

Lever les résistances en écriture

Erwan Le Jeune

Tous créateurs.

Les ateliers d'écriture ne sont pas faits pour lever les résistances en écriture. Ils peuvent y aider, y parvenir parfois, mais tout ceci est pratiquement hors de propos. Le noyau conceptuel de l'atelier d'écriture est la création, l'appropriation de sa propre pensée écrite par un sujet, débordant le simple cadre des apprentissages. L'atelier d'écriture questionne davantage qu'il ne répond. Il bouscule, il permet une rencontre avec l'acte de création, plus qu'il ne développe les compétences langagières. Il n'est pas, à proprement parler, scolaire. Il dépasse, déborde le cadre des stricts apprentissages et démarches de construction de savoir.

L'écriture à l'école vise l'accession au monde de l'écrit, la sortie d'un rapport pragmatique au langage, l'intégration progressive des normes culturelles dominantes.

L'atelier d'écriture peut mettre tout ceci en travail, mais n'en fait jamais un but. L'autorisation du sujet à se construire dans l'écrit, dans la création, dans la capacité à se penser lui-même, voilà les problématiques réelles, vivantes, de l'atelier d'écriture.

Enfonçons une porte ouverte : on n'écrit pas pour atteindre un objectif disciplinaire. On défriche les mots, on crée l'envie, on est découvreur de sens, on s'autorise à penser l'écrit dans sa complexité, dans son épaisseur, dans sa durée.

Pourquoi un atelier sur la rupture et la séparation ?

L'atelier présenté à Saint-Denis en avril 2014 est un atelier conçu pour une classe de quatrième. Au programme de littérature : le lyrisme en poésie. Avec une liste d'auteurs à lire et l'encouragement à faire écrire des textes poétiques favorisant l'expression de soi. Et puis plus rien. Aucune réflexion sur la pertinence de ce choix pour des adolescents de treize ou quatorze ans, aucune analyse des savoirs à construire, des concepts clés, des compétences nécessaires, de la place du lyrisme dans l'histoire de la littérature, aucune réflexion sur la différence entre expression et création.

Et pourtant tout est très bien choisi. Globalement la quatrième est le saut dans l'abstraction (c'est remarquable dans le programme de mathématiques, ou de sciences), les capacités cognitives des enfants leur permettent une mise à distance, une appropriation plus précise des méta-langages. Ils sortent progressivement d'un rapport pragmatique aux enseignements, et s'approprient des notions qui demandent de sortir de soi comme principe central et organisateur du monde.

Le lyrisme n'est jamais plus pertinent que pour un adolescent. Les changements physiologiques, la découverte du sentiment amoureux, l'angoisse du jugement du groupe et la nécessité de se construire comme différent adviennent trop rapidement pour que le vocabulaire à leur disposition leur permette d'en rendre compte. D'autres ont vécu cela, l'ont ressenti, l'ont dit, l'ont écrit. Cette bibliothèque de l'humanité ne leur est pas accessible, pas évidente, parce qu'elle mêle éloignement culturel (comment reconnaître quelque chose que l'on n'identifie déjà pas très bien), complexité (les langages utilisés sont tellement différents des leurs), honte (leurs émotions, violentes, les font douter d'eux-mêmes). Ils ne savent pas nommer, ne veulent pas dévoiler, ne savent pas identifier.

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

Un mot sur le choix du thème. La rupture et la séparation sont deux concepts proches, qui se questionnent et s'alimentent. Ma réflexion était d'interroger des limites, de proposer aux élèves un questionnement qui n'accepterait pas de réponses simples. Il s'agissait aussi pour moi de dépasser le cadre des sentiments et des émotions liées à l'attraction/ répulsion. Le thème permet d'aborder les notions d'appartenance, d'identité, d'arrachement, de déplacement de populations, d'amour, de mort, de maladie, de départ, etc.

Il me semble apte à questionner chaque participant sur des problématiques personnelles, ce qui

est à la fois pertinent et dangereux. Je trouve en effet délicat de ne pas prévoir dans ce cas de filtre, de possibilité de mise à distance immédiate. Il ne s'agit pas de mettre les enfants dans une situation pénible ou d'insécurité, surtout que le thème pointe des situations complexes.

C'est la raison pour laquelle j'ai imaginé la création des alter-ego. Ils n'ont pas eu le même effet sur les participants, selon qu'ils étaient adultes ou adolescents.

Description et critique de l'atelier

Description des différentes phases de l'atelier, consignes préparatoires.

Réflexions post-atelier

Phase 1 : présentation générale

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

Dire que l'atelier a pour vocation de faire écrire tout le monde, de créer les conditions et le guidage pour que chacun écrive un texte dont il puisse être fier.

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

Être à la fois le professeur et l'animateur de l'atelier, face à un public captif, pose plusieurs problèmes. Le premier est celui du regard. Le mien sur les élèves. Le leur sur moi. Je suis porteur de tous les impensés autour de la fonction (autour de l'évaluation, du rapport à la norme littéraire, linguistique, de l'autorité, etc.). Je dois m'en émanciper. Construire la confiance. Notamment en m'engageant à ce que tout le monde écrive un texte, à ce que leur texte leur plaise.

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

Phase 2 : création des alter-ego

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

Sur un demi A4, noter des indications en répondant à des consignes simples et rapides, dites sans forcément laisser le temps de trop y réfléchir :

- sexe, catégorie d'âge, silhouette, ethnie, style vestimentaire, un objet caractéristique, un trait de caractère ou deux, une croyance ou une orientation politique, une ou deux choses qu'il aime, une personne qui lui est chère...

- éventuellement lui donner un nom

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

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

Donner un moment pour s'imprégner de ce personnage.

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

Phase 3 : un thème sur la séparation, la rupture

Brouillard de mot à partir du thème, d'abord individuel puis collectif : prévoir un affichage assez important (fresque par exemple). Marquer les mots qui émergent, un mot chacun, puis les mots en réaction qui viennent étoffer le lexique disponible pour le groupe.

Choisir individuellement 6 mots dans la fresque, les développer sur le pôle idéal (3 fois) puis sur le pôle matériel (un mot à chaque fois). Total : 6 blocs de 8 mots.

Le fait de faire une fresque, c'est à dire un affichage collectif de l'ensemble des mots proposés par le groupe, permet de développer les différentes sensibilités du groupe. Chacun va venir lire, puis reposer, rebondir, et ainsi nourrir aussi sa propre réflexion. Il y a ensuite la question du choix, du prélèvement. C'est un moment important et difficile, mais rendu plus aisé parce que les mots sont déjà là.

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

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

Phase 4 : écriture de fragments

A l'aide des mots trouvés, écrire des fragments en utilisant les blocs de mots trouvés (6 fragments donc), au moins 6 des 8 mots. Prévenir que certains de ces fragments seront lus, par certains, pas par le groupe entier.

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

Phase 5 : échange de fragments

En donner un à droite, un à gauche, faire cadeau, donner des fragments et en recevoir...

Une fois les fragments écrits, on présente l'idée de faire des cadeaux, de partager ce qu'on a écrit avec les autres, et de recevoir aussi. Il est important, pour les enfants, d'explicitier ce geste.

Écrire c'est abandonner et emprunter, c'est reprendre ce qu'on a fait, c'est aussi accepter l'imprévu. On crée ces conditions dans l'atelier. De nouveaux mots vont arriver, sans contrôle, et il faudra les inclure dans son travail.

Phase 6 : lecture et nourrissage

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

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

Phase 7 : écriture

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

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

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

Phase 8 : préparation de la lecture

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

Le texte produit en atelier est l'expression d'une subjectivité. C'est précisément ce qui pose problème aux adolescents. Du moins c'est comme ça que je l'avais imaginé. Le jeu scénaristique donne le temps de la réflexion, il décale le texte, le rend moins brûlant. Pour certains élèves, il a été l'occasion d'un second texte, narratif cette fois, pour expliciter les conditions d'écriture du premier. Dans l'atelier mené à Saint-Denis, les participants ont beaucoup plus

questionné l'intérêt de l'alter-ego. Il ne leur paraissait pas essentiel, artificiel pour tout dire. Ils avaient sûrement en partie raison. Je pense qu'ils n'étaient pas non plus un public scolaire : la démarche volontaire de s'inscrire à un atelier d'écriture du GFEN sur un temps personnel implique nécessairement un autre état d'esprit que celui de l'élève en classe : la mise à distance du sujet n'est pas forcément une condition de la confiance. Nous avons été pressés par le temps, le jeu scénaristique n'a pas pu être développé convenablement. Et je ne pouvais faire l'économie du débat.

Phase 9 : lecture

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

Je me rends souvent compte, lors de mon premier atelier de l'année avec une classe, que le pari de la production de texte est toujours réussi, mais pas celui du texte dont ils sont fiers. Je l'attribue, peut-être à tort, au fait que les élèves sont encore dans une posture scolaire : ils arrivent avec un bagage autour de l'écriture dans lequel l'écart à la norme, la croyance en l'inspiration, la difficulté à avoir une image de soi positive, le regard de l'enseignant sont autant de frein à la possibilité de considérer quelque chose venant d'eux comme réussi. Au fur et à mesure de l'année, ce rapport change, pas à pas, comme la confiance en eux ainsi qu'en moi se construit. Par contre, dès le premier atelier, à défaut de se considérer comme poètes, ils reconnaissent les autres comme l'étant. Et le plaisir des textes, mis en voix par des élèves entraînés et audacieux, ou par mes soins, est réel. Faire lire un texte à tous les élèves est une gageure en début d'année...

Phase 10 : débat, analyse méta-cognitive.

C'est le moment d'interroger ce qui vient de se passer. De questionner les ruptures, les réactions, les mécanismes à l'œuvre. C'est aussi le moment d'interroger les savoirs construits, leur nature, leur validité. Il s'agit très rarement de savoirs purement linguistiques. Les savoirs vont être de natures complètement différentes, mais surtout ne sont pas prédictibles. Il y a des savoirs littéraires, rarement, à moins d'être abordés spécifiquement par l'animateur et pointés comme tels. Mais la systématisation de ce type de pratique risquerait de faire rebasculer la conception de l'écriture du côté scolaire. Les participants construisent bien sûr des savoirs sociaux, à chaque fois, dans l'échange et le nourrissage opérés lors de l'écriture, dans l'écoute et le don faits aux autres au moment de la lecture, dans l'émerveillement et la bienveillance de la réception des textes des autres. Dans l'entrée en tant que sujet lecteur dans l'espace du sujet écrivain donné, partagé. Il y a aussi des savoirs psychiques, dans la capacité à se reconnaître capable, à reconnaître les autres capables, à rencontrer des imaginaires et des sensibilités différentes.

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

A Saint-Denis, le débat, bien qu'écourté, a été riche. Il a donné lieu à une réflexion sur la nécessité de l'alter-ego, sur son rôle véritable. L'un des participants a exprimé une forme de désarroi en disant qu'il appréciait beaucoup les ateliers d'écriture, mais qu'il ne voyait pas quoi faire après, ni avec. Il avait soulevé la problématique de l'intention de l'auteur, de son intention en tant qu'auteur. Il disait avoir

l'impression que le texte était plus produit par l'atelier que par lui-même. La discussion a continué à la pause, elle a conduit à la création d'un autre atelier, appelé lui-même « Intention(s) d'auteur », où ce qui allait être creusé, interrogé, était ce questionnement. Quelles sont les intentions des auteurs, quelle est la part de contrôle dans ce qui est écrit, dans ce qui est donné à lire ? A quel point le sujet maîtrise-t-il ce qu'il crée ?

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