

ÉCRIRE POUR (AVEC) DES ENFANTS À LA REUNION

Entre l'universalité des thèmes et l'ancrage régional

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
IUFM / Université de la Réunion

Si l'universalité et l'ancrage régional peuvent apparaître comme des expressions contradictoires, c'est peut-être parce que l'on oublie trop souvent que les êtres humains ont en eux une part d'universalité qu'il ne faut pas perdre de vue pour la lecture globale que nous pouvons avoir du monde et des rapports socioculturels qui s'y construisent. Mais il y a aussi chez les êtres humains une capacité à décliner ces parts d'universalité sous des formes spécifiques, originales, parfois totalement singulières : c'est précisément cette dimension qui me préoccupe. En quoi « parler d'amour » aux Antilles, ou à la Réunion, ne se décline peut-être pas tout à fait de la même façon qu'en Bretagne ou en Corse, alors que le même thème résonne nécessairement dans les différents lieux ? Le regard que je porte sur cette question se nourrit de mon parcours de grande voyageuse, mais aussi de ma situation particulière à la Réunion où je vis depuis dix-sept ans. Je n'évoquerai pas la question de l'ancrage régional à travers les ingrédients spécifiques à la Réunion (le flamboyant à la place du chêne, le paille-en-queue à la place du goéland), mais bien à travers la spécificité des rapports sociaux et culturels que l'écriture me conduit à analyser de près et qui constituent, de mon point de vue, les espaces dans lesquels mon écriture trouve ses développements.

Je suis formatrice à l'IUFM et chercheur, mais c'est avant tout en tant qu'auteur et directrice de la collection « Tropicante » que je parlerai, ici, de l'écriture. Les questionnements sur ma propre production scripturale et sur son inscription sociale et culturelle donneront l'occasion, je l'espère, d'interroger la façon de faire accéder à l'écriture ceux qui en sont ordinairement exclus. La littérature n'est pas coupée du monde duquel elle s'inspire largement et pourtant, paradoxalement, ceux qui se sentent exclus de son accès et de sa maîtrise la perçoivent souvent comme relevant d'une forme d'expertise qu'ils ne possèdent pas, et qu'ils pensent ne jamais pouvoir posséder. C'est pourquoi il me semble important de nous interroger ensemble sur la façon d'utiliser cet outil qu'est l'écriture, sur le sens que cela a de mobiliser dans telle ou telle situation plutôt que de chercher à la sublimer en per-

manence. Les enfants qui sont aujourd'hui exclus de l'accès à la lecture et à l'écriture sont souvent des enfants qui n'ont pas trouvé dans les supports proposés (pas plus que dans les activités pédagogiques) le sens qu'ils pourraient donner à la lecture d'un texte, ou à son écriture. Les démarches dont je rendrai compte ici, consistent, dès lors, à faire comprendre que l'espace de l'écriture peut permettre d'accompagner les enfants pour qu'ils pensent, réfléchissent, explorent leur pensée et le monde, et se sentent exister. En n'oubliant pas que les « identités linguistiques scolaires » des élèves se prolongent en « identifications sociales » (Fioux, 2003), l'enjeu est donc d'étudier les voies à travers lesquelles j'invite les enfants à explorer les potentialités de l'espace d'écriture, pour que ces enfants qui deviendront grands puissent à terme, trouver eux-mêmes ce qu'ils en feront...

1. Thèmes universels et ancrage régional : l'expérience d'une auteure, directrice de collection

La collection « Tropicante » comporte actuellement douze titres. La ligne de cette collection se caractérise par plusieurs points : aborder des problématiques sociales contemporaines, illustrer les textes par le travail d'artistes professionnels, travailler le concept d'océan Indien tout en participant à la « désinsularisation » des îles, mettre en scène des enfants acteurs sociaux, capables de réflexion.

En 2000, la collection « Tropicante » s'ouvre avec trois premiers textes : l'un sur le viol, l'autre sur l'adoption d'une petite fille malgache, et le troisième sur le thème de la solitude des nouveaux arrivants et du respect de l'environnement. L'ambition n'est pas de parler aux enfants de la société et à côté de leur vie d'enfant, mais de mettre en scène l'imbrication qui naît des deux, y compris à travers des thèmes qui peuvent paraître trop graves pour être proposés aux enfants. Ce qui inquiète les enfants, ce ne sont pas les sujets graves auxquels ils sont tôt ou tard confrontés, mais c'est notre silence. En tant qu'adultes, nous ne devons pas avoir peur de nous interroger avec eux, et nous devons cheminer avec eux dans le doute, le rêve et les interrogations. Dans cette perspective, le livre n'est pas forcément un message délibéré d'un auteur, ni une réponse à une question. C'est le résultat d'une mise en scène dans laquelle on trouve des personnages qui ne sont pas représentatifs de ce que sont les individus en général, des lieux qui ont été choisis consciemment ou inconsciemment, des actions qui sont à la mesure de ce que peuvent réaliser les personnages retenus. Dans la collection « Tropicante », les personnages agissent et réfléchissent, discutent et proposent des solutions

auxquelles les adultes ne s'attendent pas toujours. C'est cela qu'il est intéressant de questionner avec les enfants : comment comprennent-ils ces personnages qui sont parfois proches de ce qu'ils sont ? Comment considèrent-ils les actions qu'ils entreprennent ? Lorsque l'on cherche à tout prix à faire trouver le message de l'auteur, on se méprend et on égare les enfants. D'une part, l'auteur n'a pas nécessairement écrit pour faire passer un message. D'autre part, cela suppose implicitement que le message soit dans le texte, ce qui exclut d'emblée la façon dont le lecteur peut recevoir le livre de façon singulière. La lecture est une construction en contexte, une rencontre d'un individu avec un objet qui est lui-même le résultat d'un auteur avec sa propre écriture. Il faut confier à l'enfant une large part de la construction du sens qu'il donne à cette rencontre. En procédant ainsi, on donne à l'enfant un statut d'être vivant, humain, et non pas celui d'un objet scolaire qui doit répondre de façon souvent déshumanisée à des questions tout aussi scolaires. La lecture d'un texte est différente selon chaque enfant et selon les questions qu'il se pose, mais, pour que le livre puisse ouvrir des portes, il faut que les adultes sachent parfois laisser de côté les savoirs savants sur le texte (et les préoccupations liées à l'acte de lire) pour s'intéresser à l'enfant, c'est-à-dire à la personne « pensante » qui reçoit l'histoire. Dans ce cadre, le texte peut questionner l'enfant et son rapport au monde, à l'autre. Il est donc important d'aider les enfants à aller au-delà du sens littéral du texte, à lire ce qui n'est pas écrit, à lire entre les lignes pour découvrir plus et autre chose que ce que dit l'histoire. Comment cette histoire résonne-t-elle pour moi, pour les autres qui, comme moi, lisent ce même texte ? Qu'est-ce que cette histoire dit de moi, des autres et du monde qui nous entoure ? Il s'agit alors d'aider à entendre plusieurs points de vue, plusieurs approches d'un même sujet. Pour cela, il faut donc des livres qui bousculent, qui interrogent, et qui aident les enfants à comprendre le monde et à grandir en lui. C'est donc cet enfant, acteur social, vivant, humain que je tente de mettre en scène dans mes histoires, en travaillant à la fois la dimension universelle des thèmes qui sont abordés, et l'ancrage régional qui autorise une identification particulière.

Cet ancrage régional est travaillé à travers plusieurs dimensions. D'une part, l'inscription géographique des textes, et d'autre part la présence d'illustrations qui renvoient à des images dans lesquelles les enfants peuvent reconnaître des éléments de leur environnement. Les textes sont situés dans deux types d'espaces qui sont constitutifs de l'île de la Réunion : l'océan Indien et les espaces insulaires. On oublie donc, pour un temps, les relations avec une métropole située à 10 000 km pour aller à la rencontre de Madagascar, de Mayotte ou de l'île Maurice. Il s'agit d'aider les enfants à construire le concept d'océan Indien et de participer à la « désinsularisation » des îles en

s'interrogeant sur l'inscription de ces productions dans un réseau d'ouvrages qui peuvent être lus à la Réunion, mais aussi ailleurs. Autrement dit, il s'agit de renforcer l'ancrage régional pour aider à s'ouvrir avec plus de force sur l'extérieur, en mobilisant les spécificités pour en faire, non pas une différence, mais une richesse qui puisse être pensée comme une part spécifique d'un patrimoine commun. Dans les images de la collection, le lecteur trouvera à la fois la couleur de la terre rouge de Madagascar, les boutiques chinoises qui sont victimes des cyclones humains liés à notre développement ultrarapide, les immeubles des quartiers périphériques, les déchets qui traînent, les visages du métissage et de la société qui se « modernise ».

Les artistes professionnels jouent un rôle important dans la construction de cet ancrage régional car ils procèdent à une autre écriture de l'histoire, qui se conjugue à celle du texte. L'artiste professionnel n'est pas là pour réaliser un travail qui s'exerce à travers une subordination au texte qui lui préexiste le plus souvent. Il est là pour dire la démarche artistique qui est la sienne, pour mettre des couleurs et des formes là où le texte ne les précise pas, pour amplifier certaines idées ou en estomper d'autres. La conjugaison du texte et de l'image est donc, elle aussi, une construction singulière, une dynamique féconde et productive qu'il y a lieu d'interroger avec les enfants. Les carnets de route qui accompagnent la collection ont été réalisés dans cet esprit : ils aident à la construction du sens que l'enfant va pouvoir donner à l'histoire en l'accompagnant dans une recherche d'indices qui relèvent tout autant du texte que de l'illustration¹. La question de l'ancrage régional prend aussi toute sa force dans le travail que j'ai eu l'occasion de mener à travers les ateliers d'écriture. L'ancrage régional est alors celui que je réalise avec les individus parce que je partage une expérience d'écriture avec eux et qu'en retour, le fruit de cette expérience peut être saisi par des lecteurs. J'aurais pu écrire, seule, un texte sur la relation mère-enfant quand la mère se retrouve en prison. Mais il est évident que je n'aurais jamais écrit le texte qui existe désormais sous le titre « Arrêt sur image ». L'ancrage régional, c'est aussi ce partage avec des individus qui n'ont pas nécessairement eu l'occasion de pouvoir construire les compétences nécessaires pour maîtriser l'écriture, ou pour la développer. Cet engagement se concrétise avec les publics que l'on a tendance à oublier, ou que l'on ne pense pas capables de mener à bien de telles aventures : les femmes en prison, les adolescents en rupture, les jeunes enfants...

1. Les carnets de route sont des outils didactiques centrés sur la compréhension fine des textes. Ils sont publiés au CRDP de la Réunion.

2. Les livres des éditions « Où sont les enfants ? »

Le travail que je mène désormais avec les éditions « Où sont les enfants ? » est à la fois un prolongement du travail initié à la Réunion et un espace dans lequel sont explorées des dimensions et des opportunités nouvelles. Il en va ainsi de l'articulation entre le réel et la fiction. Chez « Où sont les enfants ? », les livres sont illustrés non pas avec des images, mais avec des photographies, résultats de compositions inédites du réel. La question de l'ancrage du texte prend une autre tournure à partir du moment où l'on construit le livre à partir de « vrais » enfants que l'on fait devenir d'autres personnages, et où les lieux sont construits à la manière d'un nouveau nid. Les éléments de l'environnement y sont présentés dans un agencement neuf relevant à la fois des réalités qui nous entourent et des amplifications, des fantasmes ou des rêves que nous développons parfois à partir d'elles.

Le travail présenté par « Où sont les enfants ? » constitue une alternative dans le monde des publications pour la jeunesse : entrer facilement dans l'imaginaire par le biais du réel et pouvoir réinterpréter le réel à travers le détour que propose l'ouvrage. Avec « Où sont les enfants ? », on garde le défi esthétique et on perd la distance qui sépare la réalité de la fiction. L'introduction de la photographie est une passerelle complémentaire entre le réel et l'imaginaire, mais c'est aussi un nouveau passage vers la lecture. L'enfant, qui a besoin du réel comme repère, va pouvoir aller vers la fiction grâce à ce levier que constitue la photographie, car elle puise dans le réel pour proposer une nouvelle composition. C'est une initiative aussi remarquable que courageuse de la part de l'éditeur.

L'Histoire à dormir debout est mon premier livre chez « Où sont les enfants ? ». À l'origine, un voyage à Cuba pour présenter la collection « Tropicante » dans un congrès international consacré à la littérature pour la jeunesse. Puis l'écriture de cette histoire consacrée à la situation des enfants des rues qui dorment debout pour éviter d'être la proie de ceux que j'appelle les vilains loups dans le livre. Lorsque le texte est adopté par « Où sont les enfants ? », je découvre une autre spécificité de la maison d'édition : ce sont des enfants qui composent le comité de lecture. Voilà donc une autre originalité : faire confiance aux enfants et leur permettre de se prononcer en tant qu'êtres humains et en tant qu'acteurs sociaux sur les livres qu'ils aimeraient voir édités. Voilà aussi une raison supplémentaire pour moi de me joindre à cette équipe dans laquelle je trouve une relation à l'enfance qui n'a rien à voir avec la conquête d'un nouveau marché, ni à une opération de séduction qui suivrait l'air du temps. L'ambition est de réaliser ensemble, comme le souligne Tieri Briet « des livres qui ne baissent pas les yeux ».

La première grande aventure se met donc en place avec *L'Histoire à dormir debout*. Inutile d'insister sur ce qu'a pu représenter le travail de l'équipe : la conception des images à distance, le *casting* pour trouver des enfants enthousiasmés par le projet, l'indispensable coopération des parents, la création du décor dans un département très vert et très peu peuplé (le Lot) n'ayant que peu à voir avec l'univers des grandes mégapoles d'Amérique latine. Au final, c'est une équipe d'une trentaine de personnes qui s'est mobilisée autour de cette création : des enfants, des acteurs, des scénographes, des peintres, des éclairagistes, des accessoiristes, et des cuisiniers. N'ayant pu suivre ce travail qu'à distance, l'idée de réaliser le second livre à la Réunion s'est imposée à moi comme une évidence. Une invitation au salon du livre de Guadeloupe en 2003 m'avait permis de démarrer un atelier d'écriture sur le thème de l'amour et il me semblait logique d'accompagner le texte maintes fois réécrit depuis par des images réalisées à la Réunion. Une occasion d'assurer la continuité entre les îles, et de mettre en valeur la Réunion. En septembre 2006, lors du premier salon pour la jeunesse, l'éditeur et la photographe étaient sur place pour présenter l'histoire à dormir debout et nous avons donc réalisé les photographies qui ont permis la naissance de *Amour à gogo*. Une aventure similaire, mais cette fois, en utilisant plus intensément les décors naturels de la Réunion. Une nouvelle création est en cours autour du prochain livre, *Le Jour de la nuit sans lune*, dont les images ont été réalisées en Bretagne. Ce troisième texte à paraître début 2008 chez « Où sont les enfants ? » est un texte à trois voix, dans lequel je donne la parole à une petite fille qui grandit au fil des pages, entre l'amour de son père du jour et celui de la nuit. Dans ce texte, la parole est distribuée à parts égales : celle de la petite fille, celle du père du jour, celle du père de la nuit. Chacun a sa place, et c'est peut-être cette présence des personnages qui permet de faire oublier que, derrière eux, il y a un auteur qui écrit. Car finalement, que peut-on faire de mieux à part se faire oublier en tant que personne, pour aller dans une exploration des rapports humains qui permette au lecteur, jeune ou moins jeune, d'arpenter à son tour les coulisses de ses pensées, de ses interrogations, de ses doutes, en acceptant même d'aller jusqu'au vertige ? Les textes qui fonctionnent bien avec les enfants réveillent aussi, très souvent, de grands vertiges chez les adultes qui les lisent, et c'est bien là que se situe et s'exerce le pouvoir de l'adulte : celui d'écarter les enfants de ces textes, en évoquant des arguments relatifs à la difficulté du texte, ou au fait qu'il faille à tout prix faire rêver les enfants, parce que c'est cela qu'ils aiment. Les livres et l'écriture ne sont pas à considérer uniquement comme un reflet des réalités sociales auxquelles ils renvoient, mais aussi comme de puissants organisateurs de nouvelles réalités

sociales et humaines dans lesquelles les enfants peuvent être largement impliqués.

3. Comment faire produire, quelles démarches, quels principes ?

Si je développe l'écriture avec les enfants, ce n'est pas pour qu'ils se mettent tout d'un coup à aimer l'écriture. Il s'agit plutôt de faire en sorte que l'écriture puisse être découverte comme un espace à explorer, dans lequel chacun va peut-être réussir à trouver les moyens de dire des pensées et des émotions, d'analyser des paradoxes et de s'interroger sur les règles qui régissent les écrits fortement normés et valorisés dont ils se sentent souvent exclus. Il s'agit en même temps de proposer la mise en place de « dispositifs pédagogiques objectivés », entendus comme des ensembles de préparations et de travaux visant à des utilisations et appropriations autonomes des savoirs (Lahire, 1995). Tant mieux si, au final, les enfants aiment écrire, mais ce n'est pas l'objectif premier. Voilà pourquoi je décentre d'emblée l'objectif de mon intervention, en orientant mon propos vers la production d'un texte potentiellement publiable, dans un cadre défini à l'avance. Que je me fasse bien comprendre : mon objectif n'est pas que les élèves construisent en premier lieu des compétences qui s'apparenteraient à celles de l'écrivain, mais qu'ils comprennent comment, à travers un projet clarifié, ils peuvent tisser d'autres rapports à l'écriture tout en se développant eux-mêmes à travers cette expérience. Il s'agit donc de mettre le projet d'écriture au centre, ce qui n'exclut évidemment pas l'idée que les enfants soient pensés et puissent eux-mêmes se sentir au cœur même de ce projet. L'essentiel est que le projet d'écriture donne l'occasion de s'interroger ensemble, et peu importe que l'on n'ait pas la réponse, ou même que l'on écrive un autre texte dans lequel il y aurait une réponse différente de celle que l'on aurait peut-être esquissée en premier lieu. Le projet de l'enseignant, ou d'une manière plus générale de l'adulte qui accompagne l'enfant, n'est pas nécessairement de lui apporter une réponse, ou presque pire, de lui montrer que, dans certains livres, il y aurait une réponse qui serait donnée par des écrivains suprêmement légitimés et sacralisés. Le travail de l'adulte est plutôt de montrer à l'enfant qu'il n'est pas le seul à se poser telle question et que l'auteur qu'il lit résout la question d'une certaine façon alors que d'autres la résolvent encore d'une autre façon. Voilà pourquoi, même et surtout avec les enfants amateurs, je ne travaille jamais à partir d'un livre, mais à partir de plusieurs. Voilà aussi pourquoi,

dans mon prochain livre chez « Où sont les enfants ? », les lecteurs pourront entendre trois voix, trois points de vue, au lieu d'un seul.

Revenons-en aux ateliers d'écriture et à la possibilité, ou non, d'embarquer (comme sur un bateau) des faibles scripteurs dans une écriture d'un texte long. Pour toutes les raisons que je pense avoir clarifiées précédemment, je dirais volontiers : oui, il faut oser les mettre dans le bateau qui leur fera faire un voyage long. Mais je rajouterai aussi : pas n'importe comment, car avec les publics déjà fragilisés, il faut une grande vigilance, ils ne méritent pas qu'on les conduise vers de nouveaux écueils. Il faut donc conjuguer la souplesse avec la rigueur, l'ambition avec l'adaptation, la fermeté avec l'éclat de rire, le collectif avec l'individuel. Les années passées en centre lecture-écriture m'ont donné l'occasion de multiplier les expériences avec les enfants égarés (entendons par là, ceux qui ne savent pas où aller quand ils voient un texte devant eux), et les repères que je vais tenter de donner sont issus de ces expériences, croisées avec les outils théoriques que j'ai pu m'approprier ou construire. Je donnerai donc des principes et des cadrages généraux plus que des recettes, et j'espère surtout qu'avec ces clés, chaque lecteur saura ouvrir des portes, ou mieux encore, mettre les enfants en situation de se rendre compte qu'ils peuvent aussi en ouvrir.

Quelques principes préalables

Quand je mène un atelier d'écriture, je m'adresse aux scripteurs en tant que personnes, et non pas en tant qu'élèves. Ce n'est pas parce qu'on est dans l'école, que l'on doit toujours s'adresser aux enfants en tant qu'élèves. Il appartient au formateur de savoir quand il est dans l'une ou l'autre des situations. L'écriture s'inscrit dans des dimensions culturelle, cognitive et sociale : elle n'est pas qu'un espace d'expériences linguistiques et d'apprentissage de la mise en mots. C'est pareil pour la lecture.

Je ne restreins pas mes ambitions lorsque l'on me dit que je vais avoir à faire à des enfants dits « en difficulté ». Il ne faut pas perdre de vue que la société dans laquelle nous vivons fait de ces personnes des êtres socialement discrédités du fait de la non-maîtrise de savoirs fortement légitimés (Lahire, 1999). Je vais alors considérer qu'il y a des enfants qui sont un peu plus amateurs que d'autres (ce n'est pas pareil que de dire qu'ils sont « en difficultés »), et s'ils sont amateurs, je ne vais pas chercher forcément à ce qu'ils deviennent experts. Je vais plutôt m'appliquer à ce qu'ils deviennent partenaires et complices d'une aventure dans laquelle tous les membres du groupe devraient pouvoir travailler à des bénéfices réciproques, et dans laquelle il doit nécessairement y avoir des surprises. Je vais ainsi tenter de créer les

conditions qui rendent possible l'expression objective de leurs dispositions sociales, culturelles et cognitives.

Lorsque je débute un atelier d'écriture, je ne sais pas quel va être le texte qui va en sortir, mais je connais le cadrage dans lequel je vais inscrire mon activité. C'est un peu comme un voyage : on connaît les conditions générales, la répartition des activités, mais on ne sait pas à l'avance quelles sont les rencontres que l'on va faire, ni quelles émotions vont naître de la découverte de tel ou tel paysage.

Premier travail : fixer le cadre général de l'expérience

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, avant même de commencer quoi que ce soit, il faut savoir ce que l'on va faire du texte une fois qu'il sera fini. Lors de mes années passées en centre-lecture, j'ai vu bon nombre d'enseignants qui se posaient cette question à la fin uniquement, lorsque le texte était fini. Pour ma part, je la pose au début, ce qui amplifie le champ des possibles. Par exemple, si je veux écrire un texte en direction de la collection « Tropicante », je vais d'abord prendre la précaution d'analyser cette collection, de recenser ses thèmes et de pointer ses contraintes². C'est bien au début de l'aventure qu'il faut se poser cette question si l'on veut donner une inscription sociale au texte que l'on va produire.

Il faut aussi déterminer le genre : lorsque l'on débute l'écriture d'un texte, il faut savoir si l'on commence l'aventure d'écriture d'une nouvelle, d'un conte, d'un récit fantastique ou d'un roman. Ce travail analytique sur les différents genres peut d'ailleurs être conduit avec les enfants, ce qui permet de faire le choix du genre ensemble. Pour ma part, j'explore les nouvelles, entendues comme des explorations d'espaces temporels, géographiques et humains restreints, dans lesquels la résolution de certains problèmes est bien plus liée aux êtres humains et à leur potentiel qu'à des princes charmants ou à des coups de baguettes magiques. En nous interrogeant, d'ores et déjà, sur la place trop restreinte que tient la nouvelle dans l'espace scolaire, nous pouvons émettre l'idée qu'il y aurait peut-être une forme de volonté inconsciente (ou consciente) de préserver les enfants d'une littérature qui serait trop en prise avec les réalités sociales et qui, du coup, risquerait peu à peu de perdre son attractivité et son pouvoir. J'avance donc l'hypothèse que les enfants qui sont aujourd'hui exclus de l'accès à la lecture et à l'écriture sont aussi des

2. Par exemple, que si quelqu'un a envie d'écrire un texte sur la violence des jeunes dans « Tropicante », il perd ses chances d'être publié dans cette collection puisqu'un texte existe déjà.

enfants qui n'ont pas trouvé dans les supports proposés (pas plus que dans les activités pédagogiques) le sens qu'ils pourraient donner à la lecture d'un texte ou à son écriture. Sans jamais oublier le défi esthétique inhérent à toute création, j'essaie donc de produire des histoires qui puissent être des passerelles, des sortes de clés qui, parce qu'elles autorisent *a priori* une meilleure compréhension de la complexité du monde, permettent aussi, en retour, de mieux agir sur lui.

Il faut également fixer un planning prévisionnel dans lequel l'adulte aura su anticiper à propos des différentes étapes (en principe, il a cette capacité à anticiper, en fonction de son expertise et de ses expériences). Lorsque j'ai mené les expériences de production de texte pour « Tropicante », j'ai travaillé à deux reprises dans le cadre des classes à PAC (projet artistique et culturel) et la production s'est déclinée autour d'une quinzaine d'heures, ce qui a permis de maintenir la dynamique autour de ce projet. Les enfants se démobilisent lorsqu'un projet d'écriture s'étale sur des mois : il faut donc veiller à penser le nombre d'heures que l'on va consacrer au projet, et à ce que l'on va faire à chaque séance pour parvenir au but que l'on s'est fixé³.

Les résultats attendus de chaque séance doivent être fixés (et non pas le texte, ou le contenu) en sachant que c'est la qualité de l'agencement et de l'articulation des séances qui va permettre d'obtenir le résultat global attendu (en l'occurrence, un texte long qui aura telle et telle caractéristique). Par exemple, une séance doit permettre de faire naître l'univers du texte, d'une scène. Une autre doit permettre de déterminer le caractère du personnage principal et le type de relations qu'il tisse avec les autres. Il faut aussi définir la manière dont va se décliner l'articulation entre le projet collectif et l'écriture individuelle : l'écriture est foncièrement individuelle, alors qu'à l'école, on est le plus souvent dans un cadre d'écriture collective. Enfin, déterminer les rôles des uns et des autres, et préciser ce que va être le partenariat. Je n'utilise pas le mot partenariat par hasard car de mon point de vue, cette idée est l'un des éléments-clés de l'expérience. Lorsque je mène un atelier d'écriture, je considère que nous sommes dans une relation de type 50-50 : si je possède une relative compétence en écriture, il faut impérativement que je me demande quelle est la compétence que possède(nt) mon (mes) interlocuteur(s). C'est une condition essentielle pour ne pas se restreindre à des rapports de type dominant-dominé, où le dominé est encore celui qui ne maîtrise pas l'écriture.

3. Les différentes expériences menées montrent qu'une quinzaine d'heures peut suffire, en les répartissant sur une période de 6 à 7 semaines.

Le thème doit être fixé en fonction de ce que je viens d'énoncer précédemment, et non pas en fonction des envies des uns ou des autres, ce qui, en apparence, peut pourtant apparaître comme très démocratique et respectueux de chacun. Le thème doit être choisi en tenant compte de la compétence potentielle qu'ont les interlocuteurs sur cette question, car c'est ce qui va être constitutif d'un rapport d'échanges effectif. Par exemple, mon atelier d'écriture avec les jeunes en rupture n'aurait probablement pas fonctionné si je leur avais proposé d'écrire une aventure de loups au Groënland. Non pas parce que les loups au Groënland ne les intéressent pas, mais parce qu'ils n'auraient pas eu beaucoup d'éléments de connaissance à mobiliser sur cette question. De même, les femmes en prison ont vite compris que c'étaient elles qui connaissaient la vie en prison, et non pas moi. Quand cette situation se produit, on est, me semble-t-il, dans des rapports qui permettent véritablement de co-construire ensemble : c'est à cette condition que les rapports entre les uns et les autres peuvent changer. Quand on réussit à rompre avec les rapports de domination légitimés dans notre société, on construit nécessairement d'autres types de rapports à l'écriture.

Second travail : mettre les scripteurs à l'écriture

Au risque de bousculer quelques idées reçues, je dirais d'emblée que moins on sait écrire, plus il faut mettre les scripteurs à l'écriture. Il faut bien se rendre compte que l'écriture n'est pas là que pour écrire une histoire. Elle constitue un espace d'investissement du sujet écrivant (Bucheton, 1997) et favorise la structuration de la pensée bien plus qu'elle ne permet l'expression d'une pensée qui serait déjà là. Lorsque des enfants vous disent qu'ils n'ont pas d'idée de ce qu'ils vont écrire, il faut essayer de les mettre en situation de se mettre à l'écriture pour que, précisément, cette pensée qui ne préexiste pas à la pratique langagière puisse se réaliser dans l'écriture elle-même. En leur faisant comprendre qu'il faut qu'ils se mettent à l'écriture alors qu'ils sont persuadés qu'ils n'ont pas d'idées précises, le formateur leur octroie un statut de scripteurs et leur montre qu'il leur reconnaît la capacité à l'être ou à le devenir. Les rapports à l'écriture sont autant fonction de la fréquence et de la nature des pratiques scripturales que des statuts de l'écriture et du scripteur dans le lieu où elle s'exerce (Balcou, 1997), mais paradoxalement, plus les scripteurs sont pensés comme étant « en difficulté », plus on a tendance (souvent inconsciemment) à réduire les pratiques d'écriture, quand on ne les réduit pas à néant (Balcou-Debussche, 2004). Les enjeux seraient pourtant de toute importance à l'école puisque la réduction des pratiques d'écriture n'est pas sans conséquences sur le travail sur la pensée (Vygotski, 1985), le déve-

loppement des élaborations cognitives (Goody, 1979) et l'appropriation des savoirs (Bautier, 1995). Ces pratiques sont donc fortement discriminantes, d'une part parce qu'on ne voit plus les difficultés d'écriture des scripteurs, et d'autre part parce qu'on ne leur permet plus d'accéder à l'espace réflexif qu'autorise l'écriture lorsqu'elle est pratiquée (Balcou-Debbusche, 2003). Quelles que soient les difficultés des scripteurs, il faut donc leur faire confiance et analyser la nature des freins à la mise à l'écriture.

Il faut mettre les scripteurs en situation de parler de leurs émotions, de façon à ce que l'on soit d'emblée sur une double piste : celle de la littérature qui ne peut pas fonctionner sans travailler le registre émotionnel et celle de la voix qui va permettre de parler de soi. Autrement dit, lorsqu'un enfant écrit dans un projet littéraire, il faut qu'il comprenne qu'il n'est pas là pour produire un récit journalistique ou un compte rendu d'expérience. Il est là pour s'investir en tant que sujet écrivant et c'est bien grâce à ces sujets écrivains que l'aventure créative peut se mettre en place. Il faut réussir à faire sentir aux enfants qu'ils méritent un tel déploiement de sens et d'idées, et qu'on leur offre un espace où l'on déploie de l'énergie pour comprendre et ressentir. En bref, montrons-leur, à travers ce que nous leur disons et ce que nous faisons avec eux, que nous leur reconnaissons le droit d'exister, même s'ils sont parfois vulnérables. Lorsque j'ai mené l'atelier d'écriture sur le cyclone avec les enfants de CE2, je leur ai demandé, non pas de me raconter le cyclone (puisque moi-même, mais aussi tous les autres avaient vécu ce cyclone), mais de faire part de la façon dont ils avaient vécu le cyclone : c'est bien la seule chose que personne ne connaissait et qu'il était intéressant de faire émerger. Il ne s'agit pas pour autant de basculer dans un travail autour de la fonction cathartique de l'écriture car ce n'est pas tant l'expression de soi qui prime que la question de savoir : « Qu'est-ce qu'on peut produire comme effet dans la tête de l'autre ? Comment provoquer des émotions, des surprises, du bonheur, du rêve, de la réflexion ? » Travailler la fonction libératrice de l'écriture n'est pas mon domaine d'expertise et cela ne correspond pas aux projets que j'ai envie de développer avec les individus. Lorsque je me situe dans une perspective résolument sociale et culturelle et que je propose d'écrire un texte potentiellement publiable, je cadre suffisamment le travail pour que les individus ne confondent pas tout. Quand j'ai travaillé avec les femmes de la prison, fort heureusement pour moi, j'avais fixé le cadrage à l'avance : à partir du moment où le texte était produit, mon aventure était terminée. Si je n'avais pas pensé mon travail suffisamment à l'avance, je crois que je serais encore dans cette prison car les femmes disposent de tout leur temps, et il est évident qu'elles ne m'auraient pas permis de partir...

Lorsque mise à l'écriture il y a, le formateur doit avoir défini à l'avance (y compris avec les apprenants) quel est le statut et le devenir de chaque texte qui va être produit. Dans l'écriture d'un texte long, il y a nécessairement des textes intermédiaires, qui n'ont pas tous le même statut ni le même devenir. Certains sont mobilisés pour des recherches d'idées, d'autres sont utilisés plus ou moins directement dans le texte final. C'est ainsi que j'utilise le terme de « vivier » pour qualifier les textes dans lesquels les scripteurs vont pouvoir faire « grouiller » les idées, et dans lesquels on va pouvoir pêcher les morceaux les plus attractifs, les plus vivants. Les enfants le comprennent très vite et, pour accompagner ce travail, j'adapte le format de la feuille au projet d'écriture (je ne donne jamais une grande feuille blanche quand il s'agit d'écrire trois lignes). Il faut bien faire comprendre que, si tous les textes n'ont pas le même statut, le scripteur n'aura pas le même type d'exigence dans un cas comme dans l'autre. Lorsque je travaille avec les enfants pour que naisse un vivier d'émotions, je ne leur demande pas de me produire des phrases syntaxiquement correctes et orthographiquement toilettées. Je leur demande de faire vivre leur sens à travers les mots et les structures qu'ils ont à leur disposition. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'ils écrivent « n'importe comment » comme le disent souvent les adultes qui craignent les dérives : les expériences montrent, à l'inverse, que les enfants restent soucieux d'écrire en référence aux normes en présence. Les moments d'écriture restent des temps privilégiés où ils questionnent la pertinence des mots et leur écriture. Par contre, lorsque l'on arrive au bout du chantier d'écriture, le texte a un tout autre statut : il est mis en forme, toiletté, lissé, vu et revu, comme si on le préparait pour sa première grande sortie.

Dans la construction d'un texte collectif, il y aura nécessairement des temps de mise à l'écriture individuelle, et des temps d'échanges oraux, qui viseront à discuter les choix, les orientations, les intentions. Ces temps d'échanges sont nécessaires, car ils permettent de faire état des questions que chacun se pose, d'analyser les paradoxes, et de proposer des compromis, en sachant que les solutions qui ne sont pas retenues pourraient l'être dans d'autres circonstances. Dans mes ateliers d'écriture, j'alterne donc les moments d'écriture individuelle avec les temps d'échanges oraux qui permettent, entre autres, de recentrer chacun sur le projet collectif. Voici donc une autre clef qui peut permettre de résoudre les problèmes de désaccord entre les élèves lorsque cela se produit : invitons-les à changer de posture et à essayer de se mettre dans la peau du lecteur potentiel (alors qu'ils sont, jusque là, du côté de la production). Le formateur n'a pas à être censeur : il invite le scripteur à réfléchir à sa proposition, à la mettre à l'épreuve et à juger de sa pertinence ou de sa validité. Les questions posées peuvent alors être de cet ordre :

« Si tu devais acheter un livre qui porte ce titre-là, tu crois que tu l'achèterais ? » ; « Si tu devais lire ce texte, est-ce que tu trouverais cohérent que le personnage fasse ce que tu viens de me proposer ? ».

Il est important de se mettre dans la position du scripteur en même temps que les enfants. D'une part, cela permet de mettre à l'épreuve les difficultés posées par l'écriture elle-même. D'autre part, cela permet d'emblée d'instaurer le silence et d'éviter que le formateur passe derrière le dos de chacun en regardant ce qu'il écrit. Il faut laisser à chacun la paix pendant quelques instants pour qu'il soit seul avec son texte. Je trouve que, très souvent, à l'école, on n'a pas assez de respect pour le temps de réflexion des enfants. Encore une fois, on ne leur fait pas assez confiance et on cherche trop souvent à remplir le temps par une multitude d'activités et par du bruit. Relire Kundera aide à faire l'éloge du silence pour laisser place à la réflexion...

Il est utile de faire suivre les temps d'écriture par des temps de lecture, par ceux qui le souhaitent, en installant ces temps de lecture comme des temps de partage : « J'ai écrit quelque chose, et maintenant, je suis prêt à écouter ce que toi tu as écrit, si tu veux bien me le faire partager. » Ce travail évite au formateur de faire le travail de lecture des textes en solitaire. Lorsqu'on est en situation d'écouter les autres, je demande souvent aux enfants de prendre des notes : ils doivent alors noter les idées qu'ils trouvent intéressantes au regard du projet collectif qui a été clarifié.

La gestion d'un tel « chantier » suppose aussi que l'on accepte l'idée que tous les enfants ne travaillent pas sur toutes les parties du texte, aux mêmes moments : c'est aussi l'une des conditions essentielles de la réussite du projet. D'une part, la diversification et la complémentarité des tâches va permettre de réduire le temps d'élaboration global. D'autre part, cela va permettre à tous les enfants de se reconnaître dans le texte qui aura été élaboré, sans qu'ils puissent dire « cette partie là, c'est moi qui l'ai écrite ».

Troisième travail : savoir gérer la réécriture

La réécriture est sans doute la phase la plus ardue, mais aussi la plus passionnante : on ne doit pas laisser croire aux enfants que leur premier jet d'écriture est satisfaisant, ni manipuler ce premier jet pour qu'il le devienne. Il faut, à l'inverse, faire émerger l'inscription sociale potentielle de l'acte d'écrire et jouer à plein sur cette attente sociale que les scripteurs ne doivent pas perdre de vue. Il faut donc être exigeant. On n'écrit ni pour l'enseignant, ni pour faire plaisir aux parents. On écrit pour un destinataire qu'on ne connaît pas et qu'on ne connaîtra peut-être jamais si le texte est publié : on se situe dans un

rapport authentique à l'autre. Le texte aura d'autant plus de chances d'être publié qu'il ne sera pas dans la complaisance ou la réponse à une demande, fut-elle implicite ou explicite.

À ce stade, le texte est disponible sur traitement de texte, et je gère avec les enfants les opérations linguistiques que sont l'adjonction, le déplacement et la suppression. J'insiste sur ce dernier point, car de mon point de vue, l'art de la réécriture est en grande partie lié à l'acceptation de l'idée de suppression. Ce point n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes, notamment aux enseignants qui ont tendance à vouloir à tout prix respecter l'idée de l'enfant. Il faut donc savoir ce que l'on veut : ou l'on veut obtenir un texte qui puisse fonctionner pour des lecteurs, ou l'on veut mettre en valeur toutes les idées des enfants, ce qui revient à ne pas le faire progresser puisque l'enfant va en déduire que toutes ses idées sont valides puisqu'elles sont acceptées. Je prends alors les enfants par petits groupes de trois ou quatre et je me fais leur secrétaire, tout en les questionnant sur chaque proposition, chaque phrase, chaque mot. Autrement dit, je les accompagne pour qu'ils se posent les questions qu'ils ne se posent pas seuls, mais je ne fournis aucune réponse : il leur appartient de réfléchir, de mettre en balance, de revenir sur une décision et de discuter ensemble de la pertinence de telle ou telle proposition. Chaque petit groupe de trois ou quatre passe une vingtaine de minutes avec moi, puis il laisse la place à un autre groupe. La réécriture dure ainsi jusqu'à ce que le texte soit jugé satisfaisant par tous : des comptes-rendus réguliers sont donnés au grand groupe.

Le moment de réécriture est aussi un moment d'amplification des idées, un moment où l'on va chercher à créer des effets : faire voir, faire pleurer, faire rire, faire peur. Là encore, il faut croire dans le potentiel des participants à l'atelier, y compris lorsqu'ils vous sont présentés comme étant en totale rupture avec les savoirs, dont l'écriture. Lors de l'atelier que j'ai mené avec les adolescents de la classe de BEP « usinage », j'ai cru qu'ils n'allaient pas réussir à franchir le passage à la réécriture. En effet, les jeunes me fournissaient les phrases toutes faites qu'ils pensaient que j'attendais, du genre : « les policiers entrent dans l'hôpital », alors que je savais qu'ils ne parlaient pas ainsi entre eux et que si l'on ne réussissait pas à faire émerger cette force de leur syntaxe, de leurs images, l'aventure tomberait totalement à plat. Il a donc fallu que j'insiste jusqu'à ce que l'un d'entre eux évoque l'image des chiens. À partir de ce moment, la réécriture s'est installée sans problèmes et tout a été repensé à travers un parallèle entre les jeunes et la dimension animale qui les anime au moment des fortes tensions (Balcou-Debussche, 2007).

Conclusion

La littérature n'est pas coupée du monde duquel elle s'inspire largement, alors que, paradoxalement, ceux qui se sentent exclus de son accès et de sa maîtrise la perçoivent souvent comme relevant d'un autre univers, d'une forme d'expertise qu'ils ne possèdent pas et dont ils pensent qu'ils ne la posséderont jamais. Les exclusions de certains enfants peuvent être lues comme une sorte de reflet de ce que nous avons construit, socialement parlant, mais il me semble qu'il est tout aussi intéressant de regarder comment nous participons nous-mêmes à la construction de ces réalités. Nombreux sont les détenteurs de l'écriture qui participent à ces exclusions quand ils se servent du pouvoir dont ils jouissent pour exercer des pouvoirs (de fascination, de séduction) sur des individus qui n'ont pas accès à ce qu'ils détiennent. Voilà pourquoi je n'ai pas parlé de l'écriture comme d'une activité réservée à ceux qui ont la chance de la maîtriser, mais bien comme un espace qui n'est pas réservé qu'aux écrivains, et que l'on peut largement décriper en procédant à un travail effectif sur les investissements sociaux, identitaires et culturels, notamment du côté des enfants. Il s'agit alors de faire comprendre que l'espace de l'écriture peut permettre d'accompagner les enfants pour qu'ils pensent, réfléchissent, explorent leur pensée et se sentent exister, là où ils sont, là où ils vivent. Cette voie, plus ouverte, peut aussi conduire à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, et au désir d'y parvenir...

Le rapprochement entre les réalités sociales et l'écriture est alors à penser d'emblée comme la voie qui devrait permettre d'apprendre aux enfants à gouverner leur écriture dans l'écriture des autres pour qu'ils trouvent eux-mêmes ce qu'ils en feront. En travaillant de cette manière, nous avons des chances de pouvoir parler de l'écriture de façon sereine, non pas en la détachant des questions de pouvoir auxquelles elle est liée, mais en ayant pleinement conscience de ces enjeux de pouvoir, et donc, en les « malaxant ». Il s'agit alors de mettre les rapports sociaux en écriture, en essayant de les donner à voir non pas sous une forme réelle (à la manière du récit journalistique) mais à travers un défi littéraire qui soit capable d'interroger de nouveau les réalités sociales, en retour, avec le regard distancié que permet le détour par la fiction. C'est en cela que les thématiques universelles peuvent être traitées avec un ancrage régional qui ouvre les textes et leurs auteurs sur l'extérieur plus qu'il ne les enferme.

Bibliographie

BALCOU Maryvette (1997), « Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture », *Repères*, n° 16, p. 221-239.

- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2003), « Inégalités d'accès à une réflexion sur l'action par les pratiques scripturales : l'exemple de quatre formations professionnelles dans le domaine de la santé ». *Recherche et Formation*, n° 44, p. 149-166.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004) *Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2007), « Accéder à la production littéraire en écrivant des maux... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence », *Expressions*, n° 29, IUFM de la Réunion, p. 121-137, en ligne sur <http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/Sommaire29.htm>.
- BAUTIER Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan,.
- BUCHETON Dominique (1997), « Le sujet et son langage écrit », *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (D. Bucheton et É. Bautier, dir), Versailles, CRDP, pp. 16-24.
- FIoux Paule (2003), « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : sous l'ombre des stéréotypes, observer le vécu... », in Fr. Tupin (dir.). *École et éducation. Univers créoles 3*, Paris, Anthropos / Économica, p. 67-87.
- GOODY Jack (1979), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, « Hautes études », 297 p.
- LAHIRE Bernard (1999), *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, « Poche », 371 p.
- LAHIRE Bernard (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan, coll. « Essais et recherches », 431 p.
- VYGOTSKI Lev-Semionovitch (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor / Éd. sociales.