

L'ERREUR DANS L'ÉCRIT :

la rature ou le sujet de l'erreur

Michel DUCOM

Ratures, fautes d'orthographe, lamentations des enseignants et des parents face aux erreurs des enfants, face à leur non-savoir, à leurs fautes d'étourderie, fautes tellement répandues qu'elles ont une odeur de faute originelle, tant les fatalités qu'elles convoquent semblent enracinées à des causes humaines irréversibles : baisse tendancielle du niveau, "ma chère, autre fois, vous savez..." baisse dans la scolarité, "les étudiants de nos jours et les copies du bac..." facteurs socio handicapants, "un tel milieu ou une telle famille..." et cahin-caha, on enseigne quand même l'orthographe, du primaire jusqu'à la troisième - puisque l'on est payé pour ça, mais, voyez-vous sans illusion, et sans attente réellement positive, non vraiment, il y a trop à changer, d'ailleurs, on le saurait s'il y avait une méthode...

"Heureusement", il y a les GAPP, les psy-machins, le temps qui passe et qui, parfois, fait quelque chose à l'affaire, surtout chez les bons, les enfants d'enseignants et ceux des parents qui savent que leurs enfants vont continuer, et même réussir en dépit de leurs erreurs, de leur mauvaise écriture et orthographe...

"Heureusement", il y a les classes d'exclusion, les classes d'adaptation, les CPPN, les CPA, les stages 16-18, on s'accommodera ma chère de leur niveau en orthographe et l'on soupirera à l'image consternante de leur première demande d'emploi truffée de fautes d'orthographe...

20.000, 30 ou 40.000 fautes dans une scolarité "normale" ? Des textes bardés de rouge, soulignés par leur plus petit commun dénominateur, le plus constant et le plus quotidien, le plus négligé aussi, celui qui n'a qu'un sens : l'erreur, c'est la FAUTE.

La faute à qui ? à pas de chance ? à moi ?

A moi.

D'une trace rouge à l'autre dans mes marges, dans mes dictées, dans mes rédacs, pire dans mes poèmes, j'intègre mon sens : plus qu'un simple échec scolaire frappé comme tous ceux de ma classe sociale, JE suis erreur, une monumentale somme d'erreur. Et si je suis bon élève, je suis encore marqué par l'erreur qui fait vaciller toutes mes conquêtes sur le savoir, les frappant du sceau du doute, doute sur ma personnalité plus encore que sur ma relation au savoir.

*"Dix fautes, zéro.
Neuf fautes, zéro.
Huit fautes, zéro.
Sept fautes, zéro.
Six fautes, zéro.
Cinq fautes, zéro.
Et vous appelez ça, faire des progrès ?"*

écrivait un élève dans un poème de révolte publié dans "le Vert du Vocabulaire"
(anthologie de textes d'enfants, GFEN, Casterman).

Nous ne croyons pas au laxisme, mais à l'exigence, en particulier à celle des parents qui veulent la réussite de leurs enfants, à celles des enfants qui ne souhaitent pas longtemps être heureux à l'école mais qui souhaitent y apprendre, y prendre pouvoir, et ainsi y être heureux. Et quand cette exigence n'existe pas, nous faisons tout pour la créer à l'occasion de pratiques de réussites : capable de réussir dans ce domaine avec ce professeur et cette méthode, pourquoi ne serai-je pas capable de réussir ailleurs et plus souvent, même si ceux que j'ai aimé - mes parents, mes instituteurs - au fond pensaient tous le contraire ?

Autre méthode ? sans doute. Comment soigner une maladie avec un thermomètre ? Comment apprendre l'orthographe avec des dictées ? (1).

Mais la meilleure des méthodes, que vaut-elle face à l'attente inquiète du coup du stylo rouge dans le texte, face à ce regard univoque porté sur l'erreur, sur la faute, sur la rature, sur ce surgissement incontrôlé de l'accident d'écriture qui se moule aussitôt dans un seul sens, celui de la faute fatale ?

Et si l'erreur avait de multiples sens, si l'erreur **parlait** au lieu de faire taire et de confisquer la parole dans la culpabilité ?

Changer le regard des adultes inquiets face à l'erreur serait sans doute la première démarche d'un changement radical de méthode, ouvrant la voie à de nouvelles pédagogies créatrices, donc désaliénantes et efficaces pour tous. Et d'abord pour les adultes.

Depuis Freud, la reconnaissance du sens dans le lapsus fait partie du bagage intellectuel de l'"honnête homme" du XX^{ème} siècle. Les conséquences pratiques de cette généralisation rendent sans doute les cures psychanalytiques plus complexes en déplaçant les résistances des analysés sur des terrains et des lieux plus subtils, mais ce n'est pas notre propos. Du moins pas directement.

Notre volonté est bien que les enfants, les adolescents et les adultes prennent pouvoir sur l'écriture dont ils sont en masse exclus, et sur leur réussite dont ils sont exclus en masse par un gigantesque phénomène de classe.

Déculpabiliser l'erreur, lui donner tout son sens, c'est bien avoir la plus haute des exigences en matière de réussite : c'est forcer toute méthode d'apprentissage à la reconnaissance du sujet et à sa confrontation aux exigences contradictoires du social.

C'est lui permettre de se situer dans une bataille dont il est l'enjeu, dont il a été jusque là-même bon élève - la victime.

C'est transformer son regard fataliste sur l'avenir en pratique conquérante et interpellante.

C'est rompre l'un des maillons de la chaîne des fatalités et le préparer à la méthodologie de construction des savoirs scientifiques, si toutefois Bachelard a raison quand il dit que "la vérité est une erreur rectifiée" (2). C'est le préparer à la conquête du pouvoir d'écrire dans toutes ses dimensions, donc au pouvoir de créer qui articule le sujet au groupe social.

Notre pari a été que l'erreur pouvait être source de création en écriture, et par là changer complètement le regard que l'adulte, l'enfant ou l'adolescent pouvait porter sur elle.

L'idée n'est pas née du hasard. Elle venait de l'observation de notre propre pratique d'écrivain : impliqués dans notre pratique d'écriture personnelle, nous avons remarqué que nous faisons des fautes, alors que dans les situations "courantes", cela ne se produisait quasiment jamais.

Mais qu'aurait produit cette remarque sans les ateliers d'écriture que nous avons inventés quelques années plus tôt et qui parlaient des erreurs que nous faisons en lecture pour faire proliférer du texte ? Que seraient devenue cette observation, sans les parti-pris que nous avons de lire au positif ce qui est lu d'habitude au négatif, sans le souci décidé de lutter contre l'échec scolaire en impliquant la transformation du regard et des pratiques des adultes qui sont l'un des freins décisifs au changement dans l'institution ?

Les faits ne parlent pas d'eux-mêmes, ce sont nous qui leur faisons donner de la voix.

Aussi, au cours d'ateliers d'écriture, il nous a semblé pertinent d'attirer l'attention des participants (à l'atelier) sur les erreurs, les ratures, les équivoques qui apparaissent dans leurs textes ou leurs brouillons.

La consigne donnée par les animateurs est :

"Repérer dans ce que vous avez écrit les ratures, les erreurs, les fautes d'orthographe, ou les mots mal écrits. Recopiez-les. Constituez à partir de ce matériau deux listes : l'une à partir des associations d'idées, l'autre à partir des anagrammes que l'on peut constituer avec les mots relevés, en

essayant d'ajouter le moins possible de lettres extérieures".

"A partir de ce travail, en utilisant le moins possible de mots extérieurs, écrire un texte".

Ainsi, les erreurs, les ratures, les fautes deviennent origine d'un travail. Les textes produits valident l'erreur, provoquant des lectures le plus souvent étonnées. Ce qui semblait être au début une consigne d'animateur un peu original devient tout à coup pertinent, car personne ne peut échapper à la surprise du sens produit, ni à celle des découvertes personnelles : chaque erreur a un sens particulier, un sens interpellant pour chacun alors que tous sont passés, mille fois, à côté de ce sens maintenant devenu incontournable.

Or, chaque rature est le plus souvent le signe d'un abandon sans discussion, sans argumentation poussée jusqu'au bout. La piste est donc à reprendre : elle n'a pas conduit où elle pouvait aller.

Pourtant les résistances manifestées à la consigne sont toujours vives. J'ai entendu des gens prétendre qu'il n'y avait pas d'erreur dans leur texte : ils n'y voyaient pas quelques fautes d'orthographe ; pas de rature, alors qu'il y en avait neuf. Celles-là non plus, ils ne les voyaient pas ! Devant ces phénomènes de cécité provisoire, j'avoue avoir été moi-même étonné ! Mais ma surprise n'a guère duré, car s'il y a quelque chose qui nous aveugle, c'est bien la négation du sens particulier qui porte en elle toute erreur ou toute rature.

Le travail de lecture que nous proposons sur ce sens nié devient alors productif parce que la consigne fournit en même temps que la lecture une réflexion sur les nombreuses possibilités de masquer dans l'écriture ce sens, ou du moins ce qu'il peut avoir d'insupportable.

Les termes apparemment contraignants "en utilisant le moins possible de lettres ou de mots extérieurs" signalent cette utilisation possible, l'induisent et ouvrent la voie

à une écriture, et non pas à l'expression brute du sens que chacun découvrirait avec un peu d'effroi, à supposer d'ailleurs qu'elle fût possible, ce que je ne pense pas, mais que les participants pourraient craindre.

La contrainte de la consigne devient désignation... Désigneurs et objet désigné engagent les formés dans une activité où la prise de parole peut se faire puisque les cadres habituels du bavardage écrit, du contrôle de soi, sont interrogés par l'effet de surprise (3).

Les gens écrivent. Ils règlent des comptes, et même s'ils dissimulent comme il faut qu'ils en aient le droit, ils se rendent compte.

Mais le plus étrange ou le plus beau des masques reste dans un tiroir s'il n'a rien à cacher et rien à montrer en même temps. Il n'y aurait jamais eu écriture sur cette consigne si ce qui était nié n'avait eu aucune importance. Tout au plus y aurait-il eu "jeu poétique"... Il n'y aurait pas eu écritures si pour cacher dans le même temps, il n'avait pas été nécessaire de donner à voir. C'est bien dans cette nécessité de la représentation que se signale le désir de la mise en scène des mots et du sens. Le verrouillage du désir et du sens confortablement installés dans l'erreur ou dans la rature - c'est-à-dire dans ce qui ne sera pas lu, dans ce qui ne sera pas pris comme un sens puisque c'est une erreur - tout ce verrouillage, vient de sauter sous l'effet de la consigne : "repérer dans ce que vous avez écrit les ratures, les erreurs, les fautes...".

L'inavouable sens s'est fiché dans l'erreur ou dans la rature, et il y est

bien. Il a surgi dans le langage, aussi loin qu'il pouvait aller, aussi loin que je pouvais le supporter. Il s'installe même dans une situation socialement acceptable, socialement recevable "c'est une erreur, cela ne prête pas à conséquence, inutile de le lire, cela ne peut pas, cela ne doit pas avoir d'autre sens que celui de l'erreur". Sinon, où irions-nous ? Quelle impudeur ! Ce serait insupportable pour moi et pour les autres.

Et là, s'enracine la formidable et innocente complicité de la victime et du bourreau, de l'élève pris en flagrant délit d'erreur et du maître, tous deux confortablement installés dans la négation du sens qui interpelle... Tous deux prêts à danser au grand bal masqué la scène de l'échec scolaire ségréatif et de l'aliénation.

Bien entendu, le travail que nous proposons restitue à l'erreur la légitimité d'un sens différent, la légitimité du sens du sujet, et le paradoxe de la situation, "j'existe où je suis nié", ne peut que rendre explosive la prise de conscience. A cela s'ajoute une pratique de lecture de l'erreur ou de la rature qui est en fait un travail **sur** l'écriture et un travail **par** l'écriture. L'erreur - qui aurait pu être lue comme la simple trace d'une pression un peu incongrue, comme une simple expression, repérable on ne sait trop pour qui ni pour quoi - l'erreur ou la rature devient alors l'objet, la source, l'occasion d'un travail sur le sens et d'une prise de pouvoir sur l'écriture, l'une des multiples approches possibles de l'acte d'écrire pour de bon, avec des enjeux de transformation immédiats : je dois changer mon regard sur l'erreur, mon regard sur moi sujet, mon regard sur la façon dont je perçois les autres...

Peut-on, dans ces conditions, continuer à souligner comme FAUTE ce qui a à voir de si près avec le sujet et avec le sens ?

Va-t-on enfin considérer l'erreur comme source de création possible, comme condition nécessaire à une pratique de réfutation authentique, c'est-à-dire à la confrontation des sens contradictoires, ceux du sujet, de ses représentations sous toutes leurs formes, et ceux de la société ?

Va-t-on accepter le double jeu du masque et du visage de l'erreur afin que les enfants soient enfin reconnus dans leur dimension originale et contradictoire ?

Peut-être alors pourra-t-on plus facilement reconnaître la langue comme objet de recherche, parce qu'en même temps, elle est reconnue comme nœud des contradictions du sujet, lieu privilégié de sa construction et de son existence.

La langue écrite nécessite les marques de l'orthographe, c'est-à-dire les marques qui font du sens, sur lesquelles les lecteurs produisent du sens. Conquérir une orthographe correcte nécessite l'abandon de l'idée de faute, au profit de celle de réussite - c'est déjà un pas énorme - et au profit de celle de recherche (4), c'en est un autre, non moins considérable, puisqu'il en appelle au pouvoir de création.

Quand un enfant fait dix ou douze fautes dans un texte de cent vingt mots, il y a déjà au moins plus de cent réussites ! Donc, on peut aller jusqu'à une réussite encore plus importante, voire totale. Henri Bassis et les militants du GFEN ont montré avec une pratique nouvelle de l'auto-dictée (5).

Quand un enfant écrit un poème à partir des erreurs qui prennent un tout

autre sens pour lui, un sens en rupture avec les pratiques dominantes de l'institution, il y a une réussite supplémentaire. Déculpabilisation, ouverture d'un champ de bataille nouveau : c'est possible de regarder mes erreurs autrement, ce n'est pas moi enfant qui suis en échec, mais quelque adulte malentendant et mal voyant. Je peux donc chercher avec toutes les ressources de ma pratique de la langue écrite, y compris celle des erreurs !

Je peux donc chercher, classer, observer, mettre en relations les marques écrites, puisque je peux jouer avec elles et trouver à ce jeu un sens plus intéressant qu'à celui du Monopoly, ou de l'école à exercices traditionnels, puisque là, c'est bien de moi et des autres qu'il s'agit, et pas de nos caricatures.

Donc, je peux passer à l'étape supplémentaire, "scientifique", sur la langue objet. J'ai joué avec elle, elle ne me colle plus à la bouche avec ses erreurs. Ainsi mise à distance, elle peut redevenir le terrain de mes recherches objectives, celles d'un sujet engagé et distant, elle peut redevenir l'objet de ma confrontation aux recherches des autres, aux recherches et à la construction de règles établies. Tiens ! Les nôtres ne sont pas tout à fait celles du livre de grammaire ! Il n'a peut-être pas toujours raison ! Et les miennes sont les miennes, vérités provisoires rectifiables en de nouvelles vérités provisoires, dans une langue qui, d'ailleurs, bouge et prend tous ses sens.

Changer de méthode ? Après l'échec de la rénovation linguistique, un peu hâtivement lue et appliquée il est vrai... Cela serait bien peu si l'on remplaçait la rédaction par les jeux poétiques. Non. C'est changer de

regard, changer les paris, les partis pris, c'est une révolution copernicienne qu'il s'agit d'opérer, chez les adultes et les enfants, afin que les pouvoirs des uns et des autres grandissent sur le sens de leurs traces, leurs traces écrites qui portent les marques des batailles sociales mais aussi celles du sujet brassé par ses contradictions et leurs dépassements.

Longue bataille qui ne peut se limiter à une réussite ponctuelle, à un atelier heureux, fut-il d'écriture et du GFEN, mais qui nécessite l'engagement de pratiques de recherches nombreuses, de pratiques d'écriture pour de bon, pour soi et pour les autres, avec des victoires dans les conflits que l'entourage ne manquera pas d'engager : collègues, parents, enfants eux-mêmes. L'inquiétude face à la nouveauté porte au moins l'aspect positif d'une exigence de réussite. C'est sur celle-ci que nous nouerons les alliances et les complicités face à ceux qui, au nom de la rigueur de la méthode, se satisfont du laxisme de leurs pratiques professionnelles qui produisent 40 à 50 % d'échecs en lecture, des échecs en orthographe. Contre ceux dont la rigueur est en fait une raideur devant toute situation de recherche, contre ceux qui véhiculent avec des savoirs aliénés une conception du savoir aliénante, puisqu'elle empêche toute création, toute existence du sujet, sinon dans les marges, et souligné en rouge.

Ecrire dans la marge et dans la page comme un écrivain, avec toutes les ressources des problématiques contemporaines de l'écriture, et pas seulement celles du XIX^{me} siècle, écrire pour soi et pour les autres, dans tous les genres imaginables, contes, poèmes, nouvelles, récits, journal, et pas seulement avec un seul lecteur - le Maître - et pas seulement des rédactions ou des textes libres...

Ecrire, et rencontrer des gens qui écrivent aujourd'hui, des écrivains contemporains qu'on va pouvoir interroger sur leur démarche personnelle puisque l'écriture sera engagé par tous et pour de vrai dans les classes... Tous comptes faits, changer le regard des adultes, c'est changer pour tous, sans exception, pas mal de choses dans l'institution scolaire ! A l'échelle du pays, le mouvement qui s'amorce, c'est même encore plus : par des pratiques de création dans les apprentissages et la construction des savoirs, c'est changer les rapports des enfants et des adultes à la création.

C'est leur redonner un pouvoir qu'on leur a volé et leur permettre de savoir qu'ils le reprennent ! Trop souvent, les adultes-créateurs restent encore victimes d'une idéologie de la création où le créateur est l'objet de forces obscures impossibles à éclaircir. Et parce qu'il y a dans toute création des choses obscures qui ont à voir avec nous-mêmes et avec la société, ces adultes-là désarmés, refusent d'y soupçonner du sens.

Ce chemin sur la voie du sens - donc sur la voie du sens et de son contraire, le malentendu - est un chemin risqué et difficilement supportable...

Aussi voit-on trop souvent ceux-ci arrêter leur action pédagogique à des dénégations stupides : ici, c'est une Erreur, avec un grand E, et que cela ! La langue est un Objet d'étude, avec un grand O, et que cela !

Ou pire encore : "voici quelques procédés d'écriture, mais vous savez, c'est vous seuls qui, après, déciderez de leurs enjeux, aussi nous n'en parlerons pas".

Comme si, pour protéger leur statut de créateurs mandarins, ils confisquaient aux autres la possibilité

de travailler sur les enjeux de la création, seule voie pour ne pas rester seul, pour ne pas rester condamné à la répétition stérile...

Or la question des enjeux comporte toujours une dimension sociale : ils privent alors les formés du pouvoir d'agir ensemble, de réfléchir ensemble. Ils les privent de mettre leur action à l'échelle de l'histoire humaine.

Et pourtant, créateurs, même mandarins, ils sont déjà un peu mieux que les autres...

C'est sans doute parce que nous avons toujours à faire en nous avec le vieil homme que nous portons et que l'on nous inculque dès l'enfance à coups de langue de bois.

Mais ce n'est pas une raison suffisante pour en rester éternellement sa victime.

Michel Ducom,

(1) Cf. "L'orthographe à l'école". Cédic, Evelyne Charmeux.

(2) Cf. "Théorisation de la démarche?". Chapitre VIII de "Quelles pratiques pour une autre école". Castermen E3, par Odette Bassis, ainsi que la thèse du même auteur "Processus de recherche des enfants", GFEN, dans une démarche d'auto-socio-construction du savoir". Paris V.

(3) Cf. "Cahiers de Poèmes" n° 46 "parole sous les signes" : Annie Alvaro, Claude Ralambo, Michel Ducom, chez Pierre Colin, 2. av. Hoche, 65000 TARBES.

(4) Cahier Normandie du GFEN : Orthographe.

(5) "Je cherche, donc j'apprends" Henri Bassis, éd. sociales, chapitre "désormais, je ne ferai plus de dictées...".