollinaire est un [poète](#) et [écrivain français](#), né [polonais](#), sujet de [l'Empire russe](#). Il est né le [26 août 1880](#) à [Rome](#) et [mort](#) le [9 novembre 1918](#) à [Paris](#).

De la maternelle jusqu'au CP, les professeurs des écoles initient leurs élèves aux textes en leur lisant des livres, souvent des albums. Les livres lus sont ponctués de questions de compréhension mais le professeur utilise un ton ludique engageant les élèves à la participation. Il s'agit souvent d'un moment de détente pour les enfants, ils apprennent sans s'en rendre compte. Les professeurs ont bien remarqué les apports de tels moments : les enfants se concentrent, cela peut leur permettre de retrouver leur calme après un moment d'énervement ; ils sont confrontés à des textes et à leur compréhension de manière ludique ; ils développent leur goût de lire car on les met dans une position de réception sans contrainte apparente (aucune note, aucune remontrance n'est attendu par l'élève). L'élève voit donc dans ces temps de lecture à voix haute du professeur, un temps de repos, de détente où il se croit passif mais il ne l'est pas : il écoute et il prend du plaisir ! De plus, ces moments sont collectifs et c'est le professeur qui lit pour ses élèves : cela a pour conséquence de mettre les enfants en confiance car on ne va pas leur demander de lire à haute voix devant tout le monde, ce qui leur fait peur puisqu'ils ne maîtrisent pas bien la lecture (et cela du CP jusqu'à la terminale parfois) et de le mettre dans une situation de partage entre tous les membres de la classe, le professeur et les élèves, car pour instaurer ces moments, on a besoin de déstructurer la classe en s'asseyant par terre, les enfants en rond autour de l'adulte par exemple. Rien que le fait de briser la structure habituelle de la classe a pour effet de détendre les élèves et d'appeler un autre type de concentration. Nous pensons que les moments où on fait lire les élèves à voix haute (du CP à la terminale) sont indispensables et bien trop peu nombreux car s'ils pouvaient s'entraîner plus à le faire, ils feraient moins de fautes arrivés à 17 ans (arrêts longs sur des mots simples, oubli sur où ils en sont dans la lecture, confusions entre plusieurs mots, pas d'intonation pour lire le texte...). Cependant, ce n'est pas parce qu'il faut des temps où les élèves peuvent lire à haute voix, qu'on doit exclure des temps de répit où l'adulte prend le relais et si possible de manière gratuite. De manière gratuite ne signifie pas qu'aucun apprentissage ne s'effectue pendant ces temps, mais que l'élève ne se ressent pas de pression quant à l'attribution d'une note. De plus, de tels moments permettraient aux élèves d'avoir des modèles de lecture à voix haute car le professeur sait et met l'intonation, il ne trébuché pas sur les mots. En entendant de telles lectures, les enfants et adolescents vont vouloir reproduire ce qu'ils ont entendus. Ils seront, sans doute, plus attentifs à leur diction, à l'articulation des mots qu'ils liront, à la ponctuation... qu'ils ne le sont sans recevoir ces temps de lecture gratuite.

Seul bémol à cette idée de poursuite de la lecture gratuite jusqu'à la fin du secondaire : le manque de temps. En effet, ces moments de lecture demande du temps pour lire et on privilégiera les textes en intégralité car les enfants, quittent à écouter une histoire, la veulent entière. Pour gagner du temps, le professeur peut se tourner vers des textes courts comme des nouvelles ou des albums mais cela ne suffira pas. Tous les professeurs (des écoles et du secondaire) se plaignent du manque de temps pour pouvoir terminer les programmes. Ils ont beau être convaincus de l'importance de la lecture lue par les élèves ou par eux- mêmes, pourquoi perdraient-ils du temps pour des activités non demandées par l'Education Nationale alors qu'ils peinent à faire ce qui est déjà exigé ?

Faire partager les goûts des élèves entre eux

Nous avons bien peur que toutes les idées que nous pouvons proposer subiront le même problème : la faute de temps. Cependant, nous essaierons de pallier à ces difficultés ultérieurement.

Pour accroître le goût de lire des élèves, on peut s'appuyer sur eux et sur leurs propres goûts. Les professeurs peuvent imaginer des temps où un élève vient chaque semaine présenter un livre qu'il a beaucoup aimé. Les présentations de livres seront un prétexte pour amorcer des discussions autour de la lecture : les élèves pourront s'entraîner à prendre la parole en public et débattre entre eux. Celui qui aura en charge la présentation du livre devra argumenter son choix et expliciter ce qui lui a plu. Il s'agira donc d'un exercice sur l'oral, permettant d'accroître la curiosité des élèves pour la lecture. L'avantage vient du fait que les choix des ouvrages reposent sur les élèves : cela permet d'accroître leur curiosité et d'abaisser leur méfiance. Si l'ouvrage plait à un camarade c'est qu'il ne s'agit pas d'un livre ennuyeux que les adultes approuvent ! Mais cet avantage peut devenir un inconvénient s'il n'est pas maîtrisé au préalable par le professeur : mieux vaut discuter avec l'élève de la semaine de son choix et pourquoi pas proposer une relecture avant sa présentation. Cela le rassurera et rassurera le professeur. En effet, les goûts des jeunes se développent d'une curieuse façon et si on propose ce type d'exercice du cycle des approfondissements (il faut maîtriser l'écrit et l'oral un minimum) jusqu'à la terminale, on peut être sujet à des surprises de tailles : des livres trop suggestifs, des thématiques trop engagées religieusement... bref tout ce qui pourrait être tabou dans une enceinte publique. Il ne faut pas oublier que du collègue au

lycée, on a à faire à des adolescents et que les jeunes sont de plus en plus précoces. Le professeur doit donc faire attention à ce qui est proposé mais il ne doit pas non plus tomber dans une censure trop sévère, sans quoi il anéantirait sa propre démarche qui repose sur l'élève comme acteur et moteur du développement du goût pour la lecture.

Organiser des défis ou des rallyes « lecture » et des jeux interclasses

Attiser le goût pour la lecture est très facile quand on s'appuie sur des activités ludiques. Que ce soit entre les élèves d'une même classe, en interclasses ou entre différentes écoles, les établissements scolaires peuvent organiser des rallyes lecture. Un choix d'ouvrages est fixé par les organisateurs, les enfants doivent les lire durant une période donnée (un trimestre, l'année scolaire). Les élèves sont ensuite rassemblés sur un site (une grande pièce, à l'extérieur s'il fait beau) et en groupe, de manière compétitive ils répondent à une série de questions le plus rapidement possible. Le groupe qui a répondu au plus grand nombre de questions a gagné. Ce genre de démarche existe déjà mais on pourrait imaginer des mesures étatiques pour unifier et inciter ces idées. Les rallyes lecture permettent de lire de façon ludique et puisqu'ils entraînent un sentiment de compétition, ils développent aussi un sentiment d'équipe. S'ils sont organisés en interclasses ou entre différents établissements, ces jeux peuvent permettre de rencontrer d'autres élèves d'autres villes, voire de diverses classes sociales, ou d'autres pays et ouvrir à l'interculturalité. Les rallyes peuvent s'adresser aux jeunes à partir de la maternelle (albums) jusqu'en terminale, il suffit d'adapter les ouvrages aux âges. On peut même imaginer des équipes où les âges sont mélangés, les plus âgés aidant les plus jeunes.

Rentrer dans des démarches concours

Ruralivres²¹¹ existe au Nord-Pas-de-Calais depuis 1995 et dans le Nord depuis 2002. Ce prix littéraire repose sur un concept innovant : faire participer des jeunes à l'élection du meilleur livre par rapport à une sélection d'ouvrages préétablie. Ce concours repose sur une association, la Fédération des Foyers ruraux et des Associations

²¹¹ <http://ruralivresencambresis.over-blog.com/>

du Nord et du Pas de Calais. Les objectifs sont clairement définis sur le site internet²¹² de Ruralivres :

« Donner le plaisir de lire aux adolescents.

Il s'agit de lecture-plaisir dans cette opération et non d'une contrainte imposée aux adolescents (possibilité d'abandon de la lecture d'un ouvrage en cours, lecture d'une partie de la sélection seulement).

Faire accéder à la lecture d'œuvres longues les adolescents considérés comme des faibles lecteurs.

Développer la capacité d'argumentation des jeunes.

Permettre la rencontre entre jeunes lecteurs et professionnels du livre.

Favoriser la prise de responsabilités chez les jeunes.

Favoriser la participation des jeunes à la vie associative. »

Le jeudi 21 mai 2009 à Fruges, Ruralivres avait réuni 1600 collégiens venant de 33 collèges. Sept auteurs étaient présents dont le célèbre Alain Serres (créateur de l'édition Rue du Monde). Vingt-deux ateliers animés par soixante-dix intervenants ont été proposés autour de la lecture, tels que des ateliers de calligraphie, d'écriture poétique, de découverte du conte, de peinture et de lecture de poésies.

A Bourges, il existe le festival BD BulleBerry organisé tous les ans en octobre. Le prochain festival aura lieu le 6 et 7 octobre 2012 sur le thème des féeries. Le festival propose des expositions (neuf sont prévues en 2012) et invite une trentaine d'auteurs de BD avec la possibilité de les rencontrer et d'obtenir des autographes. BulleBerry, organise aussi un concours scolaire tous les ans :

« au niveau des écoles, collèges et lycées. Chaque participant (classes pour les écoles primaires et maternelles et individuel pour les collégiens et lycéens) doit réaliser une planche (format A3 maximum) sur le thème de l'année.

Toutes les réalisations seront exposées pendant le festival et un jury sélectionnera les meilleures planches pour une remise des prix.²¹³».

Ces opérations ne sont que des exemples, il en existe plusieurs en France. Cependant, elles permettent l'engagement des enfants dans un concours, la création par la réalisation de travaux et le développement de l'imaginaire (planche de BD, écrits...) mais aussi de faire des rencontres, de développer des discussions autour du livre et tout simplement d'accroître le goût de lire. Les municipalités et parfois les régions encouragent ces initiatives qui demandent du temps et de l'argent mais on peut imaginer

²¹² <http://ffr5962.free.fr/ruralivres/ruralivres.html>

²¹³ <http://www.bulleberry.com/2012/concours12.html>

une implication étatique et la création d'un concours au niveau national alliant création des jeunes et élection de prix pour la littérature de jeunesse.

Organiser des rencontres avec des écrivains

Dans le même courant d'idées, nous proposons aux professeurs d'organiser, plus qu'ils ne le font déjà, des rencontres avec des écrivains. Il faudrait préparer ces rencontres au préalable par la lecture, l'étude des textes et la préparation des questions à poser à l'écrivain. Ceci pourrait éveiller la curiosité des élèves sur l'écriture et les mettrait dans une position de lecteur capable de questionner un auteur. Si la rencontre s'organise trop rapidement et que le professeur s'appuie sur son autorité pour faire lire un ou plusieurs livres de l'auteur attendu, alors il y a peu d'espoir que la venue de l'écrivain soit enrichissante.

Création d'ateliers d'écriture

Des temps annexes aux heures de cours (récréations, pause du déjeuner) peuvent devenir l'occasion de créer des ateliers d'écriture. Il s'agirait de jeux d'écriture s'appuyant sur le ludique à la manière de l'Oulipo. Les ateliers auraient donc des fonctions occupationnelles et de plaisir et seraient basés sur le volontariat : aucun élève ne doit être poussé dans cette démarche, les enfants doivent vouloir explicitement y entrer. Cette idée ne demande pas beaucoup de moyens et peu de temps (puisqu'elle propose d'occuper les temps de battements), elle peut donc être facilement réalisable.

Approuver les démarches de création de journaux des écoles

Parfois, la volonté d'écriture provient des élèves eux-mêmes. Au collège et au lycée, les jeunes ont besoin de s'exprimer. Des journaux rédigés par les collégiens ou des lycéens aident les jeunes à assouvir leurs besoins d'expressions sans passer par d'autres formes moins plaisantes pour les adultes (drogues, violence, actes irrespectueux...). D'ailleurs toutes ces activités artistiques sont des moyens d'expression, il n'y a pas que l'écriture, beaucoup de jeunes se mettent à la musique, à la peinture... Il faut encourager ce genre d'initiatives.

Les enseignants et la direction des établissements peuvent donner des conseils (organisation du journal, idées de créations, aide à la correction de fautes d'orthographe

ou de syntaxes...), mettre des moyens matériels à disposition (salle pour que l'équipe de rédaction puisse se rencontrer et travailler, ordinateur, photocopieuse, appareil photo...). Les élèves peuvent aussi avoir besoin de débloquer ou d'aménager du temps... Favoriser la publication d'un journal du collège ou du lycée demande des moyens financiers pour imprimer les journaux car il est nécessaire qu'ils soient distribués gratuitement. La direction des établissements doit être claire avec les élèves volontaires à ce sujet : il faut établir au préalable le nombre de pages par journal, le nombre de publications dans l'année et le nombre de journaux imprimés à chaque fois.

Mettre à disposition une bibliothèque et donner des repères aux élèves pour qu'ils puissent choisir un livre

Dans les collèges et les lycées, il y a presque toujours des CDI où les jeunes peuvent lire sur place ou emprunter des ouvrages. En revanche, dans les écoles primaires c'est assez rare et cela serait pourtant utile. A défaut d'avoir les moyens pour créer un CDI, l'enseignant peut installer dans sa classe une bibliothèque avec quelques ouvrages de littérature jeunesse qui seraient à disposition des élèves dans leurs temps de pause. Cette bibliothèque pourrait être complétée avec des fiches contenant un résumé de chaque œuvre classée par ordre alphabétique. Les fiches²¹⁴ peuvent être créées par le professeur ou par les élèves, leur objectif est de donner des repères aux élèves voulant lire (date, nom de l'auteur, résumé de l'œuvre, nombre de pages). Le nombre de pages n'est pas une donnée anodine car un livre trop long peut freiner l'enfant, étant donné que le but est de le faire lire et de développer son plaisir de la lecture pour qu'il continue au fil des années, mieux vaut ne pas le freiner, qu'importe la taille de l'ouvrage, autant l'indiquer d'emblée.

2. Redonner une place à la littérature, l'histoire et la philosophie

Augmentation des heures de cours (histoire, français et philosophie)

Redonner une place à la littérature revient à arrêter l'étude du français comme simple langue de communication. Nous en avons parlé dans la partie « Concepts », le français ne vise plus à l'élaboration des esprits mais presque uniquement à la maîtrise de la langue. Pourtant, cette façon de concevoir ne semble pas porter ses fruits

²¹⁴ Anne-Marie Detrain, professeur des écoles depuis de nombreuses années, procède ainsi.

puisqu'en 1998, M. Jean Ferrier remettait à Mme Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire, un " rapport " intitulé *Améliorer les performances de l'école primaire*, dans lequel il notait :

" Selon les années, ce sont entre 21 et 42% des élèves qui, au début du cycle III (entrée au C.E. 2), paraissent ne pas maîtriser le niveau minimal des compétences dites de base en lecture ou en calcul ou dans les deux domaines. Ils sont entre 21 et 35 % à l'entrée au collège. [...] l'institution ne peut pas ne pas prendre très au sérieux la situation ainsi révélée : on peut estimer à environ 25% d'une classe d'âge la proportion des élèves en difficulté ou en grande difficulté à l'entrée au collège. "

Puis Jean Ferrier indiquait :

" Le temps dévolu au français et aux mathématiques varie du simple au double : en français, entre 7,42 heures et 15,8 heures (11,25 heures en moyenne) et en mathématiques entre 3,17 heures et 7,12 heures (4 heures en moyenne). Une étude conduite sous l'égide de la direction de l'évaluation et de la prospective en 1994 et 1995 révèle, pour des classes de C.E. 2 que le temps de travail journalier va de 3 heures 50 à 4 heures 45 et que le temps quotidien des récréations atteint en moyenne 49 minutes (le temps officiel étant de 30 minutes). Ce seul écart du temps de travail quotidien qui avoisine une heure par semaine représente, cumulé sur l'année, plus d'une semaine scolaire. Il n'y a aucune raison de penser que les classes des autres niveaux fonctionnent de manière plus rigoureuse. Or, la qualité des apprentissages et les progrès des élèves sont en relation directe avec le temps consacré aux apprentissages, diverses études en attestent en France et à l'étranger. C'est d'ailleurs une approche de bon sens : on ne peut s'étonner de déficits d'apprentissages quand le temps de travail est réduit, surtout quand il n'y a aucun relais extrascolaire. "

Les difficultés des élèves seraient, d'après Ferrier, directement liées au manque de temps d'étude. Mais la faute reviendrait, selon lui, à un temps scolaire diminué officiellement puis mal exploité et cruellement amoindri par des récréations beaucoup trop longues. Les tableaux suivants, tirés d'un site internet s'adressant aux professeurs des écoles traitent de l'évolution des temps de travail :

Horaires hebdomadaires du cycle II (C.P., C.E. 1) ²¹⁵

Niveau	1967-68	2000-01	Variation hebdomadaire	Variation annuelle
C.P.	15 h.	9 h.	- 6 h.	- 216 h.
C.E. 1	11 h. ½	8 h. / 9 h.	- 3 h. ½ / - 2 h. 1/2	- 126 h. / - 90 h.

Horaires hebdomadaires du cycle III (C.E. 2, C.M. 1, C.M. 2)

²¹⁵ <http://www.sauv.net/refprim.htm>

Niveau	1967-68	2000-01	Variation hebdomadaire	Variation annuelle
C.E. 2	11 h. ½	7 h. ½ / 9 h.	- 4 h. / - 2 h. ½	- 144 h. / - 90 h.
C.M. 1	9 h.	7 h. ½ / 9 h.	- 1 h. ½ / 0	- 48 h. / 0
C.M. 2	9 h.	7 h. ½ / 9 h.	- 1 h. ½ / 0	- 48 h. / 0

Variations globales

Année	1967-68	2000-01	Variation
Total école élémentaire	2 016 h.	1 422 h. / 1 620 h.	- 594 h. / - 396 h.
Moyenne hebdomadaire école élémentaire	11 h.	8 h. / 9 h.	- 3 h. / - 2 h.

Les tableaux sont clairs, les horaires d'enseignement ont bien diminués. Pourtant, du temps doit être débloqué pour apprendre le français et pas seulement comme langue de communication. La plupart des compétences à acquérir visent la maîtrise de la langue et non l'accès à une culture humaniste. Si les professeurs avaient plus de temps pour étudier le français, ils pourraient dépasser ce stade et faire lire davantage leurs élèves. Les problèmes ressortent donc de deux niveaux : celui du temps et celui des objectifs prioritaires. Seul l'Etat peut rédiger de nouveaux textes officiels qui pourraient faire changer les choses.

Rendre plus précoce l'enseignement de la philosophie

De même, nous nous demandons à quoi cela sert d'étudier pendant une seule année au lycée la philosophie ? Nous n'avons trouvé aucune réponse à cette question. Peut-être y en a-t-il une à laquelle nous n'avons pas pensé, peut-être que cela a été étudié et que nous n'avons pas trouvé les textes correspondants à ce sujet. Quoi qu'il en soit, cela nous semble pour le moment absurde. Une seule année pour étudier la philosophie n'aide nullement les élèves à penser à penser. Dans le meilleur des cas, cela leur donne des références et peut éveiller leur curiosité pour les pousser à lire seul des auteurs, dans le pire des cas, cela les ennue. Il nous paraît même comme une prétention d'appeler cela une étude de la philosophie, il s'agit plutôt d'une initiation.

Pourtant, la philosophie élargit la vision que nous avons des choses et permet de ne pas tenir ce qui est pour sûr. La philosophie entraîne à se poser des questions sur tout ce qui nous entoure et permet de prendre du recul sur notre quotidien. Le philosophe Oscar Brenifier²¹⁶ qui considère « qu'apprendre à philosopher, c'est déjà philosopher » explique :

"ce qui distingue la pensée philosophique par rapport à la pensée en général, est précisément le lien, c'est-à-dire le rapport articulé entre les idées. Une idée n'est en soi jamais qu'une idée, un mot n'est jamais qu'un mot, mais dans l'articulation grammaticale, syntaxique et logique, le mot accède au statut de concept²¹⁷"

La philosophie apprend l'homme à pousser sa pensée, à ne pas rester à la surface des choses. Brenifier²¹⁸ veut que les enfants puissent savoir ce qu'ils disent, apprennent à parler au bon moment et finissent leurs idées. Au lieu d'arrêter de parler, l'enfant cherchera de l'aide autour de lui en disant « je suis coincé ». Philosopher c'est aussi discuter et se confronter à l'altérité pour connaître d'autres points de vue ou trouver des hypothèses à des problématiques existentielles :

« La pratique philosophique est avant tout un exercice de questionnement. Elle part du principe que philosopher est un acte on ne peut plus naturel, même si de nombreux obstacles entravent ce processus. Les échanges cherchent à évacuer les faux-semblants d'une argumentation mal pensée. L'attention au discours de l'autre et le souci de la vérité doivent primer, au risque de bousculer l'interlocuteur ou de le déstabiliser dans ses convictions. Cette méthode est le fruit d'une réflexion, d'une prise de conscience du verbe, de son usage et de son auteur. L'individu qui se cache souvent derrière des mots se dévoile peu à peu, par les non-dits ou l'accessoire, parfois même est mis au jour d'une façon tout à fait inattendue. L'apprentissage de cette méthode du questionnement socratique est progressive, exigeante et demande de la persévérance, de l'esprit critique, de l'écoute, de la confiance et l'humour nécessaire pour rire de soi-même !²¹⁹ »

De plus, Oscar Brenifier s'oppose au simple enjeu de communication :

« Il est un obstacle récurrent qui empêche de comprendre la nature et les enjeux de l'exercice philosophique, lorsqu'il prend la forme d'une discussion. Celui qui consiste à penser que philosopher revient à s'exprimer, à communiquer, ou à défendre une thèse. S'il est possible de mener un échange philosophique sous bien des formes, y compris celles que nous venons de mentionner, nous souhaitons ici travailler l'idée d'un discours philosophique comme un discours qui se saisit lui-même, qui se voit lui-même, qui s'élabore de manière consciente et déterminée.

²¹⁶ Oscar Brenifier Docteur en philosophie (Paris IV-Sorbonne), Formateur, Consultant, Auteur. Depuis plusieurs années, en France et dans de nombreux pays, il travaille sur le concept de "Pratique philosophique", tant sur le plan pratique que théorique. Il est un des principaux promoteurs de la philosophie dans la cité : cafés-philo, ateliers philosophiques avec les enfants et les adultes, ateliers et séminaires en entreprise... Il a publié de nombreux ouvrages en ce domaine, dont la collection "PhiloZenfants" (éditions Nathan), qui ont été édités dans plus de trente langues. Il est également l'un des auteurs du rapport de l'UNESCO "La philosophie, une École de la liberté".

²¹⁷ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/pages/2008/93_oscarbrenifier.aspx

²¹⁸ <http://www.brenifier.com/>

²¹⁹ <http://www.brenifier.com/la-pratique.html>

Nous partons du principe que le philosophe ne consiste pas uniquement à penser, car il pose une injonction plus spécifique : le philosophe somme de penser la pensée, de penser sa pensée. C'est donc convoquer des idées, tout en étant conscient, ou en tentant de prendre conscience, de la nature, de la fragilité, des implications et des conséquences des idées que nous exprimons. Les nôtres, et celles de nos interlocuteurs, bien entendu. C'est alors que la parole est interpellation de l'être. ²²⁰»

S'entraîner à philosopher permet d'apprendre à parler, à penser, à prendre du recul sur ce que l'on pense et à aller jusqu'au bout de ses idées. Savoir réfléchir avant d'agir, savoir raisonner et pouvoir prendre du recul sur ses propres positions, voilà ce qui permettrait à tous d'apprendre à se contrôler et de lutter contre l'obscurantisme contemporain (racisme, intolérance...) comme l'explique C. Camilleri :

« amenant les jeunes à assimiler ce qu'est une culture au sens anthropologique ; à comprendre le point de vue de l'autre même si on ne le partage pas, ce qui implique une intelligence correcte du « relativisme » ; à légitimer l'identité culturelle tout en empêchant sa sacralisation, en montrant qu'elle est seulement la dimension culturelle de l'identité. Et surtout [...] à protéger les échanges, aider à assumer sans culpabilisation les prises de distance et positionnements personnalisés qu'ils favorisent. Autrement dit, cette éducation vise un projet dialectique : assurer le respect des différences, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement. ²²¹»

Oscar Brenifer suppose l'apprentissage de la philosophie dès la maternelle, palliant ainsi aux références apprises à la va-vite et aux difficultés qu'ont les jeunes de terminale à raisonner :

« Que vient faire la philosophie à la maternelle ? Que ce soit sous un œil favorable ou critique, la plupart de ceux qui entendent parler d'une telle initiative restent perplexes et se posent la question. En quoi peut consister cette activité avec des enfants de trois à cinq ans, alors que les jeunes de dix-huit ans - chez qui les résultats au baccalauréat en ce domaine ne sont pas particulièrement bons - ont souvent du mal avec cette matière étrange à la réputation plus que douteuse. Ou alors posons-nous la question autrement : à dix-huit ans, n'est-il presque pas trop tard pour philosopher, trop tard pour commencer en tout cas ? Quel professeur ne constate pas périodiquement son impuissance, lorsqu'il tente une année durant d'induire parmi d'autres aptitudes une sorte d'esprit critique chez ses élèves, sans toujours beaucoup de succès ? Ce n'est pas que l'initiation à cette pensée critique produirait nécessairement des miracles et résoudrait tous les problèmes pédagogiques, mais si nous pensons qu'elle est d'une quelconque nécessité, ne pourrait-on pas éviter quelque peu le côté placage artificiel, tardif et parachuté de l'affaire, en accoutumant progressivement les enfants à un tel esprit, au fur et à mesure de leur développement cognitif et émotionnel ? Évidemment, et là réside sans doute le nœud de l'affaire, il faudrait sans doute extraire la philosophie de sa gangue principalement culturelle et érudite, pour la concevoir comme une mise à l'épreuve de l'être singulier, comme la constitution d'une individualité qui s'élabore dès le plus jeune âge. En ce renversement copernicien se trouve

²²⁰ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/pages/2008/93_oscarbrenifer.aspx

²²¹ Camilleri C., (sous le dir. de Cohen-Emerique M.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux, pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, 1989.

certainement la véritable difficulté : elle exige de faire basculer un certain nombre de concepts éducatifs. ²²²»

Le philosophe fixe clairement les objectifs d'un apprentissage précoce :

« **Intellectuel**

- Comprendre
- Articuler cette compréhension afin d'être compris
- Proposer analyses et des hypothèses
- Argumenter
- Pratique de l'interrogation
- Initiation à la logique
- Elaboration du jugement
- Utilisation et création de concepts : erreur, mensonge, vérité, "carabistouille"
- Reformuler ou modifier sa propre pensée

Existentiel

- Découvrir et exprimer une identité au travers de ses choix et de ses jugements
- Prendre conscience de sa propre pensée
- S'interroger, découvrir et reconnaître l'erreur et l'incohérence en soi-même
- Contrôler ses réactions

Social

- Écouter l'autre, lui faire place, le respecter et le comprendre
- Se risquer et s'intégrer dans un groupe
- Comprendre, accepter et appliquer des règles de fonctionnement
- Discuter les règles de fonctionnement ²²³»

Et il va jusqu'à proposer des ateliers :

« Trois modes de formules différentes de l'exercice sont utilisés, qui fonctionnent à peu près de la même manière. La principale différence portant sur le support à utiliser. Atelier sur un thème général, atelier sur texte, atelier sur film. Dans les trois cas de figure le fonctionnement repose sur le fait que l'enseignant opère en creux et non pas en plein, c'est-à-dire qu'il travaille comme un animateur plutôt que comme un enseignant. Son rôle est avant tout d'interroger les enfants, de mettre en valeur les interventions et leurs enjeux, de mettre en rapport les différentes prises de paroles, de susciter des moments philosophiques, de réguler, dramatiser ou dédramatiser le débat.

Atelier sur thème

Soit le thème est imposé par l'enseignant, pour des raisons diverses (problèmes existentiels, sociaux, ou plus directement scolaires) : Faut-il être gentil avec son copain ? Doit-on toujours obéir ? Pourquoi allons-nous à l'école ? Préférons-nous la classe ou la récréation ? Ou encore le thème peut être choisi par l'ensemble de la classe, choix et vote qui deviennent alors une partie de l'exercice, voire l'exercice en soi. Puisqu'il s'agira non seulement de choisir collectivement, mais d'argumenter sur son choix et sur ceux des autres. Dans le cas du choix par la classe, selon les niveaux, le thème peut être une phrase, mais elle se réduit souvent à un simple mot : les parents, la télévision, un animal ou un autre, le Père Noël, les voitures, etc.

Atelier sur texte

Il s'agit généralement d'une histoire, d'un conte, qui au préalable sera raconté aux enfants, de préférence au moins deux ou trois fois, afin qu'ils en retiennent le mieux possible les éléments narratifs. Lors de l'atelier, la trame de base de la discussion portera en gros sur des questions du type : "L'histoire vous a-t-elle plu, et pourquoi ?", "Quel personnage avez-vous préféré, et

²²² <http://www.brenifier.com/la-pratique/philosophie-avec-les-enfants.html>

²²³ <http://www.brenifier.com/la-pratique/philosophie-avec-les-enfants.html>

pourquoi ?“. Les élèves devront à la fois articuler leurs choix, les argumenter et les comparer à ceux de leurs camarades.

Atelier **sur** **film**
Le principe est identique à celui de l’atelier sur texte, bien que le film ait en général, pour des raisons pratiques, été visionné une seule fois. Il s’agira d’articuler et de comparer différents éléments narratifs, différents rejets ou préférences de personnages, et différentes appréciations ou interprétations du film.²²⁴»

Les propositions d’Oscar Brenifier sont sérieuses et tout à fait réalisables. Mais si commencer la philosophie à la maternelle semble être une bonne idée, l’abandonner ensuite pour ne la reprendre qu’en fin de lycée en est une mauvaise. Oscar Brenifier a beaucoup écrit sur la philosophie avec les adolescents. Il estime que les dissertations en français demandées au lycée se réduisent souvent à du remplissage où les élèves se contentent de plans simplistes et presque toujours identiques se résumant à : thèse, antithèse, synthèse. Ce type de plan amène toujours le même mouvement de pensée et donc réduit le travail de réflexion normalement amené par un exercice de dissertation à un mécanisme.

Aborder ces domaines autrement

Oscar Brenifier amène à poser la question de l’apprentissage des Sciences Humaines à l’école (français, histoire, philosophie). Les professeurs doivent s’évertuer à donner plus de repères tels que des dates, des données biographiques des auteurs... afin de faciliter la compréhension des élèves. S’ils n’arrivent pas à se repérer, ils ne peuvent pas s’intéresser réellement à un auteur, à une œuvre ou à une période historique.

De plus, les programmes scolaires sont trop chargés. Prenons l’exemple de l’histoire, les enfants du CE2 au CM2, au cycle des approfondissements, doivent voir en trois ans seulement l’histoire de la préhistoire à nos jours :

« La Préhistoire

Les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l’agriculture, l’apparition de l’art.

L’homme de Tautavel il y a près de 500 000 ans ; Lascaux il y a 17 000 ans.

L’Antiquité

Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain.

Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia.

Le Moyen Âge

Après les invasions, la naissance et le développement du royaume de France.

Les relations entre seigneurs et paysans, le rôle de l’Église.

²²⁴ <http://www.brenifier.com/la-pratique/philosophie-avec-les-enfants.html>

Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam.
 La guerre de Cent Ans.
 496 : baptême de Clovis ; 800 : couronnement de Charlemagne ; 987 : Hugues Capet, roi de France ; Saint Louis ; Jeanne d'Arc.
 Les Temps modernes
 Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage.
 La Renaissance : les arts, quelques découvertes scientifiques, catholiques et protestants.
 Louis XIV un monarque absolu.
 Les Lumières.
 Gutenberg ; 1492 : Christophe Colomb en Amérique ; François Ier ; Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'édit de Nantes ; Richelieu ; Louis XIV, Voltaire, Rousseau.
 La Révolution française et le XIXème siècle
 La Révolution française et le Premier empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, la Terreur, les grandes réformes de Napoléon Bonaparte.
 La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration.
 L'installation de la démocratie et de la République.
 Louis XVI ; 14 juillet 1789 : prise de la Bastille ; 26 août 1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ; 21 septembre 1792 : proclamation de la République ; 1804 : Napoléon Ier, empereur des Français ; 1848 : suffrage universel masculin et abolition de l'esclavage ; 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire ; Pasteur ; Marie Curie ; 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État.
 Le XXème siècle et notre époque
 La violence du XXème siècle :
 - les deux conflits mondiaux ;
 - l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.
 La révolution scientifique et technologique, la société de consommation.
 La Vème République.
 La construction européenne.
 1916 : bataille de Verdun ; Clemenceau ; 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre ; 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe ; 1945 : droit de vote des femmes en France ; 1957 : traité de Rome ; 1958 : Charles de Gaulle et la fondation de la Vème République ; 1989 : chute du mur de Berlin ; 2002 : l'euro, monnaie européenne. ²²⁵»

Comment est-il possible, pour les professeurs d'arriver à voir autant de périodes historiques en si peu de temps ? Et comment les élèves pourraient retenir autant de dates, d'évènements, de personnages célèbres aussi rapidement. Lors de la partie « Concept », nous avons parlé de Braudel qui s'opposait à l'histoire positiviste ou événementielle. Il propose d'étudier des périodes sur de plus longues durées et par thématiques (par exemple, l'histoire des femmes, l'histoire de l'esclavage...). Certes, découper l'histoire en fragments de quelques années permet d'étudier l'histoire plus rapidement. Mais cela empêche les enfants de faire des liens entre les évènements : tout finit par se confondre dans leur tête. De plus, nous remarquons que le programme se focalise sur des dates et des grands hommes précis, mettant au second plan le peuple et

²²⁵ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

sa façon de vivre. Cela peut s'avérer très préjudiciable car l'histoire apparaît aux yeux des élèves comme une succession de dates et d'hommes nobles et/ou célèbres alors qu'il est important que l'enfant voit en l'histoire son passé et le passé de son monde culturel et puisse se voir comme un acteur futur de la société. Mieux vaudrait donc préférer le qualitatif au quantitatif. Etudier en profondeur une période, peut-être qu'il vaudrait mieux commencer par une période récente. Ce qui permettrait aux élèves de s'impliquer davantage car il pourrait comprendre en quoi l'histoire le concerne directement.

Alex Lainé avait explicitement montré la dialectique entre passé-présent-futur :

« L'Histoire est sans doute essentiellement l'étude du passé, pour autant elle n'est pas indifférente à l'avenir. L'historien ne s'intéresse pas au passé et au présent pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils préfigurent du futur. (...) Ce pont est capital dans la culture du projet où nous nous sommes précipités avec avidité. Car il revient à dire que concevoir le projet comme une réalité entièrement séparée du passé et du présent est un leurre. Le « moment présent du projet est tendu vers un double horizon temporel » (Jean-Pierre Boutinet, 1993, p. 59) : celui de l'avenir et celui du passé, de la mémoire. ²²⁶»

Lainé dévoile l'importance de l'étude du passé, de l'Histoire qui nous permet de comprendre notre présent. De plus, la société tournée vers le projet a tendance à oublier que le choix d'une orientation professionnelle est profondément lié au passé de chacun, non seulement à ses expériences mais aussi à ses données biographiques. Apprendre à réfléchir au passé, c'est apprendre à manier un mouvement réflexif de la pensée indispensable pour faire ses propres choix pour son avenir :

« L'historicité est la capacité qu'à un individu d'avoir prise sur sa propre histoire à venir, d'en infléchir relativement le cours, à partir de la réflexion sur son histoire passée. « Le terme historicité [...] désigne cette capacité qu'à l'homme, par un retour réflexif sur son passé, de se projeter dans l'avenir et de s'ériger par là en sujet historique. » (Danielle Gallez, 1996) ²²⁷»

De Gaulejac s'appuie sur Sartre pour montrer l'importance de l'historicité :

« L'historicité désigne la capacité d'un individu d'intégrer son histoire mais aussi d'intégrer l'Histoire afin :

D'une part, de la comprendre, de l'identifier, ce qui peut le conduire à reconnaître, donc à modifier la façon dont cette histoire est agissante en lui ;

D'autre part, de mettre en place des stratégies sociales pertinentes par rapport à l'évolution de la société, travail d'adaptation aux changements culturels et socio-économiques.

L'approche de la psychanalyse existentielle de J.P. Sartre n'est pas très éloignée de notre propos, lorsqu'il parle du sujet qui « s'historialise », c'est-à-dire qui opère un changement dans son rapport au monde pour se « constituer comme un soi-même ». Il rejoint également l'approche phénoménologique (Husserl, Heidegger), qui considère l'individu comme une *intentionnalité ouverte* ou une *temporalité qui se temporalise comme avenir*. C'est cette caractéristique

²²⁶ Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007, p. 167.

²²⁷ Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007, p. 167.

« ouverte » qui explique la dialectique de l'historicité entre « nous devenons ce que nous sommes » et « nous sommes ce que nous devenons ». »²²⁸

De Gaulejac ajoute, ouvrant l'histoire personnelle à l'histoire collective :

« L'homme n'est pas seulement dans l'histoire, il est porteur de l'histoire dont il cherche la signification. « Il y a histoire parce que les hommes sont ensemble, non pas comme des subjectivités moléculaires et closes qui s'additionnent, mais au contraire comme des êtres projetés vers autrui comme vers l'instrument de leur propre vérité. Il y a donc un sens de l'histoire qui est le sens que les hommes en vivant donnent à leur histoire ». »²²⁹

L'homme est donc acteur de l'histoire présente et avenir, il a une responsabilité colossale sur le futur et c'est pourquoi il doit s'appuyer sur l'expérience des Anciens pour amoindrir les erreurs qu'il fera inévitablement. Hannah Arendt dans *la Crise de la Culture*²³⁰ insistait sur le besoin de laisser les jeunes créer leur avenir mais qu'il fallait qu'ils tiennent compte du passé pour ne pas reproduire les erreurs passées et s'inspirer des bonnes initiatives.

Qu'il s'agisse de soi ou de l'Histoire collective,

« [...] notre passé ressemble à ce grenier où règne un grand désordre, où nous ne savons plus ce que nous y avons mis. Il y règne la loi de l'implicite. D'où la nécessité d'explicitier nos expériences et ce qui constitue leur richesse, de les retemporaliser, de les resituer dans ce qui fait leur signification actuelle pour les rendre utilisables dans l'expérience momentanée. »²³¹

Nous avons besoin du passé pour qu'il nous serve d'expérience. L'Education nationale annonce la nécessité de l'acquisition d'une culture humaniste dans le cycle des approfondissements :

« CULTURE HUMANISTE

La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

L'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique. Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis. Les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 3 s'inscrivent dans l'ensemble des connaissances et des compétences que les élèves acquièrent progressivement au cours de la scolarité obligatoire.

Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'**histoire des arts**, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.²³²

L'ancien Président, Nicolas Sarkozy, avait abordé la possibilité d'étudier davantage la shoah à l'école primaire pour garder en mémoire ce qu'il s'est passé afin que cela ne se

²²⁸ De Gaulejac, Vincent, *La Névrose de Classe*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 1987, p. 47.

²²⁹ De Gaulejac, Vincent, *La Névrose de Classe*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 1987, p. 47- 48.

²³⁰ Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.

²³¹ Boutinet, Jean-Pierre, 1993.

²³² http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

reproduise jamais et afin de conserver le souvenir de ceux qui ne sont plus. L'histoire sert d'expérience mais aussi de trace du passé. Si on ne l'étudie pas ou peu alors on laisse l'oubli s'installer et comment accepter d'oublier les horreurs du XX^e siècle ? Cela reviendrait presque à les nier, à la manière des extrémistes affirmant qu'il ne s'est jamais rien produit.

De même, en ce qui concerne l'apprentissage du français, il faut dévoiler aux élèves les intérêts qu'ils vont trouver à cette matière. Ils vont certes acquérir des compétences en maîtrise de la langue écrite et orale qui leur serviront toute leur vie pour pouvoir écrire des courriers professionnels, monter leur entreprise, remplir des documents administratifs, passer des entretiens d'embauche, communiquer en situation professionnelle ou privée... Mais le français tout comme l'histoire et la philosophie aide à acquérir une façon de penser et un moyen de prise de recul. Il faut donc éviter les compréhensions de textes à base de questions peu justifiées et simplistes qui réduirait les œuvres à de simples sujets de discussions pour s'entraîner à parler à l'oral. De plus, il faudrait privilégier les textes dans leur intégralité aux extraits car cela aide les lecteurs à avoir une vision globale de l'œuvre et des idées de l'auteur. Enfin, faire lire des textes entiers favorise le développement du goût et donc l'envie de lire davantage dans d'autres circonstances.

3. Utiliser la transversalité de la lecture dans les autres domaines

Comme nous l'avons expliqué dans la partie « Concepts », savoir lire permet de mettre à disposition un tas de ressources qui permettent l'autoformation. La littérature est extrêmement riche, et les ouvrages existants sont nombreux, presque infinis et abordent tous les sujets possibles : les sciences, les mathématiques, la géographie... Tous sujets d'étude peuvent donc être un prétexte à lire. On peut donc utiliser la transversalité de la lecture dans tous les domaines. C'est d'ailleurs ce qui est recommandé dans les textes de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue doit s'apprendre en toutes les circonstances possibles, par exemple, résoudre des problèmes de mathématiques apprend à maîtriser la compréhension de texte. L'apprentissage est donc à double sens, c'est en cela que la lecture peut être transversale : en lisant on peut apprendre et quand on étudie tel ou tel domaine (l'histoire, les mathématiques, les sciences) on doit toujours passer par la lecture de textes ou de consignes.

Le travail interdisciplinaire peut être effectué dans d'autre situation que celle de l'enseignement. Niewiadomski cite De Gaulejac pour montrer le besoin de liens entre les disciplines dans les Sciences de l'Education :

« le « sujet acteur », c'est-à-dire le sujet qui se trouve renvoyé à l'univers de l'action « dans la mesure où le sujet se révèle dans ce qu'il produit, dans ce qu'il réalise comme auteur, dans les actes concrets qui marquent son existence²³³ ». L'auteur, récusant l'idée de la constitution d'une métathéorie, insiste sur les lois propres qui régissent chacun de ces registres, sur leur autonomie relative tout en indiquant combien ces derniers s'influencent mutuellement : « Il convient donc à la fois de sortir des cloisonnements disciplinaires tout en respectant ce que chaque discipline apporte à la compréhension de l'ensemble », précise-t-il.²³⁴ »

Niewiadomski s'appuie ensuite sur le Centre international de recherches et études transdisciplinaires :

« La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. »

Puis Niewiadomski ajoute les propos de Nicolescu :

« la transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de réalité à la fois²³⁵ »

La transdisciplinarité permet de penser la complexité humaine. Les travaux d'Edgar Morin repris par Max Pagès aident à élargir notre vision du monde :

« Il ne s'agit pas d'interpréter le devenir humain du haut d'une discipline unique et de grands principes monoexplicatifs : libido, pulsion de mort, lutte des classes, sens de l'histoire, progrès, lutte des civilisations..., interprétations qui reflètent souvent une implication idéologique ou affective non maîtrisée. Nous cherchons à comprendre les phénomènes à l'intersection et dans l'entrecroisement de déterminants d'origines diverses, au carrefour de l'histoire, des luttes économiques, politiques et sociales, mais aussi de l'implication subjective consciente et inconsciente des individus dans le devenir collectif.²³⁶ »

Le devenir collectif repose sur une prise en compte de la complexité du monde car les médias devenant de plus en plus efficaces mettent en contact de manière presque immédiate des personnes venant de cultures différentes. Si on prend deux personnes appartenant à la même culture et au même milieu, on a déjà à faire à deux individus parfaitement distincts qui ont sûrement des points communs mais très certainement aussi des divergences. Imaginez l'accroissement des différences (langues, traditions...) quand on met en contact deux hommes situés à deux extrémités de la Terre. S'habituer à tenir compte de la complexité du monde par le biais des différentes disciplines dont la

²³³ De Gaulejac, Vincent, *Qui est « Je » ?*, p. 25-26.

²³⁴ Niewiadomski, Christophe, *Recherche biographique et clinique narrative, Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Ed. Erès, 2012, p. 106.

²³⁵ B. Nicolescu, *La transdisciplinarité, Manifeste*, Monaco, Rocher, 1996, p. 66.

²³⁶ M. Pagès, *Violences. De la réflexion à l'intervention*, Antibes, Cultures en mouvements, 2004, p. 129.

littérature qui permet des voyages intérieurs à travers le temps et l'espace et favorise la rencontre de l'altérité. Ce travail entraîne une ouverture d'esprit propice à la tolérance, au mieux vivre ensemble quelques soient nos similitudes et nos divergences.

III. DISPOSITIFS DANS LES SAVOIRS DE BASE

1. Montrer la possibilité d'autonomie avec la lecture

Comme nous l'avons démontré dans la partie « Concepts », savoir lire met à disposition la possibilité d'autoformation. L'Education Nationale se sert de la possibilité de transversalité de la lecture pour accroître les capacités en maîtrise de la langue des enfants et augmenter leurs connaissances dans tous un tas de domaines.

Dans les dispositifs tournés vers les savoirs de base, il faut faire la même chose avec les adultes. A cela s'ajoute le besoin de former leur goût de lire pour qu'ils puissent entretenir leurs connaissances ou chercher des renseignements après leur formation. Mais la difficulté essentielle que rencontrera le formateur s'avère être le souvenir de l'école qu'ont les apprenants. La plupart des apprenants dont la langue maternelle est le français ont des difficultés en savoir de base parce que pour une raison ou une autre, ils ont vécu une mauvaise expérience scolaire. Ils gardent souvent de l'école un très mauvais souvenir. Il faut donc arriver à les confronter à la lecture sans leur rappeler leurs mauvais souvenirs scolaires. Car la réalité est qu'ils ont souvent assimilé la lecture à l'école.

2. Donner des repères

La première chose à faire est donc de leur montrer en quoi lire des ouvrages peut leur apporter des connaissances facilement c'est-à-dire quand ils en ont besoin, celles dont ils ont besoin et à faible coût financier voire gratuitement grâce à internet et aux bibliothèques.

Ensuite, le formateur doit donner aux apprenants des repères car certes les ouvrages sont multiples mais cela peut s'avérer être un inconvénient pour des personnes ne sachant pas où et comment chercher. Le travail du formateur est donc d'orienter les apprenants dans leurs recherches et leur donner des méthodes et des moyens pour accéder aux livres souhaités. En ce qui concerne les moyens, le formateur peut donner

les coordonnées des bibliothèques municipales et expliquer leur fonctionnement ; donner les adresses des ENT (espaces numériques de travail) qui sont de plus en plus nombreux dans les villes et permettent d'accéder gratuitement à internet ; et il peut donner des références de sites internet pour faciliter les recherches (gallica, ricochet ...).

Le formateur doit aussi apporter des données historiques sur la littérature française et des informations sur des auteurs sans pour autant oublier des auteurs étrangers.

3. Trouver des occasions pour initier à la littérature

Toute occasion est bonne pour donner des références. Il ne faut pas hésiter à être le plus large possible en matière de lecture : des documentaires, de la littérature jeunesse, de la littérature classique comme contemporaine, de la littérature française comme étrangère. Il ne faut pas emprisonner les apprenants dans une littérature considérée comme légitime par l'élite sociale alors que la plupart d'entre eux n'appartiennent pas à cette classe sociale et ont des ressentiments à son égard. Ne pas emprisonner les apprenants dans tel ou tel type de lecture ne signifie pas leur en interdire l'accès. Bien au contraire, il faut être ouvert et réceptif à leurs attentes.

On peut aussi faciliter l'accès par d'autres biais comme des exercices de compréhension de textes de grands auteurs, ou l'écriture d'invention à partir d'une lecture choisie. On peut aussi imaginer d'organiser une dictée en groupe d'une partie d'une nouvelle puis la lire intégralement en fin de séance afin d'apaiser le groupe qui, généralement, est en situation de stress quand on leur fait faire une dictée et leur donner le plaisir d'écouter un récit entier puis la curiosité de lire d'autres ouvrages de l'auteur proposé. Les enfants ne sont pas les seuls à aimer écouter des histoires, sinon comment expliquer l'accroissement de conteurs ? Savoir lire n'empêche pas le plaisir d'écouter autrui raconter.

Les exercices d'écriture à partir de textes existants sont souvent utilisés dans les ateliers d'écriture. La consigne ne repose pas toujours sur un sujet d'invention, elle peut s'appuyer sur des réécritures d'une partie d'un texte ou d'une nouvelle en changeant les personnages ou l'époque, ou en écrivant la suite ou le début d'un texte littéraire. Par exemple, on peut donner le début des *Trois brigands* de Tomi Ungerer jusqu'à l'enlèvement de la petite fille puis demander aux apprenants d'imaginer la suite. Le formateur peut aider la formulation d'idées par une série de questions : où emmènent-ils la petite fille ? que vont-ils lui faire ? ... S'appuyer sur un album permet aux apprenants

d'avoir rapidement accès à un texte intégral support de l'exercice d'écriture. Or, le temps est précieux dans de tels dispositifs. Choisir des textes courts permet de lire, de faire connaître des textes, d'accroître de goût pour la lecture. De plus, ces livres servent de supports à des exercices et à l'acquisition de connaissances, tout cela s'en effrayer les apprenants par des livres ayant une taille colossale et en pouvant organiser un exercice articulant lecture et écriture en une seule séance de quelques heures (3 heures minimum).

4. Développer le goût de lire en se basant sur les passions des apprenants

Que ce soit pour initier à la lecture ou pour accroître les compétences en écriture des apprenants, nous conseillons de partir des intérêts des apprenants. Si nous leur proposons des textes qui font échos à leur vie quotidienne, à des questions existentielles ou à leurs passions, nous avons plus de chance de susciter leur intérêt et de les impliquer davantage dans les exercices que nous leur donnons à faire.

Nous avons eu personnellement à faire à un jeune homme d'une trentaine d'années, souffrant au point de se faire suivre par un psychologue, de sa dyslexie qui n'était pas connue à l'époque de sa scolarité et a été interprétée comme de la fainéantise par son institutrice. Non seulement il a subi des remontrances et des humiliations publiques, mais il n'a pas pu obtenir un accompagnement personnalisé qui aurait pu l'aider dans son apprentissage de la lecture. Effrayé par le français, il a tout de même eu le courage de venir dans un dispositif confortant les savoirs de base et a demandé de l'aide pour trouver des ouvrages qui lui permettraient, enfin, d'aller jusqu'au bout d'une lecture. Il avait, en effet, avoué (en ressentant de la honte) n'avoir jamais lu un livre en entier. Il avait l'envie et le besoin d'y arriver. Nous lui avons d'abord demandé quel type de livre il aimerait lire mais il n'a pas su nous répondre. Nous avons alors décidé de nous appuyé sur ses goûts en général : nous lui avons demandé de faire une liste écrite de tout ce qui lui plaît (la nature, l'Afrique, le football...) puis nous avons fait des recherches autant dans la littérature pour adultes que pour enfants, des livres courts et long, en variant les difficultés. Nous avons ensuite organisé nos recherches selon ces critères (thèmes, difficultés de lecture, public ciblé puis nombres de pages). Enfin, nous avons discuté ensemble de cette liste, lui expliquant que le but était de lui donner du choix et qu'il n'était pas obligé de tout lire : en lire un seul en entier serait déjà très bien. Il a

choisi un ouvrage drôle de Roald Dahl²³⁷, *Sacrées sorcières* (1984) destiné à un public jeune. Il n'y a aucune honte à lire des livres pour la jeunesse alors qu'on est adulte : il faut lire ce qu'il nous plaît. Lahire montrait dans *La culture des individus*²³⁸ les rapports sociaux qui opposaient culture légitime et culture illégitime pourtant un homme aimant la musique classique n'est pas forcément issu d'une classe sociale aisée, de même il peut y avoir des passionnés de football, de cinéma et même d'agriculture chez les bourgeois voire les nobles. La passion du Prince Charles pour les terres paysannes anglaises est bien connue. Avant lui, Louis XVI excellait dans l'art de la serrurerie et sa femme Marie-Antoinette s'occupait d'une petite ferme accolée au Trianon. Hormis les conventions, rien ne nous empêche de regarder des dessins animés et d'adorer Stendhal !

En matière de goûts, les ouvrages écrits sont d'une telle richesse qu'on aurait tort d'empêcher quelqu'un de lire sous des prétextes de hauteur de culture, ce qui est important c'est qu'il lise et qu'il y trouve son compte.

IV. ATELIERS D'ECRITURE

1. Propositions de travail

Les ateliers d'écriture s'appuient sur la richesse de la littérature pour amener des thèmes variés d'écriture. L'œuvre d'un auteur sert de modèle et de prétexte à l'écriture, et en même temps, les accompagnateurs des ateliers font connaître des textes et développent la curiosité et le goût des volontaires.

L'ouvrage de François Bon, *Tous les mots sont adultes*, favorise l'écriture qui parle à l'homme de lui-même. Le spécialiste des ateliers d'écriture propose l'écriture de textes à partir de consignes qui font écho à notre vie de tous les jours, permettant ainsi une mise à distance par rapport à des éléments banals (temps, espace avec un travail un les lieux, généalogie...) et aidant à les voir autrement. François Bon montre la possibilité d'écrire sur tout et à tous de le faire. Il propose, par exemple, un exercice sur les lieux :

²³⁷ Roald Dahl ([13 septembre 1916](#) - [23 novembre 1990](#)) est un écrivain britanno-norvégien né au [pays de Galles](#), auteur de romans et de nouvelles, qui s'adressent aussi bien aux enfants qu'aux adultes. Parmi ses œuvres les plus célèbres, on peut citer [Charlie et la Chocolaterie](#)

²³⁸ Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006 .

« Un inventaire des lieux où on a dormi, c'est d'abord une réflexion sur la mémoire elle-même. S'y prendre sans méthode fait qu'on serait écrasé par une matière surabondante : à quinze ans, c'est presque quatre mille cinq cents lignes qu'il faudrait. Mais, dans l'obligation de penser à comment on va s'y prendre, on bascule déjà dans l'organisation mentale du texte. On peut suivre la chronologie exacte, mais si on part de trop loin en amont, elle est floue. On peut suivre le chemin d'une chronologie inverse, mais bien sûr toutes les nuits n'ont pas compté de la même façon, on est prisonnier des phrases répétitives. On peut commencer par les lieux qui nous ont le plus marqués, ou bien penser à une carte et dessiner des cercles qui s'élargissent progressivement.²³⁹ »

Et l'adapte à public ne maîtrisant pas l'écriture auquel il pourrait être confronté :

« En situation d'illettrisme, par exemple, l'accumulation des simples noms de lieux sera le point de départ, et on notera ensuite oralement le commentaire lié à chaque nom.²⁴⁰ »

Puis, François Bon donne l'exemple d'un travail sur l'immobilisation du temps :

« le réel s'écrit via les perceptions sensorielles d'un sujet immobile. Le corps, dont on n'a pas le droit d'écrire les mouvements avant, ni les mouvements après, devient aussi immobile que dans le temps arrêté d'un tableau. (...) On dirait, à ce que produit cet exercice, que la locution se fait très loin depuis un point dans l'intérieur d'un corps immense, et que ce qui est l'enveloppe au-dehors de ce corps, une chambre ou un ciel, est très près, à même infinie distance du point de locution : c'est souvent très troublant.²⁴¹ »

Cet exemple d'exercice permettant de travailler sur le temps peut être complété par la lecture, au préalable, du *Passage de la Nuit* d'Haruki Murakami qui possède de nombreux passages de ce type où le personnage d'Eri est décrit endormie et semble appartenir à un autre monde flou duquel elle ne peut sortir. Les exemples donnés par François Bon sont multiples et nous font réfléchir à notre vision habituelle des choses qui nous entourent pour en changer. Il donne la possibilité de partir de faits ordinaires et de glisser grâce à une précision extrême vers le fantastique. Il conseille de :

« écrire d'abord la continuité réelle, minutieuse, et puis recopier en acceptant que cette même minutie provoque le saut ou le glissement vers l'étrange. »

Pour proposer ces exercices, François Bon s'appuie généralement sur des textes d'auteurs qu'il a étudiés puis il s'en inspire pour donner à créer. Ainsi, François Bon a utilisé un texte de Kafka décrivant sa chambre :

« Un soir, comme je rentrais chez moi un peu plus tard que d'habitude au sortir du bureau – quelqu'un que je connaissais m'avait retenu longtemps en bas – et que j'étais encore tout occupé de la conversation qui avait roulé principalement sur des questions professionnelles, j'ouvris la porte de ma chambre, suspendis mon pardessus au portemanteau et je me proposais d'aller vers ma table de toilette, quand j'entendis un halètement étrange. Je levai les yeux et, sur le haut du poêle placé au fond d'une encoignure, quelque chose de vivant m'apparut dans la demi-obscurité. Des yeux brillants avec un reflet jaunâtre me regardaient ; au-dessous du visage

²³⁹ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 22.

²⁴⁰ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 22.

²⁴¹ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 104.

méconnaissable, deux seins de femme, gros et ronds, pesaient des deux côtés sur le dessus de la faïence ; la créature tout entière paraissait faite de chair flasque et blanche, une longue queue, épaisse, jaunâtre, pendait le long du poêle, son extrémité se promenait continuellement entre les fentes des carreaux. Mon premier geste fut de marcher à grands pas, la tête profondément inclinée – absurdité ! absurdité ! répétais-je à voix basse sur le ton de la prière - , vers la porte qui conduisait à l'appartement de ma logeuse. C'est seulement ensuite que je m'aperçus que j'étais rentré sans frapper.²⁴²»

Procédant ainsi, François Bon initie à la lecture et à la connaissance des textes en même temps qu'il conduit à l'écriture. Il montre donc la nécessité d'articuler lecture et écriture : la lecture donne des idées pour écrire et sert de modèle. François Bon dévoile la richesse des textes qui peuvent servir à initier les volontaires des ateliers d'écriture :

« Pour nous, en atelier, une double richesse : d'une part un mouvement logique inédit, aussi complexe que celui de Joyce ou Proust, par une suite de cercles concentriques accompagnant et revisitant une œuvre poétique déjà constituée (une application immédiate, à partir d'un texte qui vient de s'écrire, proposer cette démarche d'archéologie mentale et la pousser le plus loin possible, en inventoriant et numérotant les sources, les associations, les strates). Avec « la boucle », nous disposons, sur une suite infinie de thèmes et d'exemples, de la possibilité d'initier pour le participant, à mesure que s'écrit son texte, ou depuis le mystère que constitue le texte achevé, un journal, un journal de création qui va à son tour susciter des appels à prolonger l'écriture, passer du texte juste écrit à une réécriture d'échelle plus large.²⁴³ »

François Bon explique comment on peut écrire sur des choses détestables, à la façon de Seï Shonagon dans *Les Notes de chevet*²⁴⁴ ou sur ses rêves en s'appuyant sur *l'Interprétation des rêves* de Freud. Finalement, les multiples exemples de François Bon montrent qu'on peut écrire sur tout. C'est ces possibilités infinies qui font de la lecture et de l'écriture des activités capables de plaire à tous. Aux accompagnateurs de former le goût.

Odile Pimet et Claire Boniface²⁴⁵ ont créé un tableau récapitulant les possibilités d'écrire dans un atelier d'écriture et les objectifs qui découlent de telle ou telle activité :

²⁴² Kafka, Franz, *Journal*, traduit de l'allemand par Marthe Robert, Grasset, 1954.

²⁴³ Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005, p. 92.

²⁴⁴ Seï Shonagon, *Les Notes de chevet*, traduit du japonais par André Beaujard, Gallimard, « Connaissances de l'Orient », 1966.

²⁴⁵ Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*, Claire Boniface, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003, p.65.

DOMAINES	La proposition prend appui sur...	Le participant met en œuvre pour écrire...	Effets sur la personne dans l'atelier	Genre d'écrits prévisibles
Propositions ludiques, gammes et jeux d'écriture	Défi Goût du jeu Contrainte Rapports aux mots et au langage	Fantaisie Imagination Adresse Rigueur Goût du défi	Déblocage Amusement Agacement (en cas de rejet)	Récits courts Construction de mots ou de textes mettant en valeur le savoir-faire
Mémoire, identité, autobiographie	Souvenir Sensation Expérience personnelle	Sensibilité Emotion Introspection Rapport subjectif au monde	Affirmation de soi Singularité Différenciation des autres membres du groupe	Récits plus ou moins autobiographiques Fragments
Création de fiction	Réalité ou absurdité pour stimuler l'imagination	Invention Liberté de style, de mots	Recherche d'un univers, d'un ton Décentration	Genres variés
Propositions stylistiques à partir d'un écrivain	Analyse de certains traits caractéristiques de l'écriture	Observation Appropriation Transformation	Affinement du travail de style	En rapport avec certains aspects des textes des écrivains
Réécriture, écriture longue	Souhait de réussir un texte plus achevé ou plus long	Relecture Annotations Travail sur le détail et l'ensemble	Exigence plus grande Vigilance	Textes plus construits et plus élaborés

Leur travail est très intéressant et transposable dans tous dispositifs où on veut amener l'écriture : les ateliers d'écriture, les dispositifs « savoirs de base » et les structures scolaires.

2. S'inspirer de la pratique histoire de vie et des ateliers d'écriture

Il serait judicieux de faire étudier voire d'initier les enseignants des écoles primaires et de français ainsi que les formateurs concernés par ces domaines aux ateliers d'écriture. Ils apprendraient ainsi des techniques d'écriture et des références bibliographiques (œuvre et recherches sur les ateliers) dont ils ont peu l'habitude. En effet, les ateliers d'écriture reposent sur une démarche de popularisation de la lecture et de l'écriture contrairement à l'enseignement scolaire qui s'appuie toujours sur une conception assez élitiste de l'écriture et de la lecture. Etre sensibilisés aux ateliers d'écriture leur permettrait de s'ouvrir davantage à d'autres univers que celui de l'éducation. De plus, la place du goût serait sûrement plus prise en compte dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les ateliers tournés vers l'expression aideraient les enfants à écrire, pas seulement pour avoir une note, mais pour eux avant tout et les amèneraient à être capable de discussion à propos de la lecture.

Enfin nous proposons aux enseignants et aux formateurs, quel que soit leur domaine, de suivre une initiation à la pratique Histoire de vie car cette pratique permet de s'ouvrir à l'altérité et aide à prendre conscience de tout ce qui constitue un individu (son rapport dialectique avec ses données biographiques). Ainsi, « les métiers impossibles » deviendraient plus facilement possibles car au lieu de baisser les bras face à un élève ou un apprenant perturbant et sûrement perturbé ou voire pire de l'humilier, les professionnels tenteraient de comprendre davantage sa situation globale et pas seulement sa situation scolaire ou en formation. Le professeur ou le formateur deviendrait plus à même d'ouvrir le dialogue ce qui favoriserait les apprentissages pour tous. Cependant, si la pratique Histoire de vie apporte beaucoup, elle ne rend pas télépathe et le rôle de l'enseignant comme celui du formateur est limité.

CONCLUSION

De nombreuses idées existent déjà pour développer le goût de la lecture et de l'écriture. Les professionnels doivent s'en inspirer et il pourrait être bénéfique que les autorités s'y intéressent pour donner plus moyens afin de mener à bien certaines de ces idées au niveau étatique (par exemple un concours national d'écriture et l'élection d'un prix littéraire).

L'enseignement des Sciences Humaines (histoire, français et philosophie) doit être reconsidéré : augmentation des heures, amoindrissement des programmes au profit de la qualité de l'enseignement, voir et aborder autrement ces matières comme des moyens de faire évoluer la pensée et apprendre la philosophie plus tôt.

La richesse des ouvrages et le besoin dans notre société de la maîtrise de la langue sont propices à la transversalité et l'interdisciplinarité.

Enfin, il faut s'inspirer des Sciences de l'éducation pour mieux exercer les métiers liés à l'enseignement et à la formation. Les travaux traitant l'histoire de vie sont particulièrement intéressants pour mieux comprendre l'Homme. Or mieux vaut comprendre ou du moins essayer de comprendre l'autre quand on travaille avec des êtres humains. Les ateliers d'écriture peuvent s'avérer être une source de travail pour tous ceux qui veulent apprendre à apprendre à écrire et à lire. En définitif, les professionnels de la lecture ont tout intérêt à se tourner vers d'autres domaines tout comme les autres domaines ont à apprendre de la littérature.

Conclusion du mémoire

En tant qu'ancienne étudiante de lettres ayant obtenu son master, ancienne postulante au concours de professeur des écoles et formatrice en « savoirs de base », je me sens tout particulièrement concernée par l'apprentissage de la lecture et son entretien. La lecture et l'écriture ont été tout au long de ma vie un accompagnement, tantôt m'apportant du savoir, tantôt m'occupant, tantôt me rassurant me permettant de m'exprimer.

Pourtant, nous avons remarqué un délaissement de la lecture par les jeunes qui préfèrent la télévision et les jeux vidéos ajouté à un abaissement du français dans l'enseignement à l'état de simple langue de communication. Cela n'a pas toujours été mais cette conception de la lecture et de l'écriture comme des activités ennuyantes et froides, s'opposant à une culture chaude repose en réalité sur une distinction entre une culture jugée légitime pour certaines classes sociales et illégitime pour d'autres.

Mais la lecture et l'écriture peuvent servir d'accompagnement puisque, seule, la lecture donne le pouvoir d'autoformation. De plus, des dispositifs se servent de l'écriture comme médiation comme par exemple, la pratique Histoire de vie. Cependant, la lecture serait une médiation supplémentaire efficace, permettant d'aborder de manière indirecte de nombreux questionnements existentiels. Enfin, la lecture permet une ouverture certaine sur le monde amenant à l'altérité et à l'interculturalité car elle favorise l'accès, sans même bouger de son fauteuil, à différentes cultures, différentes périodes historiques...

La partie « Méthodologie », traitant de nos entretiens, nous a permis de confirmer l'importance de la famille, des écoles et de la précocité dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. De plus, le goût et les fonctions qu'on attribue à la lecture (occupationnelle ou utilitariste) jouent beaucoup sur le rapport qu'on entretient avec elle. Le développement du goût serait donc une priorité si l'on veut que les personnes continuent à lire en dehors de leurs temps de formations.

La dernière partie a été l'objet de l'encouragement à l'utilisation de dispositifs et d'idées déjà existants. Notre innovation réside dans le fait de remarquer que la lecture est propice à la transversalité et à l'interdisciplinarité que cela soit pour maîtriser la langue ou pour accroître ses connaissances dans d'autres domaines. Cette faculté de la littérature comme langage écrit à mettre à disposition tout un tas d'informations, de savoirs et de réflexions sur le monde invite à s'ouvrir, à mettre en liens différents champs dans un rapport dialectique, notamment les Lettres et les Sciences de l'Éducation.

Références et index

I. FIGURES

1. Transcription des entretiens

Entretien 1 avec Pierre

1 **P1** Est-ce que vous pouvez vous présenter en quelques mots ? Vous présenter... (Il
2 semble ne pas comprendre la question.) Comment ? D'où vous venez ectera...

3 **p1** Ouais...

4 **P2** Je le sais mais c'est pour l'interview, voilà.

5 **p2** Ouais, ouai. Je m'appelle Pierre [...] (il dit son nom de famille).

6 **P3** Chut, pas de nom. Oui ? Alors allez-y ?

7 **p3** Je viens de Guinée.

8 **P4** Ne vous occupez pas de tout ce que j'écris, vu que c'est enregistré, c'est juste
9 des notes.

10 **p4** D'accord.

11 **P5** Allez-y ?

12 **p5** Date de naissance ?

13 **P6** Pardon ?

14 **p6** Date de naissance ?

15 **P7** Non pas forcément. Pourquoi vous-êtes venu en France ?

16 **p7** Bah je suis venu en France, parce qu'il y a un peu de soucis chez moi. Au pays
17 là-bas. (J'acquiesce) A cause de ma religion. Parce que moi, mon père est musulman
18 et ma mère elle est chrétienne.

19 **P8** D'accord.

20 **p8** Donc, chez nous là-bas, c'est pas bien d'épouser une femme chrétienne si tu es
21 musulman. Donc, les parents de mon père ils ne voulaient de mon père, euh ... ma
22 mère, parce qu'elle est chrétienne. Donc, à cause de ça et aussi ils ont abandonné
23 mon père comme il a refusé de prendre les choses au sérieux, il ne faut pas qu'il
24 prenne la femme là, donc ils sont décédés des suites d'un accident. Le jour de leur
25 enterrement, personne de ma famille n'était présente là-bas que le fait par respect
26 pour prendre que femme là elle est chrétien.

27 **P9** D'accord. Ça va ? (Je m'inquiète pour lui, je ne m'attendais pas à ce genre de
28 récit, si intime.)

29 **p9** Oui.

30 **P10** Vous n'êtes pas obligé de rentrer dans les détails.

31 **p10** Oui.

32 **P11** On va regarder... (nous regardons vers ma liste de questions centrées sur
33 la lecture et l'écriture) Faites comme vous voulez. Vous avez l'habitude de lire ?

34 **p11** Oui.

35 **P12** Vous lisez quoi d'habitude ?

36 **p12** De nouveau... Comme chez nous là-bas, il n'y a pas de beaucoup de
37 livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. Il n'y a pas
38 beaucoup de livres là-bas.

39 **P13** Qu'est-ce que la lecture elle vous procure ?

40 **p13** Parce que ... euh ... elle me permet encore de faire améliorer mon
41 niveau.

42 **P14** En français, vous voulez dire ?

43 **p14** Oui.

44 **P15** D'accord. Est-ce que cela vous procure autre chose que vraiment
45 s'améliorer en français ?

46 **p15** Ouais.

47 **P16** Quoi ?

48 **p16** Est-ce que vous voulez reposer encore la question ?

49 **P17** Qu'est-ce que ça vous apporte en fait de lire ?

50 **p17** Ouais, ouais. Ça me permet de m'exprimer, de m'exprimer encore bien.
51 Ça me permet encore de m'aider encore sur mes projets que je voulais faire.

52 **P18** Qu'est-ce que vous entendez par m'aider sur mes projets ?

53 **p18** Euh, de mon projet.

54 **P19** Vous voulez dire accéder à une formation ?

55 **p19** Oui.

56 **P20** D'accord. Ça ne vous apporte pas d'autres choses par exemple, je ne sais
57 pas ... au niveau du sentiment ... euh... (J'ai peur de souffler la réponse que
58 j'attends.)

59 **p20** Ouais, ouais. Au niveau des sentiments, ça me donne beaucoup de choses
60 parce que quand je reste comme ça Sarah apprendre, Sarah lire et parce que moi un
61 jour je veux aider mes enfants à apprendre à lire, à améliorer leur vie, même quand
62 ils rentrent à la maison, il faut que moi aussi je leur donne un coup de main. Parce
63 que quand je reste comme ça, sans faire quelque chose, sans aider, donc même moi
64 aussi je veux être un père bon pour mes enfants. Que le jour où ils vont me donner
65 quelque chose, papa on m'a donné ça à l'école si je ne sais pas lire, comment je vais
66 faire ? Il faut que je demande à des voisins.

67 **P21** Vous en avez-vous des enfants ? (je ressens un doute puisque je suis
68 devant un jeune homme de 18 ans)

69 **p21** Non, pas encore.

70 **P22** Non, pas encore. Donc c'est pour plus tard, c'est une projection.

71 **p22** Ouais, ouais.

72 **P23** D'accord, d'accord. Est-ce que vous avez aimé lire l'histoire de *Nassim*
73 *et Nassima* ? Le petit bouquin là que je vous avais donné. Est-ce que vous avez aimé
74 le lire ?

75 **p23** Ouais.

76 **P24** Qu'est-ce que ça vous a procuré ?

77 **p24** Depuis le jour que tu me l'as donné, ça m'a donné encore le courage
78 encore. Ça me donne encore le courage d'étudier encore. Il ne faut pas que je me
79 décourage sur mes projets encore parce que la manière dont elle, elle a parlé là-bas,
80 vraiment elle m'a soulagé. Depuis le jour que j'ai lu ça, ça me donne encore
81 beaucoup d'idées. (« elle », c'est moi)

82 **P25** Ça vous donne quoi comme idées ?

83 **p25** Comme la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses
84 projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. Donc je me dis, moi aussi, je peux

85 faire quelque chose. Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque
86 chose un jour.

87 **P26** D'accord. Qu'est-ce que ça vous a apporté d'écrire votre histoire ?

88 **p26** Bon, mon histoire là.

89 **P27** Oui ? (relance)

90 **p27** Comme j'ai vu des choses là chez nous, au pays là-bas. Donc dès le jour
91 que tu m'avais dit que je peux écrire une histoire, j'ai dit oui, je peux écrire une
92 histoire. Parce que j'ai vu quelque chose aujourd'hui là-bas donc jusqu'à présent je
93 me souviens de ça. Ça me soulage et j'ai dit bon... c'est pour cela que moi j'ai
94 choisi cette histoire là.

95 **P28** Vous voulez dire qu'en fait vous avez essayé de transcrire quelque chose
96 que vous aviez vécu ?

97 **p28** Ouais, ouais.

98 **P29** D'accord. Et ça vous a procuré quoi ? Comme sentiment ... ou comme
99 ... sentiment ?

100 **p29** Comme sentiment, ça m'a encore donné des sentiments parce que je dois
101 encore respecter les gens, et encore j'ai suivi des bons copains

102 **P30** C'est important pour vous les copains, dans l'histoire ?

103 **p30** Oui.

104 **P31** Est-ce que vous pouvez résumer votre histoire, comme ça ils l'auront
105 aussi. (rire à deux)

106 **p31** Ouais, ouais. Le résumé de mon histoire euh, (blanc, le serveur nous
107 apporte des cafés) Avant tout il remercie le bon dieu d'avoir donné le courage
108 d'affronté des choses que la vie puis encore y avoir des bons copains, puis encore il
109 remercie encore d'avoir un bon père pour la soutenir jusqu'à ce qu'elle a eu son bac.
110 (son histoire parle d'une jeune fille mais il confond les pronoms il/elle)

111 **P32** D'accord. En fait ce qui revient beaucoup dans votre discours c'est le
112 courage, la famille et les copains... (il acquiesce) Est-ce que vous comptez euh
113 continuer à lire ?

114 **p32** Oui

115 **P33** Oui ? Et vers quel type de lecture vous allez vous tourner ? Qu'est-ce que
116 vous avez envie de lire ?

117 **p33** J'aime lire. Euh. C'est ça que je te dis, c'est que chez nous, ce n'est pas
118 facile de te concentrer sur lire. T'as vu ?

119 **P34** Oui.

120 **p34** Même si tu as envie de faire, il n'y a pas de choses en place comme ici, il
121 y a les bibliothèques ici, et ici tu peux en prendre là-bas gratuitement. Chez nous là-
122 bas, c'est un peu difficile les choses, dans ta vie...

123 **P35** Et maintenant que vous êtes là ? (je le coupe volontairement pour
124 recentrer son discours sur la lecture)

125 **p35** Là maintenant, je suis là maintenant. Je voudrais encore améliorer ma
126 situation.

127 **P36** Oui (relance)

128 **p36** Je vais continuer mes études sur mon projet surtout sur tous mes projets
129 parce qu'il y a toutes les choses en place.

130 **P37** D'accord (relance)

131 **p37** Il y a des bibliothèques ici, c'est gratuit, il y a des salles d'informatiques
132 ici, gratuit, il y a des assistantes sociales qui vont t'aider sur ton projet donc ça c'est
133 bon, ça suffit !

134 **P38** D'accord. En fait, il y a (j'hésite à l'orienter), il y a une petite dimension
135 de la lecture que vous, qui semble peut-être ne pas vous intéresser, où vous
136 échapper, je ne sais pas. Est-ce que ça vous procure du plaisir (j'appuie sur le mot)
137 de lire ?

138 **p38** Ouais

139 **P39** Oui ? Et quel type ?

140 **p39** Umm (il réfléchit) quel type de lecture, surtout ceux qui concernent trop
141 la famille, l'histoire d'un enfant, l'histoire d'une mère comme ça, l'histoire d'un
142 père, moi j'aime bien lire des histoires comme ça là.

143 **P40** Est-ce que ça fait référence à vos valeurs ?

144 **p40** D'accord

145 **P41** C'est ça ?

146 **p41** Ouais

147 **P42** D'accord. Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?

148 **p42** Bah, ce que je voulais rajouter (il souffle) parce que depuis que je suis
149 rentré ici, depuis que je viens à ... (il dit le nom de l'organisme de formation) ici.
150 Vraiment, la situation par rapport à mes études ça commence à me mûrir.

151 **P43** D'accord

152 **p43** Je commence à écrire bien. Je commence à parler un peu. Ça me donne
153 encore du courage parce que quand je vais là-bas, je vais voir là-bas, je vois qu'il y a
154 des gens qui sont plus âgés que moi là-bas.

155 **P44** Ah oui !

156 **p44** Et jusque à présent et donc moi aussi je peux, et ça me donne encore des
157 idées.

158 **P45** Ah bah complètement ! (mon ton de formatrice encourageante reprend le
159 dessus). Oui.

160 **p45** Donc quand je rentre à la maison, ça me donne encore des forces de lire
161 ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de grammaire.

162 **P46** Et des livres pour le plaisir aussi peut-être ?

163 **p46** D'accord (rire).

164 **P 47** Il faut réfléchir après, ... je vais arrêter. Ça va ? Il faut que je coupe (le
165 magnétophone).

Entretien 2 avec Anastasia

1 **A1** Donc Anastasia je vais vous demander quel est le rapport que vous entretenez
2 avec la lecture ? Essayez de me parler en fait sur ce sujet. Sur la lecture en général.

3 **a1** Sur la lecture en général bah j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire.
4 Euh, après j'ai pas vraiment très très passionnée par la lecture, ça c'est vrai. Euh...
5 J'essaie de lire en français. Euh, pas que dans ma langue maternelle et euh les histoires
6 ça me plonge, ça me en fait ça me plonge dans l'histoire et je vis cette histoire, je vis
7 avec les personnages qui sont dedans.

8 **A2** D'accord. Vous avez dit que vous n'étiez pas très passionnée, qu'est-ce qui vous
9 fait dire ça ?

10 **a2** Euh (hésitation longue). Je ne sais... Moi jsuis pas quelqu'un qui euh qui est en
11 permanence avec un livre dans les mains. C'est que euh je lis quand j'ai envi, quand j'ai
12 un peu de temps, et euh ça dépend des histoires si ça, il me branche, je vais... je suis, je
13 suis dedans.

14 **A3** Et quel type d'histoire vous attire ?

15 **a3** Euh j'aime bien les détectives, euh, les histoires policiers, ça surtout là-dedans,
16 l'histoire d'amour pas trop, euh les histoires drôles qui a un petit sujet de comédie
17 dedans.

18 **A4** D'accord. Est-ce que vous trouvez que vous avez quand même, (blanc) une
19 culture littéraire ?

20 **a4** Non, je ne pense pas.

21 **A5** Non ?

22 **a5** Non.

23 **A6** Est-ce qu'il y a des auteurs comme ça qui vous viennent en mémoire ?

24 **a6** Euh oui... J'aime bien les Dumas, j'aime bien Maupassant, euh, j'aime bien
25 j'aime bien Stendhal, Stendhal ? (elle n'est pas certaine de sa prononciation)

26 **A7** Stendhal

27 **a7** Stendhal, euh... Georges Sand, euh, bah voilà !

28 **A8** D'accord, et qu'est-ce que vous aimez bien dans ces auteurs ?

29 **a8** Euh, bah voilà, si c'est Arthur Conan Doyle, c'est pareil, si c'est Sherlock
30 Holmes, c'est des histoires de policiers, c'est... J'aime bien. Et chez Maupassant c'est,

31 il y a de sens, bah il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans sa vie où je
32 ne sais si si c'est imaginaire et il y a de, comment dire ? Euh, euh... Leçons ! Leçons,
33 dans ses histoires !

34 **A9** D'accord. Et vous avez été confrontée tôt à la lecture ? Enfin, comment ça c'est
35 fait cette confrontation à la lecture ? C'est plus l'école, les la famille, euh...

36 **a9** Oui, oui bah l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous
37 ont obligé de lire. Chez ma mère, il y avait une belle bibliothèque des auteurs de ce que
38 je vous avais dit, donc elle m'avait conseillé et euh ça m'a plongé chez Dumas, et j'ai
39 bien aimé les histoires.

40 **A10** Donc en fait c'est votre mère qui vous a...

41 **a10** Oui je pense, oui, plutôt oui.

42 **A11** Quel rapport vous avez avec elle par rapport à ça, est-ce qu'il y avait un
43 partage ?

44 **a11** Non, on n'avait pas discuté par rapport à ce qu'on avait lu. Elle elle lisait
45 beaucoup plus que moi et euh elle m'a dit ça c'est bien, ça c'est bien, et donc j'ai essayé
46 de suivre son chemin hein.

47 **A12** D'accord. Euh... Qu'est-ce que vous ressentez exactement quand vous lisez ?

48 **a12** Euh, qu'est-ce que je ressens ? Bah ça me fait passer le temps, euh... Je vis, je
49 vis l'histoire dans les livres, euh. Si tu..., ça te permet de partir intellectuellement, c'est
50 quelque part ailleurs.

51 **A13** D'accord. Donc là je vais passer un peu à l'écriture et voir un peu quel rapport
52 vous avez avec l'écriture. Est-ce que vous écrivez souvent ? Est-ce que...

53 **a13** C'est vrai que dans une autre langue étrangère, c'est difficile à écrire quelque
54 chose mais euh en Russie dans l'école, moi j'étais plutôt pas mal sur le ... bah il nous
55 donne un sujet et il faut le découvrir ce sujet, j'étais plutôt pas mal là-dessus. Je
56 construisais bien les phrases, assez longues et complexes, c'est et j'écrivais des textes
57 aussi de quelques pages. Mais, bon oui, avec euh que je suis partie de mon pays et avec
58 l'âge peut-être aussi, on a envie, on a d'autres choses à faire, pas forcément de écrire
59 une lettre à quelqu'un, (rire) tout simplement !

60 **A14** Après, il y a plusieurs rapports avec l'écriture, est-ce que vous êtes parfois
61 confrontée à l'écriture d'une manière ou d'une autre sans que ça soit forcément voulu.
62 Et si oui, dans quelles circonstances ?

63 **a14** Bah, c'est déjà... pouf je ne sais pas si c'est déjà imaginer quelque chose
64 d'écrire une histoire, il faut déjà avoir de l'imagination, que je n'ai pas forcément. Euh,
65 bah pas après on peut toujours être idyllique.

66 **A15** D'accord. Par contre en Russie, il n'y avait pas de souci donc c'est vraiment le
67 français plus...

68 **a15** Oui, je pense que c'est plutôt le barrière de langue qui qui me fait ce blocage.

69 **A16** D'accord. Et au niveau de tout ce qui est administratif et cetera, vous n'êtes pas
70 confrontée à l'écriture au quotidien avec un besoin d'écrire des lettres de motivations,
71 des courriers...

72 **a16** Bah, je ne sais pas du tout comment il faut les construire, comment il faut faire.

73 **A17** D'accord.

74 **a17** Donc il y a un truc, c'est, c'est, il y a entête, après on écrit, bah on dit bonjour
75 forcément et après on décrit le sujet, la phrase finale, cordialement, et tout ça, je ne suis
76 pas...

77 **A18** Chez vous, ce n'est pas vous le faites en fait ? C'est ça ?

78 **a18** Bah en fait, en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc
79 ça j'ai appris ça que ici.

80 **A19** D'accord. Et qu'est-ce que ça vous a apporté d'écrire ici ?

81 **a19** Ah bah, ça m'apporte des expériences, j'apprends les choses, comment il faut
82 faire et ça fait du bien ! (rire)

83 **A20** D'accord. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

84 **a20** Par rapport...

85 **A21** Par rapport à tout ça, à ce sujet. Qu'est-ce que vous auriez envie de dire sur les
86 sur la lecture, l'écriture en général.

87 **a21** Euh, ça fait du bien quand même malgré si je suis... je n'aime pas trop ça. Bah
88 ça fait du bien de travailler ce que, voilà, on a une obligation, lire ça et de développer le
89 sujet c'est, ça fait travailler !

90 **A22** D'accord, vous dites que vous n'aimez pas ça. Pourquoi vous n'aimez pas ça ?
91 Qu'est-ce que vous ressentez ? Qu'est-ce qui vous fait dire je n'aime pas ça ?

92 **a22** Bah, il y en a qui sont vraiment passionnés par la lecture, l'écriture mais moi je
93 fais ça par une obligation.

94 **A23** D'accord. Et vous vous sentez vraiment contrainte en fait ?

95 **a23** Non, pas du tout. Ça me fait du bien ! Ça me fait du bien mais bon peut-être que
96 moi je suis une personne comme ça qui a besoin d'être un peu poussée par derrière donc
97 on te dit on te donne ça, tu lis ça, tu d'écris après le sujet et je ne suis pas quelqu'un de
98 volontaire bah tiens, je vais prendre ça et je vais faire ça à ma propre main.

99 **A24** Est-ce qu'au fur et à mesure, par contre, est-ce que ça vous développe un goût ou
100 c'est toujours aussi contraignant quand on vous demande...

101 **a24** Non, non. Ça me fait du bien, vraiment, moi je me suis galérée avec la première
102 histoire que j'ai été obligée d'écrire euh... mais non, non ça me fait du bien vraiment.

103 **A25** Donc c'est un peu comme le sport en fait : on court 10 minutes et on en peut
104 plus puis quand on court...

105 **a25** Oui bien voilà ! Oui (rire), on prend le goût quand on s'habitue.

106 **A26** D'accord. Bon très bien. Bah, je vous remercie beaucoup, je pense que j'ai fait le
107 tour de la question. Je vous remercie.

108 **a26** Je vous en prie.

Entretien 3 avec Jessica

1 **J1** Bonjour. Je voudrais savoir, est-ce que, est-ce que vous lisez souvent ?

2 **j1** Non, euh, j'ai pas beaucoup le temps euh mais j'aime j'aime bien lire de temps
3 en temps.

4 **J2** Vous lisez quel type de livre ?

5 **j2** Plus des thrillers ou des polars.

6 **J3** Alors, est-ce que vous avez des titres à me donner ?

7 **j3** Euh, *Les Fourmis* de Bernard Weber, euh, *Les Fils de l'homme* de Bernard
8 Weber, euh, après je ne connais pas forcément le nom de, je connais des noms
9 d'ouvrages mais pas forcément l'auteur, donc j'aime bien *La fée des dents*, euh, j'aime
10 bien *Ne le dis à personne*, euh, voilà. Tous les livres comme ça.

11 **J4** Vous dites que vous ne lisez pas souvent c'est quelle fréquence à peu près ?

12 **j4** Euh, avant c'était deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le
13 temps, j'ai lu deux livres en trois ans. Ce n'est pas énorme.

14 **J5** D'accord. Avez-vous été souvent confrontée à la lecture dans votre vie ?

15 **j5** Oui, quand j'étais à l'école ou à la maison, on lisait beaucoup.

16 **J6** D'accord, euh, vous lisez depuis quel âge à peu près ?

17 **j6** Je ne sais pas, depuis que ... j'ai appris à lire. (rire de sa part). Depuis mes trois-
18 quatre ans.

19 **J7** Quand vous avez dit à la maison on lisait beaucoup, c'est qui ce on ?

20 **j7** Bah moi, ma sœur, mon père et ma mère. Bah mon père c'était plus des BD,
21 mais ma mère elle est institutrice donc elle lit beaucoup, elle s'intéresse beaucoup aux
22 ouvrages différents, de différents types. Elle lit beaucoup.

23 **J8** Et, euh, cette mère qui lit beaucoup, ça vous a donné envie de lire ?

24 **j8** Oui, bah je, petite je lisais beaucoup. J'aimais bien lire des livres quand j'étais
25 petite, euh j'avais la collection des *Harry Potter* (rire de sa part), euh j'avais la
26 collection des *Fais-moi peur*, j'avais plein de livres pour enfants, pour jeunes, même
27 pour ados. Mais après, c'est vrai que là, je ne prends pas le temps de lire, ce qui est
28 dommage.

29 **J9** Qu'est-ce qui vous a tourné vers ces choix comme Chair de Poule ou Harry
30 Potter ? C'est votre mère ou c'est venu de vous ?

31 **j9** Euh, bah en fait euh, c'est moi qui les choisissais en fait parce qu'on passait
32 devant ou bien je regardais à la télé et ça me donnait envie parce qu'il y avait aussi des
33 séries comme *Fais-moi peur* ou *Chair de poule* en dessins animés et finalement je
34 voulais les lire en livres après.

35 **J10** Qu'est-ce que vous trouvez dans ce type de lecture ?

36 **j10** Bah du frisson, de l'émotion, euh, c'est vrai que maintenant ça se regroupe,
37 avant c'était des livres d'horreur pour enfant et maintenant c'est des thrillers que je lis.
38 Donc c'est pareil, du suspense, de l'émotion, des frissons quoi.

39 **J11** Et qu'est-ce qui vous plaît dans ces sentiments ?

40 **j11** Bah, en fait à la différence de la télévision, dans les livres on peut se faire sa
41 propre imagination. On crée nous-mêmes les images de l'histoire qui est écrite donc
42 c'est encore plus, je trouve que ça fait encore plus d'émotions quoi.

43 **J12** D'accord. Donc euh, c'est cette euh, cette fonction d'imagination, cette portée
44 imaginaire que la lecture vous apporte qui qui donne une, un plus gros apport que la
45 télé ?

46 **j12** Oui.

47 **J13** Qu'est-ce que vous ressentez exactement quand vous lisez ?

48 **j13** Déjà je suis prise dedans, vraiment. J'ai du mal à m'arrêter d'ailleurs, souvent
49 quand je lis c'est un livre en entier en une journée. Après, c'est rare que j'arrive à
50 m'arrêter, je ne veux plus m'arrêter avant de savoir la fin.

51 **J14** Pourquoi vous n'arrivez pas à vous arrêter ?

52 **j14** Bah, justement parce que je n'arrive pas à, tant que je ne sais pas la fin de
53 l'histoire, bah, je ne m'arrête pas de lire. C'est pour ça que je ne lis pas super souvent
54 aussi parce que sinon je n'irais pas travailler (rire de sa part).

55 **J15** Quel rapport avez-vous avec l'écriture ?

56 **j15** Euh, bah je n'écris pas souvent en ce moment, mais j'aime bien écrire des fois
57 des petits trucs que je pense, un peu comme des mémoires personnelles quoi.

58 **J16** Vous avez été souvent confrontée à l'écriture dans votre vie ?

59 **j16** Oui, école, collège, lycée, plus le bac, j'ai fait un bac littéraire, après j'ai à la fac
60 de la psychologie donc on était amené à beaucoup écrire aussi. Mais moins maintenant,
61 beaucoup moins.

62 **J17** Et dans quelles circonstances vous êtes toujours confrontée à l'écriture ?

63 **j17** Pour, eh, tout ce qui est administratif dans mon boulot. Oui, ça prend une petite
64 part de ma journée en fait.

65 **J18** D'accord. Qu'est-ce que vous ressentez quand vous êtes face à l'écriture ?

66 **j18** Bah, je n'ai pas trop de problèmes à part avec l'orthographe, je, sinon j'arrive à
67 retranscrire ce que je pense donc c'est pas trop un souci, mais ouais j'ai quand même un
68 petit problème avec l'orthographe.

69 **J19** Et ce problème avec l'orthographe ça vous donne une contrainte, euh, ça vous
70 donne...ça vous procure quel sentiment ?

71 **j19** Bah, je me relis plusieurs fois donc ça me fait perdre du temps mais euh après
72 j'essaie de faire le moins de fautes possibles aussi quoi.

73 **J20** D'accord. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter par rapport à ce sujet ?

74 **j20** Non, si ça m'a fait prendre conscience qu'en fait il faut que je me remette un peu
75 plus à la lecture parce que là je n'avais plus le temps de le faire.

76 **J21** D'accord, bon on va arrêter. Merci beaucoup.

77 **j21** Merci à vous.

Entretien 4 avec Nina

- 1 **N1** Je vais vous demander quels rapports vous entretenez avec la lecture, est-ce que
2 vous lisez souvent ?
- 3 **n1** Pas mal ! Je lis souvent, oui.
- 4 **N2** Pas mal, ça veut dire quelle fréquence ?
- 5 **n2** Euh, de 1 à 10, on va dire 7 ! 7 sur 10.
- 6 **N3** D'accord
- 7 **n3** Souvent.
- 8 **N4** Combien à peu près par semaine ?
- 9 **n4** Par semaine, euh, peut-être quatre à cinq fois.
- 10 **N5** D'accord, et quel type de lecture vous...
- 11 **n5** Pendant un moment je lisais beaucoup tout ce qui est roman policier, euh,
12 maintenant j'ai diversifié, j'essaie de lire un petit peu plus sur les sciences, sur la nature
13 et tout. Histoire d'apprendre un petit peu plus.
- 14 **N6** Donc ce n'est pas forcément des romans ?
- 15 **n6** Non ! Au début oui, des romans surtout policiers mais aujourd'hui un peu moins.
- 16 **N7** D'accord. Euh, vous avez été confrontée tôt à la lecture ? Dans votre vie ?
- 17 **n7** Euh... Cinq ans, cinq ans ou peut-être six ans.
- 18 **N8** Qui vous a initié à la lecture ?
- 19 **n8** C'était ma mère au début qui lisait.
- 20 **N9** D'accord, et dans quel cadre, comment elle s'y est prise ?
- 21 **n9** Euh, c'était des petits livres comme ça d'enfants, qu'on a à cinq ans, six ans.
22 Donc au début, elle me lisait les petites histoires, je ne savais pas, je ne savais pas lire
23 mais en fait c'était, j'écoutais et je...
- 24 **N10** Et ça vous plaisait ?
- 25 **n10** Oui !
- 26 **N11** Est-ce qu'elle lit beaucoup votre mère ?
- 27 **n11** Oui, aujourd'hui elle lit beaucoup.

28 **N12** A l'époque non ?

29 **n12** A l'époque beaucoup moins, elle était beaucoup plus occupée, à s'occuper de
30 moi et de ma sœur. Maintenant, elle a beaucoup plus de temps libre donc elle lit
31 beaucoup.

32 **N13** Il y a d'autres choses qui vous ont poussé à lire autant ?

33 **n13** Parce que j'aime bien les histoires... comme toute petite fille, j'aime bien les
34 histoires comme ça de, euh..., je ne sais pas, qui ont une belle fin et tout, intéressante,
35 de princesses et tout ça. Après, les histoires de princesse ça évolue avec l'âge, c'est plus
36 des romans policiers et tout avec des, comment on dit, à l'eau de rose. Après, au bout
37 d'un certain âge, on comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de
38 diversifier. Surtout, moi, j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. Surtout en
39 Français parce qu'en Arabe j'ai une bonne culture générale, j'ai un bon niveau. Mais en
40 Français, je trouve que je n'ai pas le niveau que j'aimerais avoir.

41 **N14** D'accord. Ça vous procure quoi de lire ? Les romans policiers, les romans à
42 l'eau de rose, les romans de princesses ?

43 **n14** Les romans policiers, c'est l'intrigue, euh parce que plus je lis et j'avance, plus
44 je voudrais savoir quelle est la fin. J'imagine la fin et je me lance un défi, est-ce que
45 j'aurais raison, est-ce que je n'aurais pas raison ? Je m'arrête et je réfléchis, je mets à la
46 place du ... de l'écrivain et après je me dis, à oui j'avais raison sur ça, ah bon ça je ne
47 l'avais pas... je n'aurais jamais deviné ça. Pour les romans à l'eau de rose, bah, euh, ça
48 donne, euh, ça donne une joie à la vie. On vit dans un monde virtuel, et voilà !

49 **N15** Et ce monde virtuel, c'est un monde qu'on pourrait espérer ?

50 **n15** Oui, oui, on espère avoir, mais la réalité, on sait que la réalité ne sera jamais
51 comme le monde virtuel.

52 **N16** D'accord, et les romans de princesses ?

53 **n16** Bah, tout le monde il a au fond de lui envie d'être une princesse, même en
54 avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une
55 princesse.

56 **N17** D'accord. Quel rapport vous avez avec l'écriture ?

57 **n17** Euh, j'ai de bons rapports, on va dire. Même si des fois je ne réussis pas, mais je
58 voudrais avoir de bons rapports. J'aime écrire.

59 **N18** Vous aimez écrire quel type ?

60 **n18** J'aime écrire, bah comme l'autre jour, vous avez, vous m'avez demandé de faire
61 des rédactions, j'aime écrire comme ça des petites histoires comme ça entre les gens,
62 j'aime bien écrire.

63 **N19** Qu'est-ce que ça vous procure d'écrire ?

64 **n19** Euh, de me mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations
65 différentes, de pouvoir changer la fin et surtout de savoir si je suis capable, si j'ai un
66 bon niveau pour écrire. Est-ce que je peux faire écrivain ?

67 **N20** Est-ce que vous avez été souvent confrontée à l'écriture dans votre vie ?

68 **n20** Oui.

69 **N21** Dès votre plus jeune âge ?

70 **n21** Oui.

71 **N22** Et dans quelles circonstances ?

72 **n22** Bah, au début, c'est dans le cadre de l'école, après pour remplir des formulaires
73 administratifs et tout ça, et, voilà, tout ce qui nécessite de l'écriture.

74 **N23** Et qu'est-ce que vous ressentez ? (nous sommes interrompu de manière discrète
75 et furtive par une de mes collègues) Qu'est-ce que vous ressentez quand vous écrivez,
76 même des documents administratifs ?

77 **n23** Bah déjà, faire quelque chose de nécessaire, rendre service à des personnes.
78 Parce que des fois j'écris, je ne remplis pas toujours des formulaires pour moi, c'est
79 pour des personnes de ma famille qui ne savent pas lire et écrire. Là comme je suis en
80 France, j'ai beaucoup de personnes qui ne savent pas lire ni remplir, des amis de mon
81 père surtout. Et je me sens utile, pour moi, pour les autres, pour la société aussi, rendre
82 service surtout.

83 **N24** Qu'est-ce que ça veut dire pour vous maîtriser l'écrit et la lecture face à ses
84 personnes qui ne maîtrisent pas forcément ?

85 **n24** Euh, je me sens utile.

86 **N25** D'accord. Et, vous auriez espéré qu'ils maîtrisent mieux cet écrit ?

87 **n25** Euh, les autres ?

88 **N26** (J'acquiesce de la tête.)

89 **n26** Oui. Je voudrais bien que les autres maîtrisent bien l'écriture, qu'ils n'aient pas
90 besoin de moi pour leur bien avant tout, mais c'est comme ça.

91 **N27** Et pourquoi c'est bien de savoir écrire et savoir lire ?

92 **n27** Euh, savoir lire et écrire c'est comme si... c'est la lumière quand on entre dans
93 une chambre, si, une personne qui ne sait pas lire et écrire c'est comme si elle rentre
94 dans une pièce et elle n'a pas de lumière, elle reste dans le noir. Donc elle a besoin de
95 quelqu'un qui vient l'aider, c'est comme ça que je vois les choses.

96 **N28** D'accord, vous pouvez explicitez ?

97 **n28** C'est-à-dire, savoir lire et écrire, être instruit c'est tellement important, aussi
98 important qu'une lumière dans la vie d'une personne que de l'eau dans la nature, c'est
99 très très important ! C'est vital ! Une personne qui ne sait pas lire ni écrire, je n'ai pas
100 envi de dire que c'est une personne, je, je... une personne qui n'a pas de valeur mais
101 c'est une personne qui a manqué une grande chance et une grande chose dans sa vie.

102 **N29** Et en quoi ça peut le pénaliser ?

103 **n29** Bah, ça peut le bloquer, déjà, euh, par rapport à l'administration, euh, ça peut
104 des fois, être, euh, ça peut nuire à lui, à la personne. Une personne qui a un formulaire à
105 remplir et qui n'arrive pas à le remplir parce qu'elle n'a personne, elle perd les délais et
106 elle peut être punie pour ça. Et l'administration par exemple, elle ne va pas prendre en
107 considération que la personne elle ne sait pas lire, elle ne sait pas écrire. Elle sait que
108 telles choses auraient dues être faites avant telles dates et qu'elles n'ont pas été faites.
109 Donc, sans le vouloir, cette personne, elle se sent victime de son ignorance.

110 **N30** D'accord. Donc en fait c'est plus une pression de la société, la maîtrise de
111 l'écriture ?

112 **n30** Oui, oui (hésitation dans sa voix), une pression de la société et une pression pour
113 soi-même. On rate beaucoup de choses. Pour moi, quand je lis un livre que j'aime bien
114 et je sais qu'une personne à côté de moi ne peut pas lire je me dis qu'elle rate beaucoup

115 de choses, des émotions, des renseignements, des informations, c'est ça ! Elle est privée
116 de cette chance là.

117 **N31** D'accord. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur ce sujet, sur la
118 lecture ou l'écriture ?

119 **n31** Euh, je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI^e siècle et de savoir
120 qu'on est, qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance
121 là. Euh, lire et écrire doit être aussi important que de manger, de boire, de s'habiller, que
122 de voyager. Et, je n'ai pas le pouvoir de le faire mais j'espère que les autorités et les
123 pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens.
124 Moi je le vois, et malheureusement souvent, qu'il y a des pays où il faut changer la
125 mentalité des pères parce que même que l'Etat fait des gros efforts pour construire des
126 écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on
127 voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison qui
128 finalement c'est des bêtises de voir une jeune fille qui veut aller à l'école et qui ne peut
129 pas, elle ne peut pas le faire parce que son père ne veut pas.

130 **N32** Très bien. Quand vous dites que c'est vital, c'est parce que, euh, est-ce que vous
131 pensez que ça permet de comprendre des choses qu'on ne pourrait pas comprendre
132 autrement ?

133 **n32** Oui. Oui. Moi, je fais le rapport entre ma mère et mon père, ma mère qui sait
134 bien lire et écrire et mon père qui ne sait pas lire et écrire. Je sais que des fois, quand je
135 leur parle, la façon dont ma mère va comprendre la situation n'est pas la même que celle
136 de mon père. Des fois, on va dire qu'entre parenthèses, mon père peut comprendre de
137 travers la chose. Il y a des choses, qu'il n'arrive pas à comprendre. On a beau essayer de
138 lui faire comprendre mais il ne comprend pas. Alors que ma mère, il suffit de ... d'une
139 phrase et elle comprend. La façon de réagir pour une personne qui sait lire et écrire n'est
140 pas la même que pour une personne qui ne sait pas lire ni écrire.

141 **N33** Et vous pensez que ça vient du fait de savoir lire et écrire ou du contenu qui est à
142 disposition quand on sait lire et écrire ?

143 **n33** Parce quand on sait lire et écrire, on a une certaine culture, un certain savoir-
144 faire, une certaine compréhension des choses. On a un esprit plus ouvert, on a une
145 culture générale, on comprend les situations. Alors qu'une personne qui ne sait pas lire,
146 il y a des choses qu'elle n'arrive pas à concevoir dans son esprit. C'est ça, c'est

147 l'ouverture d'esprit, c'est l'ouverture, c'est ce qui me permet de faire face aux
148 situations. Je crois que c'est ça. Par exemple, on lit un livre, on comprend quelque chose
149 qui peut nous servir toute notre vie. Quelqu'un qui ne sait pas lire, il ne pourra pas lire
150 ce livre là et peut-être que ça, il ne pourra pas savoir. Ce plus là, il ne l'a pas.

151 **N34** Je vous remercie.

152 **n34** Bah, je vous en prie.

2. Tableaux d'analyses des entretiens

Tableau d'analyse de l'entretien de Pierre

Séquence Lignes	Entretien Pierre	Unité de sens	Sous thème	Thèmes
1-28	<p>p1 Ouais...</p> <p>p2 Ouais, ouais. Je m'appelle Pierre [...] (il dit son nom de famille).</p> <p>p3 Je viens de Guinée.</p> <p>p4 D'accord.</p> <p>p5 Date de naissance ?</p> <p>p6 Date de naissance ?</p> <p>p7 Bah je suis venu en France, parce qu'il y a un peu de soucis chez moi. Au pays là-bas. (J'acquiesce) A cause de ma religion. Parce que moi, mon père est musulman et ma mère elle est chrétienne.</p> <p>p8 Donc, chez nous là-bas, c'est pas bien d'épouser une femme chrétienne si tu es musulman. Donc, les parents de mon père ils ne</p>	<p>« Je viens de Guinée »</p> <p>« je suis venu en France, parce qu'il y a un peu de soucis chez moi. »</p> <p>« A cause de ma religion. Parce que moi, mon père est musulman et ma mère elle est chrétienne. »</p> <p>« c'est pas bien d'épouser une femme chrétienne si tu es musulman »</p> <p>« ils ont abandonné mon père »</p> <p>« ils sont décédés</p>	<p>Religion</p> <p>Traditions culturelles</p> <p>Mariage</p>	<p>Interculturalité</p> <p>Récit de vie de Pierre</p>

	<p>voulaient de mon père, euh ... ma mère, parce qu'elle est chrétienne. Donc, à cause de ça et aussi ils ont abandonné mon père comme il a refusé de prendre les choses au sérieux, il ne faut pas qu'il prenne la femme là, donc ils sont décédés des suites d'un accident. Le jour de leur enterrement, personne de ma famille n'étaient présent là-bas que le fait par respect pour prendre que femme là elle est chrétien.</p> <p>p9 Oui. p10 Oui.</p>	<p>des suites d'un accident »</p> <p>« Le jour de leur enterrement, personne de ma famille n'étaient présent là-bas que le fait par respect pour prendre que femme là elle est chrétien. »</p>		
<p>29-34</p>	<p>p11 Oui. p12 De nouveau... Comme chez nous là-bas, il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. Il n'y a pas beaucoup de livres</p>	<p>« il n'y a pas de beaucoup de livres là-bas, les gens ne passent pas leur temps concentrés à lire. »</p>	<p>Difficulté pour accéder aux livres à cause du coût et de leur rareté.</p> <p>La lecture demande du temps ou les Guinéens ont autre chose à faire.</p>	<p>Inégalité dans l'accès à la culture Interculturalité Temporalité</p>

	là-bas.			
35-49	<p>p13 Parce que ... euh ... elle me permet encore de faire améliorer mon niveau.</p> <p>p14 Oui.</p> <p>p15 Ouais.</p> <p>p16 Est-ce que vous voulez reposer encore la question ?</p> <p>p17 Ouais, ouais. Ça me permet de m'exprimer, de m'exprimer encore bien. Ça me permet encore de m'aider encore sur mes projets que je voulais faire.</p> <p>p18 Euh, de mon projet.</p> <p>p19 Oui.</p>	<p>« elle me permet encore de faire améliorer mon niveau »</p> <p>« Ça me permet de m'exprimer »</p> <p>« Ça me permet encore de m'aider encore sur mes projets que je voulais faire »</p> <p>« mon projet. »</p>	<p>Lecture et écritures vues comme utilitaristes</p>	<p>Education</p> <p>Lutte des classes / places</p>
50-63	<p>p20 Ouais, ouais. Au niveau des sentiments, ça me donne beaucoup de choses parce que quand je reste comme ça Sarah apprendre, Sarah lire et parce que moi un jour je veux aider mes enfants à</p>	<p>« Au niveau des sentiments, ça me donne beaucoup de choses parce que quand je reste comme ça Sarah apprendre, Sarah lire et parce que moi un jour je veux aider mes enfants à améliorer leur vie »</p>	<p>Accompagnement / autonomie : Pierre a apprécié mon accompagnement et aimerait être capable de faire la même chose pour ses enfants. Projection dans l'avenir : Pierre n'a pas d'enfants.</p>	<p>Accompagnement / autonomie</p> <p>Lutte des places</p> <p>Récit de vie de Pierre et projection dans l'avenir</p>

	<p>apprendre à lire, à améliorer leur vie, même quand ils rentrent à la maison, il faut que moi aussi je leur donne un coup de main. Parce que quand je reste comme ça, sans faire quelque chose, sans aider, donc même moi aussi je veux être un père bon pour mes enfants. Que le jour où ils vont me donner quelque chose, papa on m'a donné ça à l'école si je ne sais pas lire, comment je vais faire ? Il faut que je demande à des voisins.</p> <p>p21 Non, pas encore.</p> <p>p22 Ouais, ouais.</p>	<p>« moi aussi je veux être un père bon pour mes enfants. Que le jour où ils vont me donner quelque chose, papa on m'a donné ça à l'école si je ne sais pas lire, comment je vais faire ? »</p>	<p>Famille : être un bon père c'est être capable d'aider ses enfants au niveau scolaire.</p> <p>Valeurs morales</p> <p>Vision utilitariste de la lecture et à l'écriture.</p>	<p>Education</p>
<p>64-75</p>	<p>p23 Ouais.</p> <p>p24 Depuis le jour que tu me l'as donné, ça m'a donné encore le courage encore. Ça me donne encore le courage d'étudier encore. Il ne faut pas que</p>	<p>« Depuis le jour que tu me l'as donné, ça m'a donné encore le courage »</p> <p>« Ça me donne encore le courage d'étudier »</p>	<p>La lecture peut motiver les apprenants en jouant sur leur estime : ils effectuent un travail avec succès alors qu'ils s'en croyaient incapables.</p>	<p>Accompagnement/autonomie</p>

	<p>je me décourage sur mes projets encore parce que la manière dont elle, elle, a parlé là-bas, vraiment elle m'a soulagé. Depuis le jour que j'ai lu ça, ça me donne encore beaucoup d'idées. (« elle », c'est moi)</p> <p>p25 Comme la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. Donc je me dis, moi aussi, je peux faire quelque chose. Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour.</p>	<p>« Il ne faut pas que je me décourage sur mes projets encore parce que la manière dont elle, elle, a parlé là-bas, vraiment elle m'a soulagé. »</p> <p>« Depuis le jour que j'ai lu ça, ça me donne encore beaucoup d'idées. »</p> <p>« la manière dont elle prend les gens, elle respecte les gens, sur ses projets, donc moi aussi je prends exemple sur ça. »</p> <p>« Si je continue les études, donc moi aussi je peux faire quelque chose un jour. »</p>	<p>La lecture et la confrontation à l'autre donne le courage de se lancer dans des projets de formation.</p> <p>Importance du respect et de l'écoute de l'autre dans l'accompagnement (Pierre m'avait raconté qu'une femme du CIO avait tenu des propos racistes devant lui, cela l'avait désespéré, il a été difficile de lui redonner confiance en lui).</p> <p>Education utilitariste</p>	<p>Altérité</p> <p>Education</p>
<p>76-85</p>	<p>p26 Bon, mon histoire là.</p> <p>p27 Comme j'ai vu des choses là chez nous, au pays là-bas. Donc dès le jour que tu</p>	<p>« j'ai vu des choses là chez nous, au pays là-bas. Donc dès le jour que tu m'avais dit que je peux écrire une histoire, j'ai dit oui,</p>	<p>Pierre s'est inspiré de quelque chose qu'il a vu pour écrire un récit.</p>	<p>Les récits nous parlent de nous et de notre rapport avec le monde.</p> <p>La réalité inspire la fiction.</p>

	<p>m'avais dit que je peux écrire une histoire, j'ai dit oui, je peux écrire une histoire. Parce que j'ai vu quelque chose aujourd'hui là-bas donc jusqu'à présent je me souviens de ça. Ça me soulage et j'ai dit bon... c'est pour cela que moi j'ai choisi cette histoire là.</p> <p>p28 Ouais, ouais.</p>	<p>je peux écrire une histoire. Parce que j'ai vu quelque chose »</p> <p>« Ça me soulage »</p>	<p>Ecrire peut soulager</p>	<p>Pratique de l'Histoire de vie</p>
86-99	<p>p29 Comme sentiment, ça m'a encore donné des sentiments parce que je dois encore respecter les gens, et encore j'ai suivi des bons copains</p> <p>p30 Oui.</p> <p>p31 Ouais, ouais. Le résumé de mon histoire euh, (blanc, le serveur nous apporte des cafés) Avant tout il remercie le bon dieu d'avoir donné le courage d'affronté des choses que la vie puis encore y avoir des bons</p>	<p>« ça m'a encore donné des sentiments parce que je dois encore respecter les gens »</p> <p>« j'ai suivi des bons copains »</p> <p>« il remercie le bon dieu d'avoir donné le courage d'affronté des choses »</p> <p>« il remercie encore d'avoir un bon père pour la soutenir jusqu'à ce qu'elle a eu son bac. »</p>	<p>Valeurs morales de Pierre.</p> <p>Respect des autres.</p> <p>Importance du courage, de la famille, des amis.</p> <p>Un bon père soutient ses enfants dans ses études.</p>	<p>Interculturalité</p> <p>Altérité (importance de l'autre dans sa vie)</p> <p>Education</p>

	<p>copains, puis encore il remercie encore d'avoir un bon père pour la soutenir jusqu'à ce qu'elle a eu son bac. (son histoire parle d'une jeune fille mais il confond les pronoms il/elle)</p> <p>p32 Oui</p>			
<p>100-116</p>	<p>p33 J'aime lire. Euh. C'est ça que je te dis, c'est que chez nous, ce n'est pas facile de te concentrer sur lire. T'as vu ?</p> <p>p34 Même si tu as envie de faire, il n'y a pas de choses en place comme ici, il y a les bibliothèques ici, et ici tu peux en prendre là-bas gratuitement.</p> <p>Chez nous là-bas, c'est un peu difficile les choses, dans ta vie...</p> <p>p35 Là maintenant, je suis là maintenant. Je voudrais encore</p>	<p>« c'est que chez nous, ce n'est pas facile de te concentrer sur lire »</p> <p>« Même si tu as envie de faire, il n'y a pas de choses en place comme ici, il y a les bibliothèques (...) tu peux en prendre là-bas gratuitement. »</p> <p>« Chez nous là-bas, c'est un peu difficile les choses, dans ta vie... »</p> <p>« Je voudrais encore améliorer ma situation. »</p>	<p>Difficulté d'accès à la lecture dans certains pays.</p> <p>Inégalité des chances selon les pays.</p> <p>Vision utilitariste de la lecture</p>	<p>Interculturalié</p> <p>Education</p>

	<p>améliorer ma situation.</p> <p>p36 Je vais continuer mes études sur mon projet surtout sur tous mes projets parce qu'il y a toutes les choses en place.</p> <p>p37 Il y a des bibliothèques ici, c'est gratuit, il y a des salles d'informatiques ici, gratuit, il y a des assistantes sociales qui vont t'aider sur ton projet donc ça c'est bon, ça suffit !</p>	<p>« Je vais continuer mes études »</p> <p>« Il y a des bibliothèques ici, c'est gratuit, il y a des salles d'informatiques ici, gratuit, il y a des assistantes sociales qui vont t'aider sur ton projet donc ça c'est bon, ça suffit ! »</p>	<p>Importance de la gratuité et des mesures sociales française qu'il apprécie.</p>	
<p>117-128</p>	<p>p38 Ouais</p> <p>p39 Umm (il réfléchit) quel type de lecture, surtout ceux qui concernent trop la famille, l'histoire d'un enfant, l'histoire d'une mère comme ça, l'histoire d'un père, moi j'aime bien lire des histoires comme ça là.</p> <p>p40 D'accord</p>	<p>« surtout ceux qui concernent trop la famille »</p>	<p>Plaisir de lire des récits qui font échos à ses valeurs.</p> <p>Envie de continuer à lire.</p>	<p>Goûts de lecture</p>

	p41 Ouais			
129-145	<p>p42 Bah, ce que je voulais rajouter (il souffle) parce que depuis que je suis rentré ici, depuis que je viens à ... (il dit le nom de l'organisme de formation) ici. Vraiment, la situation par rapport à mes études ça commence à me mûrir.</p> <p>p43 Je commence à écrire bien. Je commence à parler un peu. Ça me donne encore du courage parce que quand je vais là-bas, je vais voir là-bas, je vois qu'il y a des gens qui sont plus âgés que moi là-bas.</p> <p>p44 Et jusque à présent et donc moi aussi je peux, et ça me donne encore des idées.</p> <p>p45 Donc quand je rentre à la maison, ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de</p>	<p>« parce que depuis que je suis rentré ici, depuis que je viens à ... (il dit le nom de l'organisme de formation) ici. Vraiment, la situation par rapport à mes études ça commence à me mûrir. »</p> <p>« Je commence à écrire bien. Je commence à parler un peu. Ça me donne encore du courage »</p> <p>« je vois qu'il y a des gens qui sont plus âgés que moi là-bas. »</p> <p>« ça me donne encore des forces de lire ou bien de lire des livres de conjugaisons ou de</p>	<p>Plan de formation</p> <p>Maîtriser l'écrit et la lecture procure une certaine fierté</p> <p>Les personnes âgées qui maîtrisent moins l'écrit et sont d'origine française motive Pierre.</p> <p>Besoin de forces pour étudier.</p> <p>Vision utilitariste de la lecture.</p>	<p>Accompagnement / autonomie</p> <p>Culture</p> <p>Altérité</p> <p>Education</p>

	livres de grammaire. » conjugaisons ou de grammaire. p46 D'accord (rire).		
--	--	--	--

Tableau d'analyse de l'entretien avec Anastasia

Séquence Lignes	Entretien Anastasia	Unité de sens	Sous thème	Thèmes
1-10	<p>a1 Sur la lecture en général bah j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire. Euh, après j'ai pas vraiment très très passionnée par la lecture, ça c'est vrai. Euh... J'essaie de lire en français. Euh, pas que dans ma langue maternelle et euh les histoires ça me plonge, ça me en fait ça me plonge dans l'histoire et je vis cette histoire, je vis avec les personnages qui sont dedans.</p> <p>a2 Euh (hésitation longue). Je ne sais... Moi jsuis pas quelqu'un qui euh qui est en permanence avec un livre dans les mains. C'est que euh je lis quand j'ai envie, quand j'ai un peu de temps, et euh ça dépend des histoires si ça, il me branche, je vais... je suis dedans.</p>	<p>« j'aime bien lire mais ça dépend quelle histoire »</p> <p>« j'essaie de lire en français »</p> <p>« pas que dans ma langue maternelle »</p> <p>« ça me plonge »</p> <p>« je vis cette histoire, je vis avec les personnages qui sont dedans »</p> <p>« pas (...) en permanence avec un livre »</p> <p>« quand j'ai envie »</p> <p>« ça dépend des histoires »</p> <p>« je suis dedans »</p>	<p>Un rapport modéré avec la lecture</p> <p>Langue étrangère</p> <p>Plongée</p> <p>Vivre le récit, comme si elle était un personnage</p> <p>Intermittence de la lecture</p> <p>Rejet ou absorption dépend du sujet de lecture</p> <p>Absorption</p>	<p>Jugement sur son rapport à la lecture : dépréciation du rapport à la lecture</p> <p>Altérité face à la lecture</p> <p>Mise à distance, décentrement par la lecture puis capture</p>

11-13	<p>a3 Euh j'aime bien les détectives, euh, les histoires policiers, ça surtout là-dedans, l'histoire d'amour pas trop, euh les histoires drôles qui a un petit sujet de comédie dedans.</p>	<p>« j'aime bien les détectives (...) policiers (...) histoires drôles »</p>	<p>Ses préférences de lecture</p>	<p>Question du goût Le goût de lire se forme à la rencontre de certains livres qui raisonnent avec nos propres goûts ou centres d'intérêts</p>
14-17	<p>a4 Non, je ne pense pas. a5 Non.</p>	<p>« Non, je ne pense pas »</p>	<p>Elle pense ne pas avoir de culture littéraire</p>	<p>Culture littéraire Dépréciation de son rapport à la lecture</p>
18-22	<p>a6 Euh oui... J'aime bien les Dumas, j'aime bien Maupassant, euh, j'aime bien j'aime bien Stendhal, Stendhal ? (elle n'est pas certaine de sa prononciation) a7 Stendhal, euh... Georges Sand, euh, bah voilà !</p>	<p>« j'aime bien les Dumas (...) Maupassant (...) Stendhal »</p>	<p>Ses préférences de lecture Noms d'auteurs français reconnus</p>	<p>Question du goût Culture littéraire Culture légitime / illégitime</p>
23-27	<p>a8 Euh, bah voilà, si c'est Arthur Conan Doyle, c'est pareil, si c'est Sherlock Holmes, c'est des histoires de policiers, c'est... J'aime bien. Et chez Maupassant c'est, il y a de sens, bah il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans</p>	<p>« si c'est Arthur Conan Doyle, c'est pareil, si c'est Sherlock Holmes, c'est des histoires de policiers » « chez Maupassant c'est, il y a de sens,</p>	<p>Nom d'auteur anglais populaire mis au même niveau que les auteurs français de haute renommée Plaisir de lecture créé par l'écho</p>	<p>Culture légitime/illégitime</p>

	<p>sa vie où je ne sais si si c'est imaginaire et il y a de, comment dire ? Euh, euh... Leçons ! Leçons, dans ses histoires !</p>	<p>bah il raconte la vie, des histoires qui peuvent avoir lieu dans sa vie »</p> <p>« si c'est imaginaire (...) il y a (...) Leçons, dans ses histoires ! »</p>	<p>du récit dans sa vie. Besoin de sens et de leçons</p>	<p>Le plaisir de la lecture est procuré par des histoires qui nous parlent, donnent du sens et des leçons</p>
28-37	<p>a9 Oui, oui bah l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous ont obligé de lire. Chez ma mère, il y avait une belle bibliothèque des auteurs de ce que je vous avais dit, donc elle m'avait conseillé et euh ça m'a plongé chez Dumas, et j'ai bien aimé les histoires.</p> <p>a10 Oui je pense, oui, plutôt oui.</p> <p>a11 Non, on n'avait pas discuté par rapport à ce qu'on avait lu. Elle elle lisait beaucoup plus que moi et euh elle m'a dit ça c'est bien, ça c'est bien et donc j'ai essayé de suivre son chemin hein.</p>	<p>« l'école ça nous oblige de lire mais je n'ai rien aimé de ce qui nous ont obligé de lire »</p> <p>« Chez ma mère, il y avait une belle bibliothèque des auteurs de ce que je vous avais dit, donc elle m'avait conseillé et euh ça m'a plongé chez Dumas, et j'ai bien aimé les histoires »</p> <p>« elle lisait beaucoup plus que moi (...) donc j'ai essayé de suivre son chemin »</p>	<p>L'école est un moteur pour accéder à la lecture.</p> <p>Cependant l'école ne permet pas de développer le goût de lire.</p> <p>La famille de être un facilitateur d'accès à la lecture et un développeur de goût</p> <p>Les enfants suivent souvent les habitudes parentales, tentent de « suivre » le même « chemin »</p>	<p>Education</p> <p>Société</p> <p>Liens intergénérationnels</p> <p>Famille</p> <p>Récit de vie d'Anastasia</p>
38-40	<p>a12 Euh, qu'est-ce que je ressens ? Bah ça me fait passer le temps, euh... Je vis, je vis l'histoire dans les</p>	<p>« ça me fait passer le temps »</p> <p>« je vis l'histoire dans les livres »</p>	<p>Lecture occupationnelle</p> <p>absorption</p>	<p>Fonction de la lecture : un loisir</p> <p>Goût pour la lecture</p>

	livres, euh. Si tu..., ça te permet de partir intellectuellement, c'est quelque part ailleurs.	« ça te permet de partir intellectuellement, c'est quelque part ailleurs »	La lecture lui permet un voyage intérieur.	Epanouissement personnel La lecture permet d'accéder à l'altérité
41-64	<p>a13 C'est vrai que dans une autre langue étrangère, c'est difficile à écrire quelque chose mais euh en Russie dans l'école, moi j'étais plutôt pas mal sur le ... bah il nous donne un sujet et il faut le découvrir ce sujet, j'étais plutôt pas mal là-dessus. Je construisais bien les phrases, assez longues et complexes, c'est et j'écrivais des textes aussi de quelques pages. Mais, bon oui, avec euh que je suis partie de mon pays et avec l'âge peut-être aussi, on a envi, on a d'autres choses à faire, pas forcément de écrire une lettre à quelqu'un, (rire) tout simplement !</p> <p>a14 Bah, c'est déjà... pouf je ne sais pas si c'est d'écrire quelque chose, une histoire, faut déjà avoir de l'imagination, que je n'ai pas forcément. Euh, bah pas après on peut toujours être</p>	<p>« dans une autre langue étrangère, c'est difficile à écrire quelque chose »</p> <p>« en Russie dans l'école, moi j'étais plutôt pas mal »</p> <p>« il nous donne un sujet et il faut le découvrir ce sujet, j'étais plutôt pas mal là-dessus. Je construisais bien les phrases, assez longues et complexes, c'est et j'écrivais des textes aussi de quelques pages. »</p> <p>« je suis partie de mon pays et avec l'âge peut-être aussi, on a envi, on a d'autres choses à faire, pas forcément de écrire une lettre à quelqu'un »</p> <p>« faut déjà avoir de l'imagination, que je</p>	<p>Langue étrangère rend difficile la maîtrise de l'écrit.</p> <p>Pas de problème dans la langue maternelle</p> <p>Plaisir à écrire dans sa langue maternelle et valorisation de son niveau</p> <p>La langue étrangère ajoutée à l'âge conduit à moins aimer écrire.</p> <p>Ecrire demande du temps or quand on vieillit, on en a moins.</p> <p>Besoin d'imagination pour écrire</p> <p>Barrage de la</p>	<p>Interculturalité</p> <p>Barrage de la langue étrangère</p> <p>Goût pour l'écriture inspiré par l'école</p> <p>Importance de l'éducation dans l'écriture</p> <p>Barrage de la langue étrangère</p> <p>Temporalité</p> <p>Qualités requises pour maîtriser l'écrit : de</p>

	<p>idyllique.</p> <p>a15 Oui, je pense que c'est plutôt le barrière de langue qui me fait ce blocage.</p> <p>a16 Bah, je ne sais pas du tout comment il faut les construire, comment il faut faire.</p> <p>a17 Donc il y a un truc, il y a entête, après on écrit, bah on dit bonjour forcément et après on décrit le sujet, la phrase finale, cordialement, et tout ça, je ne suis pas...</p> <p>a18 Bah en fait, en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc ça j'ai appris ça que ici.</p>	<p>n'ai pas forcément »</p> <p>« barrière de langue (...) qui me fait ce blocage »</p> <p>« je ne sais pas du tout comment il faut les construire, comment il faut faire »</p> <p>« il y a entête, après on écrit, bah on dit bonjour forcément et après on décrit le sujet, la phrase finale, cordialement, et tout ça, je ne suis pas... »</p> <p>« en Russie, on n'a jamais de lettres comme ça, administratives, donc ça j'ai appris ça que ici »</p>	<p>langue étrangère</p> <p>Besoin de méthodologie pour écrire.</p> <p>Ecrire, ça s'apprend.</p> <p>Dépréciation de son rapport à l'écriture en français mais elle décrit une méthodologie d'écriture</p> <p>On n'a pas les mêmes besoins d'écriture selon le pays où on est.</p>	<p>l'imagination, maîtrise d'une méthodologie et de la syntaxe.</p> <p>Ecrire s'apprend : rapport à l'écriture n'est pas irrévocable</p> <p>Interculturalité : le rapport à l'écriture n'est pas le même selon les cultures</p>
<p>65-73</p>	<p>a19 Ah bah, ça m'apporte des expériences, j'apprends les choses, comment il faut faire et ça fait du bien ! (rire)</p> <p>a20 Par rapport...</p> <p>a21 Euh, ça fait du bien quand même malgré si je suis... je n'aime pas trop ça. Bah ça fait du bien de</p>	<p>« ça m'apporte des expériences, j'apprends les choses, comment il faut faire et ça fait du bien ! »</p> <p>« ça fait du bien (...) malgré (...) je n'aime pas trop ça »</p> <p>« ça fait du bien de travailler »</p>	<p>Ecrire est une expérience qui fait du bien.</p> <p>Expérimentation et plaisir</p> <p>Oscillation entre contrainte et plaisir</p> <p>Besoin d'un</p>	<p>Plaisir de l'écriture</p> <p>Plaisir de l'apprentissage</p> <p>Accompagnement/Autonomie</p>

	travailler ce que, voilà, on a une obligation, lire ça et de développer le sujet c'est, ça fait travailler !	« on a une obligation (...) ça fait travailler »	contexte d'obligation pour écrire	
74-89	<p>a22 Bah, il y en a qui sont vraiment passionnés par la lecture, l'écriture mais moi je fais ça par une obligation.</p> <p>a23 Non, pas du tout. ça me fait du bien ! Ça me fait du bien mais bon peut-être que moi je suis une personne comme ça qui a besoin d'être un peu poussée par derrière donc on te dit on te donne ça, tu lis ça, tu d'écris après le sujet et je ne suis pas quelqu'un de volontaire bah tiens, je vais prendre ça et je vais faire ça à ma propre main.</p> <p>a24 Non, non. Ça me fait du bien, vraiment, moi je me suis galéré avec la première histoire que j'ai été obligée d'écrire euh... mais non, non ça me fait du bien vraiment.</p> <p>a25 Oui bien voilà ! Oui (rire), on prend le goût quand on</p>	<p>« il y en a qui sont vraiment passionnés par la lecture, l'écriture mais moi je fais ça par une obligation. »</p> <p>« Ça me fait du bien (...) je suis une personne comme ça qui a besoin d'être un peu poussée par derrière (...) je ne suis pas quelqu'un de volontaire »</p> <p>« Ça me fait du bien, vraiment, moi je me suis galéré avec la première histoire que j'ai été obligée d'écrire »</p> <p>« on prend le goût quand on s'habitue »</p>	<p>Réaction différente des personnes face à l'écriture</p> <p>Contexte d'obligation parfois nécessaire pour se lancer dans l'écriture</p> <p>Dépréciation de son rapport à l'écriture</p> <p>Grandes difficultés ressenties lors de la première rédaction : l'écriture peut être une contrainte</p> <p>Le goût d'écriture vient avec la pratique et le temps</p>	<p>Diversité des personnes, altérité</p> <p>Accompagnement / autonomie</p> <p>Souffrance dans le travail de l'écriture mais plaisir « ça me fait du bien » : contradiction dans le rapport à l'écrit</p> <p>Temporalité</p> <p>Formation</p>

	s'habitue.			
90-92	a26 Je vous en prie.	Conclusion de l'entretien		

Tableau d'analyse de l'entretien avec Jessica

Séquence Lignes	Entretien Jessica	Unité de sens	Sous thème	Thèmes
1-2	j1 Non, euh, j'ai pas beaucoup le temps euh mais j'aime j'aime bien lire de temps en temps.	« j'ai pas beaucoup le temps » « j'aime bien lire de temps en temps »	Lire demande du temps Goût pour la lecture mais par intermittence	Temporalité Fréquence de lecture
3-9	j2 Plus des thrillers ou des polars. j3 Euh, <i>Les Fourmis</i> de Bernard Weber, euh, <i>Les Fils de l'homme</i> de Bernard Weber, euh, après je ne connais pas forcément le nom de, je connais des noms d'ouvrages mais pas forcément l'auteur, donc j'aime bien <i>La fée des dents</i> , euh, j'aime bien <i>Ne le dis à personne</i> , euh, voilà. Tous les livres comme ça.	« thrillers ou des polars <i>Les Fourmis</i> de Bernard Weber (...) <i>Les Fils de l'homme</i> de Bernard Weber (...) <i>La fée des dents</i> (...) <i>Ne le dis à personne</i> »	Goûts littéraires	Culture légitime/ illégitime Connaissances littéraires
10 - 12	j4 Euh, avant c'était deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le temps, j'ai lu deux livres en trois ans. Ce n'est pas énorme.	« deux ou trois par an et là depuis que je travaille, je n'ai plus le temps, j'ai lu deux livres en trois ans » « Ce n'est pas énorme. »	Fréquence de lecture qui a variée avec l'entrée dans la vie active. La lecture demande du temps. Dépréciation de son rapport à la lecture.	Temporalité

<p>13 -20</p>	<p>j5 Oui, quand j'étais à l'école ou à la maison, on lisait beaucoup.</p> <p>j6 Je ne sais pas, depuis que ... j'ai appris à lire. (rire de sa part). Depuis mes trois-quatre ans.</p> <p>j7 Bah moi, ma sœur, mon père et ma mère. Bah mon père c'était plus des BD, mais ma mère elle est institutrice donc elle lit beaucoup, elle s'intéresse beaucoup aux ouvrages différents, de différents types. Elle lit beaucoup.</p>	<p>« quand j'étais à l'école ou à la maison »</p> <p>« Depuis mes trois-quatre ans. »</p> <p>« ma sœur, mon père et ma mère. »</p> <p>« ma mère elle est institutrice donc elle lit beaucoup, elle s'intéresse beaucoup aux ouvrages différents »</p>	<p>Poids de la famille et de l'éducation</p> <p>Confrontation tôt à la lecture</p> <p>Poids de la famille</p> <p>Importance de la mère dans son rapport à la lecture. Le métier de la mère semble justifier son goût pour la lecture</p>	<p>Récit de vie de Jessica</p> <p>Liens intergénérationnels : poids de la famille</p> <p>Education</p>
<p>21 - 30</p>	<p>j8 Oui, bah je, petite je lisais beaucoup. J'aimais bien lire des livres quand j'étais petite, euh j'avais la collection des <i>Harry Potter</i> (rire de sa part), euh j'avais la collection des <i>Fais-moi peur</i>, j'avais plein de livres pour enfants, pour jeunes, même pour ados. Mais après, c'est vrai que là, je ne prends pas le temps de lire, ce qui est dommage.</p> <p>j9 Euh, bah en fait euh, c'est moi qui les choisissais en fait parce</p>	<p>« petite je lisais beaucoup »</p> <p>« j'avais la collection des <i>Harry Potter</i> »</p> <p>« j'avais la collection des <i>Fais-moi peur</i>, j'avais plein de livres pour enfants, pour jeunes, même pour ados »</p> <p>« c'est vrai que là, je ne prends pas le temps de lire, ce qui est dommage. »</p> <p>« c'est moi qui les choisissais »</p>	<p>Fréquence de lecture dans l'enfance.</p> <p>Goût pour des collections populaires</p> <p>Dépréciation de son rapport actuel avec la lecture</p> <p>Liberté dans ses choix de lecture.</p> <p>Choix</p>	<p>Récit de vie de Jessica</p> <p>Culture légitime / illégitime</p> <p>Liberté / déterminisme</p> <p>Culture populaire</p>

	qu'on passait devant ou bien je regardais à la télé et ça me donnait envie parce qu'il y avait aussi des séries comme <i>Fais-moi peur</i> ou <i>Chair de poule</i> en dessins animés et finalement je voulais les lire en livres après.	« qu'on passait devant ou bien je regardais à la télé et ça me donnait envie » « il y avait aussi des séries comme <i>Fais-moi peur</i> ou <i>Chair de poule</i> en dessins animés »	influencés par la télévision	
31 - 49	<p>j10 Bah du frisson, de l'émotion, euh, c'est vrai que maintenant ça se regroupe, avant c'était des livres d'horreur pour enfant et maintenant c'est des thrillers que je lis. Donc c'est pareil, du suspens, de l'émotion, des frissons quoi.</p> <p>j11 Bah, en fait à la différence de la télévision, dans les livres on peut se faire sa propre imagination. On crée nous-mêmes les images de l'histoire qui est écrite donc c'est encore plus, je trouve que ça fait encore plus d'émotions quoi.</p> <p>j12 Oui.</p> <p>j13 Déjà je suis prise dedans, vraiment. J'ai du mal à m'arrêter d'ailleurs, souvent quand je lis c'est un livre en entier en une journée. Après, c'est rare que</p>	<p>« c'était des livres d'horreur pour enfant et maintenant c'est des thrillers » « du suspens, de l'émotion, des frissons »</p> <p>« la différence de la télévision, dans les livres on peut se faire sa propre imagination. On crée nous-mêmes les images de l'histoire » « je trouve que ça fait encore plus d'émotions »</p> <p>« je suis prise dedans » « J'ai du mal à m'arrêter d'ailleurs » « je ne veux plus</p>	<p>Continuité dans les goûts de lecture. Recherche d'émotions dans la pratique de la lecture</p> <p>Plus de médiation dans la lecture que dans la télévision donc plus d'implication du lecteur que du spectateur</p> <p>Implication de lecteur extrême, difficulté de s'arrêter de lire avant de savoir la fin Absorption</p>	Implication du lecteur par l'imagination

	<p>j'arrive à m'arrêter, je ne veux plus m'arrêter avant de savoir la fin.</p> <p>j14 Bah, justement parce que je n'arrive pas à, tant que je ne sais pas la fin de l'histoire, bah, je ne m'arrête pas de lire. C'est pour ça que je ne lis pas super souvent aussi parce que sinon je n'irais pas travailler (rire de sa part).</p>	<p>m'arrêter avant de savoir la fin »</p> <p>« C'est pour ça que je ne lis pas super souvent (...) parce que sinon je n'irais pas travailler »</p>	<p>La lecture demande du temps</p>	<p>Temporalité</p>
50 - 52	<p>j15 Euh, bah je n'écris pas souvent en ce moment, mais j'aime bien écrire des fois des petits trucs que je pense, un peu comme des mémoires personnelles quoi.</p>	<p>« je n'écris pas souvent »</p> <p>« j'aime bien écrire des fois des petits trucs que je pense, un peu comme des mémoires personnelles »</p>	<p>Fréquence d'écriture</p> <p>Goût pour l'écriture personnelle</p>	<p>Récit de vie de Jessica</p>
53 - 55	<p>j16 Oui, école, collège, lycée, plus le bac, j'ai fait un bac littéraire, après j'ai à la fac de la psychologie donc on était amené à beaucoup écrire aussi. Mais moins maintenant, beaucoup moins.</p>	<p>« école, collège, lycée, plus le bac, j'ai fait un bac littéraire »</p> <p>« moins maintenant »</p>	<p>Importance du système scolaire dans le rapport à l'écriture</p> <p>Fréquence d'écriture</p>	<p>Education</p>
56 - 58	<p>j17 Pour, eh, tout ce qui est administratif dans mon boulot. Oui, ça prend une petite part de ma journée en fait.</p>	<p>« tout ce qui est administratif dans mon boulot »</p>	<p>Son rapport à l'écrit est désormais professionnel</p>	<p>Ecriture professionnelle</p> <p>Société</p>
59 - 66	<p>j18 Bah, je n'ai pas trop de problèmes à part avec l'orthographe, je,</p>	<p>« je n'ai pas trop de problèmes à part avec l'orthographe »</p>	<p>Appréciation de son rapport avec l'écriture qui se</p>	<p>Culture scolaire : maîtriser l'orthographe est très important</p>

	<p>sinon j'arrive à retranscrire ce que je pense donc c'est pas trop un souci, mais ouais j'ai quand même un petit problème avec l'orthographe.</p> <p>j19 Bah, je me relis plusieurs fois donc ça me fait perdre du temps mais euh après j'essaie de faire le moins de fautes possibles aussi quoi.</p>	<p>« j'arrive à retranscrire ce que je pense donc c'est pas trop un souci »</p> <p>« je me relis plusieurs fois donc ça me fait perdre du temps »</p>	<p>résume à savoir écrire ce que l'on veut dire.</p> <p>La maîtrise de l'orthographe est importante et ne pas la maîtriser fait perdre du temps</p>	<p>Temporalité</p>
67 - 71	<p>j20 Non, si ça m'a fait prendre conscience qu'en fait il faut que je me remette un peu plus à la lecture parce que là je n'avais plus le temps de le faire.</p> <p>j21 Merci à vous.</p>	<p>« si ça m'a fait prendre conscience qu'en fait il faut que je me remette un peu plus à la lecture parce que là je n'avais plus le temps de le faire. »</p>	<p>Dépréciation de son rapport à la lecture</p> <p>Prise de conscience avec l'interview que sa fréquence de lecture a baissé.</p> <p>Besoin de temps pour lire</p>	<p>Poids de la culture de l'écrit</p> <p>Temporalité</p>

Tableau d'analyse de l'entretien avec Nina

Séquence Lignes	Entretien Nina	Unité de sens	Sous thème	Thèmes
1-9	<p>n1 Pas mal ! Je lis souvent, oui.</p> <p>n2 Euh, de 1 à 10, on va dire 7 ! 7 sur 10.</p> <p>n3 Souvent.</p> <p>n4 Par semaine, euh, peut-être quatre à cinq fois.</p>	<p>« Pas mal ! Je lis souvent »</p> <p>« 7 sur 10 »</p> <p>« Par semaine, euh, peut-être quatre à cinq »</p>	<p>Son rapport à la lecture est fréquent (4 à 5 livres par semaine)</p> <p>Volonté de notation : rapport scolaire à la lecture ?</p>	Fréquence de lecture
10-15	<p>n5 Pendant un moment je lisais beaucoup tout ce qui est roman policier, euh, maintenant j'ai diversifié, j'essaie de lire un petit peu plus sur les sciences, sur la nature et tout. Histoire d'apprendre un petit peu plus.</p> <p>n6 Non ! Au début oui, des romans surtout policiers mais aujourd'hui un peu moins.</p>	<p>« Pendant un moment je lisais beaucoup tout ce qui est roman policier »</p> <p>« maintenant j'ai diversifié, j'essaie de lire un petit peu plus sur les sciences, sur la nature »</p> <p>« Histoire d'apprendre »</p>	<p>Choix de lecture qui évolue avec l'âge</p> <p>La lecture peut être diversifiée, on peut choisir selon les thèmes qui nous intéressent</p> <p>La lecture peut permettre d'apprendre</p>	<p>Génération (l'âge fait évoluer les goûts)</p> <p>Richesse de la littérature / lecture</p> <p>Education</p>
16-30	<p>n7 Euh... Cinq ans, cinq ans ou peut-être six ans.</p> <p>n8 C'était ma mère au début qui lisait.</p>	<p>« cinq ans ou peut-être six ans. »</p> <p>« C'était ma mère au</p>	<p>Confrontation tôt à la lecture</p> <p>1^{re} accès à la lecture</p>	Education parentale (importance de l'âge auquel on accède à la lecture)

	<p>n9 Euh, c'était des petits livres comme ça d'enfants, qu'on a à cinq ans, six ans. Donc au début, elle me lisait les petites histoires, je ne savais pas, je ne savais pas lire mais en fait c'était, j'écoutais et je...</p> <p>n10 Oui !</p> <p>n11 Oui, aujourd'hui elle lit beaucoup.</p> <p>n12 A l'époque beaucoup moins, elle était beaucoup plus occupée, à s'occuper de moi et de ma sœur. Maintenant, elle a beaucoup plus de temps libre donc elle lit beaucoup.</p>	<p>début qui lisait. »</p> <p>« elle me lisait les petites histoires (...)je ne savais pas lire (...) j'écoutais »</p> <p>« aujourd'hui elle lit beaucoup »</p> <p>« A l'époque beaucoup moins, elle était beaucoup plus occupée (...) Maintenant, elle a beaucoup plus de temps libre donc elle lit beaucoup. »</p>	<p>par sa mère</p> <p>Le 1^{re} accès peut se faire par l'écoute</p> <p>Influence de la famille</p> <p>Les occupations extérieures (travail, famille) peuvent conduire à une baisse de la fréquence de lecture voire un arrêt.</p> <p>Lire demande du temps</p>	<p>Lien intergénérationnels</p> <p>Ecouter / Lire / Ecrire</p> <p>Temporalité</p>
<p>31- 52</p>	<p>n13 Parce que j'aime bien les histoires... comme toute petite fille, j'aime bien les histoires comme ça de, euh..., je ne sais pas, qui ont une belle fin et tout, intéressante, de princesses et tout ça. Après, les histoires de princesse ça évolue avec l'âge, c'est plus des</p>	<p>j'aime bien les histoires (...) qui ont une belle fin (...) de princesse ça évolue avec l'âge, c'est plus des romans policiers »</p> <p>« à l'eau de rose »</p> <p>« au bout d'un certain âge, on</p>	<p>Evolution des lectures avec l'âge</p> <p>Goûts de lecture</p> <p>Diversification de la lecture avec l'âge : envie de passer des</p>	<p>Lecture légitime/illégitime</p>

	<p>romans policiers et tout avec des, comment on dit, à l'eau de rose. Après, au bout d'un certain âge, on comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de diversifier. Surtout, moi, j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. Surtout en Français parce qu'en Arabe j'ai une bonne culture générale, j'ai un bon niveau. Mais en Français, je trouve que je n'ai pas le niveau que j'aimerais avoir.</p> <p>n14 Les romans policiers, c'est l'intrigue, euh parce que plus je lis et j'avance, plus je voudrais savoir quelle est la fin. J'imagine la fin et je me lance un défi, est-ce que j'aurais raison, est-ce que je n'aurais pas raison ? Je m'arrête et je réfléchis, je mets à la place du, de l'écrivain et après je me dis, à oui j'avais raison sur ça, ah bon ça je ne l'avais pas... je n'aurais jamais deviné ça. Pour les romans à l'eau de rose, bah, euh, ça donne, euh, ça donne une joie à la</p>	<p>comprend que la vie, elle n'est pas faite de ça, donc on essaie de diversifier. »</p> <p>« j'essaie de beaucoup améliorer ma culture générale. »</p> <p>« Surtout en Français parce qu'en Arabe j'ai une bonne culture générale »</p> <p>« Les romans policiers, c'est l'intrigue »</p> <p>« J'imagine la fin et je me lance un défi, est-ce que j'aurais raison, est-ce que je n'aurais pas raison ? »</p> <p>« je mets à la place du, de l'écrivain »</p> <p>« Pour les romans à l'eau de rose (...) ça donne une joie à la vie. On vit dans un monde virtuel »</p> <p>« on espère avoir</p>	<p>lectures de « rêves » à des lectures parlant du monde réel.</p> <p>Utilitarisme de la lecture</p> <p>Français = langue étrangère</p> <p>Les lectures provoquent des émotions et poussent à la réflexion et au dépassement de soi (« je me lance un défi »)</p> <p>La lecture peut nous faire rentrer dans un monde idéal qui procure de la joie</p> <p>Certains romans n'ont rien avoir avec la réalité mais correspondent à nos rêves.</p>	<p>Lutte des places</p> <p>Interculturalité</p> <p>Monde réel / monde idéal : diversité et richesse de la lecture</p>
--	---	---	--	---

	<p>vie. On vit dans un monde virtuel, et voilà !</p> <p>n15 Oui, oui, on espère avoir, mais la réalité, on sait que la réalité ne sera jamais comme le monde virtuel.</p> <p>n16 Bah, tout le monde il a au fond de lui envie d'être une princesse, même en avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une princesse.</p>	<p>(...) on sait que la réalité ne sera jamais comme le monde virtuel »</p> <p>« tout le monde il a au fond de lui envie d'être une princesse, même en avançant dans l'âge on a toujours une envie, enfuie en nous, d'être traitée comme une princesse. »</p>	<p>Même si l'âge pousse à diversifier les lectures, l'envie d'être traité comme une princesse persiste.</p>	
53-55	<p>n17 Euh, j'ai de bons rapports, on va dire. Même si des fois je ne réussis pas, mais je voudrais avoir de bons rapports. J'aime écrire.</p>	<p>« j'ai de bons rapports, on va dire. Même si des fois je ne réussis pas, mais je voudrais avoir de bons rapports. J'aime écrire. »</p>	<p>Appréciation de ses rapports à l'écriture. Envie d'amélioration de ses rapports à l'écrit. Goût pour l'écriture.</p>	Motivation
56 - 62	<p>n18 J'aime écrire, bah comme l'autre jour, vous avez, vous m'avez demandé de faire des rédactions, j'aime écrire comme ça des petites histoires comme ça entre les gens, j'aime bien écrire.</p> <p>n19 Euh, de me mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations différentes, de pouvoir changer la fin et surtout de savoir si je suis</p>	<p>« J'aime écrire (...) l'autre jour (...) vous m'avez demandé de faire des rédactions, j'aime écrire comme ça des petites histoires »</p> <p>« de me mettre à la place de d'autres personnes, de vivre des situations différentes, de pouvoir changer la fin et surtout de savoir si je suis</p>	<p>Goût pour l'écriture surtout imaginaire.</p> <p>L'écriture peut permettre de changer de vie</p> <p>Ecriture utilitariste : estimation de son niveau</p>	Accompagnement /autonomie (sujet de rédaction que j'ai donné)

	capable, si j'ai un bon niveau pour écrire. Est-ce que je peux faire écrivain ?	capable, si j'ai un bon niveau pour écrire. Est-ce que je peux faire écrivain ? »		Education
63 - 69	<p>n20 Oui.</p> <p>n21 Oui.</p> <p>n22 Bah, au début, c'est dans le cadre de l'école, après pour remplir des formulaires administratifs et tout ça, et, voilà, tout ce qui nécessite de l'écriture.</p>	« au début, c'est dans le cadre de l'école, après pour remplir des formulaires administratifs »	<p>Confrontation tôt à l'écriture</p> <p>Importance de la scolarité et de la société dans le rapport à l'écriture</p>	<p>Apprentissage de l'écriture</p> <p>Enseignement</p> <p>Culture</p>
70 – 80	<p>n23 Bah déjà, faire quelque chose de nécessaire, rendre service à des personnes. Parce que des fois j'écris, je ne remplis pas toujours des formulaires pour moi, c'est pour des personnes de ma famille qui ne savent pas lire et écrire. Là comme je suis en France, j'ai beaucoup de personnes qui ne savent pas lire ni remplir, des amis de mon père surtout. Et je me sens utile, pour moi, pour les autres, pour la société aussi, rendre service surtout.</p> <p>n24 Euh, je me sens utile.</p>	<p>« faire quelque chose de nécessaire, rendre service à des personnes. Parce que des fois j'écris, je ne remplis pas toujours des formulaires pour moi, c'est pour des personnes de ma famille qui ne savent pas lire et écrire. »</p> <p>« je me sens utile, pour moi, pour les autres, pour la société »</p>	<p>Solidarité</p> <p>Français = langue étrangère</p> <p>Ecriture utilitariste liée aux besoins de la société</p> <p>Renforcement de soi par la pratique solidaire de l'écriture</p>	<p>Culture</p> <p>Interculturalité</p> <p>Rapports sociaux</p>
81- 96	n25 Euh, les autres ?	« Je voudrais bien que les autres	Envie d'une maîtrise par tous de l'écriture	Interculturalité

	<p>n26 Oui. Je voudrais bien que les autres maîtrisent bien l'écriture, qu'ils n'aient pas besoin de moi pour leur bien avant tout, mais c'est comme ça.</p> <p>n27 Euh, savoir lire et écrire c'est comme si... c'est la lumière quand on entre dans une chambre, si, une personne qui ne sait pas lire et écrire c'est comme si elle rentre dans une pièce et elle n'a pas de lumière, elle reste dans le noir. Donc elle a besoin de quelqu'un qui vient l'aider, c'est comme ça que je vois les choses.</p> <p>n28 C'est-à-dire, savoir lire et écrire, être instruit c'est tellement important, aussi important qu'une lumière dans la vie d'une personne que de l'eau dans la nature, c'est très très important ! C'est vital ! Une personne qui ne sait pas lire ni écrire, je n'ai pas envi de dire que c'est une personne, je, je... une personne qui n'a pas de valeur mais c'est une personne qui a manqué</p>	<p>maîtrisent bien l'écriture, qu'ils n'aient pas besoin de moi pour leur bien avant tout »</p> <p>« savoir lire et écrire c'est comme si... c'est la lumière quand on entre dans une chambre, si, une personne qui ne sait pas lire et écrire c'est comme si elle rentre dans une pièce et elle n'a pas de lumière, elle reste dans le noir. Donc elle a besoin de quelqu'un qui vient l'aider »</p> <p>« savoir lire et écrire, être instruit c'est tellement important, aussi important qu'une lumière dans la vie d'une personne que de l'eau dans la nature, c'est très très important ! C'est vital ! »</p> <p>« je n'ai pas envi de dire que c'est une personne (...) qui n'a pas de valeur mais c'est une personne qui a manqué une grande</p>	<p>pour le « bien » des personnes</p> <p>Vision métaphorique de la lecture et de l'écriture.</p> <p>Les personnes ne sachant pas lire ni écrire ont besoin d'aide</p> <p>Importance de la maîtrise de l'écrit et de la lecture. Question de vie ou de mort « vital ».</p> <p>La lecture et l'écriture donne de la valeur aux personnes, est une chance et apporte des connaissances.</p> <p>Vision utilitariste de</p>	<p>Nécessité de l'écrit et de la lecture pour les êtres humains.</p> <p>Vision de l'illettrisme et de l'analphabétisme comme un handicap</p>
--	--	--	--	--

	une grande chance et une grande chose dans sa vie.	chance et une grande chose dans sa vie. »	la lecture et de l'écriture.	
97 - 109	<p>n29 Bah, ça peut le bloquer, déjà, euh, par rapport à l'administration, euh, ça peut des fois, être, euh, ça peut nuire à lui, à la personne. Une personne qui a un formulaire à remplir et qui n'arrive pas à le remplir parce qu'elle n'a personne, elle perd les délais et elle peut être punie pour ça. Et l'administration par exemple, elle ne va pas prendre en considération que la personne elle ne sait pas lire, elle ne sait pas écrire. Elle sait que telles choses auraient dues être faites avant telles dates et qu'elles n'ont pas été faites. Donc, sans le vouloir, cette personne, elle se sent victime de son ignorance.</p> <p>n30 Oui, oui (hésitation dans sa voix), une pression de la société et une pression pour soi-même. On rate beaucoup de choses. Pour moi, quand je lis un livre que j'aime bien</p>	<p>« ça peut le bloquer (...) par rapport à l'administration »</p> <p>« ça peut nuire à lui »</p> <p>« Une personne qui a un formulaire à remplir et qui n'arrive pas à le remplir parce qu'elle n'a personne, elle perd les délais et elle peut être punie pour ça. »</p> <p>« l'administration par exemple, elle ne va pas prendre en considération que la personne elle ne sait pas lire, elle ne sait pas écrire. Elle sait que telles choses auraient dues être faites avant telles dates et qu'elles n'ont pas été faites. Donc, sans le vouloir, cette personne, elle se sent victime de son ignorance. »</p> <p>« une pression de la société et une</p>	<p>Pression de la société qui ne prend pas en compte les personnes qui ont des difficultés à lire et à écrire.</p> <p>« L'ignorance » peut « nuire » à une personne qui ne maîtrise pas la lecture et l'écriture, elle peut être « punie ».</p> <p>Les personnes manquant l'écriture et la lecture sont vues comme des « victimes »</p> <p>Pression de la société</p>	<p>Culture et société</p> <p>Le non accès à la lecture et l'écriture peut avoir de graves conséquences :</p> <p>RISQUES</p> <p>Importance de l'éducation</p> <p>Société</p>

	<p>et je sais qu'une personne à côté de moi ne peut pas lire je me dis qu'elle rate beaucoup de choses, des émotions, des renseignements, des informations, c'est ça ! Elle est privée de cette chance là.</p>	<p>pression pour soi-même. On rate beaucoup de choses »</p> <p>« je sais qu'une personne à côté de moi ne peut pas lire je me dis qu'elle rate beaucoup de choses, des émotions, des renseignements, des informations (...) Elle est privée de cette chance là. »</p>	<p>La lecture permet de ressentir des émotions et d'accéder à des informations.</p> <p>Dimension de plaisir et utilitarisme de la lecture</p>	<p>Apports de la lecture</p>
110 - 121	<p>n31 Euh, je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI^e siècle et de savoir qu'on est, qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance là. Euh, lire et écrire doit être aussi important que de manger, de boire, de s'habiller, que de voyager. Et, je n'ai pas le pouvoir de le faire mais j'espère que les autorités et les pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens. Moi je le vois, et malheureusement souvent, qu'il y a des pays où il faut changer la mentalité des pères</p>	<p>« je crois que c'est honteux de savoir qu'on est au XXI^e siècle (...) qu'il y a encore des enfants qui ne vont pas à l'école, qui ratent cette chance là. »</p> <p>« lire et écrire doit être aussi important que de manger, de boire, de s'habiller, que de voyager. »</p> <p>« j'espère que les autorités et les pays vont pouvoir qu'on mette un fond social plus important pour apprendre aux gens. »</p> <p>« il y a des pays où il faut changer la</p>	<p>Evolution de la société pas assez rapide au niveau de l'éducation</p> <p>Vision métaphorique de la lecture et de l'écriture</p> <p>Importance des autorités dans la lutte pour l'accès à la lecture et l'écriture</p> <p>Les actions des autorités ne suffisent</p>	<p>Education</p> <p>Nécessité de l'écriture et de la lecture</p> <p>Lutte de société</p> <p>Interculturalité</p>

	<p>parce que même que l'Etat fait des gros efforts pour construire des écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison qui finalement c'est des bêtises de voir une jeune fille qui veut aller à l'école et qui ne peut pas, elle ne peut pas le faire parce que son père ne veut pas.</p>	<p>mentalité des pères parce que même que l'Etat fait des gros efforts pour construire des écoles dans les villes, les milieux ruraux, pour que les enfants puissent aller à l'école, on voit toujours le père qui refuse que sa fille aille à l'école pour telle ou telle raison »</p>	<p>pas, il faut un changement des mentalités, notamment des pères.</p>	<p>Rapports hommes / femmes</p>
122 - 139	<p>n32 Oui. Oui. Moi, je fais le rapport entre ma mère et mon père, ma mère qui sait bien lire et écrire et mon père qui ne sait pas lire et écrire. Je sais que des fois, quand je leur parle, la façon dont ma mère va comprendre la situation n'est pas la même que celle de mon père. Des fois, on va dire qu'entre parenthèses, mon père peut comprendre de travers la chose. Il y a des choses, qu'il n'arrive pas à comprendre. On a beau essayer de lui faire comprendre mais il ne</p>	<p>« ma mère qui sait bien lire et écrire et mon père qui ne sait pas lire et écrire. Je sais que des fois, quand je leur parle, la façon dont ma mère va comprendre la situation n'est pas la même que celle de mon père. »</p> <p>« Il y a des choses, qu'il n'arrive pas à comprendre. »</p> <p>« La façon de réagir pour une personne qui sait lire et écrire n'est pas la même que pour une</p>	<p>Exemple parental Famille</p> <p>Difficulté de compréhension du monde pour les personnes ne sachant pas lire</p>	<p>Interculturalité Rapports hommes / femmes</p> <p>Compréhension du monde et ouverture d'esprit par la lecture</p> <p>La lecture est un acte</p>

	<p>comprend pas. Alors que ma mère, il suffit de ... d'une phrase et elle comprend. La façon de réagir pour une personne qui sait lire et écrire n'est pas la même que pour une personne qui ne sait pas lire ni écrire.</p> <p>n33 Parce quand on sait lire et écrire, on a une certaine culture, un certain savoir-faire, une certaine compréhension des choses. On a un esprit plus ouvert, on a une culture générale, on comprend les situations. Alors qu'une personne qui ne sait pas lire, il y a des choses qu'elle n'arrive pas à concevoir dans son esprit. C'est ça, c'est l'ouverture d'esprit, c'est l'ouverture, c'est ce qui me permet de faire face aux situations. Je crois que c'est ça. Par exemple, on lit un livre, on comprend quelque chose qui peut nous servir toute notre vie. Quelqu'un qui ne sait pas lire, il ne pourra pas lire ce livre là et peut-être que ça, il ne pourra pas savoir. Ce plus là, il ne l'a pas.</p>	<p>personne qui ne sait pas lire ni écrire. »</p> <p>« quand on sait lire et écrire, on a une certaine culture, un certain savoir-faire, une certaine compréhension des choses. On a un esprit plus ouvert, on a une culture générale, on comprend les situations. »</p> <p>« Alors qu'une personne qui ne sait pas lire, il y a des choses qu'elle n'arrive pas à concevoir dans son esprit. »</p> <p>« on lit un livre, on comprend quelque chose qui peut nous servir toute notre vie. Quelqu'un qui ne sait pas lire, il ne pourra pas lire ce livre là et peut-être que ça, il ne pourra pas savoir. »</p>	<p>Ouverture d'esprit, accès à la culture et à un « savoir-faire » quand on sait lire.</p> <p>Difficulté de concevoir certaines choses quand on ne lit pas.</p> <p>Les livres peuvent nous apporter des choses qui vont nous servir toute notre vie.</p> <p>Vision utilitariste de la lecture</p> <p>Ceux qui ne savent pas lire ratent une « chance »</p>	<p>culturel</p> <p>Dépréciation des capacités de compréhension des personnes ne sachant pas lire</p> <p>Lire est une « chance »</p>
--	--	---	--	---

140 - 141	N34 Je vous remercie. n34 Bah, je vous en prie.	Conclusion		

II. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages méthodologiques

- Barbier, René, *La Recherche Action*, Paris, Anthropos Ed. Economica, 1996.
- Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977.
- Bertaux, Daniel, *L'Enquête et ses méthodes, Le Récit de vie*, Coll. Sociologie 128, Paris, Armand Colin, 2006.
- Coulon, Alain, *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.
- Valéry, Paul, *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, Coll. Folio Essais, Paris, Gallimard, 1957.

Ouvrages sur l'accompagnement et la formation des adultes

- Boutinet, Jean-Pierre (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF, 2007.
- Carré, Philippe, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Pierre Caspar, Paris, Dunod, 2004.
- Chouvier, Bernard, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, 2004.
- Le Moigne, Jean-Louis, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1999.
- Maisonneuve, Jean, *La dynamique des groupes*, Coll. Que sais-je ?, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
- Paul, Maëla, *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Hamarttan, 2005.
- Pineau, Gaston, *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*, Paris, L'Hamarttan, 2009.
- Pineau, Gaston, *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos, 2000.
- Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Ouvrages sur la culture

- Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.
- Kant, *Logique*, Paris, Vrin, 1966.
- Lahire, Bernard, *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions La Découverte, 2006.
- Laurenti, Jean-Noël, *Enseigner les humanités, Enjeux programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Romain Vignest, Paris, Editions Kimé, 2010.
- Morin, Olivier, *Comment les traditions naissent et meurent, La transmission culturelle*, Paris, Odile Jacob, 2011.
- Vinsonneau, Geneviève, *Culture et comportement*, Coll. Cursus, Paris, Armand Colin, 2000.

Ouvrages sur la psychanalyse

- Freud, Sigmund, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2001.
- Winnicott, *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988.
- Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Ouvrages sur l'Histoire de vie

- Abels-Eber, Christine (coord.), *Gaston Pineau : Trajet d'un forgeron de la formation, « Regards croisés de compagnes et compagnons de route*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- De Gaulejac, Vincent, *La Névrose de Classe*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs, 1987.
- Lani-Bayle, Martine, *L'Histoire de vie généalogique, D'Œdipe à Hermès*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Lainé, Alex, *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.
- Lainé, Alex, *Répondre de son expérience par le récit de soi*, Education permanente, n°187, 2011.
- Layec, Josette, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Niewiadomski, Christophe, *Recherche biographique et clinique narrative, Entendre et écouter le Sujet contemporain*, Toulouse, Ed. Erès, 2012.
- Olivier, Christiane, *Les fils d'Oreste, ou la question du père*, Coll. Champs essais, Paris, Flammarion, 1994.
- Pineau, Gaston, *Accompagnements et Histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Pineau, Gaston, *Que sais-je ? Histoire de vie*, Jean-Louis Le Grand, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Ouvrages sur les ateliers d'écritures

- Bon, François, *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard, 2005.
- Neumayer, Odette, *Animer un atelier d'écriture*, Michel Neumayer, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003.
- Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, Guide pratique de l'animateur*, Claire Boniface, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2003.
- Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Articles

- Boal, Augusto, *Le théâtre de l'opprimé*, le courrier de l'Unesco, novembre 1997.
- Cornu, Laurence, *La confiance dans les relations pédagogiques*, Revue le Télémaque, n°13 mai 1998.
- Cornu, Laurence, *La confiance comme relation « émancipatrice »*, Actes paru sous le titre *Les moments de la confiance*, Economica, 2005.
- Cornu, Laurence, *Les métiers « impossibles »*, Revue Le Télémaque, n°18, novembre 2000.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	2
Introduction du mémoire	3
Partie I Du trajet au projet, formations et projets	5
Introduction.....	5
I. Mon récit de vie	6
1. Jeunesse	6
Enfance (hommage à Nathalie Sarraute)	6
Adolescence	6
Le lycée.....	8
Valeurs et leçons tirées de mon enfance	8
2. Etudes supérieures en Lettres	9
Classe préparatoire.....	9
La licence de Lettres	10
L'IUFM.....	10
Le Master de Lettres	11
3. Devenir adulte	12
Vers le master SIFA.....	12
Le Master SIFA	13
Mon travail de recherche	17
4. Tentative d'analyse de mon récit.....	18
II. Mon projet.....	19
Conclusion	21
Partie II Contexte, la dévalorisation des Lettres	22
Introduction.....	22
I. Histoire des Humanités et début de la formation en France	22
1. Fin Moyen Age début Renaissance	22
2. L'Age classique	26
3. La Révolution	27
4. Le XIXe siècle	29
5. Critique des belles-lettres	33
II. Contexte actuel des Lettres	34
1. Les Guerres du XX ^e siècle.....	34
2. La massification de l'enseignement	35
3. L'ouverture à l'Europe	36
4. Culture légitime / culture illégitime	39
Conclusion, la nécessité des Lettres ?.....	43
Partie III Concepts.....	44

Introduction.....	44
I. Accompagnement / Autonomie	45
1. L'accompagnement vers l'autonomie en formation.....	45
Un métier impossible ?	45
Confiance et réciprocité	47
Une médiation omniprésente	49
2. Accompagnement et autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....	52
L'importance de la famille et de l'école dans les premiers rapports à la lecture et à l'écriture.....	52
Apprendre une possibilité pour tous et les dispositifs en savoirs de base	59
Les ateliers d'écriture.....	61
3. Accompagnement et autonomie qu'offrent la lecture et l'écriture.....	64
Une possibilité d'autoformation	64
Lire et écrire pour soi.....	68
4. L'accompagnement sous l'éclairage de la littérature	70
La lecture porteuse de messages universels.....	70
Que nous dévoilent les mythes sur l'accompagnement ?	89
Les romans de formation, des exemples de vie ?	94
II. Récit de vie / Expérience	102
1. Autobiographie et biographie, les premiers récits de vie ?	102
Des mémoires à l'autobiographie	102
Témoignages et études de textes.....	103
2. GAP (groupe d'approfondissement personnel) et théâtre	104
Le rapport au corps	104
L'autre semblable	106
La force des images et des mots	108
3. Histoire de vie.....	109
L'expérience Histoire de vie.....	109
Soi face et avec l'altérité.....	114
Le rapport à l'écrit	123
Conclusion	124
III. Interculturalité / Altérité.....	124
1. Rencontre de l'autre par la lecture et l'écriture	124
Ecrire pour autrui	124
Soi comme un autre	126
Expériences d'écrivains	127
2. Voyage au travers des siècles et des frontières	128
« Histoire des représentations », un éclairage nouveau	128
Exemples de lectures étrangères	130
Temps et espace	132
3. Des êtres de culture mais des cultures différentes.....	134
Vivre ensemble	134
Trouver d'autres solutions	135
L'exemple suisse au Burkina Faso	136
Conclusion	137
Partie IV Méthodologie	138
Introduction.....	138
I. Méthodologie et traitement des données	139

1.	Mise en place du cadre de recherches	139
	Choix du terrain de recherches	140
	Les personnes interrogées	140
2.	Méthodologie employée	145
	Choix des grilles d'entretiens	146
	Choix des grilles d'analyses	147
II.	L'analyse de contenu des entretiens	150
1.	La méthodologie de construction des grilles d'analyse.....	151
	Analyse de l'entretien N°1 : Pierre	153
	Analyse de l'entretien N° 2 : Anastasia	161
	Analyse de l'entretien N°3 : Jessica	166
	Analyse de l'entretien N°4 : Nina.....	170
	Analyses croisées des entretiens	181
	Réponses aux hypothèses.....	203
	Conclusion	210
Partie V Encouragements et propositions		211
	Introduction.....	211
I.	Pratique Histoire de vie.....	211
1.	Tenir compte de la diversité des publics	211
	Age.....	212
	L'exemple de l'addiction à l'alcool	213
2.	La lecture comme médiation supplémentaire.....	215
	S'appuyer sur des œuvres	215
	Possibilité d'un même travail dans l'élaboration d'un portfolio	217
	Faire attention aux médiations.....	217
II.	Education Nationale.....	217
1.	Elaborer le goût de lire et le conserver	217
	Continuer les temps de lecture « gratuite ».....	217
	Faire partager les goûts des élèves entre eux	219
	Organiser des défis ou des rallyes « lecture » et des jeux interclasses	220
	Rentrer dans des démarches concours	220
	Organiser des rencontres avec des écrivains.....	222
	Création d'ateliers d'écriture	222
	Approuver les démarches de création de journaux des écoles.....	222
	Mettre à disposition une bibliothèque et donner des repères aux élèves pour qu'ils puissent choisir un livre	223
2.	Redonner une place à la littérature, l'histoire et la philosophie	223
	Augmentation des heures de cours (histoire, français et philosophie)	223
	Rendre plus précoce l'enseignement de la philosophie	225
	Aborder ces domaines autrement.....	229
3.	Utiliser la transversalité de la lecture dans les autres domaines.....	233
III.	Dispositifs dans les savoirs de base	235
1.	Montrer la possibilité d'autonomie avec la lecture	235
2.	Donner des repères	235
3.	Trouver des occasions pour initier à la littérature	236
4.	Développer le goût de lire en se basant sur les passions des apprenants	237
IV.	Ateliers d'écriture.....	238
1.	Propositions de travail	238
2.	S'inspirer de la pratique histoire de vie et des ateliers d'écriture.....	242

Conclusion	242
Conclusion du mémoire.....	243
Références et index	245
I. Figures	245
1. Transcription des entretiens.....	245
Entretien 1 avec Pierre	245
Entretien 2 avec Anastasia.....	252
Entretien 3 avec Jessica	257
Entretien 4 avec Nina.....	261
2. Tableaux d'analyses des entretiens	268
Tableau d'analyse de l'entretien de Pierre.....	268
Tableau d'analyse de l'entretien avec Anastasia	278
Tableau d'analyse de l'entretien avec Jessica.....	285
Tableau d'analyse de l'entretien avec Nina	290
II. Références Bibliographiques	301
Table des Matières	303