

Alain ANDRÉ

Directeur pédagogique d'ALEPH-ÉCRITURE

Conférence prononcée à l'occasion du colloque organisé par le CNEFASES à Beaumont-sur-Oise (31 mai, 1er et 2 juin 1995) : "Entrer dans la culture, est-ce d'abord entrer dans l'écrit ? " et parue dans le n° 71-72 des *Cahiers de Beaumont*, mai-juin 1996.

Le rapport des enseignants à l'écriture

Résumé

Alain ANDRÉ présente d'abord la notion générale de rapport à l'écriture avant de s'interroger sur celui des enseignants et sur ses implications pédagogiques. Il présente ensuite un outil et quelques propositions.

Le CNEFASES m'a proposé d'intervenir dans le cadre de ce colloque pour y traiter, compte-tenu de mon expérience des ateliers d'écriture, la question du rapport des enseignants à l'écriture. Le moment de la préparation venu, je me suis reproché d'avoir si vite accepté d'aborder un sujet difficile. Trois difficultés apparaissent en effet d'emblée.

D'abord, la question du rapport à l'écriture constitue un thème de recherche récent et complexe.

Ensuite, je reste sensible au paradoxe qui consiste à intervenir oralement, sur l'écriture en général, sur les ateliers d'écriture en particulier. Je m'en arrange : dans

le cadre du colloque, je propose par exemple un atelier consacré aux biographies imaginaires.

Reste, enfin, qu'il s'agit de s'adresser à des enseignants pour traiter... du rapport à l'écriture des enseignants. Autant que je précise d'emblée la nature de mon implication. J'ai été professeur, de Lettres-Anglais et de Lettres Modernes, je suis écrivain et j'ai créé, il y a dix ans, une société de formation spécialisée dans les ateliers d'écriture : Aleph.

C'est une société hybride, un peu comme moi-même. C'est que les compétences dont a besoin la nouvelle posture professionnelle que constitue l'animation d'ateliers d'écriture sont diverses, et doivent être intégrées grâce à une collaboration approfondie.

L'essentiel de mon travail d'animation d'ateliers aujourd'hui est un travail de formation d'animateurs d'ateliers littéraires ou professionnels : enseignants spécialisés ou non, éducateurs, écrivains, etc.

En ce qui concerne l'Education Nationale, j'y intervins tantôt en tant que formateur d'enseignants, tantôt en tant qu'écrivain.

Bref, mon regard est élargi ou déformé, comme on voudra, par le prisme des ateliers d'écriture.

Ceci dit, je voudrais vous proposer une série d'observations et de remarques regroupées autour de trois thèmes.

Le premier, je l'ai intitulé Rapport à l'écriture ? Il s'agit de préciser un peu la notion. De quoi parle-t-on quand on parle de "rapport à l'écriture" ?

La seconde série de remarques vise à répondre, tant soit peu, à cette question embarrassante : qu'en est-il du rapport à l'écriture des enseignants ?

Elle s'appuie sur une expérience de multi-partenariat en atelier d'écriture que je conduis dans le cadre d'Aleph. Les enseignants qui s'y trouvent impliqués ont une demande importante à l'égard des ateliers. Leurs attentes, leurs réactions, leurs choix n'en sont pas moins très représentatifs de ce rapport à l'écriture.

La troisième série de remarques porte sur les implications du rapport à l'écriture des enseignants. Quels sont les conséquences et les enjeux du rapport à l'écriture des enseignants ? Il faudra pour cela revenir brièvement à une question de fond : à quoi sert l'écriture ?

Je terminerai en suggérant un outil et quatre propositions qui me semblent de nature à favoriser certaines évolutions.

Rapport à l'écriture, rapport des enseignants à l'écriture

Naissance d'une notion

Avant d'en venir aux conséquences pratiques du rapport qu'entretiennent les enseignants avec l'écriture, il faut donc revenir sur la notion elle-même.

Cela a sans doute été déjà dit et redit ici. L'écriture tend aujourd'hui à se constituer en champ de la recherche autonome. Elle est prise en compte dans des disciplines diverses, dont les approches s'infléchissent nettement.

En pédagogie par exemple, l'influence de la linguistique ne s'oppose plus à une réflexion centrée moins sur le résultat et son évaluation que sur le processus d'écriture, notamment de textes longs. Les linguistes eux-mêmes travaillent à la génétique du texte, tandis que les sociologues privilégient des approches

qualitatives et que les anthropologues, à la suite de Jack Goody, éclairent le geste d'écriture, étendu à toutes les activités graphiques du travail intellectuel.

Dans le domaine des ateliers, plusieurs démarches, dont la mienne, vont dans ce sens. On y vise l'écriture. On n'omet ni le sujet et son implication, ni les savoirs techniques-poétiques et l'inscription des activités d'écriture dans l'héritage littéraire (l'intertextualité).

Cet infléchissement s'effectue donc du côté d'une centration sur les relations du sujet, en tant qu'acteur de l'écriture, et de son objet, l'écriture, entendue derechef en tant qu'acte, avec ses différents enjeux, littéraires et rédactionnels, mais aussi culturels, identitaires et sociaux.

On cherche l'auteur derrière le produit fini, on pense leurs relations en terme d'étapes, de procédures, de processus et de représentations mentales. On s'attache au fait qu'il n'existe pas pour lui d'objet de pensée qui ne soit déjà habité, détourné par les ruses, les avancées, les désirs d'une partie dudit sujet.

Quand on écrit, quand on anime des ateliers, on s'étonne que cette démarche ait eu autant de mal à s'imposer. Ecrire impose en effet en permanence d'intégrer deux dimensions apparemment contradictoires : personnelle et intuitive d'une part, rationnelle et technique d'autre part.

La notion de "rapport à l'écriture" surgit dans ce champ, participe du nouveau regard que nous portons sur l'acte d'écrire et ses enjeux. Il faut d'abord préciser de quoi il est question. Je voudrais le faire en continuant à mettre à contribution une recherche de l'I.N.R.P. qui m'a fourni une partie des éléments synthétiques que je viens de vous proposer. Conduite par Christine Barré de Miniac, Françoise Cros et Jacqueline Ruiz, elle a été publiée sous le titre *Les Collégiens et l'écriture* .

Les trois auteurs le définissent comme "la liaison particulière d'un sujet à son objet", faite d'éléments multiples, conscients ou inconscients, qui agissent le sujet : d'images, de représentations mentales et sociales, d'attentes et de jugements, tels qu'ils apparaissent à la fois dans les discours et dans les pratiques. Elles estiment que cette liaison a des effets pédagogiques directs et importants .

Elle résulte selon elles d'un phénomène de projection, qui emprunte trois "trajets" distincts :

— des sensibilités individuelles aux priorités pédagogiques : le passage se fait par choix des priorités ("j'aime le classement, j'en fais beaucoup au détriment de la réécriture"), par éviction ("j'aime les récits de voyage, je délègue la prise de notes au prof d'histoire", ou par ajouts purs et simples (comme lorsque j'animais un atelier sur le monologue intérieur en CAP 2) ;

— des histoires individuelles aux attitudes : le passage se fait là dans les rôles attribués à l'écriture (écriture-sanction si j'ai des comptes à régler avec l'écriture, écriture-rappel à l'ordre si je la vis moi-même comme contrainte ou corvée) ;

— des pratiques personnelle à la conception de l'écriture : on constate là que les enseignants qui ont investi l'écriture énoncent que celle-ci sert à construire la pensée, pas seulement à la traduire, tandis que ceux qui ne l'ont guère investie ne peuvent en concevoir l'apprentissage d'une manière qui l'associe à la joie, au désir, au plaisir.

Ces projections sont construites de façon déterminante par le vécu de l'écriture au sein de l'institution scolaire. Il est donc nécessaire de rappeler rapidement la façon dont le vécu scolaire détermine le rapport à l'écriture, notamment pour les futurs enseignants.

Le parcours professionnel des enseignants

Nous avons d'abord été, tous ou à peu près, des élèves. Nous avons appris à écrire en imitant, en reproduisant, en répétant. Il s'agissait davantage de tracer des lettres conformes que de s'exprimer.

Très vite, nous avons intériorisé des représentations précises de ce que devait être l'écriture. "Bien écrire", rappelle Dominique Bucheton dans *Le Français aujourd'hui*, "c'est écrire une seule fois, très vite et si possible sans faire de brouillon. Relire, ce n'est pas travailler son texte, c'est en corriger les "fautes" d'orthographe, éventuellement la ponctuation".

Bref, nous avons surtout copié, des schémas, des résumés, des croquis, des mots nouveaux, des énoncés et des corrections, sous la haute surveillance de professeurs qui ordonnaient, veillaient, contrôlaient, recommandaient, nous transmettaient en somme un modèle traditionnel.

Au lycée, nous avons définitivement appris à évacuer l'implication et l'écriture créative de type littéraire. Les genres nobles, sur lesquels on sélectionne aujourd'hui encore, ceux sur lesquels on recrute les enseignants aujourd'hui encore, s'appelaient, s'appellent toujours, commentaire, explication, dissertation : du commentaire de commentaire, aussi distancié que possible. Ce qui compte, ce n'est pas l'auteur, c'est la conformité du résultat.

Primat de l'inculcation d'une norme sur l'expression, primat du commentaire sur l'écriture créative, primat du résultat sur le processus... Au total, nous n'avons jamais vu un professeur écrire autrement que dans une relation de savoir. Nous ne

l'avons jamais vu s'impliquer dans la production de textes un peu longs, raturer, reprendre, récrire.

Ce parcours constitue une détermination forte du rapport des enseignants à l'écriture comme à sa pédagogie. Je n'y inclus pas la question de leur formation, parce qu'il faudrait y consacrer une autre conférence, et que mes connaissances en la matière sont trop parcellaires.

Voici qui indique néanmoins un cadre. J'en viens maintenant à l'expérience conduite en milieu scolaire, sous ma responsabilité, par Aleph.

Aspects du rapport à l'écriture des enseignants

Une expérience d'atelier d'écriture en lycée

Il s'agit d'un partenariat engagé à l'automne 93 et programmé jusqu'en 96.97. Disons à St-Maur-les-Bruyères, pour introduire un peu de fiction.

Trois établissements sont concernés (collège, L.P., lycée polyvalent). Il faut y ajouter maintenant un Centre d'Animation Culturelle et une Bibliothèque de quartier. La MAFPEN, la DRAC, la MAC et un I.P.R.-Lettres apportent leur soutien à l'expérience.

Elle associe un travail de formation et de suivi avec les enseignants et des ateliers d'écriture à thème, dirigés par des écrivains, en direction des élèves.

Les objectifs et le contenu des interventions sont négociés depuis le début entre Aleph et les enseignants. Ils prolongent dans leurs cours l'intervention des écrivains en animant d'autres séances, en suivant les projets individualisés des

élèves.

Cette année, pour m'en tenir au lycée, 138 élèves de Seconde ont ainsi produit des nouvelles humoristiques, des poèmes ou des biographies imaginaires avec deux intervenants, Serge Filippini et moi-même. Les enseignants ont également travaillé sur la nouvelle. En parallèle, les enseignants volontaires (septs professeurs de Lettres, un professeur d'Histoire, deux documentalistes), ont produit des nouvelles et réfléchi à la pédagogie de la nouvelle.

À la rentrée prochaine, la recherche-action mise en place concerne trois cents élèves, de Première et Terminale, ainsi que six intervenants, autour du thème, suggéré par les nouveaux programmes, du conte philosophique. En outre, un A.P.A. est créé autour de trois enseignants de Lettres et de deux écrivains. Le travail avec les enseignants se fait dans le cadre d'un stage de bassin de la MAFPEN, sur cinq journées. Une équipe de recherche universitaire sur le chantier est en train de se mettre en place.

L'année suivante, le chantier se déplacera vers les enjeux de l'écriture professionnelle, avec les Terminales techniques et les B.T.S.

Le projet est né de l'engagement des enseignants et documentalistes concernés, qui sont donc particulièrement demandeurs dans le domaine des ateliers d'écriture et plus généralement du renouvellement des pratiques.

Il me semble avoir été en mesure d'observer au moins quatre traits constitutifs du rapport à l'écriture de ces enseignants, particulièrement formés, informés et motivés.

Premier trait : la peur d'écrire

Les deux premiers traits concernent leur attitude par rapport à l'atelier d'écriture que j'avais proposé aux enseignants lors de mon premier séjour à St-Maur-les-Bruyères.

D'abord, comme tout le monde et sans doute davantage encore, parce qu'ils avaient, en tant qu'enseignants de Lettres pour la plupart, tout à fait conscience de l'enjeu personnel et professionnel, ils avaient peur de passer à l'écriture.

Ils craignaient d'être jugés, évalués : c'est qu'à l'école, quand on n'écrit pas pour reproduire du savoir, on écrit pour être évalué.

Ils craignaient de "se dévoiler" — belle image qui suggère que le voile n'est pas réservé aux intégristes musulmans — en écrivant sur ce registre, émotif, sensible, que l'institution a tendance à renvoyer à la sphère privée.

Ce registre-là, c'est le registre littéraire, celui de l'écriture en tant qu'outil de cette sous-conversation qui s'appelle l'intériorité.

Mais justement : les petits barbares modernes qui hantent les établissements scolaires n'ont-ils pas un furieux besoin d'intériorité ? Plus simplement, pédagogiquement, comment les faire passer à un registre abstrait-rationnel sans accepter de repasser tant soit peu par la dimension la plus physique, émotive, impliquée, de l'écriture ? Comment donner du sens au travail scolaire sans prendre en compte l'énonciation des jeunes scolarisés et les questions qu'ils nous adressent, sur le sens des choses précisément ?

L'écriture confrontait en outre les enseignants à des peurs anciennes.

La première, c'est grosso modo la peur du chaos : la peur d'entrer dans le labyrinthe du langage, la peur de ce pacte diabolique qui consiste à faire le choix de

l'écrit, la peur de se retrouver seul devant sa page pour se livrer à la "réduction graphique" comme les Jivaros à la réduction de têtes. Les hommes du Moyen-Age se signaient avant de compter, de peur que le diable ne les obligeât à continuer éternellement.

C'est que, décidément, l'écriture a une dimension physique, quelque peu irrationnelle, et fichtrement émotive. Elle m'évoque le court texte encarté par Irène Laborde, une enseignante de l'académie de Créteil, dans un article où elle expliquait pourquoi elle n'arrivait pas à faire écrire de la poésie en classe : "Pour moi / la poésie / c'est intime / c'est de la dynamite / c'est du concentré d'écrit / c'est l'inconscient en liberté / c'est à la limite de la décence / c'est violent / c'est trop, / diraient / les adolescents ("Poésie danger, ou pourquoi j'ai déclaré forfait", in *Textuel* n°23, mai 1990 : *Lire pour lire*)".

Elle m'évoque aussi ma propre stupéfaction, alors que j'étais professeur en formation dans une E.N.N.A. (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage, où l'on forme les professeurs des lycées professionnels), lorsqu'une formatrice a renoncé à la séquence prévue sur l'utilisation des arbres linguistiques dans l'enseignement de la grammaire, pour nous faire écrire à partir du souvenir de moments de solitude privilégiée. J'ai écrit, mais refusé de lire. Des moments de solitude privilégiée, en 1977 ! On se demandait un peu ! J'étais encore militant politique et même syndical, moi ! Evidemment, c'était un moment-clef de ma vie, le passage du courant électrique entre l'anode de la vie privée et la cathode de la vie professionnelle.

Second trait : une relation à l'héritage centrée sur la critique

Dans l'atelier, la peur d'écrire emprunte une troisième forme : s'asseoir pur écrire, lorsqu'il s'agit de produire un texte littéraire, par exemple une nouvelle à partir de Maupassant, c'est s'asseoir sur un siège usurpé. Je me souviens encore d'une professeur émue aux larmes, n'arrivant pas à écrire, encore moins à lire, et qui est revenue, s'est accrochée et a expliqué à quel point cette victoire était pour elle cruciale, lui ouvrait des perspectives. C'était aussi émouvant pour moi que pour elle.

Reste que la référence à Maupassant avait produit de l'inhibition. La compétence en matière de critique et d'analyse de textes constituait dans un premier temps un obstacle à une véritable appropriation de la bibliothèque, entendue de manière métaphorique, là où la pratique de l'écriture requiert une grande liberté.

Elle avait aussi pour conséquence une certaine difficulté à entretenir avec le texte d'autrui, surtout lorsqu'il s'agit de premiers jets, une relation ouverte et positive. La plupart des enseignants sont vite dans une exigence surmoïque de perfection, qui dépossède et décourage autrui avec une efficacité extrême.

Ils ont en somme tendance à oublier que l'héritage littéraire ne se réduit pas à un capital de savoir.

Il nous propose aussi le moyen de confronter nos questions à celle des contemporains comme des Anciens. L'héritage, c'est d'abord une relation à la lecture. Dans *Identité, lecture, écriture*, Erich Schön montre que les adolescents ont besoin de s'identifier pour lire, et qu'ils ne supportent pas la façon dont les enseignants de Lettres "taillent en pièces", c'est-à-dire analysent, tous les textes. L'héritage, ils se l'approprient quand ils cherchent les réponses aux questions qu'ils se posent dans leur vie, en s'identifiant.

Il nous offre encore une mine de procédés et de techniques rédactionnelles ou d'écriture littéraire. C'est une relation à l'écriture. Elèves comme enseignants se l'approprient de façon vivante, concrète, pratique, quand ils peuvent aller y chercher les outils dont ils ont besoin pour réaliser leurs propres projets d'écriture. Cette voix, du braconnage intertextuel, est la seule qui m'apparaisse vraiment convaincante dès lors qu'il s'agit de faire accéder les élèves à l'analyse de textes.

Bref, introduire à la littérature, ce n'est pas imposer la visite guidée ou la messe. Sinon, le résultat est clair : ils baillent, les bougres !

Les deux autres traits se sont manifestés au moment de la préparation des brochures rassemblant les textes produits par les élèves.

Troisième trait : la sous-estimation des enjeux du sujet

D'abord, certains enseignants furent tentés de supprimer toute référence au nom des auteurs. Il y eut de nouveau débat. Leur souci était là d'éviter jusqu'à la possibilité de comparer le rendement du travail dans telle ou telle classe. Pourtant, les ateliers s'étaient déroulés au sein de groupes banalisés. Cette attitude traduit surtout, selon moi, une réelle sous-estimation de la place de l'énonciation, et du nom, et de la socialisation, dans le processus de l'écriture créative. Car on écrit tout de même, au bout du compte, pour être lu, et pas de façon anonyme.

Tout se passait, pour certains, comme si les enjeux de communication, esthétique ou non, pour l'auteur, étaient secondaires, alors qu'il y allait de la possibilité même d'investir l'écriture. Le désir de socialisation, c'est-à-dire d'être lu et reconnu dans cette lecture, est moteur. C'est là que se trouve l'énergie (et une

part essentielle du combustible pédagogique). Toutes les personnes qui ont participé à des ateliers vous le diront, lire son propre texte, le communiquer à une assemblée vivante de lecteurs, c'est autre chose que de remettre sa copie en attendant la sanction et le discours vertical de la loi. C'est vrai d'un poème comme d'une recherche en sciences sociales. Et cette socialisation gagne à ne pas être limitée au seul groupe de référence, parce qu'on écrit pour être lu, et que le meilleur lecteur reste le lecteur inconnu.

Cette sous-estimation est évidemment liée au fait que l'écriture la plus impliquée, créative, littéraire, a tendance à être refoulée vers la sphère privée.

Quatrième trait : l'obsession de la correction

Ensuite, et en dépit du contrat passé entre eux et les écrivains, qui prévoyait que chaque élève, à certaines conditions, puisse avoir l'un de ses textes saisi et photocopié, la tentation s'est révélée forte d'exclure certains textes, jugés faibles ou inaboutis. Il y a eu débat là aussi. Cette tentation ne tenait pas à un goût particulier pour l'exclusion. Elle était ancrée dans l'angoisse absolue qui saisit beaucoup d'enseignants à l'idée de laisser passer des écrits ne respectant pas avec rigueur les codes orthographiques, syntaxiques et grammaticaux.

Alors que dans les processus de relecture rédactionnelle, les vérifications d'orthographe et de grammaire viennent bien après le travail sur la composition et les enchaînements, c'est ce souci du code et de sa correction qui écrase dans l'esprit de la plupart des enseignants les autres dimensions, jusqu'à l'obsession.

C'est l'image que l'enseignant se fait de lui-même et de son rôle qui se trouve

en jeu, d'une façon que relayent évidemment les attentes de l'institution à leur égard. Le "rabortage" des textes d'enfants est ainsi une constante dans les expériences d'écriture au niveau du primaire.

C'est un constat qu'il faut mettre en relation avec le fait qu'à l'école, l'écriture est à l'usage exclusif du savoir. Les Instructions officielles y insistent, en soulignant le résultat à obtenir coûte que coûte : "La maîtrise de l'expression écrite, inséparable d'une pensée rigoureuse, exige, dans toutes les disciplines, un usage éclairé de la grammaire, le respect de l'orthographe, la volonté d'enrichir le vocabulaire" .

Les réactions dont je fais état sont le fait d'enseignants motivés et engagés dans une expérience d'atelier d'écriture qu'ils vivent comme une ouverture passionnante mais parfois difficile sur le plan pédagogique. La description gagnera évidemment à l'établissement d'une démarche de recherche qui n'en est qu'à la phase de préparation. Il faut la compléter obstinément, au risque d'être un tantinet subjectif, en évoquant non seulement les craintes et les réactions révélatrices, mais aussi le système des choix, évictions et additifs qui sont apparus au cours du partenariat.

Je m'en tiens à un choix, un report et un ajout, qui m'ont paru significatifs.

Des choix symptomatiques.

Le choix est celui d'engager une collaboration avec Aleph dans le seul domaine des ateliers d'écriture créative, littéraire, dont j'avais formalisé le fonctionnement dans un essai consacré aux ateliers d'écriture réguliers pour adultes.

Il me semble significatif d'un désir de changement dans la pratique du métier. Ma venue même dans cet établissement était liée à un fort intérêt pour les ateliers d'écriture.

Mon intervention confirma l'intuition, ou l'espoir, de quelques enseignants qui surent en convaincre d'autres : que les ateliers allaient faire vivre la littérature en classe, autrement, davantage. La banalisation des classes leur apparut d'emblée comme une nécessité, de même que la diffusion de brochures rassemblant les productions d'élèves. Quand il fallut définir le programme 95.96, je suggérai qu'avec un lycée polyvalent et un L.P., il ne fallait pas oublier l'écriture professionnelle. Mais ils insistèrent, unanimes à l'exception significative du professeur d'histoire, sur la priorité, de calendrier bien entendu, à accorder au littéraire.

Il s'agissait donc de rompre avec une écriture centrée sur les savoirs, au profit d'une écriture centrée, disons provisoirement sur la dimension créative et impliquée de l'écriture. Les enseignants qui avaient le plus investi l'écriture en tant qu'activité privée, par le journal ou l'écriture littéraire, en étaient le plus fortement porteurs.

Ils évincèrent en revanche l'écriture professionnelle. Ils ne croyaient qu'à demi qu'elle pût se travailler de manière aussi passionnante en atelier d'écriture -ils avaient tort, mais c'est une autre affaire. Ils admettaient l'utilité d'y revenir, mais dans un second temps.

De même, ils avaient du mal à admettre la nécessité d'écrire sur cette expérience. À l'analyse des pratiques par l'écriture et par eux-mêmes, ils préférèrent l'hypothèse d'une recherche de type universitaire sur l'expérience en cours.

Pourtant, s'agissant d'écrire pour réussir dans sa vie socio-professionnelle, tout

ce que je viens de dire de l'écriture littéraire, ou créative, reste vrai. L'écriture professionnelle est souvent aussi impliquante que la personnelle, et ses enjeux sont passionnants. On peut voir des élèves, comme des adultes, se passionner pour un rapport ou une dissertation.

Encore faut-il ne pas faire de l'objectivité, ou de la distance, un préalable, mais comprendre que c'est l'écriture qui les construit pas à pas. Encore faut-il ne pas s'en tenir à quelques exercices sur les procédés de l'argumentation. Mieux vaut les mettre en jeu dans les étapes, les procédures, les allers et retours lecture-écriture, le processus de l'écriture de textes complexes. Mieux vaut prendre en compte d'autres types de textes, ceux des situations professionnelles, et les mettre en situation. Mieux vaut, déjà, les connaître un peu.

Encore faut-il ne pas faire non plus de la correction orthographique et grammaticale un préalable, ou une obsession. Mieux vaut penser sa place dans le processus de relectures rédactionnelles et de réécriture : à la fin, après les problèmes de composition et d'enchaînements, et certainement pas comme un préalable

La priorité accordée à l'écriture dite créative connut toutefois deux bémols significatifs du poids que garde le réalisme scolaire. D'une part, ils pensaient au bac, s'inquiétaient des nouveaux programmes de Première. D'autre part, ils se demandaient comment éviter l'intolérance de beaucoup d'adolescents à l'analyse de textes.

J'ai donc été invité à monter avec l'équipe d'Aleph une séquence sur le conte philosophique, qui se trouve au programme 1995.96 des classes de Première. La séquence sera expérimentée par cent-cinquante élèves de Première, une douzaine d'enseignants et six écrivains-animateurs d'Aleph. Il s'agit là d'associer la prise en

compte de la commande de l'institution et la construction des nouvelles compétences qu'elle appelle.

Se servir de l'écriture et des ateliers

Un outil extraordinaire

Quelles sont les enjeux de ces observations ?

Le principal consiste en un constat, qui n'est pas neuf : celui du hiatus formidable existant entre les pratiques pédagogiques, et les pesanteurs, qui dominant encore aujourd'hui et les changements qu'exigent les trois faits suivants :

— le besoin de former mieux et davantage à l'écriture une proportion accrue de chaque classe d'âge : le collège unique est en cours de réalisation ;

— le statut renforcé de l'écrit, qui constitue un critère important de la valeur, dans le domaine privé et plus encore dans le champ professionnel ;

— son statut en terme de réussite ou d'échec dans la formation scolaire et professionnelle : c'est sur l'écrit qu'on évalue, qu'on intègre ou qu'on exclut.

Pour aller au-delà de ce rappel, il me semble qu'il faut mettre en regard les observations que je viens de vous proposer avec ce que nous savons aujourd'hui des grandes fonctions de l'écriture.

On oublie trop, dans toutes ces discussions pédagogiques, que l'écriture est d'abord un outil extraordinaire. Nous savons qu'elle nous a fait sortir de la préhistoire, ou plutôt que la préhistoire, que d'autres appellent barbarie, dure encore, pour chacun de nous et autour de nous, et que l'écriture ne cesse de nous

aider à en sortir de trois manières, et pas d'une seule.

Elle nous permet d'abord de développer la conscience que nous avons de notre propre existence. Elle donne forme à nos questions, elle donne un langage à l'intériorité, permet de l'objectiver, de la distancier, de la socialiser. C'est la grande raison, à mon sens, du développement des ateliers d'écriture.

Pour m'en tenir à mon expérience d'animateur d'ateliers, je sais bien qu'en amont des grands genres littéraires, l'écriture procède d'abord des grandes interrogations du sujet. Avant le projet autobiographique, il y a les questions que chacun se pose sur son moi -son histoire, le système de ses goûts et dégoûts. Avant les contraintes de la rime ou de l'OULIPO, il y a le plaisir de jouer avec certaines possibilités du langage et des nombres. Avant l'essai ou la conférence, il y a le regard incompréhensif que nous jetons sur le monde et les autres. Avant l'écriture d'un roman, il y a le mystère d'un enfant qui écoute l'un de ces grands récits dont nous sommes constitués, par exemple une énième version de l'Arche de Noé, qui nous est transmise de l'épopée mésopotamienne du *Supersage* jusqu'à nous, en passant par la *Bible* évidemment.

J'évoquais l'Arche de Noé : l'écriture est ensuite un outil majeur pour la constitution de notre culture. Qui dit culture dit, sinon racines, du moins enracinements. La littérature intervient là, en tant qu'héritage. Elle nous permet de nous situer, par identification, et, pour ceux qui écrivent, d'inventer nos propres histoires.

L'écriture est enfin, et je ne l'oublie pas même si l'école ne sait penser, ou à peu près, qu'à ça, et d'une manière à mon sens inadéquate, un outil pour réussir dans notre vie socio-professionnelle. Elle permet d'informer, de capitaliser. Elle

légitime son auteur. Elle règle l'accès aux fonctions de responsabilité.

Par exemple, on ne devient pas directeur d'un établissement de la P.J.J. (Protection Judiciaire de la Jeunesse) si on réussit pas l'épreuve de la note de synthèse, ce qui suppose une bonne maîtrise des interactions écriture-lecture. Et on ne devient pas professeur d'université sans s'être débrouillé d'une thèse... L'écriture constitue en somme la mesure individuelle de la valeur professionnelle sur le marché du travail.

Ne semble-t-il pas que l'école passe largement à côté de ce triple enjeu ? Mettez simplement en regard la situation que vous connaissez avec quelques-uns des principes de travail qui me semblent fonder en revanche une pédagogie le prenant en compte : des projets négociés, de vraies situations de communication, un travail systématique sur les processus d'écriture et les interactions oral-écriture-lecture, une approche des relations de l'implication et de la distanciation dans l'acte d'écrire, une didactique centrée sur la construction pas à pas des savoirs, faisant alterner temps de verbalisation et temps d'écriture, temps individuel et temps collectif ...

Un outil pour le changement

Certains trouveront peut-être que je noircis le tableau. J'aimerais être de leur avis. Je suis sûr en revanche que les choses bougent, que les situations sont très diversifiées, et qu'il est possible d'accompagner des changements que beaucoup désirent, et qui me semblent possible à qui le veut vraiment.

La question, est plutôt la suivante : est-il possible d'y changer quelque chose,

et comment ? Je voudrais donc vous suggérer un outil et quatre propositions pour le changement.

Il s'agit d'abord, pour chaque enseignant, de travailler son rapport à l'écriture et à la lecture. C'est indispensable. C'est possible : ce rapport est relativement fluide. Il peut se travailler, être objectivé et partagé, évoluer.

Comment faire ? Si je reviens à l'expérience de St-Maur-les-Bruyères, je crois que les enseignants ont décidé de s'engager dans cette aventure, au-delà de l'expérience initiale de trois jours, parce qu'ils avaient accepté de se mettre tant soit peu en risque dans l'atelier d'écriture de nouvelles que je leur avais proposé. Je considère donc que les ateliers constituent un outil décisif dès lors qu'il s'agit de changer vraiment les pratiques pédagogiques.

L'atelier est un lieu privilégié pour travailler son rapport à l'écriture, que l'on soit ou non enseignant. A la fin de la thèse qu'elle a consacré aux ateliers d'écriture de toute nature, Isabelle Rossignol définit du reste l'atelier comme un lieu où des personnes viennent travailler leurs représentations de l'écriture . Elles peuvent le faire de façon vivante, concrète, au cours d'une expérience qui allie émotion et technique, en découvrant leur potentiel personnel d'écriture grâce à la médiation du regard porté par autrui sur leurs textes.

L'atelier est d'abord un lieu de formation à l'écriture. Beaucoup d'enseignants en suivent, sans évoquer le moins du monde la pratique de leur métier. C'est aussi, et parfois de manière explicite, un lieu irremplaçable de formation de tous les formateurs en écriture. Écrire en atelier, écrivais-je déjà en 1985, c'est se mettre en position de recherche fondamentale sur sa discipline. Je parlais surtout des enseignants de Lettres. Mais tous les enseignants n'interviennent-ils pas sur les

apprentissages liés à l'écriture ?

Trois suggestions, pour conclure

Je voudrais compléter mon éloge attendu de l'atelier par quelques suggestions. La première ne surprendra pas non plus : puisque chaque enseignant peut travailler sur son rapport à l'écriture et faire ensuite les liens qui s'imposent avec ses choix pédagogiques, je vous invite à sauter le pas. C'est difficile, parce qu'il s'agit au bout du compte de changer de posture professionnelle. Mais je crois que cela en vaut la peine : c'est souvent réparateur, toujours constructif, et singulièrement instructif.

Car l'atelier permet aussi de se construire une vraie culture de l'écriture et de la lecture (ou de continuer à le faire).

Il s'agit de rendre sa place à l'erreur, à la rature, aux tâtonnements, au bricolage, et ceci au détriment de toutes les sornettes qui courent encore sur le don et l'inspiration. Ecrire pour inventer sa pensée, c'est la construire pas à pas, ce n'est pas mettre noir sur blanc ce que je ne sais quel penseur de Rodin aurait conçu sans le moindre outil ni support. Ecrire une biographie imaginaire, ce n'est pas cracher cinq feuillets géniaux d'un seul jet, quand le génie est là. Concevoir l'écriture en terme de processus est la condition sine qua non d'une appropriation un peu sereine de l'écriture.

Il s'agit aussi de prendre en compte des types de textes infiniment plus variés que ce que l'institution scolaire recommande.

Il s'agit enfin de s'informer sur les travaux récents que la recherche et les revues pédagogiques consacrent à l'écriture. C'est une mine, où je trouve toujours

passionnant de fouiller.

Ma seconde suggestion complète simplement la première. Si l'atelier permet de travailler son rapport à l'écriture, il peut aussi le permettre aux élèves, qui en ont presque autant besoin.

Il s'agit donc d'une invitation à ouvrir la classe aux écrivains, dans le cadre des partenariats qui se multiplient, pour peu qu'ils ne viennent pas simplement y chercher une rémunération et qu'ils se soient construit une vraie démarche d'animation, ce qui n'est pas encore très fréquent. D'une invitation à se familiariser avec les nouveaux dispositifs, au premier chef desquels figure l'atelier, dont il faut bien admettre qu'il renverse terme à terme le statut scolaire traditionnel de l'écriture et de la lecture. C'est, en effet, une petite révolution pédagogique. Des outils existent déjà, insuffisants, mais qui permettent de ne pas se trouver en situation d'innovation permanente .

La troisième suggestion est de vous appuyer de façon positive sur les aspects les plus vivants de votre rapport personnel et professionnel à l'écriture.

Les personnes qui animent des ateliers le savent bien. Il ne s'agit pas d'adhérer à tel ou tel des organismes qui en proposent, mais de s'en nourrir pour élaborer un projet personnel d'animation, susceptible de rencontrer les projets élaborés avec les élèves. Le livre de Claire Boniface, *Les Ateliers d'écriture* , permet d'ailleurs de frayer son chemin dans la mini-jungle des ateliers d'écriture en France. Tel qui écrivait du journal intime se découvre animateur d'atelier d'écriture de journal de bord ou de récit du voyage. Tel que passionnaient les listes et le classement excelle dans la formation à l'écriture professionnelle.

Mais peut-être vais-je m'en tenir là, car je me sens prêt à entrer dans ce que j'ai

tenté d'éviter depuis trois quarts d'heure : la pédagogie concrète de l'atelier d'écriture, pour compenser le fait que j'ai été condamné, avec cette conférence, à la pédagogie fort peu nouvelle de ce discours qu'on dit magistral, même lorsqu'il témoigne plus d'interrogations et d'intuitions que de certitudes rationnellement carrées.

Alain ANDRÉ

alain.andre@aleph-ecriture.fr

E.S.F. éditeur/ INRP, 1993.

Cf. op. cit., p. 86 : "Il existe un lien étroit entre ce que les uns et les autres disent de leur goût ou de leur dégoût de l'écriture ou de telle ou telle pratique de l'écriture d'une part, et la façon dont ils parlent de leurs pratiques professionnelles d'autre part".

Cf. "L'élève, le français et les disciplines", in *Le Français aujourd'hui* n°99, septembre 1992.

Centre Georges Pompidou / Bibliothèque Publique d'Information, collection Etudes et Recherche, décembre 1993.

Cf. Ministère de l'Education Nationale, Collèges. Programmes et instructions. Paris, C.N.D.P./Livres de Poche, 1985, p.20.

L'Atelier d'écriture : histoire et évaluation (analyse et théorisation à partir de quelques pratiques significatives) soutenue à Aix-en-Provence en 1994 et dirigée par Anne Roche.

Cf. *J'écris un recueil de poèmes* de D. Nony et *J'écris un roman d'aventures* d'A. André (l'un et l'autre parus aux Editions Hatier, collection "Atelier d'écriture", 1992).

Ed. Retz, 1993.