

Fouquet Stéphanie

n° étudiante : 21611493



Master 2 sciences de l'éducation
parcours animation et éducation populaire

ECUE 15.2 : Mémoire

Les Ateliers d'écriture en Education

Nouvelle,

levier d'émancipation ?

Ethnographies d'animateurs d'ateliers d'écriture

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : Présentation du cadre d'investigation

I Rencontre d'un terrain, parcours de militante

A- Un parcours d'animatrice d'atelier d'écriture

- 1- Qu'est ce qu'un atelier d'écriture du GFEN ? Point de vue de la praticienne
- 2- Un cheminement militant

B – Rencontre avec un mouvement pédagogique

- 1- Le GFEN, mouvement d'éducation Nouvelle
- 2- Apports pédagogiques incontournables du mouvement
- 3- Evolution récente : la diversité du mouvement
- 4- Le secteur poésie - écriture du GFEN : terrain de recherche

II Ethnographie des pratiques pédagogiques

A- Méthode ethnographique

B- Construction de la méthodologie

- 1- L'émancipation au sens pragmatique
- 2 - Construction d'outils d'investigation

III Présentation des différents terrains et animateurs

A- Yves

B -Patricia

C- Michel

D- Christine

E- Philippe

DEUXIEME PARTIE : Cadre, hors cadre et critique de l'atelier avec un public contraint

I Atelier d'écriture au Lycée technique et à l'EREA d'Albertville

A- Une séance particulière

1 Récit de la séance

2 Textes produits

B- Le cadre construit par l'animateur

1- Du cadre général au cas particulier de l'EREA

2- Construction d'un cadre

- a- Pose d'un cadre de connivence
- b- Pose d'un cadre relationnel de solidarité
- c- Pose d'un cadre idéologique
- d- De l'autorisation à la prise de parole
- e- Induit une rencontre intersubjective

3- Ecart entre le cadre induit par l'atelier et les habitus

- a- Des pratiques pédagogiques peu fréquentes dans une classe
- b- Implication personnelle dans l'activité d'écriture
- c- Le moments de déstabilisation et perte de maîtrise

C- De la pratique au discours sur la pratique

1- De la connivence à la séduction ?

2- La place de l'explication

3- Ecrire avec les élèves

4- Un certain processus d'écriture

5- Le processus de création

6- Une dispute hors atelier

II Printemps des poètes à Contrexéville

A- Une séance particulière

1- Récit de l'expérience

2- Bilan de l'atelier

- a- Des paroles convenues et attendues ?
- b- L'émergence de critiques
- c- Les attentes de l'enseignante: émergence d'une dispute ?

3- De la pratique au discours sur la pratique

a- Expérience vécue avec les SEGPA

b- Le public spécifique du CMP

B- Le cadre construit par l'animateur

1- Cadre général des ateliers de Philippe Valet

2- Construction d'un cadre

a- Préparation multiple

b- Une parole imagée en guise de consignes

3- Ecart entre le cadre induit par l'atelier et les habitus

a- Non correspondance avec les pratiques attendues

b- Une conception de la poésie autrement

III Les divers degrés de dispute issus de l'observation

A- Piste 1 : La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.

B- Piste 2 : Le différentiel entre les propositions faites par l'animateur et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit.

C- Piste 3 : L'émergence et la résolution des disputes dans et hors de l'atelier

TROISIEME PARTIE : Cadre, hors cadre et critique de l'atelier avec un public volontaire

I Un atelier en plein cœur du quartier

A Une séance particulière

1 Récit de la séance

2 Textes produits

B- Ateliers inventés suite à la critique d'un cadre

C- Construction d'une posture d'animateur

II Un atelier d'écriture au cœur des Rencontres d'animateurs

A- Récit d'une séance

B- Analyse des prises de parole provoquées par l'atelier

1 – Emergence de contrariétés ou d'inquiétudes

- 2- Mise en mot d'un vécu ayant provoqué une étrangeté, un dérangement et expression d'une forme d'opposition au cadre proposé
- 3- Apparition de controverses ou d'interrogations
- 4- Organisation de contradictions dans un débat

III Des bilans contrastés et imprévisibles

A- Un atelier du GFEN à la maison des écrits d'Echirolles

- 1- Transcription d'un extrait de bilan de l'atelier
- 2- Dynamique du bilan.

B- Un atelier du GFEN au théâtre du Levain à Bordeaux

- 1- Transcription d'un extrait de bilan de l'atelier
- 2- Dynamique du bilan.

C- De l'écriture à l'émancipation ?

- 1- Bilans d'ateliers : points communs et différences
- 2- Un seul ou plusieurs processus d'émancipation ?
- 3- Points sombres émergeant de l'analyse

CONCLUSION

ANNEXES

I Grille d'observations

II Guide d'entretiens

III Cadre général des ateliers d'Yves

INTRODUCTION

Les ateliers d'écriture font actuellement partie du paysage culturel français. Ils se développent dans de nombreuses villes, des catalogues permettent de les recenser, des cursus universitaires sont créés passant du DU au master, formant à l'animation d'atelier d'écriture et au métier d'écrivain.

Que ces ateliers soient décriés ou encensés, peu d'études interrogent les pratiques des animateurs. Le but de cet écrit sera de tirer des observations de terrains, suffisamment d'interrogations pour pouvoir aborder de manière critique les discours sur les ateliers portés par les animateurs, et entendre les tensions et contradictions inévitables que traversent ces professionnels. Pour cela, une étude ethnographique a semblé la plus adaptée à la situation. Celle-ci permettra de porter un regard sur les diverses interactions générées dans et en dehors des ateliers entre les participants et les animateurs.

L'Education Nouvelle, notion vieille de près d'un siècle (1922) a été développée au sein de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle. Née sur une critique du système éducatif (*comment former les gens pour qu'ils ne se transforment plus en « chair à canon »...*), elle a permis des avancées importantes dans le monde de l'éducation (la création de départements de sciences de l'éducation en France et au Canada en est un exemple). Le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) est une émanation française de cette ligue. Ce mouvement singulier, le GFEN, a une histoire mouvementée faite de ruptures et de débats.

La première préoccupation de ce mouvement est la notion d'émancipation, qu'il essaye de mettre en dynamique à travers les discours et les dispositifs pédagogiques qu'il défend. Le CNRTL définit l'émancipation comme « Action de libérer, de se libérer d'une dépendance d'ordre moral ou intellectuel, de préjugés, d'erreurs. *L'émancipation des esprits* »¹. Mais elle est aussi définie par

1

<http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/%C3%A9mancipation>

« Action d'affranchir, de s'affranchir d'une domination ou d'une servitude, d'une contrainte. *L'émancipation des esclaves. L'émancipation politique des colonies. L'émancipation de la femme.* » Ces définitions supposent une certaine dépendance de l'individu par rapport à un système de contraintes dont il s'agit de se libérer. Elle se traduit par un avant et un après et par le chemin parcouru pour y parvenir. Elle indique le travail mis en œuvre, l'action pour se libérer. C'est par cette entrée spécifique que nous allons porter les observations sur le terrain et les analyses des discours portés.

Le GFEN revendique la paternité des ateliers d'écriture en France. Le secteur écriture-poésie, secteur de recherche du GFEN travaille depuis plus de 50 ans sur les ateliers d'écriture. Dans les archives il est possible de retrouver des traces montrant les embryons des premiers ateliers inventés dans les années 70².

Le recul aidant, il est indéniable que ces ateliers ont un impact sur les participants, témoignages, réactions et publications le montrent. Mais l'émancipation revendiquée est-elle légitime ? Ces ateliers, dispositifs pédagogiques proposant des pratiques d'écriture, permettent-ils aux participants de se retrouver dans des dynamiques émancipatrices face à l'écrit, et face au monde qui les entoure ? Permettent-ils de se libérer de préjugés d'ordre moral ou intellectuels, de préjugés ou d'erreurs qui enferment dans un empêchement à écrire ? Cette question centrale traversera l'ensemble de ce mémoire. Et pour cela, un cadre d'analyse sera construit sur la base du cadre théorique de Luc Boltanski développé dans son ouvrage *De la critique, Précis de sociologie de l'émancipation*³. Cadre qui sera développé dans une première partie.

Une deuxième partie s'attachera à analyser la pratique d'animation avec un public contraint qui présente de grandes difficultés à l'écrit, un public des CAP dans une lycée professionnel, d'EREA, d'IME et d'EGPA. Ces dispositifs d'ateliers ne sont pas présentés comme des dispositifs d'apprentissage de compétences spécifiques de l'écrit ou de l'oral. Aucune fiche d'évaluation n'est délivrée en fin d'atelier. Ces activités sont présentées comme un temps à part dans un processus de formation, un temps dit « de création ». Elles semblent agir de manière plus informelle. Peut-on réellement déceler par les observations, des indicateurs qui permettraient de mettre en évidence un processus d'émancipation ?

Une deuxième partie s'attachera à analyser ces ateliers animés avec un public volontaire. Les interactions sont-elles similaires ? Peut-on déceler des différences ? Jusqu'où le processus

2 Voir sur le site <http://ecrituregfen.org>

3 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

d'émancipation est-il observable ? Est-il réellement observable ? Ces préoccupations tendront l'ensemble des analyses.

La rencontre des animateurs, de leurs préoccupations, de leur vécu permettra d'aborder cette notion d'animation d'atelier d'écriture par la pluralité des pratiques. Les différentes interviews rapportées permettront quand cela est possible de donner à entendre le cheminement des animateurs et de comprendre comment ils ont pu construire leur propre posture de militant, d'écrivain et de pédagogue, car l'ensemble des animateurs porte ces trois casquettes de manière plus ou moins appuyée. Comment cette triple identité a-elle pu se construire ? Comment les animateurs ont-ils pu se former ? Cette question traversera en contre-point l'ensemble du mémoire.

La question finale reviendra alors. *Que signifie participer à un atelier d'écriture ?* Cette question retrouvera la question initiale : *Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?* Si l'on pose l'atelier comme un processus d'émancipation, visant la transformation d'une situation de domination, peut-on réellement savoir où cette aventure va nous mener ? Les cartes sont-elles déjà jouées ?

La pédagogie est prise en tension entre la recherche sur le terrain qui se vit par tâtonnements, prises de risque, prises de position, et la recherche théorique prise parfois dans les batailles d'idées et dans les griffes de débats d'experts. Cette pédagogie taxée de pédagogisme a-t-elle encore un chemin à se frayer, adossée aux pratiques éducatives qu'elle espère transformer ?

PREMIERE PARTIE : Présentation du cadre d'investigation

De la nécessité d'une ethnographie d'animateurs d'ateliers d'Education Nouvelle

Professionnelle de l'éducation depuis vingt ans, la rédaction de ce mémoire m'engage à faire un pas de côté et d'adopter une posture qui s'écarte d'une posture professionnelle. Le professionnel est bien souvent obligé d'analyser son action au regard des réactions du public concerné, dans la tension permanente de l'action à mener le lendemain. Le cadre de ce mémoire, va me permettre d'esquisser et d'aiguiser la critique dans un cadre de pensée sociologique. Ce pas de côté ne se fera pas sans difficultés. Sortir d'un discours engagé, s'obliger à remettre en question les partis pris construits sur plusieurs années de militantisme est une opération délicate. Surtout si cela remet en question dix ans d'implication militante. Il est difficile de ne pas partir sans idées préconçues sur les conclusions de ce travail. Il est clair que ce changement de posture ne va pas sans quelques interrogations.

Ce pas de côté a pu se réaliser grâce aux apports de Delphine Naudier et Maud Simonet qui ont coordonné un ouvrage récent interrogeant le lien entre *Pratiques de recherche et engagements*⁴. L'introduction rédigée par les deux coordinatrices se présente comme un plaidoyer visant à rétablir la légitimité d'un travail sociologique en prise avec ses objets, voire pris dans ou par ses objets. Les différentes contributions présentent tout autant d'apports qui permettent de légitimer cet écrit universitaire prenant appui sur un terrain partiellement investi depuis plusieurs années de manière professionnelle et/ou militante.

Pour cela, il a été nécessaire de construire un cadre de pensée, de construire une grille d'analyse qui permette d'interroger suffisamment le discours militant afin de repérer les débats que celui-ci peut faire émerger. La lecture du *précis de sociologie de l'émancipation*, de Luc Boltanski⁵ sera un support essentiel pour construire ce cadre.

Ce qui nous permettra d'investir le terrain, et de présenter les animateurs d'ateliers d'écriture dans leurs différents lieux d'intervention, sachant que les observations participantes et interviews, bases de cet écrit ont pu être menées durant les trois mois de printemps 2017.

4 Naudier D., Simonet M. (2011), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements* », Paris, La découverte.

5 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

I Rencontre d'un terrain, parcours de militante

A- Un parcours d'animatrice d'atelier d'écriture

1- Qu'est ce qu'un atelier d'écriture du GFEN ? Point de vue de la praticienne

Voilà une question à laquelle il est difficile de n'apporter qu'une seule réponse, aussi experte soit-elle. Il est tellement plus simple de laisser parler l'atelier de lui-même. C'est pour cette raison, que jusqu'à maintenant, à chaque fois que cette question m'était posée, je répondais par une mise en situation, aussi courte soit-elle, avec les personnes présentes :

- *Prends un magazine, un tract, le premier écrit qui te tombe sous la main. Découpe ou déchire trois formulations, groupes de mots, les premiers que tu trouves.*
- *Place-les sur une feuille. Organise-les pour que l'ordre te semble intéressant, sans savoir pourquoi. Puis colle-les.*
- *Ecris entre ces formules pour faire une phrase. Bancale ou pas bancaire, signifiante ou pas. Joue avec ce que ces formules te donnent envie d'écrire.*
- *Puis on lit ensemble ce qu'on a écrit (car moi aussi je me mets à faire des phrases). On voit ce que ça donne, ce que ça fait. Et là on va pouvoir se parler. Et c'est à ce moment que je leur retourne la question. Alors, c'est quoi un atelier ? La première réaction étant : C'est ça ? Le silence qui suit oblige l'interlocuteur à chercher ailleurs une réponse à sa propre question. Alors il se met à parler sur ce qu'il a écrit, sur la manière dont il s'y est pris. Repère les endroits où ça lui a plu, là où ça a bloqué. Il critique, il dénonce. Mais j'ai rien écrit là. L'échange se formalise, s'organise autour d'un nœud de réflexion, une pensée se construit sur un processus en cours. Une fois que commence à se construire un discours sur l'écrit, en contre, en marge, avec et sans les mots utilisés, collés, pour défendre une certaine idée de la littérature, avec un trouble dans la voix devant les trouvailles... A moi de lui répondre : ça peut être ça, un atelier, ce qu'on vient de vivre ! L'atelier est là quand on travaille la langue et quand on façonne une pensée en confrontation avec un vécu, avec un autre, avec l'écriture...*

2- Un cheminement militant

Enseignante dans l'Éducation Nationale depuis 1996, spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté depuis 2004, mon parcours et mes interrogations m'ont amenée à croiser, en 2005, un mouvement

pédagogique, porteur de pratiques d'Éducation Nouvelle, le GFEN⁶ (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). La Première rencontre avec ce mouvement a été dans le cadre d'un stage d'animateurs d'atelier d'écriture qui a eu lieu à Saint Nazaire. Il m'a fallu attendre deux ans pour renouveler l'expérience et me réinscrire à un autre stage à Toulouse. Temps nécessaire pour *digérer* l'expérience vécue.

Dans un mouvement, où une phrase phare est « *Expliquer empêche de comprendre quand ça empêche de chercher*⁷ » les premiers pas peuvent être vertigineux. Rien ne se passait comme je m'y attendais. J'ai appris en faisant, dès le début. Le premier stage a été un saut dans le vide. « *Qui va animer le premier atelier, il nous manque quelqu'un ? On le prépare en groupe et deux personnes se lancent ! D'accord ?* » Et me voilà parachutée animatrice d'ateliers d'écriture.

Dans un mouvement, où les pensées se construisent sur des conflits, dits socio-cognitifs quel premier pas impliquant, lorsque je me suis vue tenir tête et m'emporter face à une animation qui m'avait particulièrement heurtée. Et la force des échanges ensuite ! Et l'émotion quand plus tard j'ai enfin lu les écrits de celui avec lequel j'avais débattu et contre lequel je m'étais emportée. Par son travail et son œuvre poétique, ce pédagogue et écrivain avait posé les pierres des ateliers d'écriture du GFEN. C'est lui qui, dans le débat et parfois par le conflit, avait participé à la construction des bases d'une théorico-pratique qui devait profondément changer mon regard sur l'écrit.

Petit à petit, je me suis engagée dans ce secteur, participant aux réunions à Toulouse, montant et dirigeant une association sur la région melunaise où nous revivions les ateliers du secteur, puis inventions de nouveaux ateliers correspondant aux questions que nous nous posions alors. Bénéficiant des opportunités saisies par le mouvement, nous nous organisions entre militants et nous engagions collectivement. Pendant dix ans, j'ai pu découvrir, faire découvrir, développer des projets sur le terrain. De cette participation observante, j'ai pu construire des postures, défendre des partis-pris d'animation.

En ont résulté une série d'articles publiés dans les diverses revues du mouvement qui m'ont permis de décrire, d'analyser les ateliers menés auprès de publics variés : pratiques de classe au

6 <http://www.gfen.asso.fr/>

7 Phrase habituellement dévolue à Henri Bassis, un président du GFEN, mais que certains attribuent à Jean Piaget.

CP⁸, activités de liaison CM2/6ième⁹, pratiques de formation des enseignants¹⁰, activités dans des regroupements d'adaptation au sein d'un RASED¹¹, activités menées dans une structure d'aide à la parentalité (la CSF)¹², animation d'un collectif artistique¹³.

Plus spécifiquement alors, cherchant à définir l'atelier d'écriture du GFEN, j'ai tenté de faire une approche comparative entre les ateliers du GFEN et ceux de l'Oulipo¹⁴. Approche qui a ses limites. Mon entrée était réductrice car elle cherchait plus à opposer deux pratiques (cherchant celle qui serait plus appropriée, plus juste...) qu'à les mettre en débat.

J'ai alors tenté d'autres entrées à travers deux articles : l'un interrogeant l'implication militante et politique des animateurs¹⁵, et l'autre positionnant l'atelier dans la quête des savoirs portée par le GFEN, interrogeant ainsi la place de l'imaginaire dans toute activité de construction de savoir¹⁶.

Par la rédaction d'articles, ce terrain d'action est devenu enjeu de problématisation. Le nouveau pari sera maintenant de transformer ma posture et d'intégrer la méthodologie de l'observation participante, levier premier d'une investigation à caractère ethnographique des animateurs d'ateliers d'écriture.

B – Rencontre avec un mouvement pédagogique

1- Le GFEN, mouvement d'éducation Nouvelle

Actuellement sur les plaquettes de présentation et sur le site internet, le GFEN se présente comme un mouvement de recherche et de formation, association loi 1901 reconnue par le Ministère de l'Éducation Nationale ainsi que par le ministère des sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative. Ses militants prétendent intervenir de la maternelle à l'université, dans

8 Fouquet S. Neumeyer M. (2015), « Atelier d'écriture au CP », « Écriture, l'apport des ateliers d'écriture », *Dialogue*, n°158.

9 Fouquet S. (2015), « Atelier de mise en voix, à la sortie de poésie », *Dialogue*, n° 156.

10 Fouquet S., Liron M. (2016) « Et pourquoi pas des démarches de création dans la formation des enseignants », *Dialogue*, n°159.

Fouquet S. Cros P. (2016) « Pourquoi pas Bachelard » in GFEN île de France eds., *S'approprier des savoirs, une aventure humaine*, Paris, Chronique sociale.

11 Fouquet S. (2013), « Des ateliers d'écriture en regroupement d'adaptation », *Dialogue*, n°148

12 Fouquet S. Haluska P.(2012), « Travailler l'imaginaire en famille », *Dialogue*, n° 146.

13 Fouquet S. (2015), « L'atelier transforme-t-il ? » *Dialogue*, n° 156.

14 Fouquet S. (2015), « Ce que l'Oulipo interroge de l'atelier d'écriture », *Dialogue*, n°156.

15 Fouquet S. (2016), « L'impossible posture des ateliers d'écriture, pédagogie sauvage ou militantisme littéraire ? » *Dialogue*, n°160.

16 Fouquet S. (2016), « De la transformée de Laplace à la quête de l'imaginaire », *Dialogue* n°161.

toutes les disciplines, dans les administrations, les associations, les bibliothèques, les entreprises, les services territoriaux, les syndicats, pour les bénévoles, les collectivités, les exclus, les individus, les professionnels. Cette large palette d'action est confirmée par l'offre de formation en ligne sur le site. Ce qui signifie que les membres de ce mouvement organisent ou collaborent à des formations professionnelles initiales et continues, des colloques, des conférences, des animations d'ateliers d'écriture et de création. Ils s'y impliquent dans un cadre à la fois professionnel pour les formateurs, universitaires et enseignants du mouvement, mais aussi dans un cadre militant, car de nombreuses actions relèvent de conventions avec des organismes et n'entraînent pas obligatoirement une rémunération des formateurs. Seul un salarié agit régulièrement contre rémunération. Les autres interventions sont plus ponctuelles, réparties sur le territoire en fonction de l'implantation des différents groupes.

Donc bien que se présentant majoritairement par ses actions de formation, cette structure n'est pas pour autant un organisme de formation. Cette particularité demeure une étrangeté dans le monde éducatif contemporain. Pour ces acteurs éducatifs, la formation serait plus un acte militant qu'une source de revenu. Une étrangeté dont il faut chercher les raisons à la source même de la création du mouvement.

Sur les mêmes documents de présentation, il est mentionné que ce mouvement a une histoire qui dure depuis près d'un siècle. Issu de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, le G.F.E.N. a été créé en 1922 à l'initiative de savants et d'éducateurs qui, au sortir de la première guerre mondiale, auraient ressenti l'urgence de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes, de la guerre comme solution au règlement de leurs conflits.

L'un des principes fondateurs du L.I.E.N étant : « *L'éducation nouvelle prépare chez l'enfant non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.* » Se posent donc dès la fondation de ce mouvement des enjeux éducatifs de taille. L'Education Nouvelle s'affiche comme une alternative aux modes de transmissions de l'époque. Et par son positionnement à la fois politique et idéologique, ce mouvement pose des questions qui jusque là n'avaient pas été traitées. Il a nourri ses recherches de la pensée de grands précurseurs tels que Rousseau, Pestalozzi, Jacotot. Puis Montessori en Italie, Decroly en Belgique, mais aussi Makarenko en URSS, Korczak en Pologne, Freire au Brésil, Ferrière et Cousinet en Suisse, montrant ainsi le cosmopolitisme du mouvement.

C'est à ce moment que le lien entre éducation et projet de société devient un enjeu majeur pour ses militants. Les recherches s'aventurent, s'interpellent, mettent en œuvre raisonnements, doutes et tâtonnements alliant les avancées scientifiques de l'époque quelque soit le domaine d'investigation, de la médecine à la psychologie. De là naît le militantisme spécifique à ce mouvement, directement lié à une forme de recherche pédagogique.

Henri Wallon, nommé vice-président du groupe de 1929 à la guerre, est président du GFEN de 1946 jusqu'à sa mort en 1962. En tant que psychologue, il a contribué à une meilleure connaissance de l'enfant et en tant qu'admirateur de l'oeuvre de Decroly, il a mis en évidence l'importance de l'affectif dans le développement psychologique de l'enfant et les liens existant entre le "biologique et le social". Parallèlement à ses recherches, Henri Wallon s'est intéressé aux différentes applications possibles de la psychologie aux problèmes éducatifs. Une phrase majeure de ce penseur, reprise encore dans les plaquette présentant les universités d'été du GFEN est « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action.* » Cette phrase sera aussi un point d'achoppement essentiel pour construire une posture militante et interroger sans cesse les questions pédagogiques.

Le GFEN sera traversé par d'autres périodes historiquement marquées pour ses militants. Henri et Odette Bassis, seront des acteurs importants et feront des apports théoriques tels que l'auto-socio-construction, actuellement encore incontournables bien que fortement critiqués par certains. Jacques Bernardin est actuellement le président du GFEN. Son implication dans le groupe de recherche ESCOL a aussi impacté le mouvement favorisant ainsi certains ponts entre la recherche universitaire et la recherche pédagogique de terrain.

Ce léger détour historique laisse entendre que ce mouvement pédagogique a beaucoup évolué depuis les années 20. Il a connu des nombreuses ruptures, des scissions et n'a pas arrêté de se redéfinir et de faire avancer sa pensée à travers ses publications. Il a traversé les époques en développant son travail pédagogique.

Une histoire chargée pour un mouvement qui reste malgré tout de bien petite taille. Il affiche 450 adhérents actuellement. Pour les militants impliqués au présent dans le mouvement, ce passé a des implications et des résonances. *Il permet à chacun de se projeter dans un défi commun, celui d'une éducation qui viserait avant tout l'émancipation des sujets.*

Ce terme d'émancipation apparaît très vite dans les premières publications. Et très rapidement, des démarches pédagogiques sont pensées, construites dans ce but affiché.

Mais vécu quotidiennement, ce mouvement est avant tout une affaire de personnes rencontrant, parfois dans le conflit, d'autres personnes, dans un projet collectif auquel sont attribués des enjeux humains à dimension universelle. La question se pose alors de comprendre en quoi ces conflits, ces rencontres, ces personnes peuvent porter des démarches d'émancipation. Est-ce un effet d'annonce, des idéologies décrochées de la réalité qui ne s'affrontent pas suffisamment aux réalités objectives du monde contemporain ? Ce qui expliquerait le peu d'audience de ce mouvement. Ou alors les pratiques portées ont-elles réellement des conséquences observables de transformation des sujets dans le sens d'une émancipation ? La question peut se poser.

2- Apports pédagogiques incontournables du mouvement

Interroger la pratique, construire une posture réflexive à partir de la pratique est un postulat porté par le GFEN et posé par Gaston Mialaret, président du GFEN et fondateur des sciences de l'éducation en France et au Canada. Il écrit en 1996 :

Dans certains cas cette réflexion sur la pratique conduit l'acteur à l'élaboration d'une véritable théorie pratique. Limitons-nous à ne citer ici que deux cas célèbres parmi tant d'autres. Le cas d'Anton Makarenko en union soviétique et celui de Célestin Freinet en France qui sont très exemplaires à ce sujet : c'est à partir de leur pratique qu'ils édifient leur propre théorie pédagogique. [...] Ces deux exemples illustrent le mouvement qui va de la pratique à la théorie, tout en retournant à la pratique.¹⁷

La construction du concept d'auto-socio-construction des savoirs, formalisé par Odette Bassis dans son livre *se construire dans le savoir*¹⁸ est le fruit d'un long cheminement débuté dans les années 80 avec Henri Bassis alors président du GFEN et qui a donné naissance à de nombreuses démarches de construction de savoir dans de nombreuses disciplines. Illustrant les propos de Gaston Mialaret, cette construction théorique est née de la pratique, de l'analyse qui en a été faite, ainsi que des différentes études portant sur des populations d'élèves et d'enseignants.

Détaillés dans de nombreuses publications, nous ne donneront à lire qu'une formulation synthétique de la problématique de ce travail :

Tout le vécu de la démarche se joue entre l'objectif à atteindre, lancé dans la situation de départ, et le but visé en final qui est la problématique conceptuelle à construire. But qui est l'inconnu du départ, celui qui ne peut être dit aux apprenants, puisque c'est aux processus impulsés d'y conduire. En effet il s'agit de passer du caractère opératoire de l'objectif atteint à la dimension conceptuelle qui ne va pas sans saut qualitatif de la pensée, sans

17 Mialaret G. (1996), « Savoir théorique, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation » in *Savoir théorique et savoir d'action, éducation et formation, biennales de l'éducation*, Paris, PUF.

18 Bassis O. (1998), *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF Editeur

"rupture" par rapport aux conceptions préalables, sans travail dialectique de la pensée au sens où Bachelard écrit "on devrait se méfier d'un concept qu'on n'a pas encore pu dialectiser". Travail serré dans le symbolique où les formulations, les représentations donnent chair à ce but conceptuel. Faut-il encore en arriver là, où de prétendues situations-problèmes souvent n'y conduisent pas, embourbées dans des méandres "activistes" sans issues. C'est dans les temps des confrontations collectives que se resserrent les prises de conscience en gestation sur le plan conceptuel. Temps de mise à distance, dans l'analyse réflexive sur les productions langagières orales et écrites produites par les uns et les autres, pour en arriver à des problématiques identifiables et à des formulations cohérentes. Car il s'agit bien de problématiques, dans la mesure où telle ou telle notion ciblée ne peut l'être précisément qu'en relation avec d'autres notions qui participent à sa compréhension.

C'est une telle dynamique, jusqu'à ses aboutissements, qui fait de l'acte d'apprendre cette aventure humaine dans l'histoire de chacun, où tout savoir nouveau vient faire événement, aiguisant autrement son regard autour de soi et sur soi¹⁹.

Les démarches ainsi construites appelées d'auto-socio-construction ont été déclinées dans de nombreuses disciplines. Mais qui peut accéder à cette formalisation, s'il ne la rattache pas à un vécu, aussi fragile soit-il, de construction d'un savoir. Là est le saut à faire. Comment construire un discours qui permette non pas de dicter l'action pédagogique, mais de la penser.

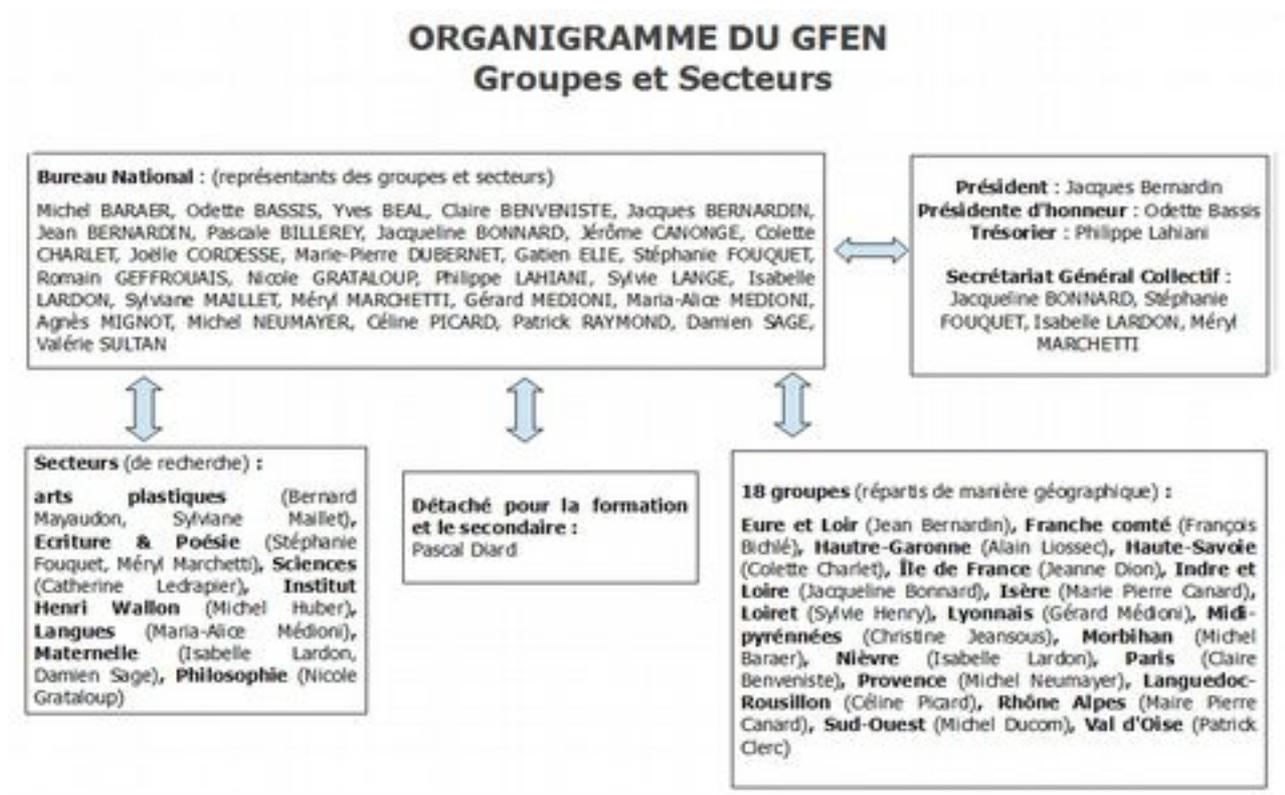
Ce sont ces questions de fond qui ont permis au GFEN d'opérer une rupture et de faire un nouvel apport, présenté comme un apport essentiel du mouvement : le principe d'homologie. Ce principe vise à faire vivre au groupe d'adulte la démarche telle qu'elle serait présentée aux élèves. Vivre et analyser son vécu afin d'accéder aux mécanismes complexes qui permettent à chaque sujet de construire le savoir et ce par la confrontation à ses pairs, par la mise en danger de ses représentations... Tous ces mots ne sont que des mots, si la situation n'est pas vécue. Vous, lecteur de cet écrit, vous pouvez le ressentir. Les mots ne peuvent mettre en mouvement les concepts que si ceux-ci sont éprouvés et sont construits afin de réinjecter de la pensée dans l'action à construire.

Tous ces apports ont eu des répercussions dans le monde de l'éducation. Ils irriguent plus ou moins fortement, de manière plus ou moins conscientisée par les formateurs eux-mêmes, les actions de formation qu'ils assurent en direction d'enseignants et d'éducateurs. Certaines pratiques socio-constructivistes sont même défendues à l'université, sans pour autant que le nom des Bassis ne soit connu. Historiquement, il faut reconnaître que ces militants pédagogiques ont pleinement contribué au développement de ces pratiques. Ils les ont même inventées...

19 Bassis O. (2006), « La démarche d'auto-socio-construction du savoir », *Dialogue*, n°120.

3- Evolution récente : la diversité du mouvement

Après la présidence d'Henri Bassis, le mouvement a encore évolué, il s'est diversifié, des groupes géographiques se sont développés et des secteurs se sont construits autour d'axes de recherche. Sont nés les secteurs écriture et poésie, arts plastiques, langues, maternelle, philosophie, l'institut Henri Wallon et très récemment le secteur sciences. Ce qui forme un organigramme assez complexe d'instances qui se rassemblent de manière indépendante, tout en gardant une organisation nationale pour coordonner l'ensemble du mouvement.



C'est aux actions de formation du secteur écriture-poésie que nous nous attacherons tout au long de cet écrit. Ce qui nous permettra d'interroger dans les détails les pratiques d'atelier d'écriture.

4- Le secteur poésie - écriture du GFEN : terrain de recherche

Ce secteur est né dans l'année 1966-67. Il s'appuyait sur la volonté d'enseignants de transformer l'enseignement du français et la situation de la poésie à l'école. Dès le début, il regroupait enseignants et créateurs. Cela prit la forme de 1968 à 1970 de week-end d'études, de recherche et de discussion. C'est en 1972, lors du premier stage de formation et de recherche que le secteur prenait sa dimension actuelle.

Ce secteur porte maintenant depuis plus de cinquante ans un travail de recherche pédagogique autour des ateliers d'écriture. Différentes antennes sont développées sur le territoire : Bordeaux, Bayonne, Besançon, Toulouse, Grenoble, Aubagne, et Ivry sur Seine. Mais l'ensemble des réunions se passe à Toulouse. Il rassemble actuellement des écrivains, animateurs d'atelier d'écriture, animateurs socio-culturels et enseignants. A raison de quatre réunions par an, ces derniers organisent des stages d'été, des rencontres, des formations et publient régulièrement la revue « Cahiers de Poèmes ».

Le travail mené depuis cinq décennies fait désormais partie des références en matière d'ateliers d'écriture. Ce secteur est souvent cité dans la littérature consacrée à ce sujet. Pour exemple, cet essai de sociologie :

Ce secteur élabore au cours des années soixante-dix, indépendamment d'Elisabeth Bing et Anne Roche (ce qui assure également au GFEN un statut de pionnier), une définition des ateliers exprimée dans de nombreuses publications.²⁰

Les orientations impulsées par les ateliers sont clairement affichées dans les publications des membres du secteur :

L'essentiel c'est l'ensemble des partis pris humanistes qui le sous-tendent. Le « Tous capables », la dimension de l'égalité, sont des éléments décisifs.[...] Cette dimension nous incite à écrire et faire écrire pour entrer – pour faire entrer le plus grand nombre dans la culture écrite.²¹

La notion d'émancipation est centrale. Elle traverse les publications internes du secteur écriture, notamment à travers la revue Cahiers de Poème, publiée depuis les années 70, mais aussi à travers les nombreux articles de la revue Dialogue, revue plus générale du mouvement, ainsi qu'à travers les quelques livres publiés chez des éditeurs plus largement diffusés. Ces textes de références seront des supports précieux pour analyser les discours portés sur les ateliers. Certains sont accessibles en ligne.

- *Le pouvoir de la poésie*, Casterman, 1978

- *Réconcilier poésie et pédagogie*²², aux éditions « Cahiers de Poèmes », 1991

- *L'atelier d'écriture et le pouvoir d'écrire*²³, aux éditions « Cahiers de poèmes » 1993

- *Ca conte*²⁴, Edition Cahiers de Poèmes, 1996

20 Chateigner, F. (2007) *Une société littéraire, sociologie d'un atelier*, France, éditions du Croquant.

21 Ducom, M. (1993) *Le pouvoir d'écrire*, France : éditions Cahiers de Poèmes, repéré à http://ecrituregfen.org/wp-content/uploads/2015/05/1993_02_Le_pouvoir_d_ecrire.pdf

22 Accessible en ligne http://ecrituregfen.org/?page_id=625

23 http://ecrituregfen.org/?page_id=262

24 http://ecrituregfen.org/?page_id=752

- *L'écriture ça émancipe, l'atelier d'écriture et les écrivains, Edition Cahiers de Poèmes, 2000*

- *Animer un atelier d'écriture, Michel et Odette Neumeyer, ESF Edition, 2003*

Les membres du secteur écriture ont écrit, c'est manifeste. Mais peu de publications ont passé la barre des 500 exemplaires. Un livre²⁵ à diffusion plus large est paru, écrit par Odette et Michel Neumeyer, qui ne donne à voir qu'un seul cheminement sur la question, celui de ses auteurs. Un site a été créé²⁶, rassemblant toutes les contributions des militants depuis plus de cinquante ans. Sur ce site il y a non pas une définition, mais des approches qui participent à un mouvement d'idées. Certains formalisent l'atelier, parfois de manière contradictoire. D'autres montrent les ficelles de sa conception, d'autres interrogent une pratique dans un contexte spécifique. Malgré tous ces écrits, on ne peut s'empêcher de remarquer que les tenants des ateliers d'écriture se sont bien gardés de se mettre d'accord pour produire un cadre théorique fixe, un point de repère stable et structurant, sur les ateliers d'écriture du GFEN (comme cela a pu être fait pour définir la démarche d'auto-socio-construction). Aucun n'affirme détenir le schéma type, seul et unique, auquel l'animateur débutant pourrait se référer, rien sur le papier qui puisse imposer les cadres d'un *bon* atelier. Celui-ci n'a pas été modélisé. Mais est-il modélisable ? Faut-il le modéliser ? L'entrée par la diversité n'est-elle pas une entrée qui pourra nous permettre d'éviter l'enfermement de l'atelier dans une forme unique ? C'est le parti-pris de cet écrit : partir de la pratique dans sa diversité et dans ses controverses, afin d'appréhender d'une manière peut-être plurielle mais non restrictive l'atelier d'écriture du GFEN.

Nous nous attacherons à comparer six terrains d'animateurs d'atelier d'écriture. Il a été important de choisir des animateurs chevronnés, qui se posent comme passeurs des ateliers du GFEN, donc faisant autorité sur la question, et dont les publications sont des repères pluriels sur la question. Ceux-ci mènent leurs actions sur des territoires différents. Nous irons donc à Bordeaux, Grenoble, Contrexeville, Uzeste et Melun. Le parcours et la formation de ces animateurs sont variés mais restent en grande partie centrés sur le champ de l'éducation : de l'enseignant, à l'écrivain, en passant par le formateur et l'éducateur certains endossent plusieurs casquettes en même temps (écrivain et enseignant, formateur et écrivain...). Certains de ces animateurs vivent grâce à cette activité d'animation, d'autres n'en font pas leur source de revenus principale. Rencontrés sur la base du volontariat, avec la connaissance de l'intention de recherche, tous ont accepté d'ouvrir les portes de l'observation et de jouer le jeu de l'interview.

25 Neumeyer M. et O. (2003) , *Animer un atelier d'écriture, Faire de l'écriture un bien partagé*, Paris, ESF éditeur.

26 <http://ecrituregfen.org>

II Ethnographie des pratiques pédagogiques

Caractérisée par un séjour prolongé dans la communauté étudiée, la méthode ethnographique permet de recueillir des informations grâce à l'observation participante. Dans un premier temps, la focalisation sur les activités quotidiennes puis l'intérêt porté au sens que les animateurs attribuent à leur action permettent de mettre à jour la cohérence interne des phénomènes observés. Cette approche entraîne dans un deuxième temps, à concevoir un cadre interprétatif abordé comme une construction progressive plutôt que comme la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance.

Mon travail d'enquête prendra appui sur des observations faites durant un événement fort du secteur écriture, à savoir les *Rencontres internationales d'atelier d'écriture* qui ont eu lieu à Echirrolles en novembre 2016 pendant lesquelles de nombreuses prises de notes, films et enregistrements ont été faits. Ces observations seront complétées par des observations de terrain durant l'animation d'ateliers d'écriture spécifiques qui ont eu lieu aux mois de mars, avril et juin 2017, et par des entretiens semi-directifs en direction des animateurs d'ateliers concernés.

A- Méthode ethnographique

S'il existe des travaux ethnographiques portant sur le champ de l'éducation, ou bien sur les enfants et les jeunes dans les grands ensembles, ou encore sur l'animation socio-culturelle, il existe peu de travaux qui articulent pratiques pédagogiques et ethnographiques chez le même auteur. La pédagogie est une manière particulière d'articuler pratique et théorie comme l'indique Jean Houssaye.

« Qu'est-ce que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soi peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette "béance" (qui tout à la fois sépare et unit) que se "fabrique" la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les

deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble »²⁷.

Le problème du recueil des données se pose dans ce registre : quelles données vont permettre de présenter de manière *crédible* la pratique pédagogique ? Bien souvent, l'incompréhension du cadre, des enjeux et des moyens mis en œuvre rend confuse la pratique des ateliers d'écriture.

Le but de cet écrit est non pas de défendre une pratique, car elle n'a pas besoin de cela pour exister, mais de rendre visible les mouvements de pensées qui l'accompagne et cela jusque dans leurs contradictions. Il ne s'agira donc pas de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique" de ce que peut être un atelier d'écriture d'éducation nouvelle, mais bien de chercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives.

Toute la question est alors de trouver le cadre conceptuel qui permettra d'analyser les pratiques d'ateliers d'écriture afin de les mettre à jour.

B- Construction de la méthodologie

Comme nous avons pu le percevoir dans la présentation historico-pédagogique du GFEN, la dimension émancipatrice est l'essence même de l'acte pédagogique développé en Education Nouvelle. C'est un but à atteindre, voir même une mise en tension qui pousse à agir et permet au doute d'intervenir à chaque étape de conception d'une séquence pédagogique.

Et pourtant la sociologie entretient un rapport paradoxal avec la notion d'émancipation : elle prétend souvent pleinement participer d'une entreprise de critique de l'ordre social qu'elle observe, mais ne parvient cependant pas à considérer l'émancipation comme un véritable objet sociologique. L'émancipation paraît alors renvoyée à une utopie, à un au-delà du social, à une sorte de futur improbable. Les apports de Luc Boltanski peuvent nous orienter sur le sujet :

La description en termes de forces et de rapports de forces doit, pour se déployer, faire appel au langage des déterminations causales emprunté à la science dans ses orientations positivistes. Elle mettra donc l'accent sur la puissance des mécanismes d'oppression, sur la façon dont les opprimés les trouvent toujours déjà là, avant même leur entrée dans le monde, et sur la manière dont ils les subissent

²⁷ Houssaye J., « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in Houssaye J. (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, Paris, 1993, p.13

passivement, ou même, pour rendre compte de leur aliénation, sur le fait qu'ils vont jusqu'à adopter les (prétendues) valeurs par l'intermédiaire desquelles ils se trouvent asservis, intériorisées sous la forme d'idéologies. En revanche, la description en termes d'un développement progressiste orienté vers **l'émancipation** et reposant, non sur une évolution linéaire et fatale, mais sur les actions d'hommes révoltés et cependant dotés de raison(s), doit au contraire mettre l'accent sur l'autonomie des êtres humains capables, sous certaines conditions historiques, de prendre conscience de leur aliénation et de se lever contre les forces qui les dominent. Cette seconde démonstration, nécessaire à la construction d'une position métacritique, est loin d'être incompatible avec une description sociologique, mais elle exige des moyens sensiblement différents de ceux qu'utilise la description de l'état des rapports de forces et conduit l'analyse à se tourner plutôt vers les sociologies de l'action qui prennent en compte l'intentionnalité des acteurs, leurs capacités à réaliser (au double sens de concevoir et de rendre effectifs) leurs intérêts et leurs désirs véritables, à forger des interprétations nouvelles de la réalité et à les mettre au service d'une activité critique.²⁸

S'il est difficile de rendre opérationnelle la théorie de l'émancipation, il est néanmoins possible de porter un certain regard sur les situations qui cadrent avec cette théorie. Il me semble qu'on peut identifier des actes, des interactions qui relèvent d'« actes d'émancipation ». Deux voies s'offrent alors à l'investigation : partir de pratiques d'acteurs et observer comment dans le quotidien des pratiques et des discours, des actes peuvent être analysés dans le cadre du paradigme de l'émancipation, et/ou partir de pratiques délibérément orientées vers l'émancipation et observer quels effets sont produits.

La sociologie pragmatique de la critique propose d'observer, de décrire et d'interpréter des situations dans lesquelles les personnes se livrent à la critique : ce que Luc Boltanski appelle les *disputes*. Cette perspective prend au sérieux les justifications que donnent les individus pour expliciter pourquoi ils font ce qu'ils font et pensent comme ils pensent. En s'intéressant aux disputes, aux conflits et aux débats dont la vie quotidienne est parsemée, cette approche met une loupe sur la manière dont les individus sont obligés de s'expliquer. Elle cherche à comprendre les multiples façons avec lesquelles ils mettent de l'ordre dans leurs arguments et légitiment ce qui se passe. Bien que cette lecture m'ait permis de construire un cadre d'analyse, elle n'est évidemment pas exhaustive. Mais ce cadre semble être celui qui permettra au mieux d'interroger les ateliers d'écriture, tout en construisant une analyse critique de la pratique.

J'aborderai donc l'analyse des ateliers d'écriture à partir de la pratique des animateurs. Puisant dans la théorie de l'émancipation de Luc Boltanski, je me demanderai en quoi la dynamique des

28 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. pp. 34-35

ateliers d'écriture portée par le GFEN peut être un levier d'émancipation pour les acteurs qui s'en emparent.

Pour cela trois pistes seront suivies :

- La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.
- Le différentiel entre les propositions faites par l'animateur et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit.
- L'émergence et la résolution des disputes dans et hors de l'atelier.

1- L'émancipation au sens pragmatique

Le filtre de la sociologie pragmatique de la critique portera cette analyse. L'atelier d'écriture étant alors considéré comme un moment pratique, *c'est à dire des actions en commun réunissant des personnes dans l'accomplissement d'une tâche.*

Par quel chemin est-il possible de construire une grille permettant de mettre en valeur des indices qui marqueraient des degrés d'émancipation de cette pratique ? Est-ce réellement possible ? Quels points favoriser dans l'observation pour y parvenir ? Pour cela nous allons nous restreindre à la définition de l'émancipation de L. Boltanski.

On se demandera, quelles pourraient être certaines contributions de ce que l'on a appelé la sociologie pragmatique de la critique à une critique sociale de la domination et, indissociablement, à la recherche de chemin allant dans le sens d'une **émancipation**. Il ne peut s'agir de rien d'autre que de renforcer le rôle de la **critique**. Par là, on peut entendre deux choses, soit, d'une part, l'augmentation de la puissance de ceux qui en sont porteurs et, d'autre part, la consolidation de son pouvoir, c'est à dire sa capacité à embrayer sur la réalité pour en modifier les contours.²⁹

Donc, pour percevoir la potentialité d'émancipation d'une pratique, la question est surtout de déceler les lieux et actions qui permettent l'émergence de la critique et sa crédibilisation.

Sans développer plus avant les différentes formes de critiques, la focale sera faite sur les lieux de *disputes*, de désaccords qui peuvent émerger et s'exprimer entre acteurs. Ces disputes poussent les acteurs à formuler des revendications qui remettent en question le cadre, l'ordre établi. Une forte dispute peut faire éclater le groupe. L'évitement de la dispute (ou autrement dit *confirmation*) peut empêcher le groupe d'avoir prise sur la réalité. Cette tension met les acteurs en

²⁹ Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 223

situation *d'incertitude*. Et c'est cette tension qui, modélisée par Luc Boltanski, lui permet d'affirmer que *confirmation* et *critique* sont intimement liées et *ne prennent sens qu'envisagées dans leur relation dialogique*.(p 99)

Appliqué au petit monde de l'atelier d'écriture, il sera possible alors d'adopter une posture d'observation, cherchant les lieux de déstabilisation, voire d'incertitude engageant les acteurs de l'atelier, animateur compris, lors de son déroulement.

Le parti-pris adopté consiste à renoncer à l'idée d'un accord implicite, qui serait en quelque sorte immanent au fonctionnement de la vie sociale, pour mettre la dispute et, avec elle, la divergence des points de vue, des interprétations et des usages, au centre des liens sociaux, de façon à revenir, depuis cette position, sur la question de l'accord, pour en interroger le caractère problématique, fragile et peut-être exceptionnel³⁰.

Dans un premier temps l'accent sera mis sur la construction du cadre de l'atelier. Dans un atelier d'écriture, les animateurs agissent comme s'ils savaient de quoi il retourne. Intérêt est donné à la construction *d'un accord tacite* entre l'animateur et les participants. Pour ce faire, il met en œuvre des *points saillants ou repères*. Cette première définition de l'action va nous permettre de défricher une première piste d'analyse :

Piste 1 : *La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.*

Chaque animateur pose de manière plus ou moins consciente, le cadre qui va lui permettre d'évoluer dans le temps imparti. Cela va de la disposition des tables, à la formulation des consignes, de la posture dans la salle, à l'implication dans l'écrit. Nous observerons donc ces *repères dits extérieurs* (dispositif, objet matériel ou symbolique, consignes, attitudes) mis en place par l'animateur d'atelier. Suivant les animateurs, il sera intéressant de souligner la diversité des approches ainsi que les points communs qui les rassemblent, et font émerger des partis-pris partagés.

Mais au-delà du cadre, se joue le jeu de la transgression, du refus, de l'opposition. Le cadre ne peut se construire sans prendre en compte les éléments qui le refusent et le transgressent. C'est bien face à cette tension que l'animateur est tout de suite confronté lorsqu'il se lance dans l'animation. Suivant les publics rencontrés ces rejets ou oppositions sont plus ou moins marqués. Cette analyse du cadre ne pourra donc pas se faire sans repérer le degré de tolérance : *c'est à dire*

30 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 98

l'adaptation aux écarts de conduite des uns et des autres à l'intérieur d'un cadre général de l'atelier. La tolérance amenant alors à sa limite qui est la sanction. Car selon L. Boltanski, souvent la tolérance ou l'écart de la sanction a pour but de retarder la dispute.

Cette analyse du cadre est essentielle pour mener toute action pédagogique. Mais sa mise en tension avec **le nécessaire refus du cadre**, les **souhaitables oppositions** sera le support d'une réflexion ultérieure sur l'émergence de la dispute au sein de l'atelier d'écriture. Le but étant de comprendre où, quand et comment se joue la possibilité même de laisser émerger de la dispute au sein des ateliers d'écriture.

Mais avant cela, il nous faudra continuer l'investigation, en axant l'observation sur un autre élément essentiel pour la construction d'un cadre d'action : les repères dits *intérieurs*. C'est ainsi que L. Boltanski nous invite à les prendre en compte :

Les repères intérieurs sont des habitudes ou des dispositions, c'est à dire des dispositifs inscrits dans le corps (chez Bourdieu des *habitus*). Mais il peut s'agir également d'états d'esprit plus ou moins stables, pouvant donner lieu à qualification et même, en situation publique, se prolonger dans des justifications³¹.

Dans le cadre d'un atelier d'écriture, il est intéressant de rapprocher cette notion de repères *intérieurs*, au rapport à l'écriture que les participants ont pu se forger à travers leurs expériences que celles-ci soient scolaires ou non. Quelles représentations sont mobilisées lorsqu'il s'agit d'écrire ? De quels processus d'écriture est-il question ? Et de là se posera la question de savoir si l'atelier met en conflit ou non ces représentations, fait évoluer ou non le rapport à l'écriture. Ce qui nous amène à une deuxième piste d'analyse.

Piste 2 : *Le différentiel entre les propositions faites par l'animateur et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit.*

Il est possible de repérer chez les acteurs ces temps de déstabilisation dans les phases de l'atelier. Bien souvent celle-ci sont verbalisées par les participants, soit sous forme émotionnelle lors de l'atelier, soit de manière argumentée lors de la phase de bilan. Un autre type de dispute émerge alors au sein même de l'atelier. A ce moment crucial, la question se pose de savoir quelle posture prend l'animateur.

L'intérêt étant de comprendre, à ce moment précis, en quoi cette déstabilisation joue un jeu

31 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 101

central dans l'atelier. Les résistances rencontrées correspondent alors, bien souvent, à des représentations spécifiques de l'écriture, forgées par le système scolaire. La question est alors de savoir en quoi les propositions de l'atelier font la différence avec les habitudes scolaires. En quoi cet écart avec les *habitus* peut faire levier au sein même de l'atelier. Pour cela, les discours des animateurs sur leur pratique permettront d'éclairer des partis-pris divers mais bien souvent partagés.

Piste 3 : *L'émergence et la résolution des disputes dans et hors de l'atelier.*

Dans les deux premières pistes, nous aurons repéré sur le terrain, les possibilités ou non d'émergence de disputes. Il nous restera alors à percevoir si celles-ci aboutissent ou non à des épreuves. Très rapidement résumé, le cheminement proposé par Luc Boltanski est le suivant :

Il s'agit de décrire le monde social comme la scène d'un procès au cours duquel les acteurs en situation *d'incertitude* procèdent à des *enquêtes*, consignent des *interprétations* de ce qui se passe dans des rapports, établissant des qualifications et se soumettant à des *épreuves*³².

Ces épreuves peuvent être de plusieurs formes. L'une, appelée épreuve de réalité est mise en place pour faire face à la critique en situation de dispute. Elle a un caractère de test. Une autre appelée épreuve existentielle :

[...]elles (*les épreuves existentielles*) conservent un caractère individuel – ou, comme on dit, « vécu » – même lorsqu'elles affectent un grand nombre de personnes, mais chacune prise isolément. C'est leur mise en partage qui peut seule leur conférer un caractère « collectif ». Ce dernier est susceptible d'être à son tour évoqué pour soutenir des revendications, critiquer les épreuves de réalité existantes et, éventuellement, demander que soient mises en place de nouvelles épreuves de réalité. Cela afin de sanctionner la reconnaissance de facteurs d'offenses demeurées jusque là méconnues, au sens où elles pouvaient être vues sans être pour autant relevées ni intégrées au domaine de la réalité. Dans le cas des épreuves existentielle, une autre des significations que peut prendre le terme d'épreuve prévaut sur celle de l'épreuve comme test, qui est prédominante dans le cas de l'épreuve de réalité. Elle pointe vers ce qui suscite une souffrance, au moins psychique, vers ce qui affecte. Les épreuves existentielles prennent en effet appui sur des expériences, comme celle de l'injustice ou de l'humiliation – avec parfois la honte qui les accompagne, mais aussi dans d'autres cas, la joie que suscite la transgression quand elle procure l'accès à une forme ou une autre d'authenticité. Mais ces expériences peuvent être difficilement formulées ou thématiques parce qu'il n'existe pas, pour les encadrer, de format préétabli ou même parce que envisagées du point de vue de l'ordre existant, elles possèdent un caractère aberrant. Elles sont pour cette raison, souvent dites « subjectives », ce qui permet, lorsque celui qui les éprouve cherche à les faire

32 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 48

partager à autrui, d'en dénier la réalité, de les disqualifier ou de les ridiculiser.³³

Là se pose un point essentiel de l'atelier d'écriture. Cette parole émergente, face à une déstabilisation vécue a-t-elle sa place dans un atelier d'écriture ? Jusqu'où les expériences dites « subjectives » prennent-elles place ? Peut-on en imaginer l'issue ? A quel moment de l'atelier sont-elles observables ?

Ce questionnement nous oblige alors à nous recentrer, d'une part sur les paroles singulières des participants à l'atelier, celles qui ont émergées, dans un mouvement de choc, de choix et de hasard, celles qui émergent. Elles sont enregistrables.

Une autre place aussi peut être donnée à la place et l'accueil des écrits produits lors de l'atelier. Ceux-ci peuvent être la marque constatée d'une expérience subjective dynamisée par et dans l'écriture. De cela, seuls leurs auteurs sont témoins.

[...]Mais parce qu'elles se situent en marge de la réalité – de la réalité telle qu'elle est construite dans un certain ordre social- ces épreuves existentielles ouvrent un chemin vers le monde. Elles constituent par là l'une des sources à partir desquelles peut émerger une forme de critique que l'on peut dire radicale, pour la distinguer des formes de critiques réformistes destinées à améliorer les épreuves de réalité existantes. C'est la raison pour laquelle la critique radicale prend souvent appui, au moins à ses débuts, sur des expressions engagées dans des formes de création -comme la poésie, les arts plastiques ou le roman- dans lesquels il est socialement plus ou moins permis (en tout cas depuis le romantisme) de livrer au public des expériences personnelles et des sentiments, et dont l'orientation esthétique permet de contourner les contraintes de cohérence et de justification juridique ou morale qui pèsent sur le discours argumentatif.³⁴

2 - Construction d'outils d'investigation

Le but de cet écrit est de rendre compte des processus apparents dans l'atelier d'écriture. Une première investigation se fera sur la base des observations faites sur le terrain en partant des savoirs de pédagogue accumulés grâce à la pratique.

En effet, tout pédagogue acquière des grilles d'observations plus ou moins conscientisées qui lui permettent d'organiser l'action sur le terrain et d'en assurer le bon déroulement. Ce sont donc ces observations qui une fois conscientisées permettent de centrer le regard sur des indices spécifiques, premiers supports pour construire une méthodologie de recherche.

33 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 163

34 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 163

Focale de pédagogue	Focale de recherche
Assurer le cadre matériel	Gestion du cadre matériel, choix, usages, consignes (<i>ouverture vers la piste 1</i>)
Préparer la séance (étapes, contenus, ressorts conceptuels)	Mobilisation des ressorts conceptuels, interrogation du processus d'écriture (<i>ouverture vers la piste 2</i>)
Gérer ou répondre aux réactions émotionnelles des participants.	Réponse de l'animateur dans la gestion des réactions émotionnelles, des contrariétés et controverses. (<i>ouverture vers la piste 3</i>)

Une fois ce cadre posé il a été plus facile de rencontrer les animateurs d'atelier qui ne sont autres que mes complices de militance, avec lesquels je me suis formée, « déformée » à l'animation par des mouvements d'assimilation, de rejet et de construction, émergents des différents débats que nous avons pu avoir durant dix ans.

Il me suffit alors d'affiner mon regard de pédagogue et de le pousser dans les retranchements de la contradiction.

III Présentation des différents animateurs

Une catégorisation des types d'animateurs est ici particulièrement difficile. Cette action de classement n'est pas possible si l'on prend en compte les différents modes d'intervention (bénévole, salarié, ou sur facturation), chacun ayant à cœur de travailler dans des contextes différents et variés. En effet, les animateurs peuvent être bénévoles, travaillant pour une association, mais aussi salariés travaillant dans le cadre de convention avec des structures du secteur éducatif ou socio-culturel. Ils bénéficient alors de subventions publiques. Ils peuvent aussi animer dans le cadre professionnel qui est le leur, par exemple dans leur fonction d'enseignant ou d'éducateur (le cas de Patricia). Mais tous ont agi ou peuvent agir dans les trois modes d'intervention.

Une autre caractéristique peut peut-être différencier les animateurs : certains revendiquent le statut d'écrivain (Yves, Philippe, Michel, Méryl, Patricia) et ont pour ce fait publié des recueils de poésies. Alors que d'autres ne revendiquent pas ce statut. Mais au regard des ateliers menés, cette catégorisation ne semble pas non plus justifiée. Elle montre simplement qu'il n'est pas besoin

d'être écrivain pour animer un atelier d'écriture, l'essentiel étant, comme le dit Michel lors des stages d'animation, d'être *traversés par les questions d'écriture*.

A- Yves

Animateurs d'atelier depuis 40 ans, Yves est responsable national au GFEN. En dehors de ses animations d'ateliers, il assure des formations à l'animation d'atelier d'écriture. Il a actuellement un statut d'animateur, écrivain en résidence dans diverses structures culturelles de sa région (Rhônes Alpes).

Comment as-tu rencontré les atelier d'écriture ?

Le premier que j'ai fait ça devait être en 79, et c'est à ce moment là que j'ai adhéré au GFEN. Mais j'ai pas adhéré au GFEN sur les ateliers d'écriture. Parce que avant j'ai vécu une démarche sur les attentes, donc l'effet Pygmalion. Et c'est ça qui m'a fait adhérer au GFEN.[...] Le deuxième que j'ai vécu c'était avec Pierre Colin. C'était l'atelier prénom. Il m'a complètement bouleversé, peut-être parce que mon écriture à moi était déjà un peu ancrée. Et là j'ai retrouvé dans l'atelier en fait ce que je me faisais moi, sans l'avoir mis en forme pédagogique, quoi. Ça correspondait à mon travail de jeune écrivain, on va dire. Et du coup, j'ai vécu cet atelier, il m'a assez bouleversé parce que justement ça faisait écho, et puis je me suis dit, bin tiens, ça c'est vraiment un truc, le « tous capables » était vraiment porté par Pierre. Et je me suis dit, ça, ça va être un truc pour ma classe. En fait ça me permettait une transposition de mon propre travail d'écriture sur une scène pédagogique, on peut dire ça comme ça. [...] Je me suis dit je veux le faire avec les mêmes. [...] Pierre m'avait passé son téléphone. Donc je l'appelle, je le connaissais à peine. J'étais jeune adhérent et lui avait déjà une autorité importante. Et donc pendant 2 heures, Pierre il m'a décortiqué tout l'atelier. Il me refaisait le tour de ce qu'il savait sur la théorie des ateliers, sur la théorie de l'écriture, c'est trop bien ça. Voilà.

Sa rencontre avec les ateliers d'écriture du GFEN est surtout passée par le vécu d'un atelier visiblement marquant (*Il m'a complètement bouleversé*). Puis elle est ensuite passée par la rencontre d'une figure charismatique des ateliers d'écriture qui faisait alors autorité en la matière.

B- Patricia

Qu'est ce qui t'a amené à faire des ateliers d'écriture ?

Parce que j'ai rencontré des gens qui en animaient. Eu... Voilà (silence) au début, d'ailleurs, je

crois que la première fois, c'était pas une expérience très agréable. J'ai pas trop adhéré. Mais ça m'a posé question quand même. Même si euh... cet atelier là ne m'avait pas forcément plu, convaincu. J'ai senti qu'il y avait quelque chose dedans, que j'avais du mal à définir, qui m'a questionné. Donc j'y suis retournée. Donc j'ai d'abord vécu des ateliers d'écriture. Et après j'ai été amenée à en animer.

A quel moment, tu considères que tu as rencontré cette activité et que tu t'en es emparée ?

Emparée en tant qu'animatrice donc. C'est vrai que les stages du GFEN ont joué un grand rôle là-dedans. C'est peut être euh... Le souvenir que j'en ai comme ça, c'est Michel qui m'a dit, bon bin voilà, j'ai besoin de trois personnes pour animer cet atelier. Toi, toi toi, bon allez on y va.. quoi ! C'est un peu comme une espèce de ... de défi. Un défi tout en sentant que... lui serait là et qu'il assurerait un espèce de garde fou... Ca c'était un stage du secteur poésie écriture et arts plastiques à Toulouse il y a quelques années déjà. Moins de 10 ans, plus de 6 ans, je suis très mauvaise en chronologie.

De te retrouver animatrice du jour au lendemain dans un stage. Ca a été un moment fort ?

Euh... non , le premier choc, le premier élément déclencheur ça a été de participer à un atelier. C'est ce que moi j'ai vécu en atelier. C'est vrai que le premier ne m'ayant pas complètement satisfaite, j'ai vécu d'autres ateliers. Et là, ouais. Là y a eu des moments vraiment forts de ça. [...]. De ce côté de mise en synergie de son écriture personnelle, individuelle, dans le collectif et d'être dans ce... il y a une jubilation vraiment, je pense que c'est le mot, cette espèce de jubilation dans l'écriture.

Que tu n'avais pas toi, quand tu écrivais seule ?

On peut y arriver mais c'est plus difficile si tu veux. On peut y arriver mais on la partage pas. C'est vraiment particulier d'être dans une expérience collective d'écriture comme ça, dans le sens où on partage l'expérience tout en ne la partageant pas, parce que ces textes ils restent à soi. C'est à la foi quelque chose de très individuel et qui s'inscrit dans un collectif. Je crois que la jubilation, elle tient de ce paradoxe en fait. Avec peut-être aussi, cette espèce de forme très raccourcie, euh... de... On produit, et tout de suite on socialise. Quand on écrit seul, il faut attendre d'avoir publié ou de faire une lecture euh... devant, une lecture publique. Mais c'est toujours quelque chose de différé. Là ce raccourci ça a vraiment quelque chose de jubilatoire. [...]Et moi, c'est ce qui me plaît, et ce que j'ai envie de partager du coup. Parce que c'est un peu ça l'idée. C'est quand il y a quelque chose qui nous enthousiasme, on a envie de le faire partager.

On retrouve dans ces propos l'expérience singulière d'un atelier, qui a vraiment frappé. Mais à la différence du témoignage d'Yves, Patricia parle d'une *jubilation*, provoquée par l'expérience *collective*. Le moteur de son implication dans cette pratique d'animation étant alors l'envie de partager cette expérience, de donner la possibilité de *partager* cette jubilation.

C- Michel

Une présentation faite sur wikipédia peut, donner un point de vue peu habituel :

Michel, né en 1943 à Bordeaux, est un poète, improvisateur et animateur d'atelier d'écriture de langue française. Professeur il milite aussi pour l'éducation nouvelle, et a été Secrétaire Général du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Il est membre des Comités de Rédaction des revues de poésie : Encres Vives, Cahiers de poèmes, Vendredi Noir, et il est l'animateur de la revue Glyphes.

Michel rejoint à la fin des années 1960 le secteur poésie écriture du GFEN et le groupe Encres Vives. Il participe alors à la création des tout premiers ateliers d'écriture et dirige son écriture dans un sens textualiste (influence de Tel Quel). Cependant sa conception de l'atelier d'écriture comme forme artistique à part entière, son intérêt pour l'anthropologie, la psychanalyse et les mythes l'amènent avec d'autres membres du groupe Encres Vives à théoriser le lien entre l'imaginaire et les processus de création, parcours qui l'éloigne du Tel Quelisme et la rapproche plutôt d'autres champs artistiques tels que le free jazz, le théâtre de l'opprimé de Augusto Boal, Fluxus. Il travaille aussi avec Félix Castan dans différents cadres (Mòstra del Larzac, Escaladud, Forum des identités communales, Forum des langues du monde, Uzeste Musical...) et s'impliquera par la suite dans la théorisation et le développement de pratiques anti-centralistes et anti-unitaristes sur la Ligne Imaginot. Michel a progressivement constitué à Bordeaux, et au festival d'Uzeste, un mouvement d'improvisation poétique orale dans les années 1990 à travers sa confrontation avec des poètes et des musiciens œuvrant dans des champs esthétiques très variés (Bernard Manciet, Bernard Lubat, ...) L'émergence de l'improvisation poétique orale n'est pas un développement prévisible et prévu de la poésie française, elle ne doit presque rien au mouvement de la poésie sonore (qui rejette d'ailleurs cette improvisation), et se revendique beaucoup plus de l'expérience du free jazz.

Michel a été, dans la lignée de Michel Cosem, un des tout premiers inventeurs des ateliers d'écriture pour adultes, dans le courant "pédagogie et écrivains contemporains" dont il n'a cessé d'élargir le champ d'action. Il a formé de très nombreux animateurs d'ateliers et a théorisé l'acte d'écrire en atelier dans de très nombreux articles dans plusieurs revues : Dialogue, Cahiers de Poèmes (GFEN), La Pensée, l'Humanité, La Ligne Imaginot, l'Uzeste, Le Passant Ordinaire... ; il a aussi participé à des ouvrages collectifs qui ont bousculé la théorie et les pratiques pédagogiques : "Réconcilier Poésie et Pédagogie", ("l'Atelier d'Écriture", Cahiers de Poèmes), "L'insoutenable ambiguïté de l'Aide" (Ed.GFEN S-O), "Parler et écrire pour de bon à l'école" (Ed.Casterman), "Célestin Freinet, l'Icem, un choix pédagogique un engagement politique" (ICEM), "Panier Garni Bouquet d'Orties" (Ed.CCAS Bx)...

Michel crée aussi de nombreuses démarches et situations-problèmes en sciences, philosophie, histoire... Son travail d'improvisateur l'a mené dans les années 2000 à créer les tout premiers ateliers d'improvisation poétique orale. Il a publié de nombreux textes poétiques dans Encres Vives, Glyphes, Vendredi Noir, Soleils et cendre, Skriva, Filigranes, Sapriphage, Les Cahiers de l'Adour, Rivaginaires, Cahiers de Poèmes.

D- Christine

Longtemps responsable nationale du GFEN, Christine a initié et développé les ateliers d'écriture sur la région toulousaine. Elle a assuré de nombreuses formations au sein du GFEN, et continue à faire vivre le groupe régional et le secteur écriture poésie qui se réunit régulièrement dans sa ville.

Pourquoi tu fais des ateliers d'écriture ?

Ah... (silence) C'est difficile hein. (silence) Moi je crois que les premiers ateliers que j'ai menés, c'est parce qu'il y avait un champ nouveau. Tout bêtement hein, il y avait du désir sur quelque chose. C'était un monde nouveau, un champ nouveau, une aventure nouvelle qui s'ouvrait quoi. [...] Et puis surtout il y avait la question de l'écriture quand même qui me titillait. Et ça allait de pair.

Quand est-ce que tu as rencontré les ateliers ?

Exactement je ne sais pas, mais je sais quand j'ai eu une prise forte. Ça devait être dans les années 95 quelque chose comme ça, c'était un atelier que Pierre avait mené, ici à Toulouse. Et c'est un atelier qui m'avait fortement dérangé, dans le sens euh... complètement surprise. Je savais plus trop. C'est quelque chose qui était inédit pour moi. Voilà. Et je me souviens, c'était l'atelier TROU. Il trouait sa feuille et on travaillait sur les trous du corps. Voilà. C'était quelque chose de ce type là, et j'avais vraiment eu le sentiment d'aller sur des champs, enfin des choses que j'avais jamais faites, ni entrevues, ni vues... Et ça m'avait séduite.

Ensuite y a eu le fait que je rejoins le secteur po dans les années 96 peut-être. C'était à Toulouse depuis longtemps. Et j'avais eu plusieurs appels du pieds depuis quelques années pour rejoindre le secteur po, mais ça me faisait un peu peur, enfin ça me disait rien. Il y avait une étrangeté qui me disait rien. [...] Puis ils ont été très malins. (rires) Ils ont poussés vers l'aventure des ateliers Toulousains. Et moi ça m'a... Et ils nous ont poussés avec le projet de Rencontre de animateurs d'ateliers. Voilà. Donc euh bon moi ça me faisait un défi, un truc qui me plaisait et on est partis là dedans. Et c'est Pierre qui m'a dit, tu sais tu devrais appeler quelqu'un : Michel Poletto (que lui connaissait donc) oui. Il l'avait rencontré dans des stages ou je sais pas comment. C'est ce

que j'ai fait. Ça faisait un petit groupe donc Martine Steinmetz, Michel Poletto et moi. Et c'est parti comme ça au niveau des ateliers toulousains. Et c'est là que j'ai commencé à creuser davantage. Fin pas à creuser d'avantage, forcément à m'intéresser aux ateliers d'écriture d'une autre manière, à me forger des outils, à co-animer, animer, voilà, à réfléchir sur les ateliers, écrire des articles sur les ateliers, puisqu'on avait le projet, notre projet était de monter des ateliers en ville.

Cette fois-ci l'atelier Trou a été un événement déclencheur, et là encore une dimension émotionnelle forte est exprimée à travers un vocabulaire choisi (*fortement dérangé, complètement surprise quelque chose qui était inédit pour moi.*)

E- Philippe

Philippe a été responsable national du GFEN durant quelques années puis s'est éloigné du mouvement, s'inscrivant par moment aux stages du secteur écriture. Le GFEN a pourtant été une pierre angulaire de sa formation.

Comment t'es devenu animateur d'ateliers d'écriture ?

J'ai une petite dyslexie donc j'ai raté mes études d'un bout à l'autre, échec scolaire total... pouf... rien... Euh Et puis réfractaire total à l'apesanteur mais soumis total. C'est à dire que j'ai été le bon élève qui dit rien puis qui essaye de passer entre les mailles du filet, mais ça me tombait tout le temps dessus parce que j'étais vraiment... une petite dyslexie qui fait que je ne vois pas les fautes d'orthographe dès que je suis en stress. Donc imagine quand tu sais que tu vas lire, quand tu sais que ça va pas être joyeux pour toi et que tu en prends plein donc t'es dans un niveau de stress qui est terrible et après tu vois plus rien.

Donc mon premier atelier d'écriture au GFEN en 99 et euh c'est là que ça m'a tout changé effectivement mais avant, c'était pas possible je veux dire c'était, il y avait des fautes partout. L'atelier d'écriture depuis 99 a été une vraie rééducation pour moi, vraiment ça a été incroyable. [...] J'ai toujours eu envie hein d'écrire. Y a eu des moments de crise où j'ai écrit. Et en fait je rencontre le GFEN parce que j'ai une rupture, je travaille pour la ligue de l'enseignement. J'étais responsable de l'union sportive de l'enseignement du premier degré. On change de directeur [...] et je démissionne. Et j'ai rencontré le GFEN à travers Dialogue. Là je sais pas comment j'ai trouvé Dialogue. [...] En 99 je quitte la ligue de l'enseignement. Je quitte en décembre et fin janvier je rencontre Michel pour engager une démarche avec les ateliers d'écriture et en 99 je vais aux universités d'été à Chinon où là, une semaine sans dormir, trois mois sans... en planant au dessus de terre et voilà quoi ? Je veux dire ça m'a complètement changé donc j'étais déjà

dans une voie de transformation soit, mais là ceux qui m'accompagnaient dans ma vie me disaient, bin où t'es quoi !!! Qu'est ce que tu fais, t'es plus là... Ah bin oui. Il y a eu un vrai bouleversement. Donc là c'est 99. Et donc ça prend un certain temps. Michel me dit au téléphone en février de cette année là, si tu veux demain, tu animes un atelier d'écriture quoi. Alors que j'en avais jamais fait encore.

Tu considères que tu t'es formé comment ?

Moi, quand on me le demande, je dis, compagnonnage. Parce que c'est ça hein, tu participes à une université d'été, Chinon et bin tu vois, le premier atelier d'écriture j'étais participant, et le deuxième avec, qui c'était la compagne de Michel qui est décédée ? Annie. Oui Annie. On a préparé l'atelier, il y a eu un grand moment de travail. On était cinq et on animé l'atelier ensemble. [...] Là au pré-stage à Chinon, il y avait une quinzaine de personnes. Il y avait une vie collective réelle. Dans des conditions incroyables. On était dans un IME. [...] Y a eu une ambiance. Des combats à l'intérieur du GFEN entre Hélène Cohen Solal, d'autres dont je ne me souviens plus le nom et puis Michel entre autre hein. Ca ferrailait très très durement, sans lâcher pieds pour des raisons, enfin voilà. Qui sont encore pour moi Français langue étrangère. Là. Il parlait une langue étrangère effectivement.

DEUXIEME PARTIE

Cadre, hors cadre et critique de l'atelier avec un public contraint

Lors de l'animation proprement dite, l'animateur a une action qui lui permet de poser un cadre. En général, cette phase d'explicitation n'est pas menée dès le début de manière injonctive. Elle peut être posée de manière déclarative à certains moments de l'atelier, mais elle passe aussi par l'organisation matérielle (disposition des tables, position dans la salle, matériel utilisé...). Cette phase, peut être mise en œuvre dans sa forme improvisée en s'adaptant aux réactions des participants. A travers deux observations, nous essaierons de percevoir la manière dont ce cadre est verbalisé, et surtout, sur quelles interactions il se construit. Car au-delà du cadre, se joue le jeu de la transgression, du rejet, de l'opposition. Le cadre ne peut se construire sans prendre en compte les éléments qui le refusent et le transgressent. C'est bien face à cette tension que l'animateur est tout de suite confronté lorsqu'il se lance dans l'animation.

Pour ce faire, nous chercherons lors de nos observations, les événements caractéristiques qui, lors des interactions entre acteurs, permettent de se demander *comment le cadre peut se construire avec le nécessaire refus du cadre ? Comment les oppositions souhaitables sont accueillies et deviennent le ferment de la construction d'une posture engageant dans l'écrit tout autant que dans la parole.*

Cette lecture de l'action avec le filtre de la nécessaire tension entre le cadre et la critique du cadre sera le support d'une réflexion sur l'émergence de la dispute au sein de l'atelier d'écriture. Le but étant de comprendre où, quand et comment se joue la possibilité de laisser émerger de la contrariété au sein des ateliers d'écriture, et à quel moment, ces tensions peuvent devenir le ferment de disputes.

Nous irons dans un premier temps à Albertville, observer l'animateur dans un EREA et dans un CAP. Il s'agit, d'un public contraint, orienté suite à des décisions administratives. Les difficultés scolaires des élèves sont avérées. Leur relation avec l'écrit semble problématique. D'entrée de jeu, des réticences sont exprimées face à l'écrit : *Ca me saoule ! J'aime pas écrire !* Leurs résistances s'expriment ouvertement par des réactions de rejet, voire de provocation pour certains. La décision de vivre un atelier d'écriture avec un auteur revient uniquement à l'enseignant, qui se repose entièrement sur l'auteur-animateur pour faire avancer le projet.

Nous observerons ensuite une animation faite à Contrexéville, lors du printemps des poètes, avec un public présentant des troubles psychiques ainsi que des troubles de la cognition (ou présentés comme tels), orientés dans des structures d'accueil tels que les CMP. Là aussi, la décision de faire un atelier d'écriture revient au personnel encadrant (infirmiers, éducateurs). Par contre, à ce moment de l'animation, chaque groupe présent à cette grande fête du printemps des poètes a déjà vécu plusieurs ateliers. Les participants se sont déjà impliqués dans un projet d'écriture, et bien que contraints, ils sont partie prenante du projet.

L'enjeu de ces observations sera de rencontrer ce public et de voir comment les animateurs s'organisent et se positionnent pour mener un atelier d'écriture avec eux. On pourrait penser, que, s'adressant à un public spécifique, les animateurs allaient devoir s'adapter et proposer des activités dans lesquelles les exigences allaient être abaissées et les difficultés gommées. Ce n'est pourtant pas le parti pris des animateurs. Ceux-ci affirment proposer le même type d'atelier avec un public éloigné de l'écrit et avec un public aguerri.

Le premier atelier que je vais faire vivre, je vais essayer de faire vivre le même atelier quelque soit le public. Sauf qu'il faut apporter des modifications. Avec un public comme ça (IME), ça prend beaucoup plus de temps. Ces personnes-là il faut qu'elles aillent à leur rythme.(Philippe)

Les questions seront de savoir où et comment se construit le cadre de l'atelier, si celui-ci interroge les résistances des sujets. Où se joue ces résistances ? Comment peuvent émerger les contrariétés ? Ont-elles vocation à devenir contradictions ? Comment se gèrent celles-ci ?

I Atelier d'écriture au Lycée technique et à l'EREA d'Alberville

Dans le projet qui sera présenté Yves a un statut d'artiste en résidence travaillant pour une structure associative (Filigrane) qui se présente comme une structure-ressource dans le montage de projets de pratique artistique. Reconnu par cette structure comme écrivain, Yves accède ainsi à un statut qui lui permet d'obtenir une rémunération pour les actions menées. Ce statut lui demande aussi de tenir des engagements précis d'animation et de production respectant la charte de l'association.

Le projet est initié par des enseignants pour répondre aux besoins spécifiques d'un public ciblé : les élèves d'EREA d'une part, et les élèves de CAP d'un lycée professionnel d'autre part. Ces publics présentent de grandes difficultés scolaires et notamment un rapport à l'écrit fortement perturbé.

- L'EREA "Le Mirantin" est un établissement scolaire public du second degré qui relève de l'Education Nationale. L'admission ne peut se faire qu'après constitution d'un dossier auprès de la CDOEA (Commission Départementale de l'Orientation vers les Enseignements Adaptés).
- Le lycée professionnel Le grand Arc, accueille 442 élèves en bac professionnel ou en CAP.



Ces deux établissements peu éloignés l'un de l'autre sur le plan géographique ne travaillent que très rarement en partenariat. Le but de ce projet sera donc de permettre la rencontre des différents publics, par le biais d'un spectacle poétique qu'ils produiront à la fin du cycle d'ateliers d'écriture. Le cadre du projet est décidé en amont, sur proposition du poète-animateur qui a une pratique de ce genre de mise en valeur du travail poétique³⁵.

Suite à la deuxième séance d'écriture :

- *C'est génial, ils ont écrit. (La prof)*
- *T'as vu comme ils étaient contents. (moi)*
- *C'est rare qu'ils restent pour terminer, alors que ça a sonné. (La prof)*
- *T'as vu, lui, il a recopié son texte pour qu'on puisse le lire. (Yves)*

Visiblement, enseignants et animateurs sont d'accords pour se dire qu'il y a eu un bon qualitatif dans le rapport à l'écrit. L'animateur y voit un début d'écriture. Quelque chose qui a à voir avec

³⁵ Voir sur <http://uneuro.org/creation-partagee/de-la-page-blanche-a-la-scene>

une prise de pouvoir sur l'écrit. Les enseignants sont d'accords pour dire qu'avec ce groupe, jamais ils n'auraient pensé voir les élèves produire ne serait-ce que trois lignes. *Alors qu'ils aient envie de le lire et qu'ils restent après la sonnerie, je n'aurais jamais cru ça possible.*

Certains enseignants ont parlé d'un miracle, accompagnant leur propos d'un petit rire. Mais cette terminologie n'est pas exempte d'insinuation. Désigner un telle séquence de miraculeuse, c'est donner à l'animateur une posture valorisante de faiseur de miracle. Ce qui, sans une remise en question profonde de l'idéologie des dons, laisse à l'animateur le privilège d'être doué, et donc aux enseignants toute la latitude de rester non doués, et de ne pas chercher à comprendre les leviers qui ont pu opérer dans la séance.

Cette appellation est rejetée par l'animateur. Pour lui, le travail n'est pas fini. La séance qui suit sera importante, pour ne pas se satisfaire d'un premier texte. Car pour lui, *toute la question est de mettre l'écriture en travail, donc de réécrire.*

On voit dans ces interactions, l'importance du cadre et l'importance de le maintenir. Cet animateur refuse de passer pour magicien, Et c'est en donnant le dessous des cartes qu'il arrive à se défaire de cette image *un peu trop facile.*

A- Une séance particulière

1- Récit de la séance



L'atelier vécu dans l'EREA a lieu l'après midi. Les difficultés et passés des élèves ne sont pas explicités à l'animateur. Seule caractéristique observable, la majorité des élève est issue d'une immigration plus ou moins récente (première ou deuxième génération). Pour les élèves présents, l'atelier d'écriture fait partie de l'emploi du temps.

L'atelier se passe dans une salle de classe, dont l'organisation des tables et des chaises a été perturbée à la demande de l'animateur, afin de former un rectangle au milieu de la salle.

Les élèves entrent dans la salle. Ils semblent contents de venir à cet atelier, entrent à grand fracas jovials, pleins d'entrain. Des cris fusent, les chaises sont déplacées de manière bruyante.

Kamil garde son manteau. Kalidou l'interpelle, pour l'inviter à rejoindre les autres. Kamil s'assoie à l'angle de la table la plus proche de la porte. Il est le dernier à s'asseoir. L'animateur engage la conversation. Tout le monde se met à parler en même temps. L'animateur pose les conditions d'écoute pour que l'activité puisse se faire. Abraham explique que dans leur groupe c'est difficile de s'écouter.

Yves propose à Kamil de retirer sa veste. Kamil ne réagit pas à la remarque. Yves insiste en souriant et en mettant en valeur son tee shirt qu'il aimerait bien voir. Kamil sourit et retire sa veste.

Yves cherche à ce que les élèves se remémorent la première séance vécue avec eux, un mois auparavant. Personne ne se souvient. Les réponses sont données dans un jeu de devinettes. Yves ressort les feuilles sur lesquelles ils avaient écrit et montre les mots écrits en les mettant en valeur. Peu de réactions face aux feuilles. Abraham demande des explications sur la séance à venir. Il cherche à comprendre ce qu'il va devoir écrire et comment. Yves répond vaguement.

Les mots utilisés sont commentés par l'animateur. Il cherche à faire réagir les élèves en leur demandant ce que chaque mot leur évoque. Certains mots font réagir. Les réactions peuvent être d'un coup très bruyantes, et parfois de gros silences. [...]

Alors ce mot, si vous voulez bien, ce mot qu'on a choisi cette fois-ci on va pas s'occuper, pour l'instant on était toujours en se disant à quoi ça me fait penser. Et euh... c'est toujours les associations d'idées en fait. On passait d'un mot à l'autre comme ça avec le sens. Là cette fois-ci on va chercher d'autres mots. Là on va chercher des mots d'une autre manière. L'autre manière c'est jouer avec les sons des mots, jouer avec les syllabes, avec les lettres des mots. Euh... On va se prendre, on va prendre un exemple.

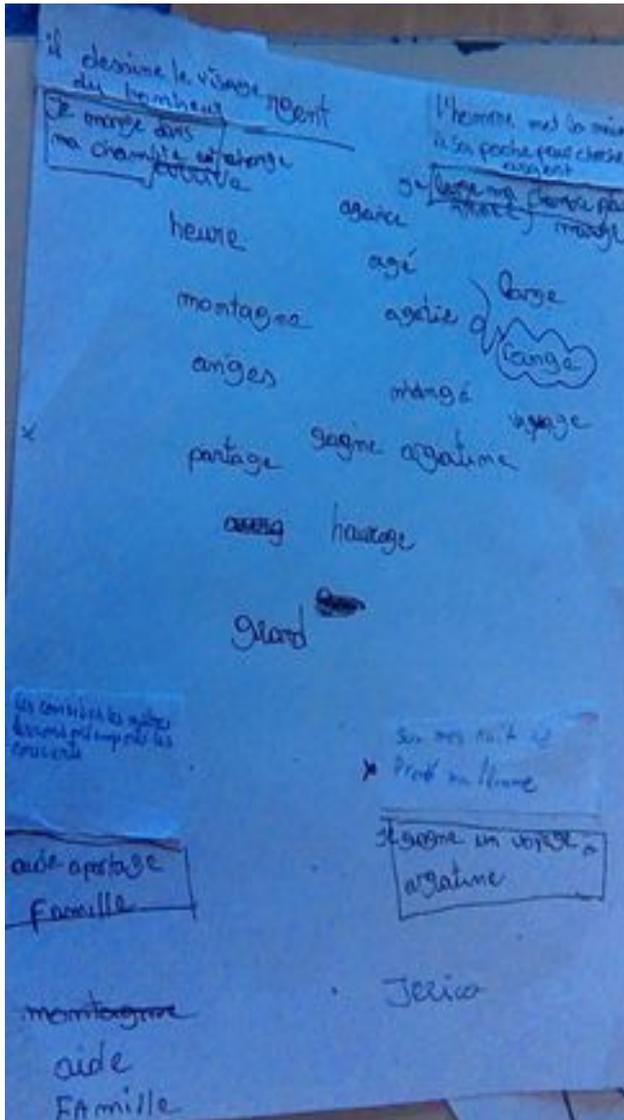
Le mot égalité est choisi. Chacun cherche à dire un mot. Les mots fusent. L'animateur n'a pas le temps de tous les écrire. Il insiste pour que chaque mot dit puisse être entendu par tous. Kamil ne dit rien. Yves partage la joie des élèves à trouver un mot. Et en même temps il montre un temps d'arrêt devant Kamil qui se tait. Il arrête de rire et montre qu'il s'inquiète. Kamil dit qu'il ne trouve pas. Yves lui propose des amorces sur lesquelles les autres élèves se précipitent ne laissant pas à Kamil la possibilité de parler. Yves montre son ennui face à la situation et s'exclame quand Kamil dit le mot *lait*. [...]

Tout le monde essaie, cherche des mots. Silence quand ils écrivent, puis chacun commente son mot, réagit avec bruit, *voilà oh !!! ouiii !*, Certains demandent l'orthographe des mots, demandent à chaque fois *si leur mot va*. Certains se déplacent pour montrer à l'animateur. Au bout de 10 minutes de recherche, ceux qui n'ont pas trouvé de mot demandent aux autres. Les propositions fusent. L'animateur participe à la recherche relance ceux qui ont l'air perdu et partage l'émotion forte qui accompagne chaque trouvaille.

Bon maintenant que vous avez ces petits bouts de papier, je vais prendre un livre de poèmes et dans ce livre de poèmes, tu vois je les tourne volontairement, c'est au hasard que je vais vous les donner. Alors ce que vous allez faire, les quatre petits bouts comme ça, quand vous allez avoir le livre, vous prenez le livre, hop, vous ouvrez au hasard et vous lisez ce qu'il y a sur place et vous cherchez quelque chose qui a à voir, qui est... Donc toi Jérico, ça doit évoquer un peu l'argent, puisque ton mot c'est argent. Donc tu cherches quelque chose où tu te dis dans ta tête, faut pas chercher le mot argent, tu cherches quelque chose qui veut dire à peu près, qui te fait penser au mot argent. Voilà et dès qu'on l'a trouvé, on l'écrit sur le petit papier, et puis on ferme le livre et on l'ouvre à un autre endroit et on fait le deuxième.

Les livres sont distribués et commentés, certains échangent, rire, réactions. Puis, au lieu de refermer le livre, ils restent le nez dedans et se mettent à lire des passages à voix haute. Certains commentent, et d'autres se plongent silencieusement dans la lecture. [...]

L'animateur organise un échange de papier. Les fragments d'auteurs sont collés sur leur feuille.



Voilà j'ai marqué sur ma feuille. Maintenant l'idée c'est avec mes propres mots, donc les mots qui sont là plus les autres mots sur la toile je vais les faire se rencontrer pour fabriquer des bouts de phrases de la même manière que les poètes.

Temps de recherche, certains parlent tout haut, d'autre comptent, disent fort le mot sur lequel ils tombent. Yves passe d'un élève à l'autre, redit la consigne. Cherche, propose écrit directement sur la feuille ses propositions. Certains lisent leurs phrases. Moment d'éclat : j'ai trouvé, j'ai trouvé !

Maintenant on passe au texte. On a tout ce qu'il nous faut. On a tout ça. C'est notre réserve, on peut utiliser les mots qu'on veut. Et ça c'est le format du texte. Donc pas plus long que ça. On n'a pas le droit de tourner. Une feuille chacun. Alors attention !

Chacun se lance plus ou moins facilement dans l'écriture. Yves passe de l'un à l'autre pour faire des propositions, écrire leurs idées s'ils n'osent pas les écrire. Beaucoup de bruit autour de la situation d'écriture. Certains crient. [...]

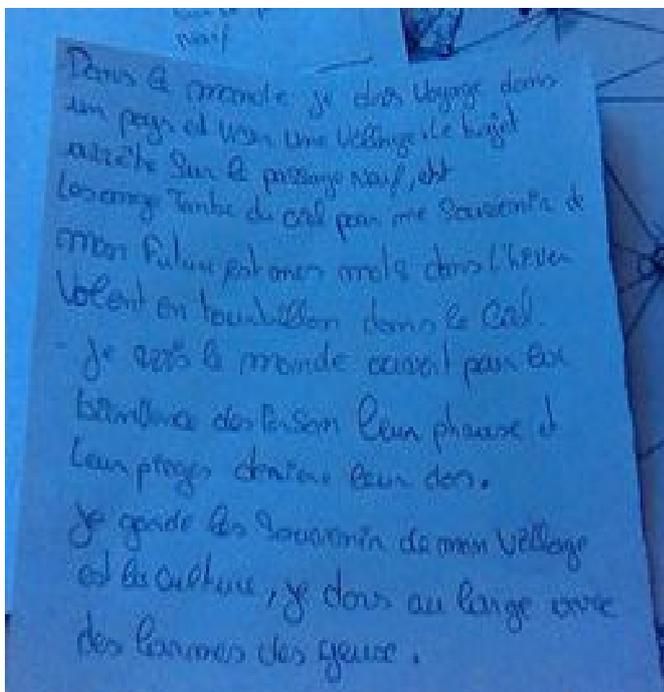
Je vous propose de lire. Il faut que ce moment là on soit vraiment dans l'écoute. Effectivement Abraham c'est toi qui commence. Mais après, on lit si vraiment on pense que euh mon texte il serait bien dans la suite quoi. On ne sait pas. On est juste en train d'écouter et on se dit je vais démarrer, et on essaye de ne pas se marcher dessus, qu'il n'y en ait pas deux qui commencent ensemble.

Tous se mettent à lire dans un grand silence. La sonnerie retentit. Personne ne réagit. Ils écoutent jusqu'au bout celui qui est en train de lire et s'exclament en entendant les trouvailles des copains.

2- Textes produits

Au bout de 2 heures, les premiers textes ont été produits. Ces textes ne sont pas exempts de fragilités syntaxiques et d'erreurs d'orthographe. Pourtant chaque texte regorge d'images. Cet usage de la langue ne relève pas d'un registre habituel pour ces élèves. Ceux-ci sont en train de défricher, de s'essayer, de mettre la langue en travail. A la séance suivante, il leur sera demandé de déceler et d'entourer les trouvailles, ce qu'ils feront avec une certaine justesse.

Si l'on mesure le plaisir des élèves suite à la lecture des textes (plaisir qu'il n'est possible de ressentir qu'à l'audition des enregistrements) et que l'on mesure l'écart entre le comportement débordant du début de séance et l'implication en fin de séance, on comprend mieux la satisfaction des enseignants.

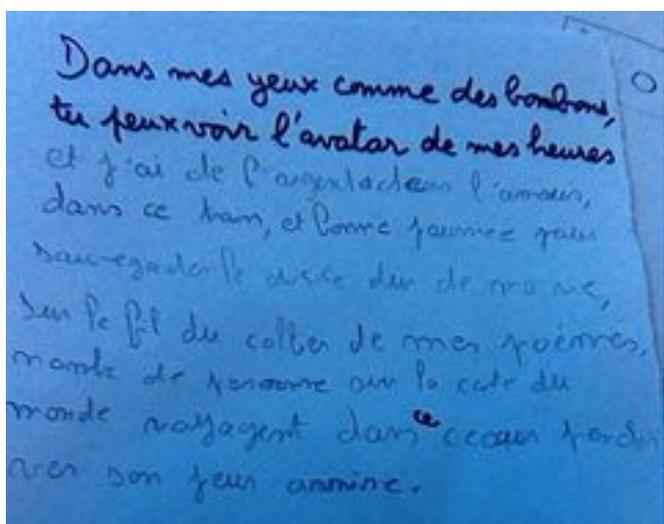


Dans le monde, je dois voyage(r) dans un pays et viser un(e) village. Le trajet (s')arrête sur un passage neuf et les anges tombent du ciel pour me souvenir de mon futur et mes mots dans l'hiver volent en tourbillon dans le ciel.

Je vois le monde ouvert pour la bienveillance des personnes leurs phrases et leurs pièges derrière leur dos.

Je garde les souvenirs de mon village et leur culture je dors au large avec les larmes aux yeux.

Abraham



Dans mes yeux comme des bonbons

tu peux voir l'avatar de mes heures

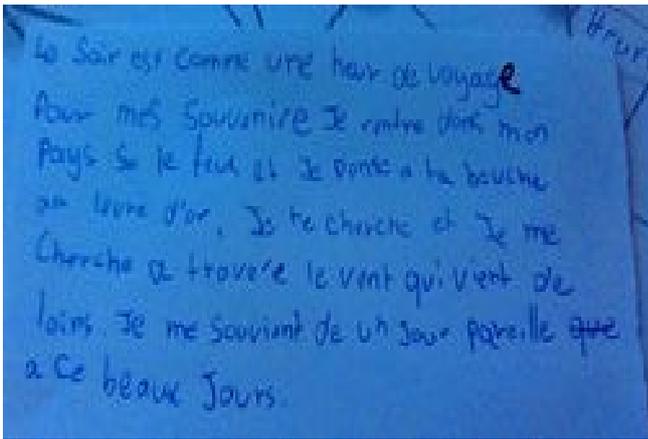
*Et j'ai de l'argent et de l'amour dans ce train
une bonne journée pour sauvegarder le
disque dur de ma vie*

sur le fil du collier de mes poèmes

nombre de personnes sur la carte du monde

voyagent dans ce cœur penché vers son jeune

avenir. Gazi



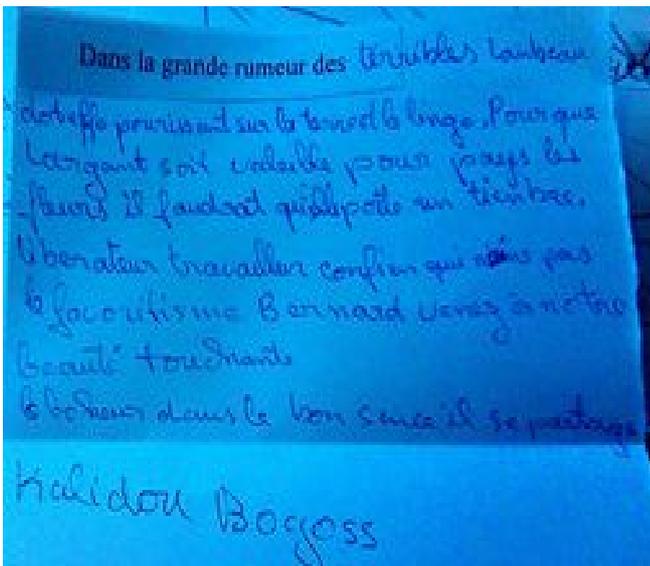
Le soir est comme une heure de voyage

pour mes souvenirs je rentre dans mon pays
c'est le feu et je pense à **ta bouche aux lèvres
d'or.**

Je te cherche et **je me cherche à travers le
vent** qui vient de loin.

Je me souviens d'un jour pareil à ce beau jour.

Kamil



Dans la grande rumeur des terribles
lambeaux d'étoffe pourissent sur la terre et
le linge.

Pour que l'argent soit valable, pour payer les
fleurs il faudrait qu'elle porte un timbre.

Libérateur, travailleur confiant qui n'aime pas
le favoritisme.

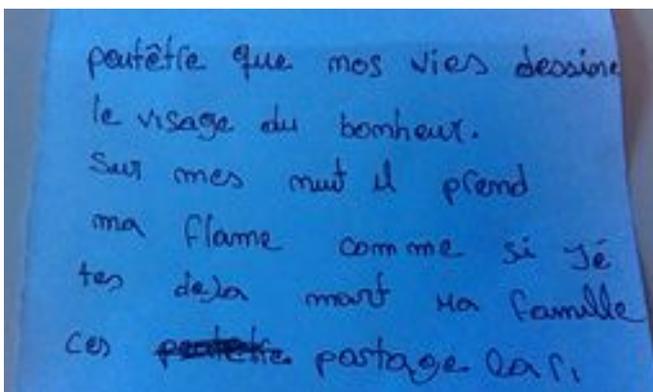
Bernard venez à notre beauté touchante.

Le bonheur dans le bon sens, il se partage.

Kalidou

Peu à peu le monde perd le sommeil du rêve. Je marche somnambule sur les routes d'un pays sans soleil. Dans le matin en petite poussière tu ressembles calme à la mort. Capitale colère et se soude en mon cœur douceur et douleur. Tes mots sont une tisane apaisante sur la corde du mensonge. Aidez-moi à trouver l'amour dans les rues vides du monde.

Yves



Peut-être que nos vies dessinent le visage du
bonheur.

Sur mes nuits, il prend ma flamme comme si
j'étais déjà mort.

Ma famille c'est partage la richesse.

Jérico

B- Le cadre construit par l'animateur

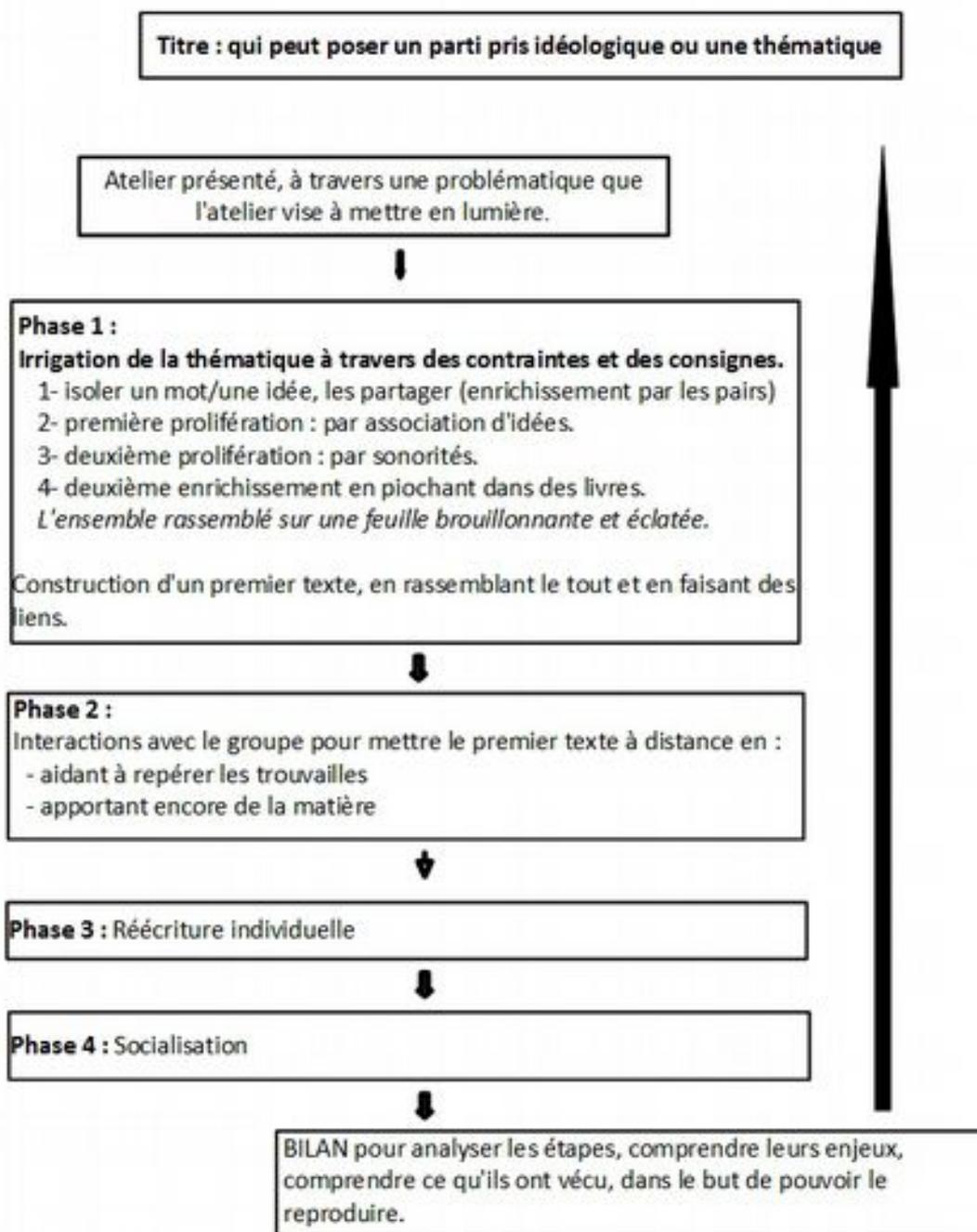
1- Du cadre général au cas particulier de l'EREA

L'ensemble des ateliers animés par Yves lors de la semaine passée avec lui, peuvent s'inscrire dans le schéma suivant.

- Dans un premier temps l'entrée dans l'activité se fait par accumulation de ce qui est appelé du matériaux (des mots, des formulations, des morceaux de phrases) sans avoir d'intention particulière et précise sur l'écrit qui sera produit. Un écrit est néanmoins produit en liant tout ces matériaux accumulés, en produisant des fragments de phrases puis des phrases qui vont s'organiser tel un puzzle. Seules les contraintes de temps ou d'espace cadrent cette phase d'écriture.
- Dans un deuxième temps, cet écrit est confronté au regard des autres. Une mise en synergie du groupe, à travers des consignes de lecture permet de prendre de la distance sur l'écrit produit, de construire une lecture au positif, et de s'enrichir des écrits des autres. Cette phase collective est aussi propice à la construction d'un texte collectif en utilisant toutes les trouvailles de chacun des membres du groupe. Ce moment de construction est aussi un lieu d'échanges sur les conception de construction d'un texte.
- Un troisième temps permet aux participants de se replonger dans une écriture individuelle, et de refaire corps avec la nouvelle matière accumulée. La distanciation effectuée juste avant permet alors de penser son texte. Ce deuxième texte n'est pas envisagé comme un correction ou une amélioration du premier, mais bien comme un autre texte.
- Ce qui permet d'aboutir, dans un quatrième temps, à une socialisation qui peut prendre une forme intimiste entre les participants de l'atelier, ou qui peut prendre des dimensions plus spectaculaires sur une scène accompagnée de musiciens.

Pour une meilleure appréhension des ateliers menés par cet animateur, la schématisation qui suit peut permettre de comprendre comment s'articulent les différentes phases de ses ateliers. Cette représentation ne correspond pas à un cadre rigide car durant la semaine d'observation, l'animateur a pu présenter de nombreuses variantes de ce cadre. Mais celle-ci peut permettre de se représenter une dynamique possible des ateliers pensés et construits par cet animateur, résultant d'une longue expérience de terrain. (Un tableau comparatif des ateliers permettant de

dégager cette structure est accessible en annexe III)



La séance observée, tant pour les élèves de CAP que pour ceux de l'EREA, est la deuxième séance d'atelier d'écriture. Dans un premier temps, les élèves ont vécu une correspondance avec l'auteur, dans laquelle ils ont pu lui poser des questions sur son métier. Voici un élément de sa réponse :

J'essaie d'être allumeur de rêves, éveilleur d'envies, et je le fais en utilisant des mots comme « bateau », l'écriture comme immense vague où surfent les esprits. Je suis écrivain, bien sûr, passionné de poésie mais surtout engagé dans le partage du pouvoir d'écrire. J'ai autant de plaisir à faire écrire, qu'à écrire moi-même.

Cette entrée en matière permet à l'animateur de se positionner comme écrivain, mais celui-ci se dit plus impliqué dans le partage du pouvoir d'écrire. Il est rare qu'un artiste ait le désir de partager ce qui fait sa spécificité (le pouvoir d'écrire étant parfois exprimé comme un don par de nombreux écrivains...). La poésie est présentée comme une passion. L'organisation de la phrase (*mais surtout*) semble reléguer cette passion sur un second plan. Il justifie ainsi sa venue en classe, mettant en valeur une posture d'animateur.

Cette présentation pose d'emblée une tension forte qui traverse l'ensemble des animateurs rencontrés sur ce terrain, à savoir la double posture assumée, à la fois d'animateur et d'écrivain.

Dans le cas spécifique de cet atelier, l'intérêt pour notre recherche réside dans la manière dont le cadre est construit sur les résistances et réactions des participants. C'est donc à partir des enregistrements faits sur le terrain, et de leurs retranscriptions que l'analyse va pouvoir porter.

2- Construction d'un cadre permettant à l'animateur de mener son atelier

Il est intéressant de voir comment cet animateur s'organise pour poser un cadre qui lui permette d'évoluer et de faire évoluer son atelier. Il utilise une palette de possibles allant de la construction de connivences jusqu'à des relations de solidarité, il peut aussi dévoiler des positionnements idéologiques humanistes, tout en tentant d'induire des relations intersubjectives.

a- Pose d'un cadre de connivence

1 - Interpelle tous les élèves en les appelant par leur prénom et en cherchant une anecdote pour chacun :

- *A quoi t'avais pensé toi Gazi par exemple. Là je suis sur Alex bon, Alex il est pas là. (Il tend les feuilles) Oui par exemple, bin voilà. Kalidou ton mot de départ c'était « liberté » quand même !*

Ce temps passé, à la reconnaissance de chacun peut parfois permettre de se reconnaître dans ce qu'il se passe en temps et en heure.

2 - S'adresse aux élèves avec des phrases très courtes parfois en langage parlé.

- *Ouais c'est ça qui nous rend heureux. En gros c'était un rêve.*

Le langage parlé semble parfois surgir de manière spontanée dans des tournures de phrases qui se cherchent. L'animateur laisse transparaître ses hésitations et ses fragilités de langage en action. Il bafouille, bredouille et déconstruit ses phrases.

Sommes-nous là dans une simplification du langage parlé opérée par le sujet, dans un souci d'explicitation prenant en compte plus ou moins consciemment les faibles facultés de compréhension de son public ? Où alors sommes-nous en présence d'une mise à jour d'une subjectivité, dans un état de mise en danger et d'implication qui s'autorise à chercher devant son public, se permettant ainsi, potentiellement, de rencontrer une autre subjectivité en construction, celle des élèves.

b- Pose d'un cadre relationnel de solidarité

1 - S'implique quand quelqu'un se met de lui-même de côté, et montre qu'il n'y arrive pas.

- *Est-ce que vous les avez tous les quatre ? (Yves)*
- *Non*

Jérico reste dans son coin et se cache un peu du regard des autres.

- *Jérico tu as tes quatre toi. (Yves)*
- *Moi j'en ai trois.*
- *Il t'en faut quatre. (Yves)*

Puis il s'attarde aux côtés de Jérico, pour qu'il puisse embrayer dans l'activité avec les autres.

2- Implique le groupe quand un élève est bloqué :

Cris de plaisir des élèves quand ils trouvent.

- *Et moi j'ai rien trouvé. (Kamil, d'une toute petite voix)*
- *Kamil dit qu'il n'a rien trouvé ! Si tu commences par le é, alors ça peut être quoi. (Yves)*
- *Etoile (Abraham)*
- *Oui étoile, Mais Kamil il a toujours rien trouvé. (Yves)*
- *Goliath (Kalidou)*
- *Oui Goliath, t'as raison (Yves)*
- *Goril (Gazi)*
- *Et Kamil (Yves)*
- *Lait (Kamil)*
- *Oui !! Ca y est il. Il y avait lait. C'est vrai. (Yves)*

Quand Kamil y arrive Yves s'exclame et rit.

- *Bon on peut s'arrêter. Il y en aurait d'autres évidemment... (Yves)*

Cette préoccupation de l'autre, il veut montrer aux élèves qu'elle doit être partagée. Il les invite souvent à faire comme lui, à le prendre comme modèle. Il fait état de ses réflexions quant aux

absents qui ne reviendront plus.

- *Du coup Ludovic et Adrien ne sont pas là. (montre une déception) Du coup s'ils ne sont pas là ils seront quand même là avec nous, on va se servir de leurs mots. (montre les feuilles)*
- *Ils sont pas là. (un élève)*

Ces remarques semblent anecdotiques. Mais elles sont disséminées tout au long de l'atelier. Vu la difficulté de concentration du groupe, vu le refus d'engagement de certains, vue la violence symbolique générée par le fait même que soit proposé d'écrire à ces élèves, ces phrases disséminées ne tombent pas à plat. Chacune touche visiblement les participants, au cas par cas. Ce cadre-là est long, et lent. Il ne se décrète pas en début de séance mais il s'installe. Sachant que l'animateur n'avait que deux heures pour faire avancer son atelier, le temps imparti à prendre du temps pour ces instants fugaces n'est pas anodin et correspond là aussi à un parti pris d'animation.

c- Pose d'un cadre idéologique

1 - Un contrat tacite construit petit à petit : pas de hiérarchisation des élèves, des réponses, ou des textes. Tout le monde a sa place. Ce cadre n'est pas posé une fois pour toute au début, mais disséminé au fur et à mesure de l'atelier, en situation.

- *Bon on va continuer. (Yves)*
- *Non pas, moi pas moi. (Kamil)*
- *Toi on s'en fout. (Abraham)*
- *Non non non on s'en fout de personne. (Yves)*

Positionnement clair sur le refus de rejeter qui que ce soit. Là encore, ce petit point de détail peut rester anecdotique. Mais plus tard dans l'atelier une affirmation continuera d'asseoir ce qui peut être entendu comme un projet de société :

2- La certitude que des choses peuvent se construire sur la base d'un collectif :

- *Pirate oui tu as raison. Oui pirate c'est un mot de la toile, d'internet aussi. Et pirate vous savez ce qu'ils font hein. (Yves)*
- *C'est moi le pirate, le piratage. C'est moi ! Toutes les choses c'est moi. (Abraham)*
- *Et bin par exemple, il y a pas longtemps on a appris que... des pirates russes étaient allés, avaient espionné et puis orienté les élections américaines et ont fait que en partie Trump a été élu. (Yves)*
- *C'est pas de la blague ? (Kalidou)*

- *C'est pas du canular. (Yves)*
- *C'est pas du canular (plaisir de répéter un peu en chantant) (Abraham)*
- *Et bon c'est pour ça que y a eu des réactions pour dire et est-ce qu'en France c'est pas la même chose qui peut se passer comme ça du piratage qui fasse que ça influence les prochaines élections présidentielles. (Yves)*
- *Et là le monde est perduuu. (Kalidou)*
- *Le monde est perdu, je sais pas. On va essayer de le retrouver en tout cas. [...] le monde quelque part entre nous il est encore à construire. (Yves)*

d- De l'autorisation à la prise de parole

1- Acceptation des registres de langues et des contextes évoquant une situation en dehors du cadre scolaire :

- *Bon on avait choisi ces mots. Et vous vous rappelez qu'on les avait fait tourner. C'est à dire que chacun avait mis des mots sur la... la toile de l'autre. (Yves)*
- *Oui y a eu ya eu Kebab là !*
- *(rire)*
- *Y a pas de mauvais mots. Dans l'idée y a pas de mauvais mots. (Yves)*

ou encore :

- *Moi c'est la liberté. (Kalidou)*
- *Là t'es libre non là t'es pas chez toi, là t'es libre ! (Jeriko)*
- *Bin écoute quand j'étais chez moi je me sentais très libre par rapport à ici. (Kalidou)*
- *Est-ce que là t'es libre ? (Jeriko)*
- *Quand j'étais là personne ne venait me dire... et là si je sors dehors là, voilà chui vite là, voilà. (Kalidou)*
- *Même moi. (Jeriko)*
- *Automatiquement je suis fixé des yeux. Avant j'étais libre par rapport à ici. (Kalidou)*
- *Bien sûr. je comprends. (Yves)*

2- Les blagues à son égard sont entendues et acceptées.

Un élève s'autorise à plaisanter sur son âge. Peut-être ne s'en rend-il pas compte, mais la blague est accueillie comme telle, il s'en amuse, joue l'offusqué, blague dessus :

Le téléphone d'Yves sonne. Il s'excuse et l'éteint.

- *Oh vous arrivez à manipuler cette chose ? (Abraham)*

- Ohhhh ! (rire)
- Non mais tu me prends pour qui (en riant) (Yves)
- Non ! (Abraham)
- Tu sais là ce que tu viens de faire, tu viens de me traiter de vieux. (Yves)
- Ohhhhhhhhhh (rire)
- Non je rigole. (Abraham)
- Je sais. (Yves)
- Il est raciste. (Jeriko)
- Même pas je suis raciste. (Abraham)
- Non c'était gentil comme tout. (Yves)
- Non parce que moi je vois des gens y n'y arrivent pas c'est pour ça que je suis étonné. Par exemple ma grand-mère, elle... (Abraham)
- (rire)
- Il s'enfonce. (la prof en riant)
- Tu sais que Abraham tu viens de me traiter de grand-père là. (Yves)
- Non. (Abraham)
- Si si si (rire) (Yves)
- Bin ouais c'est normal parce que vous êtes grand-père. (Abraham)
- C'est vrai. (Yves)
- Ahhh (Abraham)
- Il l'a senti. (La prof)

e- Induit une rencontre intersubjective

Cette posture d'animateur peut parfois aller jusqu'au dévoilement de l'animateur :

- C'est la feuille de Yassin ? (Yves)
- Mais non c'est pas Yassin c'est écrit Yousra! (Mohamed)
- Ah ! C'est écrit Yousra, tu feras mes yeux alors ! (Yves)
- Hmm !
- Je vous ai dit, moi je deviens presque aveugle. C'est pour ça j'aime bien quand je viens pas tout seul, parce que c'est pas moi qui conduit. (Yves)

Ce dévoilement d'une faiblesse, peut aussi être perçue comme une manière de ramener à soi l'attention des élèves dans une certaine commisération. Cela peut être vécu comme un appel à la clémence, empêchant ainsi toute tentative de soulèvement. Car il est difficile de s'attaquer à un quelqu'un de démuni, en tout cas ouvertement.

Cette posture d'animateur peut aller jusqu'au dévoilement et à l'utilisation des situations personnelles :

- *Ca veut dire quoi favori, vous vous en servez sur internet ? (Yves)*
- *Moi j'en ai pas. (Mohamed)*
- *T'as pas de favori, sauf Yousra. (Yves)*
- *(rire de Mohamed et Yves)*

Yves me glissera dans l'oreille que Mohamed et Yousra sont en couple.

Toutes ces remarques pourraient être faites pour n'importe quel animateur, éducateur ou enseignant face à une groupe d'individus. Elles interrogent la construction d'une posture d'animation et peuvent se poser de la même manière dans toutes les circonstances où un public contraint se voit enrôlé dans un dispositif pédagogique, qu'il soit à visée scolaire ou non.

Une fois cette posture de pédagogue posée, il est intéressant de voir en quoi les ateliers se démarquent des pratiques scolaires habituelles. Autrement dit, comment les ateliers d'écriture peuvent déranger, voir renverser des habitudes forgées par des pratiques scolaires et renverser les dispositions des élèves.

3- Ecart entre le cadre induit par l'atelier et les habitus

Pour cela, avant d'aller plus avant dans l'analyse de la séquence observée, il est important de nommer les malentendus qui peuvent bloquer, gêner, freiner l'entrée dans l'écrit. Ces malentendus véhiculés par les enseignants correspondent bien souvent à leurs propres représentations sur ce que devrait être un bon rapport à l'écrit.

Dès 1994 les travaux de Bernard Lahire³⁶ ont permis de faire une corrélation entre les rapports à la culture écrite des enseignants et les effets de domination qu'induisent ces rapports spécifiques pour ensuite montrer que les élèves « ne font que » réagir à des situations, des pratiques langagières, des relations sociales scripturale-scolaires avec lesquelles ils sont en contradiction et

36 Bautier E. (1994) « Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire », Revue Française de Pédagogie, n° 107.

en conflit. Selon Bourdieu, « *il faut d'abord travailler sur soi, dans un rapport de réflexion et d'auto-éducation, car la domination se dissimule. La domination s'est établie pendant longtemps et a modélisé les rapports sociaux.* »

En 1997, Elisabeth Bautier et Jean Yves Rochex mettaient en évidence les malentendus cognitifs, sociaux et relationnels entre les élèves et les enseignants³⁷. Les difficultés rencontrées par les élèves n'étant pas dues à leur faible investissement ou à leurs incapacités cognitives mais s'expliquant par le fait que les élèves ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs de la tâche à effectuer. En 2009, Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, approfondissent la thèse sur les malentendus à l'école³⁸. Ils mettent l'accent sur le fait que la formation des enseignants qui prend peu en compte la question des apprentissages, est une des raisons qui explique les difficultés des enseignants à repérer celles des élèves et la circulation des fausses évidences. Il affirment ainsi que les modalités d'écriture, les consignes d'écriture, ne sont pas sans effet sur la façon dont les élèves réussissent ou non à se saisir des objets d'apprentissage.

La question reste ouverte : certaines fausses évidences véhiculées par les discours sur l'écrit empêchent-elles de mobiliser des fonctions cognitives essentielles pour pouvoir rentrer dans l'écrit ? Les pratiques d'atelier observées permettent-elles de prendre à bras le corps les malentendus qui se glissent parfois dans les discours des enseignants et empêchent certains élèves de s'emparer de l'écrit ? Comment déceler ces malentendus, ces impensés ?

Partant de sa posture d'auteur et croisant celle-ci à sa posture d'enseignant Daniel Pennac a pu, interroger quelques unes de ces vulgates concernant la lecture. Grâce à sa renommée d'auteur, cette interrogation, et cette désacralisation de certaines postures de lecture a été largement diffusée dans un ouvrage de vulgarisation³⁹ où il propose à tout enseignant d'afficher dans sa classe les 10 commandements à un lecteur.

Ces commandements ou recommandations correspondent aux contre-pieds pris sur des croyances, ou vulgates encore largement diffusées dans les discours enseignants : *pour bien lire, il faut tout lire, il ne faut pas sauter de page, un bon lecteur va au bout de son livre, dès la première lecture on doit avoir compris, il faut lire de la bonne littérature, il faut être bien installé pour lire, tu dois savoir lire dans ta tête.* Ces affirmations doctement énoncées par les représentants du savoir ont la particularité d'empêcher l'action, la réaction, l'implication des individus dans ce

37 Bautier E, Rochex J.Y. In Terrail J. P. (dir.) La scolarisation en France, critique de l'état des lieux, Paris, la dispute, pp 105-122

38 Bautier E, Rayou P (2009), les inégalités d'apprentissage. Programme, pratique et malentendus scolaire, Paris : PUF.

39 Pennac D. (1995), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

tâtonnement expérimental nécessaire et constitutif de l'acte de lire.

- 1 : Le droit de ne pas lire.
- 2 : Le droit de sauter des pages.
- 3 : Le droit de ne pas finir un livre.
- 4 : Le droit de relire.
- 5 : Le droit de lire n'importe quoi.
- 6 : Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible)
- 7 : Le droit de lire n'importe où.
- 8 : Le droit de grappiller.
- 9 : Le droit de lire à haute voix.
- 10 : Le droit de nous taire.

Qu'en est-il de l'écriture ? L'atelier est présenté comme un moyen *de déconstruire ces représentations de l'écrit construites sur une longue expérience de l'école, qui les empêchent de s'autoriser à écrire*. L'animateur, concepteur d'atelier repose son travail sur une posture d'auteur et sur les nécessaires déconstructions qu'il a du effectuer pour s'autoriser à écrire. En observant les contre-pieds proposés par les animateurs d'atelier d'écriture, il est peut-être possible d'en savoir un peu plus sur ces malentendus que les ateliers sont sensés lever.

Dans un premier temps, trois pistes peuvent déjà être défrichées remettant en question des phrases souvent entendues dans les écoles. Le premier malentendu auquel s'attaquent les ateliers d'écriture est : *Il faut avoir beaucoup lu pour pouvoir écrire*. Certain ateliers sont menés dès la maternelle. Un autre malentendu, tout aussi démobilisant est : *Réfléchis bien à ce que tu vas écrire pour l'écrire. Tu dois savoir ce que tu vas écrire avant d'écrire*. L'atelier propose d'écrire, sans savoir ce qui va être écrit. Les idées émergeant de cette matière, des mots accumulés sur la feuille. Un autre malentendu déjoué par l'atelier : *Il faut améliorer ton texte, le corriger avant d'en écrire un autre*. Dans l'atelier observé, après avoir écrit leur premier texte, les participants sont invités à écrire un autre texte, collectif, en utilisant des bribes des textes produits.

Cette expérience d'atelier vécu à l'EREA d'Albertville, qui dans l'ensemble est perçue par tous comme particulièrement porteuse pour tous les participants, peut peut-être nous aider à déceler d'autres malentendus que cet atelier se serait employé à lever.

a- Des pratiques pédagogiques peu fréquentes dans une classe

Proposer de prendre des livres, tout en leur disant qu'il ne faut pas les lire.

- *Voilà et dès qu'on l'a trouvé, on l'écrit sur le petit papier, et puis on ferme le livre et on l'ouvre à un autre endroit et on fait le deuxième. (Yves)*

Le droit de ne pas lire, revendiqué par Daniel Pennac est là mis en scène de manière significative. Dans cette phase de l'atelier, beaucoup ont lu des poèmes entiers alors que ce n'était pas demandé. Certains ont parcouru les pages en grappillant des passages, en lisant à voix haute, en riant. Certains se sont plongés complètement dans la lecture, s'autorisant un petit moment en marge, lisant tout haut des poèmes entiers pour en faire profiter les autres. La possibilité de ne pas lire, ouvre la possibilité de lire. La tension du dispositif, le temps imparti, pousse à agir. La lecture devient active. Cette attitude est rare dans une école : tendre un livre en invitant à ne pas le lire, n'est pas la seule étrangeté observable de cet animateur.

Accueil et validation d'un texte

Lors de la phase d'écriture, Yves a des réponses peu attendues. Dans un lieu scolaire, l'adulte est celui qui vérifie, valide, cautionne. Or, dans de nombreux moments, l'animateur évite ce rôle. Lors de la phase de recherche, il tente de ne pas répondre quand un élève lui demande si *c'est le bon mot, si sa phrase est bien*. Ou alors, quand le silence est trop oppressant pour les élèves, il répond oui à toutes les sollicitations.

La posture étrange est celle qu'il adopte lors de la lecture des textes : aucun commentaire n'est fait de sa part lors de l'oralisation des textes. Juste un accueil et une écoute. Contrairement aux pratiques usuelles observables dans des classes, à aucun moment, Yves n'exprime de jugement de valeur ou de validation suite à la lecture d'un texte. Cette posture partagée par de nombreux animateurs du GFEN a une fonction. Certains justifient ce cadre : *Un jugement à ce niveau et le processus d'écriture est enrayé. Si on veut que les gens s'emparent du pouvoir d'écrire, le but de l'atelier est qu'ils puissent se construire une posture critique sur leur texte. Ce n'est donc pas l'animateur qui doit savoir et évaluer, mais c'est la compréhension du processus qui a permis d'écrire, et l'engagement dans un projet d'écriture qui va permettre aux participants de construire un rapport à l'écrit qui soit engagé avec ou/et contre les partis-pris de l'animateur. Le but de l'atelier n'est pas de chercher la conformité de l'écrit ou le respect de normes. Bien que ces questions traversent les débats, l'atelier a pour but de mettre en débat le travail de la langue⁴⁰.*

40 Propos issus d'un travail collectif lors d'une table ronde, pendant les Rencontres d'Animateurs d'atelier d'écriture, octobre 2016

Cette absence de validation peut rassurer dans un premier temps. C'est ce qui semble se passer pour le public d'EREA.

b- Implication personnelle dans l'activité d'écriture

Yves écrit avec les élèves et le fait savoir. Cette posture n'est que très rarement partagée par les enseignants. La mission première des enseignants est de permettre aux élèves d'accéder (voire au mieux de construire) des savoirs. Pour le leur permettre, le premier réflexe est d'aider les élèves. Très rarement, les enseignants se demandent s'ils doivent écrire avec leurs élèves. En sport, beaucoup d'enseignants participent aux jeux collectifs qu'ils proposent. Par contre, écrire avec des élèves, reste un impensé pour nombre d'entre eux. Yves le fait à diverses reprises :

Reprend à son compte pour son propre texte les propositions des élèves et les remercie.

- *l'amour la rue... Qu'est ce que je peux faire avec ? (Yves)*
- *L'amour m'aide dans la rue.*
- *Oui pourquoi pas ça. (Yves)*
- *Aidez moi à trouver mon amour dans la rue.*
- *Allez super ça merci Abraham. (Yves)*

Produit un texte qu'il socialise au même titre que ceux des élèves :

Peu à peu le monde perd le sommeil du rêve. Je marche somnambule sur les routes d'un pays sans soleil. Dans le matin en petite poussière tu ressembles calme à la mort. Capitale colère et se soude en mon cœur douceur et douleur. Tes mots sont une tisane apaisante sur la corde du mensonge. Aidez-moi à trouver l'amour dans les rues vides du monde. (Yves)

Nul doute que ce texte a réellement été écrit avec les élèves. Yves a repris une formulation qu'un élève lui a proposé durant la séance : *Aidez-moi à trouver l'amour dans les rues*. Se retrouvent des préoccupations d'Abraham et de Gazi, parlant d'un pays, ailleurs.

Ecrit ses propositions d'écriture directement sur les feuilles des élèves.

Temps de recherche, certains parlent tout haut, d'autre comptent, disent fort le mot sur lequel ils tombent. Yves passe d'un élève à l'autre, redit la consigne. Cherche, propose, écrit directement sur la feuille ses propositions. Certains lisent leurs phrases. Moment d'éclat : j'ai trouvé j'ai trouvé !

Donne les consignes en se mettant en scène :

- *Voilà j'ai marqué sur ma feuille. Maintenant l'idée c'est avec mes propres mots, donc les*

mots qui sont là plus les autres mots sur la toile je vais les faire se rencontrer pour fabriquer des bouts de phrases de la même manière que les poètes. (Yves)

- Comment ?

- Comment faire, bin moi j'aime bien me prendre un numéro. Par exemple 4 et je compte 4, je tombe sur le mot « rue ». Et puis le mot « douceur » il est là et je compte 4 et je tombe sur le mot « aider » puis je recommence et je tombe sur « amour ». Donc je dois utiliser « rue », « amour » et « aider ». Je me débrouille pour fabriquer une phrase avec ça. (Yves)

- Oohh !

Dans ce cadre, il est intéressant de voir que les élèves sont très sensibles. Ces réactions ne sont jamais directement verbalisées, elles sont néanmoins observables par les changements de postures qui s'opèrent dès que l'animateur s'abstrait et se plonge dans son écriture. D'abord étonnés, les élèves se sentent obligés de s'impliquer. Ils se repositionnent devant leur feuille, récupèrent leur stylo, regardent l'animateur en biais, s'échangent des regards...

c- Les moments de déstabilisation et de perte de maîtrise

Le cadre de l'atelier, rassurant, accueillant et bienveillant, permet à l'animateur d'assumer le flottement provoqué par quelques consignes déstabilisantes. Les participants ont parfois à faire des sauts dans le vide. Ces moments charnières sont observables, les réactions des jeunes de l'EREA, permettent de les repérer :

Le vide à combler devant la situation de choix

Ce moment dans la séance est le premier moment où les élèves ont à intervenir sur l'écrit. Jusque-là ils ne faisaient que parler. Ils doivent choisir un mot, juste un mot, ce qui les plonge dans une agitation palpable, signe possible d'un certain malaise. :

- Oui un seul mot. Alors on relit bien ses mots et puis on se dit bahh (Yves)*
- Tuer tuer... (Jériko)*
- Tuer tuer, non Jériko (Kalidou)*
- Maintenant le mot parmi tous ceux que vous avez trouvé. (Yves)*
- (cri)*
- Zut ! on a dit qu'on s'écoutait. (Yves)*
- Moi c'est argent. (Jeriko)*
- [...]*

- *Mais toi je t'ai pas parlé. Toi. (Abraham)*
- *Ouais ouais ouais (Jeriko)*
- *Et vous vous calmez maintenant. (Kalidou)*
- *Et toi aussi je t'ai pas causé. (Abraham)*
- *Là ils y sont presque (Yves)*
- *Calmez-vous putain. (Kalidou)*
- *Ils vont y arriver (moi)*
- *Il vont y arriver (Yves)*
- *Tu l'as trouvé ton mot (moi)*
- *Moi j'écris toujours le même (Kalidou)*
- *Ta gueule beau gosse. (rire) (Abraham)*
- *Moi je finis là, ce que j'ai à mettre là (Yves)*

A cette première déstabilisation, l'animateur répond d'abord en participant à l'échange, puis il s'en abstrait et se plonge dans sa propre écriture. Ce qui calmera rapidement les échanges. La réponse non attendue de l'animateur permet de sortir de l'enfermement dans lequel le recours à l'oral plongeait les élèves. En évitant de répondre aux attentes, l'animateur a obligé les élèves à retourner d'eux même la situation et à chercher leur propre issue.

Le vide à combler devant la situation d'écriture

Le même phénomène se reproduira lorsque l'animateur demandera aux élèves d'écrire un texte en rassemblant toutes les formulations qu'ils ont sur leur feuille. La même sensation de vide, nécessitant le même lâcher prise se fera sentir par des réactions plus ou moins visibles. Ce moment de contrainte forte entraînant à faire des choix qui n'auraient pas été assumés dans d'autres circonstances est peut-être ce qui caractérise le mieux l'ensemble des ateliers d'écriture observés sur ce terrain.

Ces moments de vide sont à rapprocher d'une conception des démarches de création défendues par Michel lors d'un débat sur la création mené au festival d'Uzeste durant l'été 2015⁴¹ :

Même nous, dans l'Education Nouvelle, on dit : pour qu'un enfant prenne des risque, il faut qu'il soit en sécurité, occupons-nous de cette sécurité à la Winnicott, et puis comme ça il pourra, sous les jupes de sa mère, tranquillement, explorer, la mort, le poème, la musique

41 http://www.dailymotion.com/video/x3uxz2i_le-gfen-a-uzeste_creation

incongrue, le bruit.[...] Enfin, il pourra faire des âneries et prendre des risques puisqu'il est en sécurité. Donc la sécurité c'est bien. Sauf que Nietzsche disait que ça nous prive de quelque chose... Il disait qu'il faut beaucoup de chaos pour accoucher parfois d'une étoile qui danse. La sécurité, ça nous prive de l'art, de la création. Ça nous prive du risque d'accoucher de quelque chose qui nous surprenne de nous. Immense richesse : se surprendre de soi. Ne pas être l'assigné de sa maman, de son papa, de sa famille, de son milieu social, l'assigné de ce que la société a voulu faire de nous. Nous surprendre avec les autres. Fréquenter le chaos pour se surprendre.

L'atelier d'écriture tenterait de permettre le saut dans le vide. Visiblement, pour ces classes de CAP et d'EREA, ce saut peut être induit par une simple consigne *comme choisir un mot dans votre liste*, ou encore *écrire un texte en utilisant le plus de mots écrits sur votre feuille*.

C- De la pratique au discours sur la pratique

Lors d'une interview, Yves éclairera ses partis pris sur quatre points. L'un porte sur la construction de la connivence et mesure le risque, qui pourrait selon certaines critiques, transformer la recherche de connivence en entreprise de séduction. Le deuxième point concerne la place de l'explication durant l'atelier d'écriture, et les différents vécus des participants face à cette particularité. Le troisième interroge la posture d'animateur, dans son choix d'écrire avec ses élèves. Ce qui amène inéluctablement au quatrième point sur la conception du processus d'écriture dans sa dimension créative, porté par les ateliers d'Yves.

Les paroles portées par les participants lors des temps de bilan de fin d'atelier, ainsi que les paroles portées sur les ateliers par l'animateur lui-même, permettent de voir en quoi ces trois points problématiques peuvent ou non être le ferment de critiques au sein même de l'atelier.

1- De la connivence à la séduction ?

Si la recherche de connivence peut parfois s'apparenter à une entreprise de séduction, cette situation paradoxale qui vise à mener vers soi, afin de construire un contrat tacite, et en même temps de permettre qu'émerge la subjectivité de chacun est un réel enjeu dans les ateliers d'écriture. Sur sa posture, Yves ne cache rien :

Déjà ça se joue dans le pari que tu prends. C'est à dire je m'y engage. C'est à dire concrètement,

je dis de quel côté je suis, tu vois, je me positionne. Je suis pas neutre. Tu vois c'est au sens de ce qu'on dit, la pédagogie est pas neutre. Ca c'est la partie pédagogique de l'atelier. C'est à dire que quand tu t'engages, tu vas mouiller la chemise, c'est à dire celui qui se met au fond près du radiateur et essaye de se faire oublier et tout ça. C'est lui dire je suis avec toi. Bien sûr que ceux du premier rang ils vont faire bien aussi... Mais toi je suis avec toi.

Cette posture permet réellement de décrypter les paroles et propos relevés lors de l'animation. On comprend mieux pourquoi Yves pousse à chaque fois à la reconnaissance des fragilités ou particularités de chacun, commençant par ses propres points faibles (son problème de vision) et ses propres points forts (le fait de se présenter comme un écrivain).

Ce questionnement n'est pas anodin. La pose d'un cadre rassurant et d'une relation de confiance peut aussi entraîner une adhésion aveugle à l'activité. En effet, pris dans le flux d'une relation sympathique, les contrariétés sont plus difficiles à exprimer et la controverse ne peut se greffer. D'un autre côté, sans cette confiance nécessaire, la mise à jour de fragilités n'est pas possible. Qui peut oser une parole, et la déstabilisation entraînée par cette parole dans un contexte où cette parole même risquerait de ne pas être entendue ou relevée ?

2- La place de l'explication

Expliquer empêche de comprendre quand ça empêche de chercher, phrase de Jean Piaget reprise par Henri Bassis berce les pratiques du GFEN. En quoi cette posture peut-elle favoriser l'entrée dans l'activité d'écriture ?

Yves a été interpellé sur le sujet, lors d'un bilan d'atelier mené dans une formation syndicale suite à un atelier similaire à celui vécu par les élèves de SEGPA :

Alors moi, je peux dire, qu'un moment de vécu, je l'ai exprimé dans le groupe, c'est de dire que euh je me demande quand je fais quelque chose, quelle sera l'étape suivante. Mais ça peut créer, générer une sorte d'inquiétude, pour pas dire d'angoisse faut pas déconner, mais euh je me demandais ce que je fais là, ce qu'on va en faire après. Je connais la perversion de notre animateur (sourire), et je me disais : qu'est ce qu'il va faire de ça ? Et du coup je ne savais pas forcément dans quelle direction aller et me livrer. Voilà mais ça a pas été dramatique hein... Mais je me dis que peut-être à un moment ça peut grincer. Enfin... là je pense à des enfants. Et je me dis, est-ce que du coup, présenter en début d'atelier à des enfants, ou des adultes, les étapes successives qu'il va y avoir est-ce que ça pourrait être une aide ou au contraire un frein.

Yves rétorquera dans un premier temps en réaffirmant le cadre de son animation :

Ce qui est intéressant dans ce que dit Denis c'est que je l'ai présenté. (rire) non mais après je l'ai présenté à ma manière. C'est à dire, j'ai dit, on va faire des réserves et puis on va écrire, et puis on passera par du collectif en ensuite on réécrira. (Yves)

Puis il contrebalaancera ses propos, mettant alors en évidence les tensions dans lesquelles l'animateur est pris lors de son animation :

Mais c'est normal, hein quand même c'est normal... C'est normal d'entendre sans entendre. D'autant que l'idée c'est quand même de ménager du suspens et un certain mystère pour euh... Voilà. Donc il y a à la fois l'idée de rassurer pour pouvoir effectivement donner les étapes mais sachant que souvent beaucoup les oublient sauf ceux qui ont besoin d'être rassurés en général.

Ce qui permettra à un autre participant de rétorquer plus tard :

J'aime bien quand je sens qu'il se passe quelque chose. Quelque chose que... On revient transformé quoi... Moi je trouve que dans le groupe où on était, il s'est passé quelque chose. On s'est tous décalés en fait par rapport à notre point de départ. Et peut être que c'est ça qui fait ça s'est passé, c'est le fait qu'on sache pas en fait au départ. Du coup moi, je vais revenir sur tout à l'heure en fait. Le fait qu'on sache ce qu'on fait en fait nous décale pas de ce qu'on a pensé avant. Et peut-être de ne pas savoir ça nous fait bouger.

Cette séquence pourrait être analysée à deux niveaux distincts :

- La manière dont l'animateur laisse émerger la controverse et gère la dispute qui émerge lors de son atelier.
- Les effets d'une explicitation des étapes de l'atelier, les choix et la place de cette explicitation dans le processus d'écriture proposé et les émergences spécifiques (orales et écrites) que cette forme d'explicitation suscite.

Pour le premier point, l'animateur commence par refuser la remise en cause : *Ce qui est intéressant dans ce que dit Denis c'est que je l'ai présenté.* Yves renvoie à Denis le fait qu'il a mal écouté. Cette remise en cause de la parole a aussi pour fonction de réinstaurer le cadre de l'atelier. Cette réponse peut avoir une fonction de *critique de confirmation* :

Dans le cas de la confirmation, nous nous trouvons également en présence d'opération de

*nature réflexive [...] dans le sens où il ? le rapport des formes symboliques aux états des choses et, singulièrement du langage au monde, n'est plus traité comme indifférent ou plutôt, si l'on veut, comme innocent, mais qu'il suscite au contraire une forme d'inquiétude, qui est le cœur de l'action dans le registre critique et que la confirmation cherche à apaiser ou à prévenir.*⁴²

Après avoir posé les respect du cadre, l'animateur peut alors se permettre de prendre en compte la critique posée, sans pour autant remettre en question son propre rôle : *C'est normal d'entendre sans entendre*. Ce qui lui permet ensuite d'ébaucher une réflexion *sur le flou nécessaire à ce type d'activité*.

Cette prise en compte de la critique, permettra alors à l'autre participant de greffer à l'échange une formalisation de son vécu : *On s'est tous décalés en fait par rapport à notre point de départ*. Le fait de s'appuyer sur son vécu et de poser son apport subjectif dans une tension déjà explicite, lui permet alors d'élaborer l'ébauche d'un modèle conceptuel de l'activité : *Le fait qu'on sache ce qu'on fait en fait nous décale pas de ce qu'on a pensé avant. Et peut-être de ne pas savoir ça nous fait bouger*. Cette reformulation montre un effort de montée en généralité. Partant d'un vécu, ce participant essaye de percevoir d'une manière plus générale les conséquences d'un choix pédagogique. La dispute a donc eu son rôle de mise en mouvement d'une pensée, qui, on peut s'imaginer, aura des répercussions dans les futures mises à l'épreuve qu'effectueront les participants de cet atelier, en inventant et testant eux-même leurs propres dispositifs pédagogiques.

Pour le deuxième point, la question est donc de savoir s'il est nécessaire ou non de tout présenter, d'explicitier en début d'atelier ou avant chaque consigne, les enjeux et les objectifs portés par la consigne. A travers ses paroles, le stagiaire a pu exprimer ses inquiétudes, voire ses d'angoisses. Selon son vécu, son rapport avec l'écrit, ses peurs, chaque participant ressent ce flou recherché ou ressenti sur l'explicitation des étapes d'une manière différente. Les élèves de l'EREA ont été confrontés au même phénomène. Même si ceux-ci ne l'ont pas formulé, ils l'ont exprimé. Les réactions d'Abraham durant la séance vécue à l'EREA est symptomatique de ce genre d'émergence. Dès le début de l'atelier, cet élève a montré ses inquiétudes et angoisses face au travail proposé :

- Bien alors, l'idée c'est d'essayer d'écrire notre premier texte, voire d'aller un peu plus loin si on y arrive. (Yves)

- Jusqu'à où ? (Abraham en coupant la parole)

42 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 154

- *Bin euh un peu plus loin ça veut dire arriver à écrire des textes d'équipe. (Yves)*

- *D'équipe ? (Abraham, une voix inquiète.)*

Yves explique clairement la tension dans laquelle il est plongé lors de son animation. *D'autant que l'idée c'est quand même de ménager du suspens et un certain mystère pour euh... et il y a à la fois l'idée de rassurer pour pouvoir effectivement donner les étapes.* Cette contradiction est portée par l'animateur. La question qui semble se poser n'étant pas tant de savoir s'il faut tout dire avant ou non, mais bien de voir ce qu'il faut dire pour que l'entrée dans l'activité soit possible, c'est à dire que le saut dans le vide puisse être vécu. Autrement dit, en quoi ce flou permet de faire émerger un dérangement, une contrariété suffisante et non bloquante. Comment gérer alors les peurs qui émergent, pour que ces peurs deviennent le moteur soit de l'écriture, soit d'une prise de parole au sein du groupe ? Nous retrouvons là une condition qui peut permettre l'émergence ou non d'une dispute au sein du groupe, car siège d'une possible contrariété.

3- Ecrire avec les élèves

En quoi cette posture d'animateur écrivant est-elle un levier pour les élèves ? Pris dans le feu du débat lors de l'interview, Yves fait écho à un échange ultérieur que nous avons eu au sortir de l'atelier d'écriture avec le CAP, et où j'affirmais que *dans certaines situations plus ou moins tendues il est difficile de se dire qu'on écrit vraiment en tant qu'animateur pendant l'atelier d'écriture.* De nombreux paramètres nous empêchent de nous plonger dans l'écriture. Ne serait-ce que l'attention à avoir sur chacun des participants. C'est à ce moment qu'Yves a pu faire part de son point de vue :

Ecrire (avec les participants) c'est quand même restaurer un forme de parité, avec plein de pas d'avance etc, mais on sait qu'on écrit sans écrire, en fait, dans ces moments là. Quand t'animes un atelier, c'est un peu ce que tu disais hier, t'es juste dans la production de texte et t'es pas... Par contre y a un moment où j'avais l'impression que je produisais pas, où j'étais plus à l'affût de ce que les gens produisaient ou pas, et en fait de me dire que ce que j'ai écrit valait le coup. Mais c'est après coup en fait que tu peux te le dire. Parce que sur le coup tu te dis, j'ai écrit, j'ai fait que produire pour jouer le jeu, tu vois en fait cette posture de parité pour qu'ils voient qu'on est une sorte de communauté d'écrivains / écrivains qui créons ensemble, solidairement, tu vois quoi, donc où il y a toute cette idée forte derrière.

Donc, comme tout participant, l'animateur est dans cette tension et met en jeu son écrit, à l'égal

de ceux des participants. L'effet induit, on a pu l'observer en situation, pourrait être d'engager et de permettre aux participants d'écrire avec lui, d'oser en même temps que lui.

Le fait de côtoyer des petits mômes qui vont être en CP, je sais que mon écriture elle porte le même jet, mais elle est influencée par le fait que si je veux que mon texte il parle à des mômes de 6 ans, c'est pas la même chose que si je veux qu'il parle à un universitaire, tu vois enfin bon.

Là aussi, la posture repose sur un paradoxe. L'animateur est tendu par le fait qu'il n'est pas là pour lui, mais bien pour le groupe qu'il est sensé amener à l'écriture. Donc son attention doit et est portée avant tout sur les participants. Mais en même temps, s'il ne partage pas la prise de risque avec les élèves, que donne-t-il à voir de son engagement ? Dans la formulation d'Yves, la mise en tension est particulièrement palpable, car les deux propos sont contenus dans la même phrase. *J'écris pas vraiment... mais en fait après coup je peux me dire que ce que j'ai écrit valait le coup*

Ce paradoxe n'est pas toujours aussi facilement assumé par les animateurs d'atelier d'écriture. Il a fait l'objet de nombreuses controverses entre le GFEN et d'autres structures d'animation d'ateliers d'écriture et il continue à engendrer de nombreuses disputes. Ces partis pris correspondent à une conception du rôle et de la fonction des ateliers d'écriture .

Le discours dominant des membres du GFEN est de dire que l'atelier est lié au travail de l'écrivain, et interagit avec son oeuvre. Il est donc normal que l'auteur (l'animateur) écrive avec les participants. D'un autre côté, d'autres rétorqueront que si l'atelier n'est qu'une mise en application d'une méthode d'écriture, nul n'est besoin que l'animateur écrive avec les participants. Celui-ci peut rester distant et disponible pour aider les participants à appliquer la méthode. Yves relatera la manière dont, sur le terrain il a pu se confronter à d'autres acteurs de l'animation :

...on intègre l'atelier dans le processus même de notre écriture. Et voilà et on dit pas que d'abord on écrit, et puis de ce qu'on a écrit on fait un atelier. Les ateliers de création littéraire, ils essayent de faire toujours ça. [...] J'ai travaillé pendant 5 ans avec une (dame) qui s'était formée à ALEPH, petit à petit elle a compris ce que je voulais dire par rapport aux ateliers. Alors qu'elle s'était toujours dit, écrire à la manière de... Elle restait extérieure. Et puis du coup elle était tentée de dire : toi tu as super bien respecté la consigne, tu as écrit comme Tardieu, c'est à dire tu as respecté la consigne. Alors que moi je veux dire, qu'il faut qu'on provoque des situations où les gens vont dire : je vais pas nécessairement respecter la consigne, c'est pas une histoire de respect. La consigne c'est ce qui te met au travail. Ce qui compte c'est ce qui met en travail.

4- Un certain processus d'écriture

La question se pose, à la lecture du descriptif de l'atelier d'Yves, de savoir pourquoi il passe tant de temps à faire fabriquer des réserves, cette accumulation de ce qui est appelé du matériau (des mots, des formulations, des morceaux de phrases) sans avoir d'intention particulière et précise sur l'écrit qui sera produit. Pour expliquer ses choix, Yves se réfère aux traces laissées par un auteur sur son processus d'écriture.

Pour moi les repères qui nous aident c'est ce qu'un certain nombre d'écrivains ont dit sur l'écriture. Quand tu vois Maïakovski qui dit moi je passe 10 à 12 heures par jour à faire du matériau pour écrire, c'est dire que l'essentiel de l'écriture c'est dans les réserves. C'est intéressant car ça donne la piste, alors l'écriture comme acte de création, ça doit se faire dans une certaine urgence, pour reproduire en disant vous avez 10 minutes pour écrire votre texte alors que ça fait déjà une heure que vous passez à brasser des mots.

Dans toute la masse d'expériences et de témoignages laissés par des auteurs reconnus, contemporains ou non, l'expérience de Maïakovski est celle qu'Yves a retenue, et qui a suffisamment fait écho avec sa propre pratique pour que cela devienne un repère fort de construction de ses ateliers. Mais nous verrons, suite à l'analyse du travail mené par Philippe, que cette approche n'est pas partagée telle quelle par tous les animateurs. D'autres processus d'écriture, ou des variantes de celui-ci peuvent être défendus par les ateliers et produire ainsi des ateliers différents.

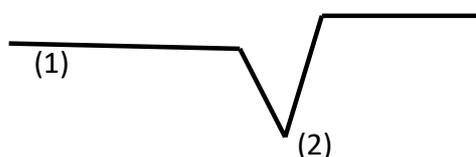
5- Le processus de création

Par contre, un point partagé par tous les animateurs d'atelier du GFEN, est que l'atelier d'écriture interroge les processus de création. Yves en dira :

L'atelier qui pour moi joue son rôle c'est que, c'est bien qu'il provoque des résistances, à certains endroits et des déblocage à d'autres et que ça se passe pas au même moment pour certains.

Dans la séquence observée à l'EREA, l'atelier vise à générer une situation qui permettra aux participants de faire un **saut dans le vide**, c'est à dire de s'autoriser à brasser les mots pour construire un texte qui va émerger de la feuille sans pour autant avoir de maîtrise sur ce qui va s'écrire, c'est à dire sans savoir de quoi va « parler » cet écrit. Le saut dans l'écrit a été rendu possible, malgré toutes les résistances.

En fait tu es sur ton propre chemin et à un moment donné tu rencontres une situation qui te met en crise, qui te met en déséquilibre, déstabilisation cognitive, déséquilibre psychologique etc... C'est le chemin du travail créateur de Didier Anzieux.



Ici tu touches le fond et c'est là qu'il y a la ressource qui te permet de rebondir. Plus haut des fois. Avec toutes les failles qui peut y avoir intermédiaires évidemment.[...]

Du coup tout atelier il provoque ça. Ici on est dans tout le travail où tu mobilises tout ce que tu sais (1), tu fabriques tes réserves, ici c'est l'endroit où tu te lances dans l'écriture, tu sais pas où te lancer, tu sais pas (2). Il y a un micro état de crise. Plus ou moins important. Forcément ça joue sur ce moment-là, et quand tu vas te lancer dans l'écriture, t'es quand même à nu. Tu vas t'appuyer sur ce que tu as mis en magasin, mais t'es quand même dans cette sorte d'incertitude, dans cet espèce de no man's land où, bin tu sais pas comment prendre les choses. Donc il y a au moins, je pense, pour toute personne qui vit un atelier d'écriture, même si l'atelier d'écriture il est cool et puis que il y a ce moment là.

Les supports théoriques utilisés et les discours métapragmatiques des acteurs tendent à montrer que quand l'animateur d'atelier conçoit son atelier, il vise à créer une déstabilisation. Pensée sciemment, cette déstabilisation serait sensée générer un dérangement suffisant qui permettrait aux participants de réagir. L'atelier d'écriture serait donc construit pour que se joue quelque chose de l'ordre de la contrariété, de la perte de repère, cherchant à mettre le participant dans un état de crise, afin de pousser à *chercher une façon de s'en sortir*. Le discours des animateurs sur l'atelier aurait tendance à poser l'atelier, dans sa conception même, comme générateur de potentielles disputes dont la gestion des issues aurait une fonction émancipatrice. La question se pose alors de savoir jusqu'où ces disputes seraient réellement autorisées et dans quelles mesures elles seraient reconnues et intégrées à l'atelier d'écriture.

6- Une dispute hors atelier

L'interview a été un moment clé pour clarifier les points de vue partagés alors. Yves énonce sa définition de l'atelier d'écriture. Posée comme postulat, elle lui permet de penser ses ateliers

d'écriture.

Un atelier d'écriture c'est la cristallisation sur un temps court des différentes opérations que fait un écrivain quand il écrit. C'est à dire que derrière il y a tout ce qu'identifie Didier Anzieu sur les phases du travail créateur. L'atelier d'écriture met en scène ces différentes phases du travail créateur en suivant la problématique dans un ordre ou dans un autre, en faisant rebondir. Pour moi c'est ça.

Je suis alors sortie de ma position d'interviewer, lui objectant que cette définition était sa définition des ateliers d'écriture, qu'elle n'était pas obligatoirement partagée énoncée telle quelle.

C'est un peu parachuté de dire que l'atelier met en scène les phases de création, telles que Didier Anzieu les a définies. Le travail théorique de Didier Anzieu est une fiction, il use de symbolisation et de catégorisation pour donner prise à un schéma explicatif. Mais ce n'est pas ça qui se passe, comme ça en vrai. Sa théorie donne à lire un vécu, mais elle n'est pas ce vécu. [...]Même, s'il y a des ateliers où cette perte de contrôle et de repères et cette mise en fragilité, ce moment où les choses sont un magma complètement informe et que là quelque chose émerge... euh. Même si beaucoup d'entre nous se souviennent d'un atelier où ils ont pu vivre ça... Ca ne se joue pas dans l'atelier obligatoirement. Mais le fait que parce que certains vont vivre quelque chose de suffisamment déstabilisant pour le nommer, et que ça peut permettre à d'autres de prendre conscience du processus de création tel que défini par Anzieu. Et que ces écrits nous aident peut-être à le nommer, à l'articuler. Ca d'accord ! C'est une chose, mais dire que dans l'atelier il y a tout ce qu'identifie Didier Anzieu sur les phases du travail créateur. Non.

Une querelle de spécialistes ? Une dispute, dont nous, les acteurs, ne sommes pas vraiment sortis, à part en admettant 1- que nous n'étions pas d'accord, 2- que le travail de Didier Anzieu sur les phases du travail créateur était incontournable.

Prise dans l'articulation entre théorie et pratique, cette prise de position est issue d'un sentiment de mal-être face à cette définition qui m'empêchait de continuer à penser l'atelier, finissait par le figer dans un cadre. Pour sortir de cette dispute, la question serait de savoir à quoi se rapporte, dans cet échange, le mot atelier d'écriture : est-ce le moment vécu, l'espace et le temps où a eu lieu l'animation où les vécus se croisent et s'entrechoquent, ou est-ce la fiction théorique que s'est construit l'animateur pour pouvoir concevoir son atelier ?

Comme le disait Henri Wallon : « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action.* »

II Printemps des poètes à Contrexéville

Présentation d'une autre pratique dans un autre contexte. Dans un premier temps sera transcrit un atelier où la difficulté rencontrée face à l'écrit par les participants est maximale. Ceux-ci viennent à la fois de CMP, de SEGPA et d'une association visant la réinsertion de personnes en décrochage social important. Ces gens ont tous vécu un atelier avec Philippe durant l'année. Publics contraints, ils participent à un moment annoncé comme festif. L'activité sera néanmoins investie de manière très intense et ce, malgré la difficulté d'attention parfois due à des traitements médicaux lourds. Le cadre proposé dans cet atelier pourrait se rapprocher d'une animation sociale de laquelle les préoccupations pédagogiques seraient secondaires. Le dispositif permettant alors une mise en spectacle ayant pour support les mots des autres, et la mise en danger d'une lecture improvisée, mais les paroles portées et retours des participants nous font entrevoir que d'autres processus ont été mis en jeu durant l'animation.

Ceci nous entraînera, dans un deuxième temps à analyser ces moments de bilan, ou de retour sur l'activité comme un registre *métapragmatique* des acteurs. En effet, lors de ces temps les acteurs élèvent le niveau de réflexivité, leur attention se déplace de la tâche à accomplir et s'attache à savoir comment il convient de qualifier ce qui se passe. Les attentions se détournent de ce qu'il y a à faire pour faire face aux urgences de la réalité, et s'orientent vers la question de savoir ce que l'on fait au juste. Selon L. Boltanski, le registre métapragmatique permet alors de passer de l'incertitude à la qualification. C'est à ce titre qu'il peut être de l'ordre de la *confirmation* ou de la *critique*.

A- Une séance particulière



Un événement autour de la poésie, organisé grâce à un partenariat entre la mairie de Contrexéville

et les associations locales lors de la semaine du printemps des poètes. Événement qui s'est étendu sur 4 jours pleins dans lequel Philippe a été fortement impliqué, lui et les membres de son association, *La langue de travers*.

Ces journées ont été l'aboutissement de 4 ans de travail avec la mairie et les CMP de la région, ainsi qu'avec le collège de Contrexéville. Durant ces quatre années l'animateur a multiplié les interventions dans chacune de ces structures, allant de soirées de lecture, jusqu'à l'animation d'ateliers d'écriture. Plusieurs centaines de personnes ont vécu cet événement, se répartissant sur les quatre jours. Elles provenaient des CMP de Neuchâteau, Vittel, Contrexéville et Mirecourt. Une vingtaine de personnes par CMP encadrées à chaque fois par six professionnels. (public plus ou moins contraint sous traitement chimique dépendant des infirmières qui les encadraient). D'autres provenaient du collège (SEGPA, 6e et 5e), du foyer d'accueil spécialisé FAS 17 (public contraint) et de l'association tremplin, une division du centre social proche.



L'événement s'est déroulé dans les thermes de Contrexéville, qui ont été transformés pour l'occasion en galerie d'exposition, accueillant textes, fresques, affiches issues des divers ateliers d'écriture vécus dans l'année.

1- Récit de l'expérience

En amont de cet atelier, les encadrants professionnels des groupes (infirmiers, éducateurs) ainsi que les animateurs bénévoles de l'association *la langue de travers* (association par laquelle Philippe propose ses animations) ont été mis au courant du cadre prévu pour l'animation. Celui-ci est minimaliste en terme de conception d'atelier. Le but étant pour Philippe de *réduire l'atelier à sa plus simple expression en limitant le nombre de consignes*. Il vise ainsi à *rendre les personnes les plus autonomes possible pendant le déroulement de l'atelier*.

Philippe se prépare à accueillir 60 personnes. Ce type d'expérience n'est pas si fréquent pour lui, et

cet atelier constitue une sorte de challenge. Faire écrire tant de monde, faire de ce moment un temps de fête, permettre à des personnes en grande fragilité sociale, psychique, cognitive, de vivre un moment de poésie, d'agir dans un moment de poésie. Tel est le défi.

Les trois salles ont déjà été préparées : chaises, tables disposées. Des fresques produites lors des divers ateliers animés durant l'année avec les associations présentes sont accrochées. Les



productions issues des ateliers sont exposées.

9h55 Les jeunes de SEGPA arrivent, tout sourire, avec leur institutrice. Ils sont regroupés autour de l'animateur, avec leur stylo en main. Leur a été distribué un feuillet comprenant une dizaine de feuilles agrafées.

Philippe : Visitez tout ce qui a été exposé. On va prendre les mots qui nous plaisent dans l'expo. On va faire un carnet de voyage.

Moment de flottement, les élèves se parlent à voix basse, petits sourires. Puis par groupe, il se répartissent dans l'espace.

Trois élèves déambulent dans les pièces et reconnaissent leurs productions dans les affichages. Un commence à recopier un mot. Puis les deux autres le rejoignent, et se mettent à écrire à côté de lui. Un élève demande l'attention de l'animateur, il cherche à savoir si ce qu'il fait est bien. L'animateur ne répond pas directement à la question et les renvoie à ce qu'ils ont à faire : *tu dois remplir toute ta feuille*

Deux filles entrent dans la salle avec un « bonjour » joyeux. Une troisième les rejoint et reste distante. Elle prend sa feuille cherche une place où s'asseoir et recopie des mots. Fusent quelques interactions entre les élèves : ils parlent des textes affichés, se laissent aller dans l'activité, le corps presque couché sur la table, ils écrivent. Temps long d'écriture sans la surveillance d'un adulte, ils forment les lettres avec lenteur. Regardent à gauche, à droite, puis se relancent dans l'activité. Certains se relèvent très vite pour aller voir ailleurs, alors que certains restent longtemps centrés

sur leur feuille. Ils prennent le temps de déambuler, puis parfois le rythme s'accélère, ils courent les uns après les autres, puis se dirigent vers un nouvel affichage et se mettent à lire à haute voix. Certains, réagissent bruyamment. Puis d'un coup, un élève trouve un mot, le montre du bout de son stylo et le recopie sur sa feuille. Les autres font pareil. Le calme revient, un silence de crayon .

Pendant que les jeunes écrivent, l'association *Tremplin* arrive, suivie d'une dizaine d'adultes venant d'un CMP. Les mêmes consignes sont données. Distribution de carnets et de cartons supports pour pouvoir écrire debout. Les adultes investissent la salle. Le rythme est plus lent, et les démarches parfois très chaloupées. La consigne semble comprise, personne ne demande ce qu'il faut faire. Tout le monde se déplace, peu d'échanges entre les adultes. Les enfants restent assis, alors que les adultes sont debout et recopient pour certains avec une très grande lenteur. Geste malaisé. Graphisme difficile. Dix minutes un peu en suspend.



Pendant ce temps les collégiens continuent de s'organiser seuls, écrivent, échangent. L'institutrice passe, vérifie. Elle ne fait pas elle-même l'activité. Un homme du CMP, reste de longues minutes à recopier des mots sur une fresque, écriture ronde et scolaire. Il se rend compte de ma présence, ne cherche pas le contact, concentré sur ce qu'il fait. Il reste longtemps à regarder la même fresque. Il a gardé son bonnet sur sa tête. Il a son stylo en main. Les yeux fixes. Puis au bout de quelques longues minutes, il choisit un autre mot et se met à le recopier sur son carnet.

L'institutrice prend des photos et décide du moment où toute la classe ira dans un autre espace d'exposition qui est au casino. Elle leur demande de se ranger, ce qu'ils font assez facilement, prenant leurs feuilles avec eux. Échanges joyeux durant le déplacement. Pas d'interactions avec les adultes, ils se regroupent et passent à côté. La salle se vide.

L'animateur commence à lire à voix haute des fragments qu'il pioche dans les affiches. Puis il rappelle les consignes quand les gens l'interpellent.

On peut écrire des phrases, ou des mots. Si vous avez besoin d'écrire des phrases allez-y sinon on en fera plus tard.

10h45 Un nouveau groupe arrive du CMP. Les mêmes consignes sont données.

Une professeur documentaliste s'approche et montre un contentement à avoir fait avancer son carnet. Une personne venant du CMP lui demande ce qu'il faut faire. La prof lui redit la consigne et la complète.

On peut maintenant faire une phrase en utilisant tous les mots écrits sur tes feuilles. Tu rajoutes, tu enlèves.

La personne repart satisfaite.

Pendant que les adultes partent au casino pour continuer l'activité, les élèves de SEGPA reviennent dans la salle. L'animateur suit les jeunes. Puis, quand l'écoute est possible, il partage l'invention de la consigne .

- *Qu'est ce qu'on peut faire avec la collection de mots.(Philippe)*
- *Rien. (un élève)*
- *Oui, tu as raison, tu as déjà fait beaucoup. Donc tu peux aussi ne rien faire. (Philippe)*
- ...
- *On peut imaginer qu'on tricote une phrase sur chaque page avec les mots. (Philippe)*

L'institut reprends les élèves qui semblent se dissiper, et harangue le groupe en demandant une bonne ambiance, fait changer les élèves de place. Elle reprend la maîtrise de la situation au niveau de la discipline.



Les adultes arrivent dans la salle. L'animateur les accueille et redit la consigne .

Faire une phrase par page. Ça peut être même trois mots, un morceau d'une phrase, ça peut être une expression.

Une responsable de l'association Tremplin (Delphine) arrive et demande *ils commencent à bosser, là ?* Elle n'attend pas de réponse et s'insère dans l'activité. Un autre groupe de CMP arrive et s'installe. Deux animatrices se croisent, s'embrassent et entament une discussion. L'institutrice veille, observe les élèves.

Deux élèves se bousculent en riant. 5 élèves vont voir l'animateur pour lui montrer leurs textes.

– *Oui, mais c'est pas évident de trouver des mots qui se mettent ensemble. (un élève)*

Philippe prend alors la feuille de l'élève, lit les mots puis commence à improviser sur la feuille déplaçant les mots, rajoutant des fragments qu'il prend sur les affiches, réorganisant le tout. Il rend la feuille à l'élève.

– *C'est écrit ça ? (L'élève)*

– *Pour moi c'est écrit, mais peut-être que toi, tu vas lire autre chose. (Philippe)*

L'élève repart en fixant sa feuille. Il se met à écrire.

Des animateurs bénévoles de l'association vont voir les gens qui semblent perdus, et jouent avec leurs mots, écrivent avec eux.

– *On en fait quoi ? (un élève)*

– *Ca vous les gardez c'est à vous. (Philippe)*

Un infirmier du CMP tourne dans les groupes, échange quelques mots, puis revient s'asseoir à une table, où les échanges continuent à se faire de manière posée.

11h30

– *Vous choisissez un titre au livre. (Philippe)*

– *Un titre sur nos mots ? Mais on a rien fait encore. (Delphine)*

– *Tu penses que t'as rien fait, pourtant tu as écrit là, c'est ton livre. (Philippe)*

– *Mais c'est quoi ce bordel ? (Delphine)*

Elle souffle, rassemble ses feuilles. Demande aux voisins : *on met juste un titre et on laisse nos mots dedans. Je comprend rien* (rire, gêne) Les échanges commencent autour de la table, un homme dit ce qu'il a écrit, lit les mots, finit par *c'est bien*. Et se met à écrire sur la couverture. Delphine parle beaucoup, range ses affaires, ouvre un chemise y place ses feuilles, parle de carnets qu'elle a laissé sur une table pour que les gens se servent. *Je ne sais pas quelle heure il est là*. Et se

replonge dans son carnet, relit ce qui est écrit. Le monsieur à côté continue d'écrire.

– *Sur la dernière page on écrit un résumé de notre livre. (Philippe)*

Delphine est centrée sur ses feuilles, elle écrit. Un élève de SEGPA jette ses feuilles à la poubelle en quittant la salle.

Après-midi : temps de restitution ou performance collective ?

Delphine présente un travail d'atelier de musique qui a eu lieu dans sa structure. De manière spontanée, un participant trisomique joue avec un bâton de pluie alors qu'il n'y est pas invité, il se lève, et joue en interaction avec les flûtes de l'animateur. L'écoute prend de l'ampleur. Il s'adresse aux gens, passe devant eux les uns après les autres en les regardant dans les yeux. Changement de la qualité d'écoute à partir de cette intervention spontanée qui dure. Ses yeux partent dans le vide, il joue un rythme en contre temps. Quand il passe devant ses copains du CMP, une complicité et des regards. Il s'arrête à la fin de la flûte.

Une lectrice cherche le regard des animateurs quand elle lit.

L'écriture consomme le cœur.

Le jeune reprend son activité avec son bâton de pluie, il joue à la majorette et danse alors que tous les autres restent assis. Applaudissements de la salle.

Lecture des textes écrits le matin. Deux animateurs lancent la lecture. L'une lit le sien. L'autre met en voix les mots prélevés du matin. Improvisation à partir des mots. Puis des voix se lèvent dans la salle :

Le raisin goûte le raisin.

Le serpent retrouve son ciel.

Il pleut du ciel.

Philippe invite des gens à lire leurs mots en écho à ses lectures. Demande d'abord à un lecteur complice qui peut réagir vite. Ensuite il invite les gens à réagir en écho.

C'est quand on ne sait pas qu'on vient à naître.

Met en valeur les trouvailles de ceux qui n'y croient pas. Fait répéter. Pointe du doigt les gens pour qu'ils lisent et maintient un rythme de lecture.

L'araignée s'accroche à la confiture.

Une femme porte le ciel sur sa tête.

Réagit quand ce n'est pas assez fort. Répète quelques phrases qui ont du mal à être dites. Fait des propositions quand les mots sont parachutés et peuvent manquer de liant. « *Ca pourrait être ...* »

Le pot se ferme sur la terre.

Soit les textes du matin sont lus, soit certains se lancent à inventer des phrases en utilisant les bandes de papier proposées par Philippe. Il est difficile de faire la différence entre des phrases produites par des personnes du CMP et ceux des encadrants.

Le mot *Pomme* est lancé plusieurs fois, dans des moments de silence par un participant qui ne dira que ce mot là. L'élue municipale qui a rejoint le groupe sur le temps de midi, dit un texte par cœur, sur les conditions des réfugiés (*ils savent devant la mer*)

Il ne faut pas voler l'ombre à son voisin. Il disparaîtrait.

Certains se mettent à deux pour improviser une phrase. Ce qui fait réagit l'animateur et permet d'inviter les autres à se mettre à deux. Certains se lèvent, rient, se dandinent. L'un lit ses deux mots l'un après l'autre... et derrière, son voisin redit les mots, et les met dans une phrase. Un jeune qui ne sais pas lire se met à inventer des phrases avec les mots qu'il vient d'entendre.

Je cours où le furet n'est pas.

Allez, il faut lâcher prise, ce n'est pas grave. (Philippe)

Je comprends le nœud qui me frappe. [...]

L'animateur s'empare de tout ce qui peut se passer pour en faire matière d'animation. Il est en situation d'improvisation et assume cette posture durant plus d'une heure. *Place est faite à la poésie.* Ce temps de mise en mouvement de la langue va se faire, en s'appuyant sur le collectif et sur la volonté de certains de partager ce qu'ils ont écrit. Espérant que ce mouvement puisse engager le plus de participants possible. Il est intéressant de voir comment l'émergence d'une présence particulièrement juste (*le jeune qui se met à danser avec son bâton de pluie lors de la lecture d'un autre groupe*) est mise en valeur, et jusqu'où ce risque pris par ce jeune permet d'entraîner des participants qui n'auraient pas osé se lancer. La forme improvisée, assumée par l'animateur va jusqu'à l'improvisation de textes poétiques par celui-ci. Cette mise en danger de l'animateur permet aussi aux participants de se lancer, et de faire des trouvailles de sens ou de non sens avec les mots rassemblés sur leurs feuilles depuis le début de la matinée.

Ce cadre, particulièrement flou de l'animation, est facilité par la disposition des chaises : toutes sont orientées vers le centre de la pièce. Place est donc donnée au spectacle. Et tant que l'animateur assure un rythme au déroulement des événements, tout est possible à l'intérieur même de ce cercle, les encadrants et éducateurs étant à ce moment garant du respect des règles. La rencontre ne tient qu'à la qualité d'écoute et aux renvois faits par l'animateur. Elle ne tient donc qu'aux surprises que provoquent les trouvailles poétiques contenues dans les phrases lancées à l'assemblée. Car toute l'écoute se forge sur l'attente des surprises, sur la mise en valeurs des trouvailles.

Cette forme de socialisation au sein d'un groupe important peut avoir les caractéristiques d'une prestation artistique, sorte de performance poétique basée sur l'accueil des émergences spontanées issues du public. Le risque serait alors que la version spectaculaire de la socialisation rende cette poésie encore moins accessible, car derrière le spectacle peut parfois régner des formes de subjugation (*fascination?*). C'est en tout cas une des premières critiques, qu'un observateur pourrait en faire. Mais l'atelier n'est pas fini.



Temps final d'échange

Vous vous mettez en groupe et un animateur prend des notes. Vous expliquez comment s'est passé la journée. Et aussi, à quoi sert un atelier d'écriture.

Six groupes se forment. Dans les petites groupes, certaines personnes qui n'avaient pas pris la parole pendant le temps collectif, le font. Temps long d'échanges. La parole circule. Les responsables de groupes portent et permettent les échanges. Prises de notes pour certains.

Restitution en grand groupe. Les personnes qui n'avaient pas parlé prennent la parole pour restituer. Le moment semble important, certains hochent de la tête suite aux propos. L'écoute reste forte et longue pour une fin de journée. Des mots sont posés sur les étapes de la journée.

Beaucoup d'émotion, des remerciements sont prononcés. Les interventions des uns et des autres montrent que l'activité a pris du sens pour eux.

2- Le bilan de l'atelier

a- Des paroles convenues et attendues ?

Ce temps d'expression suite à l'activité menée peut-il réellement être le ferment de controverses menant à la contradiction ? Il faudra pour cela entendre les propos, percevoir les soubresauts et les mises en danger que ces paroles laissent entendre.

Des remarques sur l'événement et sa dimension exceptionnelle :

Le fait que le public soit mixé et varié, a amené une ambiance participative de manière et dans un.... on s'est senties à l'aise alors que des gens avaient déjà travaillé ensemble et alors qu'on se connaissait pas, c'est quand même plutôt euh... enfin c'est pas évident d'avoir cette ambiance là sur un grand groupe. (synthèse d'une animatrice)

Moi je trouvais que c'était une chance de pouvoir partager une journée comme celle là. Et notamment au travail que ça a dû être de tout organiser. Et à nous d'avoir la chance de le découvrir. Euh, c'est aussi de voir des personnes d'horizons différents, on ne se connaissait pas tous. (une patiente d'un CMP, élocution difficile)

Des retours sur l'animateur et l'ambiance générale :

Bon faut dire aussi que l'animation de Philippe et le travail en atelier y est pour beaucoup euh... bin c'est laisser valoriser, participer beaucoup et mettre en dynamique. Du coup on a eu cette chance là, d'avoir eu euh... notre chef d'orchestre et organisateur Philippe. (synthèse d'une animatrice)

Voilà. Nous nous sommes sentis en joie pour participer, nous sommes donc heureux. La journée a été joyeuse. On n'a pas vu le temps passer. Le travail a été valorisé. Les personnes se sont senties valorisées dans leur réalisation. Donc fier d'eux. Voilà c'est important, même si c'est pas l'objectif donc euh... C'en est un quand même. On vient pas là pour se prendre des taules, sinon on reste chez nous quoi. (participante de l'association Tremplin)

...et la suite de la journée je me suis beaucoup amusée dans la richesse de tout le monde et de chacun à la fois. Et par l'humour aussi, la drôlerie. Je crois que c'est plus des pistes positives

que négatives dans la sémantique de la journée, c'était surtout des choses joyeuses que des choses tristes. (patiente d'un CMP)

Euh on a donc aimé écrire. Certains ont beaucoup aimé écrire et moins lire. D'autres ont beaucoup aimé lire et moins écrire. Donc ça s'est équilibré. On a pu le faire. Y' a pas eu d'obligation. Euh Voilà on a trouvé que c'était sans jugement, y avait vraiment une bonne ambiance, tout était agréable à découvrir. (patiente CMP)

Cette forme de bilan ne montre-t-elle pas des limites, quand l'ensemble des retours sur l'atelier restent comme ceux-ci dans le registre du remerciement ou de l'accueil réjoui de l'atelier ? Nulle place n'est faite à la controverse ou à l'émergence de contrariétés, alors que certaines ont eu lieu et se sont rendues visibles lors de l'atelier.

Ceci peut s'expliquer par le fait que les participants, habituellement dans une posture docile, dépendant totalement des décisions de leurs encadrants (infirmier et éducateurs) ont du mal à tenir un discours qui s'échappe du discours attendu et consensuel. La question se pose alors de savoir en quoi la tenue du bilan d'un atelier en présence même de l'auteur qui a mouillé sa chemise en écrivant et en improvisant durant toute la séance, n'est pas empêchement à la dispute ?

Et pourtant, même si la controverse n'est pas réellement portée dans une dispute assumée, nous pouvons dire que cet atelier participe à une construction de la critique. Reprenons les propos de Luc Boltanski sur l'épreuve existentielle :

Les épreuves existentielles prennent en effet appui sur des expériences, comme celle de l'injustice ou de l'humiliation – avec parfois la honte qui les accompagne, mais aussi dans d'autres cas, la joie que suscite la transgression quand elle procure l'accès à une forme ou une autre d'authenticité. Mais ces expériences peuvent être difficilement formulées ou thématiques parce qu'il n'existe pas, pour les encadrer, de format préétabli ou même parce que envisagées du point de vue de l'ordre existant, elles possèdent un caractère aberrant. Elles sont pour cette raison, souvent dites « subjectives », ce qui permet, lorsque celui qui les éprouve cherche à les faire partager à autrui, d'en dénier la réalité, de les disqualifier ou de les ridiculiser.⁴³

b- L'émergence de critiques

D'autres retours sur l'atelier vont nous éclairer :

43 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.p163

Euh un petit bémol, c'est par rapport à l'écriture du matin et à la parole de l'après midi. Il y a des gens qui aiment bien parler et d'autres qui aiment bien écrire, et moi j'ai trouvé qu'il n'y avait pas un grand équilibre entre les deux. Et moi j'aurais aimé par exemple personnellement lire plus. Euh... Ce que j'avais fait en fait. Mais en même temps, bon ça peut être une idée pour l'année prochaine. Il faut qu'on pense aux gens aussi, qui ont peur de... (une patiente d'un CMP élocution difficile)

Malgré la situation intimidante (parler devant 60 personnes), et vue la difficulté de cette participante à s'exprimer, cette demande est un indice qui montre que sur ce texte écrit le matin, aussi court soit-il, des enjeux se sont construits. Enjeux suffisants pour qu'une revendication s'extirpe du vécu et s'exprime, et cela malgré les barrières physiques portée par la personne. Il se joue dans cette prise de parole la marque d'un engagement autrement plus fort. Et cet engagement repose sur une critique essentielle, celle du cadre de l'atelier.

D'autres retours éclairent sur les points de rupture portés par l'atelier :

On s'est rendu compte aussi qu'il y avait plusieurs manières de comprendre les mêmes mots, les même choses... euh ... tout ce qui peut communiquer des choses différentes selon les uns et les autres. (synthèse d'une animatrice)

Je me sentais concentrée au début, sur l'imagination, sur les mots euh... à faire un texte. Euh...Je me suis enfoncée dans moi-même pour ressentir la liberté des mots spontanément. Et euh... ce qu'on a bien aimé, c'est les assemblages. (patiente d'un CMP)

Oui. Mais le simple fait tout simple de faire une chanson c'est vraiment intimidant. Euh... et la dernière chose que je voulais signaler c'était qu'on se retrouve à faire de la poésie autrement, on n'a pas forcément les mots euh... la (mot incompréhensible...) ça peut passer par la musique, par le bâton de pluie, les chuchotements qui s'installent. C'est une poésie à part entière. (une patiente d'un CMP élocution difficile)

Certaines phrases sont commencées, mais pas terminées. Certains termes employés sont approximatifs. (*Je me sentais concentrée au début, sur l'imagination, sur les mots euh... à faire un texte.*) Les hésitations, les silences et les blancs sont le signe d'une activité de la pensée avec ses retours en arrière, ses chemins qui s'ouvrent en laissant résonner les mots. La place des silences dans ce type d'intervention est un indice caractéristique. Elle est la marque que la pensée se construit. Dans ce cas précis, elle se construit sur un ressenti.

Cet atelier, dans sa visée générale donne un rôle central à l'écriture non maîtrisée, à la possibilité de ne pas comprendre directement ce qui s'écrit. (*On s'est rendu compte aussi qu'il y avait plusieurs manière de comprendre les mêmes mots*). Cette autorisation par les mots donne du ressort à la parole qui peut être portée. Les embryons de pensée sont souvent empruntés d'émotions, de confusions, mais aussi de hasards, et de rencontres. A ce niveau il est possible de se représenter l'atelier comme un moment privilégié qui se construit dans et par la langue mise en travail.

Le nœud conceptuel central semble être celui de la parole, déplié par Joëlle Cordesse⁴⁴ :

La parole est un flux continu. Parler, ce n'est pas articuler des mots entre eux à l'aide de règles, ni construire consciemment des énoncés en enchaînant et emboîtant des éléments de discours, c'est une irruption non contrôlée qui ne se contrôle qu'en cours de route dans l'articulation des trois instances du langage. La parole est créatrice. La parole est une activité de langage qui crée la langue comme univers structuré du discours. La situation d'enseignement doit être pensée comme mobilisation du langage sur un problème qui naît d'une inscription, dans laquelle entre une bonne part de hasard (tychisme) et qui par conséquent fait énigme pour celui-là même qui parle. La parole est sociale et dialogique⁴⁵.

Les participants ont pu exprimer des points de tension issus de leur vécu. Ils ont pu dans un premier temps mettre en mot le défi auquel ils se sont trouvés confrontés. Ces réticences, ces résistances exprimées, aussi minimes soient-elles sont les ferments d'une potentielle critique en construction.

Il est rare que les professionnels qui encadrent ces publics en marge de la société aient la conviction forte qu'il est possible de construire et faire construire une pensée singulière en partant d'une parole subjective et en la confrontant aux résistances et réactions du groupe. Bien souvent cette capacité à prendre la parole et à mener le débat est ignorée, voire déniée ce qui a pour conséquence de marginaliser encore plus un public déjà fragile.

c- Les attentes de l'enseignante : émergence d'une dispute?

44 Militante du GFEN, Joëlle Cordesse a construit sa thèse en s'adossant aux démarches et théorie-pratiques construites par le mouvement. Cet essai d'analyse sémiotique d'une pédagogie des langues se fonde sur le concept d'auto-socio-construction en le réinterprétant. Son but est de réintroduire dans la conception du savoir les dimensions anthropologiques de la parole et du langage. Elle se repose pour cela sur les apports de Peirce et de la triade peircienne. La démarche d'auto-socio-construction ainsi que l'atelier d'écriture y sont vus comme une mise en acte d'une dynamique anthropologique, qui peuvent constituer une stratégie pédagogique.

45 Cordesse J. (2006), *Déchiffrer l'invisible des signaes d'apprentissages des langues. Pédagogie de l'agilité des intelligences*, p107. (thèse accessible en ligne : <http://gfen66.infini.fr/labodebabel/spip.php?article6>)

Pourtant, peu de professionnels pensent que ces publics spécifiques dits en difficultés sont capables de parler sur l'activité et d'en tirer profit jusqu'à pouvoir concevoir une critique. Peu pensent possible que ces publics puissent se projeter ainsi dans une éventuelle transformation de l'activité. Ainsi que le révèle les échanges avec l'enseignante spécialisée venue avec les élèves de SEGPA pour encadrer l'activité :

Ils sont vraiment centrés sur l'instant. Je ne pense pas qu'ils comprennent vraiment ce que c'est l'atelier d'écriture. J'essaie de faire des débriefs parfois, mais ils restent sur l'instant. Ils retiennent plein de choses, sauf l'écriture.

Et pourtant, pris à part, une dizaine d'élèves (sur les seize) restera autour de moi pour répondre à mes questions. L'échange durera plus de dix minutes. L'attention sera forte, avec une bonne qualité d'écoute :

- A quoi ça sert les ateliers d'écriture ?
- *(les réponses fusent dans tous les sens) à écrire / à vider ce qu'on a dans le coeur / à s'amuser / à s'exprimer/ écrire c'est bien / à dire ce qu'on pense / on se lâche / à être moins timide / à poser des questions / à être moins tricheur*
- Comment vous avez fait pour écrire ?
- *On prend des mots, sur une feuille, et on fait des phrases avec.*
- C'est difficile ?
- *Non, on a l'habitude. On en fait beaucoup.*
- Mais la première fois vous vous en souvenez ?
- *Oui. Au début c'était relou. Et puis à un moment c'est bien / On avait fait des phrases, il nous demandait d'en faire d'autres. On n'avait pas envie.*
- Alors c'est important d'avoir envie pour écrire ?
- *Bof !*
- J'en ai vu certains qui allaient écrire alors que les autres jouaient à l'awalé.
- *Oui, parce que je m'ennuyais, alors j'y suis allé.*
- Tu as préféré écrire plutôt que de t'ennuyer ?
- *Oui.*

Prélevées au hasard sur leurs feuilles, quelques bribes de leurs écrits :

***l'aventure est un secret de la poésie,
visage sombre cheveux blanc,
miroir penché, précieux crocodile,
la légende préserve,
la paix reste les secret de la douceur,
je kif ta vie,
c'est l'aventure du rêve,
le poème c'est faire, à la oigbar, (orthographe conservée)***

Sans revenir sur le parti pris et les attentes de l'enseignante très en de ça des capacités de ses élèves, il est possible de percevoir dans les propos de ces enfants une compréhension de certains points constitutifs d'un engagement dans l'écrit en cours de conscientisation : l'envie d'écrire, la libération par l'écrit... Ces élèves (très souvent considérés comme incapables, vus qu'ils sont orientés en EGPA) peuvent élaborer une parole qui leur est propre, exprimer leur vécu et le confronter à ceux des autres. Partant de cet état de fait, il suffirait de quelques gestes professionnels et pédagogiques pour que cette expérience soit un réel lieu d'émergence d'une pensée conscientisée sur l'activité menée. L'atelier d'écriture aurait pu être le tremplin qui aurait permis ce saut conceptuel.

Mais par ces propos, je sors de mon rôle d'observatrice, et laisse parler la pédagogue en colère de voir gâchées les potentialités des élèves, sous prétexte que ceux-ci ne seraient pas capables... Cette colère montre que dans ce contexte, l'atelier va pouvoir générer un lieu de dispute entre professionnels de l'éducation, une mise en tension entre les attentes dépréciées d'un professionnel et l'exigence appauvrie qui découle de ces attentes.

Philippe aura son point de vue d'animateur sur la question. Ne cherchant pas à empiéter sur le travail de l'enseignant, il a pu définir ses marges de manœuvre et les limites de son action. Position qu'il explique dans son discours.

3- De la pratique au discours sur la pratique

a- Expérience vécue avec les SEGPA

Si on reprend les gamins de SEGPA, c'est un parcours de vie différent, et un parcours de tri à l'école. [...] Y a des moments où tu vois des éclairs. Il y en a quelques uns sur les vingts qui

ont fait une révolution. T'as des gamins qui ont fait une vraie révolution. C'est à dire qu'au début, ils ne pouvaient même pas écrire. Et là aujourd'hui, ils remplissent des pages sans se poser de questions. Et puis ils le font et le temps qu'ils passent à le faire montre qu'il y a un vrai plaisir de le faire. Parce que sinon ça s'arrêterait très très rapidement. Et on voit ceux qui résistent.

Sur l'atelier mené avec eux il pourra dire :

Moi j'ai fait mon travail de poète entre guillemets, en une heure, faire vivre une expérience qui déboulonne. Et là j'ai pas le temps de répondre aux questions quoi. Hum On n'a pas le temps de répondre aux questions. Faut que ça aille vite. Là tu les emmènes dans un petit train. Et puis ils font le petit bouquin de trois pages. Parce que c'est ça qui déboussole le plus.

L'atelier est donc pour lui, un moment à faire vivre pour déplacer, déboussole. Il reprendra cette fonction de l'atelier en la complétant :

C'est à dire la démarche poétique d'un animateur d'atelier qui fait vivre une expérience du langage autour des mots pour faire éclater tous les poncifs... toutes les idées qu'ils peuvent se faire sur l'orthographe, sur la grammaire, sur les règles, sur la formalisation de l'écriture par rapport à la page. Tout ça donc là y a plein de choses sur lesquelles on pourrait travailler pour gommer toutes les prisons, entre guillemets, dans lesquelles on se pose pour écrire. Ou pour ne pas écrire.

Sur la place de la conceptualisation en fin d'atelier, il dira :

Il faut faire un choix parce que moi je vais souvent une fois ou deux fois en classe et je privilégie l'espace de choc entre guillemets, l'espace de la création dans l'atelier et pour moi j'installe pas le débat quelque part. Le débat il va se faire... Je vais plus le faire au fur et à mesure, parce qu'il y a plusieurs types de débrief ou de retour sur l'atelier et euh, en fait, y a des remarques qu'il faut faire au fur et à mesure et pi y en a d'autres qui peuvent être collectivement gardées pour la fin...

Mais il pourra aussi en dire :

Le débriefing en fin d'atelier si tu veux, des fois ça va se résumer en quelque chose de... presque une étape d'écriture que je rajoute à la fin en distribuant un petit morceau de papier où on fait une pause en silence, où je demande à chacun d'écrire les cinq mots qui pourraient témoigner de ce qu'ils viennent de vivre en atelier. Déjà ça . Rien que ça. Et là ça te fais un

réservoir de mots potentiels qu'est vraiment intéressant comme retour. Et quand on a le temps, chacun va lire ses cinq mots, c'est tout sans rien dire. Et quand t'es avec des plus grands et bin vous avez cinq mots et puis vous faites une petite phrase avec. Et c'est tout et avec là, c'est la seule solution. Sinon il faudrait arrêter l'atelier au moins une demi heure avant, structurer un débat et ils ont pas l'habitude.

Par cette pratique, Philippe propose des ressorts qui permettent une expression des participants adossée à leur vécu. Mais dans le contexte spécifique des personnes fréquentant un CMP, il est peut-être nécessaire d'observer à un autre niveau l'émergence de contrariété ou de réjouissances.

b- Le public spécifique du CMP

Et par rapport au public d'hier, les éclairs ils sont d'un autre ordre. Pour certaines de ces personnes, un mot (oui), un mot écrit,[...] c'est... sidérant quoi... Parce qu'il peut ne rien y avoir. Il peut y avoir une présence, un regard, une écoute et puis euh... Et puis rien. [...] On avait, hier après midi, un public particulier hein, qui est hors case quelque part parce qu'on l'a mis derrière des barreaux clinico-socialo [...] ils ont décontextualisé leur liberté poétique ou leur présence dans ce monde-là. Pour n'être que ce que les autres veulent qu'ils soient. « N'être » on peut l'écrire « n' » ou pas. [...] Avec un public comme ça, ça prend beaucoup plus de temps. Regarde le temps qu'ils ont pris pour visiter ces trois lieux différents...

Durant l'atelier on a pu observer l'homme au bonnet, celui qui était resté de longues minutes à recopier des mots sur une fresque, d'une écriture ronde et scolaire. Le temps passé à regarder la même fresque, le stylo à la main, les yeux fixes. L'instant de la décision au bout d'une dizaine de minutes. Dix minutes passées pour choisir un mot et commencer à le recopier. De cet homme Philippe dira :

Si tu savais le bond qu'il a fait. Au début, les premiers ateliers, il pouvait rester deux heures sans rien recopier. Il restait là, figé devant les feuilles. Impossible pour lui de choisir un mot. Il pouvait les lire, mais il n'arrivait pas à choisir. Et puis, petit à petit, il a commencé à réagir sur les mots. Si on lisait les mots, certains le faisaient sourire. Puis un jour, il a réussi à choisir, un mot qui pouvait lui parler à lui, plus que les autres. Et il a pu le recopier. Maintenant, regarde, il remplit son carnet. Il est lent, mais il remplit son carnet, avec sa récolte de mots.

De quelle victoire parle-t-on ? De quel combat dans la tête de cet homme ? De quel déplacement ? Peut-on parler de dispute ? Il est difficile de parler à la place de cet homme. Ce qu'il est possible de

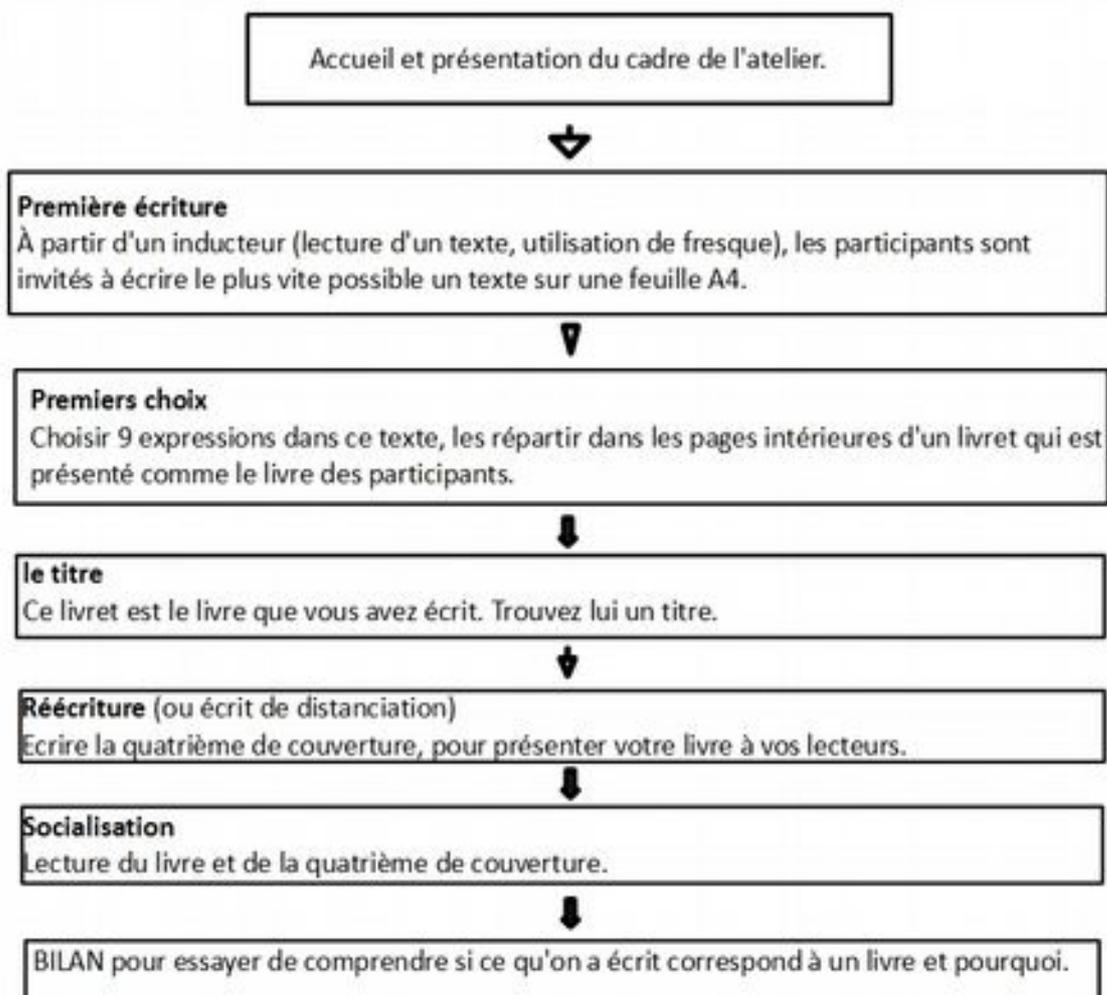
dire, c'est qu'il a dépassé un empêchement à écrire.

Pour comprendre en quoi cette activité n'est pas simplement un temps festif, pour fêter la poésie et le printemps, mais aussi en quoi cet événement n'est pas un simple temps d'occupation d'un public en marge il est nécessaire d'accéder au cadre construit des ateliers de Philippe. Cela permettra de mieux cerner les relations entre les acteurs.

B- Cadre construit par l'animateur

1- Cadre général des ateliers de Philippe Valet

Philippe a tendance à reproduire un modèle d'atelier, sachant que certaines étapes peuvent être raccourcies ou même éliminées. Tout comme pour la première observation, le cadre de cet atelier a été schématisé.



- La première phase est une phase de prolifération. L'animateur peut l'appeler écriture automatique pour les personnes pour lesquelles cette dénomination fait écho. Sinon, il se contente de demander d'écrire le plus possible en pensant le moins possible, le but étant de remplir la page. Une fresque étant là en soutien si besoin est.
- La deuxième phase, recentre déjà l'écriture en obligeant à faire un choix. Ce choix est intrigant, sachant que de petites formulations issues du premier texte prennent place sur les pages de ce qui est appelé un livre. Ce travail de fragmentation est alors considéré comme un texte susceptible d'être publié vu qu'il est écrit dans ce qui est appelé « un livre ».
- Le choix d'un titre vient confirmer cet état de fait.
- Et au moment où, tout semble terminé, en ayant l'impression que rien n'a été écrit, une quatrième phase vient se greffer, demandant alors d'écrire un texte de quatrième de couverture sur cet écrit qui est alors considéré comme un livre. Cette phase, temps d'écriture déterminant, fait office de phase de réécriture.
- Le temps de socialisation est lui aussi une autre forme d'écriture, car l'animateur invite à lire entre les lignes. Il s'appuie sur l'improvisation pour présenter son propre écrit, et invite les participants à jouer sur le sens de la lecture, l'ordre des pages, voire le rajout en direct de formulations et de liens. Lors de la socialisation peut se jouer l'écriture même de ce livre qui aura été fantasmé sur la quatrième de couverture.
- Puis vient le temps du bilan, pour essayer de reconstruire ce qui s'est passé.

Le ressort de cet atelier est d'interroger ce que peut vouloir dire écrire. Cet atelier offre un panel de compréhensions possible de ce terme, et ce dans un temps très court. L'écriture y est mise en jeu à tout moment. La première phase sert de réservoir, elle pousse au lâcher prise. Le texte n'est pas mis en valeur, mais il est déjà possiblement là.

Dans les phases qui suivent, différentes composantes de l'écriture sont mises en œuvre : les choix, la projection sur une œuvre à venir, l'écriture distanciée sur ce qui est en train de s'écrire, et l'urgence de la socialisation. Toutes ces caractéristiques sont travaillées, mais le participant ne pourra s'en rendre compte qu'une fois le processus terminé, ce qui peut rendre cet atelier particulièrement dérangeant.

2- Construction du cadre

Lors de l'atelier décrit plus haut, Philippe a déjà rencontré le public à maintes reprises lors d'animation d'ateliers assurés dans les locaux de chaque structure (CMP, collège, association Tremplin). Ils le connaissent et le reconnaissent. La question n'est donc pas de chercher à comprendre comment il peut faire pour assurer à chacun la compréhension des enjeux et des attentes de ce type d'atelier car ce travail a déjà été fait en amont. L'observation nous permettra juste de déceler les ressorts utilisés pour transformer cet événement festif, en aventure possiblement poétique pour chacun d'entre eux. Pour cela, Philippe se base sur l'improvisation tout au long de l'atelier. Vu le nombre de participants et le caractère exceptionnel de cet événement, il s'entoure de nombreux complices, qui potentiellement peuvent intervenir auprès des jeunes et moins jeunes. Les membres de son association *La langue de travers* sont tous là. Et chaque encadrant, partiellement formé à l'animation, lors de stages assurés dans leur structure, profite de ce moment pour se lancer dans l'animation. Cette rencontre est la possibilité pour chacun d'entre eux de s'essayer aux consignes, de relancer les écritures individuelles, d'oser intervenir dans l'écriture des participants.

Ne sachant pas trop comment pouvaient réagir toutes ces personnes déplacées de leur structures et donc de leurs habitudes, il fallait parer à toute éventualité. Le leitmotiv de Philippe a été de *rendre les gens le plus autonome possible. Pour cela il s'est entouré de tout un dispositif pratique* auquel il n'a pas eu recours sur le temps de l'atelier.

a- Préparation multiple pour permettre un souplesse d'animation

Des enveloppes sont préparées. Des inducteurs d'écriture sont écrits sur les enveloppes, avec parfois des dessins symbolisant les actions à faire :

- Textes découpés dans l'enveloppe. Consigne : Piocher une enveloppe, étaler les mots mélanger plusieurs fois écrire au fur et à mesure.
- Des fragments de textes dans les enveloppes. Consignes : Prendre un réservoir, écrire un texte.
- Des cartes dans une enveloppe. Consigne : Piocher un personnage, une carte guide, écrire une courte histoire.
- Des textes ressources. Consignes au choix : poursuivre, écrire le contraire, écrire le texte entre les lignes, écrire comme l'auteur.
- Textes à trous dans les enveloppes : Consigne : Remplir les trous, utiliser ces mots pour

écrire un texte.

- Ressource en image dans l'enveloppe. Consigne : Rapidement choisir une image puis la décrire le plus précisément possible.
- Des photos dans l'enveloppe. Consigne : Choisir une photo, partir en voyage avec le photographe écrire un extrait de son journal de bord.
- Consigne : piocher une image après l'autre, noter à chaque image, mots, expressions sur un côté de la feuille A4, sur l'autre - côté écrire un texte.
- Textes ressources : Choisir au hasard, rebondir poétiquement.
- Choisir un texte, le recopier ou si tu choisis deux textes recopie en mélangeant les lignes.
- Ecrire un texte le plus vite possible avec ces mots.
- Choisir 4 mots, les disposer en carré, écrire le plus de phrases possibles.
- Recopie une phrase qui te plaît et poursuis avec tes mots.
- Choisis une phrase qui te plaît et change les voyelles de mots.

Aucune de ces enveloppes n'a été utilisée. Les possibilités de rebonds qu'elles offraient ont sûrement eu pour fonction de rassurer l'animateur, lui permettant alors de se lancer tête la première dans l'animation, voire l'improvisation de certaines phases de l'animation.

b- Une parole imagée en guise de consigne

L'analyse du cadre d'animation posé par Philippe sera faite de manière partielle à partir de quelques phrases glanées lors d'une animation devant un public de collège. Certaines consignes utilisent des ressorts poétiques et sont improvisées en direct devant le public et ce dans une prise de risque assumée. D'autres permettent de percevoir les partis-pris et postures d'animateur.

L'atelier est un laboratoire d'expérience où on découvre à chaque fois qu'on écrit quelque chose de nouveau. C'est vous qui jouez avec et vous êtes responsables de ce que vous faites.

Un cadre est proposé aux élèves. Ceux-ci posent un regard interrogatif et amusé. Vu le contexte dans lequel ce mot est posé (des fresques de mots placardées dans tous les sens), le mot *responsable* a une résonance étrange. Ce terme peut être une énigme pour qui cherche un cadre construit.

Puis Philippe explicite brièvement les étapes de l'atelier, en comparant l'activité proposée à celle d'un écrivain. Les phrases poétiques oralisées et son statut décalé par rapport à un statut d'enseignant (il est présenté comme un poète, animateur d'atelier d'écriture) aident à appréhender cette proposition.

Pour ça il y a plusieurs étapes: la première, celle où vous allez chercher des mots. Il n'y a que vous qui êtes capables d'écrire ce que vous allez écrire. Chercher des mots, tout travail d'écrivain commence comme ça. Tout peut servir d'outil pour écrire. Ce qu'on vit, ce qu'on voit. Rien n'est délié, tout est attaché, tout est là pour nous permettre de grandir.

Un parti pris d'écriture fait jour. Partir de la singularité de chacun par le choix fait sur des mots ou des formulations. L'écriture étant alors le lieu où se fait la mise en relation entre les divers éléments épars glanés par hasard et par désir.

L'écrivain est un homme debout vivant, qui se sert des mots, et de l'imagination qu'il trouve derrière les mots. Les mots appellent les mots. C'est comme l'eau d'un fleuve qui s'écoule où parler et écrire sont reliés. Ecrire c'est accumuler des mots en permanence.

Fait jour dans ces phrases la possibilité pour le participant de ne pas savoir ce qu'il écrit, de se laisser guider par les résonances et les possibles cachés derrière l'assemblage des mots.

Le jeu consiste à vous nourrir des mots des autres. Ils sont sur tous les murs de la salle. Et ça c'est l'espace qui t'appartient, c'est l'espace de ta liberté. C'est le monde qui est devant vous. Et vous vous allez écrire les mots que le monde vous apporte.

Les effets de répétition seront très nombreux, lors du passage de ces consignes. Certains élèves réagissant à certaines formes discursives et pas à d'autres, Philippe se permet de jouer avec les situations vécues, interpellant les élèves et construisant ses consignes en fonction de leurs réactions et actions. En fin d'atelier, il présente le temps de socialisation.

Si vous vous privez du regard des autres vous allez perdre des branches et des racines.

Il déroule le papier à fresque. Au fur et à mesure qu'il déroule, il ponctue d'interventions.

Le moteur de l'écriture c'est rendre visible ce qui est invisible. C'est un des moteurs de l'écriture, exister, rendre visible l'invisible, le partager.

Ce choix de consigne n'est pas sans provoquer des réactions. Celles-ci sont construites sur des relations de connivence déjà établies. Certains élèves semblent attendre les mots du poète, attendre la déstabilisation de ses consignes. Ils sourient, amusés, et échangent des regards entre eux de temps en temps. D'autres regardent étonnés ce qui se passe sans trop comprendre ce qui est attendu d'eux. Pourtant, tous se lancent dans l'écriture, à un moment. Ils arrivent à dépasser la déstabilisation induite, et laissent des traces de ce dépassement dans leurs écrits.

3- Ecart entre le cadre induit par l'atelier et les habitus

Certains dépassements se font dans le silence. D'autres sont plus faciles à capter. Le cas de Delphine, encadrante de l'association Tremplin, adulte maîtrisant suffisamment l'écrit pour briguer un poste à responsabilités, est caractéristique de ce qui peut se passer dans ce type d'atelier d'écriture.

a- Non correspondance avec les pratiques attendues : L'incompréhension de Delphine

Rappelons ce passage de l'atelier où Delphine interroge le cadre et réagit ouvertement :

- *Vous choisissez un titre au livre. (Philippe)*
- *Un titre sur nos mots ? Mais on a rien fait encore. (Delphine)*
- *Tu penses que t'as rien fait, pourtant tu as écrit là, c'est ton livre. (Philippe)*
- *Mais c'est quoi ce bordel ? (Delphine)*

Elle souffle, rassemble ses feuilles. Demande aux voisins : *on met juste un titre et on laisse nos mots dedans. Je comprend rien* (rire, gêne) Les échanges commencent autour de la table, un homme dit ce qu'il a écrit, lit les mots, finit par *c'est bien*. Et se met à écrire sur la couverture. Delphine parle beaucoup, range ses affaires, ouvre une chemise y place ses feuilles, parle de carnets qu'elle a laissés sur une table pour que les gens se servent. *Je ne sais pas quelle heure il est là*. Et se replonge dans son carnet, relit ce qui est écrit. Le monsieur à côté continue d'écrire. [...]

- *Sur la dernière page on écrit un résumé de notre livre. (Philippe)*

Delphine est centrée sur ses feuilles, elle écrit.

Le malaise est palpable dans le comportement de Delphine. Elle a perdu pied, quand l'animateur lui a dit de choisir un titre à un livre qu'elle n'avait pas écrit, ou pas la sensation d'avoir écrit. Philippe ne reviendra pas sur sa proposition malgré ses résistances. Après un mouvement d'emportement, elle tente de se recentrer en rassemblant ses affaires, en montrant un recueil de textes construits dans lequel elle était en réussite. Une fois plus calme, elle peut se ressourcer grâce aux regards portés sur ses voisins. Ils écrivent. Et elle ne comprend toujours pas ce qu'ils peuvent bien écrire. Elle continue à chercher comment agir. C'est à ce moment que son voisin lui montre ce qu'il fait en en parlant avec fierté. Philippe n'ayant pas lâché sa proposition, il renchérit en proposant d'écrire la quatrième de couverture du livre. Elle se lance alors dans l'écriture de la quatrième de couverture d'un livre qu'elle n'a pas écrit. Elle a dépassé sa crise. Le groupe, la dynamique de groupe et l'assurance de l'animateur lui ont permis de lâcher prise. La fierté affichée

lors de la lecture et le plaisir exprimé lors du moment de bilan montre qu'elle a résolu son problème d'écriture.

Deux pistes d'analyse peuvent se dégager de cet instant : le rôle des autres participants dans la gestion de la crise et les raisons possibles de cette crise.

1- Le rôle des autres participants dans la gestion de la crise ou le renversement d'une hiérarchie :

Lorsqu'elle est perdue, Delphine se retourne, et capte l'attention des personnes autour d'elles. L'homme situé à sa droite est venu avec elle, il est suivi par l'association *Tremplin*, ce qui veut dire qu'il est dans une situation de décrochage avec la société. La consigne donnée par Philippe ne lui pose pas de problème, il écrit avec un certain plaisir. Delphine a réellement besoin de comprendre comment il fait et ce qu'il fait. Lorsqu'elle se penche sur sa feuille, son action est délibérée. Elle a besoin de lui pour prendre des repères et orienter son action. Il la laisse faire et parle même sur ce qu'il a écrit. Il se positionne comme soutien, comme aide. La hiérarchisation, pourtant lourde, des positionnements sociaux a été inversée durant le laps de temps de gestion de cette crise.

2- Les raisons possibles de cette crise

Delphine dont le rapport à l'écrit a été façonné par des années d'études et de réussite dans les études a été déstabilisée par la consigne, alors que la majorité des personnes présentes dans la salle n'ont pas été gênées par le fait d'écrire un texte sur un livre contenant si peu d'écrits. Une interprétation possible de cette séquence peut être faite. Delphine n'aura pas eu l'occasion de nous la confirmer. Mais de nombreux autres témoignages vont dans le sens de ce renversement.

On peut supposer que ses représentations sur ce que doit être un livre ont été heurtées. Comme beaucoup d'entre nous, on peut penser que Delphine s'est forgée une certitude sur l'impossibilité d'écrire sur quelque chose qui ne semble pas encore avoir d'existence. Les parcours scolaires, basés sur une rationalité, une logique chronologique, prennent rarement en compte le processus de création qui viserait à *écrire sur ce qu'on ne sait pas qu'on vient d'écrire...* Si on pense comme souvent les instituteurs le répètent, qu'il faut savoir ce qu'on fait avant de le faire, si on ne s'engage dans un écrit, que lorsque l'idée de ce qu'on va écrire est déjà construite, alors la consigne de Philippe est impossible. C'est bien aux *habitus*, que cette consigne se heurte.

Philippe exprimera cette particularité de l'atelier d'écriture en d'autres termes :

Dans l'atelier où on crée... ce que va faire la personne est quasi étrangère à ce qu'elle a l'habitude de faire mais par contre l'animateur, ça va être le passeur c'est à dire le traducteur

d'une langue étrangère pour cette personne là parce qu'elle écrit... si elle crée, elle sait pas ce qu'elle écrit. Parce qu'il faut avoir une compétence de créateur, c'est à dire ça s'entraîne, reconnaître qu'on est dans un espace particulier d'usage de la langue, c'est quelque chose qui euh qui s'apprivoise mais qui ne s'improvise pas et euh... Et y'a une éducation à ça... Sachant que c'est une éducation naturelle hein si tu prends des gamins tout petits ils vont jouer avec les mots de façon libre sans s'inquiéter d'une formulation, sans s'inquiéter d'une littérature sans s'inquiéter de plaire ou de déplaire... et quand tu vois la facilité avec laquelle un gamin joue avec les mots en les mélangeant, parfois en les inventant, en faisant des à peu près... des trucs des approximations... on est en plein dans ce que peut provoquer l'atelier d'écriture en disant, bon on utilise des fresques par exemple et puis on jongle avec les mots par proximité et non pas par intention... [...]L'atelier doit pousser vers ça en tant que chacun des participants se retrouve face à sa langue... euh elle devient presque étrangère.

Rapprochons ce moment des paroles portées par les participants lors du bilan :

...il y avait plusieurs manière de comprendre les même mots...

... ce qu'on a bien aimé, c'est les assemblages.

... on se retrouve à faire de la poésie autrement, on n'a pas forcément les mots euh...

b- Une conception de la poésie *autrement* est effleurée, émergent des propos sur la poésie (plusieurs manière de comprendre les mots) et sur les processus d'écriture (les assemblages). Le lendemain, Philippe parlera de l'atelier avec un peu de recul :

Hier pour moi, c'était plus une création collective. Le processus de création se joue dans le fait qu'ils se laissent surprendre. [...] quand ils passent à la structuration de ce qu'ils ont récolté, un peu comme un auteur récolte des matières premières et structure après ces matières premières quelles qu'elles soient[...] ils ont vraiment accumulé du matériau. Je pense à hubert Haddad, il a des matériaux, à travers une problématique et puis il a un moment, son tiroir il est plein pouf il le pose sur la table et il va organiser ses écrits. C'est ce que je viserais moi, un tout petit peu, dans l'atelier d'écriture. On déconstruit un texte, tout comme l'auteur déconstruit le monde, [...] et puis après il a ce matériel là devant lui, que ce soit quelques dizaines de mots ou que ce soit des pages de rédigées. Et tu te poses la question à chaque fois, comme tu vas le faire avec tous ces interviews pendant ces trois jours, qu'est ce que je fais avec ça quoi ? Comment je m'organise avec ça ? Donc pour moi c'est exactement la même démarche. Et c'est là où on devient créateur, pour moi. Parce que

avec ce même matériau, chacun de nous ferait des choses différentes. Tout comme on ne lit pas un texte de la même manière. [...]

Ce parti pris, assumé, de déranger, plonger dans l'incertitude et l'inconfort, tout en permettant aux plus fragiles la possibilité d'agir est une caractéristique qui semble partagée par de nombreux animateurs d'Education Nouvelle. Bien que déclinée d'une manière différente, il est possible de déceler une tendance générale. Il est aussi possible de discerner les particularités propres à chaque animateur d'atelier. Chacun construisant ses ateliers en fonction du rapport qu'il a lui-même construit avec l'écrit durant sa vie.

Moi, j'étais pas au niveau pratique par rapport au GFEN, et au niveau écriture suffisamment compétent pour que je puisse entendre les bagarres théoriques qu'ils ont eu entre eux. Ça c'est clair. Depuis je me suis taillé ma voie à moi. J'y trouve des échos dans tes démarches. Je retrouve aussi des échos dans une démarche d'Yves.

Et pour cela, chacun éclaire son travail avec les apports théoriques qu'il a pu rencontrer sur son chemin. Philippe citera Henri Meschonnic, un théoricien et écrivain avec lequel le secteur écriture a eu l'occasion de travailler durant les années 1990-2000. De sa lecture, il tirera des interprétations qui innervent sa conception de l'écriture. Sa déclinaison de l'atelier prend ses sources dans cette lecture.

Si Meschonnic il est intéressant, c'est parce qu'il a su être le poète linguiste et ne pas rester sur le rôle des linguistes. Les autres on n'en entend même pas parler quelque part, même si on pourrait les lire. Moi je ne suis rentré dans le champ de la linguistique qu'au travers des textes poétiques de Meschonnic. Sinon jamais je ne l'aurai rencontré, c'était impossible hein parce que l'universitaire, il échappe complètement même, à la poésie. Parce qu'ils ont un discours qui est complètement en dehors de ça quoi. Alors que lui fait lire du coup. Les théories du langage, y'a qu'avec lui que je me suis donné l'autorisation d'aller m'y confronter. [...] Les écritures en atelier c'est une langue étrangère. En partant du principe où si le gamins avec toi et avec lui-même, ce qu'il fait là, est ce qu'il peut faire de mieux. C'est le maximum de ce qu'il peut faire. Si t'as engagé une relation qui lui permette d'avoir suffisamment confiance pour que ce qu'il écrive, c'est sa vérité et maintenant. Comme si il jouait à un jeu. C'est le maximum qu'il peut faire. C'est à chaque fois une langue étrangère. C'est pour ça que j'emploie ce mot-là français langue étrangère parce que euh, pour revenir sur la traduction de Meschonnic, c'est pour ça que ça m'a agrippé tout de suite son truc. Y a

cette notion là, hein, l'autre, est un étranger pour moi-même. C'est pour ça qu'il est intéressant, cet autre moi-même.

D'un nourrissage culturel parfois commun (Henri Mechonnic a à plusieurs reprises travaillé avec le secteur écriture dans les années 90), les animateurs font leurs propres interprétations et défrichent leur propre chemin. Ces lectures théoriques et/ou littéraires, qu'elles soient de Henri Meschonnic et Hubert Haddad pour Philippe ou de Didier Anzieux et Maïakovski pour Yves ont permis aux animateurs de développer leurs propres ateliers appuyant les fondements de ceux-ci sur des schémas de pensée qui leurs permettent de concevoir leur pratique.

Quelle que soit la direction prise, les animateurs ne peuvent se satisfaire d'un simple positionnement théorique ou même idéologique car ils sont en permanence confrontés à une mise à l'épreuve que constitue la tenue et l'invention d'un nouvel atelier. Le vécu et l'analyse de celui-ci leur permet alors d'être conforté dans leur action. Celle-ci permet aussi d'affirmer la qualification d'animateur d'atelier, portée alors par ceux et celles qui ont vécu l'atelier.

Elles (Les épreuves de réalité) ont le caractère de test. Elles permettent de mettre à l'épreuve la réalité des prétentions qui sont celles d'être et, singulièrement d'être humains, en les confrontant à leur capacité de satisfaire aux exigences correspondantes, stabilisées par des qualification et des formats⁴⁶.

Ces mises à l'épreuve, accumulées tout au long de leur carrière d'animateur ont développé et installé la légitimité de leur discours.

IV Les divers degrés de dispute issus de l'observation

Les observations menées nous montrent que le terme dispute n'est pas totalement approprié dans le contexte vécu. Il est nécessaire pour affiner nos propos de tirer les différents degrés d'émergence de dispute, c'est à dire les différentes étapes cognitives et émotionnelles qui peuvent mener à la dispute. En effet lors des ateliers observés, peu de moments d'échanges, mettant en jeu des argumentations et permettant de faire émerger différents types de critiques, ont vu le jour. Pourtant face à une situation d'écriture suffisamment déstabilisante (et ce quelque soit le public) il est possible de déceler par l'observation différents stades d'émergence de ces disputes, ou degrés de dispute. Les observations faites sur le terrain peuvent nous aider à définir ces étapes.

46 Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard. p 160

Misons, comme les animateurs ont pu le défendre, que l'atelier va provoquer des déstabilisations, faisant alors émerger des résistances des sujets (chacun étant différents, ces résistances ne s'exprimeront pas toutes au même moment et de la même façon). Le premier degré de dispute va être la **contrariété** face à une incertitude (« *C'est quoi ce bordel ?* », lancé en pleine séance par Delphine). Soit le sujet s'en arrête là, et gère son problème d'écriture sans ressentir le besoin d'en parler, soit la tension créée va le pousser à exprimer une opposition (par des débordements, des agitations, des absences,... ou des mots). L'atelier, dans son déroulement, propose des ressorts (alternance de l'individuel et du collectif, temps de pillage de textes, lecture au positif, enrichissement par le regard des pairs...) permettant aux acteurs de cheminer et de résoudre leur problème d'écriture. Néanmoins, ce problème, même résolu par l'écriture peut demeurer en pensée.

Dans un second temps, qui peut être différé et éloigné de la tâche d'écriture, les contrariétés qui ont permis la production du texte peuvent continuer à travailler l'auteur du texte et peuvent trouver une issue par l'expression **d'oppositions**. (Les élèves de SEGPA à Contrexéville : *Au début c'était relou*, ou la patiente de CMP : *je voulais signaler : c'était qu'on se retrouve à faire de la poésie autrement, on n'a pas forcément les mots...*) Cette opposition, une fois exprimée pourra trouver des échos chez les autres sujets présents, partageant le même vécu. Il est possible alors qu'apparaissent des **controvertes** (car chacun se lance d'une manière différente dans le vide assumé par l'atelier, et trouve des mots différents pour l'exprimer). S'exprimeront alors des **contradictions** qui pourront donner jour à des désaccords et s'organiser dans un **débat**. Toutes ces étapes ne peuvent se passer de conflit. Le conflit cognitif ou sociocognitif est une condition pour que puisse émerger une compréhension complexifiée de la situation d'écriture. Mais les contradictions ne peuvent se suffire à elles-mêmes. La critique ne peut avoir d'aboutissement constructif que si elle permet d'accéder à de nouvelles propositions pratiques, que si elle permet une projection dans la pratique qui soit différente. Cette étape d'élaboration puis de mise en pratique est alors une **mise à l'épreuve** qui permet de construire ce saut conceptuel que l'on peut qualifier d'émancipateur. (*Le patient de l'IME qui propose de se mettre avec son voisin pour inventer une phrase, ce qui ré-orientera l'animation en direct, comme une mise à l'épreuve directe reposant sur une proposition émergeant de la critique implicite d'un cadre devant une consigne trop difficile à réaliser seul*). Bien souvent, cette mise à l'épreuve ne peut se faire sans aborder des phases de conceptualisation et de mise à distance nécessaires pour permettre cet engagement. Mais cette mise à l'épreuve ultime n'a pas réellement pu être observée sur les terrains.

De ce déroulé nous garderons les degrés de dispute suivants : la contrariété, l'opposition, la controverse, la contradiction, le débat et la mise à l'épreuve. Sachant que la contrariété et l'opposition sont des observables surtout repérables durant le temps d'écriture, alors que controverses, contradictions et débat sont plus facilement observables lorsqu'un temps de bilan est prévu dans le cadre même de l'atelier. Néanmoins, il est possible de les déceler dans des interactions sauvages entre deux ou trois participants durant l'atelier ainsi qu'en dehors de l'atelier, lorsque celui-ci est sensé être terminé. La mise à l'épreuve quant à elle, est plus rarement observable, elle se décide dans un après coup, lorsque l'atelier se termine et laisse les participants dans un état de frustration suffisant pour pousser à inventer autre chose ou alors elle peut être motivée par une proposition de l'animateur⁴⁷.

Ce schéma nous permet de défricher les trois pistes de travail annoncées à savoir :

- La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.
- Le différentiel entre les propositions faites par l'animateur et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit.
- L'émergence et la résolution des disputes dans et hors de l'atelier.

A- Piste 1 : La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.

L'animation de l'atelier d'Yves est une façon de poser un cadre à la fois pédagogique (connivence, facilitant la prise de parole...) mais aussi idéologique (solidarité, égalité, force du collectif...). Nous avons posé en introduction de cette partie que au-delà du cadre, se joue le jeu de la transgression, du refus, de l'opposition. Le cadre ne pouvant se construire sans prendre en compte les éléments qui le refusent et le transgressent.

Dans les extraits de dialogues prélevés des séances avec l'EREA mais aussi dans le contexte plus improvisé avec l'IME, il est possible de remarquer que les réactions et actions de l'animateur s'adosent aux observations et à la prise en compte des différentes réactions des participants. Les contrariétés ont toutes leurs places, elles ne peuvent être niées. Avec ce public spécifique il est difficile de les refuser. Leurs expressions sont parfois si visibles qu'elles peuvent tout de suite mettre le cadre de l'animation en danger. C'est donc bien en se reposant sur ces réactions

⁴⁷ Ce qui fut le cas dans l'expérience relatée dans l'article *Dialogue 148, des pratiques pour transformer l'école*, Des ateliers d'écriture en regroupement d'adaptation (texte issu de l'intervention aux rencontres de la FNAME 2011 *Construire l'écrit, se construire par l'écrit*, S. Fouquet, 2013

émotionnelles fortes que l'animateur construit son cadre.

Par contre, le saut qualitatif et conceptuel permettant de passer de l'opposition à la controverse ne semble pas si aisé à mener. Le choix d'animation fait par les animateurs est tout d'abord de mener l'activité d'écriture à un certain terme. Celui où il est possible de socialiser les trouvailles d'écriture. Le but de l'animation est la socialisation (un concert poétique, une grande phase de lecture-improvisation, une exposition sauvage dans la rue...). Pour que le débat puisse se poser, il semble utile de permettre à l'atelier de se dérouler jusqu'à un certain point. Bien qu'elles soient facilement observables, les premières résistances ne semblent pas trouver de mises en mot utilisables sur l'instant. Tout est construit pour que les gens puissent écrire. L'atelier est d'abord mené jusqu'à ce que des premiers textes soient produits. Là semble être le pari le plus délicat, le contrat tacite entre l'animateur et les participants.

Animer avec et par les contrariétés des participants est donc une situation de tension dans laquelle l'animateur se plonge dès ses premières consignes. Ce n'est que dans un second temps, parfois très éloigné du temps d'écriture que ces différentes contrariétés arrivent à s'exprimer sous forme de paroles. L'exemple des SEGPA est flagrant, le premier atelier vécu datait de plusieurs mois, et pourtant ils pouvaient encore en parler.

Mais jusqu'où est-il possible de prendre en compte les refus des participants ? Que dire de ce collégien qui jette ses textes suite à la grande animation vécues à Contrexeville ? Que s'est-il passé ? Mécontent de son texte il a préféré s'en défaire ? Il considère que ce qu'il a vécu n'est pas digne d'en garder trace ? Il n'a pas aimé l'atelier et le montre ouvertement ? Le fait est qu'il a jeté son texte devant mes yeux d'observatrice, avec un regard dans ma direction pour bien vérifier que je l'avais vu. Personne ne peut dire à sa place ce qu'il a pu ressentir.

L'atelier ne se terminerait donc pas à la fin du cadre horaire imputé à l'activité. Cette réaction montre que se joue encore du vécu à sa marge : des résistances explicites s'expriment quand le cadre se défait. Quelle posture de pédagogue cela peut-il induire pour la suite ? A quel degré de dispute l'atelier en est-il arrivé pour ce collégien ?

C'est pour cette raison que certains animateurs refusent de mener le débat dans ce temps appelé temps de bilan. Dominique Barberet en dira :

Suite à un vécu parfois émotionnellement fort, il faut donner du temps au temps. Tout ne peut se dire dans la suite du vécu, surtout si l'atelier a vraiment mené sa fonction de

déstabilisation. Les gens restent avec l'émotion nouvelle qui a surgi, ils n'ont pas envie de la déflurer, pas encore.

Si le débat n'est pas mené, l'atelier porte-t-il réellement ce potentiel émancipateur annoncé ? Si la fonction émancipatrice tient à la possibilité de faire émerger de la critique, cette critique doit-elle être uniquement observée dans le cadre même de l'atelier ? Certaines questions resteront sans réponse.

B- Piste 2 : Le différentiel entre les propositions faites par l'animateur et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit.

Contrairement aux pratiques scolaires usuelles, l'atelier, par essence, semble viser à mettre en fragilité. Lorsque Yves cite les textes théoriques de Didier Anzieux, il fait référence aux *cinq phases du travail crée*⁴⁸ Pour lui, le processus de création visé à travers les consignes et dynamiques de groupe induites dans l'atelier, a cette caractéristique d'interroger les situations de crise, poussant alors les participants à défricher des terres qu'ils n'ont pas l'habitude de défricher. Cette situation de crise appelée aussi *dissociation ou régression du Moi, partielles, brusques et profondes*, est associée par Didier Anzieux à un état de *saisissement*.

Il est facile de se représenter ce saut dans le vide pour les publics d'EREA ou d'IME. Pour certains, le fait de choisir un mot et de le recopier sur une feuille engage et bouscule tellement qu'il est possible de percevoir en quoi cette activité peut les saisir et les déborder. (Souvenons-nous de l'homme au bonnet, venant du CMP qui, avec Philippe, a pu mettre une heure à choisir un mot sur une fresque, souvenons-nous aussi des réactions des jeunes d'EREA, pris dans un tourbillon d'émotions quand il s'est agi de choisir un mot dans leur propre feuille). Mais quand on observe les réactions des encadrants face aux mêmes consignes (voir les réactions de Delphine devant cette consigne saugrenue d'écrire sur un texte qu'elle n'a pas écrit), on peut voir que cette mise en fragilité peut opérer quelque soit le public.

Le but des animateurs n'est pas obligatoirement de fragiliser les participants et ensuite de les laisser se débrouiller seuls avec leurs émotions. Mais cette mise en doute et en tension provoquée par une déstabilisation semble être un moteur de l'écriture et les animateurs d'atelier disent s'en servir comme levier. Ils ne visent pas directement à fragiliser les participants, mais il provoquent

48 Anzieu D (1981), *Le Corps de l'œuvre*, nrf, Éditions Gallimard, 1981

des situations de vertige qui peuvent faire émerger des fragilités que le cadre construit dans l'atelier va pouvoir permettre de gérer.

Le premier vertige assumé délibérément par les animateurs est celui provoqué par l'écriture du premier texte. Sur les feuilles des participants se retrouvent épars des formulations, mots apportés par le hasard, par les pairs, par des livres. Pour certains, le moment où il leur est demandé d'écrire un texte en utilisant la matière rassemblée sur la feuille, sera relaté comme un véritable saut dans le vide. Nous avons pu voir que par son positionnement, le but de l'animateur n'est pas d'éviter à la personne de ressentir un vertige face à la consigne, mais bien d'organiser le groupe et la dynamique de groupe pour que ce vertige soit possible, que cette prise de risque ne soit pas ressentie comme trop dangereuse et impossible pour celui qui se lance.

Il est possible d'observer les participants sur ces temps d'atelier. Leurs contrariétés sont visibles, et leurs réactions peuvent être variées. Pour autant la verbalisation de ces temps de fragilisation n'est pas aisée. Peut-être est-ce alors le rôle de l'animateur de renvoyer les réactions émotionnelles observées, afin que les participants puissent les conscientiser, et raisonner ensuite à partir du souvenir du vécu que cette évocation peut produire. C'est en tout cas une pratique qui peut être observée, lors d'interventions dans des établissements spécialisés, avec un public qui accède difficilement à la verbalisation de ses émotions. Et cela peut être une manière de faire avancer le participant vers un autre degré de dispute.

C- Piste 3 : L'émergence et la résolution des disputes dans et hors de l'atelier

S'il a été possible, lors de cette première phase d'investigation du terrain, de relater les étapes observables par lesquelles peuvent passer les participants menant possiblement à la dispute. Peu de disputes ont réellement émergé durant ces ateliers. Pourtant, il n'est pas possible de conclure que ces ateliers d'écriture ne sont pas émancipateurs. Dans son article *Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la forme*⁴⁹, Virginie Poujol analyse les processus d'émancipation.

Pour les besoins de la méthode, un processus se doit d'être décrit comme une succession d'étapes, articulées et interdépendantes.[...] Néanmoins, dans les différents travaux que nous avons pu mener, ce processus ne se laisse pas voir de manière aussi segmentée. Le mouvement dynamique face auquel nous nous trouvons sur le terrain est bien souvent fait d'avancées par essais et erreurs, fait d'aller et retour mettant en scène des

49 Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant.

logiques parfois floues et incertaines. L'absence d'une vraie culture de l'émancipation (identifiée et nommée comme telle) rend difficile la conscientisation par les acteurs d'une inscription active dans un tel processus.

Nous avons pu voir que dans les ateliers d'écriture, peuvent se manifester plusieurs dynamiques qui permettent de traverser ce que nous avons appelé divers degrés de disputes. Comme nous aide à le penser Virginie Pujol, ces degrés ne doivent pas être perçus comme les barreaux d'une échelle, qu'il faudrait monter un à un afin d'accéder à une compréhension de ce que peut être l'émancipation collective. Le processus d'écriture appréhendé par le débat, le rapport à l'imaginaire construit dans ses contradictions, ont besoin d'un terreau vécu suffisamment dérangent pour permettre des émergences. Ils se meuvent dans une dynamique faite d'avancées par essais et erreurs, d'aller et retour mettant en scène des logiques parfois floues et incertaines. Ce processus dit dialectique entraîne Virginie Pujol à distinguer quatre niveaux de conscientisation :

- la « conscience soumise », qui entraîne un sentiment d'impuissance*
- la « conscience précritique » qui conduit à mettre des mots sur des situations vécues et à nous situer dans les rapports sociaux.*
- La « conscience critique intégratrice » qui pousse à vouloir faire bouger les choses mais sans pour autant être prêt à tout remettre en cause*
- La « conscience critique libératrice » qui conduit à constater qu'agir dans le cadre ne suffit pas et qui nous pousse à agir collectivement pour changer le cadre.*

Si l'atelier d'écriture peut ouvrir des portes d'émancipation pour un public contraint, qu'en est-il alors des publics volontaires qui fréquentent les ateliers d'écriture ? Peut-on déceler les mêmes émergences. Les mises à l'épreuve sont-elles plus fréquentes ? Les débats permettent-ils réellement de faire évoluer les postures des participants ?

TROISIEME PARTIE : Cadre, hors cadre et critique de l'atelier avec un public volontaire

L'observation participante de deux ateliers et d'un jeu de rôle permettront d'analyser les ateliers d'écriture par le prisme de l'émancipation. L'une s'adressera à un public non contraint, mais aussi peu disponible, vu qu'il se passe dans la rue, un samedi matin sur une petite place de la ville d'Ivry en plein mois d'août. Dans le deuxième atelier, les questions seront plus vives car celui-ci s'est déroulé lors des Rencontres des animateurs d'ateliers d'écriture qui ont eu lieu en octobre 2016, fréquentées par des personnes suffisamment impliquées dans l'activité pour y consacrer 4 jours entiers. La dernière séquence est une pratique d'animation différente de l'atelier permettant aux acteurs d'effectuer un travail d'analyse de la pratique et d'en tirer les contradictions.

I Atelier passant, un atelier en plein cœur du quartier

Ce type d'atelier d'écriture permet aux animateurs de rencontrer un public qui ne vient pas aux ateliers d'écriture proposés dans des lieux clos, rattachés à des structures spécifiques. Cet atelier se vit dans la rue, sur une place publique, dans un endroit passant.

A- Une séance particulière

Cet atelier a été animé par plusieurs animateurs lors d'un stage du GFEN, intitulé *Urgence de l'art, nécessité de création* qui a eu lieu du 25 au 27 août 2016. Programmé le troisième jour du stage, tous les participants se sont retrouvés animateurs d'un triple dispositif durant deux heures.



1- Récit de la séance

Phase 1

Une fois l'emplacement trouvé, les trois ateliers s'installent.

- Une grande feuille est déroulée, des bidons de gouache de couleurs primaires et des

raclettes pour laver les vitres sont mis à disposition sur le sol. Chacun est invité à répandre de la peinture sur la feuille et à racler en faisant varier le geste et la trajectoire du tracé. Ce qui produit un effet coloré plus ou moins aléatoire sur la grande feuille et attire les regards des passants.

- Des animateurs ont dans leur boîte une réserve de mots préalablement découpés dans des magazines, des petites feuilles, un support de carton et de la colle. Ils se dirigent vers les passants, leur proposant *de leur donner des mots*. Les personnes interloquées s'arrêtent, puis commencent les échanges, longs échanges parfois entre l'animateur et le passant. Échange qui aboutit à la formulation d'une phrase parfois inattendue, parfois étrange.
- Une autre grande feuille est déroulée sur le sol. Des livres de poésie sont posés dessus. Des animateurs prélèvent des fragments et les recopient sur la feuille. Les passants sont invités à faire la même chose. Parfois les passants livrent juste leurs impressions du moment, où remplissent la feuille avec des dessins. Mais, à chaque formulation posée, un animateur tente de réutiliser la matière des mots posés. Il réagit, déforme, formule autrement ou autre chose. Il invite les passants à rebondir comme lui sur les écrits.



Phase 2

Au fur et à mesure des rencontres les textes s'accumulent. Les passants sont invités soit à les garder, soit à les accrocher sur un gros scotch déroulé entre deux arbres.



De petits cadres en cartons sont sortis et déposés sur la grande fresque plastique. Les passants sont invités à choisir un angle qui les interpelle en posant le cadre sur un endroit de la fresque. Puis une fois qu'ils ont trouvé, ils découpent le morceau, le collent sur une feuille de couleur et lui trouvent un titre en piochant dans la fresque écrite à côté.



Phase 3

Textes et peintures sont exposés, brassés par le vent et les regards des passants. Les enfants tirent leurs parents par le bras pour montrer ce qu'ils ont fait. Les petits textes produits sont lus à haute voix attirant alors d'autres passants. Des improvisations poétiques sont faites sur la base des fragments accrochés au gros scotch transparent.



Moments d'échanges glanés dans le jeu des rencontres

- *Choisis trois formulations, groupes de mots, les premiers que tu trouves. (l'animatrice)*
- *Trois, seulement ?*
- *Oui, et tu les places sur une feuille. Tu les organises dans l'ordre qui te semble intéressant, comme ça. (l'animatrice)*
- *Oh ça c'est facile.*
- *On va pouvoir les coller. [...] Et là on va écrire entre ces formules pour faire une phrase. Bancale ou pas bancale, signifiante ou pas. En fait, on joue avec ce que ces formules*

donnent envie d'écrire. (l'animatrice)

- Je me disais bien, que j'allais me faire avoir.

- Toi, non, c'est plutôt les mots qui se font avoir, ils sont coincés, ils peuvent plus bouger. Va falloir trouver un moyen pour les rassembler. (l'animatrice)

- C'est pas facile ce truc. Moi, je sais pas écrire.

- C'est pas grave, ils sont déjà écrits les mots. (l'animatrice)

- Je peux mettre des flèches à la place des mots.

- Oui. [...] Elle dit quoi cette flèche là ? (l'animatrice)

[...] Les phrases s'écrivent.

- On lit ce qu'on a écrit. On voit ce que ça donne, ce que ça fait ? (l'animatrice)

[lecture]

- Alors, si ça c'est pas de l'écriture, je sais pas ce que c'est. (l'animatrice)

[silence]

- bin c'est marrant ça.

Lors de ces multiples interactions les mêmes « degrés » de disputes sont repérables. Ils ont lieu dans un cadre bien plus restreint, de manière évanescente, avec une bien plus faible implication des acteurs (sachant que certains s'en vont dès qu'on les aborde, d'autres peuvent rester plusieurs dizaines de minutes), mais les composantes d'une possible dispute peuvent faire jour :

La contrariété : *Je me disais bien, que j'allais me faire avoir* ; l'opposition : *C'est pas facile ce truc. Moi, je sais pas écrire* ; la controverse, *c'est ça l'écriture ?*. Débat et mise à l'épreuve sont bien plus difficiles à observer. Et pourtant rien n'interdirait aux animateurs d'inviter les gens à participer à un débat à la fin de l'animation sur *la ville, la performance, le désir...* Ou tout autre thématique qui a eu la possibilité d'émerger durant les échanges. Ces pratiques de débat dans la rue ont d'ailleurs existé à Toulouse pendant les années 80 et perdurent dans la forme de débats socratiques sur la place Arnaud Bernard⁵⁰.

B- Ateliers inventés suite à la critique d'un cadre

Philippe qui a porté l'animation de cet atelier durant le stage affirmera, qu'il a eu cette envie d'animer dans la rue et de développer cette pratique lorsqu'il est allé à un congrès du GFEN ayant lieu à Toulouse dans les années 80. Cette envie d'investir la rue étant alors portée par Christine,

⁵⁰ <http://www.arnaud-bernard.net/index.php/echechs-reussites.html>

membre du secteur écriture et fortement impliquée dans la gestion nationale du mouvement.

Les questions qu'on s'est souvent posées sur les ateliers en ville quand on les menait, enfin moi, quand je les menais, c'est que ne viennent que ceux qui ont déjà passé le pas, pas tout à fait, mais suffisamment quand même pour venir dans un atelier. Donc, qu'est ce que tu fais pour ceux qui vraiment pensent que l'écriture n'est vraiment pas pour eux. [...] Et peut-être que j'étais sur des fausses pistes aussi. Mais j'aurais aimé trouver des formes, des actions, des... quelque chose pour que ceux qui pensent que ce n'est vraiment pas pour eux puissent prendre la décision de se mettre dans l'écriture où justement de franchir le pas d'aller en atelier. Donc j'ai souvent pensé à plein de trucs un peu délirants, mais que j'ai jamais mis en place... de fait. Tu vois ! [...] Donc ça a existé très fortement, encore une fois parce que c'était mon soucis. Et ça c'est un lien avec des problématiques que portait Claude⁵¹. [...] Mais c'étaient des actions ponctuelles, pas des actions continues. [...] Mais moi j'avais des idées un peu farfelues, enfin farfelues à ce moment là, mais qui existent maintenant : avoir une carriole avec plein de mots, se balader en ville, des choses comme ça. Mais maintenant tu as des animateurs d'ateliers qui le font. [...] Je me disais, faut qu'on mette un kiosque sur la place, avec ... puis on peut créer un emploi et tout, un kiosque avec des inducteurs d'écriture et puis les gens ils viennent écrire leur texte, ils affichent des choses comme ça. [...] Voilà c'est des choses qui existent maintenant. Quand tu vois qu'il y a des poèmes dans les gares. C'est des choses de ce type là qui me faisaient fonctionner. Forcément, c'était un projet en décalé avec le GFEN et au sein même du GFEN, j'ai pas trouvé de personne avec qui j'aurais pu le mener.

Par ces envies, Christine a induit une pratique autre de l'atelier qui se démarquait de celles portées par les pionniers :

Moi, je pense que je n'avais pas de parti pris littéraire si tu veux. Donc j'ai épousé, les partis pris de Martine, de Pierre⁵², tout en étant critique parce que je ne me reconnaissais pas complètement. Mais en même temps, j'ai fonctionné là dedans. [...] Dans ce que disait Pierre, je trouvais qu'il y a avait des choses vraiment qui m'ouvraient des perspectives énormes, mais en même temps, je sentais qu'il rejetait toute autre forme. Et ça, ça me gênait. Et, pour donner un exemple, moi la poésie qui se chuchote, je ne supportais pas. Ce qui me plaisait c'était les performances de Pey⁵³ par exemple et lui, il pouvait pas supporter. Donc c'était

51 Claude Sicre, les Fabulous troubadours, années 80

52 Pierre Colin, auteur, poète

53 Serge Pey, auteur, poète vivant à Toulouse

compliqué.

Une attirance vers la performance et l'implication dans le quartier qui a eu de nombreuses répercussions dans les pratiques des personnes présentes lors des stages et congrès qu'elle organisait. Quand on lui fait remarquer sa fonction essentielle dans le développement des ateliers dans la rue elle rétorque :

Oui, mais je m'en rends pas compte. [...] Je cherche pas à le voir. Enfin oui, je peux le voir, parce que y a des gens qui me le retourne, qui me le renvoient. Je vois bien qu'il y a eu un repère, qu'il y a eu des choses par rapport à ce que j'ai fait moi. Ce qui m'étonne d'ailleurs parfois je me dis tiens...

C- Construction d'une posture d'animateur

D'une manière plus générale, il est possible de voir en quoi les animateurs d'atelier ont eux-mêmes construit leur posture sur la critique qu'il faisaient d'une situation donnée. Dans les années 70, les ateliers ont été créés et impulsés lors des moments de séminaires consacrés à l'écriture et à la poésie. Vivant le séminaire, un des participants a réalisé que dans ces lieux d'expertise *on parlait beaucoup d'écriture mais on n'en faisait jamais...* De son côté, Christine affirmera avoir inventé des ateliers suite à la critique qu'elle faisait des ateliers qui étaient menés au sein du secteur écriture. C'est bien la critique d'une forme d'action qui a fait émerger ce concept d'atelier. Ces ateliers se sont différenciés et diversifiés au fur et à mesure.

Si l'on compare les schémas directeurs des ateliers décrits dans la première partie, on peut se dire qu'ils jouent sur des ressorts d'écriture qui peuvent être identiques, et pourtant ils montrent quelques variantes. Même si les ateliers permettent à des publics variés d'écrire et de prendre confiance en leur capacité de produire de l'écrit et/ou de l'oral, ces ateliers restent très différents. A entendre le discours des animateurs, les modes de conception divergent. Donc, avec les années, les discours et les pratiques des animateurs se différencient. Là où un observateur naïf ne verra que des variantes d'atelier, les acteurs eux-même y verront des différences essentielles.

Dans tous les cas, c'est bien en partant d'un vécu, d'une distance ressentie entre le vécu et le discours porté que l'animateur d'atelier va s'engager et porter une critique qui le mènera jusqu'à une nouvelle épreuve de réalité qui sera l'invention d'un nouvel atelier d'écriture, permettant de mettre en œuvre les nouveaux enjeux dévoilés par la critique. Pour cela, il puisera dans ses lectures (Mechonnic, Anzieux) et dans ses engagements humains et politiques (tous capables, mais

vraiment tous...)

La critique est donc le ferment de la construction d'une posture d'animateur d'ateliers. Mais jusqu'où cette critique est-elle conscientisée et mise en travail dans les lieux d'animation ?

II Un atelier d'écriture au cœur des Rencontres d'animateurs

Les animateurs d'atelier d'écriture, membres du secteur écriture du GFEN, travaillant tous sur des terrains différents, ont pourtant des lieux où leurs pratiques se croisent. Les stages d'été, et dans le cas qui va être analysé ici, les Rencontres d'animateurs d'atelier d'écriture en sont un temps privilégié.



Tissées sur plusieurs années (plus de 10 ans) des relations de confiance avec la commune d'Echirrolles ont permis d'aboutir pour la deuxième fois, à la tenue de Rencontres d'animateurs d'ateliers d'écriture sur ce territoire. Ces Rencontres ont eu lieu du 20 au 23 octobre 2016. La ville d'Echirrolles s'est dotée d'un fort équipement culturel dont *La Maison des écrits* qui propose des ateliers, des formations et développe des projets culturels autour de l'écrit. *La Maison des écrits* a été le premier partenaire direct qui a permis de disposer d'un support logistique et humain essentiel pour que ces rencontres puissent exister.

Le lycée Marie Curie, lieu des Rencontres, a été mis à disposition gracieusement par le proviseur en contrepartie de l'animation d'ateliers d'écriture pour l'ensemble des lycéens par une vingtaine d'animateurs du GFEN, dans la semaine qui a précédé les Rencontres.

Ces Rencontres ont regroupé des novices dans l'atelier, des animateurs chevronnés, des écrivains, des universitaires, des professeurs, des thérapeutes... Un public éclectique plus ou moins impliqué dans l'animation d'ateliers d'écriture (certains découvraient les ateliers). Neuf ateliers ont eu lieu en parallèle sur les trois matinées (27 animateurs venus d'horizons variées), des tables rondes et des plénières ont jalonné les après-midis, suivis de soirées artistiques. Les participants ont pu y

appréhender la pluralité des pratiques d'animation d'ateliers.

Dans ces Rencontres seront analysés deux moments précis : un atelier d'écriture animé par Patricia et Jocelyne Clément, et une plénière organisée d'une manière spécifique où l'intervention ne reposait pas sur un invité de prestige à qui il aurait été demandé d'expliquer les enjeux des ateliers d'écriture, mais où ce sont les participants, qui grâce à la mise en scène d'un jeu de rôle ont pu développer des argumentations contradictoires sur les enjeux des ateliers d'écriture.

A- Récit d'une séance

Atelier de treize participants dont les deux animatrices : sept animateurs confirmés d'ateliers d'écriture et quatre participants aux ateliers impliqués dans l'animation parmi lesquels un seulement découvre l'activité lors des Rencontres.

Lors de l'observation nous ne suivrons que 8 participants de manière détaillée : Patricia et Jocelyne, Agnès, Odile, Jeanne, Jean, Heilko, Joëlle et Jean Marc. Le choix de ces observations a été fait en prenant en compte l'hétérogénéité des rapports à l'écriture mesurée dans par les différents degrés de connaissances et d'implication dans l'animation des ateliers d'écriture.



- Jean Marc et Joëlle sont tout deux des universitaires dont le travail de thèse a porté en partie sur l'atelier d'écriture pour l'une et les processus d'écriture pour l'autre. Il sont porteurs d'un recul théorique très étayé.

- Jean et Nadège sont, quant à eux, porteurs d'une histoire des ateliers d'écriture. Ils ont été proches d'initiateurs tels que Claudette Oriol Boyer ou Jean Ricardo, qui à l'égal de Michel Ducom et Pierre Colin ont été à l'initiative de l'invention des ateliers d'écriture en France. Ils se font les porte-paroles des conflits ou apports des uns et des autres.
- Heilko est comédien, il connaît les ateliers pour en animer auprès de collégiens, dans le cadre d'un travail d'animation rémunérateur.
- Jeanne discrète sur la question, semble plus s'intéresser au processus d'écriture.
- Odile (16 ans) nous dira qu'elle a découvert les ateliers en venant aux Rencontres.
- Patricia et Jocelyne sont animatrices de l'atelier, elles portent les pratiques qu'elles mènent dans le cadre du GFEN à Ivry. Professeurs des écoles, par ailleurs, cette activité ne constitue pas pour elles une source principale de rémunération, elles agissent le plus souvent dans le cadre d'une activité bénévole.

Les Rencontres se déroulant dans un lycée de la banlieue de Grenoble (Echirolles), l'atelier se passe dans une salle de classe, dont l'organisation classique des tables et des chaises a été perturbée, celles-ci étant disposées en carré.

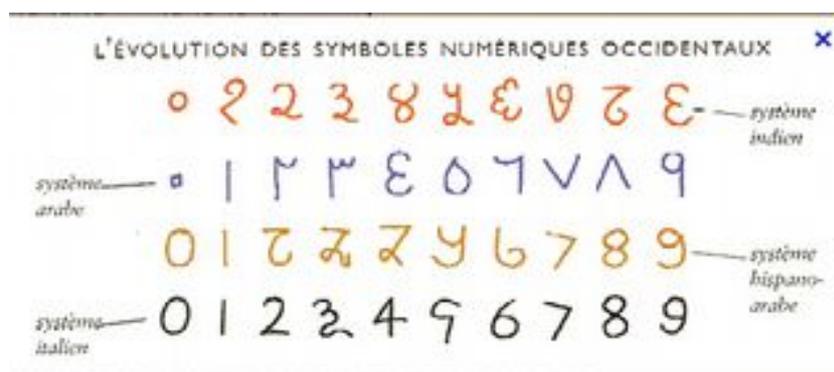
Cet atelier, inventé suite à une commande, a eu pour but de travailler une question forte du secteur écriture, celle de l'imaginaire. Dans le cadre de cet atelier, sera interrogé l'imaginaire porté par les nombres. Pour cela, le nourrissage d'un auteur tel que Mallarmé, et le cheminement propre des animatrices dans leur travail d'écriture va permettre de proposer un processus de création spécifique. C'est ce processus que les animatrices proposent de mettre en partage.

Première consigne : *Choisir un chiffre et écrire tout ce que ce chiffre vous évoque, des mots ou expressions. Tout ce qui passe par la tête autour de ce chiffre. Entre 0 et 9.*

Les participants se mettent à écrire. Stylo en suspend, les mots viennent par à coup. Silence, les toussotements cassent le silence. Le bruit des stylos sur les feuilles. Chacun griffonne centré sur ce qu'il fait. Peu de regards ailleurs. Jean termine son verre de café.

Consigne 2 : Les animatrices se lèvent et posent du matériel sur une table : feutre, craie grasse, feuille épaisses. Un document est distribué sur lequel est représenté l'évolution des symboles numériques. *Vous allez dessiner votre chiffre, vous pouvez vous inspirer des représentations que vous trouverez sur cette feuille (voir ci-dessous).*

Silence des participants, puis des questions sont posées. Les gens se lèvent, se déplacent, vont chercher du matériel, puis reviennent à leur place et commencent à dessiner.



Consigne 3 : *Il va falloir cacher ce chiffre, on remplit, on zèbre, on colore, on transforme.*

Les gens se plongent dans le silence et dessinent. Dessins soit figuratifs, soit très abstraits. Ils prennent leur temps, jouent avec les matières, appuient plus ou moins sur les craies. Le papier est plié, appuyé, déplié, replié. Les gestes sont lents, précis.

L'animatrice se lève et prépare un espace de tables à l'écart du groupe, les gens sont invités à poser leur dessin, une feuille est placée en regard du dessin.

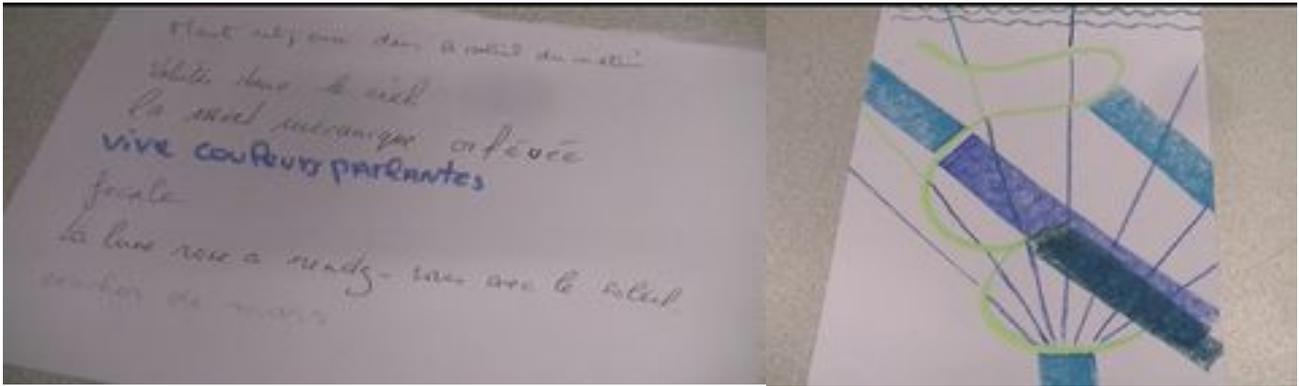
Consigne 4 : *Chacun doit écrire un titre à chacune des productions.*

Les participants mettent du temps à se lever. Rythme lent. Ils font ce qui leur est demandé sans parler. Certains tardent avant d'écrire. Tout le monde est debout, passe devant les dessins, puis certains se penchant, commencent à remplir les petites feuilles. Certains attendent derrière pour pouvoir écrire tout de suite. Le rythme de remplissage des feuilles s'accélère. Toutes les feuilles sont remplies.



Chacun récupère sa production, et les titres. Les gens lisent, et mettent du temps à se déplacer en restant les yeux sur leur feuille.

Consigne 5 : *Choisir le titre qui symbolise le mieux votre chiffre caché. Si il n'y en a pas, avec les mots qui sont sur la feuille vous essayez de vous en fabriquer un.*



Joëlle lit longuement les titres, puis petit mouvement d'épaule, elle dirige sa main vers son stylo. Nadège reste longtemps à regarder et ne semble pas savoir quoi choisir. Air dubitatif. Odile prend son dessin et le tourne dans tous les sens.

Consigne 6 : *Sur cette feuille vous choisissez deux mots. On va faire pousser ces mots. Vous les mettez en bas, et ils vont pousser de deux manières différentes. Il n'y aura pas le même engrais. Il y en a un qui va pousser en fonction de ses sonorités (on peut dire le pôle matériel), et l'autre façon de le faire pousser ce sera les associations d'idées (on peut dire le pôle idéal).*

Très vite, grand silence.

Si vous séchez, vous demandez à votre voisin, où vous lui prenez des mots. Ça ne durera que 5 minutes.

Les gens écrivent. Joëlle, Main sur le front, qui passe dans les cheveux et décoiffe. Temps d'attente, stylo à la bouche. Odile la main gauche accompagne presque le mot qui pourrait être oralisé. Les pommettes rouges. Un genou replié entre sa poitrine et la table.

Consigne 7 : *On va écrire un premier texte, court en dix minutes qui ne sera pas socialisé. On peut utiliser tout le matériel écrit qu'on a collectionné depuis le début de l'atelier.*

- Il y a un thème ?
- Non, il n'y a pas de thème.

Heilko sort de la salle avec ses feuilles, une fois la consigne donnée. Joëlle relève les lunettes sur son front. Le stylo en l'air pendant un temps long. Son bracelet cogne la table quand elle écrit. Écrit juste un mot, puis relève le stylo et grand temps d'arrêt. Odile semble écrire très facilement, aligne les mots les lignes puis s'arrête. Aller et retour de ses yeux à la feuille de matériaux, et à sa feuille. Puis elle semble terminer une phrase. Pose son stylo et remonte sa veste sur ses épaules. Les coudes sur la table elle regarde le groupe avec un léger sourire. Puis se met à relire son texte. Le sourire se perd. Elle croise les bras, en regardant son voisin. Fixe les uns et les autres autour de la

table. Les autres sont plongés dans leurs textes. Certains écrivent beaucoup, d'autres sont dans une phase d'attente, le stylo pointé vers le plafond. Odile a repris son stylo et aligne de nouvelles phrases. L'activité a repris. Puis s'arrête une nouvelle fois, en marquant un sourire plus prononcé.

Consigne 8 : *Comme c'est juste un texte intermédiaire, même si c'est pas fini, c'est pas grave. Dans le chapeau a été découpé un texte poétique assez célèbre. Peut-être que vous allez le reconnaître, peut-être pas. De toute façon, justement, on ne vous dira pas, on ne vous dira qu'après de quoi sont extraits ces fragments. Il s'agit d'en prendre trois au hasard.*

Discussion entre les participants pendant que les gens piochent. Rapidement des rires, des discussions entre deux, des réactions à chaud devant les mots. Rire. Puis silence, attente de ce qu'il faut faire, regard inquiet sur l'animatrice.

Consigne 9 : *Vous vous retrouvez avec trois petit fragments. On va les décliner par transformation phonétique. Alors je m'explique, c'est quelque chose qu'on a pris dans la grammaire de l'imagination de Giani Rodari⁵⁴. C'est un peu comme les vieilles personnes qui transforment ce qu'elles entendent, comme le professeur Tournesol. C'est cette idée de transformer par proximité phonétique. Par exemple j'ai « par delà l'inutile tête », ça peut devenir, « passe-moi l'huile et le sel », « passe moi l'essentiel de l'être », « passe moi l'huile de l'être »... Voilà, il faut faire un peu attention au nombre de pieds. Il faut que ça colle a peu près au niveau de la longueur. On se donne une dizaine de minutes. Vous faites autant de déclinaisons que possible.*

Odile change de stylo, en puisant dans une large trousse. Long temps de suspend, les yeux vers le plafond, puis vers la gauche. Le coude se pose puis se relève aussitôt. Une gêne perceptible. Deux femmes communiquent et se montrent ce qu'elle viennent d'écrire.



Consigne 10 : *Qu'est ce que le 0 ?*

- Le milieu de l'infini. (Jean Marc)
- Ah oui il y a – l'infini, + l'infini, le 0 est au milieu.

Patricia : *on peut dire aussi que le 0 c'est la source, c'est ce qui initialise. Tout part de là, tout tombe dedans. Et alors vous allez écrire.*

54 Rodari G (1973), *Grammaire de l'imagination*, Torino, éditions Rue du Monde.

Une cascade de réaction se fait entendre.

- *Faut faire un trou ? / On fait le trou dans la feuille./ Le milieu de l'infini. / Faut partir du trou.*
(Rire) / *Vaste problème. / Le trou est essentiel / L'essence du trou.*

Grand silence qui s'installe. Tout le monde a fait un trou dans sa feuille et écrit autour. Odile change encore de couleur, une bouteille de coca devant la feuille. Jean Marc déchire sa feuille un peu plus. L'écriture n'est plus droite comme sur des lignes, mais tourne sur la feuille. Heilko se lève et sort. L'animatrice boit de l'eau. Jean sort son appareil photo et prend les participants en photo.

Consigne 11 : *Nous allons faire des lancers de dés. Chacune notre tour on va lancer le dé et vous annoncer le chiffre. Et vous allez à chaque fois écrire un mot qui correspond au nombre donné par le dé. Un mot de 6 syllabes.*

Les gens commencent à tapoter leur doigts sur la table. Les doigts en l'air, en suspend.



- *6 encore... Ohhh*

Le dé tombe par terre et tombe sur 6. *Ah non c'est cassé.* Cris, rires. Mais rapidement, les gens cherchent un nouveau mot. Certains se mettent à parler, remarques amusées pendant que d'autres comptent sur leurs doigts.

- *Deux (Petits rires.)*

Consigne 12 : *Vous prenez quatre mots que vous avez trouvés. Vous en donnez deux à votre voisin de gauche et deux à votre voisin de droite. On les barre dans sa liste. Et on récupère ceux du voisin.*

Regard amusé mais dans le vague d'une participante qui découpe sa feuille en petit morceau de papier. Merci, lancé quand ils reçoivent un mot.

- *Ça veut dire quoi ?*

- *Elle a inventé des mots.*

Consigne 12 : $2+2=4$ $4+6=10$ (Patricia) 10 c'est pas n'importe quoi. C'est le nombre parfait selon Pythagore. Maintenant on va écrire un texte avec le plus de mots possibles sur ces dix mots.

- Ah c'est un autre texte alors.
- Avec les mots qu'on nous a donné.
- Sur un coup de dé, j'ai fait deux mots.
- Mais c'est un pur hasard.
- Qu'il faut abolir.

Consigne 13 : C'est un atelier par accumulation. Ces mots on les garde, on les met dans le capital avec tout le reste. Et maintenant on va passer à la dernière phase d'écriture, qui est justement, d'utiliser toutes ces bribes, tout ce qu'on a là, pour écrire le texte final, qui lui sera socialisé. Dans ce texte final, il y aura le titre qu'on a mis en réserve depuis le début, celui qu'on a choisi, qui représente notre chiffre caché du départ. Soit ce titre sera vraiment le titre de notre texte final, soit on peut faire le choix qu'il ne soit pas en position de titre, mais qu'il soit dans le texte.

Certains sortent de la salle avec leur feuille pour écrire à l'extérieur, d'autres restent dans la salle.



Joëlle regarde ses textes, ses mots, les étale sur sa table. Odile se met à l'écart sur une autre table, et étale toutes ses feuilles. Grand moment sans rien faire. Tous les textes et les fragments sont lus, déplacés sur la table, réorganisés, replacés. Une première phrase s'écrit, puis une autre. Joëlle, le stylo reste dans le vide. Longtemps. Reste les yeux fixes à relire les fragments. Puis tourne la tête, regarde les autres et se plonge dans l'écriture. Odile reste longtemps dans la même posture à écrire sans s'interrompre. Jean Marc sort longtemps. Quand il rentre il ne lui reste plus que 5 minutes pour écrire. Il organise ses feuilles et écrit sans s'arrêter. Joëlle garde un visage concentré et peu communicatif.

Au bout de 20 minutes, certains n'ont pas bougé de place, restés seuls à écrire, sans relever la tête ou communiquer.

Lecture par les participants des textes écrits pendant ces 20 minutes :

Heilko

La découverte d'une dimension supplémentaire quand l'homme a trouvé le zéro. Le zéro tout sort de là et tout tombe dedans. C'est le trou noir. Sphérique probablement. Il contient infiniment de masse pour un volume nul. La singularité absolue, la chose la plus étrange qui soit où tout commence et tout finit. Temps espace masse énergie univers et moi ?



Quand il a fini de lire, met ses mains autour de son visage et regarde les gens. Réactions silencieuses. Écoute forte, émotion qui se sent sur certains visages.

Joëlle

Où sont passés les nombres là-dedans ? L'atelier comme un thermomètre paranoïaque de la créativité. Le zéro a tout englouti. Tout va par là, c'est comme la bonde de la douche. Tout part de là, c'est comme une bombe qui accouche.(rire) Vieilles cuisances.

Séquelles rouges du neuf oublié. Où vont les cicatrices d'un langage contrarié ?

Efface-t-on une cicatrice ? Les mots sans but se font soudain la passerelle évanescence d'une image.

Les chiffres en pyjama. Le texte arrive sur la haridelle des sons : la sirène a vieilli. L'ondine a mal cicatrisé de ses boutons de fièvre. Neuf mois pour une maternité. Neuf maternités. Neuf varicelles. Neuf fois les cloques à ne pas gratter. Son corps grêlé est devenu cariatide. Ses rêves de légèreté se sont brisés. Certains virus ne vous lâchent plus.



Joëlle rit sur la fin de son texte. Puis se cache la bouche avec la main. Son voisin rit, elle le regarde. Connivence de très courte durée, mais émotion forte sur le moment.

Jeanne

Merde, c'est ma trogne ou le miroir qui se craquelle. Ou de crapule qui se vide à sec. Se taper encore sept ans de malheur pour un corps ébréché, une mécanique erphévée qui part en volute. Allez mon vieux faut se bouger, rejoindre la lune et se loger dans l'éphémère et l'évanescent. Vous vous voyez encore un peu. Juste un dernier soupire étouffé ostréicultrice chaloupée (rire) Vieille autochtone qui s'affaire à rééduquer le vieux. Faire sensation d'une ultime raideur et retrouver l'origine du monde.

Tu le sais bien mon gars, la boucle est bouclée. Finir le séjours à Envers avec une p'tite bière en exposition des tousseaux avec un suppositoire au cul. Rêver même trop, même mal. Avant que sur moi la rivière ne se referme.



Elle regarde le public en refermant son poing, regarde tous les gens pour percevoir leur réaction. Fronce les sourcils, mâche son chewing gum et fixe tout le monde droit dans les yeux.

Jean marc

Sur les pâturages décadents, ils s'avancent sous le regard panoptique du soleil de printemps. Les oiseaux enchevêtrent leur chant paranomestique. Il va voir les gens qui hersent la terre de sa mère cloîtré dans sa narratrophobie. Il voit surgir dans la lumière qui irradie platoniciennement les hommes en carapace recouverts du métal comme si l'oiseau du temps avait atteint l'âge de l'automatisation. Pour lui, dans cette phénoménologie virile, il vit sa première transformation depuis qu'il a eu sept ans et demi. Il demande leur nom pour savoir qui il sera et leur dit adieu.

Jean

La prison quatre couleur. Dans ce monde tout est en couleur, dans ma mémoire vive, tout est en noir et blanc. Car c'est en noir et blanc que l'on voit mieux l'âme du monde, une vision qui ne soit pas béate, cela s'entend... Une vision qui permet d'aller à la découverte du néant. Longtemps je n'ai connu que le vide... qu'est ce trou avec du plein autour. Mais le néant est bien plus. C'est du vide avec du rien, autour... Je me demande si le zéro n'appartient pas à ce monde. On vient de me demander de faire un trou dans la feuille et de créer ainsi le zéro. Je passe alors sur son autre face. (regard public) Le zéro a donc deux faces. Le zéro ou l'infini. Prison quatre couleurs à la fenêtre de mon caddy. Tenter de sortir de ma prison quatre couleurs suffit à meubler l'espace qui me reste dans le temps qui court. Et qui court vite.. quatre à quatre.



Rajoute, le quatre c'était mon chiffre. Regarde les auditeurs, avec un regard de contentement. Rire

Odile

Je suis tombée, je suis tombée dans le trou, le trou de mémoire. Sept jours que j'ai sombré dans une semblable sensation. Je pleure des larmes numériques. Je suis donc tombée dans le trou de tout. Je suis tombée dans le trou de rien. Zéro m'entoure, sept me retient. Des chiffres me parlent et m'aspirent dans le trou entrouvert. Ploc ploc ploc. La pluie tombe sur cette rivière Le soleil lui, rayonne sur la mer. Et plouf, l'oiseau tombe à nouveau, quitte son nid pour l'eau. Il se hisse sur le sol. L'oiseau oublie les lois et déploie ses ailes. Et sans zéro mouvement, sans zozotement, il s'envole. Le voyage l'attend, comme des couleurs de printemps. Quand l'oiseau est parti, le spectacle a commencé. Ou fini. Un changement artistique opère. Sans artifices, s'emmêle. Les ficelles s'entremêlent. Les fines feuilles farandoles forment facilement une frêle ...(mot pas compréhensible) Tout a disparu. Les feuilles ont volé. Disparu. Rien n'apparaît, tout est là. Le zéro vient donner son avis. Le vide nous transperce et... plus rien... plus tout. Seul le son du stylo, sifflotant en surfant sur ce papier. J'ai oublié. Je suis retombée dans le savoir envolé. Dans ce trou de mémoire. Je ne me rappelle plus. L'ai-je déjà dit. J'ai un trou. J'ai un trou. J'ai un trou. Un trou de... Un trou de mé... Un trou de méquoi déjà ? Un trou de , de mémoire mes moires, les miens. C'est bien ça ? Je me souviens.

Je me souviens de tout. Je me souviens de rien. Je me souviens de lui, je me souviens de 7. Cette chambre, cet après midi, cette sonorité. Ca résonne. Ce n'est pas rien. C'est tout. Oui c'est tout. Ne me regarde pas comme ça. J'ai dit c'est tout. Je dis stop.



Sourire, regarde aussi l'ensemble de l'auditoire. Petite gêne, une certaine fierté.

Nadège

Seven, sème le vent (sur la scène ventée.) Je m'allonge.

Seven aimante évanescence, je m'avance, je m'élançe à cœur ouvert, la musique m'emmène, m'entraîne. Cadence, romance, s'extirper de ce carcan...

Patricia

Salomé tisse... reprise... Salomé tisse cette étoffe floue, mirage et oasis dans laquelle Poucet s'est perdu au moins 49 fois. Au premier de ses pécher, il a tissé son monde, son capital sensible tel robe de lin, cette vipère qui danse autour d'un saint Christophe. Son errance offerte aux neuf vents du soleil. Cette incitation ample au silex enroué. C'est sa borne. Son talisman d'exil, sa frontière des mondes. C'est lui qui a vu l'avancée du serpent sur le sable et cette forme floue en surplomb de la dune. Mirage de sel. Robe richement brodée. Cherche moi, disait-elle. Combien de fois Poucet a-t-il bu l'eau de la source. Son pied a-t-il butté. Combien de rêves inutiles, de forêts éternelles. Parfois il s'embourba. Parfois il implora. Mais c'est à l'arrivée qu'il sut s'être perdu.

Silence. Voilà. (Rires)

Annonce d'un bilan (qui durera 25 minutes)

Présentation du bilan en deux phases : *on dit ce qu'on a envie de dire. Puis après on pourra voir les questions posées au début de l'atelier à savoir l'imaginaire porté par les nombres.*



Dans tout le temps du bilan, les animatrices n'ont fait aucun retour sur les textes. Cette posture est d'ailleurs massivement partagée par l'ensemble des animateurs rencontrés, afin de permettre la construction d'une mise à distance critique évitant ainsi que la « validation » d'un texte ne soit faite uniquement au travers de l'appréciation d'une personne se posant alors comme experte.

La diversité des échanges montrent que l'atelier a mobilisé les acteurs. Les contenus conceptuels ont été amenés le plus souvent dans le cadre de débats. Ils ont été ancrés dans le vécu et non pas plaqués après coup. Les interventions des animatrices ont été discrètes, elles ont eu pour fonction de pondérer les échanges et pour cela elles ont :

- Relancé la discussion sur des questions fortes de l'atelier (les étapes ayant permis ou non d'écrire afin de mettre à jour les processus d'écriture), la question de l'imaginaire,

- Participé aux échanges en faisant part de leur vécu, se plaçant alors d'égal à égal avec les participants.
- Mis en valeur les positionnements contradictoires face à un même vécu,
- Arrêté la parole lorsqu'elle commençait à être monopolisée (une fois durant les 25 minutes).

B- Analyse des prises de parole provoquées par l'atelier

Bien que le public soit acquis et aguerri à ce type de pratiques il est possible d'observer pendant cet atelier des comportements similaires à ceux observés avec un public de SEGPA ou d'EREA.

1 – Émergence de contrariétés ou d'inquiétudes durant la première partie de l'atelier

Certaines réactions ont été traitées de manière à ce que les participants cherchent en eux, une réponse à leurs propres questions. Le cadre a été reposé, sans plus d'explications. Ce maintien du cadre a alors permis aux participants de traiter réellement le problème qu'ils rencontraient. Parfois cette réponse suffit. Et le bond qualitatif s'opère grâce au maintien du cadre.

- Un participant cherche à ce qu'on lui explique la consigne, la même consigne est redite, exactement, mot à mot.
- Lors de la consigne 2, un participant exprime le besoin de savoir ce qui se passera après. Mais les animatrices évitent d'explicitier plus, et s'en tiennent à la consigne.

Durant l'atelier ces contrariétés ou inquiétudes s'estompent et laissent place à des réactions émotionnelles montrant que les participants commencent à lâcher prise avec l'attitude de façade préalablement adoptée. Ils se laissent aller à des jeux d'enfants.

- Consigne 11 : *6 encore... Ohhh* Le dé tombe par terre et tombe sur 6. *Ah non c'est cassé.* Cris, rires. Certains se mettent à parler, remarques amusées pendant que d'autres comptent sur leurs doigts.

La jubilation est perceptible : des prises de parole, des réactions émotionnelles interviennent et s'immiscent dans les interstices de l'animation. Ces perturbations semblent nécessaires, voire recherchées par les animatrices qui participent aux rires et aux échanges. Le comportement d'adultes consentants n'est pas si éloigné de celui des élèves de CAP et d'EREA. Il est peut-être nécessaire à toute mise en mouvement afin de laisser émerger des disputes.

Dans le temps du bilan, la dernière phase de l'animation, d'autres degrés de dispute seront observables. Pour l'animatrice ce temps de bilan est très important dans l'atelier : *C'est le moment où on prend conscience de ce qu'il se passe. Dans un atelier d'écriture tel qu'on le pratique, les animateurs sont assez directifs. Les participants se laissent guider. Ils font, ils font, ils font. A un moment il faut prendre du recul par rapport à ce qu'on a fait, pourquoi on l'a fait, comment on l'a fait. Donc il faut un bilan pour qu'il y ait un moment réflexif où les gens puissent dire : j'ai aimé, j'ai pas aimé, moi à ce moment là j'ai pensé telle chose. Il faut qu'il puisse y avoir des interactions entre eux . Ca fait partie de l'atelier d'écriture.*

2- Mise en mot d'un vécu ayant provoqué une étrangeté, un dérangement et expression d'une forme d'opposition au cadre proposé

Ce temps est délicat. Les participants doivent pouvoir mettre en mot les étrangetés vécues. Parfois ces prises de parole émergent sur une réaction au cadre. Comme si l'étrangeté perçue était due au cadre et que la réponse à ce dérangement ne pouvait résider que dans l'adaptation du cadre ou le changement du cadre. De nombreuses interventions débutent par une remise en question des propositions faites par les animatrices. Bien souvent cette entrée en matière permet ensuite aux participants d'élaborer un raisonnement autre, qui interroge plus spécifiquement leur propre vécu, leur manière subjective de se débrouiller avec le problème d'écriture proposé. La manière dont les animatrices reçoivent et traitent cette interpellation est alors essentielle. C'est de cette posture que découlera ou non la possibilité pour les participants de construire une analyse du processus de création proposé et d'appréhender une posture d'écrivain qui leur soit propre.

Deux interventions vont faire émerger une forme d'opposition au cadre proposé. Ces interventions ne vont pas être traitées de la même manière par les animatrices.

Nadège : *L'histoire du trou, moi, là (grands yeux qui montre une interrogation forte) j'ai pas vraiment compris euhhhh (grands gestes avec ses mains) comment ça venait là.*

Odile : *dans le texte final, y a des trucs que j'ai absolument pas repris, j'ai pris ce qui m'a marqué, par exemple la discussion sur le zéro, quand tu vois, ça m'a marqué donc je suis vraiment partie de ça. Et après quand j'ai eu besoin de prendre d'autres éléments je les ai pris. Mais je suis partie que d'un truc, avec tout ce qu'on a fait... Donc euhh.*

Nadège : *Moi le fait d'avoir plein de mots autour de moi, c'est j'ai... C'est comme la (rire) c'est comme la page blanche. VI'a que c'est une difficulté, parce que c'est pas... dans quel sens partir, quoi, et comment euhhh... j'ai besoin de réduire en fait cet espace de mots de... Et c'est très difficile pour moi enfin euhh... C'est pas que dans cet atelier, hein, c'est une difficulté personnelle. Et effectivement, là c'était encore plus... J'arrivais pas à démarrer un texte, j'arrivais pas à... Et c'est vrai que j'aurais besoin d'entendre comment vous faites les autres (intonation qui monte), parce que c'est vrai que c'est pour moi, une grosse difficulté quoi, d'emblée... On ne peut pas partir de rien, la page blanche c'est encore pire.*

Ces deux participantes expriment les points de l'atelier qui leur ont semblé opaques. Chacune parle de son lieu de tension, de sa contrariété, bien que ne parlant pas du même point, leurs interactions permettent de faire évoluer leurs représentations et/ou d'interroger celle des autres. Les animatrices n'interviennent pas spécifiquement sur les points soulevés. La place est laissée aux paroles émergentes. Ce ne sera que dans un second temps qu'une réponse sera donnée par un participant :

Jean Marc : *Pour répondre à Nadège sur la question de ce qu'on a vécu là. De cette errance dans des contraintes différentes qui produisaient du texte, et finalement on reproduisaient encore. C'est une manière de créer. Là évidemment elles ont pas imité le processus d'écriture d'un écrivain. Mais en même temps on retrouve des étapes. Et ça pourrait très bien être un processus d'écriture. C'est à dire que, le regard, les mots que chacun a eu sur les choses qu'on a dessiné à partir des chiffres. Le fait d'aller chercher du côté des sonorités, puis d'aller chercher du côté des idées. Puis de passer par Mallarmé, parce qu'on a vu Mallarmé. Ça peut paraître un parcours complètement absurde, mais c'est un parcours qui peut correspondre à un parcours de création. Il faut pas qu'on pense que le processus d'écriture est linéaire, il est fait de ces va et vient et de ces errances. Et bon bin voilà, on est confronté à ça. Mais on y serait confronté si on était nous-mêmes attelés à une œuvre à laquelle on tient...*

Jean (il coupe la parole): *les écrivains fonctionnent comme ça, pas comme c'est dit dans les manuels. Ca Didier Anzieu en parle très bien dans les cinq étapes de la création littéraire, où la première étape c'est le saisissement créateur, la prise de conscience qu'il se passe quelque chose dans notre tête.*

Jean Marc : *Oui là c'est le chiffre (le saisissement)...*

Jean : *Seulement l'écrivain, de tout ça il va en être conscient et il va se mettre à noter. Et parfois on a besoin d'être dans un atelier d'écriture pour faire ce cheminement.*

Dans le second exemple, une animatrice répondra directement au témoignage d'un participant :

Heilko : *En fait ce que j'ai lâché c'est les contraintes.*

Jocelyne (animatrice) : *C'est du lâcher prise, il y a quelque chose qui se lâche et ça fait partie intégrante du processus d'écriture. Et que peut-être que tant qu'on ne lâche pas prise on écrit quelque chose qu'on sait déjà faire. Ce qui est intéressant c'est peut être de lâcher quelque chose qui... qui peut donner le tournis. Et le trop peut donner ce tournis, nous mettre un peu en recul parce que ... c'est invasif le trop. Mais ça permet aussi un peu de lâcher prise. Ça aide à ne plus être tout à fait là, droit dans ses bottes au niveau de l'écriture.*

Heilko se tait et écoute ce que lui dit Jocelyne.



Heilko : *Oui là je pensais à mes collégiens. Après... Il faudrait pouvoir l'adapter, à des collégiens.*

Heilko a produit un texte très court, dans lequel figure une interrogation essentielle en fin de texte, *et moi ?* Dans ce texte, il met peut-être en scène la dispersion qu'il vit dans l'atelier. *L'éclatement du temps de l'espace, de la masse, de l'énergie.* Ce texte court a un impact fort lors de la lecture. Son écriture semble pourtant avoir été un moment de perte fortement éprouvée. Le malaise est palpable dans sa voix. L'animatrice pousse le débat en s'autorisant une montée en généralité, afin que le participant puisse inscrire son problème dans une problématique générale. Cette intervention a pour but de donner à lire autrement le texte : *Et que ce qui est intéressant peut être c'est de lâcher quelque chose qui... qui peut donner le tournis.* Ce qu'il tirera de cette expérience n'est pas prévisible à ce moment de l'atelier. Le silence qui précède montre seulement que la question se pose à lui, et fait son chemin, sans pour autant être traitée comme une vérité.

Plus tard dans les échanges il dira :

Pour le texte final il y avait énormément de chose que j'ai pratiquement tout lâché. La matière première était trop. Parce qu'il y avait trop. Chaque chose était fluidifiante. Trop de liberté. Les contraintes il y en avait tellement qu'il n'y en avait plus, j'ai un peu pataugé.

Il reprend les première remarques qu'il avait faite durant l'échange avec Jocelyne, cette fois-ci plus étayées. Mais cette fois-ci, il ne s'en arrête pas là :

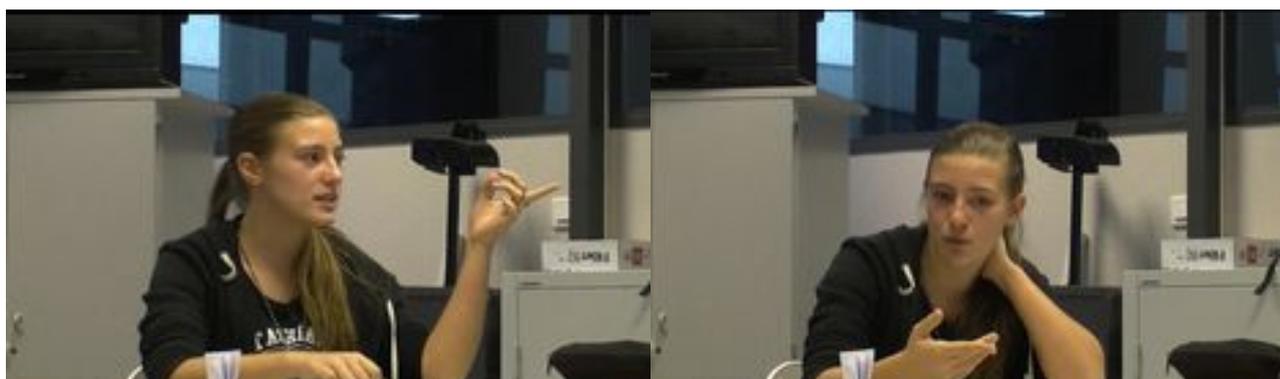
Par rapport au nombre, l'idée serait de creuser. Il y a pas mal d'éléments. Je pense toujours aux collégiens. Je cherche comment transposer tout ça. J'ai un peu pataugé à la fin. Il y a pas mal d'éléments que je vais reprendre. L'histoire du dessin, c'est intéressant, parce que ça nous dévie. La production du texte, c'est autre chose. J'aime beaucoup ces détour-là.

De cette sensation générale de ne pas y arriver, de cette impossibilité affichée à gérer le trop, il rebondit sur les éléments déclencheurs de l'atelier qui lui ont permis d'écrire. Ecrire étant entendu comme défricher un chemin d'écriture inhabituel. Le petit débat contradictoire a fait son chemin. Les ressorts de l'atelier ont permis de défricher et de se positionner sur des choix de processus nouveaux.

D'autres paroles émergent, reposant sur le vécu et s'appuyant sur une critique du cadre, permettant ainsi de mettre en relation un vécu spécifique et une projection possible dans le futur :

Joëlle : C'est bien d'avoir des temps de socialisation. Et puis tu désangoisses aussi, tu vois que les autres ils ont fait des ratures, ils ont affiché des choses qui seront plus ou moins bien. Toi tu te dis, bon bin ouais.

Odile : Celui là (l'atelier) il faut l'adapter. Même moi, qui ai débuté depuis trois jours, on sait pas toujours ce qu'il faut faire, comme toujours... Et puis en fait, pour vraiment rentrer dans le truc et dire oui bin toute façon euh... Y en a dans les ateliers qui disent bon bin j'ai pas compris la consigne mais il écrivent quand même, et donc c'est vraiment de dire, que c'est pas grave. Y a une bienveillance autour de moi, je le fais quoi. Au début on peut avoir un blocage et pas y arriver. Bin ca va. Avec le social c'est plus facile. Bin au début, on voit que les autres ils se trompent aussi et ils font des trucs qu'on est capable de faire. Je suis d'accord avec ce que tu dis.



Les propos d'Odile débutent sur la nécessité d'adapter l'atelier, se projetant alors sur une animation en direction d'un public peu habitué à ce type d'activité. Et pourtant dans la même intervention, elle pourra prendre en exemple sa situation (*moi qui ai débuté depuis trois jours*), et son analyse du vécu montrera en quoi cette situation suffisamment complexe lui a permis de produire un texte, dont elle semble fière. L'image montrant son visage juste après sa lecture, est très significative. Semble s'épanouir dans son sourire une forme d'estime, construite grâce et à travers l'accueil du texte fait par le groupe. Elle saura verbaliser l'action du groupe (*Avec le social c'est plus facile. Bin au début, on voit que les autres ils se trompent aussi et ils font des trucs qu'on est capable de faire.*) et l'élan que son implication dans le groupe lui a permis de prendre.

Cette prise de parole d'une jeune lycéenne, au milieu de toutes ces « têtes pensantes » (universitaires et représentants animateurs d'écriture pionniers) est aussi un indicateur. Le fait d'oser exprimer ses réticences, résistances ainsi que ses trouvailles est facilité par le recours à l'expérience vécue, qui est unique et que seul celui qui l'a vécue peut porter. Personne ne pouvant alors la remettre en cause.

Au delà de l'étrangeté et/ou de l'opposition au cadre, des prises de paroles émergent qui, se reposant toujours sur le vécu, développent des interrogations et controverses susceptibles d'engendrer du débat.

3- Apparition de controverses ou d'interrogations

Certaines questions ouvrent sur des interrogations légitimes qui restent en suspend. Elles ne nécessitent pas de réponse mais invitent plutôt à l'expérimentation ou à la rêverie...

Jean Marc : Il y a la manière dont surgissent les mots : pourquoi tel mot par rapport à l'autre, la part du hasard dans tout ça ? (Il montre le dé tombé par terre en riant) Est-ce que nos textes

auraient été différents si on avait refusé le dé tombé par terre : il est cassé on ne le prend pas en compte ?

D'autres questions ont un autre traitement: des participants s'en emparent et formulent des réponses divergentes :

Jeanne : *Comment vous faites pour choisir les mots ? Vous le faites genre « malin », ou vous le faites au hasard, sur les mots avec le pôle matériel et je sais plus quoi.*

Quelqu'un : *Par hasard.*

Patricia : *Avant j'avais tendance à prendre les mots que j'aimais bien. Mais maintenant je vais prendre un mot qui ne me plaît pas, par défi.*

Odile : *(prend la parole tout de suite). Moi soit c'est le premier qui me vient à l'esprit. Soit si c'est par exemple comme dans une liste de mots comme là on a fait, là vraiment ceux qui me parlent quoi. Ou enfin sur lequel j'ai envie de travailler soit... Après ça va dépendre des moments de comment tu vas les utiliser derrière. Donc voilà. Mais c'est vraiment surtout ce qui me parle. Ce qui... veut dire quelque chose. Pour moi.*



Odile s'adresse à Jeanne, l'animatrice reste en retrait.

Jocelyne : *Je suis persuadée que si je prends deux fois le même mot à deux jours différents, avec le même mot, un jour différent, je ferai pousser d'autres mots. Je suis pas sûre que je trouverai les mêmes.*

Jeanne : *Toi tu laisses le hasard.*

L'animatrice participe aux échanges, puis elle laisse le débat continuer lorsqu'une autre participante s'engage. Ce choix de partager un vécu en se positionnant sur le même plan que les participants, puis cette décision de se mettre en retrait participe d'une posture d'animation spécifique qui a l'intérêt de permettre l'émergence de la diversité des points de vue.

Se reposant toujours sur le vécu, d'autres échanges vont pouvoir apparaître, ouvrant les voies possibles à des débats.

4- Organisation de contradictions dans un débat

Joëlle : *Moi, y a un truc qui m'a gêné, enfin qui m'a gêné pendant un temps puis là je réfléchis, je sais pas... C'est qu'on ne parle pas beaucoup des nombres. J'avais l'impression au départ que c'était vraiment « chiffre », bon d'accord... Imaginombre, on va travailler sur un algorithme mathématiques et tout et tout... On n'a pas travaillé sur le rapport aux mathématiques.*

Jocelyne : *La première fois que j'ai vécu cet atelier, le nombre a pris énormément de place dans ma tête, cette fois-ci moins. Le nombre, on est parti de lui. C'est ce que j'ai apprécié, quand on cache et qu'on oublie pour mieux faire revenir. Si dans mon texte, je me suis retrouvée coincée dans un grillage, c'est parce que je suis partie d'un nombre... Un autre nombre m'aurait emmenée ailleurs.*

Nadège : *Mais on voit que le texte travaille tout seul. (Relit son texte et voit des nombres dedans.) En feu, il y a neuf dedans.*

Joëlle s'attendait à travailler sur les nombres d'une autre manière. Elle s'était fait une représentation de l'atelier et mesure ensuite l'écart entre le vécu et la représentation initiale. Ce déplacement de la pensée, la comparaison, la projection vont être des moteurs pour une possible expérimentation future. Les hésitations et reprises de discours montrent que par cette prise de parole, elle met en travail sa pensée. La mise à distance et la mise en relation entre des attentes et un vécu se font sous les yeux des autres participants qui peuvent alors projeter avec elle leur propres représentations.

Les échanges vont ensuite se déplacer sur les processus inconscients qui peuvent émerger dans le processus d'écriture (*Le texte travaille tout seul en fait.*) Renvoyant au dispositif même de l'atelier (*Vous cachez votre chiffre!*)

Cet atelier a aussi été un lieu d'échange qui a permis de rappeler les débats anciens qui ont posés les pierres des ateliers en France :

Nadège : *Je vous entends parler d'idéal et matériel. Bon il y a 40 ans on commençait à parler de ça et c'était extrêmement discuté. Donc la base théorique de ça. C'est ça qui m'intrigue. D'où ça*

vient ? J'ai mon idée sur la paternité du pôle idéal et matériel. Il y a eu une bataille d'école depuis très longtemps.

Joëlle : Au GFEN ?

Nadège : Non non dans les ateliers d'écriture.

Joëlle : La citation qui dit on n'écrit pas avec des idées, mais avec des mots. C'est une façon de l'illustrer.

Nadège : Moi j'ai travaillé avec quelqu'un que vous devez connaître qui s'appelle Claudette Oriol Boyer. Et c'est vrai que elle, elle était la première à parler du pôle idéal et du pôle matériel et pendant longtemps on l'a vraiment rejeté donc ça fait, c'est une sorte d'hommage. Et ça me fait plaisir d'entendre ça. Et que ça reste.

Jean : Il y a beaucoup de gens qui, au niveau théorique, ont travaillé dessus, je pense à Ricardo.

Nadège : Tout à fait, mais il y a eu des moments où c'était quand même chaud hein... les discussions.

Jean : Tout à fait. (Rire, quatre se mettent à parler en même temps.)

Jean Marc : Oriol Boyer, n'est pas du genre à chercher le consensus.

Caméraman : Michel Ducom a aussi porté le conflit. Ils étaient surtout en conflit par rapport à la réécriture.

Heilko : C'est bizarre, qu'il peut y avoir des conflits là-dessus. Comment on se dispute sur un pôle matériel ?

Cette intervention portant sur l'invention de pratiques, la manière conflictuelle de les construire et de les argumenter permet de faire un clin d'oeil historique sur la question des ateliers. Mais visiblement, cette question ne permettant plus vraiment de controverses, est restée en suspend et n'a pas suscité d'interventions. La question semble résolue pour les animateurs présents.

Cet atelier proposait aussi de mettre en travail une notion essentielle des ateliers d'écriture d'Education Nouvelle, la question de l'imaginaire. Des échanges auront lieu sur la question :

Patricia : Comment on grappille des choses du côté de l'imaginaire ? Est-ce qu'en vivant ce processus, il y a quelque chose de l'ordre de l'imaginaire qui a pu s'ouvrir ?

Joëlle : Moi je pense qu'on mythifie beaucoup sur l'imaginaire. L'imaginaire il est pas loin, il est là tout le temps. Ce qui se passe avec les contraintes, c'est qu'on est, face à son imaginaire, mais

il est là l'imaginaire. C'est quelque chose qui est... C'est pas l'inconscient profond... Tout ça. Dès le début, quand t'as choisi un nombre, tu convoques toute ton histoire affective, toutes les traces, c'est ça l'imaginaire. Et puis il y a toutes les traces collectives, l'imaginaire collectif, tous les mythes qui arrivent aussi. Mais tout ça, ça nous pétrit. On en est plein, de l'imaginaire.

Heilko : *Je dis toujours aux collégiens t'as autant d'imagination que t'as un duodénum ou une rate quoi. Rires. Je cherche ce qui va activer, ce qui existe déjà. J'ai noté les étapes qu'on a eu dans l'atelier, l'histoire de cacher, la transformation. [...]*

Joëlle : *Je sais pourquoi j'ai dit démythifier l'imaginaire, c'est pas parce que les mythes c'est pas important dans l'imaginaire, c'est l'imaginaire lui-même comme mythe. Plutôt ça. C'est quels mythes on a sur l'imaginaire. Pour moi, l'imaginaire c'est le langage, derrière la langue. Cette idée qu'on est bloqué dans la langue, le discours établi, le discours rationnel. Et que l'atelier d'écriture il sert à faire sauter les verrous, et à nous mettre en contact avec notre langage. C'est à dire avec tout le vague qu'il y a derrière et y compris tous les mythes.*

Jean Marc fait une remarque admirative sur la manière de conceptualiser de Joëlle et prend en note ses paroles. Ces échanges provoquent un silence étonnant.

L'animatrice a atteint son but. Le dispositif vécu, suffisamment déstabilisant, a permis à une jeune participante de faire entendre sa voix, dans toute sa fragilité et a pu faire émerger des débats de fond sur les ateliers et sur l'écriture. Par contre elle pourra dire plus tard que le fait que cet atelier soit reconnu par un spécialiste en génétique du texte comme un possible processus de création n'était pas une victoire. Celui-ci dira : *Là évidemment elles ont pas imité le processus d'écriture d'un écrivain. Mais en même temps on retrouve des étapes. Et ça pourrait très bien être un processus d'écriture.* L'une d'entre elles dira quelques mois plus tard dans un échange informel en réunion :

L'apport de Jean Marc, généticien des textes. Il a dit à la fin de l'atelier imagi'nombre, ça pourrait être le processus d'un travail d'écrivain. Mais pourquoi ça pourrait. Effectivement, cet atelier a été créé en amont. Cet atelier on l'a fait 3 ou 4 fois, et on s'est dit : il faut continuer à chercher, il faut continuer à chercher, on n'a pas fini. Donc l'atelier il continue à nous faire écrire. La question c'est : le travail d'écriture, il est en amont ou en aval de l'invention de l'atelier ? Est-ce qu'on peut dire qu'un atelier s'appuie après coup sur le travail de l'écrivain ? L'ate-

lier fait partie de ce que nous sommes en train d'écrire. Pour le moment, ce travail-là n'est pas publié, il n'est pas terminé, il s'écrit avec l'atelier.

Ce débat-là n'a pu être mené durant l'atelier, il a germé pendant quelques mois. L'animatrice ne comprenait pas au début pourquoi cette phrase de Jean Marc la gênait. La controverse n'a pu être menée. Pourtant, dans un autre cadre, en dehors de l'atelier, une certaine forme de colère a réussi à s'exprimer et a transformé la gêne en argument.

Toutes ces considérations font dire à Patricia que l'atelier a été réussi. Le but étant de faire germer des graines qui ne sortiront pas obligatoirement durant l'atelier mais plus tard.

Alors un atelier réussi, c'est pas forcément un atelier d'où les gens sortent contents. Si les gens sortent de l'atelier en colère, ça peut être un atelier réussi. Il s'agit quand même de bousculer un peu... de mettre en travail. Et quand on se met en travail, on est bousculé, on est dérangé. Parfois ça passe par là. C'est un peu contradictoire avec la jubilation, mais parfois c'est ça. Un atelier réussi c'est de l'ordre de l'intensité de l'expérience. Il y aurait à la fois de la jubilation, donc une énergie très positive. Et parfois des phases déstabilisantes.

III Des bilans contrastés et imprévisibles

Les temps de bilan, reposant sur les échanges de paroles des participants sont parfois imprévisibles. Il est possible d'anticiper sur les contenus conceptuels qui pourront être abordés durant l'atelier, mais il est très difficile de prévoir les orientations que prendra le débat, et s'il y aura ou non un débat.

Quel que soit le mode d'animation, il est clair que le débat n'est pas inné, lui aussi demande une construction. Les limites de la tenue d'un débat ont été largement analysées : Élisabeth Bautier et Patrick Rayou⁵⁵ qui s'appliquent à démontrer que si le débat peut faciliter la prise de parole en classe et la socialisation des élèves, il ne permet pas systématiquement la construction d'un point de vue nouveau et encore moins l'élaboration d'un mode de pensée réflexif. Prenant l'exemple du débat en ECJS, les auteurs montrent que les élèves investissent le débat sur le seul registre de la communication et non celui des apprentissages : il s'agit plus de dire son avis, « d'exister en tant

⁵⁵ Bautier E, Rayou P (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programme, pratique et malentendus scolaire*, Paris, PUF.

qu'adolescent dans le groupe d'élèves » que de partager un échange, de respecter les formes du débat (ne pas s'interrompre) que de créer des avancées conceptuelles. Pour les auteurs, la raison pour laquelle les élèves resteraient dans « la communication de l'entre-soi » (conversation ordinaire/spontanée) et ne parviendraient pas à profiter cognitivement ou sur le plan du langage de ce type de situation, serait due au fait que le débat présupposerait l'existence de compétences de mobilisation et de mise en relation des savoirs, compétences rarement observables chez les élèves des milieux populaires qui entretiendraient un rapport pragmatique au langage.

Ces critiques, fondamentales obligent à observer de plus près les débats menés et surtout les mobilisations et mises en relation effectuées par les participants aux ateliers. A ce niveau, les bilans des ateliers sont toujours plus ou moins contrastés. Deux observations vont permettre de mettre en valeur différentes postures d'animation de ces bilans de fin d'atelier. L'une donnera lieu à un bilan dont la particularité sera l'absence de débat. L'autre montrera comment l'animateur, en se ménageant un très long temps de parole, va pouvoir construire un temps de bilan sur les réactions des participants sans pour autant laisser beaucoup de place pour l'échange entre les participants.

Ces deux ateliers seront animés dans les mêmes conditions, c'est à dire préparés par des animateurs du GFEN, dans un cadre militant, pour lequel les participants contribuent financièrement par le biais d'une participation modique (de 4 à 6 €). Le public est volontaire, et la connaissance de la tenue de cet atelier a pu se faire grâce aux réseaux militants des organisateurs de l'atelier. Ne revenant pas sur le déroulement des ateliers, l'accent sera mis sur le moment du bilan final de l'atelier.

A- Un atelier du GFEN à la maison des écrits d'Echirolles

1- Transcription d'un extrait de bilan de l'atelier

- C'est extraordinaire d'écouter la variété des textes produits. Il y a des petits échos qui se produisent de l'un à l'autre. On s'est emprunté des expressions.

- Moi je remercie Yves pour l'atelier et je remercie tous les poètes qui m'ont offert plein de choses et vous tous qui m'avez offert beaucoup de choses et ce qui il y a de particulier dans cet atelier surtout depuis les post-it, je me suis recentrée sur moi mais tout en étant vraiment très en lien avec vous. Je pense que c'est ça, il se passe quelque chose là, c'est vrai je suis ce

que je suis aujourd'hui parce que je suis nourrie de tous les autres, et ça je trouve que c'est vraiment très sensible.

- J'ai bien apprécié de venir cueillir des bouts de phrases dans les textes des autres. J'ai trouvé que c'était nourrissant, enfin c'était chouette. Et puis comme tu disais, d'entendre la variété de ce que ça peut donner avec quelques phrases semblables.

- Moi j'ai beaucoup aimé le cheminement aussi, même si pareil au départ, moi je me suis laissée mener, laissée prendre au jeu parce que je trouve ça intéressant, mais, euh à partir du moment où euh... Parce que le premier texte qu'on a fait, il est presque, il est tout vert quoi, tout euh... il ose pas, il est un peu... Et en fait vraiment de proposer de nous inspirer de trois personnes et des œuvres aussi, des fois il y a des œuvres et des musiques qui changent des choses et le mélange avec ce qu'on avait pioché chez les autres enfin je sais pas mais ça fonctionne super, c'est bien. Ça a été vachement inspirant pour les trois petits textes. Et puis ce qui est bien avec les trois petits textes c'est qu'il y a moins d'enjeu au départ. C'est bête hein, c'est psychologique le truc, que ce soit sur un post-it en apparence ça paraît moins engageant, moins important, ça dédramatise quelque chose en fait.

- Moi j'ai trouvé que l'atelier était très cohérent dans son attention et sa forme. Tu proposes une idée qui est très fluide, avec beaucoup de rythme et en même temps quelque chose qui m'a paru facile. Comme une métaphore du chemin qu'on parcourt avec sa linéarité mais ses accidents. J'ai trouvé intéressant d'y être dans le fond et la forme en même temps.

- Dans la façon dont ça se construit, je trouve qu'il y a quelque chose de très opérant, c'est ça (montre les feuilles très fournies) pour moi ça révèle un peu ça, c'est à dire comment à un moment donné, ça fourmille avec soi et avec les apports des autres. Et comment tout ça vient s'intriquer et petit à petit on en fait malgré tout quelque chose à soi. Et comment dans les ateliers d'écriture à un moment donné il y a l'étape délicate qui est celle de la réécriture, et comment on arrive à passer du premier texte et tout? Et moi j'ai trouvé que c'était très opérationnel. Ça embarquait sur une réécriture. Et comment c'est assez jouissif ce truc, parce que tu sais pas où tu vas arriver. Mais petit à petit tu chemines et tu vas arriver à une production. Et c'était vraiment un grand plaisir d'écouter ce que chacun a produit et d'entendre des fois un peu un écho, hein, de ce que sur quoi soi-même on a pu tricoter, comment ça vient rencontrer les autres univers, comment ça vient rencontrer surtout le sensible de chacun.

– Yves : Bin je vous remercie parce qu'il est l'heure là. Donc si on veut tenir le délais fixé.

2- Dynamique du bilan.

L'animateur permet que le tour de parole puisse se faire. Chaque participant exprime son enthousiasme d'avoir vécu ce moment de partage. Un consensus semble se faire sur la variété des textes, ainsi que sur l'apport bénéfique des pairs. Les étapes de l'atelier sont perçues positivement et décrites de manière élogieuse. Une pensée complexe sur l'atelier et les étapes ne peut être abordée, car aucune controverse n'est exprimée. A aucun moment l'animateur n'intervient pour apporter de la contradiction afin de complexifier la pensée collective sur le processus de création.

B- Un atelier du GFEN au théâtre du Levain à Bordeaux

Une autre posture, très différente peut ouvrir d'autres pistes d'action.

1- Transcription d'un extrait de bilan de l'atelier

Michel (animateur) : *Qu'est-ce qui vous a permis d'écrire, qu'est ce qui vous a gêné pour écrire ? Comme ça, ça recentre sur l'atelier. Alors n'hésitez pas à ne pas être d'accord avec ce que vous supposez de l'animation. Parce qu'on est solide. Donc gagnons du temps en allant directement au trucs qui... peuvent faire... [...]*

Participante : *De toute façon la notion du temps est aussi importante dans l'atelier. Parce que si on laisse trop de temps, il y a plus, comment dire de... il y a trop de réflexion, on va raturer, il y a plus une écriture qui soit comment dire eu... automatique un peu non ! Est-ce que ça vous est déjà arrivé de faire un atelier où on laisse...*

Michel (animateur) : *Un atelier qui dure huit jours par exemple. (rires) Non mais je ne plaisante pas. Oui on a fait des ateliers de huit jours. En stage on a fait des ateliers huit jours.*

Participante : *Sur le même thème ?*

Michel (animateur) : *oui par exemple. Ou sur quelque chose qui est décidé par les gens. Non. On peut engager une écriture civile, ce que j'appelle une écriture civile, c'est à dire une écriture d'écrivain dans un atelier qui... Y'a des ateliers qui, y'a des gens qui animent des ateliers en France pour aider des gens à écrire leur roman. Euh dès le début des ateliers ça a été ça. Pas pour nous, hein, pas pour le GFEN. Mais pour Elisabeth Bing... C'est elle qui a été*

la première en France à inventer des ateliers, à faire écrire des adultes qui n'étaient pas des écrivains pour qu'ils publient quelque chose qui ressemblait à la littérature et elle avait choisi de leur permettre essentiellement d'écrire quelque chose pour leur famille, soit leur roman familial, soit leur position dans la famille. Et elle fait ça en 68. Et bin elle fait ça, tous les jours où elle fait atelier, les gens viennent pour continuer leur écriture en présence de l'animatrice et avec l'aide de l'animatrice. Moi j'ai animé des ateliers qui ont conduit des gens à écrire des romans et à publier. [...] Mais c'est vrai que la gestion du temps, crée une pression qui oblige à écarter par réduction simplificatrice toute question annexe. Bon dieu il nous emmerde 5 minutes déjà alors là... Donc pas d'hésitation, pas de... Voilà ça aide, ça peut aider. En même temps, ça peut gêner. Il y en a je suis sûr ils ont été gênés par cette gestion du temps.

Participant : Ah oui !

Michel (animateur) : Voilà. Gérard a été gêné. Trop court.

Mais on peut reprendre par la suite, dans la semaine peut-être que...

Michel (animateur) : Mais voyez la même consigne. Parce que là je sentais l'approbation de beaucoup de gens en disant oui, c'est bien. Mais pour lui, c'est pas bien. C'est à dire, la consigne parfaite, elle existe pas. Et c'est pour ça que l'atelier, il faut qu'il varie les consignes. Et puis qu'à un moment on puisse en parler.

2- Dynamique du bilan.

D'emblée, Michel pose le cadre du bilan (*n'hésitez pas à ne pas être d'accord avec ce que vous supposez de l'animation*). Cette phrase en dit long sur la position potentielle des participants, et sur l'esprit critique que l'animateur cherche à induire. Par ces mots il projette les participants dans une capacité de mettre en mot leur vécu tout de suite après l'avoir éprouvé. Cette phrase autorise une possible contradiction avec l'animation, car il est déjà annoncé que les perceptions de l'animation peuvent être plurielles et seront discutées (*ce que vous supposez de l'animation*).

Ensuite Michel rebondit sur la première parole. La question du temps se pose. Une critique positive est faite sur le cadre de l'atelier, permettant par une lecture au positif d'émettre une hypothèse sur la fonction possible (*Parce que si on laisse trop de temps, il y a plus, comment dire de... il y a trop de réflexion, on va raturer*). D'un premier abord cette proposition n'est pas refusée mais elle est discutée. Michel s'emploie à démontrer que le contraire peut être vrai aussi. (*Un atelier qui dure huit jours par exemple*.) Il étaye ses propos d'exemples et en profite pour replacer

l'invention des ateliers dans une histoire collective (avec *les ateliers d'Elisabeth Bing*) pour ensuite revenir sur la proposition et l'éclaircir dans un discours plus théorisant (*crée une pression qui oblige à écarter par réduction simplificatrice toute question annexe.*) pour ensuite l'illustrer d'un discours rapporté (*Bon dieu il nous emmerde 5 minutes déjà*) pour ensuite laisser place à l'expression de propos contradictoires (*Il y en a je suis sûr ils ont été gênés par cette gestion du temps.*)

Ce long développement permettra à Gérard d'exprimer le malaise vécu avec ces consignes qui se basent sur un temps très court. (*Ah oui !*) Puis il justifiera sa démarche (*là je sentais l'approbation de beaucoup*), posant alors des balises d'animation, le dessous de ses cartes qu'il partage avec tous : *C'est à dire, la consigne parfaite, elle existe pas. Et c'est pour ça que l'atelier, il faut qu'il varie les consignes. Et puis qu'à un moment on puisse en parler.*

L'ensemble du bilan de cet atelier est mené sur ce mode. Par son discours, Michel donne les ressorts de mise en dialectique qui permettent de s'engager dans un débat. Paradoxalement, il favorise la mise en mouvement de la pensée en prenant massivement la parole.

Ces observations participantes montrent une grande diversité quant à la tenue des bilans et quant à la présence ou non de débats durant l'atelier. Peut-être que l'analyse de ces bilans pourra nous permettre d'interroger de manière plus précise la place et le rôle des disputes dans et hors de l'atelier d'écriture ?

C- De l'écriture à l'émancipation, les formes de distanciation

1- Bilans d'ateliers : points communs et différences

Dans son article *Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme*, Virginie Poujol, revient sur les processus d'émancipation⁵⁶.

Le déclencheur du processus fait débat. Pour certains, avant de prendre la forme d'une organisation collective volontaire, l'émancipation individuelle est présente en germe dans de nombreuses « petites résistances individuelles ». Pour d'autres, comme Benassayag, c'est en menant des actions et des expérimentations que les individus prennent conscience de leur situation et développent la volonté de s'engager dans une action de transformation. Dans tous les cas, la conscientisation est l'élément fondamental du processus d'émancipation.

56 Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant. p111

Bien que les ateliers d'écriture décrits permettent de reposer l'action sur les « petites résistances individuelles », ceux-ci proposent des expérimentations qui engagent le collectif. Tout comme peut l'affirmer Virginie Poujol, les animateurs ont conscience que les temps d'analyse ou de bilan sont des éléments fondamentaux pour inscrire le vécu des participants dans une aventure collective. Pour cela, les animateurs partagent aussi avec cette auteure les conceptions sur les conditions premières permettant l'émergence d'une parole singulière :

Ce cheminement suppose l'existence de lieux sécurisants et d'expériences positives, dans lesquels les personnes vont pouvoir développer une estime de soi qui leur permet de s'autoriser à exprimer leur point de vue. Cela peut passer par une première prise de parole. Cela suppose également de reconnaître cette expression comme légitime. Cette estime de soi va se développer en parallèle du processus d'émancipation⁵⁷.

Les remarques d'Odile (atelier imagin'ombre aux rencontres d'animateurs) sont de précieux indicateurs d'un tel environnement (*Avec le social c'est plus facile*). Remarques qui n'ont jamais été contredites. Même si celles-ci ne sont pas exprimées par les élèves d'EREA, cette dimension sécurisante semble essentielle pour ces élèves (sentir qu'ils ne vont pas être jugés, comparés, dépréciés). Pourtant ces conditions ne suffisent pas pour assurer les processus d'émancipation.

Malgré les difficultés de ce passage entre sentiment d'impuissance et conscience de sa puissance sociale vers la deuxième étape du processus qui se met en œuvre dans de nombreux collectifs : le positionnement de son action dans un univers social élargi et le passage à l'acte. La constitution d'un collectif se construit par rapport à quelque chose d'extérieur au groupe, en référence à une cible. Cette identification à un collectif permet de créer les cadres, l'espace pour un débat contradictoire qui rend possible cette transition de la conscientisation vers les actes⁵⁸.

Le temps de la mise en débat est communément admis par les animateurs comme un temps essentiel. Mais c'est à ce niveau que les différences observées dans les pratiques peuvent être source de réflexion et de complexification. Lors des ateliers observés, trois pratiques caractéristiques ont été repérées. Cette caractérisation n'a pas pour prétention de faire une typologie des animateurs, mais a pour but de dégager un panel d'actions possibles lors de l'animation d'un atelier.

La première consiste à ne pas susciter le débat, mais à permettre aux participants d'exprimer leur ressenti. L'animateur ne cherche pas à déceler les points de contradiction dans les paroles

57 Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant. p 113

58 Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant.p 114

prononcées qu'il accueillera avec neutralité. Ce sera la posture d'Yves lors de l'atelier animé à Echirolles. Cette posture est décrite par Virginie Poujol :

La question de l'accompagnement de cette étape se pose, notamment par la présence de personnes extérieures ou pas : quelles est la fonction de celui ou celle qui va permettre que s'enclenche une première prise de parole ? C'est à dire celui ou celle qui va accompagner la verbalisation, l'action de s'exprimer sur ce qui se vit dans les situations des personnes.

La deuxième pratique consiste en la mise en valeur des éléments contradictoires par les animateurs, et leur reprise dans un énoncé qui permette de mettre en évidence cette contradiction et de la mettre en travail. Patricia et Jocelyne ont pris cette posture durant l'animation de l'atelier Imagin'ombre aux rencontres d'animateur d'Echirolles. Dans cet atelier précisément, le travail de dialectisation a plus souvent été porté par les participants de l'atelier que par les animatrices, elles ont néanmoins permis que la controverse de fasse, parfois même en questionnant leur propre vécu.

La troisième posture repérable est de s'appuyer sur la parole des participants et de la mettre en relation avec une problématique plus large afin d'étendre la réflexion. Cette approche permet à l'animateur de greffer des apports conceptuels et des problématiques plus générales, en adoptant une posture plus experte. Ce sera le cas de l'atelier animé par Michel.

Bien que ces types de bilans soient très différents les uns des autres, ils portent tous en eux, la possibilité de faire germer une prise de parole qui s'appuie sur le vécu et rentre dans le jeu de la controverse. Ces temps de bilan, sont donc possiblement des temps qui peuvent permettre l'émergence de disputes. Pourtant, peu de disputes ont été réellement observées durant ces mois d'observation, et encore moins de mise à l'épreuve des critiques exprimées. La question centrale sera alors, jusqu'où l'atelier permet-il de mettre en œuvre un processus d'émancipation ? L'atelier d'écriture va-t-il jusqu'au bout des intentions d'émancipation que les animateurs d'atelier affichent dans les divers articles ou document de communication ?

Pour cela, une lecture plus fine des processus d'émancipation appréhendés lors des observations va être nécessaire. La diversité des observations va peut-être nous permettre d'approcher le processus avec un peu plus de complexité.

2- Un seul ou plusieurs processus d'émancipation ?

Les animateurs n'investissent pas tous la phase de bilan et donc de conscientisation de la même manière. Cette diversité des pratiques permet de prendre la mesure de la complexité de ce type d'activité. En effet, chaque animateur proposant une entrée construite sur ce que lui-même a pu éprouver et conscientiser de l'animation d'ateliers, et du processus de création que celui-ci tente d'impulser, la pluralité des modalités d'action va nous permettre de complexifier le schéma initial sur les ateliers. Jusqu'à maintenant, le schéma opérant de l'atelier semblait être :

phase de mise en action  phase de conscientisation  rebond sur une action

La phase de mise en action étant la phase rassemblant l'ensemble des consignes allant du départ de l'atelier (l'induction) à la socialisation du texte, cette phase permet de proposer un cadre dans lequel les participants vont évoluer, réagir, mettre en jeu leur subjectivité, et répondre à des propositions d'écriture. Ce cadre va permettre deux émergences :

- d'une part le texte produit, et la lecture distanciée de ce texte que peut permettre le regard des pairs,
- d'autre part une expression subjective du moment vécu, ce qui permettra ensuite de prendre la parole durant le temps de bilan, la confrontation de cette parole avec celle des pairs permettant alors une montée en généralité.

Étayée de contenus théoriques et/ou littéraires, cette phase de confrontation permettra alors que se construisent des postures d'écrivains, prenant racine sur les conceptions du rapport à l'écrit porté par l'atelier, ainsi que sur la prise en compte des émergences écrites, portées par les textes produits.

Le bilan procède alors à la mise en relation du cadre proposé (contraintes, consignes) et du vécu subjectif (perte de repères, doutes, réticences, résistances). Les apports des pairs procèdent à une complexification de l'appréhension du vécu partagé. L'inscription de cette pensée complexe dans une aventure humaine (celle de l'écriture, d'écrivains, et de penseurs) autorise chacun à se projeter dans une aventure qui dépasse le simple enjeu subjectif individuel et s'inscrit dans une conquête culturelle : l'aventure dans l'écriture.

Et enfin, la profusion des ressentis autorise chacun à penser autrement l'atelier pour que sa perception de ce qui peut constituer un processus de création, la cristallisation de ses propres

problèmes d'écriture, puisse devenir le moteur d'un nouvel atelier. L'atelier engendre alors une dynamique qui autorise chacun à penser et proposer une autre aventure collective, afin de défricher des chemins légitimes (reposant sur sa perception subjective de l'écrit et de ce qui peut faire nœud d'écriture), mais dans une aventure collective visant à complexifier toujours un peu plus la pensée sur l'écriture.

Cette proposition de formalisation du bilan de l'atelier peut se rapprocher des apports de Valérie Poujol :

Il s'agit de prendre conscience que ce que les personnes vivent de manière individuelle, est vécu également par d'autres, de pouvoir prendre conscience de l'interconnection entre les problèmes rencontrés et des problématiques plus générales. Ce basculement permet de construire un collectif non basé sur des logiques d'intérêt individuel, mais sur une conscience de groupe qui crée un sentiment d'appartenance collective⁵⁹.

Mais, ce schéma, même s'il peut permettre d'appréhender un processus, ne donne pas une représentation des différentes vitesses d'assimilation. La dynamique de l'atelier n'est pas unique. Reprenant l'interrogation initiale sur la présence ou non de dispute, dans et hors de l'atelier, plusieurs cas de figure existent, co-existent dans le même atelier : réaction de rejet (texte jeté en fin d'atelier à Contrexéville), résistances interrogées (*c'est quoi ce bordel* de Delphine à Conterxéville), moment d'impossibilité d'écrire (Atelier GFEN d'Echirolles), refus du débat (atelier d'Echirolles), une remise en question des consignes (*on ne sait pas où on va*, dans la formation syndicale à Grenoble, *Avec des adolescent, il ne faudrait pas faire comme ça !* Dans l'atelier imagin'ombre aux Rencontres d'animateurs). Toutes ces réactions observables ne sont qu'une partie visible de l'iceberg, elles participent d'une critique du cadre, mais aussi d'une forme d'assimilation du processus de création proposé.

Chaque participant n'agissant et ne réagissant pas de la même manière, et à la même vitesse, le temps dévolu au débat n'est pas obligatoirement le temps qui permet que dispute se fasse. Ce moment de conscientisation peut mettre en germe une dispute. Mais celle-ci peut mettre quelques années à émerger.

L'atelier peut alors être envisagé comme une cascade de déplacements, impliquant l'individu, son rapport au collectif et son rapport au texte, ouvrant des possibilités d'actions multiples allant du projet d'écriture personnel et intimiste, à la production de spectacle poétiques et polyphoniques,

59 Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant. p 113 p 116

passant par un essai phénoménologique sur l'écriture de fiction... jusqu'à l'invention de nouveaux ateliers d'écriture permettant d'approfondir un problème d'écriture. L'atelier provoquant, et n'ayant pas d'autres buts que de provoquer l'écriture dans sa confrontation au monde.

Cette conception de l'atelier peut permettre d'envisager un accroissement exponentiel des pratiques d'écriture. C'est peut-être le cas. Mais cette seule conception du développement des ateliers d'écriture laisse de côté quelques points sombres quant aux visées émancipatrices de celui-ci.

3- Points sombres émergeant de l'analyse

Une question se pose sur la mise à l'épreuve du produit de la critique issue de l'atelier. Durant les trois mois d'observations, aucun rebond entraînant des contre-construction issue de la critique du cadre n'ont émergé. Le processus d'émancipation, s'il a pu être observé dans ses émergences est rarement observable en entier (c'est à dire jusqu'à la mise à l'épreuve). En quoi l'atelier permet-il aux participants de mettre à jour leur critique, et de les pousser jusqu'à la concrétisation d'une action à visée transformatrice ? Où et quand se joue ce saut ?

D'autre part, que faire des personnes qui, par le jeu des contrariétés, controverses et contradictions, n'arrivent pas à formuler de critique à visée constructive. De par l'observation, la prise de risque est grande, pour les animateurs, de laisser les participants au point de déstabilisation. Cherchant à garder la maîtrise de la situation, ceux-ci ne peuvent lâcher l'emprise du sens du discours linéaire, et s'empêchent parfois de ressentir l'émerveillement d'une polysémie issue de leurs propres écrits.

Certains continueront à clamer que *l'atelier d'écriture, c'est de la foutaise!* Légitime point de vue, vu qu'il provient de la mise en mot de leur propre vécu. Cette identification de l'atelier comme un lieu où rien ne se passe, pourrait être considéré comme le point noir des ateliers. Cette marge essentielle, la frange des participants qui ne rentre pas dans l'activité, remet-elle en question la fonction émancipatrice des ateliers d'écriture pour autant ?

CONCLUSION

A travers ce mémoire, a été abordée l'analyse des ateliers d'écriture à partir de pratiques d'animateurs. Puisant dans la théorie de l'émancipation de Luc Boltanski, et interrogeant le rôle et la place de la dispute, je me suis demandée en quoi la dynamique des ateliers d'écriture portée par le GFEN pouvait être un levier d'émancipation pour les acteurs qui s'en emparent. Pour cela trois pistes ont été suivies.

La première piste creusée a été la question du cadre et la manière dont le cadre est posé durant l'animation. Ce qui a permis d'interroger une question cruciale pour tout animateur, éducateur ou enseignant, celle de la gestion de ce cadre. Deux ateliers animés avec un public contraint dont le rapport à l'écrit peut être parfois conflictuel ont permis d'interroger quelques caractéristiques d'un cadre permettant la mise en œuvre de l'atelier. De l'observation, résulte la constatation qu'animer avec et par les contrariétés des participants est une situation de tension dans laquelle l'animateur se plonge dès ses premières consignes. Ce n'est que dans un second temps, parfois très éloigné du temps d'écriture que ces différentes contrariétés arrivent à s'exprimer sous forme de paroles. La question étant de savoir jusqu'où il est possible de prendre en compte les refus des participants.

La deuxième piste a permis de mettre en valeur le différentiel entre les propositions faites par l'animateur d'atelier d'écriture et les habitudes forgées par une pratique de l'écrit ou par des représentations spécifiques de l'écrit. Une approche spécifique des ateliers, partagée par tous les animateurs rencontrés est la conception du processus de création mis en œuvre durant et/ou par l'atelier d'écriture. Cette conception pousse les participants à lâcher prise sur le sens linéaire et direct des mots et phrases, dans le but d'appréhender une approche plus opaque, moins limpide de la langue, une acception de la polysémie des mots, une plongée dans l'équivoque de la langue. Pour cela, un lâcher prise est nécessaire. Mais cette mise en fragilité est souvent provoquée par une déstabilisation, considérée comme un moteur de l'écriture. Les animateurs ne visent pas directement à fragiliser les participants, mais ils provoquent des situations de vertige qui peuvent faire émerger des fragilités que le cadre construit dans l'atelier va pouvoir permettre de gérer.

L'ensemble de ces observations a ensuite permis d'affiner le cadre d'investigation d'un dispositif tel que l'atelier d'écriture. Cela a permis d'identifier des degrés de dispute c'est à dire les différents stades d'émergence de ces disputes. Une première approche a permis de repérer : la contrariété, l'opposition, la controverse, la contradiction, le débat et la mise à l'épreuve. Cette première

différentiation du processus n'étant pas exhaustive, d'autres caractéristiques seront utilisées ensuite pour rendre compte de manière plus juste de la réalité observée. Seront alors rajoutés les termes inquiétude, étrangeté, dérangement, opposition, interrogation, jubilation. Termes qui participent aussi de la définition d'une dispute, ces degrés de dispute ne devant pas être perçus comme les barreaux d'une échelle, qu'il faudrait monter un à un afin d'accéder à une compréhension de ce que peut être l'émancipation collective. Les participants à un atelier étant plutôt pris dans une dynamique faite d'avancées par essais et erreurs.

Une fois ces indicateurs posés, il a été possible alors d'analyser plus profondément les ateliers d'écriture et de chercher où et comment peuvent émerger les disputes, et si celles-ci peuvent trouver une forme de résolution en terme d'émancipation. Pour cela, les moments de bilan d'atelier ont été particulièrement analysés. Trois postures d'animateur ont pu être observées. D'autres existent sûrement dans la pratique. Bien que ces postures soient très différentes, les bilans observés ont tous permis de faire germer une prise de parole qui s'appuie sur le vécu et rentre dans le jeu de la controverse. Pourtant il faut bien admettre que chaque participant n'agissant et ne réagissant pas de la même manière, et à la même vitesse, le temps dévolu au débat n'est pas obligatoirement le temps qui permet que dispute se fasse. Le moment de conscientisation peut mettre en germe une dispute. Mais celle-ci peut mettre quelques années à émerger.

L'atelier peut alors être envisagé comme une cascade de déplacements, impliquant l'individu, son rapport au collectif et son rapport au texte, ouvrant des possibilités d'actions multiples allant du projet d'écriture personnel et intimiste, à la production de spectacle poétiques et polyphoniques, passant par un essai phénoménologique sur l'écriture de fiction... jusqu'à l'invention de nouveaux ateliers d'écriture permettant d'approfondir un problème d'écriture. L'atelier provoquant, et n'ayant pas d'autres buts que de provoquer l'écriture dans sa confrontation au monde.

Ces temps de bilan animés durant l'atelier, sont donc possiblement des temps qui peuvent permettre l'émergence de disputes. Pourtant, peu ont été réellement observées durant ces mois sur le terrain, et encore moins de mise à l'épreuve des critiques exprimées. La question centrale sera alors, jusqu'où l'atelier permet-il de mettre en œuvre un processus d'émancipation ?

Neanmoins, les indicateurs que nous nous sommes fixés nous permettent de cerner une fonction émancipatrice de l'atelier dans le sens où, quelque soit le public, l'atelier favorise l'émergence de possibles situations de prise de parole, critiques et projections émergeant d'un vécu et de l'analyse

faite de ce vécu. De plus, et c'est peut-être là, sa caractéristique première, l'atelier permet d'éprouver et de diversifier les processus par lesquels tout acteur (qu'il soit patient d'IME ou universitaire) s'autorise à s'emparer de l'écrit, ouvrant de possibles chemins d'écriture par la recherche de trouvailles textuelles que peut générer un processus mettant d'abord la langue en travail. L'entrée dans l'écrit par la langue et non par le sens contrarie les représentations longtemps forgées sur les processus d'écriture, et peut permettre à tout acteur d'oser écrire, de s'oser dans l'écriture, en se dégageant a priori de préoccupations d'ordre formel ou encore syntaxique et grammatical. De ce point de vue, on peut entendre que l'atelier participe d'un mouvement d'ensemble permettant d'ancrer l'action sur un vécu suffisamment riche et complexe, pour permettre aux individus de s'impliquer dans l'écrit, de se forger un chemin à travers un projet d'écriture. L'écriture étant une clé de voûte de toute action émancipatrice, on peut donc en conclure que l'atelier diffuse de manière sporadique des germes permettant des élans émancipateurs. Cette entrée dans l'écrit ne se suffit pas à elle-même, mais elle est un moteur d'investigation, une clé de recherche, une ouverture qui autorise et permet aux acteurs d'entrevoir d'autres champs de possibles, d'autres rapports à la culture écrite. Cette déconstruction concerne aussi bien les dominants que les dominés, les premiers ayant tout autant que les seconds « droit » à l'émancipation, c'est même la condition sine qua non d'un changement possible. Il faut commencer par déconstruire pour pouvoir envisager quelque chose comme une libération. C'est pour cela que l'atelier s'adresse à toutes les franges de la population.

Pourtant, cette entrée en matière, par le paradigme de la sociologie de l'émancipation semble faire l'impasse sur de nombreuses dimensions de l'atelier d'écriture qui ne sont qu'à peine évoquées dans ce mémoire : le rapport à l'imaginaire, la dimension subjective, l'aventure psychique que peuvent porter certains ateliers.

Les ateliers d'écriture ne proposent pas une pédagogie de la résistance mais créent des cadres qui laissent la place à l'expérimentation. Il s'agit en fait de révéler les enjeux sociaux et les rapports de domination qui se cachent derrière les expressions de colère et les conflits, afin que ceux qui s'estiment loin de l'écrit, ceux pour lesquels le recours à l'écrit n'est pas reconnu comme un pouvoir, puisse s'emparer de ce pouvoir. Et pour cela, l'atelier d'écriture propose de prendre pour levier la dynamique collective et pour enjeux les problèmes d'écriture de chacun afin de transformer les empêchements en possibilités et engager le collectif dans le défrichage des processus de création.

BIBLIOGRAPHIE

Bassis O. (1998), *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF Editeur

Bassis O. (2006), « La démarche d'auto-socio-construction du savoir », *Dialogue*, n°120.

Bautier E. (1994) « Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire » , *Revue Française de Pédagogie*, n° 107.

Bautier E, Rochex J.Y. In Terrail J. P. (dir.) *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux*, Paris, la dispute.

Bautier E, Rayou P (2009), *les inégalités d'apprentissage. Programme, pratique et malentendus scolaire*, Paris : PUF.

Boltanski L. (2009), *De la critique, précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

Cordesse J. (2006), *Déchiffrer l'invisible des signaux d'apprentissages des langues. Pédagogie de l'agilité des intelligences*, p107. (thèse accessible en ligne : <http://gfen66.infini.fr/labodebabel/spip.php?article6>)

Chateigner, F. (2007) *Une société littéraire, sociologie d'un atelier*, France, éditions du Croquant.

Houssaye J., « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in Houssaye J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, p.13

Mialaret G. (1996), « Savoir théorique, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation » in *Savoir théorique et savoir d'action, éducation et formation, biennales de l'éducation*, Paris, PUF.

Naudier D., Simonet M. (2011), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements* », Paris, La découverte.

Neumeyer M. et O. (2003) , *Animer un atelier d'écriture, Faire de l'écriture un bien partagé*, Paris, ESF éditeur.

Pennac D. (1995), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

Poujol V (2017), « Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme » in Marcel JP. Et Broussal D.eds, *Emancipation et recherche en éducation*, Paris, éditions du croquant.

ANNEXE 1 : Grille d'observations

Piste 1 : La manière dont le cadre est posé durant l'animation et la gestion de ce cadre.

1 Les participants

- L'atelier est-il ouvert à tous ou seulement à certains ?
- Pour les participants, l'atelier est-il choisi ou contraint ?
- Qui est présent dans la salle ? Estimation du nombre de présents et des caractéristiques générales de l'assemblée (genre, âge, origine « ethnique » et sociale).
- Observe-t-on une diversité ou une homogénéité des participants ?

2 Configuration de la salle

- Dans quel lieu est organisée l'atelier ?
- Comment la salle est-elle organisée spatialement (en cercle, en demi-cercle, en U...) ?
- La configuration de la salle met-elle en avant certains participants ?

3 Déroulé de l'atelier

- Consigne, manière de poser les consignes / quelle forme de directivité
- Accueil des réactions des participants face au cadre proposé.
- Mise en œuvre de l'atelier

Piste 2 : Prise en compte des réactions et résistances face aux propositions d'écriture

1 Lors des premières phases de l'atelier

- comportements et attitudes / relation avec l'animateur (un participant qui se positionne comme en réussite face à l'écrit, un participant en fragilité, éloigné, un qui n'exprime ni l'un ni l'autre)
- prises de parole spontanée / invitée
- Evolutions observables au fur et à mesure de l'atelier
- Accueil des paroles, des contrariétés, des contradictions
- Réactions émotionnelles fortes de rejet ou de réjouissance

2 Lors du temps final de l'atelier

- Mise en mot sur les difficultés vécues / accueil de l'animateur

- Mise à jour des processus d'écriture visés
- L'animateur donne-t-il les ficelles de son atelier, donne-t-il le dessous des cartes ?
- Le rapport animateur / animé a-t-il été chamboulé
- L'atelier joue-t-il son rôle de mise à distance de l'écrit ?
- Peut-on déceler des disputes concernant le rapport à l'écriture et comment sont-elles gérées dans l'animation

Piste 3 : La résolution des disputes dans et hors de l'atelier

1 Lors du temps final de l'atelier

- Temps donné à cette dernière partie de l'atelier
- Quelles entrées sont favorisées par l'animation ?
- Y a-t-il une entrée principale et des sujets annexes, ou une diversité des thématiques selon les apports de chaque participant.
- Qui propose les sujets abordés ? L'émergence de sujets vient-elle d'une initiative des participants ou d'une sollicitation de l'animateur ?
- Quel est le contenu des interventions ? Quels arguments s'affrontent ?
- Des éléments de distanciation, voir de conceptualisation émergent-ils de cette phase.
- Les participants peuvent-ils témoigner d'une forme de déplacement provoqué par l'écrit ?
- Quel déplacement(s) sont abordés, à chaud, au sortir de l'atelier ?

2 Les prises de parole

- Quantifier les temps de parole : un participant monopolise-t-il la parole ou les interventions se font-elles à parité ?
- Qu'est-ce qui domine dans les prises de parole : le ressenti ou l'argumentation ?
- Certains acteurs incitent-ils à se déplacer vers des conceptions plus générales ? Qui sont-ils ?
- Tout le monde peut-il s'exprimer ?
- Observe-t-on des évolutions d'arguments des participants s'engagent dans un débat ? Quelle sont les réactions des autres participants ?
- Certaines interventions sont-elles rejetées et d'autres valorisées ? Certaines interventions sont-elles, pour le groupe, plus légitimes que d'autres ?
- Les participants essaient-ils de se convaincre mutuellement ? Quels types d'arguments avancent-ils ?
- Quelles sont les réactions de l'animateur quand les participants prennent la parole ?

Annexe II : Guide d'entretiens

1 La construction du métier d'animateur

1.1 Le parcours, la formation

- Depuis combien de temps animes-tu des ateliers d'écriture ?
- Quelle(s) formation(s) as-tu eu ?
- Quel parcours professionnel as-tu eu ?
- Comment as-tu appris à être animateur d'ateliers d'écriture ?
- Quels ont été les apports du GFEN ?

1.2 Les motivations

- Pourquoi animer un atelier d'écriture ? Quel est l'intérêt de l'atelier d'écriture ?
- Peux-tu expliquer en quoi l'atelier t'a transformé, en partant de ton vécu d'atelier autant en tant que participant qu'en tant qu'animateur ?
- Que peut transformer un atelier ?
- Pourquoi continuer à animer un atelier d'écriture ?
- Qu'est-ce qui t'a poussé à te lancer dans l'animation ?

2 le cadre d'une animation

2.1 Les critères d'animation

- As-tu déjà rencontré un cas où ton atelier n'a pas marché ?
- Qu'est ce que ça veut dire un atelier d'écriture qui marche ?
- As-tu vu des cas magnifiques dans tes ateliers d'écriture ?
- Fais-tu le même atelier devant un public d'universitaires et devant un public de jeunes en difficulté avec l'écrit ?
- Quelles sont les fonctions de l'atelier ?

2.2 les attentes des participants, l'accueil des textes

- La recherche d'une validation des écrits permettant de légitimer les textes est posée comme une attente primordiale des participants, comment cette validation peut-elle se construire ?

- Peux-tu permettre cette validation de l'écrit produit sans établir de hiérarchisation ?
Comment ?
- La validation des écrits produits peut-elle se faire autrement que par confrontation aux réalités du champ littéraire existant ?
- Comment gères-tu l'hétérogénéité du groupe ?

3 les partis-pris d'animation

2.1 Dimension politique

- Où se joue la posture du « Tous Capable » dans le déroulement de l'atelier d'écriture ?
- Comment gères-tu la contradiction au sein de ton atelier : « Tous capable »
- Où se joue la dimension politique des Ateliers d'écriture ?

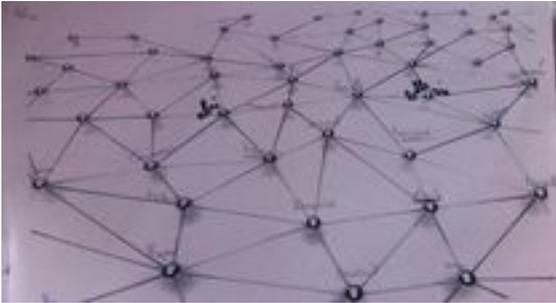
2.2 l'atelier d'écriture et la littérature

- L'atelier d'écriture a-t-il un lien avec la littérature ?
- Que peut vouloir dire « tous créateurs » ?
- Où se joue cette dimension de création dans tes ateliers ?
- Quel rapport à la littérature cherches-tu à privilégier ?
- Quel rapport à la langue cherches-tu à privilégier ?

2.3 Atelier d'écriture et lieux de conceptualisation

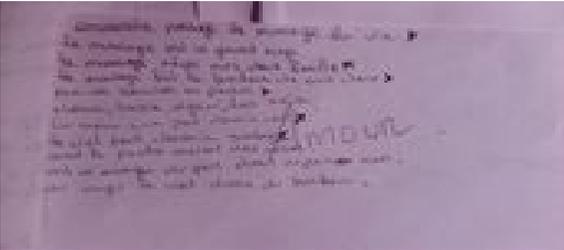
- Que peut vouloir dire « tous chercheurs » dans tes ateliers ?
- Si l'atelier est un lieu de transformation du rapport à l'écrit, quel est-il ?
- L'atelier d'écriture a-t-il un lien avec l'école ?

ANNEXE III : Cadre général des ateliers d'Yves

Lycée pro / EREA	Formation syndicale	Atelier GFEN
<p>1- Présentation, pari, déroulement succinct : la toile c'est exactement ce que fait un écrivain quand il écrit. <i>Les mots tissent leur toile.</i></p>	<p>1- présentation succincte des ateliers du GFEN</p>	<p>1- Je vais vous faire passer par des étapes où on met des choses en réservé. Puis par une première écriture et par une deuxième écriture. Et l'atelier je l'ai nommé, <i>on est tous engagé, même si on ne le sait pas.</i></p>
<p>2- On va penser au monde tel qu'il est et on va choisir un mot qui représente son rêve pour le monde.</p>	<p>2- un mot secret que l'on va écrire dans le creux de sa main, on ne le dira pas aux autres</p>	<p>2- Quand on part sur cette idée de l'engagement, sur ce chemin, de quoi on est fait. On est fait de ce qui nous a été transmis, nos parents, nos grands-parents, les générations qui nous ont précédées...</p>
<p>3- Parmi les 10 mots, en choisir 2 et les placer où on veut sur la toile.</p>	<p>3- On dessine sa main sur une feuille à chaque doigt on écrit pas association d'idée des mots auxquels on pense quand en lien avec le mot qu'on a au creux de la main.</p>	<p>3- Donc du coup écrire 10 mots qui nous viennent à l'esprit et qui pourraient être notre premier héritage, 10 pierres sur notre chemin. Parmi ces 10 vous allez en choisir 2 en vous disant ces deux là je ne serai pas ce que je suis sans ces deux là.</p>
<p>4- Relier les mots par association d'idée.</p> 	<p>4- On fait tourner les feuille et chacun rajoute sous le mot qui est au bout du doigt, un mot par association d'idée.</p>	<p>6- Vous prenez connaissance de ce qu'on vous a mis, et vous allez fabriquer une sorte de toile d'araignée, donc vous allez coller sur les bords de la feuille, et relier pour remplir de mots qui font lien entre notre mot central et puis les expressions qu'on vous a donné.</p>
<p>5- Nous allons utiliser une autre façon de faire que le poètes, mais aussi les chanteurs, les rappeurs ou les slameurs utilisent souvent : on va jouer avec la matière des mots : les lettres, les sons les syllabes.</p>	<p>5- On récupère sa feuille, on replace le mot de sa paume dans la paume du dessin, et on fait proliférer en fonction des sonorités.</p>	<p>7- Pour l'instant, tout ce qu'on a fait, on est sur le même type de fonctionnement, on est par association d'idées en fait. C'est le pôle id�el. Et le deuxième pôle de la langue c'est le pôle matériel,</p>

		<p>c'est l'idée de jouer avec la matérialité d'un mot. Les mots sont fait avec une matière qui permet de les fabriquer : les sons, les lettres, les syllabes. Les trois composantes qui font la matière d'un mot. C'est à dire qu'avec un mot, on peut jouer avec sa matière scripturale, et on peut trouver les petites trésors qui se cachent à l'intérieur de celui-là.</p>
<p>6- On va maintenant devenir des fureteurs et aller chercher dans quelques poèmes les avatars de son favori. C'est à dire des expressions qui le représentent, qui font penser à lui. On en trouvera 5. Les écrire sur bandelettes de papier.</p>	<p>6- On va chercher dans livres trois formulations, des bribes écrites par les poètes, et sont en échos avec notre mot.</p>	<p>4- On va aller chercher dans les livres des choses qui résonnent, chercher des paroles à travers les poèmes qui pourraient être porteur d'engagement. A chaque fois on prend pas plus d'un vers dans chaque poème. Des choses écrites, littéraires un peu.</p>
<p>7- Relire les avatars qu'on a ainsi trouvés, en retenir 2 et les installer sur son nuage (la feuille où on a écrit son favori). On les colle. Muni des trois bandelettes de papier restante, on va devenir nomade et aller déposer sur le nuage d'un autre une expression parce qu'on pense qu'elle va bien avec son favori. Lorsqu'il y en a 5 sur la feuille (3 en plus des 2 déjà collés) on ne peut plus poser.</p>	<p>7- On donne une bandelette à chacun de nos voisins.</p>	<p>5- On ira les poser non pas sur sa feuille, mais sur la feuille des autres. Ca fait écho en gros aux mots écrits sur les feuilles des autres, chaque mot doit avoir recueilli 3 ou 4 petites expressions.</p>
<p>8- Avec les mots de sa toile, fabriquer soi-même 5 expressions qui vont venir compléter son nuage.</p> 		

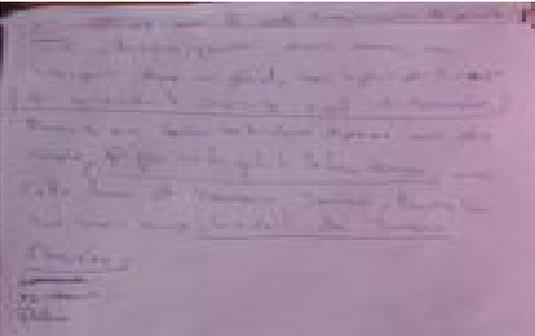
9- En utilisant toutes les expressions de son nuage, écrire son 1er texte.



8- Avec tout ce matériaux on écrit notre propre texte.

8- Alors en fait le premier texte il est là. Il vous reste plus qu'à vous plonger dedans et à en écrire le plus possible en utilisant le plus possible ce que vous avez là. Je vais vous donner des début de texte, des incipit. Je vais passer devant vous et vous allez me dire si vous le prenez ou pas. Ils sont tous différents. Si vous le prenez vous devez de l'utiliser dans le texte. Maximum un recto. On va essayer de le faire en une dizaine de minutes. (temps réel 20')

10- en groupe :
- lire le texte et faire cadeau d'un mot sur la feuille
- lire le texte et souligné ce qu'on aurait voulu écrire



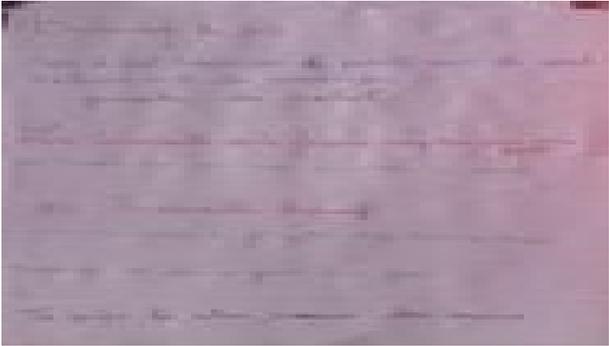
9- en groupe
- lire le texte et faire cadeau d'un mot sur la feuille
- lire le texte et souligné ce qu'on aurait voulu écrire.

9- Si je suis mon idée d'engagement, c'est pas seulement une affaire de continuation, c'est aussi une affaire de bifurcations, de ruptures, de rencontres et d'abord celle des pairs ici autour, ce qui justifie l'idée que nous affichions nos textes et que chacun soit invité à aller parcourir des yeux les textes des autres et à aller puiser dedans ce qui fait rencontre avec lui-même. Donc à aller prendre un petit bout, comme nous l'avons fait chez les poètes tout à l'heure mais de prendre chez les participants et de se dire ça fait rencontre avec moi. L'idée c'est d'en prendre 4 et à chaque fois l'entourer dans le texte de l'autre. Et donc quand il y en a quatre de puisé dans un texte, on arrête.

11- Sur des bandes de papier, recopier les fragments de nos textes soulignés par les autres. En groupe, former un nouveau texte avec toutes ces bandes.

10- Sur des bandes de papier recopier les fragments de nos textes soulignés par les autres. En groupe, former un nouveau texte avec toutes ces bandes.

10- La consigne c'est nommer un livre qui vous a marqué, ou un spectacle qui vous a troublé. Ensuite une personne rencontrée, et un événement vécu ou appartenant à l'histoire qui a changé quelque chose pour vous. Toujours dans l'idée c'est ces choses là on les choisit pas forcément parce qu'on les a aimé, mais on les choisit parce que on considère que c'est un peu déterminant, c'est un peu un nœud, on considère qu'on n'est plus tout à fait pareil après qu'avant. J'ai dit en fait trois

		<p>grande choses, le livre, une personne, un événement soit vécu soi-même soi historique qu'on considère comme marquant pour notre propre histoire. Vous vous les nommez en un mot. On était consciemment différent avant et après.</p>
<p>12- lire le texte à plusieurs.</p>	<p>12- lire le texte à plusieurs.</p>	<p>11- Je vais vous demander maintenant de rapprocher les expressions que vous avez emprunté au textes des autres, de ces moments de bifurcations, rencontres etc... Comme si on se disait, tiens, par le jeu de l'imaginaire, ce qu'on a pris toute à l'heure qui nous plaisait, et bien rapprochons le de chacune des choses, établissons dans notre tête un lien, avec les trois ou quatre expressions qu'on a pris, mettons les avec tel ou tel événement ou...</p>
<p>13- à partir de tout ce qui a été vécu, reprendre son texte, et en écrire un autre.</p>	<p>13- à partir de tout ce qui a été vécu, reprendre son texte, et en écrire un autre.</p>	<p>12- On dispose chacun de son premier texte et de trois autres textes brefs qui marquent des ruptures, bifurcations, rencontres, significatives de votre engagement dans la vie. Et du coup l'idée est de vous appuyer sur ces textes, de choisir un destinataire, quelqu'un à qui il vous paraît important de transmettre et vous lui écrivez une lettre témoignage qui reprend aussi bien l'idée de continuité que celle de rupture et qui rend compte de tout ça.</p>
<p>14- lecture croisée du texte collectif et des textes personnels de chaque groupe.</p>	<p>14- lecture croisée du texte collectif et des textes personnels de chaque groupe.</p>	<p>13- Lecture finale</p>
<p>15- bilan</p>	<p>15- bilan</p>	<p>-14</p>

