

Lever les résistances en écriture

Erwan LE JEUNE

Le noyau conceptuel de l'atelier d'écriture est la création, l'appropriation de sa propre pensée écrite par un sujet, débordant le simple cadre des apprentissages. L'atelier d'écriture questionne davantage qu'il ne répond. Il bouscule, il permet une rencontre avec l'acte de création, plus qu'il ne développe les compétences langagières.

L'écriture à l'école vise l'accession au monde de l'écrit, la sortie d'un rapport pragmatique au langage, l'intégration progressive des normes culturelles dominantes. L'atelier d'écriture peut mettre tout ceci en travail, mais n'en fait jamais un but. L'autorisation du sujet à se construire dans l'écrit, dans la création, dans la capacité à se penser lui-même, voilà les problématiques réelles, vivantes, de l'atelier d'écriture. On défriche les mots, on crée l'envie, on est découvreur de sens, on s'autorise à penser l'écrit dans sa complexité, dans son épaisseur, dans sa durée.

L'atelier présenté à Saint-Denis en avril 2014 est un atelier conçu pour une classe de quatrième. Au programme de littérature : le lyrisme en poésie. La rencontre avec la littérature lyrique, et notamment les textes romantiques, est pertinente pour un adolescent. Les textes lyriques mettent en jeu des questionnements forts qui peuvent venir interroger, percuter, apaiser, au moment où la conquête de l'identité, la construction du sujet est complexe. Les changements physiologiques, la découverte du sentiment amoureux, l'angoisse du jugement du groupe et la nécessité de se construire comme différent adviennent trop rapidement pour que le vocabulaire à la disposition des enfants leur permette d'en rendre compte. Certaines formes littéraires peuvent venir mettre en récit et en mots ce vécu qui leur semble indescriptible et tellement personnel. Parce que d'autres ont aussi rencontré cela, l'ont ressenti, l'ont dit, l'ont écrit. Cette Bibliothèque de l'humanité n'est pas accessible, pas évidente, parce qu'elle mêle éloignement

culturel (comment reconnaître quelque chose que l'on n'identifie déjà pas très bien), complexité (les langages utilisés sont tellement différents des leurs), honte (leurs émotions, violentes, les font douter d'eux-mêmes). Ils ne savent pas nommer, ne veulent pas dévoiler, ne savent pas identifier.

D'où la pertinence d'un atelier d'écriture. Rencontrer le plaisir de la trace laissée peut aider à construire la confiance et l'image de soi positive. L'intelligence de l'échange avec les autres permet de se positionner comme à la fois semblable et unique. Rencontrer une conception de l'écriture qui dépasse celle du don, de l'inspiration, rend le sujet acteur de son émancipation, de sa capacité à construire son libre arbitre. Défricher les chemins de la création autorise à se saisir de la Bibliothèque comme étant sienne, à y participer, à la fréquenter, à y puiser des manières de dire, à se les approprier.

Description et critique de l'atelier

Phase 1 : présentation générale

Présenter les ateliers du GFEN, ainsi que les animateurs. Expliquer la genèse de cet atelier (classe de quatrième, place dans les programmes officiels, histoire brève de la poésie lyrique).

Dire que l'atelier a pour vocation de faire écrire tout le monde, de créer les conditions pour que chacun écrive un texte qui puisse être présenté, lu, commenté, bref, socialisé.

Rappeler que les moments de socialisation seront dits à l'avance, pour établir un contrat moral qui participe à créer la confiance.

Être à la fois le professeur et l'animateur de l'atelier, face à un public captif, pose plusieurs problèmes.

Le premier est celui du regard. Le mien sur les élèves. Le leur sur moi. Je suis porteur de tous les impensés autour de la fonction (autour de

l'évaluation mais surtout du contrôle, du rapport à la norme littéraire, linguistique, de l'autorité, etc.). Je dois m'en émanciper. Construire la confiance. Notamment en m'engageant à ce que tout le monde écrive un texte. En insistant aussi sur le fait qu'un texte va être créé, et surtout pas dans un but d'évaluation. Évaluer un texte d'atelier d'écriture ne serait pas seulement manquer de pertinence, ce serait plutôt dangereux. Parce que ça entretiendrait l'illusion que l'écrit est une affaire uniquement scolaire, utilitaire, tournée vers l'acquisition d'une norme langagière. Ou comment détruire ce qui viendrait d'être construit.

Le deuxième est celui de leur vécu et leur rapport à la culture écrite. Pour tous ceux qui ont de l'écrit une image uniquement scolaire, un atelier d'écriture peut apparaître comme un exercice de plus. Ils ne vivent pas l'écrit **comme une possibilité de s'approprier sa propre pensée**, de comprendre et d'apprendre. L'atelier peut le permettre, il faut le leur dire. Il est important de préciser que l'atelier vise l'écriture créative, et pas l'apprentissage d'une notion ou d'une compétence. Des notions et des compétences vont être abordées, construites, mais elles ne sont pas prévisibles, sous forme de liste. C'est la discussion à la fin qui va permettre de faire émerger ce qui aura été véritablement construit.

Quand un professeur anime un atelier d'écriture dans sa propre classe, c'est tout le rapport à l'enseignement qui est questionné ; soudain le texte n'est plus soumis à l'évaluation, à la norme syntaxique et orthographique, au regard scrutateur de celui qui détiendrait les clés du savoir. Le texte va devenir un objet en soi, une émanation d'un sujet, et va être questionné par d'autres sujets. Le regard de l'animateur de l'atelier n'en est qu'un parmi les autres. C'est aussi pour cette raison que je pense qu'il est essentiel que l'animateur participe aussi à l'atelier. Qu'il produise aussi un texte qui soit soumis au même traitement que tous les textes issus de l'atelier. Montrer aux élèves que la conquête du pouvoir d'écrire engendre une égalité de fait.

Phase 2 : création des *alter ego*¹

Présenter la situation d'écriture (inventer un personnage, fictif mais pas nécessairement éloigné de soi).

Sur un demi A4, noter des indications en répondant à des consignes simples et rapides, dites sans forcément laisser le temps de trop y réfléchir. - sexe, catégorie d'âge, silhouette, ethnie, style vestimentaire, un objet caractéristique, un trait de caractère ou deux, une croyance ou une orientation politique, une ou deux choses qu'il aime,

une personne qui lui est chère...

- éventuellement lui donner un nom

- de l'autre côté de la feuille on peut lui donner un secret, une fêlure, un regret, une faille...

Donner un moment pour s'imprégner de ce personnage.

Réserver le personnage en expliquant qu'il sera celui qui lira durant le moment de socialisation.

Il est important de préciser le pourquoi de cette situation d'écriture. Le thème de la rupture et de la séparation renvoie nécessairement à un vécu, et il s'agit de mettre à distance ce vécu. Pour les élèves c'était primordial : ils n'ont pas forcément de rapport distancié au langage, et écrire sur un thème aussi dense peut les mettre en danger. Créer l'*alter ego*, un personnage de papier, et dire que c'est lui qui sera porteur du poème, lui qui le lira. Cette partie est particulièrement facile à mettre en place, elle lance déjà l'écriture par une succession de petites consignes qui font apparaître quelque chose. Je pense que son apparente simplicité et l'effet immédiat (un personnage apparaît immédiatement), permettent de faciliter l'entrée dans les phases d'après, qui sont plus problématiques.

Phase 3 : un thème sur la séparation, la rupture

Sur une feuille, chacun marque des mots qui lui viennent à partir de deux thèmes. Dès que l'on a écrit quelques mots, on se déplace pour venir en marquer chacun au moins un sur une grande affiche, sans commenter les choix faits par les autres participants. Puis chacun peut commencer à marquer d'autres mots ou phrases ou fragments à partir des mots déjà marqués, en réaction, en complément, en contrepoint. Peu à peu une grande affiche se remplit, nourrie par l'apport du groupe entier.

Dans un deuxième temps, chacun va choisir six mots dans la fresque, les recopier sur sa feuille. Ces mots vont être développés sur le pôle idéal (trois fois), de manière à avoir une suite de quatre mots. Puis on va trouver pour chacun de ces mots un nouveau mot qui sera issu du pôle matériel.

Chaque participant va se retrouver avec six ensembles (ou blocs) de huit mots.

Le fait de faire une fresque, c'est-à-dire un affichage collectif de l'ensemble des mots proposés par le groupe, permet de développer les différentes sensibilités de celui-ci. Chacun va venir lire, puis repropose, rebondir, et ainsi nourrir aussi sa propre réflexion. Il y a ensuite la question du choix, du prélèvement. C'est un

¹ Idée prise dans *L'atelier du train*, où dans tout atelier dans lequel la création d'un personnage est nécessaire (pièce de théâtre, nouvelle, etc.).

moment important et difficile, mais rendu plus aisé parce que les mots sont déjà là.

Le pôle idéal est celui de l'association d'idées. À partir d'un mot choisi dans la fresque, on lui associe un autre mot, le premier auquel on pense. Il est important de laisser la spontanéité opérer. À partir de ce nouveau mot, on en trouve un autre. Puis on répète l'opération une troisième fois, pour se trouver avec une suite de quatre mots (exemple : racine → plante → jardin → potager). Il est possible d'aider ou de se faire aider par un système de partage, d'échange : un élève donne un mot à haute voix ou à proximité, il reçoit quelques propositions et doit en choisir une.

Le pôle matériel met en travail le mot par les sons, les lettres, les syllabes (exemple : jardin peut amener jard, daim, drain, déjà, radin, rage, etc.). Là encore on peut aider les participants à l'atelier par l'échange, la suggestion. Ce qui importe c'est d'avoir des mots pour commencer, sur lesquels s'appuyer.

Phase 4 : écriture de fragments

À l'aide des mots trouvés, écrire des fragments, des vers, des bouts de phrases. Chacun des six ensembles de mots sert à fabriquer un fragment. Il est important de prévenir que certains de ces fragments seront lus, par certains, pas par le groupe entier.

Le premier moment de l'écriture « réelle ». En réalité, à ce stade, les concepts ont déjà été abordés, par les propositions et le choix. Les thèmes sont développés et il faut commencer à mettre un peu d'ordre dans ces idées qui ne demandent qu'à s'incarner. Malgré la présence de beaucoup de mots disparates (le pôle matériel des mots donne des surprises et des accidents surtout quand la phase d'accumulation est laborieuse et a impliqué d'autres personnes), la recherche de cohérence dans les fragments se déroule dans le calme. L'écriture est déjà une mise en forme du monde posée sur le papier.

Phase 5 : échange de fragments

Dans la configuration de cet atelier, on travaille sur un cercle, même approximatif. Donc chacun a deux voisins, et doit donc faire don de deux fragments, un à droite, un à gauche, faire cadeau, recevoir...

Une fois les fragments écrits, on présente l'idée de faire des cadeaux, de partager ce qu'on a écrit avec les autres, et de recevoir aussi. Il est important, pour les enfants, d'explicitier ce geste. Écrire c'est abandonner et emprunter, c'est reprendre ce qu'on a fait, c'est aussi accepter l'imprévu. On

crée ces conditions dans l'atelier. De nouveaux mots vont arriver, sans contrôle, et il faudra les inclure dans son travail.

Phase 6 : lecture et nourrissage

Distribuer des textes et poèmes sur le thème séparation et rupture, choisir dans ces textes et poèmes deux morceaux de textes, vers qui plaisent, qui parlent, qui évoquent, qui résonnent... Les recopier.

C'est le moment d'apporter des textes issus de la tradition lyrique. On peut constituer un corpus selon ses goûts, selon une vision diachronique, en traversant les époques, on peut aussi traverser les genres, proposer du théâtre, des morceaux de romans, des chansons populaires. Il faut bien faire attention à proposer, à surtout ne pas commenter les textes. On peut éventuellement, en tant qu'animateur, s'amuser à collecter les réactions des élèves à certains textes, pour s'appuyer dessus plus tard, lors de la phase de discussion ou quand les poèmes seront abordés en lecture en classe.

La phase de nourrissage culturel intervient pour permettre aux participants de s'appropriier des fragments d'une culture, de s'appuyer dessus, de se donner le droit d'emprunter. La culture fait sens quand elle fait réseau, quand elle vient mettre en mots ce qui n'est pas encore dicible. Le fait de travailler sur un corpus de textes dans lequel sont rassemblés des poèmes contemporains, médiévaux, des chansons populaires, des extraits de roman ou d'autobiographie permet de faire traverser la richesse du thème et son universalité aux participants. C'est aussi une autre posture de lecteur qui consiste non à lire avec l'angoisse de comprendre ou pas, mais uniquement l'envie de chercher des mots ou des phrases qu'on peut s'appropriier, qui nous plaisent. Le sujet écrivain est aussi sujet lecteur, il se permet de projeter sa subjectivité sur les textes lus.

Le lyrisme, plus que l'épanchement et l'expression de soi, est plus large, plus profond. Il met en jeu le travail du poète sur les mots. Il dépasse la simple fonction émotive : il est aussi l'aventure verbale du sujet qui explore les chemins de la création. Bien sûr il y a une certaine vision du lyrisme qui est caricaturale, celle que Flaubert va moquer par le biais d'Emma Bovary : « Elle se laissa donc glisser dans les méandres lamartiniens, écouta les harpes sur les lacs, tous les chants de cygnes mourants, toutes les chutes de feuilles, les vierges pures qui montent au ciel et la voix de l'Éternel discourant dans les vallons. » Mais cette dimension sera aussi à interroger dans la suite de l'atelier.

Le lyrisme pose également la question de l'énonciation feinte, c'est-à-dire semblant réelle parce qu'elle en reprend les codes. L'énonciation feinte est celle qui consiste à écrire un poème d'amour sans réel destinataire, ou à écrire un texte reprenant les codes de l'autobiographie sans en être une, à la manière de *À la recherche du temps perdu* de Proust. C'est un mode d'énonciation typique de la culture scolaire, faire adhérer le lecteur à un discours qui doit « faire vrai ». On retrouve ce qui permet à une situation pédagogique de donner la possibilité de construire des savoirs : faire rejouer l'histoire de ces savoirs, utiliser l'épistémologie pour anticiper les difficultés épistémiques et permettre à tous d'accéder à la complexité des concepts.

Phase 7 : écriture

À partir des huit fragments (deux reçus, deux recopiés, quatre produits), écrire un texte, trouver une cohérence en les remettant dans l'ordre puis trouver les liaisons, les mots dans les blancs.

Pour les collégiens, parce que j'avais plus de temps, j'ai alterné une phase de réécriture. Après la phase 7, les textes étaient lus en petits groupes, et une réussite en était extraite et recopiée sur une fresque par le groupe. Cette réussite devait être remplacée par une autre prise sur la fresque, et ceci donnait lieu à une réécriture du texte. C'est ce dernier texte qui était ensuite lu au groupe.

Le texte était ensuite corrigé (par mes soins, en relais avec les élèves au moment de la saisie informatique, ne pas en faire un prétexte à un travail orthographique qui viendrait nuire à la réflexion) Puis il était imprimé pour un recueil de classe.

Cette recherche de cohérence, qui implique de s'appropriier les mots des autres, est une phase de réécriture, de conceptualisation intense. Elle conduit à abandonner, à déplacer, à couper, à refaire. Toutes ces opérations permettent à chacun de modeler ses mots, et du coup de s'approprier sa pensée au travers de son langage.

Tout ceci n'est pas vécu comme tel par les participants, et ne peut ressortir que par bribes, par intuition. La phase de distanciation peut éventuellement permettre de formaliser et de conceptualiser ces intuitions. Un seul atelier dans l'année ne renversera pas les conceptions autour de l'écriture et de la création. Il s'agit d'allumer des feux, de soulever des possibles, de rendre capable, d'émanciper. Et c'est un processus, pas un terme.

Phase 8 : préparation de la lecture

Avec petit jeu scénaristique : Imaginer pourquoi le personnage inventé au début a écrit le texte qui va être lu. Cette présentation ainsi qu'une présentation courte du personnage seront faites en amont de la lecture.

Le texte produit en atelier est l'expression d'une subjectivité. C'est précisément ce qui pose problème aux adolescents. Du moins c'est comme ça que je l'avais imaginé. Le jeu scénaristique donne le temps de la réflexion, il décale le texte, le rend moins brûlant. Pour certains élèves, il a été l'occasion d'un second texte, narratif cette fois, pour expliciter les conditions d'écriture du premier. Dans l'atelier mené à Saint-Denis, les participants ont beaucoup plus questionné l'intérêt de l'*alter ego*. Il ne leur paraissait pas essentiel, artificiel pour tout dire. Ils avaient sûrement en partie raison. Je pense qu'ils n'étaient pas non plus un public scolaire : la démarche volontaire de s'inscrire à un atelier d'écriture du GFEN sur un temps personnel implique nécessairement un autre état d'esprit que celui de l'élève en classe : la mise à distance du sujet n'est pas forcément une condition de la confiance. Nous avons été pressés par le temps, le jeu scénaristique n'a pas pu être développé convenablement. Et je ne pouvais faire l'économie du débat.

Phase 9 : lecture

Selon le nombre de participants, faire lire tout le monde si possible.

Je me rends souvent compte, lors de mon premier atelier de l'année avec une classe, que le pari de la production de texte est toujours réussi, mais que leur rapport à leur propre texte est complexe. Au-delà du fait que le texte plaise ou pas, les élèves ont souvent un regard très négatif sur leur texte. Il ne s'agit pas seulement d'être fier de soi, mais aussi d'être capable de porter un regard sur ce qu'on a produit. Souvent les interactions critiques et le regard bienveillant des autres participants ne suffisent pas à leur permettre de s'approprier complètement le chemin de création qui s'est amorcé dans l'atelier. Il ne permet pas toujours la prise de conscience de ce qui s'est ouvert. J'attribue cela, peut-être à tort, au fait que les élèves sont encore dans une posture scolaire : ils arrivent avec un bagage autour de l'écriture dans lequel l'écart à la norme, la croyance en l'inspiration,

« Il s'agit d'allumer des feux, de soulever des possibles, de rendre capable, d'émanciper »

la difficulté à avoir une image de soi positive, le regard de l'enseignant sont autant de frein à la possibilité de considérer quelque chose venant d'eux comme réussi, comme porteur de sens. Au fur et à mesure de l'année, ce rapport change, pas à pas, comme la confiance en eux ainsi qu'en moi se construit. Par contre, dès le premier atelier, à défaut de se considérer comme poètes possibles, ils reconnaissent les autres comme l'étant. Ils voient les chemins ouverts dans l'écriture des autres. Mais pas encore dans la leur. Et le plaisir des textes, mis en voix par des élèves entraînés et audacieux, ou par mes soins, est réel. Faire lire un texte à tous les élèves est une gageure en début d'année...

Phase 10 : débat, analyse métacognitive

C'est le moment d'interroger ce qui vient de se passer. De questionner les ruptures, les réactions, les mécanismes à l'œuvre. C'est aussi le moment d'interroger les savoirs construits, leur nature, leur validité. Il s'agit très rarement de savoirs purement linguistiques. Les savoirs vont être de natures complètement différentes, mais surtout ne sont pas prédictibles. Des savoirs littéraires peuvent se construire, comme le concept de point de vue, quelques procédés qu'on retrouve dans le *Gradus* (des enfants peuvent apprécier une métaphore, une construction qui use du parallélisme), mais ils ne le sont que rarement, à moins d'être abordés spécifiquement par l'animateur et pointés comme tels. Il existe bien sûr la possibilité que la systématisation de ce type de pratique fasse basculer la conception de l'écriture du côté techniciste, c'est-à-dire comme une succession de procédés à maîtriser pour parvenir à maîtriser les discours et le langage écrit.

Les participants construisent bien sûr des savoirs sociaux, à chaque fois, dans l'échange et le nourrissage opérés lors de l'écriture, dans l'écoute et le don faits aux autres au moment de la lecture, dans l'émerveillement et la bienveillance de la réception des textes des autres. Dans l'entrée en tant que sujet lecteur dans l'espace du sujet écrivain donné, partagé. Il y a aussi des savoirs psychiques, dans la capacité à se reconnaître capable, à reconnaître les autres capables, à rencontrer des imaginaires et des sensibilités différentes.

Le débat est ce qui fait la spécificité des ateliers d'écriture du GFEN. Il permet la distanciation qui va interroger le vécu immédiat. Il est la précaution pour sortir de l'émerveillement : le travail de l'écriture n'est pas (toujours) si simple, il s'inscrit aussi dans la durée, dans la reprise, dans la réécriture.

À Saint-Denis, le débat, bien qu'écourté, a été

riche. Il a bien sûr abordé la question de la rupture dans l'atelier. Sur l'accompagnement que l'atelier propose sur ces ruptures, quand elles sont proches de la violence, quand elles sont de l'ordre de la régression. Que se passe-t-il quand l'atelier, par son thème, par son déroulement, rencontre de plein fouet l'histoire d'une personne ? Quand le sujet est percuté par une phrase qu'il vient de lire, d'entendre ou d'écrire ?

Le débat a donné lieu à une réflexion sur la nécessité de l'*alter ego*, sur son rôle véritable. Est-il là pour protéger, pour mettre à distance, pour falsifier, pour créer l'illusion de l'énonciation feinte ?

L'un des participants a exprimé une forme de désarroi en disant qu'il appréciait beaucoup les ateliers d'écriture, mais qu'il ne voyait pas quoi faire après, ni avec. Il avait soulevé la problématique de l'intention de l'auteur, de son intention en tant qu'auteur. Il disait avoir l'impression que le texte était plus produit par l'atelier que par lui-même. La discussion a continué à la pause, elle a conduit à la création d'un autre atelier, appelé lui-même « Intention(s) d'auteur », où ce qui allait être creusé, interrogé, était ce questionnement. Quelles sont les intentions des auteurs, quelle est la part de contrôle dans ce qui est écrit, dans ce qui est donné à lire ? À quel point le sujet maîtrise-t-il ce qu'il crée ?

Ce même participant a aussi demandé quelle était la suite du travail donné en classe, autour du lyrisme, des textes lus. Les élèves avaient eu les mêmes préoccupations que lui : certains s'étaient retrouvés dans leur texte, d'autres pas du tout. Comment permettre à quelqu'un de prendre conscience du fait que le texte produit en atelier est un chemin d'exploration de son intériorité ? Est-ce une nécessité absolue ? Ou une intrusion inacceptable à ce moment-là de son développement ? Faut-il permettre à un élève d'être le sujet-lecteur du poème qu'il a écrit ? Comment cela se nourrit-il ? Ce qui est certain, c'est que les élèves sont rentrés en contact avec les textes lyriques en amenant leurs questionnements, et en passant les textes au crible de ceux-ci. Ils se sont plus facilement intéressés à des textes difficiles au niveau linguistique parce qu'ils voulaient interroger le rapport entre la forme et le propos. Je suis certain que c'est l'expérience de l'écriture poétique qui a permis l'engagement dans la lecture de Villon, de Musset ou d'Apollinaire. Parce qu'il est plus facile d'aller interroger un pair pour savoir ce qu'il a ressenti lors d'une séparation amoureuse, lors de la rupture d'avec le pays natal, ou lors de l'arrachement au parent décédé, que de regarder d'en bas des figures à l'odeur de naphthaline, juchées sur le pinacle scolaire. ◆