

Cahiers de Poèmes

Pouvoirs de la Poésie

Secteur Ecriture & Poésie du GFEN
Trimestriel *N° 65* *Automne 2001*

<i>Michel DUCOM</i>	<i>Edito</i>	1
<i>Jocelyne BARTOLINI ESPEL</i>	<i>Ecrivain ou écrivain ?</i>	2
<i>Henri MESCHONNIC</i>	<i>On n'arrête pas d'apprendre à lire</i>	3
<i>Dominique BARBERET GRANDIERE</i>	<i>L'imaginaire, poison de l'écriture ?</i>	19
<i>Agnès AUBAGUE</i>	<i>Aprnées</i>	22
<i>Jean Paul ROBERT</i>	<i>A propos d'enfants en difficulté et aussi poètes</i>	24
<i>Poèmes d'élèves</i>	<i>Poèmes</i>	27
<i>Claude CLEMENT</i>	<i>Existe-il une poésie, une littérature spécifique « Jeunesse » ?</i>	29
<i>Jocelyne BARTOLINI ESPEL</i>	<i>Paysans du langage</i>	32
<i>Odette Anna TOULET</i>	<i>Ecrire ?</i>	34
<i>Séverine ELABED</i>	<i>Poésie sans titre</i>	36
<i>Mariannick SALICETI SCHEIDEL</i>	<i>De l'esprit critique à la critique</i>	38
<i>Philippe VANDENABEELE</i>	<i>distanciée</i>	
<i>Anny GLEYROUX</i>	<i>Chemin de plain chant</i>	40
<i>Agnès AUBAGUE</i>	<i>Estampe (gravure sur plâtre)</i>	42
<i>Cécile NIORT</i>	<i>La poésie transforme</i>	43
<i>Textes d'élèves SEGPA Lormont</i>	<i>Poèmes</i>	76
<i>Pierre COLIN</i>	<i>La baie des secrets : Dédicace</i>	79
<i>Publication</i>	<i>L'écriture ça émancipe</i>	80
<i>Ecriture et poésie sur la toile</i>	<i>Des sites, des revues d'écriture</i>	81

CAHIERS DE POEMES N°65 - Automne 2001

La revue du secteur Ecriture & Poésie du GFEN

◆ **8, allée Petite Savoie 33140 VILLENAVE D'ORNON
France**

Tel : 05 56 87 40 56 / Fax : 05 56 75 44 11/
email : mducom@wanadoo.fr

◆ **30, rue du Canon d'Arcole 31000 TOULOUSE
France**

Tel : 05 61 22 44 04 / email : chrisjeansous@infonie.fr

EDITO

Vin nouveau

Cahiers de Poèmes change de formule et de format. Devant l'activité grandissante du secteur Ecriture & Poésie du GFEN, il a fallu constituer une équipe nouvelle. La revue constituera un moyen pour diffuser largement des pratiques et des idées indispensables. Ses buts ? Penser l'écriture par l'activité écrite, mettre en place des actions en cohérence avec les recherches des stages, des universités d'été, des ateliers que le GFEN mène partout en France, avec les travaux très importants de ses amis.

Nous devenons donc très régulièrement trimestriels. Chaque numéro tiendra un thème central annoncé dans son titre mais nous ne nous priverons pas de publier un certain nombre de travaux qui n'auront rien à voir avec le thème et qui nous sembleront des pistes à travailler toutes affaires cessantes.

Nous publierons des articles de nos amis membres du GFEN mais aussi de ceux qui voudront bien nous envoyer leurs réflexions, pourvu qu'elles tiennent compte de la pagination et du format de la revue, de son orientation : centré sur le « Tous capables ! Tous créateurs ! ». Le Secteur Ecriture & Poésie cherche à accroître son ignorance sur la question. Travailler aux limites de ce qu'il sait, les agrandir, s'obliger à retrouver les questions centrales qui interrogent les évidences sont des exigences qui ouvrent sur des pistes neuves et nécessaires.

La revue a décidé de renouer avec ses origines : elle fut fondée par Michel Cosem, romancier, poète, écrivain pour la jeunesse, longtemps responsable du Secteur Ecriture & Poésie du GFEN. Sa particularité novatrice fut de publier en même temps des textes d'enseignants ou d'éducateurs, des textes d'enfants ou d'adolescents, mais aussi des textes d'adultes écrivains contemporains, textes poétiques ou théoriques. Le comité de rédaction de la revue Encres Vives participa largement aux premiers numéros. Pierre Colin, poète et militant, participa de cette cohérence en animant Cahiers de Poèmes..

Aujourd'hui, publier des textes d'adultes marqués par un engagement contemporain et optimiste dans la littérature nous semble être plus que jamais de nature à enrichir la réflexion et les pratiques des lecteurs. C'est aussi une garantie d'authenticité : donner à voir ce qu'il écrit dans la fiction ou le poème, ce qu'il écrit dans des recherches personnelles est une attitude courageuse, une épreuve de vérité pour celui qui tient un discours pédagogique, fut-il le meilleur du monde.

Avec une telle orientation nous ne nous ferons pas que des amis : à mélanger les genres, on trouble. Notre attitude est délibérée. Mais vous pouvez enrichir cette démarche : envoyez-nous des textes, contactez-nous pour nous proposer votre travail. Depuis trente ans cette revue dérange patiemment. Elle n'a pas fini de combattre les résignations en ouvrant le neuf politique d'un imaginaire qui transforme, d'une « mythécriture » qui prend le lecteur pour naturellement intelligent et des pouvoirs de la poésie qui hominisent.

M.D.

ECRIVANT OU ECRIVAIN ?

Clac ! C'est le dé clic, un passage dans une autre sphère, insoupçonnée, inconnue, non-existante auparavant et de là non-parlée, non parlable. Qu'est-ce que je disais déjà il y a trois mois ? Ah oui, « Moi j'aime bien le terme d'écrivain, ça indique un cheminement, une écriture en train de se faire ». Gentilles foutaises !

Formellement impossible de le penser encore. Ecrivain ?! Mais quoi ! Et pourquoi pas sculptant ou forgerant. Parce que c'est un lieu d'amateurs non reconnus. Mais en atelier j'en ai rien à foutre de la reconnaissance ! En atelier, l'écriture elle m'empoigne du dedans et me fait valdingue, c'est de l'ordre de la soucoupe volante. J'ai soudainement l'impression d'être confrontée à un bloc qu'il faut attaquer, rechercher, questionner, en faire sauter des éclats – les mots. « Qu'est-ce que j'écris ? » « Comment j'ai écrit ? » « Qu'est-ce que j'aurais pu explorer comme autre voie ? ». Comment me débarrasser des coquilles, saisir l'huile essentielle des mots, rendre leur corps aussi présent que la vie concentrée dans un micron d'existence ?

Je crois que ça s'explore en atelier, ça enthousiasme, ça dérange, ça bouscule, ça donne envie d'y voir avec des yeux de loupes. C'est pas juste pour s'amuser, c'est pour dépoillier, creuser, (trans)percer, forer, faire sauter les verrous, saisir les mécanismes, échapper à la raison, monter sur les mots comme sur des étoiles filantes, traduire presque malgré soi des fulgurances surprenantes. Et puis remonter, réfléchir, se retourner pour regarder, assembler les rouages pour un moment - bref - et recommencer à inventer avec de nouvelles cartes, de nouvelles pensées, de nouvelles envies, de nouvelles questions. Et tout ça pas tout seul, tous ensemble, avec d'autres, mais jusqu'où ?

De là, je n'en ressors pas en « écrivante » comblée et dispose, je m'en extrais tour à tour épuisée, déçue, survoltée, exaltée, pas en demi-teintes, en couleurs vives. Un atelier GFEN, je viens de réaliser que ça n'a rien à voir avec un endroit douillet pour passe-temps du dimanche. Ce qui fait sa richesse c'est que ça présuppose chaque membre au rang possible d'un écrivain qui va s'y coltiner à son travail avec toute la mystérieuse jubilation que ça procure. (Et oui, il est donc possible de travailler avec jubilation !), ça dit à chacun : on va écrire Debout. Bon sang ! Qu'est-ce que ça fait du bien de se sentir marcher (marchant ou marcheur ?)

J.B.E.

"ON N'ARRÊTE PAS D'APPRENDRE A LIRE"

J'ai proposé un exposé à l'intitulé volontairement simple, « on n'arrête pas d'apprendre à lire », un tout petit peu humoristique, j'espère, mais il y a une telle masse de problèmes à l'intérieur que je vais avoir du mal à exposer ce que j'ai envie de dire. Le problème pour moi est qu'on est dans un ensemble où l'on oppose, et essaie de relier lire et écrire. Je voudrais exposer qu'avant d'écrire, il faut peut-être (pour) désapprendre désapprendre certaines choses qu'on nous a apprises. Or le constat est le suivant, les problèmes actuels, tels que je les connais, du langage, de la littérature, la façon dont on les enseigne des petites classes aux grandes classes, tout ça s'inscrit dans une représentation générale du langage qui est vénérable, très ancienne, cela fait à peu près 2500 ans qu'on dit et pense généralement la même chose sur le langage. Ça tient dans la représentation du signe, c'est-à-dire le signe linguistique et on continue de penser le langage comme étant fait de signes (c'est le structuralisme qui l'a enseigné depuis les années trente et il s'est relativement implanté, à ma connaissance, dans l'enseignement secondaire, donc en fait, il y a un ciel de traîne, comme disent les météorologues, du structuralisme). Et un signe c'est du son et du sens ou bien, comme disent les linguistes un signifiant et un signifié. Le signifiant c'est le porteur du sens qui par lui-même n'a pas de sens, ça peut être un signifiant parlé, phonique, du son, comme ça peut être un signifiant écrit. On est dans une représentation du langage qui est de l'ordre du discontinu. C'est-à-dire qu'il y a une hétérogénéité radicale entre le son et le sens, c'est ce que les linguistes nous ont appris comme un B.A.B.A, c'est dans le cours de linguistique générale de Saussure paru en 1916. Vous prenez le mot bœuf, il n'y a pas de rapport de nature entre l'animal vivant ou dans votre assiette et le mot bœuf, la preuve disait Saussure, c'est qu'en anglais ça se dit *ox* ou *beef*. Avec ça on réglait son compte de manière un peu hâtive à des siècles de recherches, de pensées, de rêveries sur l'origine du langage, ce qui fait que déjà au XIX^e siècle si on prend l'article « onomatopée » dans le

dictionnaire de Pierre Larousse du XIX^e, l'onomatopée est la basse-cour du langage, ce sont les cris oua-oua ou cocorico. L'hétérogénéité entre le son et le sens c'est le cadre même. De plus nous sortons d'une époque (je ne crois pas que nous en soyons sortis, mais beaucoup de littéraires le pensent), où régnait le structuralisme linguistique et ensuite le structuralisme littéraire. Le structuralisme a, au moins, vis-à-vis du langage une caractéristique très forte, c'est une technique. Ça a donné à penser que le langage était avant tout affaire de techniciens ; c'est toute une technologie pour penser le langage, et après tout il faut aussi une technique pour penser la musique et une technique pour penser la peinture, il faut partout des éléments techniques pour penser une pratique. Mais, l'effet, à mon sens pervers, de ce que nous ont appris les années soixante-soixante-dix, c'est que le langage est purement une affaire de linguistes. Pour parodier une formule célèbre, je dirai que c'est une affaire beaucoup trop sérieuse pour la laisser seulement aux linguistes, comme je crois Clémenceau disait de la politique. Ce qu'il me semble avoir découvert, c'est que quand on dit langage, ça implique beaucoup plus que simplement de la technique, de penser du langage et des langues.

Si on réfléchit à ce que met en cause le langage on est amené à développer ce que j'appelle une théorie du langage. Or dire théorie du langage n'est plus de la linguistique. Professionnellement je suis linguiste mais je n'arrête pas de critiquer les linguistes parce qu'ils sont restés dans une idée technicienne et techniciste des langues et du langage et c'est ce qui me semble dont il faut sortir. Penser le langage, c'est penser la société, c'est penser la littérature, c'est penser ce que les uns font aux autres avec le langage par la propagande, par la publicité, pas seulement par la littérature, mais aussi par les activités de tous ordres du langage qui sont tellement multiples qu'une des premières choses à faire pour essayer de sortir de l'idéologie techniciste du structuralisme c'est de casser les binarismes qu'on nous a installés.

Par exemple le binaire qui oppose le langage poétique au langage ordinaire. Il n'y a pas de langage ordinaire, c'est une notion vide de sens, surtout quand c'est pour opposer la poésie au langage ordinaire. Le langage poétique je ne sais pas ce que c'est. Je sais, et encore on n'arrête pas de savoir, ce que c'est, ce qu'est le langage de Hugo, Verlaine, de tel

ou tel poète ou tel ou tel écrivain. Mais le langage poétique ou le langage littéraire c'est une essence réelle comme disent les philosophes, c'est une entité c'est-à-dire que c'est de la mauvaise abstraction et tout autant le langage ordinaire est une mauvaise abstraction parce qu'en général on lui fait jouer un mauvais rôle. C'est une notion appauvrie, méprisée et là toute une essentialisation de la langue et de la littérature dans une certaine philosophie essentialiste a joué un rôle extrêmement nocif, à mon sens, pour renforcer cette opposition entre le langage poétique et le langage ordinaire qui devient à ce moment là une opposition entre l'authentique et l'inauthentique. L'authentique étant évidemment la poésie avec une sacralisation de la poésie alors que le langage ordinaire est censé être du bavardage. Il suffit d'un tout petit exemple pour montrer combien cette essentialisation est fautive. Au moment où Heidegger opposait l'authentique à l'inauthentique, en 1925, (l'authentique c'est la poésie dont la philosophie s'approche, enfin la pensée de la pensée disait-il, alors que le langage ordinaire c'était le bavardage), un anthropologue, Malinowski, aux îles Trobriand dans le Pacifique, découvrait que les indigènes de ces îles se parlaient pour ne rien dire, exactement comme quand vous vous rencontrez et que vous dites « il fait beau aujourd'hui ». Evidemment celui à qui vous le dites sait très bien qu'il fait beau aujourd'hui, et la conversation peut durer comme ça longtemps avec des banalités. Il y a toute une nouvelle de Moravia qui est entièrement fondée sur ce genre de dialogue. Ce que Malinowski découvrait, c'est ce qu'il appelait la fonction phatique, c'est-à-dire la fonction de contact. Il y a un rôle très fort, sur le plan affectif, du contact dans le langage. Sur ce plan l'anthropologue, qui n'avait pas de prétentions philosophiques, concrètement, modestement, avait découvert quelque chose qui, jusque là, n'avait jamais été reconnu.

Un premier élément pour montrer que des notions qu'on a répétées à satiété depuis une quarantaine d'années, langage poétique, langage ordinaire, peuvent être déboulonnées, et on peut en montrer l'effet nocif mais aussi l'inanité de sens. Donc si j'ai à penser le langage, justement pour lire et pour écrire - parce que si j'ai intitulé l'exposé « on n'arrête pas d'apprendre à lire » -, c'est aussi pour dire que, peut-être, on n'arrête pas d'apprendre à écrire. Je pose pour hypothèse de pensée, que penser le langage c'est penser inséparablement l'ensemble, qui est tellement grand qu'il est empiriquement infini, des activités de langage, donc il n'y en a plus deux, il n'y a pas que, d'un côté le langage ordinaire et de l'autre le

langage poétique, il y a les activités du langage et penser les activités du langage, c'est-à-dire penser ce qu'elles font, dire activités, c'est très important parce que ça déplace les problèmes du langage de la notion de sens avec son opposé le son, ça déplace la pensée vers la notion d'activité. Je crois qu'il faut réenvisager ou redonner une noblesse à un mot tellement humble que les linguistes ne s'en sont pas du tout emparés, c'est le verbe faire. Quand on dit le sens on se place dans ce que dit un texte, ce que dit une langue, ce que dit une phrase, etc. Bien sûr le langage, les phrases, n'arrêtent pas de dire, mais penser les activités c'est aussi ramener quelque chose qui est un oublié de la pensée du langage, c'est ce qu'il fait, ce que le langage vous fait, ce que vous faites aux autres et à vous même avec le langage, et ça c'est quelque chose qui n'est pas connu. Bien sûr les linguistes, les anthropologues, les ethnologues, depuis longtemps y travaillent, mais peut-être pas toujours avec les moyens conceptuels qu'il faudrait. Les anthropologues, les africanistes comme par exemple Michel Leiris, qui dans les années 30 travaillait sur le langage des Dogons, avaient à décrire une langue inconnue. Il y a encore à décrire des langues inconnues. Ils posaient des questions à des informateurs, car pour commencer, ils ne connaissaient pas la langue qu'ils avaient à décrire. Certains anthropologues sont passés à la postérité pour leur ridicule comme Margaret Mead parce qu'on a découvert longtemps après que l'informateur à qui elle faisait confiance la menait en bateau et lui disait des bêtises. Même à Marcel Griaule chez les Dogons au début on disait des bêtises. On a commencé à lui dire la vérité à partir du moment où il a fait construire un barrage, qu'il a donné de l'eau aux Dogons (l'eau c'est la vie), à ce moment là ils ont commencé à dire la vérité.

Donc la théorie du langage c'est la réflexion sur ce que fait le langage, mais à ce moment là si on appelle ainsi théorie du langage on voit bien que ça n'a pas grand chose à voir avec la linguistique, ou plutôt la linguistique en fait partie, mais les linguistes qui font de la linguistique des sciences du langage, comme tout à l'heure on a dit, ne font pas nécessairement de la théorie du langage. Quelqu'un qui décrit une langue n'a pas besoin de la théorie du langage. Ce que faisait Michel Leiris, il donnait des questionnaires, il disait comment on dit table, chaise, nuages etc. C'est-à-dire que c'est le contraire même de ce qu'avait enseigné Saussure, qu'une langue est un système, pas une nomenclature, ni un catalogue de mots.

Donc la théorie du langage c'est l'analyse de ce que fait dans sa systématique une langue et toute langue, il n'y a pas deux langues qui font la même chose. Mais c'est aussi le rapport à ce qu'une langue a donné comme littérature et c'était une question que pour la première fois à ma connaissance Humboldt a posée vers les années 1830. C'est une question qu'on ne s'est toujours pas posée ; lui, l'a posée avec l'exemple du latin, c'est-à-dire que sa question était qu'est-ce que la langue latine a fait pour que la poésie qui a été écrite en latin soit ce qu'elle est, et réciproquement qu'est-ce que ce qui a été écrit par Lucrèce, Virgile et les autres en poésie latine mais c'est aussi vrai pour les prosateurs, Tacite et d'autres, qu'est-ce que les écrivains qui ont écrit en latin ont fait à la langue dans laquelle ils écrivaient. Ça, c'est un type de pensée qui n'a rien à voir avec la dialectique ni platonicienne, c'est-à-dire le dialogue, ni hégélienne encore moins et surtout pas hégélienne, pas du tout la théologie du rapport thèse-antithèse-synthèse, il s'agit d'une autre logique, celle de l'interaction. Comme Humboldt a été le premier à poser cette question et qu'on ne sait toujours pas penser cette question, en hommage à Humboldt j'appelle ce type de questionnement « penser Humboldt ». C'est-à-dire ce qu'il pensait, ce qu'il tentait de penser, parce que nous n'en sommes qu'au début de ce genre de réflexion. La théorie du langage inclut à ce moment là obligatoirement une réflexion sur ce que fait la littérature, tout ce qui est littérature, sans aucune hiérarchie ni distinction de genre, théâtre, poèmes, romans, et d'ailleurs du point de vue où je me place, je dirai tout est poème ou pour moi la littérature ne commence qu'à partir du moment où elle contient, même si c'est un roman, je ne dirai pas surtout si c'est un roman mais il faut qu'il y ait quelque chose qui est de l'ordre du poème sinon c'est simplement une histoire qu'on raconte et à ce moment là pour moi ça ressemble à la littérature, mais comme le canada dry qui n'est pas de la bière, ça n'en est pas (le marché, les librairies sont pleins de ce qui ressemble à de la littérature mais ça a toujours été comme ça).

La théorie du langage c'est aussi une théorie de la littérature, mais à ce moment là il faut ajouter un troisième élément et un quatrième, c'est que penser la littérature, c'est penser ce qui se fait et ça ne se fait pas tout seul, ce n'est pas le langage qui écrit, ce n'est pas la langue qui écrit, c'est un sujet dans une langue, un sujet historique qui est un individu mais qui n'est pas simplement la notion sociale et psychologique d'individu donc il y a à repenser le sujet. Et penser le sujet c'est penser l'éthique, autrement

dit, je suis obligé d'ajouter à la théorie du langage un troisième terme, c'est l'éthique, je dirai même un acte poétique est avant tout pour moi un acte éthique. Parce qu'est sujet celui par qui un autre est sujet et sur ce plan là il n'y a plus de sacralisation de la poésie ou de la littérature, c'est-à-dire qu'écrire et lire un poème (comme j'ai déjà généralisé le terme de poème c'est valable quel que soit le genre) vous transforme en un sujet spécifique qu'il va falloir repenser. J'y viendrai tout à l'heure. Pour l'instant je passe à la quatrième catégorie qu'il est indispensable d'ajouter à la théorie du langage, c'est la pensée du politique. Si le langage fait des choses, vous fait des choses, ça se passe dans une société, c'est un acte éthique parce que des individus, des personnes sont en jeu. Quelque chose qui est tout à fait spécifique dans la personne est en jeu mais ces personnes sont des êtres sociaux et donc le grand paradoxe de cette hypothèse, expérience de pensée, c'est que penser la chose littéraire, penser le langage a absolument besoin d'une pensée du politique. Dans la mesure où j'appelle la poétique cet ensemble de quatre termes, théorie du langage, poétique au sens de réflexion sur les choses littéraires, éthique et politique, je suis amené à penser les rapports entre identité et altérité, à repenser l'ensemble de ce que font les sciences humaines, par exemple de ce que fait la philosophie, quand elle pense ou quand elle ne pense pas le langage. Autrement dit, je suis amené à faire du statut qui est donné au langage un révélateur de ce qu'on fait de vous et de moi, c'est-à-dire des sujets que nous sommes, et je mets tout ça dans lire. Lire c'est ne pas se faire avoir, c'est reconnaître ce qu'on fait de vous, ce que vous, vous faites des autres et on est sans cesse en train de faire, d'agir avec le langage. (Donc il s'agit dans le fond de rétablir cette pensée de l'activité, dans la mesure où j'essaie de tenir ensemble la théorie du langage, la poétique, l'éthique et le politique...

La traduction est un poste d'observation de théories et de pratiques. La pratique courante sépare le fond et la forme, et ne garde que le fond. Un théoricien américain, Eugène Nida, fournit un bon exemple de l'effacement de la poétique, effacement des spécificités. Il parle d'un de ces indigènes d'Amazonie qui, devant une traduction complètement annexée, complètement faite pour lui donner l'impression que c'était écrit dans sa langue pour lui aujourd'hui, l'indigène dit « je ne savais pas que Dieu parlait ma langue ». Il ne faut pas oublier que les traductions de la Bible sont aussi une activité religieuse et que ces traductions-là sont faites pour convertir. Si je travaille sur les traductions bibliques, c'est que

pour moi c'est une activité poétique, ce sont pour moi des poèmes. Mais le paradoxe de l'attitude du poème c'est qu'en fait, elle est plus forte que l'attitude religieuse, devant les textes qui ont un fonctionnement religieux, si je prends la bible par exemple. Pourquoi ? Parce que les religieux, qu'ils soient rabbins, curés ou pasteurs - œcuméniquement je les mets dans le même panier - partagent le langage en deux d'une manière hétérogène, il y a la vérité et donc il y a un résidu qui est la forme. Mais si je me place du point de vue du poème il n'y a pas d'hétérogénéité entre du son et du sens, une forme et un contenu. Il y a une seule et même activité et force du langage, il faut redécouvrir la notion de force. Je parlais du verbe faire mais il y a aussi la notion de force. C'est ça qui est étrange avec les savoirs contemporains, nous ne savons pas les mêmes choses aujourd'hui qu'au XIX^e siècle, en matière de langage, on ne peut pas dire que nous en savons plus, nous ne savons pas les mêmes choses, il y a certainement aussi des savoirs oubliés. Je prendrai juste un tout petit exemple, deux mots de Cicéron qui sont traduits dans tous les dictionnaires latin-français : c'est *vis uerbi*, ou bien *vis verborum*, mot à mot *la force du mot, la force des mots*. Regardez toutes les traductions Budé, et le Gaffiot (dictionnaire classique latin-français), j'ai vérifié, c'est traduit *le sens des mots*. On mesure là, la déperdition théorique incommensurable, fantastique, c'est-à-dire la perte de la notion de force, puisque le mot qui veut dire force est traduit par sens. La notion de sens est vénérable, c'est vrai que le langage est aussi fait pour communiquer du sens (mais là aussi le verbe communiquer est particulièrement pernicieux et a des effets pervers dans la mesure où aujourd'hui on réduit trop souvent le langage et les langues à la communication, on a un ministre de l'E.N. qui a décidé de couper l'enseignement des langues de l'enseignement de la littérature, il tue l'enseignement des langues en faisant cela parce qu'une langue ce n'est pas de la langue). La notion de langue nous empêche de penser le langage, de même la notion de sens. Paradoxalement la notion de sens est un obstacle épistémologique à la pensée du langage (je pèse mes mots, je me place sur le terrain du sérieux parce que mon titre apparemment n'est pas sérieux, mais il y a du faux sérieux et du vrai sérieux), parce qu'il ne nous fait penser que le discontinu et nous avons aussi à penser le continu. Il y a deux choses dans le langage, il y a du discontinu et il y a du continu. Vous ouvrez un dictionnaire vous avez du discontinu, des mots qui n'ont aucun rapport les uns avec les autres, la notion de mot est déjà aussi du discontinu, à l'intérieur de la notion de mot le rapport entre le son et le

sens est de l'ordre du discontinu. Sur le plan de la grammaire la notion de phrase est de l'ordre du discontinu parce qu'après une phrase le grammairien ne peut rien penser d'autre qu'une autre phrase, la phrase est la limite de la langue et en même temps la limite du discours, mais linguistiquement on ne peut pas penser du point de vue grammatical autre chose que la phrase, après on passe à une autre sorte de linguistique qui est une linguistique du discours mais ça c'est autre chose.

La question du sujet

Le problème si on veut savoir ce que veut dire lire - et vous voyez que lire et écrire sont en fait complètement solidaires - il faut travailler à repenser le langage et c'est bien pourquoi d'une certaine façon quand je dis théorie du langage et poétique, théorie de la littérature, ça implique aussi théorie de l'art. C'est pourquoi j'ai évoqué la notion de sujet. J'y viens juste un instant parce que ce n'est pas l'objet de l'exposé. Une des tartes à la crème contemporaines c'est la question du sujet. J'ai envie de mettre des traits d'union entre ces termes : la-question-du-sujet. C'est reconnaître quelque chose d'important, mais de quoi parle-t-on quand on dit la-question-du-sujet. Je ne peux qu'évoquer mon expérience personnelle à la fois de linguiste et de littéraire. Tout le monde sait que ce qui fonctionne aujourd'hui comme mode d'interprétation privilégié de la chose littéraire, ce sont des concepts importés de la psychanalyse. La notion de sujet évoque la psychanalyse. Quand on dit sujet on a l'air de dire qu'il n'y a qu'un sujet, en réalité dans cette expression il y en a déjà deux. Il y a le sujet philosophique, supposé cartésien, ce qui est déjà une grande méconnaissance de Descartes, mais le sujet philosophique c'est le sujet conscient, unitaire, volontaire, il sait ce qu'il veut, il dit ce qu'il dit et donc il sait ce qu'il écrit. Il est conscient. Si je prends l'histoire de la philosophie (que je lis d'une manière critique, je ne suis pas philosophe), je suis obligé de reconnaître que la notion de conscience, chez Hegel par exemple, est un obstacle, comme la notion de sens est un obstacle à la pensée du langage. La preuve, c'est que le langage n'est pas un objet philosophique chez Hegel, ce qui disqualifie du même coup la dialectique, (malheureusement c'est un constat désolé que je fais, mais il est déjà fait depuis longtemps, dans la mesure où le marxisme a récupéré toute la logique de Hegel ; il n'a jamais eu de théorie du langage et donc il ne pouvait pas non plus avoir de théorie

de l'art ; ce qu'on lit de Marx sur l'art grec dans *L'idéologie allemande* est risible). Il y a à penser le sujet. Je suis obligé de faire une critique de la notion de sens et de la notion de son, au point que de là où je me place, il n'y a ni sens ni son dans le langage dans l'acception traditionnelle des termes telle que la notion de sens produit un résidu qui est la forme ou le son et que cette notion de contenu nous empêche de penser le continu.

Je me suis interrompu, j'allais oublier avant de passer à la notion de sujet, j'ai exposé qu'il y a du continu et du discontinu dans le langage. Le discontinu c'est ce qu'il y a dans le dictionnaire, c'est ce que je viens d'exposer. C'est le mode de pensée dominant et pratiquement mondialisé du langage, or il est indiscutable qu'il y a du discontinu dans le langage. Bien sûr qu'il y a des mots et que d'un certain point de vue il y a du sens, il y a du son, du point de vue du signe. Si ce point de vue était la nature même du langage il n'y aurait pas de moyen de penser autre chose, et il n'y aurait pas de raison de penser autre chose et il n'y aurait pas de raison d'essayer de le faire. Ce qu'il faut voir c'est que le signe, signifiant signifié, forme contenu, n'est pas la nature du langage, il est un mode de représentation du langage et comme tout mode de représentation il est historique, culturel, et comme disait Walter Benjamin dans un essai sur la traduction, il n'y a pas toujours eu des tragédies, il n'y en aura pas toujours, il n'y a pas toujours eu des romans, il n'y en aura pas toujours, il n'y a pas toujours eu la théorie du signe, il n'y en aura pas toujours. Il faut accéder à une autre pensée du langage, c'est la pensée du continu. Ce que j'appelle le continu, je faisais allusion à Humboldt, c'est le rapport d'interaction entre une langue et disons en gros une littérature, une poésie etc., mais c'est aussi le rapport qu'il y a à penser entre un corps et son langage, le langage, les activités de langage, vous et moi comme corps. Deleuze n'arrête pas de répéter la formule en mentionnant Spinoza, « que peut un corps », nous ne savons pas ce que peut un corps. Malheureusement il lit Spinoza avec les concepts les plus anti-spinoziens que possible parce qu'il le lit en français. Deleuze, et je suis désolé pour l'admiration que nos contemporains ont envers lui, traite Spinoza dans *Spinoza et le problème de l'expression*, comme si c'était un penseur français. Il ne le lit qu'en traduction, je conclus qu'un philosophe qui lit un autre philosophe qui a écrit dans une autre langue en traduction est un survivant, le seul survivant de la langue adamique parce que pour lui il n'y

a pas de langue, il n'y a pas de problème de traduction, il est directement au niveau de la pensée. C'est une chance que les philosophes possèdent, mais qui est malheureusement retirée à ceux qui voient le langage autrement. Le continu c'est plusieurs choses, le rapport d'interaction entre un corps et un langage, entre une langue et une littérature, entre une langue et une culture, entre une langue et une nation, et effectivement c'est inévitablement penser la pluralité. Avoir ainsi un argument contre l'opposition inepte entre identité et altérité.

Je peux en revenir à la question des sujets. On dit toujours la question du sujet, on devrait dire la question des sujets parce que c'est le sujet freudien, le sujet inventé par la psychanalyse qu'on oppose au sujet philosophique (je comprends très bien que la psychanalyse joue le rôle d'herméneutique littéraire pour interpréter des textes littéraires). Qu'est-ce que le psychanalyste, ou plutôt le littéraire - c'est lui qui emprunte des concepts à la psychanalyse - peut faire des concepts venus de la psychanalyse ? Pas plus, il n'a pas le droit de faire plus et il n'a pas les moyens de faire plus que le grammairien. Vous prenez un grammairien vous le mettez devant le plus beau poème du monde, le seul droit qu'il a est de dire qu'il y a un sujet, un verbe, un complément. Il n'a pas les moyens ni le droit de dire autre chose. S'il dit autre chose c'est parce que comme Tartuffe pour être grammairien il n'en est pas moins homme. Mais il déborde ses compétences de grammairien. Autrement dit, on va mettre sur un texte littéraire les concepts de la psychanalyse, mais ils ne nous donneront rien de plus que ce qu'ils peuvent nous donner. Et est-ce qu'ils vont donner ce que fait un texte littéraire ? Pas du tout. Le premier à le reconnaître c'était Freud qui très modestement disait très clairement aussi que la psychanalyse n'a rien à dire d'un texte littéraire et d'une œuvre d'art en tant qu'œuvre d'art et en tant que texte littéraire. Maintenant elle peut effectivement y voir tout ce que ses propres concepts lui permettent d'y voir et c'est ce qui fait que la psychanalyse nous rend tous très intelligents. Elle nous rend très intelligents mais elle ne nous fait pas avancer d'un centimètre pour savoir ce que c'est qu'un poème.

La question des sujets

Je suis obligé de faire la critique suivante. C'est une démarche négative, je me retire, j'énumère un certain nombre de sujets, c'est pourquoi je dis que maintenant on ne peut plus penser que la question *des sujets*. Le point de départ c'est certainement le sujet philosophique, conscient, unitaire, volontaire. On l'attribue à Descartes, ça passe par les Lumières, par Leibniz etc. Le sujet psychologique c'est peut-être encore en partie le sujet philosophique, mais c'est peut-être déjà un sujet spécifique. J'appelle sujet psychologique celui qui a des émotions, celui qui a un moi. C'est quelque chose de très important à garder en mémoire par rapport à apprendre à lire et à écrire parce que les émotions c'est le moi. Le problème, à mon sens, majeur de l'écriture, c'est de ne pas confondre le je et le moi. C'est un vaste problème, pour l'instant je continue mon énumération. Il y a un autre sujet, c'est le sujet de la connaissance des autres, c'est celui qui invente le regard ethnographique, ce sujet qui invente la connaissance des autres n'est pas le même que celui qui invente la domination des autres, c'est-à-dire le colonialisme, l'exploitation de l'homme par l'homme, les conquêtes, etc. ; ce n'est pas le même on ferait une grave erreur si on les confondait tous les deux.

Arrive un cinquième sujet, c'est le sujet de la connaissance des choses, c'est le sujet de la science, c'est une spécification du sujet philosophique, mais ce n'est pas la même chose que celui de la connaissance des autres. Il y a le sujet de la connaissance des choses, à son tour, il n'est pas le même que le sujet de la domination des choses qui est celui de la technique parce qu'il n'y a plus lieu de faire comme faisait Heidegger qui est de confondre la science et la technique, ce sont deux attitudes différentes même si elles sont liées. Mais il n'y a pas que ce sujet là. Dans l'introduction à l'*Encyclopédie* de Diderot, il y a un sujet du bonheur. Ce sujet est autre chose, en tout cas chez Diderot - c'est très clair - que le sujet psychologique. Mais il y a le sujet de la conscience de soi qui n'est pas le même que celui du moi. Il y a le sujet du désir. Ici je repense à une conférence de 1969 de Michel Foucault qui est recueillie dans les quatre volumes des *Dits et écrits*. C'est une conférence qui s'intitulait « Qu'est-ce qu'un auteur ? », et dans la discussion qui suivait sa conférence il répondait au marxiste qui l'interpellait, il n'y a pas de sujet absolu, il y a un sujet du désir, un sujet de l'économie etc. Il y a un sujet du droit et c'est capital de ne pas l'oublier, ne pas le confondre avec le sujet philosophique. Le sujet du droit c'est celui de l'article 1 de la Déclaration des droits de l'Homme de 1789, tous les hommes naissent et demeurent

libres et égaux en droits. Les gens qui ont rédigé cet article savaient très bien que ce n'était pas vrai, c'était un impératif catégorique au sens de Kant. Si on ne pense pas à distinguer le sujet du droit on retombe exactement dans l'amalgame fait par Heidegger et toute la pensée post-heideggerienne qui rejette ensemble la modernité, la démocratie, le capitalisme et l'impérialisme occidental (ajoutez toujours occidental, il n'y a bien sûr jamais eu d'impérialisme japonais, c'est une spécificité occidentale). Il est très important de réserver le sujet du droit pour ne pas confondre la critique heideggerienne des Lumières et la critique que je fais moi des Lumières parce que ce que j'y critique c'est l'hétérogénéité des catégories, l'hétérogénéité qui sépare radicalement non seulement les éléments du langage mais la théorie du langage, la poétique, l'éthique et la politique. Il y a un sujet de l'histoire, pour le marxisme c'était uniquement les masses qui étaient le sujet de l'histoire, tout le monde n'est pas sujet de l'histoire mais c'est une catégorie qui est à réserver. Il y a évidemment le locuteur de la langue qui est un sujet d'une certaine façon, c'est le sujet de la langue qui n'est pas le même que le sujet du discours et il est capital de faire la distinction entre la langue et le discours, et puis il y a le sujet freudien évidemment.

Et là, si j'ai bien compté, j'en suis à treize. Eh bien aucun de ceux là ne rend compte de ce qui se passe dans un poème ! Et je suis donc obligé d'inventer, enfin je n'invente rien, mais de postuler, l'existence d'un sujet qui est méconnu par tous les treize que je viens d'énoncer, c'est ce que j'appelle le sujet du poème. J'appelle sujet du poème celui par qui un acte de langage est un acte éthique et du coup ce ne peut plus être l'éthique de Levinas. L'éthique de Levinas a de beaux yeux, mais elle n'a pas de bouche, elle n'a pas de théorie du langage. Donc l'éthique n'est plus la même. Si je mets en rapport théorie du langage, éthique, poétique et politique c'est pour qu'il y ait une interaction entre les quatre termes de sorte que chacun des quatre transforme les trois autres et soit transformé par les trois autres. Et là on voit bien qu'on est dans un monde où le dernier souci des spécialistes de philosophie, évidemment, est de lire de la poétique. Quant à ceux qui font de l'éthique, leur affaire est tellement sérieuse qu'ils se consacrent évidemment à ça, c'était le cas de Levinas. Quant à ceux qui font de l'esthétique, parfois il y a des passerelles, je ne nie pas, mais là encore c'est quand même une catégorie des Lumières. Donc c'est bien ce qui fait que je pose qu'il y a un sujet spécifique qui est le sujet de l'art. Le problème de lire, c'est de reconnaître le sujet du

poème et de ne le confondre avec aucun des autres. C'est aussi le problème de l'art. C'est ce qui fait que je suis obligé de réserver le verbe lire aux actes de langage. Il y a eu, il n'y a pas tellement longtemps, une exposition de Poussin et tous les livres qui ont champignonné à cette occasion avaient un aspect assez stupéfiant ; les discours tenus sur les peintures étaient des récits narratifs, ce que fait d'ailleurs un peu Diderot dans ses salons, c'est-à-dire qu'ils ne voient pas une peinture de Poussin, ils la lisent, ils vous racontent l'histoire. C'est très intéressant, de même que ce que racontent les chapiteaux des églises, c'étaient sans doute les BD de l'époque, ça se dit, mais ce n'est pas ce qui fait que c'est de l'art, le problème de la spécificité de l'art fait que la notion de sujet du poème à mon avis se diversifie en sujet de la peinture, sujet de la sculpture etc., ce qui fait que je serai bien en peine de clore ma liste.

En réponse à Odette Toulet : « Je n'ai rien à dire de la psychanalyse en tant que clinique, je ne fais qu'évoquer des éléments de doute vis-à-vis de son application comme herméneutique littéraire et donc je respecte la psychanalyse. La question ici est en quoi ces concepts empruntés à la psychanalyse nous disent quelque chose de ce que fait un poème, de ce qui fait qu'un poème est un poème, de ce qui fait que ce poème est ce qu'il est et pas un autre et enfin de ce qui fait qu'on a besoin de critères pour reconnaître un poème de quelque chose qui fait tout pour ressembler à un poème. »

Réponse à Pierre Colin qui demande : Qu'est-ce qu'un poème? Qu'est ce que vous proposez pour savoir à partir de quand on a affaire à un poème ?

Je ne vais pas avoir la prétention et le ridicule de donner une recette, simplement j'expose mes propres interrogations et une démarche que je suis obligé de qualifier de négative par rapport à un certain nombre d'approches soit anciennes soit contemporaines. Le problème est celui de la valeur, c'est-à-dire qu'est-ce qu'un beau poème, qu'est-ce qu'un mauvais poème. Un mauvais poème est aussi un poème. Ce n'est pas la peine d'offenser les contemporains on peut prendre le XVII^e siècle, il y a plein de sonnets, il y en a qui sont de très beaux poèmes et des sonnets qui sont de mauvais poèmes. Qu'est-ce qui fait qu'on peut appeler un poème beau et qu'est ce qui fait qu'on peut appeler un poème mauvais ?

Toute la question est là et on ne peut pas l'é luder. Quand je dis qu'il y a des mauvais poèmes, effectivement quelque chose peut avoir 14 lignes, des rimes, respecter le schéma métrique mais en même temps être très mauvais. Il faut chercher et moi je cherche dans cette direction de la différence à faire entre la poésie et un poème.

Je propose ceci, je crois qu'on pourrait reconnaître cinq sens différents au mot poésie. Je n'ai pas d'ordre ni de hiérarchie. Il est indiscutable qu'il y a un emploi du mot poésie qui est celui d'une essentialisation de la poésie qui correspond d'ailleurs aussi à une sacralisation. Ça se diversifie à son tour en deux directions qui jouent, mais différemment, sur l'étymologie du mot poésie. On peut reconnaître bien des emplois contemporains, personnellement je me méfie du raisonnement par étymologie. C'est ce que dans un petit texte ironique Paulhan appelait la preuve par l'étymologie par rapport à Alain. Alain (philosophe très oublié maintenant qui a joué pourtant un très grand rôle et qu'on oublie assez injustement) avait ce genre de facilité qui consistait à confondre le sens des mots avec leur étymologie, alors tout le monde sait que le mot poésie va dans une direction, à partir du terme grec (*poïesis*) qui vient du verbe faire, la direction de la création. Ça peut aller jusqu'à une certaine mystique et en tout cas ça implique une certaine sacralisation de la poésie à cause de la valeur théologiquement très forte de la création. Et puis il y a une toute autre direction, celle représentée par Valéry, où le terme grec a été vu comme fabrication. Voilà deux grandes directions, il y a d'autres emplois. En esthétique il y a une revue qui s'appelle *Recherches poétiques* mais qui est spécialisée en histoire de l'art (là aussi pour jouer le jeu de l'étymologie). Je pense qu'il ne faut pas confondre étymologie et étymologisme. L'étymologisme est plein d'exemples qui sont tous des pièges. Il se trouve que de manière malheureuse presque tous les termes de la critique littéraire sont le jouet de ce genre de tournure d'esprit. Le mot poésie, le mot prose, le mot vers, etc., et ils ne sont pas les seuls, le mot religion en est un aussi, mais ça nous entraînerait trop loin. Il y a donc deux formes d'essentialisation qui toutes deux peuvent se ramasser dans une même catégorie qui est l'essentialisation de la notion de poétique – sens un.

Sens deux (encore une fois dans le désordre) je dirai Bachelard représente à la perfection cette direction, c'est-à-dire la confusion entre

émotion poétique et poésie. Ça donnait chez lui la confusion entre la poésie et le catalogue des quatre éléments du monde, les éléments de l'imaginaire. Ce qui montre bien que l'amour de la poésie, c'est comme pour toute chose, l'amour de la poésie ne suffit pas nécessairement à dire des choses pertinentes sur l'objet de l'amour. Troisième acception, très simple, le stock, la poésie, le stock. ça se subdivise indéfiniment, la poésie anglaise, la poésie française, la poésie du Moyen Age, la poésie du XVII^e siècle, la poésie de Hugo, la poésie de Déroulède etc. C'est le stock, c'est la poésie mondiale, la poésie japonaise, espagnole. C'est tout ça. Vous observerez que ni dans son sens un, la poésie n'est connaissable, c'est tout le problème de l'essentialisation de la poésie. On ne peut pas connaître l'être. Deuxième acception représentée par Bachelard, mais là aussi il y a ce piège qui fait que vous nagez dans la confusion, représentée à la perfection par la phrase de Mallarmé, je la connais de tradition orale mais je la répète, il disait à propos de la lune « elle est poétique, la garce ». Alors effectivement un coucher de soleil c'est poétique, une carte postale aussi. Sens trois, évidemment vous ne pouvez jamais connaître la poésie au sens trois, vous ne pouvez jamais en finir de la connaître, personne ne connaît toute la poésie française, ni même les dix-septiémistes, toute la poésie du XVII^e, etc., et puis on peut passer sa vie à étudier Hugo et on ne pourra jamais dire qu'on connaît tout de la poésie de Hugo. Sens quatre de la poésie, c'est l'activité d'un poème. C'est ici qu'on touche le problème essentiel, c'est que si le poème à faire, mais aussi le poème à lire, est fait en fonction du sens un, du sens deux, du sens trois, autrement dit si le poème à faire est fait en fonction de la connaissance de la poésie et de l'amour de la poésie, le poème meurt d'amour parce qu'il est amené inévitablement à refaire ce qu'il fait et là vous retombez dans le sujet philosophique, ce n'est plus le sujet du poème, parce que c'est le sujet conscient, unitaire, volontaire et je pose que ce n'est pas le sujet philosophique, c'est le sujet du poème qui fait le poème, puisque j'ai été obligé de postuler une notion spécifique. Autrement dit la poésie c'est l'activité d'un poème, c'est bien le problème de l'art, ce qui intéresse les amateurs d'art, les historiens d'art, les collectionneurs d'art, les amoureux de l'art, c'est la dernière chose qui doive, tout en connaissant tout, être l'objet de l'artiste, parce que si l'artiste fait ce qu'il connaît de l'art il n'existe pas, c'est la mort du petit cheval. Cinquième sens : si on peut appeler poésie l'activité d'un poème..., ce n'est pas nouveau, il y a

une conférence d'Henri Michaux de 1936 qui s'intitule *L'avenir de la poésie*, qui disait : « On écrit contre la poésie ». Ecrire c'est écrire contre, de même penser c'est penser contre, sinon c'est le maintien de l'ordre ou bien le travail tout à fait légitime de comprendre ce qu'ont pensé les autres. Je suis obligé de distinguer aussi trois sens du verbe penser. Penser c'est inventer une pensée, la pensée mathématique c'est bien ce qui transforme les mathématiques, alors je pose que la pensée poétique c'est ce qui transforme la poésie, à ce moment là c'est forcément l'activité d'un poème, et si c'est l'activité d'un poème et bien je suis obligé d'ajouter ce cinquième sens, c'est un universel poétique au sens où les linguistes et les anthropologues parlent d'universaux ce qui veut dire que la poésie est une activité qui fait partie du langage qui est présente dans toute langue, dans toute culture. Si je fais ce bilan et si je reviens au poème, le travail de lire un poème est presque du même ordre que celui qui consiste à faire un poème c'est-à-dire à se défier de la poésie. C'est ça le paradoxe et c'est pareil pour un peintre. Qu'est-ce qu'on dirait d'un peintre qui referait du Renoir ? Tout ce que je dis est d'une très grande simplicité, ça tient en une phrase. Il y a une phrase de Montaigne (dans le Livre III) : « J'y veux pouvoir quelque chose du mien ». C'est un universel. Je prends le Japon qui a vécu pendant des dizaines d'années depuis l'ère Meiji sur l'idéologie du dépassement de la modernité ce qui était une aberration, pas sur le plan technique et technologique, transformer le système d'éducation, l'armée, le chemin de fer, tout ça c'est très bien mais c'est la modernisation, ce n'est pas la modernité. Mais quand les écrivains japonais se sont mis à penser qu'il fallait connaître Dostoïevski et Balzac pour faire des romans, pour faire mieux qu'eux, dépasser la modernité, c'est absurde. Si c'est la spécificité qui est un universel (« j'y veux pouvoir quelque chose du mien »), il n'y avait pas à imiter Balzac ou Dostoïevski.

H.M.

« L'IMAGINAIRE, POISON DE L'ECRITURE ? »

L'imaginaire c'est, dans la pente d'un torrent de montagne, une marmite profondément creusée par des millénaires de violence de l'eau. Dans cette

marmite, il y a des truites, sauvages, prédatrices et glissantes. Invisibles. Elles sont difficiles à attraper. Elles sont bonnes à manger. Et, à les braconner, on prend le risque de se heurter à la loi.

En grec ancien, le verbe βαλλειν (balleîn) signifie jeter. βολη (bolè) ou βολος (bolos), substantifs de même racine, désignent tous deux le jet, et, pour l'un la flèche et la blessure, pour l'autre, le filet ou le coup de filet. Si, à cette racine, vous ajoutez le préfixe συν (sun), qui veut dire *avec, ensemble*, vous trouvez d'une part un groupe de mots qui évoquent la rencontre, le combat, ou le pacte, et un autre groupe de mots qui désignent l'identité, la marque, le signe de reconnaissance. Les mêmes racines porteront en latin les sens de participation au prix du repas, ou bien à la conversation. J'utilise à dessein ces deux monstres que sont, pour la post-modernité, la métaphore et l'étymologie pour vous présenter la fiction qui me sert de théorie quand j'invente et anime un atelier d'écriture. Le symbolique est le filet qui permet d'attraper sans se faire mordre et sans se faire prendre par les représentants de la loi les bêtes dangereuses de l'imaginaire ; il est aussi ce qui permet de les accommoder pour les rendre comestibles et pour les manger ensemble. Cette consommation est possible si on admet que le symbolique est en même temps notre pièce d'identité et notre monnaie d'échange.

J'affirme que toute pratique d'atelier d'écriture (d'écriture ?) qui ne se donne pas cette pêche pour moteur (et non pas pour objectif) est une pratique élitiste, parce qu'elle tend à réduire l'activité symbolique à ses normes sociales et savantes. Je vais essayer de m'expliquer sur cette position terroriste – ou plutôt contre-terroriste : contre le terrorisme exercé depuis quelques années par « la société cognitive », par les bases de données et la croyance en la mémoire ou l'archivage universel, et par les méthodologies du vrai/faux (les QCM), du oui/non (les référendum), du 1/0 (les théories de l'information).

On s'étonne qu'une société si soucieuse de donner la parole, de consulter, de diversifier les structures de décision produise le désengagement, l'appauvrissement des réseaux de relations, les crispations micro communautaires. C'est que, pour les sociétés comme pour les sujets, tout ce qui est nié a pour vocation de resurgir, à contre-temps et à contre-effet.

Ce qui est nié, c'est l'inconscient, c'est le non maîtrisable. Celui de la nature et celui des sujets. C'est la folie. La mort aussi. Toutes choses que le savoir peut dire, commenter, représenter. Mais quand le savoir se mêle de vouloir les contenir et les éradiquer, il cesse d'être la pensée que nous produisons collectivement pour agir sur les choses pour devenir l'instrument du pouvoir sur les hommes.

Les fictions (y compris les fictions théoriques), des mythes premiers au roman classique, les poèmes et toutes les tortures délicieuses qu'ils infligent à la langue de l'échange ont toujours été en charge de socialiser l'indicible, la terreur, l'inacceptable. Prétendre, comme il semble que ce soit aujourd'hui la pensée dominante, que la littérature doit abandonner cette fonction, se cantonner dans « la transmission d'expérience et la sincérité », cela revient à l'instrumentaliser, à la confiner soit au rôle de pré-science, de matériau expérimental préalable à la production de pensée, soit au rôle d'exutoire de la non participation organisée des gens à la construction de l'avenir. Littérature du témoignage, du constat, de l'immédiat présent. Biographies. Reportages. Sitcom people.

Il me semble au contraire que la littérature et la production de fiction sont autonomes. Qu'elles relèvent, comme d'autres formes de création, d'un champ spécifique dans l'élaboration de la pensée humaine. Qu'elles sont le point de jonction introuvable entre le général et le particulier – parce qu'elles donnent à l'un et à l'autre statut d'égalité en les rendant inséparables. C'est dire qu'elles ne sont pas absence de pensée, pensée imparfaite ou détournées, mais qu'elles sont le seul lieu où l'on peut penser l'impensable. Nier cette fonction, c'est nous dire que tenter de socialiser et d'ouvrir sur l'universel le plus intime, le plus baroque qui nous constitue est un acte antisocial. C'est une vieille morale qui resurgit sous des formes nouvelles.

Les ateliers d'écriture peuvent choisir, ou non, de jouer un rôle dans la diffusion et le partage de ce pouvoir de la littérature : pouvoir d'écrire, certes, mais pas le pouvoir qui consiste à savoir user de la langue telle qu'elle est pour s'insérer, s'intégrer, dire mieux qu'un autre ce que tout le monde sait déjà. Mais pouvoir, pour chaque participant de l'atelier, de commencer d'écouter sa langue telle qu'elle s'écrit, de reconnaître dans ses erreurs, ses phrases bancales, ses vocables introuvables – dans ses arrêts brusques comme dans ses démarrages foudroyant des formes qui se cherchent pour

dire et socialiser des fragments d'indicible. Ce n'est pas d'aveux qu'il s'agit, ni de connaissance de soi. Le surgissement de l'imaginaire, la déroute provisoire qu'il fait subir à la monnaie courante des symboles et des formes est la condition de possibilité des changements de perspective, des déplacements d'axes de symétrie et des systèmes d'équivalence qui caractérisent les réorganisations de la pensée. Le déni de réalité auquel peut être assimilé l'imaginaire n'est pas un accident de la pensée, il est le foyer même de son libre exercice.

Ces processus, nous les croyons – ou nous les préférons – réservés à des personnalités d'exception. Du coup, la plupart de ceux qui forment, qui insèrent, qui alphabétisent, consacrent l'essentiel de leur activité à l'acquisition d'outils formels, et laissent parfois un peu de temps à l'expression libre du moi. A aucun de ces deux endroits, le sujet pensant ne peut advenir.

Les pratiques d'atelier d'écriture sont en train de se diffuser très rapidement dans le secteur de l'insertion sociale et professionnelle dans lequel je travaille depuis trois ans. Ce n'est plus un gros mot, ni une fantaisie de soixante-huitard attardé. Mais les raisons pour lesquelles cette expansion s'accélère sont des raisons redoutables. On ne case pas un atelier dans un parcours d'insertion parce qu'on pense que la pratique créatrice du langage, le pouvoir de produire des fictions, est une activité fondamentale, nécessaire à la pensée et qui doit être partagée. On admet les ateliers parce qu'ils apparaissent comme une pratique pédagogique efficace pour améliorer la qualité de l'écrit, ou parce qu'ils favorisent, mieux que d'autres pratiques, la libre expression. Si on ajoute que la question de la formation des animateurs se pose de plus en plus en termes institutionnels, on peut être sûr que l'instrumentalisation est en marche.

La bataille d'avant-garde est gagnée : il nous reste à nous battre sur un front large pour maintenir ouverte la brèche que nous avons contribué à ouvrir. Pour ce faire, l'imaginaire est l'indispensable bélier.

D.B.G

A PROPOS D'ENFANTS EN DIFFICULTÉ ET AUSSI POÈTES

Pendant une année j'ai travaillé deux fois par semaine avec trois élèves de huit ans en difficulté scolaire ; j'ai pensé que l'écrit poétique serait un bon support et un très efficace moyen de narcissisation pour ces enfants qui avaient une faible estime d'eux-mêmes. Je livre ici un aspect du travail réalisé, avec et grâce à eux, qui concerne le travail réflexif autour du poème, ce que les pédagogues appellent la métacognition. Et, pour leur rendre hommage, on lira à la suite leurs poèmes de toute une année. Je vais tout faire pour qu'ils les lisent dans cahier de poèmes. Ils le feront avec plaisir, ils ont douze ans aujourd'hui et ils savent lire.

Comment avons-nous écrit nos textes : le sujet, le social et l'objet du savoir.

Une chose est de faire, de produire de l'écrit. C'est un acte fondateur, en ce sens où le sujet qui écrit découvre que c'est possible, qu'il est capable de le faire. Là où il renvoyait à plus tard parce qu'il ne maîtrisait pas, il s'aperçoit d'un possible immédiat passant par des savoirs déjà existants qu'il faut mobiliser. Ainsi la causalité grapho-phonétique en construction est mise à disposition de l'écriture du mot et l'objet du savoir est matérialisé dans une production. Mais, si l'on en reste là, on risque de ne mobiliser que des savoir-faire et rester dans une pédagogie de la réponse comportementale.

Il importe que les élèves fassent mais aussi qu'ils disent, forment, confrontent et écrivent à propos de ce qu'ils font. Cette mise à distance de l'acte est simultanée à l'acte lui-même. C'est pour cela que dès le début de l'aide, je consacre un moment (début ou fin de séance) où ce qui est fait et ressenti par les élèves est entendu, exprimé et noté.

Par exemple, voici un dialogue opéré à partir de la question : qu'est-ce que la poésie ?

Sara : *c'est pour lire et écrire des mots.*

Gaylord : *il y a des mélanges de mots.*

Ashley : *c'est dur à écrire mais quand on récite ce qu'on a écrit, c'est facile et c'est beau.*

Gaylord : *c'est vrai et c'est pas vrai, ce qu'on écrit.*

Sara : *c'est pas vrai ! les salades bleues, ça n'existe pas.*

Gaylord : *mais on les invente avec les mots. Ashley l'a fait. Moi, j'ai inventé un lion magique.*

Ashley : *avec la poésie, on peut inventer mais il faut les lire et les écrire.*

Dans ma poésie, il y a des affaires dans une armoire. C'est normal alors j'y ajoute « animales », ça fait drôle.

Beaucoup de choses sont évoquées ici qui ont à voir avec l'objet du savoir travaillé, le poème. D'abord que la poésie est faite avec des mots. Ce n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait poésie mais elle est nécessaire. Les élèves expriment leur projet, écrire des poèmes et savent avec quoi ils vont le faire. Gaylord évoque même l'association métaphorique des mots qu'il appelle des mélanges. Il prend aussi conscience du rapport à la réalité et c'est la résistance de Sara qui le lui fait dire. C'est son « *ça n'existe pas* » qui fait évoquer à Gaylord la possibilité d'inventer avec des mots qui sont ici perçus comme outils symboliques de l'imaginaire. En même temps la place du sujet est entrevue. Il précise que Ashley l'a fait, que lui aussi a inventé, mais que ces inventions sont singulières. Le sujet qui écrit est discerné.

C'est pour cela que je ne pense pas utile de faire produire des poèmes collectifs car le poème est production singulière d'un sujet qui prend en même temps conscience du processus qu'il vient de mettre en œuvre pour créer. Ce qui ne veut pas dire que le collectif, l'autre, est oublié dans l'acte de création car si le sujet prend acte qu'il est capable de créer, d'utiliser cette forme particulière de la pensée qu'est la pensée écrite, il prend acte aussi que d'autres avec lui, en sont capables.

C'est pour cette raison que la confrontation métacognitive est si importante. Ainsi Ashley prend conscience que tout à coup son texte échappe à la normalité sémantique pour produire un autre effet *drôle*, dit-elle. Et là on touche au déplacement de sens, propre à l'écriture poétique, sans perdre de vue la matière avec lequel cet écrit est constitué, le mot. Et si il y a transformation intentionnelle de la matière, il y a création.

Après l'écriture des premiers poèmes de décembre, j'ai proposé aux élèves de jouer leurs poésies en prenant des points de vue différents dans l'expression corporelle. Par exemple, ils se mettaient à la place des loups, puis des voisins, puis de la sœur (cf. textes infra). Cette théâtralisation de leurs textes et de ceux des autres débouchera sur une

formulation collective appelée *pour parler des loups*. C'est la narration de la séance d'expression corporelle. Cet écrit est produit en commun du début à la fin, autant pour la recherche du nombre de mots qui le composent que pour l'écriture de chacun d'entre eux au moyen de ressources grapho-phonétiques que chacun amène, moi y compris.

C'est Sara qui proposera de donner à cet écrit une forme rappelant celle du poème en *allant à la ligne avec une majuscule*. Toutefois, je leur parlerai de la distinction entre un écrit collectif comme celui-ci et les poèmes écrits préalablement qui sont des écrits singuliers. Et ce discours de ma part a son importance : ce que l'élève fait du mot, du mot social, du mot donné dans l'atelier d'écriture, du mot objet du savoir est approprié pour donner un écrit singulier. Pour Bernard Charlot l'objet extérieur, l'objet social, l'objet du savoir n'est pas seulement intériorisé ou incorporé à la manière de « l'habitus » de Pierre Bourdieu, mais, en s'incorporant, il change de logique :

*Cette intériorisation ne peut être comprise à partir de la seule logique du social ; son explication requiert la prise en compte de la logique spécifique du psychique, c'est-à-dire du sujet. L'individu (pour employer un terme aussi neutre que possible) n'intériorise pas le monde, il se l'approprie dans sa logique de sujet, ce qui est fort différent*¹⁰

C'est ce groupe de sujets, marqués chacun par leur singularité, la prise en compte de celle-ci étant au centre de la démarche pédagogique, qui m'intéresse lorsqu'il faut partager avec d'autres ce que l'on a compris.

Il ne suffit pas que le sujet parle « de » et « sur » l'objet du savoir et en parle avec d'autres pour que ce savoir soit construit. Il faut aussi que celui-ci soit suffisamment réactivé dans des productions désirées et destinées à d'autres, voire désirées parce que destinées à d'autres, afin de placer l'autre au cœur même de la construction du savoir.

J.P.R .

Suivent des poèmes écrits par les élèves et classés chronologiquement.

¹⁰ CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, 1997, Anthropos, p. 38

Les termes soulignés le sont par Charlot.

Papa a quatre ans et danse avec
maman.

Gaylord (22.10.99)

Le crocodile chante et danse.

Ashley (22.10.99)

Une vieille dame avait un jardin
Avec des salades bleues.

Ashley (26.10.99)

Un dragon qui fait le feu et danse
Une girafe qui fait des bébés
Dans le jardin, ils invitent des gens
Pour manger des gâteaux.

Sara (26.10.99)

Des dinosaures dansent dans
mon jardin
Des renards chats dessinent un
lion magique.

Gaylord (26.10.99)

Le roi est tout petit sous sa couronne
Il a été rétréci par une sorcière
drapeau.

Gaylord (02.12.99)

Si on ouvre mon armoire feuille
Il y a des affaires animales
Et des chaussures en fleur.

Ashley (02.12.99)

En voyage sur la plage fille
Le sable brille comme le neuf
Il cache des crabes lumière.

Sara (02.12.99)

La nuit, en catimini, je sors de chez moi
Je rentre chez les voisins, je vole
leurs armes
Et leurs bijoux
Et je reviens
Un loup, sous mon lit, m'obéit
Si je lui lance un os
Il le rattrape en sautant
Quand quelqu'un veut m'abattre
Je siffle tous les loups.

Gaylord (07.12.99)

Je rêve que c'est du rêve
J'ai rêvé que j'étais partie nager
Sur la grande plage que je porte.

Sara (07.12.99)

La nuit, je regarde un peu les
étoiles
Je mange du chocolat, ça m'aide
à rêver
Ma sœur me dit qu'un loup
Lui chatouille les pieds.

Ashley (07.12.99)

Texte collectif

Pour parler des loups

Nous avons léché

Nous avons dit : « au pied ! »

Nous avons dormi

Nous avons griffé, chatouillé,

glissé.

Tous (07.12.99)

Sara, Sara bleue, Sara cheval
comme un kangourou qui saute
dans les rochers, dans la forêt.

Les châtaignes parlent
avec leurs copains les loups

Une cerise va dans le ciel ;
on l'attrape, c'est le soleil

Un oiseau coupe une fleur
grenouille

elle saute vers des sirènes qui
plongent avec elle.

Sara (janvier-février 2000)

Gaylord, chaud, chaud

Sort de la chambre de sa sœur

Et va dormir.

Il rêve :

Papa et une girafe

dansent à Noël au son d'une
flûte.

Le Minotaure fait du vélo.

Il se casse la binette.

Et a mal au genou.

Il est un peu assommé

Il voit des poussières qui
tombent

Et il se transforme en
minuscule petit homme.

Gaylord (janvier-février 2000)

Ashley se glisse dans le jardin
Sans bruit pour ne pas réveiller le
monstre

Il dort sous la terre avec ses
copains

Si je saute dans le ruisseau mes
souliers vont se mouiller

C'est bon, c'est fait : plouf,
plouf !

Ashley (janvier-février 2000)

EXISTE-IL UNE POESIE, UNE LITTERATURE, SPECIFIQUE « POUR LA JEUNESSE » ?

Comme nombre de mes confrères, je serais tentée de dire : non. La poésie (littérature) est une, indivisible, ni pour la jeunesse, ni pour les adultes, pour tout le monde. Ce qui est bon pour les adultes l'est aussi pour les enfants et réciproquement.

Dans mes recueils de poèmes, que ce soit *Balade en tête* (Editions Lo País) ou *Croquis intimes et chansons douillettes* (Editions Pluie d'Etoiles), je n'ai pas fait de distinction et me suis adressée à tous avec le vocabulaire, la syntaxe, les sujets qui m'étaient propres, sans me poser de questions préalables sur l'âge des lecteurs. Certains poèmes sont un peu plus *difficiles* que d'autres, certains plus naïfs. Ce que j'aime, en tant qu'auteur, en tant que poète, c'est précisément jouer sur des registres différents, des tonalités, des nuances, comme un compositeur joue sur les tessitures des voix, les *couleurs* des instruments, leur association, leurs harmonies ou leurs dissonances.

Même démarche dans mes albums les plus connus : *Le luthier de Venise, Le peintre et les cygnes sauvages, L'homme qui allumait les étoiles, Longtemps...* où, portée par l'inspiration la plus libre, soutenue par les images de mes complices illustreurs, j'entends bien entraîner petits et grands dans un univers, en une lecture et une rêverie communes. D'ailleurs, sans préméditation, il m'est arrivé, souvent, d'avoir gagné ce pari : que des enseignants convaincus aient amené des enfants très jeunes à écouter ou lire, en tout cas à aimer ces histoires qui, a priori, ne semblaient pas faites pour eux *sur mesure*. Cela s'appelle la *médiation*. N'est-ce pas l'un de nos rôles d'éducateurs, de passeurs ? Cela s'appelle aussi *l'imprégnation*. N'est-ce pas l'une des caractéristiques de l'enfance que cette immense faculté d'absorption, d'enrichissement, autant par la sensibilité, l'inconscient, que par la compréhension stricto sensu ?

Lorsque, dans **Le luthier de Venise**, je parle de, *kyrielles d'hirondelles de moineaux et de tourterelles*, il me semble avoir davantage fait pour le mot *kyrielle*, auprès des jeunes lecteurs, que toutes les dictées, le Robert et le Larousse réunis. Aucun des enfants que j'ai rencontrés n'a eu de doute, ni sur la signification de ce mot inconnu d'eux, ni sur sa beauté, ni sur sa musicalité. Et c'est à bon escient qu'ils l'ont réemployé dans les poèmes qu'ils m'ont offerts à l'occasion de mes visites dans les classes.

Alors, il n'existerait vraiment pas de poésie, de littérature, spécifiquement écrites pour la jeunesse ? Pourtant...

Pourtant, lorsqu'une de mes éditrices décide de commencer une collection avec deux ou trois de mes textes humoristiques, pour répondre à la demande d'un public en quête de lectures faciles et ludiques permettant de considérer le livre comme un instrument de loisir et non comme un instrument de torture, est-ce que je refuse ? Non. Au seuil de six années de jubilation d'écriture, je me mets à produire joyeusement quatre livres.

Donner envie de lire à ceux que les textes plus arides rebutent. Peut-être ensuite, lorsque l'effort initial sera devenu plaisir, éprouveront-ils la curiosité de découvrir d'autres univers, plus subtils, plus complexes... La littérature populaire n'a jamais eu d'autre but que celui de distraire. Pourtant, elle a permis à certains d'accéder au livre. Ce n'est déjà pas si mal. Et, parmi ceux là, certains encore sont allés plus loin. Dans ce domaine là, on n'empêche personne d'avancer. L'essentiel est d'avoir osé les premiers pas.

De même, lorsqu'une autre de mes éditrices me téléphone en me demandant d'écrire un album ou un recueil pour les tout-petits, est-ce que je l'envoie balader en répondant que mon écriture est une et indivisible ? Lorsqu'elle me dit que très peu d'auteurs réussissent à concocter des histoires où la simplicité du vocabulaire, celle de l'intrigue n'excluent pas sens de la poésie et structure de la narration, où le texte ne se réduit pas à un plat et redondant commentaire, d'images, où la musicalité du langage, l'humour, la tendresse, alliés à la sobriété, peuvent produire de véritables petits chefs-d'œuvre, est-ce que je refuse de relever le défi ? Non. Je m'assieds devant mon ordinateur et je planche, sans doute autant que pour **Le luthier de Venise** ou autres albums reconnus pour être plus *littéraires*.

Parfois, avant de m'y mettre, davantage pour me rassurer que par conviction que la science doit forcément, dans ce cas, venir au secours de la littérature, je relis Dolto et consoeurs. Parfois, je vais faire un tour dans les crèches, ou bien je prends des notes lors de mes visites de classes en maternelle. Parfois, je préfère replonger dans mes souvenirs, ceux du temps où mes propres enfants avaient l'âge de ces lecteurs. Je fais aussi appel à la petite fille que j'étais, qui vit toujours, à l'occasion, au fond de moi, à ses peurs, à ses plaisirs tactiles ou olfactifs, à ses joies, ses découvertes... Je sais très bien qu'elle a grandi, cette petite enfant, qu'elle a enfoui ces sensations premières, qu'à l'époque, elle ne savait pas les dire avec le vocabulaire, la syntaxe, dont je dispose aujourd'hui. Alors, je cherche le mot juste, la rythmique, les allitérations, qui rendront au plus près ce que je cherche à transmettre. Et cela n'a rien de plus facile, ni de moins valorisant que de chercher le mot juste, la rythmique, les allitérations, dans un poème *pour adulte*. C'est même, du point de vue de l'écriture, exactement la même chose. Sauf que là, le lecteur ne me fera pas de cadeau. Il n'aura ni à priori positif ni à priori négatif, ni aucune sorte de références. Il ne cherchera pas à deviner mes intentions. Il ne se demandera pas quelles sont mes sources, mes maîtres, mes influences. Il sera intéressé ou ne le sera pas. Il rira ou ne rira pas. Il sera séduit ou abandonnera le livre dès la première page.

Alors oui, écrire pour les tout-petits, ce peut être une sorte de spécificité. Mais cela s'inscrit dans une démarche plus générale d'écriture. L'ensemble se divise-t-il ? Oui et non. En tout cas, le dénominateur commun, c'est l'exigence, l'obligation d'aller chercher au plus profond de soi quelque chose d'authentique qui *passera* auprès du lecteur parce qu'il n'y a pas de faux-semblants, d'effets prétentieux et stériles, de mensonge.

Ecrire **v r a i**. C'est peut-être cela la spécificité de la littérature et de la poésie, quelles soient pour enfants ou pour adultes, ou encore pour les deux. Et ce n'est pas si simple...

C.C.

PAYSANS DU LANGAGE

“ Donnons à penser le monde, donnons à déchiffrer du mythe, donnons à écrire du rêve et peut-être demain l’imagination accèdera-t-elle au pouvoir. ” Martine FOUCHESATO

Ne plus douter ! Baigner dans la béatitude de ses propres certitudes ! Avancer des rationalités scientifiques, politiquement utiles, socialement reconnues. Mourir à sa pensée imaginante. Mourir avant que d’être mort...

Chuchotements du temps à l’oreille. Ententes malhabiles. Les paroles sont sourdes. Les trous raccommodés ne suintent pas mais pourrissent par derrière. Oubli faussé d’un ravin ignoré. Ils sont partis ailés les secrets des oiseaux survolant les routes grises, ternies par la modernité unique. Les semelles en bois se couvrent de verni, les feuilles bruissantes saluent de leurs oranges amères.

Des météores tombent sur la terre et soulèvent les vagues, le sel fin de la mémoire s’écoule à travers l’ellipse des générations perdues. Les origines passent par-dessus les familles et remontent à l’an pèbre des essences humaines. Le cœur se met à battre, haricot bourgeonnant, les yeux lentilles noires, s’aveuglent de lumières, les segments des Carpates s’irriguent par double voie, le corps se fait pirouette, petite démesure.

Mais où sont donc les mots qui disent la béance ?

La langue naturelle s’imprègne des visages alentour. Mouvements de lèvres, jeux de langue sur palais, dents en rempart. Illimités des possibles. La Société se dresse et s’organise en un système pyramidal. De toutes parts, les esprits sont curieux même si parfois rebelles. Le savoir s’élabore. Mais quelquefois la Norme devient raz de marée, elle déborde, dévore et engloutit. Duels, batailles, la guerre est déclarée comme un nom innommable. Les lettres s’endurcissent, pointes sèches des plumes rouillées ; les mots se dictionnarisent en volutes codifiées, les phrases s’emberlificotent de tournures empesées. Lentilles correctrices, les syllabes s’amenuisent, les phonèmes bancals boitent à tomber.

Chaque matin, le réveil fait sauter les tartines qui brûlent le bout des doigts ; les lacets deviennent boucles et marchent en lignes bien rangées.

Par chance Saturne, attendrie, laisse choir ses anneaux sur le sol pour quelques indociles qui regardent l'espace. Les soucoupes se forment en passerelle et des pieds alunissent. Dans le ciel, une casserole s'envole et chapeaute la voûte. Le couvre-chef immense est sans état civil. Il se nomme en toute langue de gazes transparentes. C'est le droit des apatrides, le pouvoir de regarder d'en haut. Le monde change de couleur : rouge brique des coupoles inversées, blanc limpide des berceaux oubliés, il est de quelque part l'origine du Sens.

Sur Terre, des groupes s'organisent et entrent en résistance, les mains se fraternisent en encre disgracieuse, éclatement des sphères étriquées du savoir. Le Verbe est dans la pioche des cours de récréation, au cœur régénéré du système, dans les canaux des rues ancestrales, sur les places populeuses des quartiers. Les micros amplifient la cataracte de mille langues croisées, sous les yeux de témoins rigoureux mais non point rigoristes. Témoins Passeurs de langues mortes, laissées pour compte au fond d'une montagne en creux qui résonne. Les voix, échos masqués, avancent pas à pas, réinventent le monde, bousculant les frontières et le trou nombriliste des pays globalement uniformes. Les paysans en "marcha", chaussures dans la terre, enflent le mouvement, mains calleuses de travailleurs aux outils libérés par la rébellion, esprits éclairés dans l'infini des associations idéelles.

La transformation se fera de l'intérieur des têtes et du ventre des origines, elle naîtra de la remise en cause du pré-pensé, formaté, conditionné sous-vide, elle s'enracinera dans les étoiles pour croître sur les pavés, elle fleurira sur les façades, se glissera dans les serrures de l'ordre établi (mais par qui ?) pour éclairer les yeux des voyeurs fatigués. Alors s'ouvrira un œil neuf, concentré et perçant tout entier attentif aux bouillonnements vifs-humains.

La transformation est déjà commencée, elle déborde des ornières. Sa voix chante, traverse les murs des milieux cloisonnés, donne des concerts partout. Elle cherche, explore, bâtit ses gammes, décode les mécanismes des symphonies obscures, crée de nouveaux modes de connaissance. Ecoutez, c'est la voix du progrès.

J.B.E.

ÉCRIRE ?

Ecrire, une dérive où le sens reprend ses droits à la jointure d'un texte que les mots remparent. Les mots organisent la pensée entre deux respirations, deux échos, l'oubli et la mémoire de l'oubli. Les mots circonscrivent une histoire à couper au couteau de la langue.

On se mettrait à écrire parce qu'on aurait quelque chose à dire, rien n'est plus faux écrivait Michel del Castillo. Rien n'est plus leurrant que cette supposée suppléance à ce qui de toute façon ne se formulera pas. J'écris et les mots échappent sous le doigté de la frappe. Un texte, s'écrit comme on pétrit la glaise sous les doigts, la façonne, la découpe, en abandonne des morceaux ou rejette le tout. Un texte s'écrit plus qu'on ne croit l'écrire.

Il arrive que l'on entende dire qu'écrire pour dire cette chose que l'on aurait à dire ferait du bien. Et même que cela soignerait. Je voudrai bien savoir si ceux qui détournent l'écriture à des fins autres que littéraires, ont jamais essayé de s'y mettre, non pas comme on s'y met quand l'écriture sert d'exutoire à des problèmes momentanés, mais pour risquer un dire qui soit le sien à travers l'apparence des mots, leur transparence supposée. Ont-ils jamais éprouvé ces états diffus d'angoisse qui précèdent ou accompagnent les mises en écriture et qui font se demander si cela vaut le coup sauf à ne pouvoir éviter ni la nécessité d'écrire, ni le plaisir qui peut l'accompagner, ni cette traversée d'angoisse ? Ne pas écrire, alors, serait pire.

Et si écrire, c'était se laisser surprendre par les mots comme l'otarie quand elle reçoit une balle au bout de son nez pour la première fois ? L'otarie, loterie, à peine une erreur de lecture, de re-écriture que la frappe de doigts distraits re-organiserait et, dès lors, l'histoire continuerait différente. Loterie, hasard, surprise de la langue. Jongler avec les mots, les rattraper au vol, s'en laisser travailler, les suivre à la trace comme le furet des jeux de l'enfance ou le lapin d'Alice. Poursuivre la traque, se meurtrir à l'angle des lettres, s'empêtrer dans le filet qui sépare le texte que l'on

voudrait écrire de celui qui s'écrit jusqu'à lui arracher les quelques fils avec lesquels tisser quelques fragments de poésie.

Ecrire et sédimenter des détrit. A considérer les cartons de brouillons non-jetés, les disquettes qui s'empilent, cela pourrait y ressembler.

Mais si on n'écrit pas parce que l'on aurait quelque chose à dire, parce que ce n'est pas pour parler par écrit, ni pour apprendre à s'exprimer, à communiquer, ni parce que cela ferait plaisir d'écrire - en atelier par exemple - si en plus cela file de l'angoisse à quoi cela peut-il bien servir ? A rien.

On se mettrait juste à écrire parce que cela servirait à rien. On habillerait ce rien de mots qui seraient autant d'oripeaux - d'horribles peaux à superposer comme des voiles de tarlatanes ou on le déshabillerait, ce rien, comme on pèle les oignons. Ecrire et éplucher le texte qui sortirait, juste pour la surprise et l'étonnement - le sien - celui du lecteur -, le plaisir de la lecture ou les besoins de la corbeille à papier dont la bouche est toujours affamée.

Ecrire et livrer ses échos en pâture, prendre le risque - non pas de communiquer - mais de donner à lire ce que l'on n'avait ni à dire à quelqu'un ni à parler. Tu parles d'un casse-tête !

On se mettrait à écrire pour redire le rien, pour se laisser porter au-delà du silence, pour y trouver ses mots à soi, ceux qui font le grain de notre langue spécifique, les poser, les organiser, les effacer, les fabriquer en écho de ce qui résonne d'un lieu auquel on n'aura jamais accès même en flânant à ses abords, de ce qui se faufile dans les interstices du temps entre le souvenir et la mémoire, la voix et le silence, les larmes et le sourire et qui, en tâtonnant, cherche sa scansion.

Ecrire et égrener le temps de l'autre, l'autre de soi. Laisser résonner, l'écho lointain d'un tambour dans un ciel zébré d'orage. Pan-papan - pan-papan. Compter les battements puis laisser le silence crever le bruissement de la nuit. L'histoire se déplie, se replie. Il arrive qu'elle repasse sur des sillons mal effacés et que deux d'entre eux se chevauchent ou bien trois, qui sait les tours que peut jouer la mémoire à force de rencontrer l'oubli. Cet écho compte-t-il et pour qui ? Pour qui le laisser s'égrener entre le dit et l'inter-dit, entre le dit et l'écrit, la lecture et le souvenir de la lecture, la vue et le regard, la présence et l'absence, la nécessité d'écrire et le désir de l'écriture.

Et si écrire ce n'était ni un rêve ni une panacée mais un besoin de l'être ?

O.A.T.

Une femme en sainte érigée, devient surpérimée. Supérieure à l'intérieur d'un destin bien inférieur. Douceur de la main qui caresse à coup de griffes, dehors. Légèreté des mots écrasants qui émasculent leurs vagins. Outragée par le poids du temps, dépréciée tout en contournant. Va et viens incessants d'une certitude opprimante qui submerge la vision du réel. Quotidien ramolli d'une vie étriquée. Parquée dans une orgie, réprimée toi l'adorrable..

Une femme éreinte toute étroite qui surprend la couleur de l'emers. Obligée dans la sérénité par l'acuité prévisible d'une norme qui déforme. Amorphe dans les moindres plaies, aile qui suinte la péremption. Chaque eunuque vient caresser sa nuque. Si docile, si peu fragile puis vacille dans l'or pur. Belle ordure, corps impur déchirés par l'armure. Abîmée toute usée, bien râpée. Arrachée aux semblables, écornée du coin de lames. Larmes qui creusent autant d'espoirs et font naître une histoire.

Femme enceinte écoute ses plaintes.

Flamme crainte vaille dans l'humeur d'un bonheur partagé. Attachée à couronner le plaisir de douleurs. Liée par le poids du devoir, déviant toute atteinte à l'honneur. Emprisonnée par le droit de soustraire sa vie au miroir, elle erre peu fière dans la frigidité d'un jour musqué. Embusquée dans ses pensées, cachée, surprotégée. Supporte au gré du tout le quotidien qui la tiens.

La fameuse éteinte aspire dans la loi du silence, expire en nommant sa cadence. Noyée dans la profusion succincte de choix évités, elle louvoie la mainmise dans une crise éructée.

Une flemme enfreinte la souillure des beaux jours. Absente et feinte elle s'absous dans la fiente socialisée du pur, du vrai. Etrange en vain, biaisera-t-elle le chagrin ? Ou sans un mot brisera-t-elle son destin ? Une plinthe porte son angoisse au pinacle et fatigue les saisons qui reviennent sans relâche. Adulée dans l'ordinaire, surprise et tergiverse. Bouleverse son chagrin et exprime le trop plein. Flots qui pissent de son sein assassin, puisent folles envolées vers demain. Freins câlins qui impriment tout plaisir apparent versent un brin de regrets, de pourquoi. L'amante émonde le temps qui reste à fourbir son apogée. Astiquer tous les projets. Lustrer sa vie ratée. La vérité se projette enfin dans un bain de jouissance. Arborée d'un doute certain, elle hume son départ feint. Hésite encore, sans teinte, halée par le souvenir. Formes femelles baignées au formol déforment peu à peu leur raideur en rondeurs. Galbes insouciant exfoliés du réel, vagissent sauvagement les jambes montées au ciel. Aimant l'oblong, amant cent bonds, apaisent leurs souffrances, y soupèsent leur jouvence. Mêlé pelles, le sucré au salé. Salis, englués tout réjouis. Enfouis

dans l'augure qui se nie. Enfant, belle ardeur sans oublier. Née à la lie de tout prémisse, dans une loi qui s'intro-misse, atteint le trône, la main-mise, parfois mutin comme un calice. Matins aspirés par l'envie, inspirés quoiqu'on dise. Brisent leurs désespoirs en secousses insoumises.

Ferme empreinte en formica, fournit l'absente d'un sort nickelé. Emprunté aux idées du plaisir dérobé. La couleur idéale s'enfuit en matériel. Bercée belle illusion d'une fusion diffusée. Elle se donne aux atours et réfute l'intention. Brisée par le refuge anecdotique d'une protection périmée, sainte la colère décharnée de toute ire. Exhorte un excit qui excite ces invites, espère encore et refuse l'évidence. Affûte enfin ses sens et naît de son essence. Créée d'un pont, même elle ne distingue l'horizon qu'avec une indicible âpreté qui éclaire sa toison. Enfume son giron et dépose la moisson. Lourde de sons, anasée par la moue, elle traîne tout le rond et remue son passé. Les reins usés, les seins usités, elle excuse les riens et pardonne les siens. Évite la merde conjugagée qui conjure le bien-être, conspire en douceur puis constipe toute ardeur. Endort le feu, réveille routine. Affamée, crainte. Désespère le normal, en perd le banal. Le père sert en prière à taire les mers amères. La boule verse en substance le brin de l'existence. Cassée par la rumeur du vif qui s'impatiente. Brasse à corps perdu les liens d'abord demain. Surprend le vieux pendu qui balance sans lendemain. Aborde loin d'une autre vie, sabordement du grand sursis. Guette comme on prête au lien. Cette attente gât en bien. Fusille du noir la part d'intérêt, juge en bête la peur du loin. Tourmente vers les petits riens, elles idolâtre paires perverses. Cisaille la morve fragile qui verse son air à y pourrir dans la dormance d'un fi en serf. Esclave en franchise vise le nerf, aiguise le grand. Ne geindra plus sans fièvre allure. Pavane déjà ton y-en-a-plus.

Une infime astreinte maintes fois décriée, interroge l'auguste désarrois. Il arrive parfois qu'elle n'y croit plus, elle arrête depuis à mûre l'entraîn. Entourée par l'usure anasée, aime l'ennui le bel ennemi. Décapsulée en fiancée, implore l'ami endimanché. Il frappe le beurre des profondeurs, extruit l'odeur de liberté.

L'infirme cintre sûr, endetté se fond tout con dans son passé. Expurge la vue de ses icônes, il place sa mise dans le placard. Mémoire enfouie en banqueroute, désir de fuite menace le doute. Elle place la mire en ermite, déboute la route des contraintes. Livrée au dire, elle aspire offerte aux couleurs du livre ouvert. Écrit tout le passé, inscrit le rire aussi. Et pour tous les omis, sert de partenaire à la femme qui prie hier.

S.E.

DE L'ESPRIT CRITIQUE À LA CRITIQUE DISTANCIÉE

ATELIER D'EXPLORATION PAR L'ÉCRITURE

L'émergence et les raisons d'une démarche

Dans le cadre de la préparation du stage GFEN à Chinon en Août 2000, des conceptions divergentes de la critique d'une œuvre d'art ont été exprimées. Le débat sur ce thème vif et passionné a dégagé deux questionnements :

- la critique passe par l'œuvre d'art qui répond à l'œuvre d'art ?
- faut-il une critique distanciée de l'œuvre ?

Et deux constats à propos de la centralisation parisienne de la critique :

- elle ne permet pas l'accès des créateurs locaux à une reconnaissance de leurs œuvres,
- elle génère une critique lisse et uniforme.

Cela a fait émerger des questions. Que doit être aujourd'hui une critique ? Quels partis pris adopter pour une nouvelle critique ? Ce débat a débouché sur la création d'une démarche d'exploration à partir d'écrits d'atelier.

La démarche

Elle a été mise en place dans le but de donner l'occasion aux participants d'explorer diverses formes de critiques afin de dépasser l'esprit de critique souvent négatif pour exercer une critique distanciée.

La mise en œuvre de l'atelier

L'atelier fonctionne avec des participants qui ont apporté leurs productions en écriture. Ces écrits vont servir de support à l'exploration critique.

1 - Critique positive, tournante, d'une production écrite personnelle d'un participant faite par l'ensemble du groupe - *en quatre sous-groupes de 4/5 personnes* - (l'auteur de la production ne peut pas intervenir pendant la critique de son œuvre). L'objectif est de valider le pouvoir de critiquer et d'être critiqué (pendant 20 minutes).

2 - Critiques à couleurs / à thèmes sur des productions présentées. Chaque groupe choisit un thème et chaque membre du groupe produit un texte (30 minutes).

Les différents thèmes sont :

- Traitement affectif/ part du sujet,
- Matériaux du texte (champs sémantiques, dynamique, matérialité des mots, ponctuation, présentation, organisation...)
- Repérage de l'histoire de la production et de sa place dans l'histoire de l'art,
- Perception par le public.

3 - Quatre productions sont choisies et chaque participant rédige une critique sur la production de son choix (10 minutes).

4 - Affichage des critiques et lectures silencieuses (10 minutes).

5 - Débat (45 minutes) sur ce que devrait être aujourd'hui une critique ainsi que les partis pris à adopter pour une nouvelle critique.

6 - Rédaction d'affiches en groupes (15 minutes)

7 - Débat

Bilan et perspectives

Le fait d'avoir posé que la critique serait exclusivement positive a créé la confiance et ainsi facilité l'échange et l'engagement critique.

La définition d'axes de critiques permet de sortir d'une approche globale et réductrice (j'aime ou je n'aime pas) de l'œuvre sous divers angles et ainsi faire surgir des dimensions nouvelles de l'œuvre.

Nous avons fait, à travers cet atelier, l'expérience d'une démarche critique source de créativité.

CHEMIN DE PLAIN CHANT

Longtemps il a marché pour rencontrer l'automne. Souvenir de parfums. Entrailles bouillonnantes. Violines anciennes craquant de miel baveux. Rondeurs provocantes. Le figuier salue. Souffrance. Les figues se dessèchent. Tombent. Oubliées. Où sont vos ventres larges craquant de miel ? Seuls crissent quelques grains de mémoire au croisement des jours.

Une mouette s'est posée sur le magnolia du jardin. Elle venait de là-bas où tout est vérité. Les hommes ont dit, il faut choisir. Ses doigts glissent. Ils dessinent des toiles d'araignée. Des voiles pour pleurer sans vergogne. Femme figue. Blancher du lait qui parle encore de vie.

A l'envers des mots, à l'envers du temps nos impatiences surgissent de l'hiver. Echo des confusions. Vagues proximités effleurant la conscience. Intranquillité d'un ventre. L'attente sera sans rire.

A l'envers du vent, à l'envers des os. Il est tendre et pensif. La mort sera. Indifférente aux rigueurs des hommes. Il l'aime multiple.

Au lait des agnelles la liberté se souvient. Aubes rouges. Odeurs de térébenthine. Fleuve sauvage qui défait l'espace. Battent nos désirs.

Les agnelles ont tari. Les sources n'abreuvent plus que des anges muets. La falaise où nichent les étoiles n'abrite aucun oiseau. Les cailloux y forment de vagues tâches. Le hasard n'y a plus de place.

Des mondes intérieurs comme une ruche. Insolence des interdits. Insoumission des langues. Conte du matin de mai quand les femmes décident d'aimer.

Tout penser des fleurs et des ombres. Paroles errant sur la lande. L'argent des lunes coulant entre les genévriers. Désert de graviers où trébuchent les voix. Une aurore enchaîne l'autre. Et nos amours. Ebréchées par le vent qui désaccorde nos saisons. L'éternité se glisse par dessus les moulins où des sabots jetés signent le secret.

La pierre du moulin écrase le grain. Capuchons sages. Meunière silencieuse.

La pierre du moulin écrase le grain. Corps brisés. A l'envers du décor.

La pierre du moulin écrase le grain des innocents des mères porteuses.

La pierre du moulin écrase le grain le vernis craquelé les cris arrêtés.

Nos solitudes habitent des moulins où les eaux s'écoulent goutte à goutte. Un grain crisse sous sa peau. Fouiller les creux d'oubli. Les vides. Tâtonnements. Grelots. Cris. Néant. Des langues de terre s'allongent. Nues. Se creusent des tranchées. Quelques épluchures de soleil tombent sur la ville. Des silences d'hommes parsèment le champ de tâches de couleurs. La terre lèche déjà les plaies d'un enfant. Un court instant un caillou roule comme une bille pour rejoindre un petit tas plus bas. Au fond la terre se teinte de rouge. Indélébile.

Matin. Petit tas de noix cassées. Sans objet. Les jouets rangés ne font plus de bruit. Les passants de nouveau emboîtés dans leur cadre laqué. Il n'y a plus d'objet à la vie. Un monde lisse s'étire sous les pieds de l'homme. Il avance sans peine. La légèreté de l'air allège son corps. Ses mains laissent place au vide. A l'étonnement. Le silence efface toute pensée. Il s'étire. Un éclair le traverse. Sans souci des présents d'un geste il balaye les cercles parfaits des autres. Des femmes. Des enfants. Des bêtes et des plantes.

Retourner aux lisères du temps. A mi-lieu du souffle et du néant. Retrouver un chemin oublié. Habiter son corps et son chant. Devenir l'Ermite de ce matin d'automne. D'ors de bleus et de glace. La parole tâtonne. Des flots soudain moins encombrés. Nos barques accostent aux rires du présent. Ironie. Désespoir. On referme la boîte. Son être éparpillé. Des lambeaux de chair arrachés. A vif. Son cœur. Et la pluie.

La pierre du moulin. Son mat des gouttes. La pluie entraîne l'eau du moulin. Les cercles se referment sur les corps. Le feu et les hommes. Les plantes et les bêtes. Un bûcher est au centre des terres. La pierre du moulin livre son secret. Résurgence. Des mots et du sang. Caresse à peine osée. Les yeux d'un enfant découvrent la mort et la vie et le temps et le chant. Une femme trace un cercle de ses pas. Un second cercle croise le premier. Un troisième dévale le chemin sans voix. La flèche du silence murmure au cœur des pyramides comme une source. Longtemps il suivra le fil tissé par la main de l'enfant.

Alors l'oubli sera. Masque sans yeux. Premier signe du temps. Lame de fond. Gravité du moment. Joie pressentie. De rupture en rupture les éléments s'assemblent. Le rythme jamais tu s'amplifie. Déborde. Inonde les lieux. Plain chant.

LA POESIE TRANSFORME

ECRITURE ET IDENTITE

A quoi convoque écrire ?

Etre sujet producteur : Ecrire c'est produire une trace écrite. Pour Michel De Certeau, écrire c'est « un langage à faire et non plus seulement à entendre...qui accule le sujet à maîtriser un espace, à se poser lui-même en producteur d'écriture »¹.

Quand j'écris, je suis aussi centrée sur moi-même dans une sphère privée et libre. J'ai l'impression d'être hors du contrôle du groupe. J'écris en secret, je n'ai pas d'interlocuteur direct.

Mais je prends cependant un risque, celui de me rencontrer.

Cet isolement du sujet peut être controversé dans l'écriture scolaire, ou j'écris pour être lu.

Etre sujet de communication : D'une part, si je suis lue, je prends un autre risque : celui de rencontrer les autres, leurs réactions, leurs jugements. Cela permet ainsi de se montrer aux autres, de se faire entendre.

Pour cela, je me dois d'écrire dans les règles de l'art, pour me faire bien entendre².

D'autre part, par mes écrits, je peux confronter ma vision à celle d'autrui.

Etre sujet créateur : Ecrire ouvre des possibles, dans des espaces que je crée, qui peuvent être virtuels, que je peux investir à ma guise. Mais l'écriture peut aussi m'aider à penser le réel, à le construire, à agir sur ce qui m'entoure. Par l'écriture, je peux inventer un regard sur le monde.

L'écriture est une sorte de pouvoir : pouvoir de communiquer, de consigner, de garder une mémoire, une trace, et une trace c'est valorisant. C'est la « preuve » d'une existence particulière, unique.

¹ De CERTEAU Michel, *Arts de faire*, vol. 1, « L'invention au quotidien », Coll. Folio /essais, éd. Gallimard, 1990, p.204.

² Cela rappelle les syndicalistes élaborant des tracts syndicaux.

Afin de mieux analyser ce qu'est l'écriture, il me semble essentiel d'effectuer un retour historique centré sur la place de l'écrit dans les rapports sociaux, mais aussi sur les effets en retour qu'a provoqué son usage d'un point de vue sociologique.

Les représentations de l'écriture

** L'écriture et le pouvoir social : faire un détour sur l'histoire*

Naissance de l'écriture et apport grec : Selon Jacques Bernardin³, la recherche des procédés d'écriture va transformer le rapport tant au langage lui-même qu'au monde. En Egypte et en Mésopotamie, les scribes (gestion des richesses et codes juridiques), qui gèrent d'un point particulier de l'espace social l'ensemble du territoire, sont dans une position quasi divine.

Puis, les Grecs, avec l'écriture alphabétique, organisent la Cité avec les lois et les décrets qui régissent les intérêts particuliers, et constituent un ensemble de savoirs. Désormais détachées du sacré, les règles de la vie sociale, les lois, sont mises en débat. La vie politique peut désormais exister, grâce à l'écriture : « le domaine de la politique, la Cité et son espace de gouvernement des hommes par les hommes se constituent à travers l'ensemble de ces pratiques scripturales... quant au lien social, auparavant assuré par le mythe transmis, il est désormais codé sous le nom de République ».

L'expansion de l'écrit dans l'histoire scolaire : Jean-Claude Ruano-Bobalan présente les étapes de l'invention de l'école moderne du milieu du XIV^e à la fin du XVI^e siècle qui vont entraîner la mutation de toutes les représentations sociales et des savoirs. « La réforme protestante se fonda sur la lecture individuelle de la Bible. Pour lire, il faut en effet savoir lire, et chaque communauté créera une école. Cette exigence entraîna un mouvement déterminant de scolarisation. La contre-réforme utilisa, elle aussi, l'alphabétisation comme moyen d'évangélisation, pour combattre les protestants sur leur terrain ». C'est ainsi que naquit une « forme pédagogique occidentale » ayant comme

³ BERNARDIN Jacques, « Culture écrite et pouvoir », Revue DIALOGUE, GFEN n°83-84, *Savoir et citoyenneté en banlieue*, printemps 1996, p.15.

volonté de « gouverner les esprits et d'éviter les erreurs de l'enfance ou de l'adolescence »⁴.

Au moment de la Révolution Française, construire une langue, forger et imposer un français national, sont les buts des hommes de 1790. C'est ainsi que Michel De Certeau⁵ explique en partie l'évolution de l'écrit à cette époque, et « la mise à distance...de tout ce qui dans le peuple, reste lié à la terre, au lieu, à l'oralité ou aux tâches non verbales ». Ainsi « la maîtrise du langage garantit et isole un pouvoir nouveau, « bourgeois », celui de faire l'histoire en fabriquant des langages. C'est l'ère du pouvoir scripturaire, de la domination de l'écrit qui définit, contrôle, sélectionne et domine tous ceux qui ne possèdent pas cette maîtrise du langage ».

Cette approche socio-historique, nous permet de faire écho plus particulièrement à la place de l'écrit dans la forme scolaire. Nous traiterons cette question dans le champ de la sociologie.

*** L'écriture et la forme scolaire**

Beaucoup d'élèves ne saisissent pas le sens de ce qui leur est demandé. Les enseignants eux, les perçoivent comme refusant de se plier aux règles du jeu. Qu'est-ce qui est en jeu dans l'écriture à l'école ?

Bernard Lahire⁶, qui a porté ses recherches sur les pratiques d'écriture, pose le problème en terme de « formes sociales scripturales »⁷, il met à jour les processus concrets de la différenciation scolaire dès l'école élémentaire et leurs enjeux socio-politiques. Il fait l'hypothèse que le rapport au langage et au monde est fondamentalement en jeu dans le processus d'échec. A l'école, le langage est mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même, indépendamment du sens et des situations concrètes de communication, et « les élèves qui échouent s'obstinent malgré les multiples incitations et injonctions

⁴ RUANO-BOBALAN Jean-Claude, « Des sociétés orales aux sociétés scolaires », in revue Sciences Humaines, n°24, 1999, p.16

⁵ De CERTEAU Michel, *op. cit.* p.205

⁶ LAHIRE Bernard, « Sociologies des pratiques d'écriture », in revue Ethnologie Française, Armand Colin, Paris, 1990-3, Juillet-Septembre, tome 20.

⁷ « En utilisant les termes de formes sociales orales et formes sociales scripturales, on se place tout d'abord dans une position telle que l'on peut saisir à la fois les aspects cognitifs, les aspects linguistiques et les aspects organisationnels attachés à certains types de pratique de l'écriture », LAHIRE, *op. cit.* p269.

scolaires, à ne pas vouloir considérer le langage comme quelque chose de dissociable de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme des situations possibles »⁸.

Ainsi, au regard d'une recherche d'ordre socio-historique, et d'analyses des observations détaillées des réalités scolaires, il propose de lire la « difficulté », les « fautes, « l'échec » des enfants de milieux populaires comme l'expression d'un sentiment d'étrangeté éprouvé dans des formes de relations sociales particulières, et la résistance à ces formes sociales.

Cette vision rejoint en partie l'hypothèse de Michel Brossard : « Les études historiques des transformations (sociales et psychologiques) liées à l'apparition de l'écrit dans les sociétés humaines, sont susceptibles d'éclairer d'un jour nouveau les situations d'apprentissage au sein desquelles des adultes s'efforcent de transmettre à de jeunes enfants des outils d'écriture »⁹.

En s'appuyant sur la pensée vygotskienne¹⁰, il explique que « fréquemment les élèves sont invités à s'appropriier des techniques indépendamment des fonctions sociales des activités d'écrit et des contenus à communiquer, c'est à dire indépendamment de ce à quoi servent ces techniques. Ne percevant pas, ou percevant mal, les finalités sociales des situations et des tâches auxquelles ils sont confrontés, les élèves ont le plus grand mal à comprendre le « jeu scolaire » et par conséquent à s'y insérer »¹¹.

Il suppose alors qu'il faut proposer aux élèves des tâches qui – tant en production qu'en compréhension – soient des tâches communicatives : « C'est en effet à partir des problèmes communicatifs qu'il aura à résoudre (qui parle à qui, dans quel champ, dans quel but...) que l'élève découvrira la fonctionnalité des conventions communes et qu'un travail de réflexion et d'appropriation des outils pourra se faire. »

⁸ LAHIRE Bernard, *op. cit.*, p.270.

⁹ BROSSARD Michel et FIJALKOW Jacques (sous la dir. de), in *Apprendre à l'école, perspectives piagétienes et vygotskiennes*, Coll. « Etudes sur l'éducation », Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1998, p.11.

¹⁰ Le psychologue Léon Vygotski insiste, entre autre, sur l'importance des interactions entre le sujet et son environnement dans le développement de la pensée. Il développe le concept de « zone proximale de développement », qui pose que l'individu peut progresser dans la mesure où les apprentissages nouveaux sont suffisamment proches de ses représentations.

¹¹ BROSSARD *op. cit.* p.46.

L'auteur fait l'hypothèse qu'il existe une pluralité de façons d'entrer dans l'écrit et pas une seule et unique. Il fait part des expériences de pédagogues (tel que A.H. Dyson) qui mettent en place des situations d'apprentissage de l'écrit : les jeunes enfants sont placés dans des situations communicatives ; les textes qu'ils produisent sont destinés à être lus par d'autres enfants. Alors « au sein des interactions enfants-enfants et enfants-adultes qui ont lieu dans la classe, les enfants explorent et s'approprient les ressources du code (écrit). Ce faisant les enfants peuvent comprendre la nécessité de poser des règles communes de transcription afin de rendre possible la communication. Ils peuvent comprendre aussi que si ces règles possèdent une certaine efficacité, c'est, soit parce qu'elles constituent une solution optimale de transcription, ou plus simplement parce qu'elles sont communément partagées»¹².

Ceci fait écho aux méthodes et aux objectifs des ateliers d'écriture que nous allons maintenant découvrir.

LES ATELIERS D'ÉCRITURE **UN OUTIL AU SERVICE DE L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT**

L'émergence des ateliers d'écriture

Parmi les pratiques artistiques « majeures » (musique, arts plastiques, danse, théâtre, etc.), l'écriture ne se pratique en groupe, en atelier que depuis une date récente. En effet, la représentation dominante de l'écriture l'a pendant longtemps maintenue dans le cadre étroit d'une activité ne se pratiquant vraiment que dans la solitude, par la grâce de l'inspiration et d'un travail.

Comment expliquer alors l'apparition des ateliers d'écriture en France, dans les années 60 ? Isabelle Rossignol¹³ situe d'abord les origines de ce mouvement dans l'exemple des « creating writing

¹² BROSSARD, *op. cit.*, p.47.

¹³ ROSSIGNOL Isabelle, *L'invention des ateliers d'écriture en France, Analyse comparative des sept courants clés*, L'Harmattan, 1996.

courses » des universités américaines, dont l'influence n'a cependant pas été fondamentale. Elle montre surtout l'importance du mouvement pédagogique initié par Célestin Freinet, qui met en question le statut du maître et qui centre l'écriture sur l'expression du sujet. Par ailleurs, elle insiste sur les apports théoriques du Nouveau Roman, dont les représentants contestent les attributions habituelles de l'écrivain (inspiration, message à transmettre) pour leur opposer la notion de travail et la vision de l'écriture comme « faire » plutôt que « dire » ; parallèlement, elle met l'accent sur les apports du structuralisme, qui vient appuyer cette conception de l'écrivain comme travailleur, « bricoleur » - référence dont on peut percevoir l'écho dans le terme d'« atelier » (illustration par l'influence de l'atelier de L'Oulipo, décrit par Claire Boniface)¹⁴.

Cette remise en cause du statut de l'écrivain et par la suite, le changement de regard porté sur l'écriture, vont influencer considérablement le processus de création des ateliers. Mai 68 a participé à l'émergence des premiers ateliers, fortement marqués par « les réflexions sur le pouvoir et la question du plaisir »¹⁵, et dans les années 1970 sur le thème « l'écriture mène à la personne »¹⁶.

De façon plus générale, Jean Hébrard explique que, « comme la plupart des activités entrées sur le marché de la culture et du loisir, l'écriture personnelle connaît, depuis les années 1960, un encadrement progressif et cela de deux manières : d'une part, elle est devenue un moment obligé de la scolarisation des enfants ; d'autre part, l'écriture personnelle des adultes est devenue une valeur culturelle qui a suscité – comme tout bien culturel – un marché complexe »¹⁷.

¹⁴ BONIFACE Claire, *Les ateliers d'écriture*, Edition Retz, 1998, p.27.

« La rencontre de Raymond Queneau, écrivain amateur de mathématiques, et de François Le Lionnais, mathématicien amateur de littérature est à l'origine de la création des ateliers de L'Oulipo. Leur vocation était de retrouver ou d'inventer des structures d'écriture. Leurs travaux étaient d'une part de « rassembler les textes d'une littérature expérimentale et utiliser des stratégies déjà existantes (exemple des Lipogrames : c'est un texte dans lequel on s'abstient de faire figurer une ou plusieurs lettres), ainsi que « l'invention des contraintes alphabétiques, syntaxiques, phonétiques »

¹⁵ Rossignol, *op. cit.* p.33 et p.47.

¹⁶ Boniface, *op. cit.* p.63 - Exemple de CICLOP, association fondée en 1975, Centre International de Communication, Langues et Orientations Pédagogiques, où l'écriture n'est pas littéraire, c'est un moyen d'expression et de connaissance de soi.

¹⁷ Rossignol, *op. cit.* préface, p.9 et p.10.

On peut aussi élucider les diverses conditions qui ont facilité l'émergence des ateliers d'écriture : la « permission d'écrire » accordée par l'évolution littéraire et la « possibilité d'écrire » déterminée par des conditions sociales particulières, en particulier le développement des loisirs. Cependant leur récent développement, l'adhésion qu'ils suscitent, sont encore peu expliqués. Cette évolution peut se rapprocher du développement des histoires de vie dans la formation pour adultes, de l'apparition de personnes qui se proposent d'écrire ou d'aider à écrire l'histoire d'une famille ou d'une vie, la réapparition de l'écrivain public,... phénomènes qui sont d'autres témoins de la place de l'écriture dans une culture partagée par un plus grand nombre.

Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

Afin de faciliter la compréhension de ces ateliers d'écriture, Claire Boniface¹⁸ dénombre 4 invariants communs aux différents types d'ateliers, qui correspondent à 4 étapes :

1. une situation d'écriture donnée par un animateur :
étape de « motivation »
2. un temps d'écriture des textes, étape de « production »
3. la lecture des textes, étape de « communication »
4. les réactions aux textes, étape de « réaction »

Le vocabulaire (« textes », « écrits », « productions »), les consignes (exemple : proposition, provocateur d'imaginaire, point d'envol, exercice), et les étapes (réécriture) s'ajoutent ou sont différents selon les animateurs et les courants.

La notion d'atelier implique modelage, façonnage d'une matière, ce qui va à l'encontre du jaillissement spontané d'une expression d'emblée satisfaisante. Cette notion est donc directement associée à la notion de travail : travail de l'écriture, travail du texte, et travail de la langue.

Des différents courants qui ont utilisé les ateliers d'écriture, je me suis inspirée, par mon expérience personnelle, de ceux proches des notions de l'« Education Nouvelle ».

*** Le Groupe Français d'Education Nouvelle, GFEN¹⁹,
comme pôle ressource :**

¹⁸ Boniface Claire, *op. cit.* p.13-14.

Le courant d'Education Nouvelle s'appuie sur une pédagogie qui cherche à rendre l'élève actif et acteur de sa formation. Pour cela elle s'appuie sur des psychologues comme Jean Piaget et Henri Wallon. Elle vise la réorganisation de la relation pédagogique par les coopératives scolaires, les activités concrètes qui stimulent les apprentissages culturels, le travail de groupe...

Le GFEN fait partie de ce courant et développe entre autre, de nombreux ateliers. L'animateur d'atelier d'écriture du GFEN intervient auprès d'un public très varié, c'est une de ses particularités. D'autre part, contrairement à d'autres types d'ateliers, le GFEN diffuse ses expériences et ses idées.

L'objectif final des ateliers d'écriture du GFEN est de reconquérir l'écriture pour soi et pas simplement dans le temps de l'atelier. Comment déclencher l'opération ? l'atelier est fait pour ça : son premier objectif est de permettre de réinvestir le pouvoir d'écrire et pas simplement le plaisir d'écrire en atelier.

L'atelier fonctionne souvent sur le registre de la déstabilisation par rapport aux habitudes d'écriture, de la « démythification » de l'écriture et tente de lutter contre les différentes formes d'idées toutes faites liées à la création littéraire. C'est pourquoi, dans cette optique, l'animateur rejette l'idée d'un atelier à simple vocation d'expression ou de loisir et incite les participants à s'engager véritablement dans l'écriture, ce qui signifie pour lui, les familiariser avec l'idée de publication et les pousser à adopter ce style de démarche.

Emilie Fouassier²⁰, auteur d'une étude sociologique comparative des ateliers d'écriture à Bordeaux, conclut ainsi sa présentation des ateliers du GFEN : « l'atelier d'écriture est alors le moyen d'une lutte sociale qui passe par chaque individu, dont le devoir est de prendre conscience de

¹⁹ Le Groupe Français d'Education Nouvelle, agréé par les Ministères de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports, est une association loi 1901, née en 1922 : il a pour objectif de « repenser le modèle éducatif » (Rossignol, p.68). Il publie des ouvrages, des revues et anime des stages, des formations, des universités d'été et des ateliers d'écriture. En effet, « en 1968, après des bouleversements internes au groupe, le GFEN est devenu un mouvement fixe avec des secteurs, et en 1972, Michel Cosem a créé à Toulouse un secteur poésie. Y étaient alors organisés des ateliers d'écriture exclusivement animés par des poètes qui visaient plus l'établissement d'un lien entre l'intellectuel et l'ouvrier que la pratique scripturale (...) Entre 1975 et 1978, les ateliers d'écriture sont passés du stade du bricolage à celui de la modélisation » (Rossignol, p.68). Ce groupe situe les ateliers d'écriture dans un pari de reconquête par tous d'une pratique destinée jusque là, à un nombre restreint de personnes qui s'en réservent la légitimité.

²⁰ FOUASSIER Emilie, *L'atelier d'écriture aux marges du champ littéraire, Etude de trois ateliers à Bordeaux*, Maîtrise de sociologie sous la direction de MM. Lamy et Andrieu, septembre 1998, p.30.

ces enjeux et de combattre la domination culturelle qu'il subit. L'atelier du GFEN apparaît donc comme un atelier assez « volontariste », ambitieux, où la pression des enjeux mis en avant par l'animateur est tout à fait perceptible »

J'ai pu déterminer trois principaux objectifs, afin de donner une orientation pédagogique aux ateliers d'écriture et dans la réalisation du projet avec la SEGPA.

Les objectifs fondamentaux des ateliers d'écriture dont je me suis inspirée

Le rôle de l'animateur : Faire prendre conscience des enjeux de la production écrite : chaque personne est capable de créer, d'utiliser la pensée écrite, et ainsi favoriser bien d'autres émancipations.

Parler d'imaginaire : Mettre en jeu l'imaginaire des gens peut provoquer une perturbation. Cette perturbation est un mouvement qui réorganise les habituelles façons de penser des personnes. Comme le dit Michel DUCOM, « il s'agit de leur faire fréquenter un rapport de maîtrise/non maîtrise dans la langue écrite que leur fait inventer de nouvelles façons d'écrire. Nous sommes sur le terrain de la création, et pas sur celui de la thérapie, de la folie, de l'ivresse »²¹.

Découvrir un nouveau temps : Dans les ateliers il y a un rapport au temps : le temps des séances (de deux heures à quatre heures, exceptionnellement une journée), mais les personnes découvrent aussi un autre temps, celui de la pensée écrite : « il est important de permettre aux participants de repérer les phases de l'atelier pour qu'ils puissent situer le moment de la perte des repères temporels et qu'ils puissent les relier à des processus d'écriture ».²²

Il s'en dégage des objectifs de création, d'enseignement de l'écriture, d'analyse des événements et de formation. L'effet escompté est la modification des regards par rapport à l'écriture. Je fais alors l'hypothèse que les ateliers favorisent la possession de l'écriture grâce aux pratiques et savoirs acquis dans ces situations. Mais les

²¹ DUCOM Michel, « Animateur d'atelier : funambule ou philosophe ? », in « Cahiers de poèmes, n° 65, revue du GFEN, 1995, p.31.

²² DUCOM Michel, *op. cit.* p. 32.

représentations de l'écriture qui y sont développées et des attitudes à l'égard de celle-ci sont aussi en jeu vers cette possession de l'écriture.

La posture et les compétences de l'animateur supposent alors des capacités d'improvisation, de rigueur, de patience et d'ouverture aux autres : faire confiance aux possibilités des personnes, accepter le droit à l'erreur, encourager, gérer un groupe et des individus dans le même espace, et être capable de s'étonner.

J'ai évoqué la stigmatisation de la société sur les jeunes en échec scolaire, les liens entre l'échec scolaire et l'estime de soi et l'importance de cette dernière dans la valorisation des compétences de l'adolescent. Ensuite, j'ai abordé le thème de l'écriture en considérant que celui qui écrit est un être producteur de création et de communication, mais aussi le regard croisé des sociologues sur l'histoire de l'écrit comme valeur culturelle. Enfin, j'ai fait part d'une approche spécifique concernant l'appropriation de l'écrit par les ateliers d'écriture qui mettent en avant le sujet en tant qu'acteur-auteur.

J'en viens alors à émettre cette hypothèse : Le projet atelier d'écriture favorise une restauration identitaire (image de soi) et permet de construire une attitude en adéquation avec l'attente scolaire.

ANALYSE ET INTERPRETATIONS D'UNE PRATIQUE

Nous présenterons le déroulement du projet d'atelier d'écriture à la SEGPA par les séquences d'animation, la description du public, et les objectifs opérationnels où notre démarche d'animation sera abordée. Puis nous essayerons d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les résultats émanant des investigations menées : d'une part le questionnaire-bilan rempli par les jeunes, et d'autre part les entretiens réalisés avec la Directrice de la SEGPA et une de ses collègues. Enfin nous observerons les effets provoqués par le projet autour des Centres sociaux et sur le territoire.

Le projet Atelier d'écriture à la SEGPA

Les séquences : Après un temps assez long d'élaboration (6 mois), de modification et de choix autour du projet, nous avons commencé les interventions à la SEGPA en janvier 2000.

De janvier à juin 2000, ma collègue du CSCM, la Directrice de la SEGPA et moi-même, sommes intervenues tous les jeudis après-midi, pendant deux heures, avec les jeunes.

Afin d'obtenir un certain rythme et pour être sûrs de captiver les jeunes, nous avons choisi de proposer différentes interventions.

Ainsi neuf ateliers d'écriture ont été réalisés dont les deux derniers avec la présence d'un poète marocain résidant à Lormont. Ces ateliers ont alterné avec des séquences de type coopératives, des sorties à l'extérieur dont les inaugurations des expositions des textes, la présence d'invités, deux séquences de décoration des textes, et une séquence bilan avec un questionnaire à remplir.

Le public : La classe, avec laquelle nous avons partagé ce projet, a été choisie par La Directrice de la SEGPA, en fonction de ces disponibilités et des nôtres. Cependant le choix s'est fait sur une classe de seulement 8 élèves de 4^e (deux filles et six garçons de 14 à 16 ans). Ces élèves étaient regroupés ensemble sur la base de leurs difficultés.

Qui sont les jeunes de la SEGPA ?

J'ai sollicité la psychologue scolaire afin de mieux comprendre qui sont ces jeunes. Il apparaît que les jeunes de la SEGPA ne maîtrisent pas les compétences de base : savoir lire, écrire, compter. Elle souligne qu'ils sont donc en grande difficulté pour entrer dans les apprentissages, « en grande passivité par rapport à tout ce qui est découverte » et sont souvent confrontés à des difficultés personnelles énormes, allant d'une inhibition complète pour certains à une forte instabilité pour d'autres

Les objectifs opérationnels : Afin de faciliter la mise en écriture, de favoriser les échanges d'idées et leur appropriation du projet, et enfin d'accéder à une « prise » d'écriture, nous avons mis en œuvre des objectifs opérationnels pour optimiser l'action.

Assurer un cadre, des repères sécurisants :

La répartition du temps est quasiment toujours la même pour ces ateliers :

- installation (affichage des textes précédents) et échanges informels : 10 mn
- présentation de l'atelier : 10 mn.
- phase d'écriture : de 15 mn. à 30 mn. (1 ou 2 phases)
- pause récréation : 15 mn.
- finitions des textes et affichage : 10 mn.
- lecture des textes : 20 mn.
- discussion bilan : 20 mn.

Changer avec le modèle classique de l'école

Le fait d'être un petit groupe a permis de décontextualiser et de montrer que malgré le lieu de l'atelier, l'école, on ne fonctionne pas comme en classe.

* *organisation de l'espace* : Les tables sont disposées par les jeunes, de façon à rompre les habitudes. Les trois adultes se mélangent avec les jeunes. Les déplacements sont conseillés. Les textes des séances précédentes sont affichés sur les murs de la salle.

* *le matériel* : Beaucoup de papiers blancs ou de couleurs diverses (grands formats), des gros feutres, du scotch et des ciseaux, quelque fois des photos, des livres²³, des surprises... dans le but de ne pas travailler avec ses propres ustensiles scolaires, d'éveiller la curiosité et de se libérer de l'écriture scolaire (jeux avec les mots, les sonorités...).

* *des fautes d'orthographe autorisées* : afin d'éviter les complexes et libérer l'écriture. Lors des préparations d'exposition, ce sont les trois adultes qui ont joué le rôle d'éditeur (corrections des fautes d'orthographe et de syntaxe). Dans le même esprit, les participants ont le droit de s'inspirer des voisins. L'important, c'est écrire.

Une posture d'animatrices d'ateliers

* *Des consignes mobiles et souples* : Pendant l'atelier, les consignes d'écriture (toujours au moins deux pour permettre un choix) peuvent être modifiées par l'animateur, ceci afin de faciliter le

²³ Nous avons lu et fait passer des livres de poètes contemporains tels : BEAL Yves, BENEDETTO André, COSEM Michel, LADES Gilles, LUZI Mario, RABEMANANJARA Jacques, SAINT-JEAN Jacqueline, SAGUET Claude, ...

déclenchement et la poursuite de l'écriture...Nous instaurons une dynamique de résolution des difficultés en soumettant celles-ci à l'ensemble du groupe, favorisant ainsi l'entraide. Personne ne devait rester sur la « touche ».

Il y a donc une part d'improvisation qui « oblige à penser l'atelier autrement que comme une machinerie pédagogique » et qui positionne l'animateur « plus proche du metteur en scène que du pédagogue »²⁴.

* *La co-animation* : L'animation des ateliers m'a donc été confiée (la part d'improvisation est bien sûr largement partagée). Les ateliers sont préparés avec ma collègue et toutes les trois séances, nous évaluons notre travail et donnons les axes des prochaines séquences avec La Directrice de la SEGPA. Nous avons pu répartir les différentes tâches du projet (recopiage des textes sur ordinateur, contacts extérieurs...)

L'improvisation à trois n'est pas évidente, mais elle a pu enrichir les ateliers et les séquences, les jeunes pouvaient ainsi rencontrer l'interlocutrice adéquate. Cependant, nous avons toutes eu un rôle et un positionnement différents et complémentaires qui se sont dessinés petit à petit en fonction de nos statuts et de notre expérience.

* *Des qualités d'animatrices* : Il est nécessaire que les adultes (au moins celui qui anime les ateliers) aient un rapport à l'écriture qui leur permet d'appréhender les contraintes spécifiques du type d'écrit qu'ils proposent, contraintes auxquelles les participants se trouvent confrontés. Mais il faut aussi qu'il puisse reconnaître aux auteurs des formes d'entrée dans cet écrit qui peuvent, sur certains points, se différencier des siennes.

La prise en compte des individus et du groupe, souvent tout en écrivant, demande de la part des animateurs d'accepter les différences, de garder de la distance, mais aussi de s'impliquer.

Changer les perceptions sur soi-même et sur autrui : s'étonner

Les moments privilégiés et indissociables des ateliers d'écriture sont les moments de lecture et les discussions bilan.

²⁴ DUCOM Michel, *op. cit.*, p.32.

* *Le rapport à la « trace écrite »* : Cela a été une forte expérience personnelle pour les participants. Facteur de plaisir ou d'indifférence ou parfois de dégoût. Il nous a semblé primordial de veiller à ce que chaque jeune puisse dire quelque chose de son texte, mais aussi qu'il puisse en entendre quelque chose de différent proposé par les autres participants. Cette phase de discussion est soutenue discrètement par les adultes afin que les jeunes se l'approprient, et cela s'est petit à petit réalisé. Nous sommes là afin de suggérer et favoriser la découverte personnelle de leur rapport à l'écrit (ça me plaît, je préfère, c'est difficile, c'est facile...).

* *Je croyais « faire » peu et j'ai « fait » beaucoup* : Faire réussir le jeune à l'endroit exact de ses fatalités. A l'endroit où il se sent incapable, le voici devant une évidence, pas toujours facile à supporter, qui va à l'encontre de l'image qu'il s'était faite de lui-même. Le fait de vivre cela en groupe, c'est aussi aller à l'encontre de l'image que les autres ont de vous. Le moment de la discussion permet de relativiser les positions des jeunes, des discours de « prétendues incapacités » (de faire beau, de faire bien, de faire...). Avec le groupe, on essaye de mettre en avant les qualités du texte (sonorités, mise en page, style, émotions...).

* *L'étonnement et les réactions des autres participants devant ces nouvelles capacités ont provoqué chez un jeune, au contraire, une image de soi super valorisée : je suis un poète, je suis le meilleur. La discussion a alors aussi servi à expliquer ce qui a facilité ou au contraire rendu difficile la production des textes, afin d'éviter toute démagogie.*

Organiser le droit à la décision

Nous avons programmé trois séquences de type coopératives, dans le but que chacun puisse s'exprimer, et que le groupe puisse prendre des décisions par rapport à tout ce qui peut advenir dans les ateliers ou la conduite et l'orientation du projet. Lors de ces séquences, les décisions sont inscrites sur un cahier tenu par un jeune, volontaire. Cela sert de mémoire collective, et montre implicitement l'importance de la trace écrite en corrélation avec la valeur accordée à leur parole.

Cet espace de parole nous a servi d'espace d'évaluation dynamique dans le sens où les avancées du projet sont décidées dans ce lieu. Notre

démarche d'animation ainsi présentée va dans le sens de notre hypothèse de travail.

Cependant, il est primordial de la croiser avec l'évaluation qu'en font les jeunes puis les professionnelles de la SEGPA.

L'évaluation avec les jeunes

L'élaboration du questionnaire :

La rédaction d'un questionnaire s'est faite avec les trois professionnelles afin de permettre aux jeunes de s'exprimer une dernière fois, mais par écrit.

Les jeunes étaient tous présents et ont bien voulu se prêter à cet exercice qui relevait pour eux d'un exercice délicat. Nous leur avons expliqué la méthodologie de réponse et l'anonymat des réponses, pour favoriser l'expression.

Avec une grande concentration, non sans difficultés et questions, ils ont répondu pratiquement à toutes les questions notamment les questions ouvertes. Ils ont voulu inscrire leurs noms sur les questionnaires ce qui marque à mon avis leur implication dans les réponses à ce questionnaire. Je livre ci-après les phrases telles qu'elles ont été écrites par les jeunes.

Je tiens juste à signaler la réaction d'un jeune (Jonathan) qui a coché toutes les cases à la négative. Cette réaction est peut être à l'origine de ce qui s'était passé dans la matinée, il avait été convoqué par la direction pour de graves problèmes de comportement. Ce jour là donc, il n'était pas dans son assiette...

Je laisse maintenant la parole à Jonathan, Christopher, Kébir, Laetitia, Mourad, Rachid, Amel et Steve.

De cette analyse quantitative et qualitative, j'ai retenu sept critères qui viennent interroger l'hypothèse autour de l'image de soi et de l'attitude face à l'école :

- leur représentation des ateliers
- leur rapport à la nouveauté
- leur rapport aux apprentissages
- leur rapport à l'expression

- leur rapport à leur propre compétence
- leur rapport à la création
- leur rapport à autrui

La représentation de l'atelier :

Nous avons analysé un sentiment de satisfaction plutôt général par rapport à l'atelier.

* *la poursuite de l'atelier* pour l'année prochaine est souhaitée par 5 jeunes, les 3 autres sont contre et l'expriment ainsi : « parce que je n'aime pas cette atelier » (Jonathan), « je n'aime pas » (Steve) et « pasque je ne ve pas » (Christopher). Par contre, nous remarquons que sur les 7 jeunes ayant répondu à la question « l'atelier t'a-t-il permis de détester les jeudis après-midi », les 7 répondent à la négative. Cela relativise le critère de poursuite de l'atelier comme élément de satisfaction.

Nous pouvons l'interpréter comme une prise de position personnelle, une expression quant aux choix de renouveler l'expérience tout simplement. Une affirmation, un souhait de se détacher de la volonté générale.

* Les réponses sont toutes négatives à la question « au cours de cet atelier tu as pu t'ennuyer... ».

* Les questions ouvertes sont aussi riches en expression de **satisfaction** : « le jeudi c'est plutôt bien » (Kébir), « Sa ma plue de fair l'atelier du jeudi » (Christopher). D'autres réponses orientent l'interprétation sur la représentation qu'ils ont de ces séquences. Certains les voient de manière ludique : « je m'amuse » (Steve) d'autres comme un travail et une détente

« L'atelier du jeudi est plutôt colle c'est un moment de détente est de travail » (Mourad) et pour un autre c'est « de la poésie, un jeu » (Christopher).

* Une jeune (Laetitia) témoigne de sa perception de l'atelier comme un endroit où l'ont « fait **du beau** » : « j'ai pue faire de joli chose », « j'ai aimai faire l'atelier poësie parce que ont a fait de jolie chose ».

* Les réponses à la 1^{ère} question montrent des sentiments partagés. La moitié du groupe (4 jeunes) se représente l'atelier comme un travail, l'autre moitié est en désaccord.

Cependant ceux qui répondent « **un travail** » répondent aussi un loisir (2 réponses positives, 2 réponses négatives), un jeu (2 réponses positives, 1 négative, 1 ne se prononce pas), un moment de détente (3 réponses positives, 1 négative).

Autrement dit, aucun jeune n'a perçu l'atelier comme seulement un travail.

D'autre part la notion de travail associé à celle de loisir, jeu ou détente, est assez surprenante. Les jeunes ont pris du **plaisir à travailler ?**

En ce qui concerne l'autre moitié du groupe, 3 (sur 4) considèrent que c'est plutôt « un loisir » mais ils répondent aussi un jeu (2 réponses positives, 1 négative) et un moment de détente (2 réponses positives, 2 négatives).

Aucun jeune n'a fait une réponse unique, ce qui voudrait dire que leur bilan est plutôt positif. Tous sauf un (Jonathan) auraient donc vécu un **bon moment** et avec pour certains la sensation d'avoir travaillé et d'avoir fait quelque chose de beau.

Le rapport à la nouveauté : ont-ils fait des découvertes ?

A la question. « L'atelier t'a-t-il permis de découvrir la poésie », sur 7 réponses, 6 disent que oui (Jonathan répond non). Ils sont donc conscients pour la majorité d'avoir découvert un nouveau courant littéraire.

Avec les réponses aux questions ouvertes, plusieurs types de **découvertes** se différencient (les réponses qui suivent ont été faites par 4 jeunes) :

- sur **la poésie**, « Sa ma fait découvrir la poésie » (Christopher), « Connaître des poésie » (Mourad).
- Sur **les mots**, « j'ai pu rencontrer de nouveau mots, découvrir comment utiliser les mots » (Amel).
- Sur **les personnes**, « mieux connaître des nouvelle personne » (Mourad)

- Sur **les idées**, les personnes, la poésie « Sa ma permis de découvrir le sens de la poésie, de découvrir les idées de mes camarades et aussi de N., Cécil et ZRIKA et M^{me} C²⁵ » (Amel).

Je suppose ici qu'il y a une rupture hiérarchique, l'enseignante est vue sous une autre approche, le regard qu'elle lui porte évolue.

Découvrir la poésie, le vocabulaire, la construction des phrases, les idées, mais aussi les personnes. Les conséquences de ces découvertes se retrouvent dans leur rapport aux apprentissages, au savoir, mais aussi dans leur rapport à la création personnelle, au groupe...

Le rapport aux apprentissages : ont-ils appris des choses ?

*** Ecrire :**

Pour deux jeunes, il y a un sentiment d'apprentissage de l'écriture « j'ai pu apprendre à écrire une poésie », « j'ai pue faire des poèmes » (Laetitia), « j'ai pu apprendre à écrire » (Steve).

*** Réfléchir :**

« Ca ma appris à réfléchir » (Laetitia), « pour moi c'est une journée de détente pour réfléchir davantage » (Amel).

Nous repérons ici deux idées fortes pour ces 4 jeunes, ils ont le sentiment d'avoir appris à écrire et à réfléchir.

Je me permets de mettre ici en parallèle les réponses à la 2^{ème} question concernant les effets perçus par les jeunes :

4 jeunes (sur 8 réponses) déclarent que l'atelier leur a permis de « **lire davantage** » (Christopher, Kébir, Steve, Rachid). De plus 5 jeunes (sur 8 réponses) répondent que l'atelier leur a permis d'« **écrire plus facilement à l'école** » (Mourad, Amel, Kébir, Steve, Rachid)

Les jeunes remarquent une idée d'apprentissage mais aussi de progression face à la lecture. Je suppose que par ces progrès scolaires, ils peuvent avoir plus de confiance en eux et de ce fait moins se sentir en position d'échec.

Le rapport à l'expression

Les réponses invitent à constater que l'atelier permet une libération de l'expression. Celle-ci n'est cependant pas perçue de manière unanime. On trouve aussi des réponses montrant que l'atelier est resté proche des préoccupations des jeunes.

L'atelier permet de **libérer l'expression** pour certains « écrire ce que l'on veut, ce que l'on pense » écrit Amel et à la question « la fin des

²⁵ Mme C : la Directrice de la SEGPA, N. : ma collègue

ateliers où l'on dit ce que l'on pense » est désignée par 4 jeunes (sur 8 réponses) comme un des moments qui les a le plus intéressés.

De plus, 5 jeunes (sur 8 réponses) répondent qu'ils ont pu « **parler de ce qui les intéresse** vraiment »

Il s'agit non seulement d'envisager l'atelier comme un lieu d'expression par la parole et par l'écriture, mais aussi un espace où se disent des choses qui intéressent les jeunes. Ceci fait écho au point développé dans la partie B, sur l'importance de la « zone de proximité » favorisant l'intérêt de l'élève.

Par contre, je remarque que seulement 2 jeunes, Steve et Mourad, (sur 7 réponses) déclarent qu'au cours de cet atelier ils ont pu parler des **émotions** qu'ils peuvent ressentir. Autrement dit, la liberté d'expression est timorée par les émotions qui ne sont pas « parlées ». Ceci est intéressant, car nous avons consacré une partie d'une séance sur ce thème. Qu'est-ce qu'une émotion ? Qu'est-ce qu'on ressent quand on lit ou qu'on entend son texte ou le texte des autres. Cette séance avait provoqué une sorte de malaise chez les jeunes comme si ce jour-là nous avions « appuyé » sur quelque chose de sensible. La discussion s'était terminée par une question : « Avez-vous aimé que l'on parle des émotions ? » Tous avaient répondu, chacun leur tour, de manière affirmative, mais en lançant leur réponse avec des voix fortes et volontaires (chargées d'émotion). Ainsi les résultats à cette question sont peut-être à interpréter différemment. Les jeunes n'ont pas pu parler de leurs émotions car elles sont douloureuses, difficiles à expliciter.

Le rapport à sa propre compétence

L'atelier t'a permis « d'écrire tout seul ». Sur 6 jeunes ayant répondu à la question, 4 pensent que oui. Cette expression est reprise dans les

questions ouvertes par 2 jeunes : « ça ma fait écrire tout seul » (Christopher), « Sa ma permis d'écrire les poesie tous seul » (Mourad).

Ici les jeunes peuvent se dire capable de faire : je sais faire et en plus je me débrouille, je suis **autonome** devant l'écriture. Ne peut-on entendre aussi, je me sens autorisé à écrire ?

*** Des conditions pour écrire ?**

Les jeunes se sont-ils sentis aidés par notre présence ?: Un jeune s'exprime clairement à ce sujet « je déteste être aidé par trois adulte parce que je

ne pouvais pas bien me concentré mon travail et dans que je faisais quand j'écrivais des poèmes » (Jonathan). Cette remarque est très intéressante car elle met l'accent sur la complexité de la co-animation. Le jeune met l'accent sur le fait que nous nous sommes sûrement contredites ou que notre positionnement n'était pas le même, ce qui a provoqué chez lui des troubles et des difficultés pour écrire.

Même si cette remarque est contredite par les réponses à la Q.5 : l'animation de l'atelier n'a été perçue par personne comme une « gêne », mais en majorité comme une « aide » (6 oui, 2 contre). Il me paraît cependant intéressant de penser à l'avenir à clarifier au maximum nos différents rôles dans l'atelier afin de ne pas empêcher la création.

Les techniques de l'atelier sont-elles efficaces ? : Mourad s'exprime sur ce thème « qu'est ce qu'il ma aidé c'est quand il donner des mots pour faire un poème ». Nous n'avons pas répertorié dans le questionnaire tous les outils d'aide à l'écriture ou à l'expression, que nous avons utilisé, cependant nous en avons sélectionné quelques-uns : le Mur de Mots²⁶, l'écriture collective, l'écriture personnelle, la lecture à voix haute des poèmes, la lecture silencieuse. Les résultats montrent que dans les moments qui les ont le plus intéressés, ils sélectionnent :

* **l'écriture collective** (6 contre 2) : lors de la visite de l'écrivain Abdallah Zricka, nous avons construit avec lui de manière collective deux poèmes. La construction du texte était mené par l'écrivain.

* **l'écriture personnelle** (6 contre 2) : il est vrai que tous les jeunes ont toujours écrit, à chaque atelier.

* **la lecture à voix haute** (6 contre 2) : ici encore, il est intéressant de savoir que nous sommes passés d'un refus de lire les textes²⁷ à petit à petit un investissement timide de certains sur leur texte, jusqu'à des duos de lecture et lors de la dernière séance²⁸, ils ont tous voulu lire leurs textes et celui des autres ; « j'ai aimé l'atelier lecture » écrit Rachid.

Il paraît donc évident qu'écrire et lire, un nouvelle fois, a suscité l'intérêt de ces jeunes et la majorité a apprécié cette expérience et ces méthodes.

²⁶ Mur de mots : technique permettant, suite à la lecture d'un ou plusieurs textes, de constituer une base de données, un réservoir de vocabulaire. Les participants relèvent les mots et expressions qui les intéressent, au fur et à mesure que les textes sont lus à voix haute par l'animateur, et une personne les inscrit sur un tableau.

²⁷ Au départ, pendant les premiers ateliers, nous (les trois adultes) lisions à voix haute les textes en les théâtralisant.

²⁸ Nous leur avons remis les textes dactylographiés et présentés comme un recueil de poèmes.

* **Les murs de mots** : seulement trois jeunes (sur 8 réponses) disent que les murs de mots ont été un des moments les plus intéressants.

Le rapport à autrui

Dans le groupe : bien sûr les réponses précédentes sur l'écriture collective et la lecture à voix haute sont aussi de bons indicateurs de cet item.

5 jeunes (sur 7 réponses) estiment qu'au cours de cet atelier, ils ont pu « partager le plaisir de **lire ensemble** » et que l'atelier leur a permis de « **mieux écouter les autres** » (5 oui, 2 non), qu'il y a une satisfaction à être ensemble et un sentiment d'évolution, de transformation par rapport à leur comportement social. Je fais l'hypothèse suivante : si j'écoute mieux les autres, c'est parce que je pense qu'ils le méritent, et donc moi aussi, par effet miroir.

Avec d'autres personnes :

* la venue de l'écrivain Abdallah Zricka, la visite de la CGFTE, et le travail sur l'exposition sont au palmarès des moments qui les ont le plus intéressés, Jonathan s'exprimera positivement une fois dans le questionnaire « c'est bien parce que l'on faisait des sorties à la CGFTE et d'autre activité ».

* les séquences de type coopérative :

* l'idée du cahier de décisions collectives est perçue comme une **bonne idée** par 7 jeunes (sur 8 réponses) et 5 jeunes désignent ce moment des décisions collectives comme un des moments qui les a le plus intéressés.

C'est important pour nous, car nous avons basé beaucoup sur le fait de leur participation active au projet. Cela reflète bien la manière dont tous se sont appropriés cet « outil » : patience vis-à-vis du secrétaire, ils ont joué le jeu à 100%, et respecté ce qui était écrit.

Ces séquences ont été décisives notamment dans la préparation des expositions.

Conclusion : une dynamique identitaire positive

Si je reprends en guise de conclusion les éléments analysés, j'observe que cet atelier d'écriture a permis à certains jeunes d'avoir du plaisir à être ensemble mais aussi à faire, fabriquer, travailler les mots, la poésie.

Certains expriment leur satisfaction, d'autres leur intérêt. L'intérêt porte sur les méthodes utilisées, sur ce qui est dit, discuté et sur l'implication dans l'action d'écrire et de lire mais aussi sur les éléments extérieurs qui éveillent leur curiosité. Les découvertes provoquent un intérêt lié à la connaissance des mots, des idées, du sens, de la poésie, à l'éveil vers les autres, leurs idées, leur personnalité, leur environnement.

Ils ont le sentiment d'avoir pu faire circuler leurs idées, s'exprimer par la parole et l'écriture.

Enfin la notion d'apprentissage est présente : apprendre à lire, à écrire, à réfléchir ainsi que la notion de progrès par rapport à l'école.

Ces ateliers leur ont permis de changer de regard sur leur capacité à écrire, à se faire plaisir en travaillant, à découvrir avec intérêt de nouvelles choses et à oser dire ce qu'ils pensent.

Ils ont fait des liens entre ce qu'ils ont vécu et ce qui se passe à l'école ou à l'extérieur de l'école.

Pour moi, tous ces aspects contribuent à améliorer l'image de soi pour ces jeunes.

Même si les constats ne sont pas unanimes, je note une dynamique identitaire positive dans le groupe.

Je voudrais ici illustrer ces propos avec ce qui s'est passé lors d'une séquence de type coopérative. Les jeunes ne voulaient pas signer leurs textes, ni que soit précisé la SEGPA. Rachid ce jour là nous avait dit : « de toute façon si on met nos noms, ils ne nous croiront pas ». On voit ici le peu d'estime, le stigmate qu'ils ressentent vis-à-vis de l'extérieur.

Or pour nous, il était essentiel qu'il y ait une signature (inscrire son identité). Après avoir discuté, Amel proposa d'inscrire son deuxième prénom. J'interprète cette proposition comme l'envie pour cette jeune fille d'avoir une deuxième chance et ainsi vouloir masquer le prénom par lequel elle est stigmatisée. Elle est consciente de ses capacités mais elle sait que les autres (les personnes extérieures au groupe) les ignorent, alors elle propose sa deuxième identité, peut-être ainsi lui fera-t-on confiance. Lors de cette discussion, d'autres jeunes ont proposé de mettre leur initiales. Finalement, les idées du deuxième prénom et des initiales les ont séduit (sauf Steve qui a voulu laisser son prénom) et

c'est ainsi qu'ils ont signé leurs textes et avec l'unique précision « élèves de 4^e du collège Lapierre ».

Par ces ateliers d'écriture, les productions et leur médiatisation à l'extérieur, les jeunes ont pu percevoir un regard positif sur eux mais aussi découvrir par eux-mêmes une autre image de leur identité et de leur capacité à créer. C'est donc une action valorisante.

Ces constats et interprétations doivent être doublés, enrichis par l'évaluation faite par les professionnelles de la SEGPA. En effet si les jeunes ont été dans le sens d'une restauration identitaire, cela leur a-t-il permis, selon les enseignantes, de modifier leur attitude, leur regard et leurs comportements vis-à-vis de l'école, en adéquation avec l'attente scolaire ?

Evaluation avec deux professionnelles de la SEGPA

Les conditions d'entretien

Lorsque j'ai entrepris ce travail d'investigation, mon intention était de savoir comment ce projet avait vécu à l'intérieur de la SEGPA, et si les professionnels avaient noté des changements chez les jeunes.

J'ai donc choisi d'interviewer La Directrice de la SEGPA en tant que directrice et participante aux ateliers, et une collègue à elle, enseignante²⁹, qui avaient les élèves en parallèle.

J'ai alors élaboré un guide d'entretien autour des effets qu'elles avaient remarqué, de l'intérêt porté à cet atelier, à ce projet, mais aussi autour de leur identité professionnelle.

Les entretiens se sont déroulés en juin 2000, ils ont été enregistrés et ont duré entre 1h30 et 2 heures.

Le premier entretien, avec M^{me} H. s'est déroulé au Centre social Génicart. Le deuxième à la SEGPA avec la Directrice.

Suite à l'analyse des résultats des entretiens, j'ai relevé trois thèmes en référence à l'hypothèse de travail :

²⁹ Nous l'appellerons Mme H.

1. Les constats qu'elles élaborent sur les jeunes (perception, évolution par rapport au scolaire, aux comportements)
2. Les interprétations qu'elles font de ce type de projet et de son fonctionnement (satisfaction, critique, liens avec leur travail)
3. Les effets de ce type de projet sur la modification des regard concernant l'écriture, le partenariat, les jeunes, les témoignages des personnes extérieures.

Présentation des deux professionnelles

M^{me} H. : institutrice, enseigne depuis 7 ans à la SEGPA de Lormont et a intégré la SEGPA lors d'un remplacement puis a voulu y rester : « il y a une approche plus individuelle des difficultés et c'est ça qui me plaît », « je ne me vois pas reprendre en premier degré, j'y ai travaillé pendant 15 ans, j'ai quasiment tiré un trait sur ce type de travail-là »

La Directrice de la SEGPA : institutrice de formation, directrice de la SEGPA depuis 10 ans. Elle a eu un parcours dans l'Adaptation à l'Intégration Scolaire (A.I.S.) depuis 1968 et a travaillé avec différents publics : « j'ai opté pour le département de l'A.I.S. à l'époque parce que c'était un domaine où l'on était totalement libre et où l'on pouvait innover sans problème, c'était un secteur de pointe », « C'est quand même un public auprès duquel le travail a un sens ».

Perception et constats sur les jeunes

*** Perception des jeunes**

Il me semble intéressant de commencer par définir ces jeunes avec le vocabulaire des enseignantes. Pour M^{me} H., les élèves en SEGPA sont « des élèves qui sont bridés, qui n'arrivent pas à exprimer l'ensemble de leur sentiment, de leur pensée », en parlant du collège et faisant des comparaisons avec la SEGPA elle ajoute « nos élèves sont la quintessence de la difficulté, c'est eux qui font le plus peur ». Enfin elle m'a cité « l'expression malheureuse » qu'avait employé un professeur du collège lors d'un exposé de fin d'année, il définissait la SEGPA « comme le lieu des impossibilités pédagogiques »..

Pour sa part, la Directrice de la SEGPA explique que les jeunes « ne maîtrisent pas les compétences de base...donc ils ont une énorme difficulté à entrer dans les apprentissages », « tout ce qui est rapport au savoir, curiosité intellectuelle...ils sont dans une grande passivité par rapport à tout ce qui est découverte ».

Elle définit leur comportement ainsi : « on a toute la palette des comportements j'allais dire...déviants. En tout cas des comportements qui ne sont pas adaptés, ça c'est certain ».

C'est donc un tableau assez négatif qui est présenté, cependant, toutes les deux affirment que ce sont des jeunes en qui il faut croire « on sait aussi que nos élèves sont capables de réaliser des choses intéressantes... ; de faire des choses qui nous étonnent » souligne M^{me} H.

De cette photographie rapide des élèves en SEGPA, nous allons maintenant analyser ce qu'elles ont pu constater comme évolutions, changements ou pas à l'issu du projet.

* Le rapport aux apprentissages, à la scolarité

M^{me} H. note que « ce qui a été un progrès je pense, c'est le rapport de certains élèves à l'écrit ». En effet elle explique que le mauvais rapport à l'écrit « c'était le cas de tous les élèves du groupe, cela les mettait en situation d'échec et à partir de là il y avait tout un engrenage...c'était souvent des blocages...la peur de poser sur le papier un écrit ».

Elle argumente en prenant l'exemple de deux jeunes « j'ai noté un petit déblocage au niveau de l'écrit justement, concernant Jonathan et Rachid »... « ça va être **écrire plus facilement**, des textes plus longs ou un écrit plus long ». Puis elle raconte le cas de Christopher « qui avait un blocage par rapport à sa situation scolaire, alors là il y a de gros progrès que je ne suis pas la seule à avoir noté ; une attitude beaucoup plus positive » et elle ajoute même « il a pris conscience qu'il était possible de faire un travail à la SEGPA qui puisse lui être bénéfique, qui lui apporte quelque chose et qui peut aussi lui apporter sur le plan de sa formation ».

La Directrice de la SEGPA, de son côté, souligne le même effet concernant Christopher « un meilleur rapport à l'écrit, c'est net » mais remarque « plus d'effets en terme de comportement qu'en terme de compétences au niveau de l'écrit ».

* L'évolution des comportements

D'une part, la Directrice de la SEGPA note des « évolutions de comportement très positives ». Parlant de deux jeunes « au comportement problématique (Mourad et Rachid) en terme de dérapage », elle remarque que « ça les a quand même **stabilisés** dans la mesure où ils se sont sentis valorisés, écoutés, là il y a eu de vrais changements ». Elle précise son idée « Mourad a fait un très bon stage en entreprise, Rachid aussi, et c'était pas gagné pour eux, je pense que ça participe de cette évolution ».

D'autre part cette évolution du comportement est relevée aussi par les aide-éducateurs et les surveillants, comme nous l'explique la Directrice de la SEGPA « c'est vrai qu'ils ont noté une évolution très favorable, ils **respectent mieux les règles** et sont moins enquiquinants ».

Elle relativise cependant ces changements en signalant qu'« il faudra poursuivre le travail parce que c'est quelque chose qui reste encore fragile ».

De leurs difficultés de départ, les enseignantes remarquent des déblocages, des progrès par rapport à l'écriture et plus largement les savoirs scolaires. Mais aussi une modification de leurs comportements dans l'école et à l'extérieur.

Les commentaires des enseignantes

J'ai souhaité ajouter un autre regard à l'analyse en montrant de quelle façon les professionnelles de la SEGPA s'étaient appropriées cette expérience et quelles interprétations elles en faisaient :

* Du plaisir à « faire ».

A la fin de l'entretien avec la Directrice, je lui demande si elle a quelque chose à rajouter et elle me répond : « oui, j'ai pris beaucoup de **plaisir à faire ce travail avec les jeunes, avec vous**, et plaisir aussi à voir que l'on a fait une action qui avait du sens, qui avait un début et une fin aussi, ...cette capacité à aller jusqu'au bout de quelque chose ça me paraît très très important dans ce que l'on renvoie aux ados ».

* Un désir de reconduire le projet.

« Ce type d'atelier, ça se fait peut-être ailleurs, ça serait à généraliser ou à **utiliser davantage** », « je serais prête à le refaire » me confie La Directrice de la SEGPA. En discutant je lui demande si elle envisagerait que l'atelier puisse se dérouler dans d'autres locaux et notamment sur le Centre Social : « alors là, c'est un mouvement intéressant, mais il faudrait que ce soit un acte volontaire...le problème c'est que les enseignants, je me mets dans le lot, fonctionnent de façon un peu rigide, c'est-à-dire on imagine pas toujours les mouvements inverses, mais là ce serait vraiment intéressant, ...on ne peut pas l'imposer, mais moi je n'y serai pas du tout opposée au contraire ».

Pour M^{me} H., c'est le même sentiment, elle pense qu'« il y a un travail réellement possible entre nous et c'est à approfondir, j'en suis totalement convaincue ».

* Une interprétation de la réussite.

- *Un intérêt pour la forme utilisée*

La Directrice de la SEGPA souligne l'intérêt d'avoir eu « deux tiers extérieur » et d'avoir utilisé « la forme coopérative » comme « quelque chose de très très important qu'ils ont peu l'occasion de vivre à l'intérieur de l'établissement ». D'autre part elle ajoute qu'à la SEGPA « nous n'avons pas d'atelier d'expression artistique et là, ça a été l'occasion de libérer leur créativité, j'ai trouvé ça très intéressant ».

- *Favoriser l'émergence de la parole*

« On a fait ça pour libérer l'imaginaire, pour valoriser la parole des gamins, pas pour la qualité de l'orthographe ou la syntaxe, c'étaient pas ça nos objectifs ».

Elle amène aussi une précision « d'abord pour la faire émerger (la parole) c'est pas facile et moi je ne peux pas dire que cela soit les enseignants les spécialistes de la parole des jeunes ! parce que là il y aurait beaucoup à dire (rire) ».

- *définir des objectifs clairs*

La Directrice de la SEGPA souligne l'importance du cadre « Je crois que ce qui a marché c'est ce qui est clairement expliqué à celui à qui c'est destiné » ; « je crois que les choses peuvent marcher que ce soit des animateurs, des éducateurs, des instituteurs, des professeurs, n'importe qui mais au départ c'est vrai qu'il faut bien poser les choses ».

- *des adultes motivés et un regard positif et optimiste envers les jeunes*

« Je pense qu'il y a un élément décisif c'est la motivation de l'adulte et là les gamins sentent qu'il y a un réel accompagnement » continue-t-elle. Sa collègue relève aussi cette posture « je pense que le regard que l'on porte sur eux c'est très important » ; « à partir du moment où on considère qu'ils sont capables, bon ça peut être dans n'importe quel autre domaine, ils vont être à la hauteur de ce que l'on pense d'eux, mais qui est une réalité ». Ceci reflète ce que nous avons défini par l'effet Pygmalion en partie B.

Elle décrit aussi son engagement à être enseignante en SEGPA « ma motivation c'est aussi un combat contre les préjugés, certaines idées que j'entends au niveau de l'Education nationale... être en SEGPA c'est un combat, c'est sortir du moule, c'est du militantisme, pour moi il n'y pas de jeunes mauvais, graines de délinquants ».

Moi : - les jeunes sont-ils à votre avis, conscients que vous vous battez et quelle est la nature de votre combat ?

Elle : - « oui je pense que certains le ressentent et c'est pour ça qu'ils s'en sortent... ; « je pense qu'ils ressentent fortement qu'à la SEGPA, ils peuvent modifier l'image que les autres ont d'eux ».

Les enseignantes sont satisfaites de cette action, elles soulignent leur plaisir à faire et leur désir de reconduire le projet. Elles expliquent

l'importance qu'a eu le « cadre » mis en place dans l'atelier, qui a permis aussi de considérer les élèves comme des élèves capables afin qu'ils puissent modifier leur identité sociale.

Ce qui nous intéresse aussi dans la lecture de ces entretiens, c'est de savoir si l'action a provoqué comme nous le souhaitions des changements de regard. On l'a vu pour les jeunes, mais qu'en est-il pour les enseignantes et sur quels registres se situent-ils ?

Les changements de regard

* Au niveau des jeunes

J'ai demandé ce qui les avait surprises chez les jeunes, les réponses ont été enthousiastes :

La Directrice de la SEGPA : « surprise ? oui avant les jeunes étaient quand même très en retrait, très mal à l'aise lors d'interventions personnelles dans le groupe, interventions orales. Ce qui m'a le plus surprise je pense c'est le fait qu'ils aient tous eu envie de lire leurs textes, de partager ce plaisir de lire leurs textes, le leur et celui des autres copains et... , de façon spontanée, sans que l'on ait besoin d'insister ! Ils se sont appropriés ça, je ne pensais pas qu'ils en arrivent à ce plaisir là, jamais ». Elle continue en expliquant que les autres enseignants ont aussi été surpris et surtout qu'ils ne s'attendaient pas à de tels résultats.

Elle remarque aussi « ce qui m'a aussi étonné c'est le fait qu'ils vivent aussi mal le fait d'être en SEGPA ; c'est-à-dire qu'ils le vivent vraiment comme une stigmatisation, le fait qu'ils n'aient pas voulu noter la classe SEGPA sur les textes... j'ai touché du doigt, vraiment, le malaise qu'ils pouvaient ressentir ».

M^{me} H. souligne de nouveau le cas de trois jeunes « ils sont beaucoup plus à l'aise au niveau de l'écrit, c'est certain ».

Il apparaît que les enseignantes ont découvert des capacités nouvelles aux jeunes et ont approfondi leur connaissance à leur propos. Cela me paraît très positif.

* Au niveau de l'écriture

Nous l'avons vu les explications sont ambiguës, on n'arrive pas à savoir si elles reconnaissent l'acte d'écrire comme un positionnement identitaire. Peut-être donc s'agit-il de représentations professionnelles qui se croisent sans que cela soit toujours bien vécu.

M^{me} H. m'avait confié qu'elle avait été **surprise** de nous voir intervenir sur l'écriture, cela ne correspondait pas pour elle à nos savoir-faire d'animatrices socioculturelles « ça m'a surprise que vous interveniez sur un travail qui moi m'apparaissait comme strictement pédagogique », elle avoue cependant avoir

modifié sa perception des choses en affirmant : « mais je me rends compte maintenant que l'on peut vraiment travailler ensemble, parce que ce qui compte c'est l'approche vis-à-vis des jeunes » ; « je crois que ce qui a accroché entre nous c'est que l'on voit les choses un peu de la même façon ».

J'ai demandé à La Directrice de la SEGPA ce qu'elle pensait des animatrices qui interviennent dans le champ de la pédagogie et de l'écriture. Elle m'a répondu ainsi « je ne pense pas que cela soit un domaine réservé », il faut que les enseignants décortiquent le projet et ensuite ils s'aperçoivent que l'on est pas en concurrence »

Le projet a ainsi favorisé une meilleure connaissance des réalités professionnelles de chacun des intervenants.

* Le partenariat avec les CSC

- des ouvertures possibles :

Toujours sur cette discussion des représentations entre les professionnels et de la méconnaissance qu'il existe notamment sur le thème de l'accompagnement scolaire, la Directrice de la SEGPA propose pour l'année prochaine, dans le cadre de la ZEP « de faire des rencontres par quartier où vous nous expliquez ce que vous faites avec les enfants, je pense que cela sera aussi un pas », « je crois que la méconnaissance c'est quelque chose qui existe et qui est fort, je crois qu'il faut essayer de la dépasser, et ça cela veut dire qu'il y ait un mouvement de l'un vers l'autre (rire) comme nous l'avons fait, mais ce mouvement n'est pas naturel, voilà ».

M^{me} H. pense que ce projet a permis de modifier le regard des jeunes sur nous, les animatrices : « ils ont dû avoir une autre image de vous, intervenant dans un secteur qui pour eux est le scolaire »

Moi – « oui nous l'avons remarqué par leurs questionnements »

Elle - « parce qu'ils vous voient dans un autre cadre : tout est très cloisonné pour eux et il y a vraiment étanchéité entre les différents domaines où ils évoluent...ils sont très surpris que l'on puisse se connaître » et elle ajoute « nous avons aussi à modifier notre image, moi je suis prête à sortir de l'école maintenant, mais j'aimerais que l'école m'en donne la possibilité », « je pense que l'on peut trouver des pont avec l'atelier d'écriture sans que cela nous rajoute des heures » et conclue « je suis d'accord, je pense qu'il faut travailler, monter tous les projets possibles, je suis partante, c'est un engagement ».

Les enseignantes et les animatrices se sont trouvées, elles-aussi, dans une zone de proximité au niveau de leurs intérêts. Ces liens inter-professionnels ont

contribué, à mon avis, à la valorisation et à l'intérêt porté par l'extérieur sur les productions des jeunes.

* Conclusion

Tous les constats sur les effets de l'action (les changements des jeunes vis-à-vis de l'école et d'eux-mêmes, les satisfactions des jeunes et des professionnelles, les surprises quant aux capacités des acteurs, la meilleure connaissance du public, des intervenants... ont favorisé une image valorisante sur la base commune de tous les acteurs impliqués dans le projet (animatrices, enseignantes et jeunes).

Evaluation sur le centre Social et le territoire

L'évolution se décline par la reconduction de l'action, décidée par les partenaires, à la suite d'un bilan institutionnel très positif. Nous allons envisager un redémarrage de l'action en y apportant des modifications notamment au niveau des lieux d'intervention et mettre l'accent sur la valorisation des textes dans les CSC et avec les familles. L'évolution se décline aussi par un projet de formation aux ateliers d'écriture en interne sur les CSC de Lormont, destinés aux responsables des projets d'animation.

Enfin l'utilisation de l'atelier d'écriture a été porteur sur d'autres actions du CSCG : avec les enfants autour du thème « j'écris mon quartier » et lors de l'Assemblée Annuelle afin de favoriser l'expression des adhérents. D'autres projets sont programmés : un espace d'expression dans le hall d'entrée du centre

pendant l'accueil périscolaire, des ateliers avec les jeunes (projet rap et projet journal) et avec les adultes (espace parents).

Cette dynamique montre de plus que ce n'est pas seulement l'atelier d'écriture en lui-même qui est mis en exergue, c'est la manière de voir l'expression du public qui a changé sur le Centre social : les personnes sont capables d'exprimer des choses fortes par l'écriture. L'atelier est pour l'instant un outil.

* Sur le territoire

Il apparaît une forte reconnaissance des partenaires.

- la CGFTE : par son implication et son appui financier sur l'exposition des textes dans les bus et par son choix de reconduction de l'action. Parallèlement nous avons programmé des actions en collaboration sur les deux secteurs jeunes des CSC avec des conducteurs de bus (activités sportives).

-La municipalité, par la place qu'elle nous a accordé lors de la Semaine « Faites de l'Art » et le suivi médiatique qu'elle a assuré notamment pendant la présence de l'écrivain marocain.

- La ZEP : par sa reconnaissance officielle en Conseil de Zone.

Ainsi sur les CSC, la SEGPA et la commune l'action et les acteurs ont été valorisés et reconnus.

CONCLUSION

J'ai engagé cette démarche expérimentale à partir des constats de ma pratique professionnelle. Je peux dire que cette action partenariale a permis :

- d'une part aux jeunes d'évoluer positivement par rapport à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et par rapport à leurs représentations de l'écriture,
- d'autre part, aux enseignantes de constater des évolutions fortes au niveau du rapport à l'écriture, aux savoirs et au sens de l'école des jeunes.

De plus la dynamique de cette action a engendré une meilleure reconnaissance des domaines d'intervention et des compétences des professionnels impliqués. Il me paraît très intéressant de maintenir ces liens.

Bien sûr, c'est seulement une évaluation sur le court terme qui a été réalisée. Il serait pertinent pour la reconduction du projet, d'affiner les outils d'évaluation, voire de les construire en commun avec les enseignants.

Je me permets cependant, aux vues de ces résultats, de penser que des entrées plurielles existent dans l'accompagnement scolaire.

Les animateurs socio-culturels ont donc leur place dans le champ des savoirs et dans la chaîne éducative par leur connaissance de l'enfance (différent de l'élève) et de la famille. Mais aussi parce qu'ils investissent aujourd'hui les champs de la prévention de la délinquance et ceux de l'insertion sociale et professionnelle, et que la notion d'accompagnement scolaire est au croisement de ces deux préoccupations. Cependant il faut réfléchir sur nos méthodes d'intervention : la capacité à intervenir dans la scolarité devient pour les travailleurs du social et du culturel un enjeu professionnel, mais il est primordial de trouver sa spécificité pour que notre

travail puisse être reconnu comme un véritable accompagnement vers l'émergence de l'acteur.

En ce qui concerne l'écriture, je souhaite continuer à réfléchir et agir dans cette dynamique de rendre accessible l'expression écrite au public avec qui je travaille. Cette étude autour de l'écriture ouvre d'autres pistes, de nouvelles perspectives et éventuellement de nouveaux outils de travail.

En effet, réfléchir sur l'écrit, c'est aussi s'apercevoir que l'écrit est partout : des prix littéraires aux annonces publicitaires à la télévision. De même, l'écriture se développe maintenant via le support informatique tels les E-Mail et donc Internet. Par le biais de l'accès à un monde en réseau ne peut-on pas penser à un développement de l'écriture, sous d'autres formes et techniques ?

Comment les animateurs peuvent s'y engager ?

Je finirai par mes réflexions concernant toutes les typographies qui nous entourent et plus spécifiquement les tags. Je perçois ceux-ci comme la marque d'une identité itinérante, indiquant peut être la difficulté d'écrire là où il faut. Malvenus, provocateurs, dégradants et surtout « illisibles », « incompréhensibles » pour la majorité de la société, ils sont « presque » partout. Au cœur des cultures urbaines surgissent ces tags que j'interprète telle une écriture identitaire qui vient signer l'espace urbain. Et cela m'intéresse.

C.N.

Fête du désert,
toutes les étoiles du futur le feu, le sable.
Au pays de la lumière
brûle le soleil, la volonté.
Tout enfant allume l'océan de ses richesses.

C.K.

Paris

Mon pays,
Mon blé pour qui je crains le grain,
Mon bouquet de fleurs où le soleil se lève,
Si beau, si tendre,
Au jour de la belle ville,
Au coucher de la nuit,
Ma ville,
Mon rêve éveillé

Steve

Le danger de l'eau
Le beau soleil éclaire l'océan avec sa couleur
La plage est jaune comme le soleil
L'eau est calme mais le danger reste là !
La montagne est là pour regarder ce qui se passe.
L'eau surgit ,
Les vagues tapent contre les rochers,
Le vent pousse l'eau,
Les arbres tombent dans la mer qui pousse les branches dans l'eau.
Tout se déchaîne,
Tout est violent,
Rien ne s'arrête...
Qu'est ce qui se passe ?

Les palmiers soufflent à la manière du soleil.
Au pays de l'océan les poissons nagent avec les coquillages.

Steve

La nuit sombre dans le brouillard
Le vent fait glisser la peur entourbée
Les monstres multiples marchent sur l'air solaire, sous l'espace.
La course est finie sur les haies, le soleil est parti.
Les poèmes *menthes*.

Pendant les saisons sèches d'avril
La forêt ardente
D'arbres pleine
A vu tout le monde autour d'elle.
Plein d'arbres mais peu de feuilles
Et la route en demi-cercle
Sur le sommet des dunes...

C.M.

CŒUR ET VILLE

Dans la ville les girouettes volent.
Le chaos bouge sur le toit
des maisons.
Le cœur est figé mais l'été
est dans la tête du poète.
La mienne tournoie et déraisonne.
Ô mon cœur, toi aussi tu es déraisonnable.
J'ai senti le battement du cœur de la ville contre ma paume.
Du cœur ou de la ville,
qui est imprenable ?

A.M.

Après une belle course à une allure sans peine,
La nuit est une grande joie neuve
et solitaire.

J.B.

Un enfant au milieu d'un désert,
Seul avec le vent qui souffle la
mort.

Les palmiers crient au secours à
la volonté d'être en paix.

Le ciel est bleu, le soleil brûle le
sable, et l'enfant marche sur la
rue prêt à regagner sa famille.

Au pays de l'océan, les poissons se
promènent avec les étoiles et les
coquillages.

L'enfant se dit en pleurs : taire le
futur, contre le mur debout.

J'entends ma famille.

R.S.

Au pays des coquillages,
Les étoiles errent.
Le quartier s'allume,
Les enfants tournent comme des
papillons.

Les richesses de Vénus.
Les poissons sont venus
se réchauffer dans le futur.
La forêt brûle

au pays de la lumière.
Le désert est plein de richesses
et de palmiers sur le sable chaud.
Les lampes sont mortes dans les
rues du faubourg.

J.B

Un gouffre ensoleillé
C'est ma forêt,
Des espaces s'allument avec des
palmiers.
Ils ont pris ma mort
Mais n'ont pas perdu la richesse
du soleil.

M.T.

Les ruisseaux glissent dans de
mortels pays.
Ils suivent le brouillard alambiqué
à l'horizon...
L'espace ouvre le corps du
monstre entourbé.
Odeurs de menthes multiples,
la course,
le pouls.
Son ombre neuve est grande.
La joie est sur les épaules des
érables.

R.N.

LA BAIE DES SECRETS

LES FILLES DE SIDH

de PIERRE COLIN

Roman pour la Jeunesse , Editions du Laquet

120 pages - 49F - Diffusion : VILO

DEDICACE

Chère Orane, " La Baie des secrets " est un voyage dans les contes et les mythes de mon enfance. C'est la recherche des trésors imaginaires qui jalonnent l'histoire des garçons et des filles en proie au charme de la forêt, à la fascination des rivages de l'océan... C'est la mer intérieure du rêve, le clair obscur de nos féeries intimes...

C'est ainsi que les hommes donnent un sens à l'univers, en le peuplant d'une multitude de significations touffues, riches et diverses à l'infini, selon les pays, les cultures, les époques...

Voilà, installe-toi, prends " La Baie des Secrets " ...

C'est le début de l'automne, au bord d'un golfe du bout du monde... Allongé sur la grève, près d'un bois mystérieux, Gwion se met à rêver... Et le sortilège de ces lieux merveilleux, l'emporte peu à peu dans d'étranges aventures où se mêlent la poésie des arbres et de la mer...

Chère Orane, puisses-tu éprouver en lisant ce roman la joie que j'ai connue en décrivant cet univers réenchanté . Car ce livre est dédié aux garçons et aux filles de tous les temps et de tous les pays qui, toujours, chercheront à recréer le monde à la mesure de leurs rêves.

Avec toute mon amitié,

Pierre Colin

PS : Si tu aimes ce livre, propose-le aux adultes qui te côtoient... Le merveilleux et la beauté sont des plaisirs qui n'ont pas d'âge...

Notice bio-bibliographique

Pierre Colin, est originaire d'un village de La Baie d'Audierne en Bretagne. Il a fait ses études à Audierne, Quimper et Paris. Il vit à Tarbes. Il séjourne régulièrement au " Cap Sizun " où il a sa famille (près de la Pointe du Raz). Pour écrire ce roman - " La Baie des Secrets " - , il s'est inspiré des bardes et poètes celtes, Irlandais, Gallois, mythes et légendes de ces terres secrètes, ainsi que de travaux ethnographiques récents sur la civilisation celte. Auteur de nombreux recueils de poèmes, il a obtenu le Prix National de Poésie pour la Jeunesse, pour le Livre : " *Une Epine de Bombeur* ". Formateur et animateur d'ateliers d'écriture, membre du GFEN et du Secteur Ecriture et Poésie, Pierre Colin intervient régulièrement dans des centres de formations, écoles, collèges, bibliothèques, pour partager sa passion d'écrire et faire écrire, ainsi que son attachement à la littérature, le roman et la poésie.

Ce texte est paru sur les sites Internet www.franceinter.com , France-info.com , franceculture.com et francebleu.com à la rubrique " Dédicaces " (dans le département " par thème " , " radio du livre ")

"L'écriture ça émancipe "

Un livre du secteur Ecriture et Poésie du GFEN

"*L'écriture ça émancipe*" ouvre de nouvelles pistes de réflexion, élargissant, au fil des débats rapportés, le mouvement historique représenté par le développement des ateliers d'écriture et la réappropriation de l'écriture par un nombre toujours grandissant d'hommes et de femmes de tous âges et de toutes conditions. Ainsi sont mises à jour les contradictions et les renversements dont ce mouvement est porteur.

"*L'écriture ça émancipe*" aborde l'atelier d'écriture et l'acte d'écrire dans leurs complexités et sous des aspects souvent inexplorés. C'est un ouvrage de référence pour tous ceux qui veulent, dans le cadre de leur profession ou de leur activité militante, faire de l'écriture un pouvoir partagé et des ateliers d'écriture un outil d'émancipation.

Prix : 110 F + 21 F frais de port

DES SITES, DES REVUES DE POÉSIE ET D'ÉCRITURE

Ecrire & Editer

<http://www.calcre.com/>

Encres vives

Michel Cossem 2, allée des Allobroges
31770 Colomiers – tel 05 62 74 07 87

Filigranes

<http://www.ecriture-partagee.com/>

François Bon

<http://www.remue.net/>

Gfen Aquitaine

<http://www.chez.com/gfen/>

Rivaginaires

<http://kerys.free.fr/petes/rivaginaires>

Soleils et Cendre

<http://www.multimania.com/soleilsetcendre>

Sylvaine Arabo

<http://www.multimania.com/mirra/>

Thot'm - Pierre Colin

<http://perso.infonie.fr/thotmpc>

Uzeste Musical

<http://www.uzeste.com/>

Cahiers de Poèmes

Directeur de la publication : Michel Ducom

Imprimé ART et COPIE

65, rue Georges Bonnac à Bordeaux, 33000, France

Dépôt légal à Bordeaux le 30 octobre 2001

Prix au numéro : 10 € / 65 F

Abonnement 4 exemplaires : 35 € / 230 F