



HAL
open science

Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée

Nadia Abid

► **To cite this version:**

Nadia Abid. Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée. Education. Université Paris-Est, 2016. Français. NNT : 2016PESC0001 . tel-01685861

HAL Id: tel-01685861

<https://theses.hal.science/tel-01685861>

Submitted on 16 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Thèse de doctorat de l'Université Paris-Est
Spécialité Sciences de l'Éducation**

Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques
éducatives et des pratiques sociales (LIRTES)

Nadia Abid

**Les ateliers d'écriture : une expérience sociale
diversifiée**

Thèse dirigée par Hélène BEZILLE Professeure à l'UPEC

Soutenue publiquement le 6 janvier 2016

Jury :

Hélène Bezille, Professeure, Université Paris-Est-Créteil

Martine Lani-Bayle, Professeure, Université de Nantes

Francis Lebon, Maître de conférences, Université Paris-Est-Créteil

Jean Louis Le Grand, Professeur, Université Paris 8

Table des matières

PREAMBULE	8
INTRODUCTION GENERALE	22
1 HISTORIQUE DU DISCOURS INSTITUTIONNEL SUR LES ATELIERS D'ECRITURE.....	23
2 LE DISCOURS DES ANIMATEURS SUR LES ATELIERS D'ECRITURE EN GIRONDE	25
3 DU QUESTIONNEMENT INITIAL A LA NAISSANCE D'UNE NOUVELLE PROBLEMATIQUE.....	29
PREMIERE PARTIE : REPERES THEORIQUES DE L'EXPERIENCE SOCIALE ET DE LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE	39
1 REGARD SOCIO-ANTHROPOLOGIQUE SUR LES PRATIQUES DE L'ECRIT	41
1.1 <i>Repères théoriques sur les usages sociaux de l'écrit</i>	41
1.2 <i>Les pratiques sociales de l'écrit selon Bernard Lahire</i>	46
1.2.1 ... En milieu scolaire	47
1.2.2 ... En milieu professionnel	50
1.2.3 ... En fonction du genre.....	50
1.3 <i>Les pratiques sociales de l'écrit en usage</i>	53
2 RAPPORT AU SAVOIR, RAPPORT A L'ECRIT DU COTE DU SUJET ET ENGAGEMENTS DANS LES ATELIERS D'ECRITURE	58
2.1 <i>Jalons historiques sur la construction du concept de « rapport au savoir »</i>	59
2.2 <i>L'apport de la notion de « rapport à » et du concept de représentation dans la construction du rapport à l'écrit</i>	66
2.2.1 La notion de « rapport à »	67
2.2.2 Les représentations	69
2.3 <i>Les quatre dimensions du rapport à l'écrit</i>	74
3 L'ATELIER D'ECRITURE : UN LIEU D'UNE EXPERIENCE SOCIALE DE TRANSFORMATION IDENTITAIRE.....	78
3.1 <i>L'atelier d'écriture : une expérience sociale</i>	79
3.2 <i>L'atelier d'écriture pour se dire et se construire une identité d'écrivain ou d'écrivain</i>	83
3.2.1 Quelques repères théoriques sur le concept d'identité	85
3.2.2 Le rapport à l'autre dans la construction de l'identité.....	87
3.2.3 Le paradoxe identitaire.....	88
3.3 <i>Le processus de transformation identitaire à l'œuvre dans l'engagement en atelier d'écriture</i>	91
3.3.1 La question du sens	91
3.3.2 Ecrire en atelier d'écriture : une expérience quotidienne aux dimensions d'apprentissage informel et non-formel.....	95
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE	101
DEUXIEME PARTIE : LES ATELIERS D'ECRITURE ; LES DIFFERENTS COURANTS EN FRANCE ET AILLEURS	104
1 L'ATELIER D'ECRITURE : UN ESPACE DE CREATION ET DE LIBERTE	105
1.1 <i>Démarches différentes en fonction des courants</i>	106
1.1.1 Les ateliers américains.....	106
1.1.2 Mai 68.....	107
1.1.3 La pédagogie Freinet et le texte libre	107
1.1.4 Le nouveau roman et le structuralisme	108
1.1.5 L'Oulipo (L'Ouvroir de la Littérature Potentielle)	109
1.1.6 L'intertextualité	109
1.1.7 Le haïku japonais	110
2 LES ATELIERS D'ECRITURE EN FRANCE : DE LEUR ORIGINE A LEUR MULTIPLICITE D'EXPERIENCES EXISTANTES	111
2.1 <i>L'expérience d'Élisabeth Bing</i>	111
2.2 <i>L'expérience d'Anne Roche</i>	113
2.3 <i>Les ateliers d'écriture aujourd'hui : leur offre</i>	114
3 LES ATELIERS D'ECRITURE EN RUPTURE AVEC LE MODELE SCOLAIRE	118
3.1 <i>L'organisation d'un atelier d'écriture</i>	121
3.2 <i>Les apports des ateliers d'écriture</i>	121

SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE.....	124
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DU CADRE METHODOLOGIQUE	125
1 LE « RESO » A BORDEAUX : PRESENTATION DE LA STRUCTURE ET DE SON ATELIER D'ECRITURE	126
1.1 <i>Historique du centre social « Réso »</i>	128
1.2 <i>Le public accueilli</i>	130
1.3 <i>Le journal « réso'nance » : pour favoriser l'expression et la parole de la population accueillie</i>	131
1.4 <i>L'organisation de la structure : les espaces de co-gestion du « Réso »</i>	132
1.5 <i>Un groupe au service d'un territoire : Groupe Entraide Mutuel (GEM)</i>	138
1.6 <i>L'atelier d'écriture au sein du « Réso » : une activité parmi tant d'autres</i>	140
2 « L'OISEAU » : PRESENTATION DE L'ASSOCIATION	143
2.1 <i>Le public accueilli</i>	144
2.2 <i>Les objectifs visés par cet atelier d'écriture</i>	144
2.3 <i>Des ateliers sur la littérature française et étrangère</i>	145
2.4 <i>Interventions en milieu scolaire : L'atelier d'écriture pour découvrir la littérature et pour grandir</i>	147
3 LA FABRICATION DU TERRAIN : LE CHEMINEMENT DE LA RECHERCHE	149
3.1 <i>Une méthode d'investigation diversifiée et « bricolée »</i>	150
3.1.1 Le primat d'une approche qualitative	151
3.1.2 La philosophie des récits de vie : le récit d'expérience.....	156
3.1.3 La construction des configurations.....	158
3.1.4 Le choix d'une transcription totale	161
3.2 <i>Une population interviewée très hétérogène</i>	162
3.3 <i>L'accès aux entretiens</i>	163
3.3.1 Les entretiens avec les animateurs : le chercheur interpellé	163
3.3.2 Les entretiens avec les enquêtés : entre la réticence et la volonté de se raconter	165
3.4 <i>Le déroulement des entretiens : les récits d'expériences</i>	167
3.5 <i>Négocier sa place pour obtenir des entretiens</i>	168
3.5.1 Les entretiens comme revendication et comme outil de prise de conscience	168
3.5.2 Etre valorisé : le chercheur source de reconnaissance.....	169
3.6 <i>Un cheminement ethnographique</i>	170
3.7 <i>Le journal de terrain : un support à l'élaboration d'une pensée formalisée</i>	171
SYNTHESE DE LA TROISIEME PARTIE	173
QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ; VINGT-DEUX PARCOURS BIOGRAPHIQUES ET QUATRE CONFIGURATIONS A L'ŒUVRE DANS LE PROCESSUS D'ENGAGEMENT OU DE NON ENGAGEMENT DANS UN ATELIER D'ECRITURE.....	176
1 VINGT-DEUX PORTRAITS D'ENQUETES	177
1.1 <i>Les parcours biographiques des enquêtés</i>	178
1.1.1 Éléments biographiques des participants issus du « Réso ».....	178
1.1.2 Éléments biographiques des participants issus de l'atelier d'écriture « L'Oiseau »	186
1.1.3 Éléments biographiques des non participants issus du "Réso"	194
1.2 <i>Comparaison et analyse des caractéristiques sociologiques entre les participants et les non participants</i>	200
1.2.1 La particularité du « Réso » : un lieu dominé par une population masculine mais un atelier d'écriture marqué par un public féminin	200
1.2.2 Des représentations du système scolaire et des rapports à l'écrit divers	202
1.2.2 Qu'est-ce qu'écrire en milieu professionnel, social ou familial chez ces enquêtés ?	211
1.2.3 Sur le plan de la langue.....	217
1.2.4 Les pratiques culturelles quotidiennes des enquêtés.....	218
1.3 <i>Etat des lieux de ces parcours biographiques</i>	222
2 LES DIFFERENTS PROCESSUS D'ENGAGEMENT ET DE NON ENGAGEMENT CHEZ LES ENQUETES	226
2.1 <i>Les « contournes » : une configuration avec une logique de non engagement de type « évitement »</i> :	229
2.1.1 Par méconnaissance	231
2.1.2 De la recherche d'emploi chronophage à la peur du jugement	234
2.1.3 L'atelier d'écriture : une option inutile.....	238
2.1.4 Une attitude paradoxale à l'égard de l'écrit chez ces non participants.....	239

2.2	<i>Les « conformistes » : une configuration avec une logique d'engagement due aux contraintes sociales</i>	241
2.2.1	Par astreintes sociales	242
2.2.2	Pour pallier « une situation de crise »	245
2.2.3	Un rapport d'utilité sociale à l'écrit	247
2.3	<i>Les « créatifs » : une configuration avec une logique d'engagement de type innovante</i>	249
2.3.1	L'atelier d'écriture : un tremplin vers l'édition	250
2.3.2	« L'autre » pour mieux inventer	253
2.3.3	Un rapport à l'écrit fictionnel	255
2.4	<i>Les « rêveurs » : une configuration avec une logique d'engagement de type « subjective »</i>	260
2.4.1	L'atelier d'écriture pour explorer les ressources même de l'écriture et dépasser les écrits intimes	260
2.4.2	« Jouer avec les mots sans bobo »	272
2.4.3	Un rapport à l'écrit intime et ludique	274
2.5	<i>Récapitulatif des configurations rencontrées</i>	275
3	ZOOM SUR QUATRE PARCOURS PARTICULIERS EN ATELIER D'ECRITURE	277
3.1	<i>Le parcours de Guy</i>	279
3.2	<i>Le parcours de Léon</i>	284
3.3	<i>Le parcours de Valère</i>	289
3.4	<i>Le parcours de Bernard</i>	292
3.5	<i>Des « transformations de perspectives » confirmées à l'issue de l'atelier d'écriture</i>	297
	SYNTHESE DE LA QUATRIEME PARTIE	299
	CINQUIEME PARTIE : CONCLUSION GENERALE	303
1	L'EVIDENT IMPACT DE L'ATELIER D'ECRITURE :	304
1.1	<i>Sur les pratiques d'écriture</i>	304
1.2	<i>Sur les pratiques de lecture</i>	312
1.3	<i>Ce qu'il faut retenir</i>	316
2	ET LES NON PARTICIPANTS DANS TOUT ÇA ?	319
3	ALLER A L'ENCONTRE DES CLICHES : UNE SOCIOLOGIE A L'ECHELLE INDIVIDUELLE	324
4	DISCUSSION : PISTE DE TRAVAIL SUR LA QUESTION DE L'ECRIT	331
	BIBLIOGRAPHIE	334
	ANNEXES	346
	<i>Annexe 1 : Guide d'entretien auprès des enquêtés</i>	347
	<i>Annexe 2 : Deux exemples d'entretiens avec les participants</i>	349
	<i>Annexe 3 : D'autres extraits d'entretiens avec les enquêtés</i>	369
	<i>Annexe 4 : Un exemple d'entretien exploratoire avec un animateur</i>	410
	<i>Annexe 5 : Témoignages sur Internet concernant l'atelier « L'Oiseau »</i>	416
	<i>Annexe 6 : Extraits d'écrits réalisés dans les deux ateliers d'écriture par certains participants</i>	418
	<i>Annexe 7 : Extrait du journal Résonance avec dessin réalisé par un non participant du « Réso »</i>	423
	<i>Annexe 8 : Quelques extraits du journal de terrain</i>	424
	<i>Annexe 9 : Quelques extraits du rapport d'activité 2011/2012 du « Réso »</i>	427

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, Hélène Bezille pour sa grande disponibilité, son écoute attentive et bienveillante, ses conseils judicieux, et ses encouragements. Que tous les futurs doctorants puissent avoir l'opportunité d'être dirigés dans leurs recherches comme je l'ai été.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté d'examiner ce travail.

Je suis reconnaissante à tous les enquêtés qui ont bien voulu participer à cette recherche. Merci d'avoir bien voulu donner de votre temps et partager votre expérience. Merci aussi aux animateurs de m'avoir accueillie chaleureusement dans leur atelier d'écriture.

De nombreuses autres personnes (des collègues, des amis) m'ont aidée et soutenue à diverses étapes de cette longue recherche. Puissent-elles trouver dans ce travail la récompense de leur collaboration.

Enfin je dédie cette thèse à ma mère ainsi qu'à mes sœurs et à leurs enfants, en particulier à Farida, qui m'ont enseigné et m'ont appris à chercher et à penser pour moi-même et par moi-même. Merci à tous mes amis notamment à Françoise pour l'aide qu'elle m'a apportée dans la mise en forme de cette thèse, à Valérie pour sa patience, ses précieuses relectures et ses importantes corrections, à Nelly pour ses encouragements. Merci à tout mon entourage de leur soutien.

A MA MERE
A QUI JE N'AI PAS ASSEZ DIT TOUT CE QUE JE LUI DOIS.

Résumé

La présente thèse porte sur les ateliers d'écriture issus du « marché libre » (par opposition au marché institutionnel). Elle se propose d'étudier d'une part, les processus d'engagement à l'œuvre chez les participants au sein de deux ateliers d'écriture à Bordeaux, l'un ayant une visée plus spécifiquement d'insertion, et d'autre part, les processus de non engagement chez des personnes qui ne participent à aucun atelier. Pourquoi s'engage-t-on ou non dans un atelier d'écriture ? Les variables sociodémographiques sont-elles les seules à l'œuvre dans ces processus ? Comment ces processus d'engagement ou de non engagement se sont-ils mis en place chez le sujet ? Que recouvre écrire dans ce contexte ?

L'enjeu de cette recherche est donc de saisir dans leur singularité les raisons qui sont à l'origine de ces processus, en essayant de les comprendre à partir de 22 entretiens semi-directifs et en s'appuyant, entre autres, sur les travaux de Lahire, de Charlot, de Barré-de Miniac, de Dubet et de Mezirow.

Ce travail est le résultat d'une enquête à dominante qualitative menée entre 2010 et 2015. L'approche pluridisciplinaire convoque les sciences de l'éducation, la sociologie et l'anthropologie et inscrit la thèse dans le champ de la sociologie de l'éducation.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai adopté un regard comparatif entre des participants et des non participants aux origines sociales variées (niveau scolaire, situation professionnelle, CSP des parents, pratiques d'écriture,...). Après une analyse complexe, par une approche de ces enquêtés, de leurs diverses raisons d'engagement ou de non engagement et à la lumière des variables sociodémographiques, cette étude amène à relativiser l'impact de ces variables sur ces processus et donne à voir quatre configurations avec des logiques d'actions multiples : les « contourneurs », les « créatifs », les « conformistes » et les « rêveurs ». Ces configurations sont venues éclairer de manière explicite la genèse de ces processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture. En outre, elles interrogent en filigrane, ce que l'expression « atelier d'écriture » représente pour ces enquêtés.

Par ailleurs, de nombreux travaux sont unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un dispositif capable d'amener l'individu non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire. Cette recherche n'échappe pas à ce postulat et va au-delà : en examinant quatre parcours de participants, elle montre la manière dont ces derniers ont transformé profondément leurs schèmes de perception à l'issue de cet atelier d'écriture.

Mots clefs : atelier d'écriture, rapport à l'écrit, engagement, écriture, expérience sociale, transformation identitaire.

Méthodologie : entretiens semi directifs, monographies, entretiens exploratoires.

Abstract

This thesis deals with creative writing workshops in the non-institutional sector (as opposed to the public institutional sector). It relies on the study of two creative writing workshops located in Bordeaux – one of them has more social and occupational integration purposes than the other. This research aims at analyzing the commitment processes developing in the people attending creative writing workshops and the non-commitment processes in those who won't join these workshops. Are the social and demographic variables the only ones operating in those processes? How do the processes set in the individuals' minds? What does « creative writing workshop » mean in that context? What is at stakes in this work is therefore to comprehend the uniqueness of the motives or excuses where the above mentioned processes originate: I strove to understand them and based my study on 22 semi-guided interviews. I also relied on the works and theories of some sociology authors and researchers such as Lahire, Charlot, Dubet and Mezirow, (to mention but a few of them).

This thesis comes as the result of an inquiry which I carried out from 2012 to 2015 and which is mostly based on quality rather than on quantity criteria. The multidisciplinary approach I took on appeals to sociology, to educational sciences and to anthropology, thus placing this work in the Sociology of Education field. In order to achieve this research I assumed a comparative perspective between subscribers and non-subscribers; in both groups there were individuals with wide-ranging school and occupational backgrounds, with varied parent's occupational and social groups and different writing practices.

After a complex individual approach of the interviewees, of their motives for committing to the creative writing workshops or their excuses for not committing, and with the enlightening contribution of the social and demographic variables, this analysis led me to put the social and demographic variables of the operating processes into perspective. It also allowed me to find out four different configurations with 4 different logics of action: the « Evaders or Shunners », the « Creatives », the « Dreamers » and the « Conformists ». These 4 categories came to shed a new light on the commitment or non-commitment to a creative writing workshop. In addition, they implicitly question the meaning of « creative writing workshop » for these interviewees.

Furthermore, many researchers' works unanimously assume that joining a creative writing workshop can lead individuals not only to allow themselves to write but also to acquire improved writing skills. This research does not evade this assumption and goes even further: retracing the biographical experiences of 4 interviewees has allowed me to show how their perception patterns had been transformed by the time they had finished the creative writing workshop.

Key words: creative writing workshop/ relation to writing practice/ commitment/ writing/ writing.

Methodology: semi-guided interviews/ research monographs/ explorative interviews.

Préambule

En sciences humaines et sociales, un sujet n'est jamais choisi au hasard. Le travail présenté ici est l'aboutissement qui trouve ses fondements dans la confrontation entre une expérience et une exigence sociologique. J'ai toujours eu un intérêt pour les faits sociaux et le public de la deuxième chance, une approche généraliste et interdisciplinaire au cœur des savoirs qui traversent et alimentent les sciences de l'éducation : de ceux qui s'intéressent à l'individu dans sa dimension unique à ceux qui l'observent et tentent de le comprendre dans son environnement, ses fonctionnements et sa dimension collective. Ma recherche est donc inscrite en quelque sorte dans ma biographie. Autrement dit, décider de mener une recherche en sciences humaines et sociales et, en l'occurrence en sciences de l'éducation, c'est nécessairement s'inscrire dans un parti pris qui engage d'une façon ou d'une autre. Cet objet de recherche est issu de mes propres présupposés fondamentaux, de mon héritage familial ainsi que de mes expériences passées.

Il n'existe donc pas de neutralité pure. Discourir sur la neutralité du chercheur, c'est ignorer le fait que toute recherche implique un degré d'engagement. Pour autant, cet engagement doit laisser place à un travail réflexif où émerge une production d'énoncés testables et vérifiables. C'est pourquoi je garde en mémoire le caractère limité de mon discours sur mon objet de recherche. Cette position réflexive m'a donné la possibilité de pouvoir me questionner et m'a amenée à m'interroger sur mon propre rapport au savoir et mon propre rapport à l'écrit. Tenter de reconstituer des éléments de mon itinéraire, a pu aider à reconnaître mon implication dans ce présent travail et apporter à ceux qui me lisent une certaine compréhension.

Cette section autobiographique, insérée dans cette recherche vise à permettre au lecteur de situer l'auteur que je suis dans cette recherche. Dans ce contexte, cette démarche consiste à retracer mon trajet de formation, mes expériences sociales et professionnelles en vue de montrer la pertinence de mon approche sur le rapport à l'écrit des participants et des non participants en atelier d'écriture. Cette déclaration biographique permet au lecteur de mieux comprendre le choix de ma thématique et les angles utilisés pour l'aborder, saisir avec le plus de précision l'acceptation de certains concepts mobilisés ou cerner la problématique qui sous-tend l'ensemble de ce travail. Par cette démarche, je tente une objectivation de soi qui renseigne le lecteur sur les espaces sociaux traversés et les principes fondateurs sur lesquels je me suis forgée.

Réaliser une thèse de doctorat sur le processus d'engagement ou de non engagement à un atelier d'écriture m'a obligée à prendre du recul sur la valeur et la place de l'écrit dans notre société moderne.

L’histoire de mon expérience ...

Au savoir...

Je suis née à Hem, ville voisine de Roubaix, ville ouvrière à grande concentration maghrébine, d’une famille très modeste, d’un père retraité illettré, d’une mère analphabète au foyer.

J’ai grandi dans un quartier de Hem où se concentrent tous les symptômes de la ghettoïsation. Il est limitrophe des quartiers bourgeois mais il n’y a pas de mixité sociale. Une frontière invisible nous sépare. C’est au collège que je découvre la mixité sociale¹ et prends conscience de mon origine sociale mais aussi de mon origine ethnique.

Très longtemps, je subis ma scolarité. En effet, atteinte d’une surdité à 70%, j’ai beaucoup de mal à entendre les instituteurs et les professeurs. Ainsi, à 8 ans, je ne sais toujours pas lire. Je suis dans l’incapacité à comprendre tous les mots qui me semblent insondables. L’institution remet en cause ma présence dans une   cole « normale » et projette de m’inscrire en SEGPA pour la rentrée scolaire suivante. Aucune Personne dans mon entourage ne détecte ma surdité. Les professionnels de l’éducation pensent que je suis atteinte d’un retard mental. Très peu de professeurs me sentent capable d’entamer des études supérieures. D’ailleurs plus tard, on m’oriente contre mon gré en lycée professionnel où je prépare un bac G3 commercial. C’est dans ces conditions que je poursuis laborieusement mes études jusqu’en terminale. Je mets en place des stratégies de lecture labiale pour mener à bien mes études supérieures car je ne suis appareillée qu’à l’âge de 35 ans.

Grâce à une appétence intellectuelle et à des aides telles que une bourse d’étude et le RMI (Revenu Minimum d’Insertion, aujourd’hui Revenu de Solidarité Active : RSA), je choisis tant bien que mal ma trajectoire après l’obtention du Bac, et réussis à faire de longues études universitaires.

La rencontre avec le chômage, mon quotidien pénible et celui de mon environnement proche me poussent à appréhender d’une certaine manière la réalité sociale, notamment la formation des adultes en situation de fragilité. Ce qui m’amène dans un premier temps à entamer des études de sociologie et ensuite à poursuivre en Sciences de l’Education afin d’appréhender le processus d’inégalité sociale et le concept d’échec scolaire.

J’approfondis cette réflexion en occupant un poste de formatrice dans un centre de remédiation à l’emploi pour des adultes en difficultés scolaire, sociale et professionnelle. Les personnes fréquentant ce centre proviennent majoritairement de milieu populaire et sont

¹ Cette mixité sociale est entendue comme la cohabitation sur un même territoire de groupes sociaux aux caractéristiques diverses. La notion de mixité s’est progressivement imposée dans le champ des politiques urbaines depuis les années soixante-dix, mais l’expression mixité sociale apparaît seulement en 1996 dans le cadre de la loi relative au Pacte de relance pour la Ville. Cette notion renvoie à l’idée que le mélange social génère l’intégration, actualisant une conception durkheimienne d’après laquelle les pauvres gagnent en autonomie, maturité et émancipation en intériorisant les normes des couches dominantes.

originaires d'Afrique du Nord. Ce sont des personnes qui ont connu des événements souvent douloureux, voire dramatiques. Elles vivent pour certaines d'entre elles, des situations sociales, relationnelles, et affectives difficiles. Leur vie est souvent marquée par d'innombrables contraintes qui pèsent sur elles (détention, drogue, prostitution...etc.). J'enseigne le français à ce public en essayant d'échapper à toute forme de misérabilisme afin de mieux saisir la réalité sociale de ces personnes, leurs parcours et leurs vécus. Ainsi je m'interroge sur les raisons de leur échec à l'école. Comment des personnes ayant été scolarisées durant plus de dix ans ressortent-elles du système scolaire en éprouvant d'énormes difficultés en lecture et en écriture ?

Mes collègues m'invitent à travailler sur des ouvrages destinés aux personnes illettrées afin que je puisse amener ces adultes à élaborer une lettre de motivation sans faute d'orthographe. L'objectif de ce centre est de les insérer professionnellement le plus rapidement possible. Cependant, ce public est souvent dirigé malgré la bonne volonté des formateurs vers « une voie de garage ».² Si on leur procure un stage, il n'y a cependant aucune réelle insertion professionnelle dû à l'existence d'un chômage structurel. J'ai eu l'occasion de rencontrer, au sein de ce centre de formation des personnes qui après plusieurs années d'errance ont à nouveau bénéficié du même stage de formation réalisé quelques années auparavant.

Elles me donnent l'impression d'être condamnées à subir le même sort de « Sisyphe ».³ Après plusieurs discussions informelles, ces personnes ressentent un sentiment d'exploitation, même si la formation leur permet d'élargir leur réseau de relations et parfois de constituer une première expérience de travail salarié pour certains.

Le stage d'insertion revêt un marquage d'exclusion par le salaire auquel il donne droit et par la nature du poste occupé. Ces années d'intervention en « formation de base » m'ont permis de voir les conditions dans lesquelles les personnes étaient formées. Elles m'ont donné la possibilité de prendre conscience que les types d'actions menées, mises en œuvre dans beaucoup de centres de formation n'atteignent pas les objectifs visés notamment celui d'insérer ou de ré-insérer cette partie de la population dans le champ du travail. Néanmoins, cet échec n'a pas pour autant enfermé mon regard sur ce public dans un cadre sans espoir et sans issue. Ce regard est étroitement lié à une conviction personnelle, celle de la possibilité de s'affranchir des contraintes, quel que soit l'univers dans lequel on évolue, sitôt qu'on en décode les codes sociaux. La découverte de ces enjeux de la formation continue des adultes dits en difficultés sociale et professionnelle et mon regard aiguisé sur les inégalités sociales me donnent l'envie de faire en sorte que les choses changent. Cette envie se traduit par la

² Expression qui entre dans le registre du langage courant et qui s'emploie pour parler d'une situation dont on ne voit pas d'issue ni de sortie possible. À l'origine, une voie de garage est une voie de service dans le domaine ferroviaire qui était utilisée pour changer l'ordre et le sens des trains. <http://www.linternaute.com/>

³ Titre d'un essai rédigé par Albert Camus en 1942 où il fonde son raisonnement sur le fait que le bonheur revient à vivre sa vie tout en étant conscient de son absurdité. Le mythe Sisyphe est issu de la mythologie grecque. Sisyphe est le fondateur de la ville de Corinthe qui un jour va trahir les Dieux notamment Zeus. Durant sa vie, après plusieurs stratagèmes, il va échapper au châtement éternel. Lorsqu'il meurt de vieillesse, Zeus lui inflige enfin, ce châtement éternel : celui de rouler un énorme rocher en haut d'une montagne, qui retombe à chaque fois de l'autre côté et ramener de nouveau ce rocher au sommet. Sisyphe doit rouler son rocher jusqu'à la fin des temps.

reprise d'une formation de troisième cycle. Il me semble nécessaire d'avoir une posture réflexive sur mon implication de formatrice en français pour un public socialement fragile. J'entame donc un DESS en « ingénierie de la formation » dans lequel j'étudie le dispositif TRACE (Trajectoire d'Accès à l'Emploi)⁴ à la mission locale de Maubeuge. Je confronte les valeurs véhiculées dans les textes aux pratiques des jeunes en difficulté qui fréquentent ce dispositif. J'essaie de saisir les logiques d'action en étudiant les relations entre la mission locale qui intervient dans le cadre du dispositif Trace et les jeunes en insertion professionnelle.

Le dispositif TRACE est né de l'accumulation des éléments de connaissance sur les dispositifs qui l'ont précédé : le CFI, PAQUE, IPIP. Les matériaux d'évaluation ont servi à la construction de cette politique d'insertion. Ils ont notamment consolidé le principe du parcours accompagné et conduit à déplacer l'objectif de l'acquisition d'une qualification à celui de l'accès à l'emploi. Un des postulats de départ de ce dispositif était que les multiples dimensions de l'insertion des jeunes nécessitaient de réunir des compétences diversifiées. Désormais, les missions locales se sont vues assigner un objectif de résultat. Ce qui était novateur dans le champ de la politique de l'emploi, peu habitué à cette pratique. Cela a permis d'enrichir leurs pratiques mais aussi de réinterroger le concept d'insertion professionnelle.

Le résultat le plus attendu était celui relatif à l'impact sur les jeunes. Ces jeunes ont plébiscité l'utilité de ce dispositif. La moitié d'entre eux a estimé que le dispositif TRACE a eu un effet bénéfique sur leur situation professionnelle et ont jugé important la présence d'un référent dans leur trajectoire. En effet, dans un contexte de raréfaction de l'emploi classique tel que le Contrat de travail Indéterminé (CDI), le dispositif TRACE répondait à une nécessité sur le plan économique. En effet, il a permis aux jeunes d'acquérir ou de garder une qualification sociale au sens des réseaux sur lesquels s'appuyait tout projet de vie (professionnelle, sociale...) grâce à un « effet de contact » et de dynamisation important. Ce programme a également permis de répondre à une nécessité sur le plan identitaire. Les jeunes inscrits dans ce dispositif ont pu se remettre sur la voie de la reconquête ou de la reconstruction de leur identité. Il n'y a plus, comme le rappelle Hélène Bezille, « cette absence de miroirs sociaux qui alimente des doutes quant à la valeur personnelle et sociale du jeune au chômage ».⁵ Pour autant, l'objectif de conduire la moitié de ces jeunes vers l'emploi durable n'a pas été atteint et le retournement conjoncturel a dégradé les résultats. Sur le plan économique, comme les autres dispositifs précédents, le dispositif TRACE a fait ses preuves et sa durée de vie est

⁴ Ce dispositif a constitué l'un des programmes majeurs de la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions en faveur des jeunes sans qualification, en difficulté d'insertion. Nouveau sans être complètement innovant, ce programme s'inscrivait dans la continuité des dispositifs antérieurs : CFI (Crédit formation individualisé), pour des jeunes de formation initiale sortis sans avoir obtenu une qualification, PAQUE (Préparation Active à la formation et à l'Emploi) pour ceux sortis du système scolaire avec un niveau insuffisant pour intégrer avec succès les stages de pré qualification et de qualification et le dispositif expérimental IPIP (Itinéraire Personnalisé d'Insertion Professionnelle) pour les jeunes les plus en difficulté. Aujourd'hui il a disparu et a été remplacé par un dispositif nommé CIVIS (Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale) qui a pour objectif d'accompagner les jeunes les plus en difficulté vers un emploi durable.

⁵ Bezille H., 1998, « L'orientation des jeunes en difficulté d'insertion : les modèles et les usages », in A. Kokosowski, Chômage des jeunes, système éducatif et relations professionnelles. Paris, FEN/CIA-CEREQ.

arrivée à terme. L'insertion professionnelle a été possible mais elle est restée limitée. La plupart des jeunes n'ont occupé que des emplois marqués par la précarité.

Cette notion de précarité est largement usitée dans la sociologie de la langue française et prend aujourd'hui de plus en plus de place dans le débat public à la suite des transformations contemporaines du monde du travail. De manière générale, la précarité apparaît comme une catégorie qui recouvre des situations sociales à problèmes. Elle s'applique, selon Bresson (2007), à des populations mal pourvues en termes de statut, de revenus, d'accès à l'emploi et à l'éducation, pouvant conduire à une dégradation de la situation sociale des individus et à l'incertitude de leurs parcours de vie. Pour d'autres auteurs comme Robert Castel (1995), la précarisation renvoie à une déstabilisation de la société en général, ou pour Chantal Nicole-Drancourt (1990), aux trajectoires fragmentées des personnes dans l'emploi. Tandis que pour Paugam la disqualification sociale est :

La double dimension de la perte d'un certain nombre de protections et d'une certaine insécurité sociale, du fait de ne plus avoir un emploi stable par exemple, du fait d'avoir rompu avec un certain nombre des membres de sa famille, et de ne plus pouvoir compter sur une protection sociale universelle. Mais cela n'est pas tout. En même temps, une personne en situation de pauvreté voit sa position menacée dans la société en général. Le statut qui la caractérise est un statut qui correspond finalement à la dernière strate de la société. La personne pauvre est désignée socialement comme appartenant à un ensemble social que d'aucuns considèrent comme extrêmement dévalorisant, et peut-être même que certains caractériseraient comme étant le produit d'une certaine incompétence, d'une irresponsabilité sociale, parfois même de la paresse. C'est cette double dimension, celle liée au fait de manquer d'appui et d'être vulnérable du point de vue de la protection que l'on peut avoir, mais aussi d'être sous un regard méprisant mettant en relief son inutilité, qui caractérise le processus de disqualification sociale⁶.

L'analyse de ce dispositif a montré qu'un certain nombre de questions du passé restent autant d'interrogations aujourd'hui. Comment appréhender les actions de formation entreprises auprès des jeunes sans diplômes ? Ces actions doivent-elles toujours se situer du côté de la réparation ou doit-on penser autrement dans le cadre des outils concourant à la formation tout au long de la vie ?

C'est à ce moment-là que surgissent en moi des questions existentielles et métaphysiques. Les questions liées à l'inégalité, à la précarité, font écho puisqu'après l'obtention de ce diplôme, je suis à nouveau dans une période de chômage. Cette difficulté d'insertion professionnelle retarde la concrétisation de mes projets. Parallèlement, je m'inscris en DEA des Sciences de l'Education. Ma recherche s'oriente vers un nouvel aspect de la formation : sa dimension psychologique. En effet, je m'interroge sur l'impact qu'une formation en général peut avoir sur la représentation de soi chez un public dit fragile. J'y retrouve des auteurs tels que, Goffman, Tap, Lecuyer, Kaës, Erickson⁷ etc... Mes curiosités d'apprentissages sont interdisciplinaires, voire transdisciplinaires. Ces rencontres théoriques sont éclairantes et conscientisantes. J'appréhende de nouveaux paradigmes et de nouveaux concepts. Ils me donnent la clef de lecture pour comprendre les complexités socio-économiques et psychologiques de la société dans laquelle nous vivons.

⁶ <http://www.laviedesidees.fr/Pauvrete-et-solidarite-entretien.html> Pauvreté et solidarité : entretien avec Serge Paugam par Nicolas Delalande, le 30 mai 2008.

⁷ Erick H. Ericson : Adolescence et crise. La quête de l'identité 1994. Auteur qui s'est intéressé à la construction identitaire, notamment des adolescents.

En résumé, grâce à différentes lectures et à ma confrontation avec le chômage, je prends conscience que trouver un emploi est plus difficile que je ne l'imaginais. Pour moi et pour d'autres, le travail ne constitue plus le lieu privilégié de socialisation et de construction de l'identité. Sa place prépondérante est remise en cause face à un avenir professionnel incertain laissant la place à d'autres centres de gravité, en l'occurrence pour moi, une appétence pour les études.

Ma passion pour les livres m'amène à occuper un poste d'aide documentaliste dans le cadre d'un CAE (Contrat d'accompagnement à l'emploi) durant 2 ans. Je découvre toutes les dimensions de ce métier de façon empirique. Je me lance dès lors dans une recherche stable et sécurisée d'un emploi dans la fonction publique et décide de passer le CAPES de documentation afin de devenir enseignante documentaliste. Ce métier, tellement étranger à mes préoccupations de jeune adulte, est encore aujourd'hui mon métier, probablement celui que j'exerce le mieux et j'en perçois une raison. L'école ayant parfois été un non-sens pour moi, je suis à présent une enseignante documentaliste critique à l'égard de l'institution et insatisfaite par sa pratique.

En effet, j'exerce dans un lycée professionnel qui est caractérisé par l'hétérogénéité des filières qu'il propose et par la diversification de son public. Très longtemps, le public des lycées professionnels a été défini par l'échec scolaire ou par des performances scolaires inférieures à celles des élèves de collège. La vision institutionnelle⁸ enferme encore ce public dans un registre utilitaire aux savoirs⁹ et à leurs formes pratiques. Ainsi, si certains d'entre eux se mobilisent pour leur projet professionnel, rares sont ceux qui se mobilisent pour les activités scolaires relevant des matières générales.

Ainsi, l'activité même d'écriture, qui est apparentée au savoir théorique, est rarement évoquée sous l'angle du plaisir. Cela peut laisser penser, au premier abord, que l'école n'est vécue par ces élèves qu'en termes d'avenir et qu'apprendre ne fait sens qu'en lien avec cet avenir, porteur d'une perspective d'emploi. Dans cette optique, leurs études ont une fin utilitaire, elles sont pour eux un moyen de s'intégrer rapidement au marché du travail. Le contexte scolaire est le déterminant majeur et essentiel de projections du savoir que sont les disciplines d'enseignement général et professionnel.

C'est à partir de ce constat qu'il m'a paru nécessaire de prendre du recul par rapport aux propos incantatoires et stéréotypés des enseignants, afin de tenter d'aller au-delà des apparences et c'est ainsi qu'a germé l'idée de m'interroger sur le rapport à l'écrit des adultes en difficultés scolaires sociales et /ou professionnelles en atelier d'écriture.

⁸ Ici je fais référence aux travaux de Bourdieu et Passeron. « Les héritiers » parus en 1964.

⁹ Le terme savoir est défini ultérieurement dans ce travail.

A l'écrit en général...

J'ai vécu dans un contexte familial qui n'était pas propice aux pratiques de l'écrit ou à des activités de littératie.¹⁰ Mes parents étaient issus d'une région au centre-est de l'Algérie (La Kabylie) où la culture orale a toujours tenu une place fondamentale dans la vie des gens. En effet, la seule littérature qu'ils ont connue est la littérature orale enseignée par les membres de leur famille sous forme de contes, d'adages ou de poèmes qui racontent des événements quotidiens, ou des expériences personnelles.¹¹ Respectivement, berger et cueilleuse d'olives en Algérie, mon père et ma mère ont eu très peu recours à l'écrit. Les us et coutumes du pays leurs ont été transmis de manière orale par les échanges de la vie quotidienne. Et ceci depuis des générations. Néanmoins, si l'on fait un retour dans l'histoire, l'écriture berbère possède une écriture alphabétique (consonantique) qui leur est propre depuis l'antiquité. Elle disparaîtra entre 600 et 700 ans après J.C. Elle a perduré chez les Touaregs qui la dénomment Tifinagh. Leur écriture a des fonctions essentiellement symboliques et ludiques. Elle n'est pas utilisée pour fixer la mémoire historique ou la littérature de ce groupe. L'origine de :

L'écriture berbère reste obscure et controversée. Néanmoins tout un faisceau d'indices objectifs va dans le sens d'une formation endogène, sur la base de matériaux locaux non alphabétiques sous l'influence d'un alphabet sémitique probablement phénicien. Une création par imitation en quelque sorte, processus dont on connaît d'autres exemples avérés en Afrique de l'Ouest et en Amérique du Sud, où les groupes humains en contact avec d'autres peuples pratiquant l'écriture ont inventé quasiment de toutes pièces leur propre écriture. Comme la langue, l'écriture berbère n'est pas unifiée, elle connaît un assez grand nombre de variantes, à travers le temps et les régions. Ces variations s'expliquent à la fois par une adaptation aux particularités phonétiques locales et par la durée d'existence de cette écriture qui a induit d'inévitables évolutions et adaptation.¹² (Schacker, 2002).

Depuis 1970, l'on assiste à une revendication dans laquelle un groupe militant Kabyle nommé « l'Académie Berbère » prône le retour au vieil alphabet berbère qui présente le double avantage de marquer l'appartenance historique incontestable de la langue berbère au monde de l'écriture et d'assurer la discrimination maximale par rapport aux cultures environnantes puisque cet alphabet s'écrit. Insérés dans une aire de vieille culture scripturaire, les berbères ont depuis toujours vu leur langue et leur culture dévalorisées par leur statut d'oralité.

¹⁰ La littératie est définie selon l'OCDE comme une capacité et un mode de comportement particuliers : Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. « La littératie à l'ère de l'information ». OCDE, 2000.

¹¹ Je me rappelle des contes kabyles que ma mère me racontait parfois durant mon enfance qui commençait par « Amachahou » l'équivalent du « il était une fois » en français mais signifie : que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil !

¹² www.centrederechercheberbere.fr.

Arrivés en France, mes parents ont découvert que toute la société française était structurée par l'écrit. Ils ont dû faire face aux démarches administratives¹³ (pour réaliser leurs cartes de séjour, nous inscrire à l'école...etc.). Cette rencontre avec la bureaucratie lourde et complexe a été dès lors un choc culturel qui a bouleversé leurs repères sociaux et symboliques.

Cette société d'accueil scripturalisée s'est imposée comme un intermédiaire obligé dans leurs rapports avec les autres. En Algérie, dans les villages dont ils sont issus, leurs rapports à l'autre étaient essentiellement oraux puisque fondés sur la proximité et l'interconnaissance : la famille, le village. Ce sont très souvent des rapports interpersonnels directs.

Ainsi, mes parents ont été confrontés à un double obstacle : sémiotique et social. Il leur a fallu un long moment pour comprendre les arcanes de la société d'accueil, cette société très médiatisée par l'écrit. Mon père s'est alphabétisé petit à petit en français afin de pouvoir s'orienter plus facilement dans la vie quotidienne. Il a appris les rudiments de la lecture et de l'écriture lors de son séjour dans l'armée. Cependant, cette alphabétisation est restée superficielle et lui a permis tant bien que mal de pouvoir déchiffrer quelques phrases en français sans forcément toujours les comprendre. Quant à ma mère, elle est restée analphabète jusqu'à la fin de sa vie. L'univers de l'écrit a été pour elle un défi insurmontable. Elle s'est adaptée à la société d'accueil par des repères visuels et par une grande mémorisation des signalétiques, des couleurs ou des signes conventionnels comme les flèches. C'est pourquoi mes parents ont toujours été dans un sentiment d'étrangeté face à l'institution scolaire. En ce sens, tout ce qui tournait autour de la culture¹⁴ n'avait pas d'importance aux yeux de mon père. Il n'en percevait pas tous les enjeux, il était ancré dans les traditions de la société kabyle.

A contrario, pour ma mère, ma scolarité achevée devait m'apporter un bon métier pour pouvoir être autonome. Elle me disait souvent « lis et apprend le plus longtemps possible comme ça tu sauras ». Si ma mère ne comprenait pas les rouages de l'institution scolaire, elle a très vite saisi que l'école était le grand instrument de l'émancipation et de la libération des femmes. C'est dans ce lieu que je devais accéder à la connaissance pour décider de ma vie. Ma mère m'a apporté une aide essentiellement affective et sécurisante par rapport à mon apprentissage de l'écrit. Elle, qui n'a jamais fréquenté l'école, a porté un regard admiratif sur mon savoir lire et mon savoir écrire. Ce qui m'a permis par la suite de me montrer curieuse et d'explorer le monde de l'écrit avec confiance malgré mes grandes lacunes. C'est dans ce contexte que j'ai peu à peu gravi, non sans difficulté, mais avec fierté, les différentes étapes d'un parcours scolaire puis universitaire. Il m'était inconcevable d'échouer en dépit de plusieurs redoublements, tant étaient forts ses attentes et ses encouragements. Pour mon père,

¹³ Les enfants grandis se chargeront de la gestion de « la paperasse ».

¹⁴ Ici le mot « culture » est entendu dans le sens d'offre de pratiques et de services culturels dans la société. Pour J. Bruner (2000), la culture est d'abord une production de la subjectivité humaine qui, en retour, donne forme à l'esprit qui l'a produite. Cette notion est proche de celle de Rocher (1969), qui définit la culture comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». La culture, étant spécifique à chaque société, elle permet aux différents groupes humains de construire leurs propres valeurs et leurs croyances afin de se distinguer face à leurs voisins et d'affirmer une identité culturelle propre.

l'école était sensée m'amener à une préparation formelle de l'écrit. Seul l'enseignement formel était légitimé. L'apprentissage de l'écriture se résumait selon lui à un ensemble d'habiletés à acquérir, et non comme à une activité pouvant être reliée au quotidien, ou au plaisir comme source de divertissement ou de loisir. Ainsi, très longtemps, dans l'esprit de mon père,¹⁵ le comportement modèle de la femme¹⁶ et notamment de la femme kabyle a été rythmé par les tâches domestiques, l'éducation des enfants, et une vie assignée dans l'ombre de l'homme.

Dans cette optique, l'école était là simplement pour nous transmettre les savoirs de base. D'ailleurs, mes sœurs et frères aînés nés en Algérie¹⁷ vont adopter de manière inconsciente cette vision utilitaire de l'écrit. Dès lors qu'ils acquièrent les savoirs fondamentaux de base (lire, écrire et compter), ils vont très vite s'insérer sur le marché du travail,¹⁸ sans obtenir de diplômes, et se marier. Seule ma sœur aînée âgée de 56 ans a aujourd'hui un diplôme de CAP (Certificat d'aptitude professionnel) de comptabilité. Leur lecture et leur écrit tiennent dans leur vie essentiellement un rôle de distraction (lire des romans, la lecture du journal le dimanche matin,) ou un rôle instrumental pour accompagner une activité manuelle ou ludique (écrire la liste de course, lire une recette de cuisine ... etc.), pour acquérir un savoir-faire ou pour répondre à des interrogations directes sur les conduites sociales à tenir.

Ma rencontre avec l'apprentissage de la lecture s'est déclenchée alors que j'avais 8 ans lors d'une petite altercation avec ma sœur de 3 ans mon aînée, qui décide de dénoncer auprès de notre grande sœur mon ignorance de la lecture et de l'écriture. Atterrée face à mon incapacité à lire et à écrire,¹⁹ elle prendra en charge l'apprentissage de « ma » lecture et de « mon » écriture. Après cet apprentissage douloureux du déchiffrement de l'alphabet, j'ai eu envie d'apprendre, d'explorer et d'investir de nouvelles lectures. Ainsi, j'ai redécouvert au fur et à mesure la lecture dans une atmosphère de liberté, de plaisir et de contestation de l'autorité. J'ai beaucoup lu et vécu à travers les livres. La lecture m'a ouvert à une vie intérieure intense.

Au début, mon travail scolaire se réduisait au suivi des consignes, je me conformais aux rituels de la classe. Ce n'est que plus tard que j'ai pris conscience que la maîtrise de l'écriture était un outil d'autonomie et permettait la modification de mon rapport au monde et aux autres. On peut expliquer mon parcours biographique et de ceux de mes sœurs et frères aînés

¹⁵ Issu de la première génération, mon père est né en 1909.

¹⁶ Pierre Bourdieu a mis à jour dans ses travaux (Bourdieu 1998) que nos déterminismes, tout ce qui va de soi et avec quoi nous pensons, nous agissons, nous choisissons, nous restons à notre insu formés par la vision masculine du monde, qui fonde la différence entre les sexes. Cette domination masculine présentée comme un caractère naturel biologique, est en réalité un arbitraire culturel et une construction sociale et historique que non seulement la famille mais aussi les institutions s'attachent à reproduire. Par ailleurs, la société reproduit par des voies subtiles les dominations sociales, ce phénomène sociologique qui conduit à la transmission des positions sociales, des façons d'agir ou de penser, d'une génération à une autre dans une certaine proportion du fait d'une faible mobilité sociale.

¹⁷ Seule ma sœur aînée de trois ans et moi-même sommes nées en France.

¹⁸ C'est l'époque des trente glorieuses.

¹⁹ Je me souviens qu'elle m'a demandé de lire l'heure sur l'horloge de son salon. J'étais tétanisée car j'étais dans l'incapacité de répondre à sa question. Je savais qu'au fond de moi que tous les enfants de mon âge devaient savoir lire et écrire.

qui diffèrent du mien, par la posture adoptée par Bernard Lahire. Pour cet auteur, les acteurs sont porteurs de dispositions hétérogènes qui sont plus ou moins actives selon les contextes d'action dans lesquels ils sont plongés. Cette conception permet d'entrer dans le détail des socialisations complexes des individus pour comprendre qu'à l'intérieur d'une même famille, il peut y avoir des variations interindividuelles et qu'un individu lui-même est très complexe parce qu'il peut intérioriser différents types d'expériences et les déployer de manière très différente dans divers contextes et à différents moments de son parcours. Ainsi, j'ai été plongée successivement dans plusieurs groupes. En effet, dès mon plus jeune âge, par l'expérience de l'école maternelle, j'ai été immergée dans un univers social différent de mon univers familial, dans lequel l'écriture a été un outil d'apprentissage assez difficile.

L'événement saillant de ma vie comme « la rencontre avec la lecture et ensuite avec l'écriture », m'a amenée à modifier « mon habitus » grâce à l'existence de cette infime part de marge de liberté dans laquelle chacun de nous peut s'engager pour échapper à cet ordre socio-déterministe. (Bourdieu, Passeron 1964).

Cette maîtrise va contribuer à ma transformation et développer mon esprit critique. Actuellement, l'écriture prend aujourd'hui pour moi pleinement son sens : un symbole de liberté. L'écriture d'une thèse en est une illustration.

A l'écriture de la thèse en général

L'écriture aussi bien personnelle que professionnelle fait désormais partie de mon quotidien. Dans l'exercice de mon métier de documentaliste, mon écriture est normée et cadrée et se résume à l'écriture de bilans annuels d'activité, de projets culturels, etc. Dans ma vie personnelle, mon écriture est ponctuelle. Je couche parfois par écrit mes questionnements sur des sujets d'actualités. A d'autres moments, j'écris dans un carnet des citations, des adages ou des expressions kabyles lues ou entendues qui m'interpellent. C'est une trace pour moi-même. En ce sens, cette écriture fait appel à la mémoire et à mon histoire personnelle. Par ailleurs, la lecture des sketches de Raymond Devos ou des poèmes de Jacques Prévert m'ont donné l'envie de jouer avec les mots et de m'essayer à écrire des histoires courtes et drôles. C'est une écriture qui ouvre sur un espace imaginaire.

Enfin, dans le cadre de mon cursus universitaire, j'ai été amenée à réaliser des mémoires de master 1 et 2 et de DESS. Dans ce contexte, l'objectif de l'écriture est de montrer que l'on est capable de produire des connaissances selon une méthode scientifique qui se résume à l'ensemble de conventions sociales de plusieurs ordres : conventions linguistiques et conventions scientifiques relatives à la discipline dans laquelle on s'est engagé, en l'occurrence les Sciences de l'Éducation.

Dans le cadre de la thèse, l'écriture s'est effectuée à tous les stades, depuis la préparation du premier jet, dont dépend l'inscription administrative, jusqu'au rendu du texte final. L'écriture de cette thèse s'est faite par à-coups et a dû suivre la rigueur d'un raisonnement scientifique. J'ai écrit cette recherche dans l'ordre d'un plan provisoirement établi pour avoir une ligne directrice. C'était une nécessité pour moi afin d'avancer dans ma réflexion. Cependant, j'ai

rédigé sans avoir mis au point toutes les nuances du développement. Ecrire des parties incomplètes, des fragments à partir de lectures et des entretiens réalisés m'a permis d'aboutir au texte final. En effet, « ces morceaux d'écrits » m'ont aidé à travailler à échelle humaine et à désacraliser l'acte d'écrire de la thèse. Il me fallait impérativement surmonter le caractère « infranchissable » de la rédaction. Ce travail de démystification de l'écriture s'est réalisé au travers de discussions avec des spécialistes de l'atelier d'écriture qui ont contribué à étoffer mon argumentation.

Par ailleurs, la lecture par d'autres personnes extérieures à cette recherche a modifié ma façon d'organiser mon raisonnement.²⁰ De surcroît, mon journal de terrain, des notes critiques ont agi comme autant de déclencheurs de l'écriture de la thèse.²¹ Cela a été un passage de l'écriture pour soi (prises de notes dans un carnet, des extraits de parties écrites non achevées) à la visée de l'écriture pour l'autre (le texte final). Il n'y a pas en soi d'écritures faciles mais des écritures qui facilitent et qui libèrent. Il faut noter, comme je l'ai souligné ci-dessus, que l'acte d'écrire n'est pas un acte naturel, il n'est pas inné. C'est un acquis lié à une culture transmise.

En ce sens, j'ai eu lors de la rédaction de cette thèse des moments « d'insécurité scripturale » comme les nomme Dabène dans son ouvrage « L'adulte et l'écriture » (1993). Effectivement, comment passer d'une idée en voie de développement à celle d'un travail scientifique ? Comment écrire ce que l'on veut dire de manière concise ? Il m'est arrivé d'être inhibée face à mon texte en ne trouvant pas le terme exact qui résume l'idée et introduit la nuance que ses synonymes n'apportent pas, notamment dans l'élaboration des titres de chapitre et l'interprétation des résultats. Il a fallu reformuler, changer de direction, peser mes mots. Il m'est arrivé par ailleurs de ne pas dépasser un blocage formel de base comme celui de la redondance. J'ai ressenti l'impression de tourner en rond et de répéter les mêmes idées sans pouvoir les approfondir. J'ai donc eu à certaines périodes des difficultés à faire progresser mes idées.

Dès lors, il a fallu faire des choix dans l'écriture du texte et faire le deuil de passages qui n'apparaîtront pas et qui auraient pu être plus persuasifs, plus efficaces. La prise en compte de ces lacunes m'a obligée à améliorer et à alléger mon style. Ce qui a abouti à faire évoluer mon rapport à l'écrit. La rédaction de cette thèse ne s'est pas réalisée sans souffrance, car l'un des grands défis de l'écriture est de s'accepter, de faire face à ses failles, à ses lacunes linguistiques. On est seul face à soi-même lorsqu'on rédige et notre écriture nous renvoie à notre propre pensée, à nos difficultés. Il faut par exemple s'attribuer la lenteur du travail d'écriture. J'ai eu parfois des moments d'égarement mais aussi des moments où j'avais hâte d'écrire une idée. Fébrile, il m'est arrivé d'être entièrement pris par mon écriture. En somme,

²⁰ De même, les échanges par Skype avec Hélène Bézille mais aussi les séminaires organisés par ses soins m'ont guidé dans la problématique de mes données car elle nous demandait de restituer la situation de nos recherches, nos réflexions, et les difficultés rencontrées. Ces échanges de pratiques m'ont permis d'éclaircir certains points et d'aborder l'écrit de la thèse l'esprit plus clair. Ces rencontres au sein de séminaires ont été de ce point vu très enrichissantes et ont nourri mon rapport à l'écrit.

²¹ En matière d'écriture, les entrées sont multiples et on peut voir qu'il existe une forme de synergie entre ces diverses écritures.

dans cet exercice qu'est la thèse, j'ai été mise à l'épreuve dans mon rapport à l'écrit, j'ai fait l'inventaire de mon environnement et me suis mise à distance de mon objet de recherche afin de mieux le construire.

Cependant, il faut souligner aussi que j'ai eu beaucoup de plaisir à l'écrire, dans le sens où il y a eu un voyage intellectuel auquel la réalisation d'une thèse nous convie. Trouver les bons mots, nourrir son vocabulaire scientifique, appréhender des nouveaux concepts, comprendre que les erreurs sont plutôt des promesses, de nouveaux départs, m'ont appris que tout écrit est perfectible. L'engagement de l'acte d'écrire cette recherche m'a donné la volonté de tirer parti des impasses dans lesquelles je m'étais aventurée. L'écriture a fait aboutir cette recherche car j'ai été convaincue de l'intérêt qu'a engendré ce travail réflexif, aussi bien dans mon cheminement existentiel que dans mon engagement socioprofessionnel. Elle a ouvert ainsi des perspectives nouvelles.

Ce travail est une contribution à la connaissance des ateliers d'écriture. Il est plus particulièrement orienté vers l'appréhension des processus d'engagement et de non engagement à un atelier d'écriture chez un public divers. La question posée est : quels sont les processus d'engagement ou de non engagement vis-à-vis d'une offre d'atelier d'écriture dans le cadre des associations classiques et d'insertion ? Il semblerait que les lacunes rencontrées des personnes dites en difficultés scolaires, sociales et professionnelles sont à l'origine d'un processus de non-engagement dans un atelier d'écriture. Que ces lacunes seraient liées à leur incapacité à revendiquer leur rapport à l'écrit face aux normes de l'écrit conventionnel, académique. Ne seraient-elles pas liées plutôt à une revendication très forte de leur rapport singulier à l'écrit et un attachement très faible aux normes²² que l'institution scolaire définit dans les situations d'écriture ?

Cette question m'invite donc à interroger les raisons (sont-elles liées essentiellement aux variables socioprofessionnelles ? ou à contrario sont-elles liées à des raisons essentiellement subjectives ou liés à un hasard, une forme de sérendipité)²³ qui amènent un individu à entamer un processus d'engagement à un atelier d'écriture ou à l'inverse à l'éviter.

²² De manière générale, « l'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier (...), il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme une contrainte qui s'impose de l'extérieur » (Schwartz, 2009 : 259).

²³ Cette notion de sérendipité²³, issue de l'aventure des trois princes de Sérendip, conte persan du XIIème siècle repris par Voltaire dans *Zadig* est souvent définie comme la capacité à découvrir des choses par hasard. Ce hasard crée quelque chose que l'on ne cherchait pas mais dont on peut tirer un bénéfice et où on identifie cette possibilité de bénéfice et l'exploite. Ce terme apparaît dans les années 40 en sciences et se conceptualise avec Merton qui le définit selon Paillé Pierre comme « la découverte par chance ou sagacité de résultats que l'on ne cherchait pas ». (Paillé : 2006). Ainsi divers événements inattendus ou d'effets non anticipés interviennent dans le cours d'une expérience ou d'un projet d'une personne. Cet extrait d'entretien réalisé avec un animateur d'atelier d'écriture qui illustre de manière éclatante cette forme de sérendipité :

Les gens qui viennent dans cet atelier d'écriture, c'est parfois par accident qu'ils viennent, j'ai en tête l'exemple du gars qui s'est trompé de porte...Un jour je suis arrivé en retard à l'atelier, les gens m'attendaient devant la porte et je leur ai dit que j'allais faire le tour pour leur ouvrir la salle. Et ce jour-là,

Par ailleurs, l'investissement dans ce type de recherche se justifie par la conjugaison des éléments les plus saillants tels que l'apparition de nouveaux rapports au travail, aux autres, au temps, au savoir, à la formation, à l'écrit ...etc. que cette société en mutation engendre. Un minimum d'analyse de ces nouveaux « rapports à » est à prendre en considération pour avoir la possibilité d'offrir des changements.

Ce bilan laisse à penser que l'on assiste à une véritable rupture épistémique. Cela n'est pas sans poser de questions éthiques et sans questionner le devenir de cette partie du public sur lequel je me suis continuellement penchée depuis le début de mes études universitaires.

y'avait un nouveau parmi nous, après plusieurs séances, on avait constaté qu'il était un peu spécial, je finis par discuter avec un lui et je découvre que ce mec sortait de l'hôpital psychiatrique et tous les lundis de 14h à 16h, il avait une permission ; il atterrit dans mon atelier par hasard, il avait vu du monde devant le local le jour où je suis arrivé en retard et il s'est dit tiens du monde je vais voir ce qui se passe. Il est entré et c'est là qu'il a découvert l'atelier et ça lui a plu et depuis il vient. Comme quoi tout le monde peut venir et écrire.
MD

Introduction générale

1 Historique du discours institutionnel sur les ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture rencontrent depuis les années quatre-vingt-un succès indéniable. On voit se développer un grand nombre d'ateliers d'écriture, s'adressant à différents publics dans des structures très diverses comme l'Éducation Nationale, des organismes de formation professionnelle, des associations de quartier, des hôpitaux psychiatriques, des prisons, des structures de loisirs...etc. Ce développement est caractérisé par des marques de reconnaissances multiples : article dans la presse généraliste, sollicitations des autorités publiques et des entreprises, des colloques, ...etc.

La trame de ces divers ateliers serait de remettre en question « la division du travail appliquée à la maîtrise de l'écrit » (Chateigner 2008 : 16-17) et de revendiquer que toute personne est capable au travers de l'écriture d'exprimer son originalité, sa créativité qui sont étouffées par les normes sociales. Dans cette perspective, les ateliers sont l'expression d'un dépassement d'une conception dominante de la forme scolaire, qui a fait longtemps de ce cadre l'unique référent légitime de la transmission du savoir de l'écrit.

Retracer les grandes lignes de cette politique nationale qui a appelé au développement de la «lecture-écriture» depuis la fin des années 80 est nécessaire pour mieux appréhender le développement des ateliers d'écriture en France. Jean Herbrart, chercheur à l'institut National de Recherche Pédagogique, la résumait ainsi en septembre 1991, en conclusion de l'université d'été de Lacanau sur «La culture de l'écrit et les réseaux de formation»

La production de textes est aujourd'hui une clé de l'allongement de la scolarité ; elle est aussi celle d'une meilleure citoyenneté. C'est par la réciprocité de la communication que la citoyenneté s'installe et se forge. La participation aux formes les plus ordinaires de la démocratie de proximité passe par la capacité d'écrire. Du côté de la recherche, comme dans le cadre des innovations pédagogiques et des actions partenariales, l'écriture est à mettre au centre des préoccupations communes.

Le discours du Ministre de l'Éducation Nationale du 15 février 1990 insistant sur la priorité à donner à la maîtrise de la langue annonçait des actions conjointes entre le ministre de l'Éducation Nationale et le ministère de la Culture. Le séminaire du 7 juin 1990, auquel participaient Jean Ferrier et Evelyne Piser, a été l'occasion de définir quelques axes de collaboration entre les services de la Direction des Ecoles et ceux de la Direction du Livre et de la Lecture. Enfin, le séminaire interministériel de décembre 1990 sur la politique des villes a permis non seulement aux ministres de la Culture et de l'Éducation Nationale mais à tous les autres ministères intéressés, d'élaborer toute une série de propositions qui ont contribué à faire de la maîtrise des langues et des langages, la base du travail d'intégration.

Huit mois plus tard, en mai 1992, alors que les deux ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture ont été réunis, un séminaire a rassemblé les charges de mission académique

«maitrise de la Langue» (Réseau Education Nationale) et les conseillers pour le livre et la lecture auprès des DRAG (réseau culture). Jean Herbart y affirmait en ouverture :

Favoriser l'accès du plus grand nombre à la culture de l'écrit est un des objectifs majeurs du ministère. Cet objectif prioritaire est commun à l'Education Nationale et à la Culture désormais réunies. Pour l'atteindre, il importe de ne pas concevoir isolément les problèmes de lecture, ou même de les considérer dans leur seule liaison avec l'écriture, on les traitera donc en fonction des nécessités d'une maîtrise globale de la langue et des langages.

Et plus loin, il ajoutait :

Dans tous les cas, on veillera à donner une place très forte à l'écriture car c'est dans le domaine des pratiques d'écriture que les différences culturelles se marquent le plus. ... () ... Si la dernière décennie a été celle de la lecture, les années 1990 seront celles de l'écriture. (Herbart 1992 :359). Cette liaison systématique lecture-écriture se retrouve médiatisée dans le «Plan-lecture» du ministère de l'Education Nationale et de la Culture qui en septembre 1992, lors d'une conférence de presse, annonce ainsi ses objectifs : «Lire mieux, écrire plus, aimer fréquenter les livres, partager le plaisir de l'écriture ».

Des solutions sont préconisées pour «faciliter l'accès à l'écrit » en impliquant les différents ministères de (l'Education Nationale, l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, de la Jeunesse et des Sports, la Communication, la Défense...). Promouvoir dès lors, l'écrit et la lecture est une action prioritaire en renforçant la place du livre à l'école, à l'Université, mais aussi dans les activités de loisirs, et en multipliant la référence à l'écrit comme premier facteur d'enrichissement culturel.²⁴En ce qui concerne la "lecture et réécriture : l'innovation doit être encouragée, en particulier pour toutes les opérations qui privilégient les processus croisés d'écriture et de lecture (ateliers et classes d'écriture), de rencontre avec les auteurs, de sensibilisation au livre comme objet d'art (imprimerie, illustration, reliure). Ainsi des animations sous forme d'ateliers d'écriture conduits par des écrivains sont mises en œuvre.

Enfin, les politiques de la Ville ont particulièrement favorisé les actions partenariales destinées à renforcer l'expression des habitants des quartiers défavorisés. Soutenue d'abord par le ministère de la Ville et la Délégation Interministérielle à la Ville, on peut dire qu'elle a été très longtemps poursuivie par l'actuel ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville.

Si l'encouragement à développer les ateliers d'écriture, pratiques innovantes et porteuses de citoyenneté, n'est plus durant un moment d'actualité, ou du moins ne se fait plus entendre de manière aussi vibrante, on peut toutefois dire que les ateliers restent suivis. Actuellement, on peut remarquer que si le discours institutionnel du ministère de la Culture à propos des ateliers d'écriture ne s'épuise pas totalement, il ne se renouvelle pas non plus.

Ce constat esquissé peut s'expliquer par le fait que la pratique « atelier d'écriture » est désormais ancrée dans la politique culturelle, et s'est installée comme une évidence dans les mœurs.

²⁴ Un long article, «Travaux d'écriture », est consacré aux nombreux ateliers qui «foisonnent derrière les barreaux». De nombreuses actions (dont des ateliers d'écriture) se sont ainsi développées dans les établissements pénitentiaires, conformément au protocole Culture Justice de Janvier 1990.

Au développement d'une véritable politique publique, nationale, volontariste et offensive a succédé un certain appauvrissement du discours du ministère de la Culture sur le thème des ateliers d'écriture, en même temps que persiste tout un arsenal de mesures destinées à les promouvoir (même si, de fait, elles sont moins délibérément soutenues).

2 Le discours des animateurs sur les ateliers d'écriture en Gironde

L'individu qui entre dans l'écrit va se confronter à un moyen d'expression qui existait bien avant sa venue au monde dans nos sociétés modernes où on vit immergé dans un monde de l'écrit. Dès sa naissance, l'être humain est en contact avec des écrits qui circulent autour de lui. Il est aussi confronté à d'autres individus qui fréquentent l'univers de la culture écrite. L'enfant très tôt, est imprégné de cette culture de l'écrit, il en apprend les fonctions, les objectifs et développe une conception de l'écrit en général. Il s'inspire ainsi de toutes ces interactions pour construire ses propres représentations des fonctions et des pouvoirs de l'écrit.

Écrire n'est pas un acte anodin et entraîne une véritable épreuve car elle est toujours l'occasion de nous signifier clairement nos lacunes linguistiques. Et cette difficulté est d'autant plus grande quand l'écrit à produire doit permettre de communiquer avec un autre, une personne inconnue ? On a un sentiment d'une évaluation continue et ce sentiment est d'autant plus intense chez les personnes dites « en difficulté scolaire » qui par conséquent préfèrent ne pas écrire de peur de ne pas être comprises ou d'être jugées.²⁵ C'est alors que le processus d'exclusion sociale peut être parfois engagé malgré eux.

Aujourd'hui l'émergence de nouvelles formes de communication écrite sur les divers supports électroniques favorisent le caractère protéiforme de l'écrit de nos sociétés contemporaines. Nous vivons dans une société numérisée qui donne une place prépondérante à l'écrit. Tous les jours, nous sommes amenés à taper sur un clavier pour écrire quelque chose. Lors d'un échange écrit par exemple (MSN, SMS²⁶ « Short Message System »...) nous utilisons un mode d'écriture hybride, fait de signes tantôt alphabétiques, tantôt numériques en récupérant certains aspects émotionnels d'interaction orale brouillant ainsi les frontières entre l'écrit et l'oral. Il est indéniable que ce mode d'écriture dénie les règles orthographiques traditionnelles puisque cette écriture souvent abrégée est basée sur la phonétique et entraîne une liberté de création d'écrit.

²⁵ Ici je me réfère aux travaux de Guy Vincent.

²⁶ Le SMS est limité à 160 signes, il est donc compréhensible que les expéditeurs réduisent le nombre de signes. On peut repenser à l'introduction du télégramme qui avait déjà à une certaine époque engendré un type de comportement semblable puisque le prix du télégramme dépendait du nombre de mots.

Si cette forme d'écriture n'est pas « la langue de Molière », elle n'en est pas moins un acte d'écriture. Mais cet écrit n'est pas « autorisé » par l'institution scolaire. Et pourtant, ces nouvelles pratiques témoignent d'un investissement de l'écriture et d'un usage de celle-ci à des fins tout à fait légitimes au sein des réseaux sociaux par exemple. C'est une forme d'appropriation de l'écrit mais aussi un effort de mise en ordre dans le monde. Ce qui engage l'individu à des pratiques mixtes de l'écrit.

On assiste aujourd'hui à une oralisation de l'écriture grâce à ces nouveaux réseaux sociaux. Avec l'apparition de cette écriture électronique, ces personnes peuvent dépasser leur situation d'insécurité linguistique et réussir à communiquer par écrit, car cette communication écrite permet de disposer comme ils l'entendent de la langue et de ses règles. Ces personnes ne sont plus niées dans leur singularité et dans leur lien à l'écrit. Reconnaître les pratiques langagières d'un individu, c'est reconnaître son expertise dans ce domaine de l'écrit. Cette reconnaissance lui permet de prendre appui sur les savoirs langagiers développés dans un genre d'écrit pour aborder d'autres écrits. Il peut alors se redéfinir un rapport à l'écriture grâce à des réussites inattendues d'écrits. Cette modification du rapport à l'écriture joue alors un rôle de levier.

Cette considération permet la reconnaissance des variations langagières et d'éviter ainsi que ne soient disqualifiés et insécurisés les individus disposant d'une autre norme langagière. Cela donne la possibilité aux personnes marginalisées par leurs faibles compétences scripturales de se réconcilier avec l'écrit en se libérant d'éventuels traumatismes et de les amener à élaborer un nouveau rapport à l'écrit. C'est dans cette perspective que l'Unesco a adopté récemment la rhétorique des New Literacy Studies parlant de littératies en français pour indiquer que la pluralité des rapports à l'écrit doit être prise en compte. (Guy Vincent 1994).

S'il existe diverses façons d'écrire, il y a, selon Daniel Fabre (2002), une multiplicité de formes quotidiennes d'écrits. Il distingue ainsi l'écriture professionnelle qui présente un nombre indéfini de situations en relation avec la diversité des métiers (établir une ordonnance) et les exigences d'une formation (faire une dissertation) et enfin l'écriture domestique, qui désigne l'ensemble des recours à l'écrit qu'imposent à la fois notre vie privée et notre existence sociale en tant que membre d'une famille et d'un réseau de relations (amicales, contribuable, adhérent d'association...etc.). La variabilité de ces diverses pratiques scripturales montre à quel point l'écrit constitue aujourd'hui un médium incontournable dont la maîtrise s'avère désormais indispensable pour s'insérer et participer à la société.

Mais quel regard portent ces animateurs sur les ateliers d'écriture et comment répondent-ils à ces changements ? Divers entretiens exploratoires ont été réalisés auprès d'animateurs d'ateliers d'écritures. Ils reprennent l'idée que « toute personne est capable, au travers de l'écriture, d'exprimer son originalité, sa créativité qui sont étouffées par les normes sociales ». (Chateigner 2007).

Écoutons-les :

L'accès à la culture se dégrade de plus en plus (ciné, musée, bibliothèque), l'atelier est une passerelle pour lire, pour aller dans les musées... Avec les jeunes d'INSUP, ils se sont mis à lire, il aurait fallu plus d'ateliers... On aurait pu aller plus loin... Volonté politique nécessaire, s'il y avait plus d'ateliers d'écriture en école primaire, il y aurait moins d'échec scolaire. Parfois, on s'écarte de l'écrit, on parle de sujets d'actualité, (sans papiers..) et on retrouve des éléments dans les textes écrits, parfois on articule arts

plastiques/écriture, danse/écriture...Les représentations se transforment, on part des mots et des expressions, c'est un parti pris de l'atelier, de Mallarmé, c'est une aventure de la pensée. On change nos habitudes d'écriture. ... (S.C).

Cette intervenante insiste sur la diversité de l'écrit et sur le fait qu'il faut la respecter :

« C'est en prenant en compte l'Autre, en évitant de faire des catégories arbitraires, séparant les uns des autres, ou en écoutant l'autre plutôt qu'en affirmant ses propres valeurs, que l'on pourra avancer dans cette entreprise d'appropriation de l'écrit ».

L'atelier d'écriture, d'après cette intervenante, est une invitation à participer à l'action du monde en questionnant l'habitude, et en interrogeant le pouvoir des opinions et des idées. Il est un espace où il remplit une fonction d'insertion dans le sens où il s'agit de trouver sa place en tant que sujet citoyen du monde dans la famille, dans l'école, en formation, dans un emploi. Il est un moyen de prendre « sa vie en main ».

A l'instar de Guy Vincent, la plupart de ces intervenants considèrent l'atelier d'écriture comme un espace imaginé contre l'école et ses normes, contre une tradition universitaire, et contre le respect paralysant d'une élite en témoigne cet extrait d'entretien :

On a travaillé avec tout le monde, le GFEN ne fait pas d'ateliers thérapeutiques... par rapport au public, il y a des différences, il y a des gens qui se spécialisent, mais par nature, l'écriture est interdisciplinaire, inter-connaissance et inter-public, elle touche à l'humain... les grosses différences sont ailleurs, Autre différence, la question de l'animation... Pour moi, l'animateur décide de l'atelier, du thème qu'il met en route, des matériaux mêmes de l'atelier. Au cyclope, ce sont les gens qui vont décider de l'atelier, ça fait une différence... Autre différence, ateliers de type « texte en main », courant du nouveau roman de Jean Ricardoux, et de Claudette Auriol-Boyer disait qu'il faut travailler le texte, l'écriture, moi je dis que c'est dangereux, qu'il faut mettre l'écriture au travail, multiplier les démarrages d'écriture, les situations d'écriture... pour permettre aux gens un bain d'écriture, pour ne pas scolariser l'écriture... ça finit par faire travailler le texte. Mais nous avons raison tous les deux. Autre différence : Oulipo, comme une machine à produire un texte sans sujet, en donnant des consignes de travail, ça fait des ateliers ou ludiques ou centrés sur la matérialité du texte, par exemple pas de E dans les textes. Le N+ 7 (prenez un sonnet, on remplace chaque mot important par le 7^{ème} mot du dictionnaire ! le seul sujet, c'est le débile qui a conçu le truc..! Pour moi, il y a des sujet partout, j'ai montré à Cerisier-Lassalle qu'il y avait toujours un sujet dans un texte, on trouve toujours de l'énonciation dans un texte, on peut avoir des différentiels signifiants, le langage est un matériau brassé par l'inconscient, donc il y a du sujet, il y a toujours quelque chose qui nous échappe, de l'ordre de l'inconscient, de l'imaginaire, (Lacan) votre imaginaire et le mien sont différents ! Donc il y a de grandes différences dans les ateliers. Le roman familial s'inscrit dans l'histoire...je préfère ça Sous Jospin, on est passé au retard scolaire...approche psychanalytique, il y a la pédagogie institutionnelle, et puis il y a la dimension humaine qu'apporte la psychanalyse. Les pauvres ont une culture d'enfer, c'est une exclusion de la culture dominante, entre télé et littérature de gare, mais c'est de la m...L'exclusion culturelle se renverse facilement. Le public en difficulté c'est un public à qui on a volé la conscience qu'il est opprimé, s'ils ont conscience qu'ils sont en difficulté, ils peuvent s'en sortir, à l'école c'est pareil, souvent, c'est souvent le prof qui n'est pas bien formé (dans ton lycée par exemple...ils sont bien gentils, sages !) «Vous n'êtes pas en difficulté, vous êtes opprimés ! » alors là ça les emmerde ! Je les place devant leur responsabilité. Il y a des mômes abîmés, classés fous...gros traumas...Sous Jospin, on est passé au retard scolaire...approche psychanalytique, il y a la pédagogie institutionnelle, et puis il y a la dimension humaine qu'apporte la psychanalyse. (MD).

Pour cet intervenant, l'atelier est un support pour mettre le travail de la langue autour des idées. C'est un espace d'expression mais aussi de création où tout le monde peut s'autoriser à écrire, s'écrire, à dédramatiser son rapport à l'écrit, et à structurer son expérience. Ainsi, l'usage des ateliers d'écriture devrait faire appel à l'imaginaire, à la création qui est des universaux de l'espèce humaine et inhérente à son humanité.

Pour un autre animateur l'écriture n'est pas seulement un enjeu scolaire, elle est aussi un enjeu culturel, social et politique. Selon lui, l'écriture s'avère être décisive dans les rapports sociaux de certains hommes sur d'autres. A vouloir percevoir le dominé (celui qui ne maîtrise pas l'écrit) uniquement à travers ses manques, à travers le regard du dominant (celui qui maîtrise parfaitement l'écrit) ne laisse guère de possibilité d'entrevoir une quelconque altérité comme le dit clairement Lahire dans son ouvrage « La raison du plus faible » (Lahire 1993). L'accès à l'écrit est une condition impérative pour se forger une identité individuelle. Aux dires de cet animateur, accéder à l'écrit permet à l'individu de se maîtriser, de s'estimer et de s'épanouir. Ecrire peut devenir synonyme de bonne « santé identitaire ». Les freins qu'il identifie ne sont pas dus aux public eux-mêmes mais au système :

Comment on arrive à créer un espace de dialogue, forcément l'écrit est une matrice de dialogue social, à partir du moment où il est exposé il rentre dans l'espace public, c'est un contre-pouvoir, un individu qui s'exprime, il donne un ressenti sur le monde qui l'entoure, sur sa propre situation, mais aussi sur l'extérieur, et donc c'est l'émetteur d'un signal, s'il y a émission, il y a réception, mon but c'est de créer cet espace-là, émission /réception ; faire aussi prendre en compte les pouvoirs publics sur le fait qu'il y ait des politiques volontaristes, si on crée des espaces de dialogues à quoi ça sert ? si c'est uniquement occupationnel, ou si c'est une batterie de démocratie locale, il y a plusieurs volets, on ne les a pas conceptualisés avant de les mettre en place, ça fait 11 ans que je suis animateur, j'étais animateur de quartier à l'époque, je faisais partie d'un groupe de rap, j'ai posé des mots pour poser un ressenti, pour donner un coup de gueule dans le rap, j'ai posé des mots sur une certaine rage...je disais : « je ne fais pas de la musique, je rappe » (génération hip-hop.) Dès 18 ans, (j'ai passé le Bafa à 17 ans), j'étais animateur je me suis saisi de ce média- là, et j'ai essayé de l'appliquer... j'avais des cours sur la méthodologie de projets, j'ai essayé de l'appliquer, et je me suis fait les dents sur un groupe de 14/15 de jeunes compliqués, par la passion, j'ai essayé de faire quelque chose avec eux, et puis ça c'est structuré petit à petit, et je l'ai transmis pour que d'autres puissent encadrer. J'ai monté une asso pour être indépendant des cadres sociaux.

La trame commune de ces intervenants est leur part d'engagement. Ils ont envie au travers des ateliers de faire prendre conscience aux individus qui viennent en atelier d'écriture qu'ils sont capables de quelque chose par eux-mêmes et qu'ils sont possesseur d'un savoir plus important que ce qu'ils s'imaginent. Pour eux, l'objectif est d'augmenter le pouvoir d'action de ces personnes sur leur vie et sur leur orientation de la société à laquelle ils appartiennent. Cette expérience avec l'atelier d'écriture dans laquelle s'engagent les personnes est au gré de ces animateurs sensés produire et construire du sens, mais aussi instruire le sujet dans un autre rapport à lui-même, à sa vie mais aussi aux autres :

En 2003, j'ai créé « effort de conscience », asso qui a pour but de développer des espaces d'expression...pousser les gens à une prise de conscience citoyenne, (derrière une parole, il y a un électeur, sauf si c'est un clandestin, il y a donc un pouvoir). L'écrit, c'est posé l'intérieur sur feuille, et ensuite on passe à l'oralité, (pas forcément)...on va passer au média qui met en lumière l'expression écrite que ce soit le slam, l'écriture de scénario, des contes, le rap...on essaie de casser les représentations qu'on peut en avoir le rap, c'est pour les jeunes de quartier, le rock c'est pour les chevelus... On évolue dans des représentations, on essaie de casser ça, je fais tomber les barrières, poser des mots, faire tomber les barrières, et j'essaie de poser une part de sensibilité, toujours mise sous paravent pour ne pas être intrusif. La personne qui travaille pose l'écriture, je travaille avec des supports sonores de la musique (violon, guitare..) le cap émotionnel donné par la musique permet de poser les mots, n'importe quel être humain a des sens en éveil, on développe une attitude raisonnée sur du passionnel... Poser un propre jugement sur quelque chose et développer un esprit critique, (les gens qui recherchent un emploi...) Poser le mot à l'écrit, (je suis joyeux, je pose les mots) c'est reprendre confiance en soi, c'est établir un dialogue, (un gamin qui s'engueule...avec sa mère ne claque pas la porte, il écrit et pose) Je viens du terrain, avec ces ateliers, on réfléchit aux bienfaits de l'écrit, aux limites aussi. On tourne un atelier vers des publics, ce n'est pas le public qui pose problème, c'est l'écoute des autres. Les jeunes qui n'osent pas dire à leur mère qu'ils les aiment, c'est bien de faire ça avec des jeunes... Je n'aurais pas pu faire ça, si je n'écrivais pas. C.B.

On ressent chez ces animateurs une réelle volonté de donner un sens social aux textes produits, de contribuer à lutter contre l'écriture du fragment et de l'inachèvement et pousser les participants à s'investir dans l'écriture et à produire des textes compréhensibles à l'extérieur du lieu de production. Ce processus d'engagement dans un atelier d'écriture permet en somme de saisir un nouveau pouvoir qu'est le savoir en général. L'atelier d'écriture est un espace où on prend en compte l'autre dans son altérité en levant les barrières qui séparent ceux qui maîtrisent l'écrit et de ceux qui ne la maîtrisent pas et qui sont en mesure de la maîtriser. Tout être humain, si dominé soit-il, malgré la situation d'aliénation dans laquelle il se trouve, est sujet à part entière. Les propos de Bernard Charlot illustre cette idée de participant de plein droit : « je ne peux admettre que l'on puisse être plus ou moins sujet, ni qu'on puisse être privé de la capacité d'être sujet. Tout être humain est un sujet, y compris lorsqu'il est dominé et aliéné ». (Charlot 1997 : 45).

3 Du questionnement initial à la naissance d'une nouvelle problématique

On l'a vu depuis une vingtaine d'années, les ateliers d'écriture fleurissent sous toutes les formes, à l'adresse des publics les plus variés de tous âges, dans le cadre d'associations, dans les prisons, dans les hôpitaux, dans les centres sociaux, les maisons pour tous, à l'école, à l'université, à la radio, ou sur Internet. Ils sont animés parfois par des écrivains, par des enseignants, par des bénévoles n'ayant à mettre au service du public que leur passion pour l'écriture, leur connaissance et leur pratique de la littérature. Ces ateliers ne datent pourtant pas d'hier, puisque les premières pratiques de l'Ouvroir de littérature potentielle de Queneau et Perec datent des années 1960, et l'on peut remonter même bien au-delà si l'on se réfère aux expériences dadaïstes, ou aux jeux surréalistes.

Cette prolifération des ateliers d'écriture questionne en tout cas sur ce que le public vient y chercher. Y participe-t-il pour acquérir une meilleure maîtrise de l'écrit face à des situations d'échec scolaire, pour résoudre de lointains conflits avec l'école, des difficultés rencontrées dans la vie professionnelle, ou bien l'écriture est-elle tout simplement devenue une activité de loisir au même titre que la lecture, le sport, un passe-temps comme un autre ? C'est, en effet, le statut et l'image de l'écrivain qu'interroge aussi cette adhésion à l'écriture : la figure inaccessible deviendrait-elle au contraire plus accessible à tous et ainsi banalisée ? L'écriture serait-elle devenue un produit de consommation, au même titre d'ailleurs que le théâtre à travers une autre floraison, celle des matchs d'improvisation théâtrale ?

Dans ce contexte, mon interrogation de départ était : si l'écriture²⁷ en atelier d'écriture s'adresse à tous, les personnes en difficultés sociales, scolaires et professionnelles y viennent-

²⁷ Très polysémique en français, ce mot peut désigner d'après Barré-De Miniac « les caractéristiques physiques et matérielles des traces à proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social

elles spontanément, sans injonction ? quels sont leurs engagements à y adhérer et à y participer ? Pour vérifier si cette problématique était opérationnelle, j'ai pris le parti de mener auprès de plusieurs animateurs issus pour la plupart du GFEN (Groupement de Formation d'Éducation Nouvelle) des entretiens semi-directifs²⁸ au cours desquels je leur ai expliqué mon envie d'appréhender les « engagements » des participants dits « socialement fragilisés » à venir dans un atelier d'écriture. Avant ces rencontres sur le terrain, je me posais la question de ma présentation. Je décidais de me présenter en tant que « jeune chercheuse » en Sciences de l'Éducation faisant une étude sur les ateliers d'écriture fréquentés par des adultes en difficultés sociales et professionnelles.

Ces entretiens se sont déroulés hors du cadre institutionnel, souvent dans un café. Si le début des entretiens a été marqué par la tenue d'un niveau officiel de langage, progressivement, des registres plus personnels sont apparus. Ce qui a donné aux entretiens une allure de conversations enregistrées. A la faveur des relances, il y a eu une libération de la parole des professionnels. Ainsi, j'ai été conviée à titre gracieux par certains à participer à leur atelier d'écriture. D'ailleurs, l'un d'entre eux est devenu une ressource principale pour mon accès au terrain de recherche.²⁹

Lors de nos premiers échanges, l'évocation de mon intérêt particulier pour une population en difficultés sociale, scolaire ou professionnelle a créé chez eux une certaine confusion. En effet, ils associaient ce public à un public illettré ou un public de primo-arrivant. D'ailleurs, l'un d'entre eux m'a conseillé de me rapprocher du CLAP (Comité de Liaison des Acteurs de la Promotion) de Bordeaux, cet organisme s'occupant d'une population maîtrisant peu la langue écrite dont le niveau va de l'analphabétisme à l'illettrisme.

Ces visions véhiculées par ces animateurs sont très parlantes sociologiquement sur ce public. Ainsi une population touchée par le chômage et n'ayant pas fait ou peu d'études est forcément une population relevant de l'illettrisme. Dès lors, je compris qu'il y avait une difficulté persistante à définir objectivement ce type de public du fait de la stigmatisation sociale dont il fait l'objet. Si je m'appuie sur la définition du GPLI (Groupe permanent contre l'illettrisme), relèvent de l'illettrisme ceux :

De plus de seize ans ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas l'écrit suffisamment pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle et sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes sont sorties du système scolaire en ayant peu ou pas acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pas usé de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de

caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final » Revue Française de pédagogie n°113, octobre-novembre- décembre 1995 p 94. J'ai choisi à l'instar de cet auteur d'axer ma recherche sur le sujet écrivant « considéré dans son individualité » et non sur les textes.

²⁸ Lors de ces rencontres, j'avais un cahier toujours à portée de main dans lequel étaient remplies des données empiriques liées directement à mon objet d'étude. Je notais mes remarques en marge, ainsi que mes impressions.

²⁹ Celui-ci est défini dans la partie « Terrain de recherche et cadre méthodologique ».

cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent à appréhender ce moyen de communication ».³⁰

A la lecture de cette définition, j'ai pu constater que la population à laquelle j'aurais aimé m'intéresser ne correspondait pas aux critères proposés par le GPLI (Groupement permanent contre l'illettrisme) aujourd'hui appelé ANCLI (Agence Nationale lutte contre l'illettrisme).

Ces critères qu'il énonce me semblent insuffisants car derrière cette définition, l'on peut tout mettre. A quel niveau de compétence renvoie le fait de savoir écrire ? Que peut signifier exactement maîtriser l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie ?

Derrière la notion même de savoir écrire se cache une multitude de situations différentes les unes des autres.³¹

Je pars du postulat que des personnes faiblement scolarisées peuvent écrire tout à fait correctement et peuvent faire face aux exigences minimales requises dans la vie. Alors que des personnes ayant un niveau d'étude supérieur peuvent rencontrer des difficultés avec l'écrit. Dans cette perspective la notion « en difficulté avec l'écrit » est très floue. Au regard des différentes définitions données par des chercheurs et des praticiens, l'illettrisme reste une notion fourre-tout qui ne reflète pas tout à fait la réalité. Ce débat sans fin sur ce dont on parle quand on parle de l'illettrisme amène Lahire à dénoncer le fait que la définition de l'illettrisme, depuis la naissance du terme, n'a jamais cessé de varier.

En effet, les définitions concernant ce concept paraissent modulables à l'infini conformément aux besoins et aux intérêts de ceux qui les produisent. L'analyse que fait Lahire de ses grandes phases de la construction publique de ce problème l'amène à proclamer que l'illettrisme est une invention de la société moderne.

A travers ces entretiens exploratoires, j'ai donc pu remarquer que dans l'imaginaire collectif « être en difficulté sociale » se conjugue parfois avec un faible niveau à l'écrit et subséquemment avec un manque d'appétence pour l'écrit. Une évidence s'est imposée. Ce type de public ne vient pas spontanément dans ces ateliers d'écriture ou alors très rarement au point qu'un des animateurs dont la connaissance du terrain est avérée me dira :

Mais c'est très difficile de faire une thèse sur ça, tu ne trouveras pas cette population dans les associations. Ils ne viennent pas comme ça. T'en as un par ci par là mais voilà. Ils n'ont pas cette habitude. Ils sont plus dans des centres de formation où là il y a une option « atelier d'écriture » et ils y vont souvent parce qu'ils se sentent plus ou moins obligés. S

³⁰ GPLI, « De l'illettrisme : état des lieux de la recherche universitaire concernant le rapport à l'écrit », Ministère du travail GPLI 1995 : 55.

³¹ Barré-De Miniac précise que le terme « illettrisme » est employé dans un premier temps par ATD Quart Monde et très longtemps il ne connaît pas son contraire comme celui d'analphabète. C'est bien plus tard que les chercheurs en sciences sociales comme Lahire et d'autres vont fournir un terme positif du même registre tel que « lettrisme » que Barré-De Miniac définit ainsi : ce terme « rend compte d'un rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité, en relation avec la vie intellectuelle, mais aussi personnelle, sociale et professionnelle » Revue Française de pédagogie n°113, octobre-novembre- décembre 1995 : 94.

Tous s'accordent pour souligner que ce public ne vient dans un atelier d'écriture que par injonction. Injonction venant soit d'institutions telles que Pôle emploi ou la Mission Locale qui les orientent vers des formations d'insertion dans lesquelles se déroulent parfois des ateliers d'écriture. Pour expliquer l'absence spontanée de ce public dans leurs ateliers, ils mettent en exergue que le fait d'écrire n'est pas une action anodine. Selon eux, se confronter à ce genre d'exercice met l'individu en perpétuel doute vis-à-vis de ses capacités réelles surtout pour un public qui n'est plus dans le circuit classique d'apprentissage depuis très longtemps et qui est considéré par la société comme étant en marge. Dès lors, cette expérience engendre une situation de fragilité, car elle établit un rapport de miroir avec le participant lui-même. Dans cette perspective, on peut comprendre la raison pour laquelle, ce public ne vient pas spontanément dans ces ateliers car ils ne savent pas encore quelle sera la conclusion, heureuse ou non de ce passage (ou de cette entrée). En somme, écrire c'est engager sa place en tant que sujet, c'est laisser paraître un peu de soi à l'autre. Montrer ses écrits équivaut à se montrer soi-même et constitue donc un risque.

Par ailleurs, l'entrée dans un atelier d'écriture au sein du marché libre³² est souvent payante. Cet aspect financier peut à lui seul freiner l'envie de participer librement à un atelier d'écriture dès lors que l'individu se trouve dans une situation financière difficile (chômage, absence de revenus...). Leurs ressources économiques ne sont pas toujours suffisantes pour payer les frais d'inscription. Ne m'intéresser qu'à ce type de public oblige à circonscrire ma recherche essentiellement à des centres de formations,³³ notamment de remise à niveau où se trouve la grande majorité de cette population.

Dans ce contexte, l'atelier d'écriture leur est plus ou moins imposé et cette entrée peut être vécue sur le mode de la contrainte. N'y aurait-il pas alors de la part de ces participants « une instrumentalisation » de ces ateliers ? Instrumentalisation dans le sens où certains individus pourraient par des stratégies de contournement investir ces ateliers à minima (absences régulières, faire acte de présence...). Ces constatations me désorientent et remettent en question ma problématique.

Lors d'un séminaire réalisé par Hélène Bézille, au cours duquel nous pouvons, entre doctorants, confronter nos différents points de vue, je fais part de cette déstabilisation. En axant mes observations essentiellement sur une partie du marché des ateliers d'écriture ne risquais-je pas d'occulter un certain nombre de raisons d'engagement dans le monde de l'atelier d'écriture et de ces divers rapports à l'écrit ? Comment dès lors rendre compte de façon plus satisfaisante et globale de ces engagements ou de ces non engagements dans un atelier d'écriture et obtenir une perception plus élargie de ce phénomène ? Ne serait-il pas plus intéressant d'étudier une population diverse et comparer leur engagement ?

La notion de contexte a été dans un premier temps reléguée au second plan, pour ne pas dire occultée par le choix du public suivant les critères scolaires et professionnels que je m'étais fixée, à savoir : un niveau d'étude bas et être sans emploi. Ainsi, j'excluais d'emblée de ma recherche les ateliers de type « classiques » issus du marché libre, la plupart s'adressant à un

³² J'explique plus ci-dessous la manière dont se compose le marché des ateliers d'écriture.

³³ Les centres de formations constituent en partie le marché institutionnel des ateliers d'écriture.

public souvent privilégié sur le plan culturel, social et professionnel. Ces discussions et mes lectures m'ont amenée à me recentrer sur le contexte. Dans son ouvrage, « Un monde pluriel, penser l'unité des sciences sociales »³⁴ Bernard Lahire émet une formule « unificatrice » qui permettrait de comprendre pourquoi un individu « fait ce qu'il fait, pense ce qu'il pense, dit ce qu'il dit » à un moment donné. (Lahire 2012 : 21). Il met en avant l'importance de prendre en considération, d'une part le passé de l'acteur, ces diverses expériences vécues pour traduire les capacités et les dispositions à agir, qui ont pris forme chez cet acteur pour analyser ces actes actuels. D'autre part, il souligne aussi l'intérêt de prendre en considération, les contextes d'action dans lesquels agissent les acteurs au moment de la recherche afin de pouvoir appréhender de manière la plus scientifique qui soit, les pratiques des individus. Cette distanciation m'a permis de comprendre qu'il serait intéressant de couvrir l'ensemble du marché d'atelier d'écriture à la fois libre et institutionnel tout ayant comme point nodal dans cette recherche : le public dit en difficultés sociale, scolaire et / ou professionnelle.

Interroger des animateurs d'atelier d'écriture en amont de cette recherche m'a permis de m'éloigner de l'analyse de la littérature sur les ateliers d'écriture pour m'imprégner du terrain et comprendre les enjeux. En effet, ces rencontres intellectuelles m'ont fait prendre conscience que mon regard était essentiellement focalisé sur un public spécifique et m'amenait à délaisser le contexte.³⁵ Aussi, en occultant l'existence de la majorité de la population (population issue de la classe moyenne) qui fréquente les ateliers d'écriture classique (la forme la plus répandue sur le marché libre), je limitais la représentativité de ce marché et devais donc renoncer à une portée explicative générale. En ce sens, ces rencontres ont été enrichissantes et m'ont permis d'appréhender les divers aspects de l'atelier d'écriture, le public qui le fréquente, et les différentes conditions d'animations.

Ces entretiens exploratoires comme points départ d'interrogations ont donné des témoignages constitutifs d'une réalité plurielle de terrain. Ils m'ont dépossédée de mes certitudes et vidée de mon a priori pour pouvoir expérimenter un certain éloignement de mes représentations primaires sur les ateliers d'écriture. Ce qui m'a permis de revoir sous un autre angle ma problématique de départ.

J'ai par conséquent changé de posture et orienté ma recherche vers une comparaison entre un public en difficulté sociale fréquentant un atelier d'écriture ³⁶ dans le cadre d'une association

³⁴ Ouvrage édité en 2012 chez Seuil.

³⁵ Il est important de signaler que je me suis appuyée aussi sur les travaux d'Hélène Bézille qui « prennent acte des marges de manœuvre et d'émancipation des acteurs quel que soit le contexte, tout en prenant en considération le contexte ». Rapport au savoir et transformation du rapport des différents acteurs à l'école, Quels dispositifs ?

³⁶ Il faut préciser que ces deux structures proposent la même offre au niveau de l'atelier d'écriture. Elles sont issues du marché libre. Les écrits demandés et réalisés appellent à l'imagination et à la création de l'écrivain. Ainsi, chaque participant est libre d'écrire ce qu'il veut. On ne trouve pas d'écrits fonctionnels imposés par une institution. La seule différence principale réside au niveau du public. Dans le « Réso », la majorité des participants sont exclus du marché du travail et rencontre des soucis d'insertion de tout genre et l'accès à l'atelier d'écriture est gratuit. Ceux venant à l'Oiseau payent leur entrée à l'atelier d'écriture (à raison de 5 euros à chaque animation d'atelier) et sont beaucoup plus diversifiés sur le plan professionnel et social. Néanmoins, on rencontre des participants au chômage.

d'insertion et un public plus ou moins aisé socialement fréquentant un atelier d'écriture classique. Il m'a semblé opportun d'appréhender plutôt les processus d'engagement et de non engagement à deux ateliers distincts chez un public divers.

A la lumière de ces nouvelles données, j'ai donc pris la décision de m'intéresser à un public diversifié tant dans ses origines, son âge, son niveau scolaire, sa situation socioprofessionnelle que ses engagements et ses non engagements dans des lieux très spécifiques tels que le « Réso » d'insertion à Bordeaux et l'association l'Oiseau qui se situe dans la même ville dont la seule activité est l'animation d'atelier d'écriture. Ma démarche part de la volonté de saisir et d'analyser de près toute forme d'engagement et de non engagement à un atelier d'écriture de quelque nature qu'il soit. Mon intérêt se porte dès lors moins sur la dimension quantitative que qualitative et symbolique de ces ateliers d'écriture. Cette prise de décision m'a conduite à changer mon regard et par conséquent à revoir sous un certain autre point de vue ma question de départ. Par conséquent ma question principale n'est plus :

Qu'est ce qui amène un adulte en difficulté sociale scolaire, et/ou professionnelle à s'engager à un atelier d'écriture ?

Mais plutôt :

Quels sont les processus d'engagement ou de non engagement vis-à-vis d'une offre d'atelier d'écriture dans le cadre des associations classiques et d'insertion ?

Mon expérience de la formation ainsi que les rencontres effectuées avec les personnes interrogées dans des recherches antérieures m'ont enseigné que la volonté d'entrer en formation, le désir de savoir, d'y apprendre est lié à une pluralité de stratégie et de sens. J'entends la notion de « sens » à la façon de Mezirow. Ainsi, pour cet auteur, qu'elle que soit notre capacité à donner un sens à notre expérience, nous ne pouvons le faire dans un premier temps qu'au moyens des outils dont nous avons hérités et dans les limites des schèmes de compréhensions et d'interprétations issus de notre apprentissage initial. Dans cette perspective, Mezirow s'intéresse au sens qui, selon lui, est une manière de produire de la cohérence autour de notre propre expérience.

Si la production de sens est un préalable au succès de l'apprentissage chez l'adulte, elle est pour moi fondamentale dans l'expérience individuelle, dans la conduite d'action individuelle en atelier d'écriture. Dans cette optique, ce sens permet de mieux appréhender l'expérience individuelle de ces enquêtés dans leurs processus d'engagement ou de non engagement dans les ateliers d'écriture.

D'autres questionnements en soubassement à cette problématique découlent : quelles expériences en font-ils ? Quels usages de l'écrit font-ils ? En usent-ils de la même manière ?

Tout au long de cette recherche, je me suis appuyée sur le sens qu'attribuent les adultes au fait d'entrée ou non dans un atelier d'écriture et de se réapproprié ou non l'écrit.

J'ai essayé de comprendre les valeurs qu'ils associaient à l'écrit et les usages qu'ils en faisaient. J'ai donc effectué une analyse des stratégies des acteurs engagés dans un atelier à partir des représentations à l'œuvre lors du discours que les enquêtés ont tenu sur eux-mêmes, sur leurs parcours scolaires, sur leur expérience de l'écrit, sur leur vécu dans l'atelier...etc.

J'ai pu dès lors appréhender leur engagement ou leur non engagement dans un atelier par le biais d'une reconstruction discursive.

Je me suis interrogée sur ceux qui se sont engagés dans un atelier, sur l'évolution de leur rapport à l'écrit sur un axe temporel avant, pendant et après l'atelier d'écriture afin de saisir au mieux l'existence ou non d'une transformation de ce rapport à l'écrit, voir une transformation identitaire.

En somme, j'ai essayé de comprendre les raisons de leur participation ou non aux ateliers d'écriture, de percevoir leurs engagements et leurs logiques d'actions. Au travers de mon analyse, je me suis préoccupée d'observer dans quelle mesure ces publics ont transformé leur rapport à l'écrit, au savoir, au monde et à eux-mêmes dans des contextes différents et d'en comprendre les raisons.

Ce travail comporte une partie empirique qui correspond à des publics bien distincts en fonction du contexte dans lequel l'atelier a lieu. Le premier atelier d'écriture est délimité par une association d'insertion dont l'objectif principal est de permettre à un public désaffilié socialement et professionnellement de s'insérer dans le monde du travail. Le second correspond à un atelier d'écriture classique qui fait florès sur le marché libre et son public est très diversifié. Au premier abord, il semble que pour ces deux ateliers les enjeux, les publics et les attentes semblent différents et le rapport à l'écriture de chacun est multiple.

En ce sens, je me suis efforcée de rendre compte d'une certaine réalité. Pour ce faire, j'ai donné la parole à ce public. J'ai tenté de saisir ce que ces personnes disent explicitement de l'écriture. J'ai recueilli ce qu'elles ont exprimé dans les entretiens en termes de sentiments, de conceptions et d'attentes par rapport à l'atelier d'écriture. J'ai récolté leurs représentations d'eux-mêmes et du monde qui les entoure. Leurs discours n'ont plus été uniquement considérés sous l'angle des manques, des handicaps ou des difficultés qu'elles sont supposées rencontrer à l'écrit. Je me suis plutôt attachée à leur capacité à faire appel à leur imaginaire pour écrire.

Ma recherche vise à comprendre la subjectivité et les valeurs des acteurs afin d'appréhender ce qui oriente leurs actions en prenant en compte les contextes dans lesquels ils évoluent. Cette approche suppose qu'une valeur particulière soit accordée à la parole des enquêtés pour lesquels est reconnue une capacité d'évaluations des situations et d'ajustement à celles-ci. Je n'ai pas cherché à évaluer la véracité des discours proposés, mais à en étudier les logiques argumentatives. En somme, ma position est constructiviste et mon approche est compréhensive.

En effet, je considère la personne comme étant un sujet ayant une histoire personnelle, scolaire, familiale, un rapport au monde et un rapport avec lui-même singulier. Celle-ci se construit en tant que sujet singulier par le sens qu'elle attribue au monde, aux événements qu'elle vit. Dans cette recherche, la personne est considérée dans sa totalité. Elle n'est en aucun cas réduite uniquement à ce qu'elle est, à son statut, ou à ce qu'elle fait.

Cette recherche se situe dans le champ de la sociologie de l'éducation. Elle s'inscrit dans une sociologie compréhensive issue des travaux de Max Weber, qui étudie le sens donné par les acteurs à leurs actions.

Dans cette perspective, l'accent a été mis sur la place incontournable de l'acteur par rapport aux déterminismes sociaux et sur les logiques de l'action développées par François Dubet dans la « sociologie de l'expérience » (Dubet 1994).

Cette théorie d'expérience sociale désigne la manière dont les individus orientent et singularisent leur action en combinant des principes de rationalités hétérogènes. J'ai fait appel à sa démarche typologique pour essayer de mettre en avant de nouvelles logiques d'action ressorties après l'analyse des discours. Ainsi la logique prédominante a été un repère exprimé comme un événement biographique par l'individu qui légitime la décision et l'engagement ou non d'entrée en atelier d'écriture. Il s'est agi de comprendre comment la personne construit un nouveau cadre de référence, donne sens à son acte et sa place dans le monde. Il s'est agi aussi de voir comment une expérience sociale nouvelle, telle que l'atelier d'écriture, favorise un apprentissage transformateur et comment il a pour certains, ceux qui sont au chômage en autres, une fonction de médiation dans cette période de déstabilisation.

J'ai convoqué Bernard Lahire, pour ses travaux sur les cultures écrites et scolaires qui portent sur les usages sociaux de l'écrit. Sa réflexion sur les inégalités face à la culture écrite scolaire a donné un éclairage à ma recherche. Ses travaux m'ont permis d'ouvrir mon analyse sur les dimensions sociales et culturelles de l'écriture.

La notion de rapport à l'écrit puise dans d'autres notions fécondes ayant déjà beaucoup apporté au domaine de la didactique du français, dont celle du rapport au savoir et du rapport au langage. Je présente ces notions en mettant en évidence la façon dont elles ont été utiles à ma recherche. Je me suis appuyée sur les travaux de Christine de Barré-de Miniac pour appréhender la notion « du rapport à ». Pour cette auteure, ce « rapport à » sous-tend une disposition de l'enquêté vis-à-vis de l'écriture à la fois individuellement et collectivement :

« Ce concept est un système formé de variables appartenant à des champs disciplinaires différents auxquels il emprunte ses références didactiques mais aussi linguistiques, psychologiques, sociologiques... » (Liliane Szajda-Boulangier 2006).³⁷

Ce « rapport à » entretient des relations étroites avec le rapport au savoir tel que le définit Bernard Charlot. Cet auteur m'a permis de comprendre, mais aussi d'identifier le ou les sens que ces personnes attribuent à leur rapport à l'écrit et les valeurs qu'elles confèrent à l'écriture.

Baubion-Broye et Hajjar (1998) dans « Evènements de vie et construction de la personne » considèrent les transitions psychosociales comme des moments charnières et des passages liés à des événements de vie prévus ou inattendus ordinaires ou marquants, qui se caractérisent par des transformations ou par des ruptures dans les pratiques de la relation et des représentations des individus. A l'instar de ces auteurs, je considère l'atelier d'écriture comme un passage, une transition dans les parcours des personnes enquêtées. Cette transition est de nature, d'enjeux, d'empans temporels et de conséquences différents en fonction des individus. Qu'elle soit subie ou désirée, l'entrée en atelier d'écriture engendre des interrogations, des hésitations ... Cette entrée oriente les sujets vers la recherche de nouveaux possibles. C'est dans ce contexte que j'ai abordé les notions de représentation et d'identité.

³⁷ [Http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-83.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-83.htm) (Consultée le 26 juillet 2013).

Parler d'identité m'amène à évoquer la notion de transformation de soi dans l'apprentissage de l'écrit du participant en atelier d'écriture. Autrement dit, c'est essayer de comprendre comment l'atelier d'écriture, comme expérience nouvelle transforme le participant dans son rapport à l'écrit, à lui-même, aux autres et au monde dans lequel il vit. Comment le participant agit sur sa situation, modifie sa place dans le monde de l'écrit (exemple : se débarrasser de son statut de non écrivain) ? Comment ce changement influe sur son identité qui peut s'en trouver déstabilisée ? Pour parler de cette transformation, j'ai fait appel aux travaux de Mezirow afin de mieux saisir ce moment de changement.

L'acte d'écrire ou sa réappropriation ne se fait pas dans un cadre formel tel que le système scolaire l'enseigne. Dans cette recherche, l'atelier d'écriture est plutôt considéré comme un espace où se délivre un apprentissage non formel, voire informel. Dans cette perspective, je définis le concept d'apprentissage informel à l'aune des notions de formel et de non formel, en me référant aux travaux effectués par des auteurs tels que Denis Poizat, Abraham Pain, et Hélène Bézille et Gilles Brougère.³⁸ Je fais le choix de considérer que ce qui se réalise dans les ateliers d'écriture relève de l'apprentissage informel.

Ainsi, la confrontation des données empiriques entre elles, l'ouverture à recevoir des nouvelles informations donnent à cette recherche une certaine rigueur scientifique. Je suis partie sur le terrain afin d'avoir une approche qualitative. Cette opportunité de partir du terrain sans grille de lecture d'idées préconçues en donnant dans un premier temps la parole aux acteurs, pour ensuite me nourrir des recherches effectuées dans les divers domaines de cette thématique, donne à cette thèse la possibilité de constituer un essai de théorisation.

Ainsi, après avoir exposé le discours institutionnel, le discours des animateurs sur les ateliers d'écriture, et jalonné ma problématique, je tiens à fournir quelques indications sommaires concernant les critères suivis pour l'organisation de mon travail. Tout au long de ma thèse, j'ai pris le temps de préciser le sens de l'utilisation des concepts choisis. Ces concepts constituent les liens implicites entre les parties. Dès lors, la thèse est organisée en cinq parties et répartie en 16 chapitres, conformément à un cheminement logique.

La première partie de la thèse s'attache à présenter les ancrages de la question de recherche et montre comment celle-ci s'est élaborée progressivement. Elle s'attache à problématiser la recherche. Cette question synthétise des préoccupations et des enjeux divers qui s'inscrivent dans ma trajectoire personnelle mais aussi indirectement, dans ma vie professionnelle.

La deuxième partie traite du cadre de référence de la recherche et des considérations théoriques sur lesquelles se fondent cette thèse. L'appel à des auteurs tels que Charlot, Barré de Miniac, Dubet, Lahire ou Mezirow permet d'éclairer des concepts comme « le rapport à » ou « l'apprentissage transformateur » qui ont contribué à faire progresser la réflexion en soulignant leurs apports fondamentaux. C'est au confluent de deux disciplines la sociologie et les Sciences de l'Éducation que se situe le présent travail. Elles contribuent chacune à leur manière à la connaissance de l'objet étudié, et ce, dans des directions sensiblement différentes.

³⁸ Revue française de pédagogie, n° 158, janvier-février-mars 2007, 117-160.

La troisième partie, intitulée : « Les différents courants d'atelier d'écriture, en France et ailleurs » donne à voir l'ancrage théorique, littéraire, pédagogique et idéologique des ateliers d'écriture. Les ateliers d'écriture sont des dispositifs complexes à définir. Il serait en effet impossible d'aborder une à une les diverses manifestations qui se rapportent à la désignation des ateliers d'écriture. Il existe autant d'ateliers d'écriture que d'animateurs aujourd'hui en France. Ce problème de définition n'est pas spécifique à ces derniers. Il se pose à toute démarche de recherche en sciences humaines et en sciences sociales et questionne en définitive la représentativité de l'objet empiriquement abordé.

Pour résoudre ce problème, je me suis référée à la définition minimaliste de Boniface qui intègre les différentes expériences : « le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier » (Boniface 1992 : 4).

La quatrième partie rend compte du terrain de recherche et de ses modalités de mise en œuvre. Elle s'applique à présenter le cheminement de la recherche et du choix des méthodes. Dans ma recherche, la parole est source de connaissance. J'expose la méthodologie utilisée basée essentiellement sur des semi entretiens qui se sont échelonnés sur deux ans pour comprendre comment cette parole a été recueillie et comment elle a été analysée. Cette approche singulière, qui n'a pas été simple à « mettre » en œuvre, s'est révélée riche d'enseignements.

La cinquième partie expose les résultats de cette recherche en mettant en exergue les différents types d'engagement et de non engagement développés par les enquêtés. Plusieurs logiques de configurations sont apparues. Elles sont au nombre de quatre : les « contourneurs », les « conformistes », « les créatifs » et les « rêveurs ».

Enfin, la sixième et dernière partie se limite à une récapitulation des apports sous forme de discussion. Elle souligne les limites de cette thèse et rend compte des perspectives ouvertes par ce travail de recherche.

Mais il me semble important dans un premier temps, pour comprendre l'écriture de remonter à ses origines, d'aborder quelques éléments de son histoire, afin de percevoir les spécificités de notre langue. Repérer les usages de l'écrit à ses débuts, sa pratique et ses effets peut aider à comprendre à quels besoins a répondu l'invention de l'écrit. C'est une manière d'appréhender l'histoire des hommes, c'est-à-dire de ceux qui ont vu la nécessité de créer l'écriture, cet outil symbolique qui génère entre autres une forme de pouvoir symbolique. Un détour sur les travaux de l'anthropologue Jack Goody a donné lieu à un éclairage conceptuel.

Il n'est pas question dans cette partie, de relater l'histoire de l'écriture, ce n'est pas l'objet de ma thèse. J'ai souhaité seulement retenir quelques aspects des innombrables apports de cette histoire, car cela a permis de voir ce que quelques éléments de l'histoire nous enseignent sur les fonctions et les spécificités de l'écriture. L'écriture m'a interpellée d'abord à un niveau général anthropologique en tant que trait de civilisation. Sous cet angle, elle apparaît comme une valeur de référence dans notre culture dite de l'écrit.

**Première partie : Repères théoriques de
l'expérience sociale et de la transformation
identitaire**

L'étymologie du verbe écrire invite à la métaphore. Qu'on aborde le mot par sa racine populaire, le latin « scribere », ou sa racine savante, le grec « graphein », les origines indo-européennes renvoient au gerbh, couper, entailler pour celle-ci, sker, gratter, inciser pour celle-là. Dérive de ces racines, une myriade de termes qui font commerce avec le sujet. Les fonctions de l'écrit, depuis 5000 ans, se sont révélées progressivement très diverses. Les sociétés humaines ont vécu longtemps sans écriture. La communication orale a servi les hommes pendant des millénaires. Si elle reste nécessaire, elle n'est plus aujourd'hui suffisante depuis qu'elle est en concurrence avec l'écrit. L'écrit est soumis à d'autres règles que celles de l'oral. Dans des conditions ordinaires, le langage est spontanément acquis par le très jeune enfant.

L'acquisition de l'écriture et de la lecture en revanche consiste en un processus long et intensif d'entraînement délibéré, en interaction avec un maître. Cette remarquable différence entre l'acquisition du langage, d'une part, et de l'écriture d'autre part, tient à des prédispositions psychologiques : les humains sont prédisposés à acquérir spontanément la langue de leur communauté. Ils n'ont aucune prédisposition à acquérir l'écriture.

Cependant, il serait naïf de penser que l'apprentissage de la communication orale va de soi. A l'instar de l'écriture, elle nécessite des apprentissages qui conduisent à une véritable initiation. Il faut apprendre les règles du jeu que chaque situation mobilise et transforme. Qu'est-ce qui se dit ? Comment se comporter devant telle ou telle personne ? Ainsi, les communications orales, qu'elles soient celles de la conversation entre amis, de la conférence, du discours politique ou de la soutenance d'une thèse, sont le résultat d'apprentissages explicites ou par imprégnation, donnés par les groupes de référence. L'oral et l'écrit n'ont pas les mêmes conséquences sociales : « l'oral reste dans le lieu de son énonciation, l'écrit peut circuler » (Delcambre 1993). A l'oral, on peut saisir les réactions de son destinataire et infléchir ses réactions et ses décisions, ce qui n'est pas possible à l'écrit. L'auteur d'un écrit ne peut se rétracter, il ne peut que s'expanser.

La dualité oral/écrit est depuis longtemps remise en cause par Jean Peytard, qui dès 1970, postule que cette classification n'a pas de fondement scientifique et qu'elle appartient au registre de la stylistique. Il s'appuie sur des exemples pour montrer que considérer le fait que Prévert use de la langue parlée dans ses poèmes ne relève rien de pertinent, mais est plutôt indicateur de la position du poète face à une certaine norme littéraire. Selon lui, il s'agit de deux réalisations dans deux systèmes différents de langue. Il propose d'utiliser les concepts plus opératoires, « d'ordre oral/ordre scriptural ». Il n'y a pas d'opposition, mais une simple adéquation au mode le plus adapté.

Depuis plusieurs décennies, le développement des dispositifs techniques rend la situation plus complexe, sans pour autant invalider cette approche. La visio-conférence, la messagerie instantanée, les SMS, les mails...etc. contribuent à estomper davantage encore la frontière entre les deux ordres. La messagerie instantanée, aujourd'hui en usage dans les institutions, relève bien de l'ordre scriptural, dans le sens où les messages y sont réalisés par la graphie et sont susceptibles de lecture. Cependant, le style est plutôt celui de l'oral, nécessitant souvent

l'usage des smileys ou émoticônes définis « comme des conventions utilisées pour compenser l'absence d'indices paralinguistiques, comme la mimo gestualité ou l'intonation » (Marcoccia et Gauducheau 2007 :43). Ce qui tendrait à prouver le caractère hybride du discours médiatisé par ordinateur. Cependant, la différence de canal et de matériau sémiotique reste fondamentale, selon Catherine Kerbrat-Orrechioni. L'opposition oral/écrit, si elle n'a pas de fondement scientifique, demande néanmoins à être considérée en termes de représentation. Cette opposition est portée par les acteurs eux-mêmes. Ces représentations ont des origines diverses, liées aux images de l'écrit d'auteur, à la place accordée à l'écrit, à la problématique du don/contre don, à la division du travail et aux rapports de domination, à la reconnaissance de l'écrit.

1 Regard socio-anthropologique sur les pratiques de l'écrit

1.1 Repères théoriques sur les usages sociaux de l'écrit

L'écriture est née en Mésopotamie chez les Sumériens, environ 3500 ans avant Jésus Christ, pour des raisons économiques. Il est difficile d'avoir une vision claire et unifiée de l'évolution des systèmes d'écriture dans leur chronologie. En s'appuyant sur les travaux de Goody, j'ai procédé à une synthèse de ses idées générales. L'écriture n'est pas née du caprice d'un inventeur génial, mais de l'effort de toute une société pour satisfaire un besoin vital que la parole ne pouvait plus combler afin de sauvegarder telles quelles des informations disponibles pour quiconque. Le choix des travaux de Goody est de montrer dans cette recherche comment est née sa réflexion sur la manière dont l'écriture permet à des Etats de renforcer leur pouvoir, ou de la manière dont une classe de scribes ou de clercs a usé de la maîtrise de l'écrit pour se distinguer. En ce sens, ses travaux ont permis de mieux appréhender l'évolution des représentations locales de l'écrit et de saisir des pratiques dans leur contexte social et culturel.

A ses débuts, d'après Goody, l'écriture a eu pour but la représentation de certaines formes d'êtres ou de choses. Il a identifié une étape en amont de la naissance de l'écriture et a mentionné des premiers systèmes de proto-écriture qui ont précédé les systèmes se servant de signes arbitraires. D'après lui, les systèmes de proto-écriture revêtaient essentiellement une dimension picturale et figurative. Ils étaient de type pictographique et idéographique et ne permettaient pas la transcription exacte d'un énoncé linguistique. Ils n'étaient pas utilisés pour transcrire la pensée ou le langage. Ils remplissaient essentiellement des fonctions mnémotechniques et descriptives. Ce système d'écriture a permis de réaliser des calendriers.

Ce système a été par la suite utilisé par nécessité économique. En effet, il a fallu résoudre un problème de gestion des réserves, de la transmission des directives administratives, politiques

et commerciales à distance et de l'archivage de l'information dans tous domaines de la vie du pays. Aucune mémoire humaine ne pouvait prétendre assumer de telles tâches. Dès lors, il a fallu pour les Sumériens mettre en place ce procédé. Cette écriture est donc née d'un besoin d'organisation. Les échanges commerciaux sont devenus avec le temps très importants entre les villes. Il est apparu essentiel d'en garder trace, notamment pour gérer les biens produits, les noter, les mémoriser et les archiver. L'écriture s'est manifestée sous une forme de liste qui répondait non seulement à un besoin mais a marqué progressivement un changement important dans la nature des transactions et dans les modes de pensée. En effet, cette écriture en liste a été un travail de concentration qui a permis de fixer, d'analyser la parole et le savoir circulant dans les cultures orales. Elle permettait déjà de distancier la parole. En ce sens, on pouvait ainsi modifier son discours et cela par suppression, ajout ou permutation de certains éléments.

Ne passant plus que par des codifications écrites dans divers domaines, de nouvelles pratiques se sont imposées et ont contribué à transformer les relations sociales, les valeurs et les statuts de chacun. La culture légitime est devenue irrémédiablement celle de l'écrit. Force est de constater que l'écriture des listes ne répondait pas seulement à un besoin d'ordre socio-économique tel que le commerce, mais contribuait inéluctablement à un changement dans les modes de pensée et du rapport au monde. Petit à petit, cette mise en écriture a répondu à des besoins institutionnels précis et a été utilisée par des politiciens, des religieux et des savants, afin de constituer des traditions et des principes qui ont été exploités, pris à témoins, critiqués ou perfectionnés.

Désormais, les mythes et les rites ont été fixés par écrit et ont été l'affaire des scribes qui normalisaient et rigidifiaient leurs pratiques. (Lahire 2000 : 25). Depuis les sociétés sans écriture jusqu'aux sociétés modernes, Lahire a montré que la formalisation de l'écriture et la diversification de ses formes ont accentué la séparation entre profane et expert. Cette coupure entre deux milieux, celui du mythe écrit, interprété et objectivé versus celui du mythe agi, vécu et répété a impliqué la création de rapports de pouvoir et de domination. A l'instar de Lahire, la définition de l'écriture proposée par G. Cardona dans le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie³⁹ a permis d'approcher une dimension spécifique de l'écriture envisagée sous l'angle des pratiques :

Le fait qu'une société dispose de l'écriture n'entraîne pas que tous ses membres la pratiquent ; au contraire, la connaissance et le maniement de l'écriture ne sont jamais également partagés. L'utilisation de l'écriture sera l'apanage d'un groupe, à l'extérieur duquel la lecture de l'écrit sera inégalement maîtrisée par des gens, qui de toute façon, n'auront pas accès à la production d'écriture. Non seulement la connaissance de l'écriture sera socialement valorisée, mais encore l'écriture elle-même, du fait des caractéristiques propres à son emploi, sera dotée d'une valeur et d'une efficacité spécifiques. La frontière séparant ceux qui utilisent l'écriture de ceux qui ne l'utilisent pas rend toujours compte d'un clivage social. (...) La fonction de transcription du langage parlé est première, mais l'usage de l'écriture ne s'y réduit pas. L'écriture joue un rôle dans la reproduction sociale, et ce rôle varie selon le type de société. » (Cardona 1981 : 221).

³⁹ Dictionnaire sous la direction de Pierre Bonte et Michel Azard (2010) Edition PUF.

Ce faisant, il s'est établi clairement une rupture entre d'une part, les spécialistes à qui reviennent le pouvoir et, d'autre part, les gens simples, les profanes qui sont écartés du pouvoir. En institutionnalisant ces rapports de pouvoir, on a installé et légitimé le pouvoir dans les temples et les palais. Ces gens de pouvoir ont alors imposé des règles de pensée, ainsi que des règles de conduites à adopter. L'écrit a été dès lors associé au prestige et a symbolisé la réussite professionnelle. Progressivement, le sentiment d'infériorité est apparu chez les personnes qui ne le maîtrisaient pas. Ce qui a donné naissance à une différenciation culturelle entre l'ignorant et l'instruit. L'emploi de l'écriture dans la société a fait émerger « un corps constitué d'intellectuels » (Goody 1994 : 156) contribuant à la différenciation des idées et des idéologies, à la fragmentation de la vision du monde et à la naissance des conflits d'idées.

Le principe de distinction religieuse entre sacré et profane s'est transformé pour devenir un principe de distinction entre civilisation et sauvagerie, entre cultivés et ignorants. (Goody 1994 : 34).

Ainsi, avec l'écrit, les rapports sociaux se sont transformés, car l'écriture « devient le seul moyen principal par lequel les gens peuvent rester en contact » (Goody 1994 : 155). De plus, la mobilité sociale ainsi que le développement de nouvelles activités politiques, économiques et commerciales qui dépendaient de l'écriture ont entraîné « une distanciation et une dépersonnalisation des contacts sociaux ». (Goody 1994 : 155).

Ce phénomène s'est exacerbé dans les sociétés industrielles car la différenciation culturelle s'est doublée d'une différenciation en termes de travail.

En somme, avec l'écrit est apparue la différenciation entre savoirs théoriques et pratiques reposant sur l'affirmation de la suprématie des savoirs livresques et la négation de formes de savoirs socialement peu valorisés, comme en témoigne cet extrait d'ouvrage de Goody intitulé : « La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage, le sens commun » :

On s'efforcera de répandre l'instruction scolaire dans toute la population. Cela a pour conséquence d'étendre la dépréciation, s'appliquant y compris à soi-même, du savoir et des travaux qui ne sont pas le fruit du livre mais de l'expérience. (Goody 1994 : 173).

Dans cette perspective, le rapport à l'écrit est un rapport à la culture spécifique dans laquelle on se trouve, un rapport situé au savoir et au pouvoir comme l'affirme Guy Vincent (1994).

Sur le plan social, la « raison graphique » exprime donc un rapport à l'écrit et au savoir. Ainsi, si la pensée écrite est à l'origine de développements, de réflexivité et de rationalité précieuse, elle n'en demeure pas moins un outil de conservatisme, d'orthodoxie cognitive, et de fondamentalisme redoutable. Comme le dit si bien Goody, dans un jeu de langage « c'est celui qui tient le crayon qui a raison ». (Goody 1994).

En analysant les effets de l'écriture comme moyen de communication sur les modes pensées, Goody a retenu l'écrit comme critère central de différenciation des cultures. Sa thèse consiste à dire que c'est l'écriture qui a orienté la pensée humaine dans de nouvelles directions en introduisant une rationalité différente qu'il nomme « la raison graphique ». L'auteur démontre que le clivage « pensée sauvage » relative aux sociétés sans écriture et « pensée domestique » caractéristique des sociétés occidentales civilisées n'est que le reflet d'une vision occidentale trop ethnocentriste. Aussi, la vraie différence réside principalement dans les moyens matériels

de communication qui favorisent ou non la présence de l'écriture. Il est clair que les sociétés orales transmettent leur tradition culturelle très largement dans une communication qui s'appuie sur le face à face. Ces sociétés possèdent des outils de pensées qui engendrent des visions du monde qui lui sont spécifiques. Alors que dans les sociétés littéraires, la pensée est plus abstraite. En somme, l'écriture est le facteur principal des transformations des connaissances et des sociétés humaines. Ainsi, elle a favorisé l'émergence d'une culture critique à la base du développement des connaissances scientifiques et du progrès. En effet, c'est le mode écrit qui oblige à voir les contradictions, qui fait prendre conscience des règles de raisonnement et par là, autorise l'avènement de la logique formelle. L'énoncé mis par écrit peut être décomposé, manipulé et abstrait parce que dépersonnalisé. Ce sont ces processus que J. Goody décrit comme « l'objectivation » que produit l'écriture. Ainsi la généralisation de l'usage de l'écriture a eu pour conséquence l'avènement de la logique, de l'algèbre et de la philosophie.

En somme, l'histoire de l'écriture serait une histoire de pouvoirs : pouvoir sacré initialement, privilèges par la suite. Elle représente un instrument de pouvoir qui revêt deux aspects : aliéner et libérer. L'écriture a par exemple joué un rôle important dans l'accession à l'individuation et à la notion de liberté individuelle, tout en exerçant une violence symbolique et dominante.

Les travaux de Goody abordent l'écriture en tant que phénomène de civilisation en s'intéressant aux rapports de communication entre les hommes à travers les âges et ont montré que l'écrit est un objet à la fois linguistique, culturel et social. Ces travaux ont été un point d'ancrage pour appréhender l'écriture en général et mettre en exergue la naissance des rapports de domination sociale au travers des écrits. Les travaux de Jack Goody, lorsqu'on les considère dans leur continuité, depuis la raison graphique (Goody 1979) jusqu'à ses contributions au colloque organisé par Eric Guichard en janvier 2008 à l'ENSSIB (Goody 2012), en passant par pouvoir et savoir de l'écrit (Goody 2007), permettent de nourrir la réflexion théorique sur ces questions et d'avancer l'hypothèse littéraire. Trois pistes s'ouvrent à partir des travaux de cet auteur : le lien entre l'écriture et les « modes de pensées » (Goody 1979), définis comme « une technologie de l'intellect », la prise en compte des pratiques graphiques non restreintes à l'écriture alphabétique et linéaire et l'intérêt pour les pratiques ordinaires de l'écrit (les tableaux, les listes).

Comme on l'a vu précédemment, l'écriture née d'un besoin d'organisation a présenté un intérêt sur différents plans : fonctionnel, social, linguistique mais aussi intellectuel. Excellent outil de construction de la pensée, l'écriture permet de développer une analyse critique de différentes situations. Écrire, c'est disposer de marques graphiques en vue de produire une réalité langagière, une représentation qui transmet du sens. L'écrit est un représentant du discours de la pensée. Il permet la mise en mots de discours, la mise en mots d'événements qui se sont déroulés.

En même temps, cela suppose de se séparer de l'événement, le sortir de soi, séparer le vécu de l'ici et maintenant. L'utilisateur peut ainsi observer, mettre en ordre, organiser, sortir du contexte et du ressenti.

Dans nos sociétés occidentales, le langage écrit s'est imposé comme le mode de communication légitime en procédant à une mise en ordre de la pensée se donnant pour l'ordre du monde lui-même. L'écriture est donc incontournable dans la société contemporaine et sa maîtrise constitue désormais un impératif social. Le besoin et la nécessité d'écrire sont considérés comme des exigences majeures. Envisagée sous cet angle, l'écriture est donc un rapport social. Ainsi, maîtriser l'écrit dote le sujet d'un capital social, culturel et symbolique et lui donne une place, un pouvoir dans l'espace social. Ces observations mettent en évidence les tensions qui travaillent l'accès à l'écrit et à ses pratiques. Dans le prolongement, les travaux de Bernard Lahire me paraissent pertinents pour appréhender les divers rapports à l'écrit que les adultes ont en fonction de leur milieu socio-économique et culturel. Ces rapports peuvent être contrastés mais ne prédestinent pas de manière systématique à l'échec ou à la réussite scolaire.

Le rapport à la norme que représente l'écrit conditionne les relations qu'entretiennent les personnes avec l'écrit. En filigrane, ils mettent en avant le rôle prépondérant joué par l'école dans le processus de normalisation.

L'intérêt de ma recherche implique d'explorer de manière complémentaire les différentes pratiques sociales que l'écrit recouvre aujourd'hui. Ce qui m'oblige à réfléchir sur ses usages et sur la façon dont il fonctionne. L'écrit se manifeste sous plusieurs formes et ce, dans des textes variés. C'est pourquoi, il importe de s'interroger sur l'utilité et la spécificité de l'écriture. Bernard Lahire a montré que la provenance et l'appartenance sociales, si elles peuvent influencer le cheminement et la réussite scolaire, elles ne sont pas déterminantes. Le destin scolaire des jeunes de milieux populaires ne serait pas joué d'avance. Les individus ont tous une histoire singulière où se produisent des événements déclencheurs et accélérateurs, événements qui seront significatifs pour certains et sans importance pour d'autres. Ces événements peuvent les faire passer d'une constellation de réussite scolaire à une constellation d'échec scolaire et vice-versa.

1.2 Les pratiques sociales de l'écrit selon Bernard Lahire⁴⁰

Dans nos sociétés écrites, les modes d'apprentissage académiques dits formels participent d'une décontextualisation des savoirs. L'écriture est à l'origine d'une « raison scolaire » et contribue à la pédagogisation de relations sociales d'apprentissages. Une personne désireuse de suivre un atelier d'écriture a une certaine représentation de l'écrit. Le statut qu'a l'écrit pour cette personne va déterminer l'attitude qu'elle aura à l'égard de cet objet. Toute une série de questions peuvent être posées : pourquoi écrire ? Écrire est-il indispensable ? Lahire distingue deux types de rapports : celui au langage et celui à l'écrit. Il utilise les concepts de formes sociales orales, souvent associées au milieu populaire, et de formes sociales scripturales. Les formes sociales orales sont « des formes de relations sociales à faible degré d'objectivation du savoir et reposant essentiellement sur l'incorporation des savoirs constitutifs d'un rapport oral pratique au monde » (Lahire 1993 :13). Elles impliquent donc des savoirs immanents à des situations particulières, notamment à des pratiques. Ainsi, l'apprentissage se fait par le dire et par le faire.

A l'inverse, les formes sociales scripturales sont des « formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par des pratiques d'écriture, constitutives d'un rapport scriptural au langage et au monde » (Lahire 1993 : 13). Avec ces formes sociales scripturales, il peut y avoir réflexion sur le langage, qui devient objet d'étude. L'apprentissage est pris dans une distance réflexive.

En d'autres termes, en fonction des milieux, l'apprentissage passe soit par l'oral soit par l'écrit.

Dans le cadre d'une démarche visant à établir des liens entre la culture écrite et l'inégalité sociale, Lahire (1993) note la rareté des cas de figures permettant de décrire un habitus familial cohérent et socialement partagé. Cette rareté s'observe notamment dans des descriptions de diverses configurations de familles populaires, ou « Tableaux de famille » dans lesquelles évoluent des enfants de primaire. (Lahire, 1995). Ses descriptions montrent autant de tableaux que le permet le croisement d'informations sur cinq thèmes jugés cruciaux

⁴⁰ Bernard Lahire est né à Lyon en 1963. Professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure de Lyon, responsable de l'Équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations » (Centre Max Weber, UMR 5283) et directeur de la collection « Laboratoire des sciences sociales » aux éditions La Découverte, il a consacré ses derniers travaux à l'étude des écrivains. Il a publié à ce sujet la condition littéraire, la double vie des écrivains (La Découverte, 2006) et, plus récemment, Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire (La Découverte, 2010). Auteur d'une vingtaine d'ouvrages, Bernard Lahire élabore au fil de ses travaux une sociologie dispositionnaliste et contextualiste sensible à la dimension individuelle du monde social.

pour l'expérience scolaire. Cette perspective d'investigation permet donc de saisir des subtilités de contexte, fondamentales à la compréhension de situations particulières.

En somme, l'éclairage sociologique des travaux de Lahire (1995) tente de rendre compte de la portée des usages multiples de l'écrit. Cet auteur explique que les enfants sont, dès leur plus jeune âge, en contact avec l'écrit et s'imprègnent des modèles culturels ainsi que des pratiques de leur milieu familial. Leur représentation de l'écriture découle de l'observation des adultes scripteurs. Le fait de voir leurs parents lire des journaux ou écrire peut donner à ces actes un aspect naturel sur lequel l'identité sociale de l'enfant pourra se construire. (Lahire 1995).

C'est dans cette perspective que je fais appel à cette approche sociologique car elle montre que l'appropriation de l'écriture se déroule dans des contextes sociaux variés. Cette appropriation de l'écriture n'est pas indépendante de la construction identitaire et de l'autonomisation progressive des personnes, et de leurs appartenances familiales, générationnelles ou scolaires. Cette approche constitue l'une des façons d'appréhender l'individu en sociologie, qui consiste à tenir compte de la présence du passé incorporé des acteurs dans leur présent, sans pour autant lui conférer un poids écrasant, et conclure que le passé déterminerait le présent.

L'une des caractéristiques essentielles de l'usage de l'écrit est sa présence dans différents univers, et donc de la pluralité des contextes d'appropriation. Ces adultes ont appartenu à plusieurs univers sociaux hétérogènes. Ces différents contextes de socialisation supposent des dispositions variées. Or, ils se trouvent être des contextes potentiels d'utilisation de l'écrit. L'école encourage l'écriture, c'est un lieu d'enseignement de l'écrit. La famille peut être un contexte où l'on favorise l'écrit, soit dans un but ludique, soit dans un but scolaire. Enfin, d'autres institutions, comme les réseaux sociaux, peuvent être des lieux d'usages ludiques collectifs et individuels de l'écriture.

1.2.1 ... En milieu scolaire

Lahire part de l'hypothèse que l'échec scolaire naît de la « façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale scolaire caractérisée par un rapport scriptural scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde ». (Lahire 1993 : 52).

Son étude dans le milieu scolaire amène Lahire à comprendre ce qui rend possible l'échec scolaire lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il montre que les élèves de culture populaire sont souvent dans l'incapacité à traiter le langage comme un objet autonome, indépendant de l'expérience et ayant sens autrement qu'en interaction. Comme l'école est un lieu où « l'ensemble des pratiques sociales s'organise à travers des pratiques d'écriture » (Lahire 1993 : 33) l'acculturation à l'écrit inhérente aux formes sociales orales des élèves issus de milieux populaires les place en position difficile dès leur entrée à l'école.

En somme, ses travaux suggèrent que l'échec scolaire des enfants issus des milieux qui fonctionnent d'après « la forme sociale orale » serait lié soit au rejet des « formes sociales

scripturales », soit à une difficulté de passage de « la forme sociale orale » à « la forme sociale scripturale ». Lahire explique que l'école organise un rapport à l'écrit de type instrumental et que lors de l'apprentissage, l'accent est mis sur le niveau métalinguistique et non sur l'aspect communicatif. Il vient signifier que face à une tâche d'écriture, l'élève va mettre en mouvement principalement ces aspects-là de rapport à l'écriture.

Son ouvrage m'a permis de percevoir les différences entre rapport scolaire au langage et rapport oral/pratique au langage des élèves de milieux populaires et les difficultés scolaires que ces différences impliquent pour eux. Dans d'autres travaux, notamment dans l'article « Inégalité, partage et spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit » (1996) Lahire offre plusieurs pistes intéressantes. La première concerne l'importance de s'intéresser de près aux pratiques des sujets, afin de comprendre leurs modes d'appropriation de l'écrit :

« Selon le sens que nous donnons aux pratiques en fonction de notre propre situation sociale, celles-ci ont plus ou moins de chance de faire partie de notre quotidien ». (Lahire 1996 : 121).

Ainsi, il précise d'une part la diversité des rapports à l'écrit des élèves en milieux populaires et d'autre part, il souligne l'importance de s'intéresser aux écrits quotidiens. Ces pratiques d'écrit quotidien sont souvent pensées dans le milieu populaire comme des écrits succédanés, « des béquilles à une mémoire défaillante ». (Lahire 1996 : 119).

La seconde piste à laquelle il s'intéresse est celle de l'apport de la famille à la culture écrite et à « l'appropriation adéquate de l'univers scolaire » (Lahire 1996 :123).

Ces études mettent en avant le rôle prépondérant joué par l'école dans le processus de normalisation :

Le rapport entre les élèves et le maître dans l'espace scolaire est médiatisé par la règle générale, impersonnelle, de la même façon qu'avec le droit codifié. La généralisation des formes sociales scripturales et, notamment de la forme scolaire de relations sociales permet de diffuser plus largement dans la population un rapport scriptural-scolaire au monde qui peut parfois prendre la forme d'un rapport théorique au monde. (Lahire 1993 : 38 et 41).

Dans le prolongement des travaux de Lahire, les recherches de Guy Vincent notent aussi l'existence de règles impersonnelles dans cette forme scolaire. L'invention de cette forme scolaire se situe aux environs du 16^{ème} siècle. Elle est une forme inédite d'une relation sociale entre un maître et son élève. En s'autonomisant par rapport aux autres relations sociales, le maître écrivain résiste à l'intrusion du maître d'école. Cette forme scolaire « dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et de leurs prérogatives ». ⁴¹.

De fait, la relation pédagogique instaure un temps et un lieu spécifique dont seul le maître règle l'organisation. L'école, ce lieu d'instruction, est distinct des autres lieux de scolarisation. Cette apparition de la forme scolaire est à associer à l'instauration du nouvel ordre urbain qui redistribue les pouvoirs religieux et civils. L'enfant, au sein de l'école, apprend à lire et à écrire en obéissant à des règles impersonnelles. Cette scolarisation massive relève d'une mesure d'ordre public dont le fondement est davantage dans l'apprentissage de la soumission à la règle qu'à la transmission des savoirs.

⁴¹ Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin Daniel, sur l'histoire de la forme scolaire, in Vincent Guy sous la direction, l'éducation prisonnière de la forme scolaire PUL, 1994 : 15.

La particularité de cette forme scolaire est due à l'émergence des règles impersonnelles. Le maître devait s'y soumettre aussi. L'espace et le temps social étaient dédiés à l'apprentissage des règles édictées. Le maître n'est que le répétiteur. Avec le temps, l'école a davantage mis en valeur le contenu enseigné sans jamais abandonner le respect des règles. Ainsi cette forme scolaire fait florès encore de nos jours. Lors de séminaires, ou de réunions hors école, on observe les personnes lever le doigt pour prendre la parole, comme en classe. Si une formation, aussi positive soit-elle, ne ressemble pas à une pratique scolaire, elle devient suspicieuse. Elle sera critiquée et désapprouvée, tel que j'ai pu le constater lors de mes expériences professionnelles dans le domaine de la formation. Par ailleurs, si l'on propose à un candidat chômeur dont les souvenirs scolaires restent encore douloureux, tel qu'un stage de remise à niveau ressemblant à une pratique scolaire, il y a des risques qu'il le refuse.

En somme, la forme scolaire est devenue la référence. Tout ce qui s'en approche est synonyme d'apprentissage, tout ce qui s'en éloigne évoque la méfiance. Il existe une confusion entre le mode d'apprentissage et le contenu.

Dans le même registre, Marie-Claire Penloup s'est intéressée aux pratiques extra scolaires des collégiens. Elle estime qu'il est possible de créer un tremplin entre les deux écritures, scolaire et personnelle. En considérant que le seul langage acceptable est celui de l'école et pour l'école, les enseignants stigmatisent « ceux qui ne possèdent pas cette forme exigée ». Difficile alors pour ces élèves de donner du sens aux écrits scolaires. Le clivage s'opère entre l'école et les jeunes créant deux cultures qui s'ignorent. En prenant en compte l'écriture extra-scolaire, on pourrait, pour cet auteur, réconcilier ces deux cultures. De plus, par une analyse plus fine, elle montre que les élèves de collèges de niveaux moyens et faibles écrivent davantage que les élèves de bons collèges. Elle montre également que les filles s'adonnent plus à l'écriture personnelle que les garçons.

Pour Bernard Lahire, les inégalités sociales sont reliées à la scripturalisation des savoirs et des pratiques, ainsi qu'à la pédagogisation des relations sociales. Il oppose ainsi raison scolaire et raison pratique. Il estime que l'alphabétisation généralisée constitue une référence culturelle inédite pour l'ensemble de la population française qui a contribué à définir les critères des personnes en « difficulté avec l'écrit ».

La catégorie sociale « illettré » résulte selon lui d'une construction et s'attache à démonter les mécanismes qu'il nomme « la fabrique historique collective de l'illettrisme ». Il soutient la thèse que l'échec scolaire provient de ce que les enfants de classes populaires ne parviennent pas dans un rapport de domination, à maîtriser des relations sociales particulières, à savoir les formes sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent :

Cette non maîtrise est aussi le signe d'une résistance et d'un rejet objectif qui se fondent sur un rapport oral / pratique au langage et au monde formé au sein de formes sociales orales. (Lahire 1993 : 52).

Après avoir étudié le rapport à l'écrit dans les milieux scolaires, il s'est intéressé au rapport à l'écrit que les adultes entretenaient dans le monde professionnel.

1.2.2 ... En milieu professionnel

Dans son ouvrage « La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires ». (1993), Lahire met en évidence que le rapport à l'écrit dans le monde professionnel dépend de la fonction qui lui est attribuée. L'auteur montre que les exigences techniques d'un travail peu qualifié sont transmises par imitation. Ces savoirs pratiques sont appropriés par incorporation, par une pratique ajustée et répétée, loin de tout discours, puisque l'explicitation des tâches se réduit à une simple désignation des tâches. Il a mis en évidence ce rapport à l'écrit en effectuant des entretiens auprès de 16 femmes Agents Spécialisés des Ecoles Maternelles (ASEM) et Agents Spécialisés des Restaurants Municipaux (ASRM) et auprès de 19 hommes tous ouvriers d'une entreprise de Lyon.

L'analyse révèle, en ce qui concerne les ASEM, compte tenu que ce poste n'est pas clairement défini, qu'il existe une relation de dépendance interpersonnelle entre un représentant de la culture (l'enseignant) et un agent dont le rôle se définit comme une aide non pédagogique qui conduit l'enseignant à donner à l'agent des tâches où la pratique de l'écrit dépend largement des habitudes préalables (classer et dater les dessins par exemple, ou écrire un mot aux parents.....). Ce qui différencie les ASRM des ASEM, c'est que l'écrit est davantage inscrit dans la définition même du poste. Il se limite souvent aux bordereaux et aux listes de tableaux à remplir.

Quant aux ouvriers d'entreprise, d'après ce même auteur, ils ne sont pas amenés à lire et à écrire couramment. En effet, leur lecture est celle de plans, de fiches suiveuses, ...etc. L'écriture se limite à la copie des références d'un appareil, des notes sur un cahier pour des informations sur le travail fait ou les problèmes rencontrés. Par ailleurs, à l'inverse de ce que l'on pourrait penser en toute légitimité cultivée, l'usage des écrits professionnels dans le monde ouvrier « peu qualifié » est envisagé comme une pratique de novice. Ainsi, plus on est expérimenté et moins on a besoin de lire, et recourir à l'écrit est un signe de défaillance.

Lahire conclut que dans les trois cas considérés, compte tenu de ce qui leur est présenté ou demandé en matière d'écriture, le rapport à l'écrit de ces personnes se cantonne à un rapport au savoir ordinaire. En somme, les compétences acquises sont un hybride des savoirs édifiés avec les autres et des savoirs bricolés soi-même dans l'expérience du travail.

Pour affiner ses recherches, il s'est penché sur les différences du rapport à l'écriture en fonction du genre au travers d'une catégorie particulière d'écrits : les « écrits domestiques ».

1.2.3 ... En fonction du genre

Lahire s'est demandé ce que faisaient les adultes de l'écrit, quels étaient les comportements d'écriture dans la vie de tous les jours. Ainsi, il a fait état de ce qu'il appelle les écritures privées. Il a souligné que l'écrit intervient lorsque le sujet doit maîtriser des durées relativement longues et qu'il s'agit de préparer l'avenir. L'écriture paraît nécessaire dès lors

que l'on a affaire à la complexité d'une information, ou d'un acte extraordinaire inhabituel, comme les itinéraires de voyage comme soutien à la mémoire routière du parcours. Elle est présente aussi également dans les cas de réassurance, lors d'un état de relative tension à propos d'événements, de rendez-vous jugés particulièrement importants. L'écriture est là aussi pour résoudre l'absence, sous forme de petits mots entre membres de la famille.

Il a comparé ces pratiques dans un échantillon constitué à cet effet de 16 hommes et de 19 femmes et en conclut que :

« Les femmes dépassent les hommes sur l'ensemble des actes d'écriture domestique : mots pour se rappeler un rendez-vous, une invitation, ... listes de commissions, listes de choses à faire, lettres aux administrations...etc. ».

Et il remarque sans ambiguïté :

A travers une série de recherches sur l'écrit domestique dans les milieux socialement différenciés, nous avons fait apparaître la remarquable récurrence de la distribution des pratiques selon le sexe, donnant à la femme une prédominance écrasante dans la majorité des actes quotidiens d'écriture. (Lahire 1997 : 145).

Il renvoie alors cette différence aux oppositions classiques entre les hommes et les femmes dans la vie sociale : intérieur/extérieur ; domestique/ professionnel ; invisible/visible ; privé/public. (Lahire 1997: 146).

Ainsi, il souligne que si les écrits dans l'espace domestique reviennent massivement aux femmes, tel n'est pas le cas hors de celui-ci.

Cette écriture domestique semble être un outil de la mémoire (pense-bête...) et semble être utilitaire. Cependant, l'écriture peut aussi avoir une valeur expressive dans le cas du journal intime.

Les études sociologiques sur l'écriture menées par Lahire présentent des conclusions contrastées, puisque selon le type d'écrit considéré, l'écriture apparaît tantôt réservée aux femmes et tantôt investie par les hommes. Il m'appartiendra d'étudier comment se pose la question de l'écriture chez les enquêtés.

Les écritures ordinaires semblent être au cœur de la question de la mémoire qui se constitue d'une mémoire objectivée et d'une mémoire incorporée. Il faut prendre au sérieux l'interprétation endogène qui consiste à dire que l'on n'utilise pas ces moyens d'objectivation de l'information parce que les capacités mnémoniques sont encore bonnes. (Pense-bêtes écrits, les listes de courses, les notes prises au moment d'une discussion au téléphone...). (Lahire 1993 : 116).

Dans cette perspective, l'ouvrier n'est amené à lire et à écrire qu'en de rares occasions. Leur mémoire incorporée est continuellement mobilisée. Utiliser par exemple l'usage d'un plan de montage ou de fiches-suiveuses n'est pas le signe d'une plus haute qualification ou d'une plus grande compétence dans le milieu ouvrier. Bien au contraire, cet usage est une pratique de novice. Plus on est compétent et moins on a besoin de lire un plan... L'écrit, dans ce cas, est clairement associé aux débutants qui, par manque de repères pratiques, peuvent avoir besoin d'indices écrits leur rappelant ou leur indiquant ce qu'ils risqueraient d'oublier ou ce qu'ils n'ont pas encore incorporé. (Lahire 1993 : 117).

L'écriture semble donc intervenir dans cet univers professionnel lorsque le sens pratique incorporé ne suffit pas ou plus. C'est donc un moyen annexe « pour se rappeler » ou c'est une sorte de palliatif d'une mémoire défaillante, déficiente. Dans cette perspective, cette écriture ordinaire peut donc avoir un statut tout à fait négatif dans ce milieu. Utiliser l'écrit marquerait ainsi l'existence d'un « handicap », d'une difficulté. Ainsi à en croire Lahire :

Certains enquêtés issus des milieux populaires rejoignent, sans le savoir, la critique émise par Platon dans le *Phèdre*. Opposant la mnémè comme mémoire vivante à l'hypomnésie comme remémoration et consignation, Platon par la voix de Socrate, nous dit que l'écriture n'a pas résolu le problème de la mémoire vivante et que, au contraire, elle contribue à la détruire un peu plus, puisqu'une fois les choses écrites, on n'est pas obligé de faire l'effort de se les rappeler. (Lahire 1993 : 118)

Les pratiques quotidiennes se font, en deçà de toute réflexion, dans une réactivation pratique passée incorporée sous forme de nécessité et d'évidences infra-conscientes. On n'aurait pas idée d'écrire « je dois me laver, je dois manger à midi... ». Ce genre de cas nous montre bien que l'évidence du monde et de la plupart des actes pratiques dans la vie quotidienne suppose une sorte d'anticipation non consciente par un corps socialisé, dans une situation sociale particulière (Lahire 1993 : 119).

Il y a six cas de rupture avec le sens pratique et l'écrit vient donc renforcer un fonctionnement d'habitus défaillant. Ce qui, d'ordinaire, fonctionne normalement à l'aide de l'adaptation préreflexive d'un programme incorporée aux situations pratiques peut être détruit dans certaines situations exceptionnelles de règlements. L'écriture a donc bien à voir avec la mémoire, mais comme dans un rapport négatif à la mémoire pratique de l'habitus⁴². Quand l'habitus, le sens pratique ne suffisent plus (par complexité, par absence, par éloignement temporel, par exceptionnalité, par tension, par officialité ou par dérèglement) pour se rappeler alors on fait appel à l'écrit. La mémoire objectivée supplée aux défaillances de la mémoire incorporée. Cela signifie que, pour une part, l'écrit est consubstantiel à des activités sociales spécifiques, qui nécessitent l'objectivation dans l'écrit pour soulager la mémoire et organiser, planifier ses activités. (Lahire 1993 : 116).

En conclusion la différence entre les milieux socioéconomiques s'explique surtout par une appropriation sociale différenciée de l'écrit. L'usage de l'écrit et de la lecture dans les familles défavorisées ne doit pas être simplement qualifié de « pauvre », il s'agit surtout de reconnaître que ces familles mettent plutôt en place des modes d'appropriation spécifiques aux écrits (journaux, revues...etc.) qui se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle.

Ainsi, il montre la diversité des pratiques en milieu populaire qui s'opèrent surtout dans une configuration concrète (revues...), dans un espace vécu ou connu (faits divers). Il met en avant l'existence de pratiques ordinaires d'écriture auxquelles on accorde rarement le statut d'écriture alors que les scripteurs de milieux populaires en font pourtant un usage effectif. En effet, l'on peut déplorer l'absence à l'école des écrits non littéraires, alors que dans leur

⁴²Pierre Bourdieu a construit en grande partie sa théorie de pratique et son concept d'habitus contre les théories intellectualistes de la pratique, c'est-à-dire contre l'idée d'une pratique orientée rationnellement, intentionnellement, volontairement vers des fins, contre l'idée d'une réflexivité, d'une conscience consciente, systématique et calculatrice. (Lahire 1993 : 128)

quotidien, les apprenants sont confrontés à une diversité d'écrits sociaux et qu'il n'existe pas de compétence scripturale universelle adaptable à tous les types de textes.

Il en résulte, à l'issue des travaux effectués, que le rapport à l'écrit apparaît différer sensiblement d'un genre à l'autre et d'un milieu à l'autre. En somme, la culture écrite n'est pas implantée de la même façon au sein de toutes les couches sociales, et n'est pas toujours valorisée et favorisée de la même manière dans les milieux populaires.

1.3 Les pratiques sociales de l'écrit en usage

D'autres points de vue sociologiques ont été intéressants à exploiter afin de mieux cerner les pratiques existantes dans divers domaines. Cet engagement m'a conduit à appréhender l'écriture sous un angle pragmatique en me centrant sur les activités qu'elle recouvre.

Les travaux de formalisation de l'écriture menés par Yves Reuter fournissent un point d'ancrage qui va dans ce sens. Il définit l'écriture de la manière suivante :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structurée, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio institutionnel donné. (Reuter, 1996 : 58).

Il ajoute que grâce aux études menées sur les pratiques d'écriture, on peut mettre en exergue une série de caractéristiques de l'écriture. Celle-ci est entendue d'après lui :

- Comme une activité qui transforme le support et produit des signes, du sens, de l'écrit.
- Elle est complexe car elle articule indissociablement dans son exercice plusieurs dimensions : cognitive, socioculturelle, psychoaffective, investissement, valeurs, représentations, etc... En ce sens, c'est une activité syncrétique.
- C'est une activité qui est toujours située dans un espace donné, un espace-temps défini. Elle s'est inscrite dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la codifient. Elle règle les relations entre les acteurs, les signes et les objets. Dans ce contexte, l'écriture est socialisée et socialisante.
- Elle s'inscrit aussi dans l'histoire individuelle du sujet⁴³ et dans l'histoire collective. Cette activité s'exerce régulièrement en relation avec d'autres pratiques que l'individu réalise telles que la lecture, le sport, ... etc.

⁴³ Très tôt, l'enfant est au contact avec des modèles culturels, qui sont essentiellement ses parents, et les pratiques lectorales et scripturales de ces derniers vont influencer sa perception de l'écrit. C'est dans ce contexte que la « littératie familiale » définie comme « l'ensemble des activités quotidiennes, menées dans le milieu familial, qui permettent de sensibiliser l'enfant à l'univers des mots » (Jocelyne, Giasson 2001 : 3) a gagné en popularité tant dans des bibliothèques locales qu'à l'intérieur des commissions scolaires.

Comme toute pratique, l'écriture n'est, d'une part, jamais maîtrisée totalement et parfaitement dans toutes ses dimensions, et d'autre part, elle est travaillée par des tensions - internes-au sein même de celles-ci. L'écriture en tant que pratique a été également étudiée à partir des traces qu'elle laisse. En s'appuyant sur les catégorisations en « genres de discours » que Bakhtine (1994) met en exergue, il a été possible de repérer le genre discursif à différents niveaux. Ainsi, il distingue dans un premier temps deux principaux genres : les écrits privés et les écrits publics ; ces genres se déclinent ensuite et se spécifient au travers différentes caractéristiques : le cadre communicationnel : qui parle à qui ? Avec quelles intentions et quels effets ? Les messages produits : qu'est-ce-qui est dit ? Et comment ? Etc....

Les écrits publics se concentrent autour de trois types :

- Les écrits professionnels tels que des rapports professionnels, des documents techniques....
- Les écrits que Bakhtine qualifie de « livresques ». Ces écrits se réfèrent à la littérature en général, aux écrits scientifiques, ... etc.
- Enfin les écrits administratifs et sociaux tels que les contrats, les formulaires, les courriers adressés aux diverses institutions par exemple ...etc.

De même, les écrits privés tournent autour de trois types :

- Les écrits personnels tels que les journaux intimes
- Les écrits liés à la formation en générale tels que les écrits scolaires, les notes de cours, le journal de terrain...etc.
- Les écrits domestiques et quotidiens comme la liste de course, les recettes, les écrits courants...

Cette brève description des types en usage donne la possibilité de situer les pratiques.

Dans le même registre, Daniel Fabre (1997) pense que ces actes d'écriture ordinaire constituent un fait de société. Il rapporte en effet que 15% des français de plus de 15 ans ont mené une activité d'écriture en amateur au cours de leur vie (poèmes, nouvelles...etc.). Il y a bien un écrit pour soi, comme moyen de se raconter (journal intime). Dans le cadre de notre recherche, on s'interrogera sur le rapport qui existe entre ces écritures ordinaires, leur histoire scolaire et leurs pratiques d'écriture dans l'atelier d'écriture.

Ces recherches fournissent des données que l'on pourra exploiter lors des entrevues menées avec nos enquêtés sur leur écriture personnelle.

Un auteur tel que Michel De Fornel dans « La peine d'écrire » (1997) a tenté, dans une étude ethnographique d'un atelier d'écriture et des écrits qui y sont produits, de cerner les formes de la « volonté d'écrire », c'est-à-dire d'étudier l'organisation interne des activités liées à l'écriture chez des personnes qui se situent, pour l'essentiel, en dehors des circuits habituels de la connaissance scripturaire mais manifestent le souci de s'y inscrire.

Cette étude porte sur un groupe de jeunes dans un atelier d'écriture lié à des stages de remise à niveau en vue de maîtriser les diverses formes de correspondance personnelle et

administrative. Tous les jeunes disent avoir des problèmes. L'observation indique qu'une des premières activités lors des premières séances est relative aux émotions. « Les émotions structurent en effet la mise en œuvre des contraintes multiples qui régissent le passage à l'écriture » (De Fornel 1997).

L'analyse montre également une interaction complexe entre le problème de compétence et de raisonnement pratique à l'œuvre dans les justifications associées à la rédaction d'une lettre.

Les écrivains ont en effet à leur disposition des justifications ; ils invoquent des raisons de s'en tenir à leur première formulation et considèrent qu'ils ne peuvent pas mieux faire. La difficulté d'écrire tient aussi à l'écart entre la visée pragmatique que les participants souhaitent inscrire dans la lettre et le résultat pressenti, pensant, à propos de lettres privées comme officielles, qu'il n'est pas nécessaire de s'appliquer ni de s'impliquer puisqu'il n'y a pas de résultat à attendre du courrier réalisé.

La difficulté d'écrire est le fait également pour ces écrivains de préférer l'oral à l'écrit. Toutefois, chemin faisant, « la peine d'écrire » change de statut : elle cesse d'être vue comme un embarras qui n'intéresse que la sphère privée des participants, pour devenir un problème sur lequel ces derniers ont prise. Ce changement est dû à l'aide apportée par l'animatrice, qui encourage les participants à examiner ce qu'ils ont produit, en indiquant une nécessité générale de correction, sans en fournir toutefois le contenu.

Michel Dabène, dans « L'adulte et l'écriture » (1993) se situe délibérément en dehors de l'institution scolaire. Sur une population constituée de scripteurs appartenant à des catégories socioprofessionnelles contrastées, il recueille un matériel à partir d'écrits produits dans des situations identiques de déclarations d'accident, textes courts figurant au verso des formulaires et qui relèvent à la fois d'un discours narratif et argumentatif. A ceux-ci s'ajoutent des entretiens relatifs aux situations d'écriture et aux représentations de l'écriture, ainsi que des situations expérimentales d'évaluation où les adultes sont amenés à dire ce qu'ils pensent d'écrits manuscrits dont on a masqué l'identité et la profession du scripteur.

L'analyse permet d'observer des dysfonctionnements chez les deux types de scripteurs. Dabène conclut sur :

« Les dangers d'une hypothèse sociologique naïve selon laquelle les classes dites favorisées le seraient aussi par rapport à la maîtrise de l'écriture. Le scripteur idéal n'existe que dans l'image qu'en a construite l'institution scolaire ». (Dabène, 1993 :18).

Il va plus loin dans sa conclusion en énonçant qu'« il semble bien qu'au terme de douze ans de scolarisation privilégiant le travail de production/réception de textes, le bachelier français ne soit pas préparé à affronter les tâches scripturales que la société lui impose et que ces douze années ont contribué à développer chez lui des représentations qui sont en décalage notoire avec les usages des dominants ». (Dabène 1993 : 20).

Ce premier chapitre s'est organisé d'abord autour d'une présentation succincte de la naissance de l'écriture et ensuite d'une exposition des pratiques d'écriture et de ses diverses fonctions sociales conformément aux différents auteurs. L'écriture m'a interpellée sous deux angles complémentaires : sous l'angle anthropologique et sous l'angle sociologique.

En s'appuyant sur les travaux de Goody, Lahire, Dabène, Penloup, De Fornel, Reuter... nous avons pu constater que l'écriture est un phénomène complexe et difficile, en ce sens qu'elle revêt plusieurs facettes. Nous avons vu que communiquer, tant par écrit que par oral, implique des fonctionnements complexes. Alors que l'acquisition du langage oral se réalise lorsque le sujet est baigné dans l'univers de la communication, entrer dans l'écrit nécessite le passage par un apprentissage systématisé. Il faut savoir passer de l'immatérialité de la parole à la matérialité de l'écrit. Après un regard sur la naissance de l'écriture, les travaux de Goody ont permis, sous une perspective anthropologique, d'interroger le sens et la valeur que revêtent l'écriture et son usage pour diverses sociétés. Ils ont contribué à mettre en lumière la manière dont l'écriture a fait son apparition dans le monde. Il faut rappeler que Goody fait jouer à l'écriture alphabétique un rôle central dans le bouleversement des formes de pensées de l'écriture. On a pu voir que cet auteur a étudié l'écriture comme facteur contribuant à la dynamique évolutive des hommes et des sociétés. Il a montré que l'invention de l'écriture et de son usage a permis des changements qualitatifs des sociétés et des activités humaines.

Ainsi, tout changement dans les modes et les moyens de communication a des répercussions sur la société dans son ensemble, entraînant dès lors dans son sillage des mutations culturelles, cognitives, sociales et par voie de conséquence éducatives.

Cette rémanence de l'écrit a été vue de manière très positive par les spécialistes de la « littératie », qui ont vu dans l'invention de l'écriture une véritable « révolution pour l'intellect », ayant eu un impact profond sur l'histoire de la pensée humaine. Selon Walter Ong, David Olson et d'autres auteurs, l'écriture ne fait pas que transcrire un message : en fixant la lettre, elle met en évidence les imprécisions et les contradictions qu'il peut comporter. Elle rend donc comparables et critiquables des énoncés qui auparavant ne l'étaient pas. Par retour, l'écriture aurait donc contraint les hommes à plus de cohérence, de rationalité et de précision. Tout en soulageant la mémoire, l'écriture a donc apporté de nouvelles exigences de rigueur, celles-là même qui rendent la formulation d'un texte écrit plus coûteuse en réflexion qu'un propos oral.

Mais pour aller au-delà de la fonction de l'écriture en générale, un second questionnement a été utile pour ouvrir sur les dimensions sociales et culturelles de l'écrit. Je me suis référée à l'approche de Lahire, qui incite à explorer les enjeux de la maîtrise des formes scripturales. Ses travaux mettent l'accent sur l'hégémonie de l'écrit et la négation des formes de savoirs socialement peu valorisées. Ils ont ainsi développé une sociologie qualitative, dans le sens où l'auteur s'est centré sur une description fine et minutieuse des pratiques scolaires des élèves et celles de leurs familles.

Ces travaux ont contribué à démontrer qu'une éducation a intérêt à s'insérer dans des pratiques déjà existantes, en prenant surtout en considération ce qui a du sens pour les élèves (Lahire 1993). La légitimation des pratiques domestiques tangibles dans ces familles et l'importance de la description de ces pratiques pour connaître les dispositions « socio-mentales » (Lahire 1995) sont au cœur de son approche. Il a proposé une progression vers la compréhension des modes d'articulation entre les apprentissages scolaires et la culture de l'écrit, telle qu'elle s'est constituée dans le milieu familial. Ainsi, il a tenté de répondre au

mode de rapport à l'écrit qui existe dans des familles populaire qui puissent rendre compte de certains succès scolaires surprenants.

Ces études micro sociologiques familiales ont fait écho aux études micro sociologiques élaborées en milieu professionnel. La description méticuleuse de professions exercées par des salariés à « faible capital économique et scolaire » (Lahire 1993) a eu pour objectif de comprendre leurs modes d'appropriation de différentes situations et de montrer l'existence de compétences et de pratiques d'écriture en dépit de leur non reconnaissance. Elles font partie, du sens que la situation prend pour ces personnes et, par là même, de leur identité professionnelle qui se construit et se transforme par et à travers ces pratiques.

Par ailleurs, je me suis intéressée à d'autres auteurs, afin de mieux cerner d'une part l'ensemble des pratiques sociales de l'écrit (écrits ordinaires, scolaires et professionnels) et d'autre part de mieux appréhender les dimensions normatives de ces écrits réalisés par des adultes de toutes origines sociales.

De manière générale, les auteurs soulignent la nécessité de prendre en considération toutes les représentations des écrivains et des non écrivains pour mieux comprendre le processus qui est à l'œuvre dans l'apprentissage de l'écrit. Il ne faut pas considérer les représentations les plus marginales sur l'écrit comme des épiphénomènes qu'il faudrait effacer. Mais au contraire, il faudrait les prendre en considération pour mettre en relief tous les enjeux et la complexité que sous-tend l'appropriation de l'écriture.

Après ce tour d'horizon théorique socio-anthropologique de l'écriture et de ses pratiques sociales en usage, il semble important d'appréhender le concept du rapport au savoir, dans le but de mettre en exergue la question de la singularité.

Interroger le rapport à l'écrit du participant, c'est donc interroger ses représentations des normes sociales et scolaires, c'est soulever la question de la culture légitime. Interroger son rapport à l'écriture, c'est l'interroger sur ses attitudes, ses valeurs, ses opinions liées à l'écrit et à ses usages. En somme, c'est interroger l'histoire du sujet, et en soubassement l'interroger sur son identité.

Mais avant de s'intéresser aux représentations et au concept d'identité, il me paraît important d'aborder la notion du rapport au savoir, car interroger le rapport à l'écrit du participant, c'est d'abord interroger son rapport au savoir.

Dans cette recherche, j'essaie de considérer le savoir au regard de la spécificité des personnes enquêtées. Je vais donc me référer aux sciences de l'éducation et à deux équipes de recherche qui systématisent l'usage de cette notion : l'équipe de L'ESCOL (Éducation Socialisation et Collectivités Locales) composante de l'ESSI (Éducation, Socialisation Subjectivation Institution) et le CREF (Centre de Recherche Éducation et formation).

2 Rapport au savoir, rapport à l'écrit du côté du sujet et engagements dans les ateliers d'écriture

Le rapport à l'écriture trouve son origine dans le rapport au savoir. Ainsi, pour appréhender cette notion, il a fallu d'abord appréhender celle de rapport au savoir. Aborder cette notion a permis de comprendre comment le public étudié accède au savoir et s'engage dans des ateliers d'écriture, alors que parfois tout semble s'y opposer, surtout pour ceux qui viennent au « Réso ».

Pour le CREF, la référence principale est du côté de la psychanalyse, là où les chercheurs de l'ESCOL adoptent une orientation plus sociologique, voire anthropologique.

L'équipe d'ESCOL a développé sa théorie après avoir observé des jeunes en difficulté scolaire. Si ma recherche concerne avant tout les adultes, la théorie de Charlot est tout à fait pertinente transposée à des adultes. Je choisis de ne pas entrer plus avant dans la description de ce qui pourrait opposer les deux équipes emblématiques du rapport au savoir. Ce qui m'intéresse ici, c'est d'envisager ce rapport au savoir et notamment celui du rapport à l'écrit sous l'angle de « ses moments de transformation ».⁴⁴

⁴⁴ Hélène Bézille *ibid.*

2.1 Jalons historiques sur la construction du concept de « rapport au savoir »

Afin d'expliciter de manière pertinente la notion du rapport au savoir, il ne faut pas faire l'économie d'un retour sur certaines théories qui ont marqué la sociologie de l'éducation depuis les années 60/70 en France. Ce détour est important pour me positionner et expliquer pourquoi j'ai choisi les travaux de Charlot pour éclairer cette recherche.

La sociologie dite de la reproduction a mis en avant la violence symbolique émanant de l'institution scolaire et a proposé d'expliquer l'échec scolaire en termes de différences de positions entre les élèves vis-à-vis d'une culture dominante. Cette sociologie, développée par Bourdieu et Passeron, met en avant l'axiome suivant : la théorie de la violence symbolique. Derrière une autonomie relative du système d'enseignement, il y a tout d'abord une première fonction qui tient dans l'inculcation des savoirs et ensuite une deuxième fonction qui est une fonction de reproduction, d'un arbitraire culturel produit extérieurement au système d'enseignement, et reproduction du système lui-même.

Ce système d'enseignement va imposer de manière non-violente⁴⁵ les valeurs propres à un arbitraire culturel rendu légitime et qui à son tour, va rendre légitime le fait que le système éducatif exerce cette fonction d'inculcation desdites valeurs. Cette imposition d'un pouvoir symbolique repose concrètement sur une action pédagogique que les enseignants exercent sur les jeunes générations en légitimant la transmission des savoirs. C'est dans ce sens que le système d'enseignement exerce une violence symbolique par laquelle est imposé un arbitraire culturel. Sous couvert de neutralité et d'indépendance, cet arbitraire est rendu légitime sans aucune violence et sans qu'il soit perceptible.

Dans ce cadre, les différences de parcours scolaires (réussites, échecs...) s'expliquent par l'écart entre la culture sociale de tel ou tel élève et la culture scolaire.

Les verdicts scolaires contribuent à transcrire les hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires qui elles-mêmes reproduisent des rapports sociaux. Ce processus fonctionne d'autant mieux que l'indépendance du système scolaire est affichée avec force par le biais de l'idéologie méritocratique. Ainsi, on expliquera les différences de parcours scolaires par des dons, des aptitudes des élèves, ou de leur qualité du travail fourni. Autrement dit, les possibilités de changement d'école correspondent aux changements dans les rapports de production et dans les rapports sociaux de production. Bourdieu dénonce le système scolaire comme une pédagogie du réveil, qui réveillerait des dons enfouis (1966). Pour ce sociologue, l'école perpétue les inégalités en même temps qu'elle les légitime, même si le but est de les réduire.

⁴⁵ C'est de cette manière qu'elle est perçue selon Pierre Bourdieu.

Elle coordonne des systèmes culturels et des classes sociales et elle favorise leur production et leur reproduction.

Cependant, si cette sociologie de la reproduction a un grand intérêt, elle a été interprétée abusivement et ne permet pas de penser tout ce qui est en jeu lorsqu'un jeune est en échec scolaire. Elle montre la corrélation entre l'origine sociale et les performances scolaires. Cette démonstration corrobore l'observation des enseignants mais aussi des éducateurs qui connaissent les milieux défavorisés et de ce fait, elle s'est largement répandue. Néanmoins, la corrélation ne peut être interchangée avec la causalité. La causalité ne peut être retenue parce que même si la corrélation est très forte entre ces deux facteurs, il existe des exceptions. Il y a des individus qui accèdent à la mobilité sociale. Il y a des performances scolaires différentes à l'intérieur d'une même fratrie.

Certes, la position sociale des parents a une influence sur la future position sociale de leurs enfants dans la société, mais elle ne se réduit pas qu'à cela. Cette approche de recherches sociales sur l'éducation s'appuie essentiellement sur l'existence d'une corrélation entre les différences sociales des parcours scolaires et le rapport de détermination entre situation sociale et situation scolaire. Il en est de même pour les approches fonctionnalistes qui valident l'hypothèse d'un lien étroit entre l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire.

Par ailleurs, dans le cadre des approches conflictualistes, des auteurs tels que Baudelot C et Establet R partent également de l'idée que le système d'enseignement assure une double fonction, une fonction d'inculcation et de transmission de savoirs d'une part, et une fonction de répartition au regard de la division du travail d'autre part. Mais à la différence d'Emile Durkheim, pour qui les savoirs inculqués relèvent d'une certaine universalité, ces savoirs relèvent pour ces auteurs de la transmission des valeurs de la classe bourgeoise. De même, si pour Emile Durkheim, la répartition des individus dans le cadre de la division sociale n'est pas remise en cause car elle répond naturellement aux besoins de la société, pour ces auteurs, il y a une manifestation évidente de la domination de la classe bourgeoise.

Dans cette optique, le système éducatif produit l'échec scolaire et les inégalités sociales qui en découlent. En effet, il met tout en œuvre pour que les élèves issus des classes populaires soient en échec scolaire en leur infligeant dès la première année de scolarité des mauvais résultats.

Ainsi est posée la question du conflit culturel. Celui-ci est le désavantage que subissent les élèves lorsque leur culture familiale n'est pas accordée à celle que suppose la réussite scolaire. Il joue un rôle considérable dans l'inadéquation de l'enseignement et de la formation des personnes qui vivent dans l'exclusion. Ces personnes peuvent avoir des stratégies, des perceptions, ou des références extrêmement divergentes avec celles de l'institution scolaire ou de la formation professionnelle.

La déficience institutionnelle telle que l'orientation vers des filières spécifiques, des programmes moins exigeants et des attentes moins élevées de la part des enseignants est le désavantage de traitement des familles populaires. L'une des limites de cette approche est qu'elle semble ne pas pouvoir rendre compte des conduites individuelles. Les individus sont complètement soumis à la lutte opposant les différentes classes sociales.

Cependant, ces différentes approches ne savent pas expliquer la présence de cas « atypiques » et ne peuvent répondre à la question suivante :

Pourquoi des élèves réussissent à l'école alors qu'ils font partie d'un groupe social (ayant les mêmes critères socio-professionnels) dont la majorité des élèves sont en échec et inversement ?

Ces explications, en termes de manque ou de handicap, évitent de remettre en cause les pratiques. Elles jouent de façon tout à fait contre-productive. Elles semblent considérer avec compassion la situation spécifique des enfants et des adultes de milieux socio-économiques défavorisés alors qu'en réalité, elles les desservent. Elles autorisent l'échec.

Cette lecture négative va être le point de départ d'une approche en termes de rapport au savoir, défendue par Bernard Charlot, Bautier et Rochex. Cette lecture négative va conduire à un processus de « réification » selon les termes de Charlot, car il apparaît que les théories précédemment évoquées ne permettent pas de résoudre des questions essentielles, telles que la singularité de l'élève et le sens qu'il donne au savoir. En effet, elles ne prennent pas en compte les histoires singulières et ne peuvent donc expliquer les cas atypiques.

Une approche en termes de rapport au savoir établit que la position sociale ou la situation d'un élève, ou en l'occurrence d'une personne, prend ses racines dans un groupe social mais ne peut être réduite à ce dernier. En somme, il faut considérer l'individu comme singulier et créateur de sens, sans pour autant nier qu'il évolue au sein d'une certaine contingence sociale.

A travers cette approche, il s'agit également de percevoir l'expérience du parcours scolaire, et / ou du parcours professionnel de la personne enquêtée... Une lecture positive de la même situation permettrait donc de se demander ce que « les apprenants » ont acquis de la vie et des savoirs que l'école a essayé de leur dispenser, et surtout quel sens a pour eux le fait d'apprendre et surtout d'écrire. Autrement dit, c'est une critique majeure qui est adressée à ceux qui écrasent la diversité interne aux groupes sociaux ou qui font peu de cas des données biographiques des sujets.

Cette conception, résultat d'une production sociale du savoir, a remplacé à l'époque l'idéologie du don qui expliquait les résultats scolaires par des caractéristiques liées à l'enfant à la naissance (Théorie innéiste de l'échec scolaire). Même si ces auteurs reconnaissent les apports de la théorie de la reproduction, que la réussite scolaire se définit par les normes de la classe dominante, « plus un élève s'écarte de ces normes, plus il risquera d'être en situation d'échec scolaire », ils considèrent que la notion d'habitus n'est pas suffisamment pertinente, car Pierre Bourdieu n'explique en rien comment cet habitus se forme et se transforme. La question de comprendre comment se transmet « l'héritage » demeure. Par ailleurs, l'habitus concerne un individu abstrait, et non une personne qu'il serait possible de connaître. Par conséquent, on ne peut pas prendre en compte l'histoire singulière de l'individu.

Cette même critique est aussi adressée à Raymond Boudon dans son livre « L'inégalité des chances » qui, bien qu'il se réclame d'une approche individualiste, reste à un degré d'abstraction de l'individu qui ne permet pas d'appréhender son histoire singulière.

Les théories du handicap socio-culturel n'échappent pas à cette critique, car elles traitent d'un individu passif. Elles semblent nier qu'une influence se construit dans une interrelation, c'est-à-dire qu'elle est construite autant par l'élément influençant que par l'élément influencé.

En d'autres termes, selon ces théories, les éléments objectifs ne peuvent pas avoir des conséquences différentes en fonction des individus et le sens que ceux-ci accordent à cet élément objectif. Cette théorie projette son explication vers l'origine, le manque d'appropriation des savoirs et le manque de ressources initiales. Par ailleurs, ces auteurs se démarquent de l'approche de Beillerot.

En changeant de posture et en s'intéressant non pas à l'échec mais au sujet en tant qu'apprenant, Charlot et al mettent en exergue le fait que l'individu a une attitude active face au monde et il construit du sens par rapport aux événements auxquels il est confronté. L'individu construit son univers en fonction des significations qu'il donne à ce qui l'entoure.

Cette posture a un fondement anthropologique, dans la mesure où chaque être humain est soumis à l'obligation d'apprendre pour s'approprier le monde structuré qui existe déjà. Ainsi l'enfant est un être inachevé qui va s'« hominiser », se singulariser et se socialiser par l'éducation.

Dans son ouvrage intitulé « Du rapport au savoir, éléments pour une théorie », (Charlot 1997) propose plusieurs définitions du concept de rapport au savoir. Je retiendrai celle qui inscrit le rapport au savoir dans un réseau de différentes formes de rapports qu'entretient un sujet :

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. Par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation. (Charlot 1997: 94).

La notion du rapport ainsi présentée constitue donc pour moi un référent conceptuel fondamental pour mon analyse, dans le sens où elle englobe une série de rapports que l'individu engage dans son expérience scolaire, son rapport au monde, son rapport, en l'occurrence dans ma recherche, à l'animateur, aux autres participants, à l'écrit, et à lui-même en tant que personne et apprenant. Le savoir est produit par un sujet confronté à d'autres sujets. L'idée de savoir implique l'activité du sujet, du rapport du sujet à lui-même et de son rapport aux autres. Le savoir est le produit de rapports épistémologiques, de rapports sociaux entre les hommes. Il est le produit d'une histoire collective. Il n'existe que si les hommes le soutiennent. Il est donc un rapport au monde, à soi et aux autres.

Ce rapport au savoir est par conséquent un rapport au social. En ce sens, il diffère de la définition donnée par Beillerot qui le considère dans son ouvrage « Pour une clinique du rapport au savoir » (1989), d'un point de vue psychanalytique. D'après cet auteur, le rapport au savoir est un rapport symbolique à la culture légitime et dominante établi par le sujet. Ses dimensions affectives et subjectives contribuent à le charger positivement ou négativement.

D'un point de vue psychanalytique, on peut penser que la première constitution du rapport au savoir s'opère précocement dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage, du nourrisson au jeune

enfant. Cette constitution est alors conçue comme un processus complexe : qu'on le fasse naître dès le début de la vie, comme le mentionne Bion ou Klein, dès la première année, comme curiosité concernant l'intérieur de la mère ou, plus tardivement comme pour Freud, au moment de la crise œdipienne, le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion de plaisir, pulsion d'agressivité). Ainsi, selon Beillerot, l'attrait ou la répulsion pour le savoir se construit dans l'histoire infantile.

A l'issue de leurs travaux, Bernard Charlot et son équipe ont décrit trois formes de savoir tel que ce dernier est perçu par les élèves. Je pourrais reprendre à mon compte ces trois formes de savoir et les transposer au rapport à l'écrit de la population étudiée.

D'abord, l'écrit peut être encore rapporté à une discipline scolaire. Ce dernier est quant à lui considéré au regard de ses apports et de son utilité. Ce sont surtout des adultes qui ont connu des grandes difficultés à l'école qui construisent un rapport qualifié de fragile. Ils ont toujours attribué aux disciplines scolaires un sens instrumental.

Ensuite, l'écrit peut aussi se définir en tant qu'objet théorique. Dans cette perspective, l'écrit est intéressant pour lui-même. L'utilité de tel ou tel savoir ne se mesure alors plus au regard du caractère concret qu'il peut revêtir.

Enfin, l'écrit peut être appréhendé comme une activité réflexive. « Écrire, c'est réfléchir, se forger sa propre opinion ». La valeur d'écrire provient de ce qu'il permet de réfléchir et de comprendre le monde.

L'idée d'un savoir présentant intrinsèquement de l'intérêt ou de la valeur dans le rapport au savoir revient dans les discours chez les chercheurs. Le choix de la transmission de tel ou tel savoir se légitime grâce à la notion d'universalité. Or, la notion d'un savoir intéressant pour lui-même ne semble pas aller de soi.

Par ailleurs, Charlot souligne que le sujet est directement impliqué dans la construction de son rapport au savoir. A ce propos, il dit que :

Le rapport au savoir a une forte dimension identitaire, il renvoie à une histoire personnelle construite au fil de l'enfance et de l'adolescence. Le sens que l'élève confère au fait de savoir ou de réussir à l'école ne peut se comprendre qu'à partir de sa trajectoire propre. (Charlot 1997 : 89).

Il nous indique que ce rapport au savoir se construit dans le temps et de manière progressive. Dans cette perspective, il n'y a d'apprentissage que si l'apprenant agit comme acteur dans l'élaboration de son rapport au savoir, par une mise en relation cohérente des « objets du monde » qui l'entoure suivant ses propres perceptions, mais aussi à partir de ce qu'il est et de ce qu'il fait et ce, au fil de ses expériences antérieures et actuelles.

Si le savoir est rapport, la valeur et le sens lui viennent des rapports qu'il implique et induit son appropriation. Un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose, qu'il produit avec le monde, avec soi et avec les autres.

Ceux qui confèrent du sens au savoir dans sa forme substantialisée « ont un type de rapport au monde à soi et aux autres qu'il implique. Les personnes vivant en marge de la société, étant exclues, ont le plus souvent un rapport au monde qui ne confère pas directement de sens au savoir sous sa forme substantialisée. (Charlot 1997 :74).

Pour les participants, écrire dépasse les nécessités pratiques d'une société de l'écrit. Écrire porte une dimension ontologique au sens où cet acte offre à chacun le pouvoir d'être quelqu'un, un sujet à part entière dans une double relation : relation à soi et aux autres.

En conclusion, le rapport au savoir est à la fois épistémique, identitaire et social.

- Epistémique car apprendre, c'est passer de la non-possession, de l'identification virtuelle à son appropriation réelle. La dimension épistémique pose la question de la nature de l'activité elle-même, de sa signification et de la relation que l'individu entretient avec celle-ci.
- Identitaire parce qu'apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Cette dimension identitaire pose la question des motivations qui poussent à apprendre, à écrire ainsi que celle des raisons personnelles (vie future envisagée...etc.) qui déterminent la relation du sujet à l'activité.
- Et social puisqu'apprendre à lire et en l'occurrence à écrire est une appropriation du monde qui va marquer le rapport épistémique et identitaire.

On admet, à l'instar de ces auteurs susnommés, que la situation économique et sociale, que les difficultés d'insertion professionnelle du public enquêté, notamment issu du « Réso », sont des composantes essentielles dans la construction du rapport au savoir et à l'écrit. Autrement dit, il y a le poids d'une certaine contingence sociale dans la façon dont les individus vont appréhender leurs écrits...Néanmoins, si ces rapports sociaux structurent le rapport au savoir et donc ce rapport à l'écrit, ils ne le déterminent pas, car selon eux, il est possible de trouver différents rapports au savoir et à l'écrit chez des individus vivant dans les mêmes conditions.

Dans cette optique, il est difficile de nier que les trajectoires individuelles peuvent diverger des déterminismes sociaux. Pour autant, il serait excessif d'abandonner toute tentative de catégorisation et de se condamner ainsi à l'examen au cas par cas des situations individuelles, sans pouvoir les rapporter à des cadres d'intelligibilité collective. En somme, les rapports sociaux peuvent déterminer de grandes tendances communes à la multiplicité des rapports à l'écrit.

Au demeurant, le rapport au savoir de Bernard Charlot et de son équipe invite à faire émerger des statistiques généralisantes, la singularité des individus de tous les milieux, pour comprendre comment les différences s'installent entre les groupes. S'intéresser aux cas atypiques offre des pistes de recherche fertiles : comment un participant de milieu défavorisé avec un passé scolaire en échec peut-il aimer écrire et se construire un rapport positif à l'écrit ? Comment se mobilise-t-il ? Comment transforme-t-il son rapport à l'écrit ainsi que ses autres rapports ? Pour Charlot, il est clair que le savoir en soi, déconnecté du monde et des autres n'a pas de sens. Le savoir est toujours associé à une idée (savoir pratique, savoir scientifique...).

Ainsi, le savoir et le sujet de savoir n'existent que dans un certain rapport au monde. Sociologiquement, la promotion du mot savoir est liée aux mouvements d'émancipation contemporaine de toutes les catégories « en lutte » revendiquant leur savoir propre. Ces savoirs sont constitutifs d'identités collectives et témoignent d'une représentation du monde. Il existe donc un rapport irréductible à la structure des rapports de classes, qui est le rapport au savoir et donc, le rapport à l'écrit. On se situe bien dans « un rapport à » qui tire ses origines d'une conception marxiste de la société. Ces rapports sont une relation de sens et donc une valeur entre une personne et les processus ou produits de savoir. Ils renvoient à une identité collective pouvant se comprendre comme des données symboliques plurielles. Cependant, ces savoirs sont portés par une personne et deviennent alors singuliers.

Acquérir du savoir, c'est maîtriser le monde dans lequel on vit en communiquant, en vivant des expériences afin de se développer et de devenir indépendant. Chaque être entretient avec le monde des rapports de diverses sortes. Dans le cadre scolaire, un élève peut apprendre pour éviter d'avoir des mauvaises notes ou pour éviter d'être sanctionné ou simplement pour exercer plus tard un bon métier. Dans le cadre d'un atelier d'écriture, un participant peut venir pour partager ses écrits, pour rencontrer d'autres personnes ou pour s'essayer à devenir un écrivain...

C'est en interrogeant l'histoire singulière des sujets enquêtés que je peux connaître et comprendre leur rapport à l'écrit. La notion d'identité⁴⁶ est centrale dans ce rapport et elle est caractérisée par un ensemble de repères, de valeurs, de représentations, de pratiques sur le monde et de l'image de soi.

Savoir comment les adultes appréhendent l'écrit, c'est penser que ces personnes ont été, à un moment donné, et pour la plupart d'entre eux, confrontées à un enseignement de l'écriture. Avant d'être adultes, ils ont été enfants et tous ont fréquenté l'école, ici ou ailleurs. C'est dans ce contexte qu'ils ont été confrontés à l'écrit et c'est là que leurs premiers essais d'appropriation de la langue écrite ont eu lieu.

Interroger le rapport à l'écrit des adultes est nécessaire car il permet de penser de façon très large la relation entre l'individu et les pratiques d'écriture. Tout rapport à l'écriture s'inscrit dans le monde social dans lequel le sujet vit. Tout rapport semble être guidé par cette demande sociale. En effet, ce rapport au monde social est porteur de conventions sociales qui, pour permettre à une société d'exister, les développe dans tous les secteurs.

Il en est ainsi en ce qui concerne l'écrit. En répondant à ce qui est demandé dans une société donnée, le sujet se trouve confronté à une demande sociale à laquelle chacun répond de façon différente.

Dès notre plus jeune âge, en fonction de notre perception de l'écrit social et de l'aide que nous fournissent les apports des diverses institutions (famille, école, organisme de formation...), on tend à répondre positivement à cette demande. Par nos réponses, nous nous conformons à la société dans laquelle on vit. On va utiliser les procédés qui sont les plus socialement admis dans la société.

⁴⁶ Cette notion fait l'objet d'un chapitre dans cette recherche.

2.2 L'apport de la notion de « rapport à » et du concept de représentation dans la construction du rapport à l'écrit

Un domaine de recherche fort prolifique en France s'est développé autour de la notion de rapport à l'écriture, que Barré-de-Miniac⁴⁷ définit de la sorte :

Le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci. (Barré-De-Miniac 1997 :12).

Aussi variées soient-elles, les recherches portant sur le rapport à l'écriture partagent le postulat en fonction duquel l'écriture et la lecture sont des pratiques sociales et culturelles. En conséquence, interroger ces pratiques nécessite plus qu'une analyse des compétences propres à l'écriture et à la lecture. Le rapport à l'écriture doit être étudié dans ses différentes dimensions. Cette notion de rapport à l'écrit puise dans d'autres notions fécondes ayant déjà beaucoup apporté au domaine de la didactique du français, dont celle du rapport au savoir que nous avons vu ci-dessus, et du rapport au langage.

D'après Barré-de-Miniac, il ne suffit pas d'une bonne maîtrise des normes linguistiques, syntaxique, et textuelles pour savoir écrire. Elle évoque d'autres données qui interviennent au moment de l'écriture, et qu'elle regroupe sous le nom de « rapport à l'écriture ». Mais pour conceptualiser le rapport à l'écrit, il semble utile de définir ce qu'on entend par « rapport à » puisque penser le sujet, c'est le penser dans un réseau de significations et donc c'est le penser comme un ensemble de « rapports à ». Selon cet auteur, penser le sujet, c'est le penser en tant qu'individu en devenir, se projetant dans l'avenir et ayant des aspirations.

« La question de la singularité » a été fondamentale pour comprendre par quels processus l'adulte dans cette recherche gère les difficultés et utilise les ressources disponibles dans son environnement. Elle a permis aussi de dépasser ce qui est perçu comme un déficit culturel, un handicap social ou le poids de la reproduction sociale qui passe par l'habitus.

⁴⁷ Barré-De Miniac professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Grenoble et auteur de plusieurs ouvrages en pédagogie sur l'écriture, a mené des réflexions didactiques et diverses recherches de terrain en matière d'écriture afin de comprendre les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants quand ils écrivent.

2.2.1 La notion de « rapport à »

Cette notion est loin de traduire des réalités dont les contours seraient clairement définis. En plus d'être pluridimensionnelle, la notion de « rapport à » est « une notion ouverte, non stabilisée » selon Barré de Miniac. D'autres auteurs insistent sur le fait que cette notion peut encore évoluer et que c'est « un outil de recherche susceptible de permettre d'identifier des variables pertinentes pour la recherche (...) et non un ensemble uniforme à considérer comme tel ». (Blaser C., Chartrand S-G. : 2008 : 17).

Proche de la notion de représentation sociale de Jodelet, celle de « rapport à » inclut, en plus des représentations, la possibilité d'observer les pratiques. Pour Penloup, l'expression « rapport à » permet de mettre en évidence l'activité du sujet alors que la notion de représentation renvoie plutôt à un « sujet passif ».

Avant d'être utilisée en didactique, la notion de « rapport à » a été d'abord employée par des chercheurs en sciences de l'éducation. (Barré-De Miniac 2008 : 11). On peut dire d'emblée que, dans un contexte d'apprentissage, cette notion met en relation le sujet et le savoir. Dans la relation entre l'apprenant et le savoir, l'appropriation de celui-ci dépend en partie du sens que le sujet donne aux apprentissages. Pour « sens des apprentissages » Charlot propose deux acceptions :

Premièrement, par sens, on peut entendre valeur, désirabilité : est-ce que cela vaut la peine, est-ce que c'est important d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Deuxièmement, par sens on peut entendre signification : travailler, apprendre, comprendre, qu'est-ce que cela signifie, quelle est la nature de l'activité que l'on nomme par ces termes ? ». (Charlot 1997 : 83).

De ce qui précède, on voit que le rapport à l'apprentissage renvoie, d'une part, à la dimension axiologique et concerne, d'autre part, la dimension « épistémique » de cet apprentissage. Alors que la première facette se rapporte, entre autres, au « pourquoi on doit apprendre », la seconde porte essentiellement sur la nature même des apprentissages et sur la manière de se les approprier. Par « rapport épistémique au savoir », Charlot (1997), repris par Barré-De Miniac (2000 : 13), désigne la réflexivité, « la prise de distance par rapport à ce savoir, tout autant que la prise de conscience des opérations nécessaires à son appropriation ».

A la suite de Charlot et de Bautier et Rochex (1992), Barré-De Miniac (2008 : 13) rappelle cependant que cette structuration s'accomplit de manière interactive entre le sujet et l'environnement. L'influence de l'altérité sur l'individu ne relève donc pas d'une « action sur », mais, plutôt, d'une « relation entre ». En mettant en exergue le rôle actif du sujet dans la construction du « rapport à », les auteurs s'opposent ici à un certain « déterminisme sociologique » (Barré-De Miniac 2000 : 13) qui exclurait le sujet du processus de construction de son rapport au monde.

Cette notion « de rapport à » se définit « comme un processus, à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturel et sociaux » (Bautier 2002 : 43).

Le sujet est au centre de cette conceptualisation, puisque c'est par lui, par la relation qu'il construit avec l'objet que s'appréhendent ces processus, mais surtout le sens et la valeur qui leur sont accordés. En effet, la notion de sens est indissociable de celle de « rapport à » puisqu'elle participe à sa construction : le sujet accorde ou non de la valeur à un objet conformément au sens qu'il lui confère.

Barré de Miniac souligne l'intérêt de la notion de « rapport à » en ce qu'elle permet de pointer l'activité de sujet et ainsi d'appréhender le sens et l'implication du sujet face à cette activité. (Barré de Miniac 2002 : 29). D'après Beillerot, par sa constitution, la notion de « rapport à » revêt un caractère pluridimensionnel. En effet, « le rapport à » est constitué de plusieurs rapports venus au sujet de façon directe et indirecte, de sa famille, de son milieu social, de la période historique, des apprentissages divers jusqu'au premier temps du lait et du sein ». (Beillerot 1989 : 174-175). Comme on peut s'en rendre compte, le « rapport à » est fondamentalement structuré par l'altérité. Dans cette optique, « un rapport à » ne saurait être pensé hors du contexte social dans lequel s'inscrit le sujet. En effet, l'environnement social forge le sujet, ses conceptions, ses idées et ses représentations et donc le sens et la valeur qu'il accorde au monde. Sur ce point, les recherches de Bautier et son approche du rapport au langage sont éclairantes. Selon cet auteur, l'élaboration de la notion de rapport au langage est basée sur la question de la différenciation des apprentissages et des inégalités sociales à l'école. Des observations sur le terrain ont mené au constat que :

Dans la même situation, avec les mêmes énoncés de consignes, les élèves ne faisaient pas la même chose avec le langage, ne disaient pas les mêmes choses, n'existaient pas dans leurs textes de la même manière. (Bautier 2002 : 42).

L'intérêt dans cette recherche est alors de comprendre comment et pourquoi les enquêtés dans les mêmes conditions externes d'apprentissage ne réagissent pas de la même façon. Dans ce contexte, la question du sens implique également que tout individu construit son propre rapport à un objet.

La nature de ce rapport peut favoriser ou, au contraire, gêner l'appropriation de connaissances et la compréhension des situations rencontrées. A l'instar de Bautier, le rapport à l'écrit comme le rapport au langage se construit par un sujet socialement situé. Par conséquent, les représentations et les conceptions face au savoir, à l'atelier d'écriture, au monde et à lui-même constituent un amalgame complexe qui font de lui un sujet singulier, entretenant un rapport singulier à l'écrit comme au langage et leur accordant donc un sens singulier. En somme, le concept du rapport au langage, comme le concept du rapport au savoir et à l'écrit, fait place à l'individualité du sujet social.

Ce « rapport à » et donc le rapport à l'écriture est en partie constitué par des représentations.

2.2.2 Les représentations

D'un point de vue étymologique, le terme représentation issue du latin « *repraesentatio* »⁴⁸ signifie rendre présente une chose absente de notre champ perceptif. A partir de ce sens premier du concept, diverses métaphores sont nées. Au théâtre, la représentation traduit le fait de représenter une pièce en public en la jouant sur une scène. En droit, elle se réfère au fait d'agir à la place d'une personne dans l'exercice d'un droit. En politique, le terme veut dire représenter le peuple ou la nation dans l'exercice du pouvoir.

Historiquement, la notion de représentation existait bien avant les travaux de Moscovici. Elle apparaît dans les textes philosophiques d'Emmanuel Kant, pour qui la représentation est un objet de notre connaissance. Chez les sociologues tels que Weber ou Durkheim, la représentation est un concept utilisé pour analyser les différents domaines sociaux. Durkheim distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Pour lui, une représentation individuelle est propre à l'individu, alors qu'une représentation collective est une mosaïque de représentations. Chaque individu dispose d'une partie de la mosaïque mais celle-ci, prise dans sa totalité, est plus qu'une simple somme de ses parties. De ce point de vue, le groupe n'est pas réductible aux individus qui le composent mais constitue une entité à part entière.

Les représentations sont d'abord des constructions collectives et constituent ce qu'on peut appeler le sens commun. Elles résultent (mythes et idéologies) de la longue expérience des générations. Étant historiquement et géographiquement situées, ces constructions font la variété des cultures. Elles sont ancrées au sein d'un groupe ayant un système de valeurs qui lui est propre. Elles jouent le rôle de filtre cognitif. En somme, les représentations sont donc une forme de connaissance construite socialement. Elles se concrétisent dans la vie pratique de tous les jours, surtout au moment des échanges et des interactions. Elles permettent d'organiser l'environnement social et matériel mais également le monde des idées.

Serge Moscovici a montré notamment que des groupes sociaux tels que les communistes et les catholiques donnaient chacun une interprétation divergente de la psychanalyse, car leur interprétation était liée à leur vision particulière de l'individu et de la société à une époque donnée. Ainsi, les objets et les êtres que nous rencontrons durant notre vie suscitent en nous un désir de nomination et nous tentons de leur attribuer un sens, qu'il soit sous forme idéal, conceptuel, iconique ou schématique. Ces représentations constituent un processus dynamique à travers lequel s'effectue une reconstruction sociale du réel.

La manière dont on définit les représentations sociales amène à distinguer le savoir scientifique et le savoir du sens commun. Le savoir scientifique est un ensemble de connaissances vérifiables obtenu grâce à des recherches, il se base sur des résultats empiriques. Les connaissances de sens commun s'opposent à celle de l'expert ou du scientifique. Elles sont généralement considérées comme des théories naïves des

⁴⁸ [Http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/repr%C3%A9sentation/87634](http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/repr%C3%A9sentation/87634).

connaissances qui regroupent des savoirs socialement transmis et largement diffusés dans une culture donnée : exemple « l'écriture est un don ». Elles sont une interprétation de la réalité. Le sens commun désigne ainsi une forme de connaissance s'acquérant par la socialisation, ce qui est complètement opposé aux savoirs scientifiques qui exigent l'emploi de méthodes scientifiques.

Les représentations s'intéressent aux processus symboliques dans leurs relations avec les conduites humaines. Pour Abric, les représentations véhiculées par les individus sont considérées comme une grille de lecture et de décodage de la réalité. En ce sens, elles permettent l'étude des comportements puisqu'elles reproduisent l'anticipation des actes et des conduites des individus en favorisant l'interprétation de la situation dans un sens préétabli, grâce un système de catégorisation cohérent et stable. D'après Barré de Miniac, par rapport à l'écriture, ces représentations peuvent être de nature axiologique ou conceptuelle. Ces représentations peuvent être modifiées. Dans l'ouvrage « Le rapport à l'écriture aspect théoriques et didactiques » l'auteur, en se référant à Abric, distingue le noyau central, appelé par la suite « la représentation autonome », et les éléments périphériques dits « représentations non autonomes ».

La première relève du social, de l'histoire et de la sociologie. Ce noyau central est simple, concret et cohérent. Il répond aux exigences du système de valeurs de référence du sujet :

Ce noyau central est essentiel et constitue l'objet de la représentation et c'est lui qui définit les liens entre les différents éléments de la représentation. Les éléments périphériques, eux, jouent sous la direction du noyau central un rôle d'interface entre la représentation et la situation dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation. (Chartrand S-G, Blaser, C. 2008 :62).

Ce noyau central assure deux fonctions essentielles : une fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence.

Une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

Le noyau central est donc l'élément le plus stable d'une représentation ; c'est lui qui résiste le mieux aux changements. Toute modification ou changement apporté au niveau de ce noyau engendrera une transformation de la représentation elle-même. L'étude du contenu d'une représentation doit s'accompagner d'une analyse de l'organisation de son contenu et de sa structure. Deux représentations peuvent être définies par un même contenu, mais si l'organisation de ce contenu est différente dans les deux représentations, on pourra les considérer comme étant complètement distinctes.

Ce qui définit la centralité d'un élément, ce n'est pas tant sa présence quantitative que sa valeur qualitative.

L'importance d'un élément réside dans le fait qu'il offre une signification à la représentation. Ainsi, on tiendra compte aussi des liaisons d'induction et des relations qu'un élément entretient avec les autres et qui permettent de déterminer sa centralité ou non.

La représentation autonome change difficilement, alors que la représentation non autonome est sujette à la mobilité, comme en témoigne l'extrait suivant :

Le système central évolue de façon très lente parce que profondément ancré dans le système des valeurs partagé par les membres du groupe. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles, intègrent les données du vécu et des situations spécifiques. Ils sont en fait constitués de principes organisateurs diversifiés et autorisent une certaine mouvance et une certaine souplesse de la représentation. (Barré de Miniac 2000 : 63).

En partant d'une de ses recherches, l'auteur émet l'hypothèse que les représentations de l'écriture font partie des éléments périphériques « d'un noyau central dont l'objet serait l'école ».

Elle pose donc le postulat que ces représentations peuvent évoluer.

Les représentations sont le fruit d'une confrontation, d'un contact entre l'individu et son environnement. La nature de ces représentations est déterminée à la fois par l'individu en tant qu'histoire personnelle et par son environnement en tant qu'influences extérieures, comme l'atteste Abric.

Elles sont considérées comme étant un ensemble structuré d'opinions, d'attitudes, et d'informations se rapportant à un objet ou une situation.

Selon Jodelet, « il s'agit d'une connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet 1984 : 364) qui vise à maîtriser, comprendre, et expliquer notre environnement ainsi que les événements qui y surviennent afin d'agir sur le monde et de répondre aux questions que l'on se pose. Il s'agit donc d'une connaissance pratique grâce à laquelle l'individu ou le groupe appréhende son environnement.

Inscrites dans l'histoire familiale, ces conceptions prennent un caractère d'immuabilité car amender ou se défaire des représentations de son groupe, notamment du groupe-famille, c'est remettre en cause sa propre histoire, son propre rapport au monde, et son identité.

Les caractéristiques de cette représentation semblent se définir par sa stabilité et sa résistance. Ainsi, nos opinions ne changeraient ni au rythme de nos débats, ni au fil de nos lectures.

Cette stabilité prend racine dans un triple ancrage psychologique, social et institutionnel.

L'enracinement psychologique profond des représentations mentales se trouve dans le conditionnement précoce de schèmes de perception formés et de comportements acquis très tôt dans l'enfance.

Les représentations sont fonctionnelles. Étant communes aux membres du groupe, elles constituent un instrument social qui facilite la communication et la coopération entre les individus d'un même groupe. Ainsi les mythes, les religions, les idéologies et les philosophies sont des représentations qui relient entre eux les membres d'une société par une même vision du monde, et par conséquent elles leur permettent de se comprendre, d'avoir des affinités et de collaborer. Durkheim attribuait aux représentations le rôle de support du lien social.

Ces représentations remplissent selon Hélène Bézille une fonction pratique qui opère en fonction de différentes modalités.

Tout d'abord, par leur pouvoir de traduction de la réalité et de son ordre, les représentations constituent des guides pour l'action et des repères pour penser la réalité quotidienne. Ensuite, elles jouent également un rôle par leur capacité à réduire les dissonances, dans la résolution des conflits psychiques. Elles nous permettent, du fait de leur pouvoir adaptatif, d'intégrer des nouvelles données qu'impose le milieu. Enfin, elles assurent, par leur constance, une continuité dans la vie individuelle et collective, et par conséquent la construction de l'identité personnelle et sociale.

Ce concept est un paramètre fondamental pour comprendre le fonctionnement de la pensée et l'implication du sujet aux prises avec son environnement social et surtout pour comprendre le rapport au changement des individus et des groupes.

Pour Hélène Bézille, ce concept est opératoire :

dans les situations inédites qui viennent remettre en question, bousculer nos représentations héritées et intériorisées (les évidences, ce qui va de soi) ou construites au fil de l'expérience ; situations qui sont conjointement des situations venant bousculer nos identités (personnelles, sociales, professionnelles) dans les institutions actualisant et radicalisant les positions d'appartenance sociale, professionnelles, culturelles, en terme de solidarités et conflits dans les institutions mobilisant des rapports de pouvoir.⁴⁹

En résumé, les représentations sociales vont permettre aux individus d'intégrer des données nouvelles à leur cadre de pensée. Chacun interprète le monde en fonction des représentations qu'il possède mais aussi en fonction de ses valeurs et du contexte dans lequel il évolue. C'est pourquoi il y a en chacune de nos représentations une part de création individuelle et une part de création collective en fonction de notre groupe d'appartenance. Cette part de création indique que les représentations sociales ne sont pas figées mais évoluent.

Ce qui est intéressant dans la construction représentationnelle est qu'elle combine l'expérience antérieure mais aussi le contexte social et culturel. Il apparaît que ces représentations sont influencées par le contexte, par des systèmes de normes, par la perception de soi. Elles sont toujours des reconstructions du donné dans un contexte culturel et social des valeurs, de notions de règles qu'on retrouve dans un premier temps dans le giron familial puis dans le monde scolaire. Elles génèrent des modes de vie et des principes que l'enquêté s'approprie. Ce sont ces expériences, de l'écrit en l'occurrence, qui permettent à ces enquêtés de construire des représentations sur l'écrit.

Autrement dit, les représentations sont des constructions qui se nourrissent des événements de la vie des enquêtés. Ces représentations sont des processus dans le sens où elles se transforment, se remodelent en fonction de la réalité sociale. Elles se construisent à partir d'informations fournies par l'environnement et nos sens. Elles sont à la fois individuelles et sociales, elles font apparaître la façon dont on interprète le monde.

Ces représentations sociales élaborées et partagées au sein d'une communauté vont permettre de créer du lien entre les personnes, les aider à communiquer et à agir dans leur environnement. Elles vont donc orienter les conduites en engendrant des opinions et des attitudes.

⁴⁹ Rôle des représentations sociales, in *Éducation* 1996 n10 Nov-Dec. 1996 : 33.

A partir de ce qui précède, on peut déduire que les représentations sociales génèrent plusieurs fonctions :

- Celle de savoir : elles permettent aux individus de comprendre et d'expliquer la réalité en l'intégrant dans un cadre assimilable par eux, en cohérence avec les valeurs, les idées, les opinions auxquelles ils adhèrent. Par ailleurs, elles facilitent la communication sociale en définissant un cadre de référence commun qui permet l'échange, la transmission et la diffusion du savoir.

Les représentations sociales que les individus ont de l'écrit leur permettent de comprendre et d'expliquer pourquoi ils aiment écrire et viennent dans un atelier d'écriture. Cela les aide à prendre position sur ce sujet et à avoir leurs propres opinions.

- Celle d'orientation : les représentations sociales guident les comportements et les pratiques à trois niveaux. Elles interviennent directement dans la définition de la finalité d'une situation, en déterminant, par exemple, le type de relations pertinentes pour l'individu. Ainsi, on cherchera davantage la compagnie d'individus qui partagent la même représentation que la nôtre d'un objet.

Les individus vont rechercher davantage la compagnie de personnes qui partagent la même représentation qu'eux de l'écrit, en fréquentant un atelier d'écriture dans leur commune.

Elles produisent un système d'anticipations et d'attentes. On sélectionne, on filtre et interprète toutes les informations relatives à un objet afin de les rendre conformes à notre représentation.

Lors d'un débat autour de l'écrit, une personne pour qui écrire est indispensable aura tendance à ne pas vouloir sympathiser avec une personne pour qui l'écrit compte peu.

- Celle de justification : les représentations sociales ne permettent pas seulement de guider les conduites, elles permettent de justifier a posteriori les comportements et les prises de positions. En effet, si elles jouent un rôle essentiel dans la détermination de l'action, elles interviennent aussi après celle-ci en permettant aux acteurs d'expliquer et de justifier leur conduite. Cette fonction est importante, car c'est elle qui, pour une large part, permet de maintenir ou de renforcer la différenciation sociale en la justifiant. Cette fonction vise ainsi la pérennité d'une distance entre les différents groupes sociaux.
- Celle d'identité : les représentations sociales permettent de définir l'identité d'un groupe et rendent le maintien de sa spécificité. Elles permettent ainsi de situer les individus et les groupes dans le champ social. Cette fonction identitaire donne une place primordiale aux représentations sociales dans les processus de comparaison sociale et de catégorisation : elles assurent à la fois le maintien de l'identité d'un groupe et la discrimination des autres groupes. La personne qui adore écrire aura tendance à s'identifier à un écrivain local, régional ...etc. et aura tendance à discriminer les personnes qui n'aiment pas écrire.

En d'autres termes, la représentation est un concept transdisciplinaire qui constitue un modèle pour la compréhension des phénomènes humains. Elle est au cœur de diverses problématiques

liées aux sciences de l'Homme car elle est intimement liée aux rapports existants entre les individus, leur fonctionnement cognitif et la société.

2.3 Les quatre dimensions du rapport à l'écrit

Barré-De-Miniac définit le « rapport à l'écriture » comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages ». En somme, ce rapport à l'écriture est une :

expression qui désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (Barré-De-Miniac 2002 : 29).

A la lecture de cette définition, le rapport à l'écriture, au-delà de son caractère variable, évolutif et singulier, se construit autour de certains éléments plus stables « fruits de l'expérience personnelle, scolaire et extrascolaire, et constitués de représentations qui peuvent être partagées par d'autres scripteurs ». (Barré-De Miniac 2000).

D'une certaine manière, cela récapitule l'essentiel de ce que Barré-De Miniac (2000 : 117-127) a écrit à propos des quatre dimensions constitutives du « rapport à l'écriture » issues de ses observations de terrain et de sa réflexion didactique. L'auteur distingue en effet d'abord « l'investissement de l'écriture », ensuite « les opinions et les attitudes », « les conceptions de l'écriture et son apprentissage » et enfin « le mode d'investissement ». L'investissement est une notion empruntée à la psychanalyse, qui elle-même l'a empruntée à l'économie.

D'après Barré-de-Miniac (2000 : 118), l'investissement de l'écriture renvoie « globalement » à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à « la quantité d'énergie que l'on y consacre ». Au sein de l'investissement, l'auteur distingue deux aspects : la force et le type d'investissement. La force désigne l'intensité de l'investissement. Cette force n'implique pas nécessairement son sens. Ainsi, l'investissement peut être négatif ou positif. Autrement dit, un rejet violent de l'écriture peut constituer un indicateur indirect de fort investissement.

Dans cette optique, l'on peut analyser et interpréter de manière positive le rejet de l'écriture de certains adultes en difficulté. La force du rejet d'un investissement négatif peut s'interpréter comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pas pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes à leur yeux.

Le type d'investissement traduit, quant à lui, l'idée que la force d'investissement dépend des types de textes auxquels le sujet a affaire. Il se réfère aux objets, c'est-à-dire aux situations d'écriture et aux types de textes sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort des scripteurs. Barré-De Miniac (2000 : 119) insiste ici sur le fait que :

L'investissement de l'écriture n'est pas un phénomène en tout ou rien, mais que certains écrits peuvent être investis positivement et d'autres négativement.

Elle voit d'une grande utilité de prendre en compte ce type d'investissement, car il permet à l'enseignant et au chercheur de renoncer à l'idée généralisatrice de désintérêt des apprenants pour l'écriture et par conséquent de leur proposer de nouvelles suggestions et pratiques didactiques facilitatrices dans leur classe. Elle rejoint l'idée d'Yves Reuter qui suggère de prendre connaissance des pratiques scripturales des participants pour pouvoir les objectiver, les compléter ou les modifier. Pour Barré-De-Miniac, les investissements de types d'écrits peuvent subir des changements, ce qui importe de ne pas les considérer comme étant des acquis définitifs.

Les notions d'opinions et d'attitudes – qui forment le deuxième pôle du « rapport à l'écriture », Barré-De Miniac (2000) les a empruntées à la psychologie sociale. D'après cet auteur, les « opinions » se réfèrent aux discours « aux déclarations, aux dires, et les attitudes aux comportements » (Barré-De Miniac 2000 : 120). Bien que les deux émanent de la même personne, elles peuvent ne pas toujours être en accord. Alors que « les opinions » sont « exprimées », les attitudes sont de l'ordre de la manifestation. Il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture dans la vie sociale et professionnelle.

Ces deux notions sont très utiles pour la didactique, selon Barré-De-Miniac, car l'observation d'une attitude peut conduire l'enseignant ou le chercheur à vérifier si celle-ci est rattachée à une opinion, à un jugement de la part des participants, et par conséquent, elle permet d'agir auprès de l'opinion, ou tout au moins à chercher les causes du comportement ailleurs.

Les opinions des participants en matière d'écriture doivent être observées par l'enseignant sans que ce dernier ne les regarde à travers ses propres opinions. Il doit être attentif à l'appartenance sociale des enquêtés du fait que celle-ci est révélatrice des représentations sociales du groupe, représentations qui produisent des opinions et des attitudes observées chez les enquêtés.

La présente thèse vise à détecter le changement potentiel du rapport à l'écrit des personnes fréquentant un atelier d'écriture. Parler de changement sous-tend l'idée d'un changement d'attitude. Je vais donc m'attarder sur la notion d'attitude avant de continuer sur les deux dernières dimensions de l'écriture.

Lorsque les personnes s'expriment à propos d'une chose, notamment de l'écriture, ils disent à son propos qu'elles l'aiment ou ne l'aiment pas. Il peut paraître étrange d'entendre quelqu'un dire éprouver des sentiments neutres à l'égard d'un objet, d'une situation...etc. car nous ne sommes jamais des observateurs neutres du monde qui nous entoure. On évalue sans cesse ce qui nous entoure. C'est pourquoi la notion d'attitude a suscité un intérêt continu de la part des chercheurs. En psychologie sociale, on cherche à prévoir les comportements des individus dans un contexte. L'on suppose que les attitudes ont une influence sur nos comportements. En somme, l'attitude exprime un rapport polarisé à un objet. Elle renvoie toujours à une évaluation positive ou négative qu'un sujet se fait d'un objet. On considère que les attitudes ont toujours une dimension évaluatrice.

De manière générale, elles reflètent les évaluations que portent les sujets sur les choses. L'attitude est définie comme l'orientation globale de l'individu à partir de laquelle il évalue

l'environnement et réagit à ses sollicitations d'après Stoetzel (1963) ; l'attitude se caractérise par une variable inférée qui n'est pas directement observée et observable. Elle est acquise et peut subir l'influence des effets externes. Stoetzel assure qu'une attitude est toujours une attitude pour ou une attitude contre. Elle est donc chargée d'affectivité et représente le corrélatif de valeur. Elle désigne une préparation spécifique à l'action impliquant une relation sujet-objet (en l'occurrence dans cette recherche : participant/ écrit) qui la distingue du trait de caractère. Selon ce même auteur, nos attitudes ainsi que nos opinions se forment et changent dans le but d'aider une personne à réussir son insertion dans un environnement social.

Pour un auteur comme Allport, l'attitude est « un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement ». ⁵⁰Autrement dit, l'attitude se présente comme une variable psychologique intermédiaire entre le stimulus et la réponse évaluatrice. Elle est censée exercer une influence dynamique et directrice des conduites. L'attitude est donc considérée comme une organisation psychique qui donne une orientation négative ou positive par rapport à un objet tel que l'écrit, et ne peut se substituer à la représentation. Mais la représentation peut générer des attitudes et aider à leur compréhension.

En psychologie sociale, il est admis que les attitudes positives génèrent des comportements d'approche et les attitudes négatives produisent des comportements d'évitement. L'approche constructiviste des attitudes sociales émet l'idée que les attitudes ne sont pas un objet figé psychologique, immuable et récupéré, mais un jugement qui se construit et qui fluctue conformément à un dynamisme intrinsèque. Ces attitudes sont intégrées dans un système.

Une attitude est en général inférée à partir d'une observation. En général, parce qu'elle peut être aussi induite à partir de l'expression d'une opinion. « En effet, énoncer une opinion, quel que soit l'interlocuteur, c'est d'une certaine manière, poser un acte, c'est donc un comportement » (Barré-De-Miniac 2000 : 120). Cet auteur précise par ailleurs que les opinions et les attitudes font partie « des représentations sociales ». L'attitude et la représentation sont donc les fruits de l'expérience individuelle et sociale et traduisent un principe unifiant le rapport de l'individu avec le monde.

Ainsi les opinions et attitudes sont fortement marquées par des processus sociaux et culturels. Les investigations de Barré-De-Miniac montrent que pour les parents issus du milieu populaire, l'écriture est très investie à l'école, moins en tant que telle qu'en ce qu'elle est perçue comme outil incontournable de réussite scolaire et par là, d'une ascension sociale. Alors que pour les parents culturellement très favorisés, l'écriture est paradoxalement faiblement associée à l'école, et les attentes à l'égard de celle-ci en matière d'apprentissage de l'écriture sont beaucoup moins fortes. En somme, les attitudes sont des constructions momentanées et contextualisées. Ainsi appliquée à cette recherche, je considère que les participants et les non participants peuvent avoir des attitudes ambivalentes face à l'écrit. Un non participant peut aimer écrire mais peut ne pas aimer venir à l'atelier d'écriture.

⁵⁰ Cours de psycho 1992 p 215 Ghiglione et richard J.F Dunod Paris.

La troisième dimension de l'écriture – « les conceptions de l'écriture et de son apprentissage » a des ressemblances avec la précédente, mais elle porte apparemment plus sur la nature de l'écriture – ce qu'elle est – et sur la manière dont on se l'approprie que sur son importance. Chez la majorité des gens, l'écriture est représentée en tant que don, et de ce fait ne peut être apprise ou enseignée. Elle a pour fonction de structurer la pensée qui existe déjà. Ces représentations freinent tout travail et toute intention d'appropriation de la langue écrite. Alors que la catégorie précédente semble se référer davantage à l'aspect axiologique, cette troisième dimension se trouverait plus du côté épistémique.

Cependant, ces deux dimensions se recoupent, car elles mobilisent toutes les deux des représentations du scripteur. Mais Barré-De-Miniac (2000 : 123) avance que les représentations qui sont en action dans les deux cas ne sont pas de même nature. Effectivement, les représentations de la troisième dimension ne dépendraient pas des groupes sociaux dont le sujet est issu :

Elles relèvent des représentations du sens commun qui peuvent très bien coexister avec des représentations « savantes », aussi bien chez des enseignants que chez des élèves.

Ainsi certaines représentations extrêmement répandues sont généralement énoncées comme relevant de l'évidence. Je vais en citer deux qui ont été fortement encouragées par la tradition scolaire.

- ✓ La première considère l'écriture comme une simple technique de transcription et de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle.
- ✓ La seconde considère l'écriture comme un don, c'est-à-dire comme ne relevant pas de l'apprentissage ou du travail.

Enfin, la quatrième dimension, qui renvoie au mode d'investissement ou de verbalisation, est de nature métacognitive.

Elle renvoie en effet à la manière « dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques ». (Barré-De-Miniac 2000 : 124).

D'autres auteurs, tels que Chartrand et Blaser (2008) parlent de dimensions affective, axiologique et conceptuelle pour renvoyer respectivement à « l'investissement de l'écriture », aux « opinions et attitudes » et aux « conceptions de l'écriture » en se référant au rapport à l'écrit.

Ainsi, la dimension affective concerne les sentiments et les émotions suscitées par l'écrit. Elle s'analyse en termes d'investissement : le temps accordé aux pratiques de l'écrit et l'intérêt accordé à ses produits, les genres de textes lus et écrits.

La dimension axiologique concerne la valeur accordée aux pratiques de l'écrit dans sa vie personnelle, pour s'épanouir. La dimension conceptuelle englobe les conceptions, les idées et les représentations du sujet face à l'écrit et à ses fonctions pour réussir dans la société. Chez ces deux auteurs, la quatrième dimension appelée praxéologique :

a trait aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités. (Chartrand et Blaser 2008 : 111)

Cette quatrième dimension correspond aussi à :

l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle. (Barré-De Miniac 2000 : 121).

La dimension praxéologique renvoie donc aux pratiques effectives de lecture et d'écriture des sujets : ce qu'ils lisent et écrivent, comment ils le font, et pourquoi ils le font.

A la lumière des divers concepts et notions rappelés ci-dessus, on peut conclure qu'entrer dans l'écrit n'est pas sans relation avec la construction identitaire. En effet, le rapport à l'écrit renvoie non seulement à des questions liées à la vie scolaire, mais aussi à un ensemble de composantes sociales, culturelles et identitaires. Par conséquent, décider de s'inscrire à un atelier d'écriture peut engager le sujet dans des restructurations identitaires. Dans cette optique, l'atelier d'écriture, à l'instar de la formation, peut être un espace de conversion ou de rupture biographique dans lequel il peut exister un processus de transformation identitaire. C'est dans cette perspective que je vais consacrer le quatrième chapitre au concept d'identité ainsi qu'aux stratégies qui en découlent, afin de mieux appréhender les logiques d'action des enquêtés dans le processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture.

3 L'atelier d'écriture : un lieu d'une expérience sociale de transformation identitaire

Le concept d'expérience propose un point de vue particulièrement intéressant pour analyser et rendre compte des manières dont fonctionnent les individus. Si l'on se réfère au dictionnaire Larousse, on trouve une multitude de définitions du mot « expérience » :

- Pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude ; connaissance tirée de cette pratique ; exemple : un conducteur sans expérience.
- Fait de faire quelque chose une fois, de vivre un événement, considéré du point de vue de son aspect formateur : avoir une expérience amoureuse.
- Action d'essayer quelque chose, de mettre à l'essai un système, une doctrine, etc. ; tentative : tenter une expérience de vie commune.
- Mise à l'épreuve de quelque chose, essai tenté sur quelque chose pour en vérifier les propriétés ; expérimentation : faire l'expérience d'un médicament.
- Épreuve qui a pour objet, par l'étude d'un phénomène naturel ou provoqué, de vérifier une hypothèse ou de l'induire de cette observation : expérience de chimie.
- Astronautique : matériel scientifique embarqué sur un engin spatial.
- Statistique : ensemble d'opérations à exécuter pour vérifier une probabilité.

En s'appuyant sur ces définitions, de manière générale, le concept d'expérience se définit comme une connaissance acquise par nos sens. L'expérience peut être le résultat d'un raisonnement par déduction et se traduit souvent par une connaissance empirique.

En s'appuyant sur les travaux de Bezille et Courtois, se former par l'expérience n'est pas seulement acquérir des compétences, des informations ou des savoirs. C'est aussi se construire en tant que personne, acteur social et culturel, en inscrivant l'expérience dans l'« historicité » de celui qui la vit. L'homme est un être social, il se construit avec la société à laquelle il appartient, ou plutôt, elle l'aide à se construire en même temps qu'elle le contraint. Elle lui permet de se réaliser en même temps qu'elle le canalise. L'expérience peut être individuelle et intime, ne devenant sociale que lorsqu'elle est traduite en savoirs à partager. Il faut problématiser l'expérience pour la rendre apprenante, elle est un rapport social singulier à l'agir.

Cependant, je choisis dans cette recherche de m'appuyer sur les travaux sociologiques de François Dubet pour appréhender le concept d'expérience qui le définit comme un processus par lequel chaque individu construit son parcours de vie. A partir de cette définition, on peut rendre compte de la manière d'agir d'un individu en construisant une méthodologie de recherche par entretien dans laquelle sera saisie l'expérience de chacun dans ces ateliers d'écriture.

Ainsi, par le récit que l'individu fait de son parcours d'expérience, on peut élaborer des configurations d'engagement et de non engagement dans un atelier d'écriture.

3.1 L'atelier d'écriture : une expérience sociale

En société, les individus n'intériorisent pas seulement le social à leur corps défendant par le biais d'un ensemble de normes, de valeurs, de codes ou de modèles. Ils ne sont pas seulement « agis par le social » (Dubet 1994), mais contribuent à le produire par un ensemble de rapports et d'interactions. Ils sont donc des sujets qui vivent des expériences. Il s'agit dans cette thèse d'observer comment les participants s'engagent ou non au travers de divers logiques d'action dans une expérience sociale telle que l'atelier d'écriture et comment leurs identités sont touchées.

L'ouvrage de François Dubet « La sociologie de l'expérience » (1994) a été une source d'inspiration pour ma démarche. En effet, ce paradigme a éclairé une expérience sociale nouvelle et singulière qui est l'entrée d'un public diversifié à un atelier d'écriture. Il a permis de mieux appréhender l'expérience de l'enquêté et les logiques d'action qui sont à l'origine de ses représentations de l'écriture. Cette conduite sociale dans le monde des ateliers d'écriture a donné à voir les diverses rationalités et les diverses logiques d'action hétérogènes mises en place par l'enquêté.

Dans la perspective de Dubet, j'ai dès lors cherché à démontrer qu'écrire est avant tout une expérience sociologique, au cours de laquelle les apprentissages informels sont prépondérants et à infirmer l'idée que l'on naîtrait avec le don de l'écriture.

Pour Dubet, l'individu n'est pas un simple agent qui ne fait qu'intérioriser les normes et les valeurs sociales, mais un acteur qui construit son expérience. Cette sociologie de l'expérience rompt partiellement avec les schémas théoriques totalisants, hérités d'une tradition positiviste et d'un marxisme aux multiples facettes. Si, en toile de fond, c'est le statut même de la société comme unité qui est remis en cause, c'est du côté des acteurs et de leurs diverses logiques qu'il convient de se situer afin de rendre compte de la dynamique du social. Dubet revendique la nécessité de partir des acteurs comme des institutions afin de rendre compte du rapport rapprochant ou éloignant les individus du système social. Cette orientation théorique et empirique serait légitimée par le fait que la vie sociale est composée d'acteurs aux statuts et aux intérêts divergents et parfois contradictoires.

L'originalité du travail de Dubet réside dans cette tentative de penser l'expérience sociale à travers les tensions et les cohérences engageant les acteurs et l'institution. Les individus ne sont pas seulement des agents, ils sont capables de transformer leur rapport à l'institution. En somme, la sociologie de Dubet, qui se veut compréhensive, est une sociologie de l'acteur se mobilisant face au « système ». En d'autres termes, l'expérience est une activité cognitive et une façon de construire socialement le monde qui font appel à une dynamique accordant à l'individu une part autonome pour décrire son expérience sociale, mais aussi un stock de connaissances disponibles acquises collectivement. L'auteur ne conçoit pas les problèmes sociaux comme un dysfonctionnement d'un système, mais comme une mauvaise articulation des logiques d'action de chaque individu avec les logiques institutionnelles.

Pour définir la sociologie de l'expérience, Dubet a emprunté à Weber la notion d'action ou d'activité issue de ses travaux « Économie et société » (Weber : 2003 Tome 1). Il donne à l'action cette définition suivante :

Un comportement humain, peu importe qu'il s'agisse d'une acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance, quand et pour autant que l'agent lui communique un sens subjectif. (Dubet 1994 :28).

Assurément, la sociologie de l'expérience est une digne héritière de la sociologie de la connaissance et de la sociologie de la compréhension, qui ont pour objet la connaissance comme phénomène social et le sens subjectif que l'acteur attribue à cette dernière.⁵¹

Les logiques d'action, telles qu'elles sont conçues par François Dubet, sont au nombre de trois : l'intégration, la stratégie et l'objectivation.

Toute expérience individuelle ou collective embrasse ces trois registres de l'action. Il serait difficile d'en comprendre une indépendamment d'une autre car elles partagent les mêmes sphères sociales. La logique d'action résulte de la rencontre de l'acteur et de la situation d'action où se trouve ce dernier. Elle est la toile de fond de l'activité de l'acteur dont celui-ci doit tenir compte pour établir sa stratégie et se positionner en tant que protagoniste dans le champ social.

La proposition de ces trois logiques a l'avantage de couvrir l'ensemble social dans lequel baigne l'acteur :

⁵² Cette sociologie de l'expérience va à l'encontre de la sociologie proclamée par Emile Durkheim où le sujet n'avait pas sa place puisque les faits sociaux ne pouvaient s'expliquer que par des faits sociaux. Cette sociologie sans sujet a été très longtemps prépondérante en France.

- ✓ La logique d'intégration permet à l'acteur de se définir grâce à ses appartenances et de maintenir des orientations normatives d'action. Elle renvoie aux mécanismes d'intégration à l'œuvre dans toute société. Cette logique d'action appelle à une identité intégratrice, dans la mesure où l'acteur doit intérioriser les codes sociaux et les valeurs institutionnalisées à travers les rôles. Elle est soumise au phénomène de l'individualisation. Celle-ci augmente avec la possibilité de référents multiples hors des groupes proches d'identification tels que la famille, la communauté locale, l'école...etc.

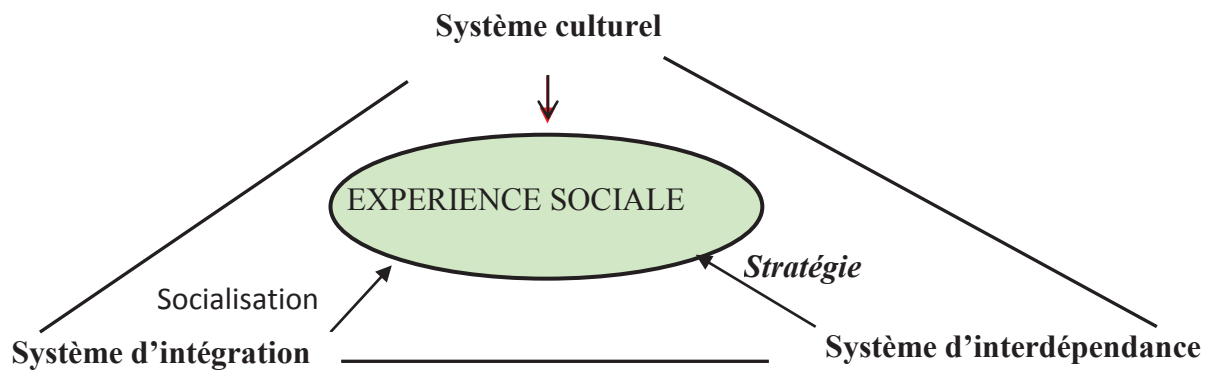
Avec une augmentation de la mobilité des individus, la dépendance exclusive à ces groupes diminuerait. L'individu membre d'une communauté est travaillé par des tensions. Par la variété des expériences rencontrées, les enquêtés élaborent leurs manières d'évoluer et de se situer dans le monde. L'individu se définit par ses appartenances, sa position et vise à les maintenir ou à les renforcer. Sa personnalité coïncide avec son personnage social. En somme, les acteurs assimilent et reproduisent des codes culturels qui permettent à la fois l'échange social et la continuité de la société. Chaque individu hérite d'une histoire, d'une culture qui forment en partie sa personnalité et déterminent une part de ses conduites.

- ✓ La logique stratégique fait en sorte que l'acteur définit ses intérêts « dans une société qui est conçue comme un marché » (Dubet 1994 : 111). Dans cette logique, l'identité est une ressource. La société constitue non seulement un marché économique mais aussi l'ensemble des activités sociales. Dans cette optique, la concurrence domine les relations sociales. L'autre fait figure de rivale ou d'alliée potentielle dans la conquête du pouvoir. La métaphore du jeu domine avec des contraintes et des règles du jeu préexistant aux acteurs et s'imposant à eux (Dubet 1994 : 146).
- ✓ Enfin, la logique de subjectivation permet à l'acteur de prendre du recul par rapport aux logiques normatives et stratégiques et par conséquent de prendre conscience du monde qui l'entoure. Dans ce registre, l'acteur se présente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination. La logique du sujet correspond à la représentation d'une créativité humaine qui se distingue de la tradition et de l'utilité. L'identité subjective prend la forme d'un engagement vers une référence culturelle construisant la représentation du sujet qui veut se percevoir comme l'auteur de sa propre vie et la juger.

Dans cette perspective, l'acteur conçoit les rapports sociaux en termes d'obstacles à la reconnaissance et à « l'expression de la subjectivation », mais aussi de menace pour son autonomie et sa créativité. (Dubet 1994 : 130). Autrement dit, la subjectivité reste socialement définie par une culture, et surtout par une tension dialectique construite entre cette culture et les rapports de domination. La prise de distance critique suppose une approbation antérieure. Les relations interpersonnelles et intersubjectives sont sur le devant de la scène tout autant que les rôles normatifs à jouer. Les individus construisent leurs expériences et se construisent comme des acteurs grâce à une distance à l'adhésion au monde tel qu'il est, à une maîtrise de soi, au développement des capacités d'auto-analyse, et à une forte réflexivité.

En somme, cette troisième logique d'action interpelle la part du sujet dans l'individu. Elle questionne le rapport à soi. Celui-ci est une des constituantes de l'édification du sujet. Il procède de l'individuation, c'est-à-dire du fait de devenir un sujet distinct parmi d'autres.

En tant que sujet, l'individu éprouve, ressent, élabore sa grille de lecture singulière du monde. Même si la subjectivité est impermanente, l'illusion peut tenir lieu d'unité de soi (Martuccelli 2002 : 467-477). Le rapport à soi influence la façon de se définir et de prioriser ses logiques d'actions, elle les englobe et donne la forme d'une cohérence. L'individu peut par exemple se faire au choix cynique, réflexif, ou engagé.



D'après DUBET F. (1994) : 137

En synthèse, la sociologie de l'expérience proposée par Dubet considère l'individu comme auteur amené à unifier les logiques d'action dans lesquelles il s'insère pour se construire. En tant qu'auteur, il peut se révéler un créateur et imaginer de nouvelles façons d'être au monde ou au contraire se faire copieur et endosser des rôles stéréotypés prêts à porter. Il articule ainsi des dimensions et des facettes identitaires. En fonction de la façon dont il développe un savoir sur soi, il privilégie une des logiques d'actions et endosse ou affirme un style qui transforme son environnement. Tout au long de l'ouvrage « Sociologie de l'expérience » (Dubet : 1994), on trouve l'expression d'une série de tensions entre les concepts de subjectivité et d'objectivité, des concepts qui prennent les noms d'acteur et de système social, d'identité personnelle et d'identité intégratrice, de moi et de nous.

Le noyau dur du travail de Dubet est cependant lié à la reconnaissance d'expérience toujours subjective des sujets, laquelle étant configurée à l'intérieur d'un système pluriel de référence, et devient une source valide de connaissances. L'expérience dite personnelle, subjective, est liée à l'histoire des sujets. Néanmoins, les sujets ne sont pas enchaînés à une telle expérience

subjective d'une façon irrémédiable. La capacité reconnue à l'acteur social à se distancier de l'expérience, grâce à la capacité réflexive qui naît de l'intégration des codes sociaux, lui permet de revisiter son expérience, de l'objectiver et de la transformer en connaissance.

L'individu est compris comme celui qui a intériorisé les valeurs et les codes essentiels de son groupe d'appartenance. Il s'agit du résultat d'un processus de socialisation auquel il a été soumis, plutôt que d'un acte conscient de sa part. L'individu n'existe pas hors d'un système social de référence, ce qui lui permet de s'approcher d'une identité socialement construite. Son identité est construite dans une dialectique entre sa propre expérience et le contexte social qui l'accueille. En ce sens, l'acteur-sujet n'est pas enfermé dans une auto référence individualiste soulignée par la sociologie classique.

L'expérience sociale définie par Dubet est construite par l'articulation des différentes actions d'intégration, de subjectivation et par les stratégies mobilisées par le sujet. Cette articulation des actions n'est pas toujours consciente, mais elle le devient en interrogeant les acteurs sur les raisons de leurs actions.

Être le sujet de son expérience, c'est dire comment les humains sont capables de transformer le monde en lui donnant une signification, notamment à travers l'écriture qui porte en soi un travail de transformation. Ils peuvent changer leur condition ou sa signification par leur action, plutôt qu'accepter l'adaptation au destin par apathie, par souci de conformité ou par aliénation aux déterminismes.

Un ensemble de savoirs culturels et sociaux peuvent incarner la singularité de l'acteur et lui donner le droit de participer à la transformation sociale en tant qu'homme critique. Le travail réflexif consiste à saisir les données des choses, des faits et des circonstances, à percevoir concrètement les phénomènes et à les problématiser, c'est-à-dire les mettre en relations logiques, en liens de causalité, en contradictions ou paradoxes, pour pouvoir intervenir. La subjectivité, en tant que conviction et représentation, est un premier organisateur de l'expérience. Il faut la consolider en introduisant une pratique de réflexivité pour faire une analyse distanciée et interpréter ces conduites.

3.2 L'atelier d'écriture pour se dire et se construire une identité d'écrivain ou d'écrivain

La production de texte en atelier d'écriture peut mettre en évidence la question identitaire : comment devenir écrivain ? Ou « comment être reconnu comme tel ? La question identitaire est désignée chez Paul Ricoeur⁵² par le nom d'ipséité, le fameux « qui-suis-je » ? Pour l'auteur, répondre à cette question, c'est raconter son histoire. L'écriture est un rendez-vous avec soi-même, avec sa propre pensée. Par l'écriture, les participants, en utilisant des mots, peuvent définir un rapport à la réalité pour rêver la vie ou vivre leur vie et harmoniser

⁵² On peut rappeler que Paul Ricoeur, est le père fondateur de la représentation de l'identité comme histoire.

leur monde. Ils peuvent parfois découvrir la possibilité d'une mise en mots de leur quotidien. Dans l'atelier d'écriture s'ébauchent des histoires où l'individu peut se sentir impliqué. Il⁵³ s'identifie à ce qu'il raconte de lui-même et à ce que les autres racontent de lui.

Depuis toujours, l'homme se raconte le monde ; il l'écrit pour tenter de l'expliquer et de le transformer. Dans ses écrits, il met en scène, exprime, joue, travestit sa condition, ses problèmes, et ses sentiments. C'est souvent à travers le récit que se constitue ce que Ricoeur appelle l'« identité narrative ». (Ricoeur 1983).

Pour lui, la narration de soi donne sens à l'action : la « mise en intrigue » engendre une « dialectique de la mêmeté et de l'ipseité » (Ricoeur 1990 : 168). Kaufmann, dans la même orientation, déclare que :

Tout se passe comme si l'individu moderne rêvait plus fort sa vie pour la construire à son idée, tout en étant extraordinairement attentif à ce que son rêve ne soit pas que du vent, à ce qu'il perçoit réellement de ce qu'il est en train de vivre ». (2004 : 153).

L'auteur y voit une contradiction entre la « subjectivité narrative identitaire » qui émerge grâce au récit et la « subjectivité réflexive », beaucoup plus ouverte.

Mais Kaufmann nous rappelle que :

l'identité s'organise autour d'une dynamique contradictoire. Elle est simultanément ce qui permet à ego de s'unifier, de donner un sens relativement cohérent à sa vie, et ce qui lui permet à l'inverse de provoquer des décalages avec les attendus de la socialisation, de s'inventer différent. (2004 : 168).

L'identité n'est alors pas qu'un simple récit, c'est un processus producteur de décalages, puis une unification. Plutôt que de parler d'identité narrative, l'auteur préfère l'identité biographique, qui consiste à réduire les dissonances, procédant ainsi à l'unification.

Mais avant de s'attarder sur l'identité narrative, il faut essayer de comprendre en quoi consiste l'identité d'une personne. Plusieurs spécialistes de tous les domaines : philosophie, psychologie, sociologie... ont cherché à déchiffrer le mystère humain en appréhendant la notion d'identité. Ils ont cherché à comprendre comment cette identité est structurée, quels sont les marqueurs les plus importants qui la composent, quels sont les dangers les plus évidents qui risquent de la perturber. Ils ont dressé, en fonction de leur spécialisation et de leurs intérêts, plusieurs définitions. Dans cette recherche, je fais le choix de m'appuyer sur une définition sociologique de l'identité.

⁵³ Ricoeur, Paul. (1983). Temps et récit. L'intrigue et le récit historique Paris Editions Seuil.

3.2.1 Quelques repères théoriques sur le concept d'identité

Dans le langage courant, l'identité⁵⁴ est d'abord ce qui permet à l'individu de se définir à un certain moment de sa vie, et cela, par le choix qu'il fait et les conditions dans lesquelles il vit. Cette première caractéristique n'est cependant pas stable ; elle change, se modifie et évolue en fonction des différents événements qui surviennent au cours de la vie d'un individu. C'est pourquoi il n'y a pas une identité, mais des identités qui se chevauchent les unes les autres, qui se mêlent, se démêlent, se coupent et s'entrecoupent.

L'identité est dans un premier temps une affaire personnelle, puisqu'elle vise l'individu en tant qu'être singulier par rapport aux autres, et dans un second temps, c'est le fruit d'interactions avec les autres, pour pouvoir être comme eux et être accepté au sein du groupe. Ce qui signifie que l'identité intègre un double statut : psychologique et sociologique.⁵⁵ Elle se traduit par une double appartenance théorique : c'est à la fois un fait de conscience, subjectif et individuel, relevant du champ psychologique, et un rapport interactif avec l'autre qui relève du champ sociologique. En psychologie sociale, le concept d'identité « exprime la résultante des interactions complexes entre l'individu, les autres et la société » (Fischer 2010 : 186). Ainsi l'identité implique une définition de soi par les autres et des autres par soi-même. Ces deux mouvements sont décrits par Claude Dubar (2007) comme deux processus complémentaires : le processus relationnel et le processus biographique.

L'identité n'est pas donc pas une notion en soi issue d'un individu comme une création autonome et distincte, mais comme un processus interactif reliant l'individu à son environnement. Ce sociologue souligne l'aspect historique de l'existence de deux types de

⁵⁴ Je renvoie à celles et ceux qui seraient intéressé(es) par le concept d'identité à mon mémoire de DEA « Représentation de soi des jeunes en difficulté sociales, scolaires et professionnelles en formation ». (2003) Bordeaux.

⁵⁵ Lors de la réalisation de mon DEA, j'ai été amenée à définir l'identité individuelle et l'identité sociale. Un des premiers philosophes à s'être penché sur l'identité individuelle est John Locke. Elle est actuellement caractérisée par Pierre Tap, un des spécialistes en la matière, par le fait que l'individu se perçoit le même dans le temps et dans l'espace. « C'est un système de sentiments et de représentations de soi, c'est à dire l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales, culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître, se faire connaître, ou à partir desquelles autres peut la définir, la situer ou la reconnaître ». (Tap 1979 : 8). L'identité sociale est pour Mucchuielli, « l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de la personne ou du groupe c'est à dire qui permettent de la situer dans sa société ». Cette identité sociale définit la position de l'individu dans le système socio- économique, dans la culture... etc. et objectivise la personne par des catégories bio sociales telles que l'âge, le sexe, l'état civil, la nationalité, l'origine sociale...etc.

positions pour définir la notion d'identité : la position essentialiste⁵⁶ et la position nominaliste.⁵⁷

La position essentialiste correspond à une considération de réalités essentielles, de permanence dans le temps, que la philosophie a pu qualifier de « mêmeté » ; les essences peuvent être organisées en catégories, c'est-à-dire « des genres qui regroupent tous les êtres empiriques ayant la même essence » (Dubar 2007), cette essence commune étant qualifiée d'ipséité. Un des postulats fondamentaux de l'essentialisme est alors que ces catégories ont une existence réelle.

Ainsi, la position essentialiste postule qu'à la naissance, l'idée est là, héritée, définitivement singulière. Les individus sont essentiellement différents. L'homme accomplit inexorablement son destin et reste identique à son être essentiel. (Dubar : 2007).⁵⁸ Ricœur considère le problème de l'identité dans la confrontation de la mêmeté et de l'ipséité, confrontation qui se réduit à l'opposition entre même/soi, où « même » est toujours présenté comme « unique et récurrent ». Pour cet auteur, la prise de conscience identitaire repose sur le double sentiment apparemment contradictoire du sujet et de sa responsabilité.

A l'inverse, la position nominaliste considère qu'il n'y a pas d'essence éternelle, et qu'au contraire, tout est soumis au changement. Les mots permettent alors d'identifier les catégories, qui peuvent cependant évoluer en fonction du temps et du contexte. Autrement dit, l'identité n'est pas le caractère de ce qui reste identique ou immuable, mais au contraire le résultat d'une identification contingente. C'est le résultat d'une double opération langagière, à la fois une différenciation en catégories et une généralisation. Dans cette perspective, l'identité d'un être change en fonction du temps et de l'espace. Les identités ne sont identifiables que par leurs noms. Cette identité n'est point héritée mais se construit, n'est point figée mais évolue.

Consécutivement, ces deux positions donnent des approches différentes de l'identité. Alors que la position essentialiste considère en effet que l'on peut définir a priori la singularité et l'appartenance de quelqu'un, la position nominaliste prend en compte des modes d'identification, qui peuvent varier au fil de la vie des individus et des évolutions sociétales.

A l'évidence, l'approche sociologique de la notion d'identité est nominaliste, en ce qu'elle permet de prendre en compte la richesse des interactions sociales. L'identité serait dans ce cas le résultat changeant de multiples identifications évolutives : les identifications revendiquées par soi-même, ou identité pour soi, et les identifications attribuées par les autres ou identité pour autrui. Les marqueurs d'identité, comme les nomme Dubar dans la position nominaliste, regroupent pour l'identité personnelle des caractéristiques et des attributs qui définissent une personne à travers des adjectifs qui décrivent ses défauts et ses qualités. Ceux qui s'appliquent

⁵⁶ Cette position est considérée historiquement première, et elle est issue de la pensée de Parménide, philosophe de la stabilité.

⁵⁷ Cette deuxième position est issue de la pensée d'Héraclite dont on connaît tous son aphorisme célèbre « on ne peut se baigner deux fois dans la même eau ».

⁵⁸ Edition du Seuil, Paris, 1990.

à l'identité sociale, ce sont les statuts partagés avec les autres membres d'un groupe social tels que la nationalité, la profession, la religion, l'origine sociale...etc.

Ainsi, chaque individu hérite dans une lignée, dans une culture, dans un statut social, d'une place à différentes étapes de sa biographie dans les divers contextes sociaux et institutionnels dans lesquels il évolue. C'est dans ces univers sociaux d'appartenance,⁵⁹ dans ces divers « nous » dont l'individu a fait partie que se forme le soi constitutif de la personnalité individuelle. Ce soi constitutif est pour Lipansky la combinaison de trois éléments : la liberté (liberté d'expression dans un atelier d'écriture), la finalité (quel but je poursuis en écrivant ?) et l'action (que va-t-il en ressortir concrètement ?)

En somme, la question de l'identité s'inscrit dans une logique d'interaction entre les dimensions personnelles et sociales de l'individu. C'est pourquoi l'identité personnelle et l'identité sociale apparaissent aujourd'hui étroitement liées. La présence d'autrui, dans la construction de l'identité, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger, se révèle nécessaire.

3.2.2 Le rapport à l'autre dans la construction de l'identité

Il semble que le sujet n'accède à la conscience de son identité que dans le rapport à autrui, où il dépend intrinsèquement de l'autre pour se définir. Il en ressort un certain nombre de besoins à assouvir : le besoin d'existence (se sentir exister aux yeux d'autrui dans des ateliers d'écriture en écrivant) ; le besoin d'intégration (le besoin de reconnaissance en appartenant à un groupe d'écrivains) ; le besoin de valorisation qui renvoie à une image positive de soi-même en lien avec la considération d'autrui. L'identité exige une confrontation avec l'autre.

Chaque identité ne se définit que dans un rapport à une autre identité. Le sujet ne se crée pas seul mais au travers d'autrui. Autrui⁶⁰ sert souvent de modèle. Si la construction du moi reste autonome, elle n'en reste pas moins dépendante d'autrui.

L'identité se construit, en définitive, dans un réseau d'interactions où la personne est amenée à évoluer, donc à se modifier. C'est ce réseau d'interactions que défendent George H. Mead et Blumer dans la construction de l'identité. Ils ont en effet remis en cause la rigidité du schéma behavioriste stimulus-réponse et souligné l'importance de l'interprétation du stimulus avant toute réponse, en mettant en avant « l'utilité minimale des échanges sociaux ».

⁵⁹ Ainsi dans mes entretiens j'ai fait appel aux différents univers sociaux, qui constituent la trame de l'identité pour appréhender le rapport à l'écrit des participants : la lignée familiale, la famille nucléaire et les autres univers que comporte habituellement la vie en société : l'école, le milieu professionnel et le milieu social au sens large (amis, rencontres...etc.).

⁶⁰ Dans cette recherche, autrui pourrait être des écrivains célèbres ou des participants considérés comme de bons écrivains.

C'est dans cette perspective que la face développée par Goffman possède elle aussi des points communs avec le concept d'identité, en ce sens qu'elle cherche elle aussi à rester positive-sauvée et qu'elle oriente nos comportements pour y parvenir. La spécificité de la « face » vient surtout de son contexte d'analyse : l'interaction. La part de l'interaction dans la construction de l'identité est très importante. Ainsi la théorie des rôles apporte sa contribution en articulant perception et définition de soi. Le rôle est le nom donné à l'interaction liant deux personnes selon des normes culturelles. De fait, tout sujet est un acteur social qui joue des rôles en fonction de son âge, de son sexe, de son travail...etc. Plusieurs modalités d'adhésion coexistent, laissant une latitude de choix dans les rôles assumés.

Les travaux d'Erving Goffman se sont attachés à la présentation de soi, en misant sur les aspects visibles de l'adhésion au rôle : le sujet présente « la face » attendue de lui par l'environnement social. L'activité sociale deviendrait une scène de théâtre dont la finalité serait le respect des rituels et des lignes de conduites institués par les normes sociales. Pour décrire les comportements sociaux humains, il utilise la métaphore dramaturgique d'une scène de théâtre⁶¹ dans laquelle chacun incarne un personnage jouant un rôle plus ou moins prédéfini. Le scénario de chaque pièce stipule dans les grandes lignes les types de personnages qui peuvent y participer et les caractéristiques de leur jeu. L'existence de ces rôles,⁶² indépendants de l'acteur qui les joue, crée toute une série d'attentes légitimes quant aux comportements que sont censés mettre en œuvre les acteurs.

Au demeurant, la notion d'identité est conçue comme une dynamique dans le temps et résulte d'un processus initié par le sujet lui-même au cours de ses expériences sociales. Ce dernier, au gré des interactions qu'il a pu engager avec les différents environnements familiaux, sociaux et groupaux, reconstruit perpétuellement son identité par le jeu de l'acceptation et du rejet des modèles et rôles sociaux qui lui sont assignés. Ainsi, la conscience de soi est dépendante de l'autre. L'expérience du social agit autant dans la production de soi que dans la conscience de soi. Dès lors, les composantes de l'identité de l'individu s'analysent en termes de dynamique de parcours, c'est-à-dire d'expériences passées et de projets à venir.

3.2.3 Le paradoxe identitaire

L'identité apparaît comme un construit dynamique sans cesse en recherche d'équilibre ou d'adaptation, à partir de laquelle la personne, à un moment donné de sa vie, se définit, se réfère. Elle s'organise donc autour de dynamiques contradictoires. Elle est à la fois ce qui permet à l'individu de s'unifier, de trouver un sens à sa vie et de répondre à un destin, en référence ou dans un rapport aux formes de socialisation qu'il a vécues. Elle est aussi ce qui lui permet d'articuler, choisir des rôles, et d'avoir ainsi la liberté de s'inventer différent. Le

⁶¹ Dans cette perspective, l'atelier d'écriture serait considéré comme une scène de théâtre dans cette recherche.

⁶² Ces rôles qui sont de manière plus ou moins libre et improvisées se conforment néanmoins à certaines contraintes d'ordre socioculturel.

cœur du processus identitaire se situe donc dans la production du décalage, dans le mouvement, la tension, la dynamique d'être là et de tendre vers autre chose, dans l'équilibre et la tension sans cesse remis en question des différents domaines d'activités.

Cependant, il est important de préciser que toutes les actions ne sont pas médiatisées par l'identité. L'individu ne passe pas son temps à se demander qui il est. Ces questions apparaissent lorsque des décalages, des discordances, des adaptations entre plusieurs appartenances ou des choix sont à faire. En deçà de ses capacités imaginatives, créatrices et réflexives, dans l'infra conscient, la personne se construit comme un être d'habitudes, c'est-à-dire ayant incorporé des automatismes, des schèmes permettant d'agir sans réfléchir. Il est secrètement porté par la mémoire sociale qu'il a intériorisée.

Ainsi, il y a des moments d'effacement quand l'action va de soi et se déroule dans la perfection des automatismes incorporés. C'est au moment de ces décalages, de ces discordances qui provoquent l'indécision et impliquent une réorientation du sens de sa vie,⁶³ que l'enquête peut voir émerger un champ de possibles dans lequel il va déployer toutes ses stratégies identitaires pour maintenir l'intégrité de son identité. En effet, les stratégies identitaires qui concernent l'affirmation ou la défense de l'identité actuelle et passée ont pour fonction d'agir sur la définition de soi, de maintenir, de préserver ou d'augmenter le degré de valorisation de soi, d'assumer une « logique interne » à travers laquelle le sujet légitime, investit et contrôle.

Maintenir une continuité dans le temps, c'est défendre l'identité du sujet dans ce qu'il a été (passé), dans ce qu'il est (présent), et dans ce qu'il veut être ⁶⁴(futur). Il s'agit de rester le même, de persister dans son être, mais aussi d'évoluer, de changer et de défendre son identité propre tout en maintenant un ancrage dans le temps et l'espace, mais aussi sur le plan personnel, familial et culturel.

Les stratégies identitaires sont à considérer dans leur diversité, comme autant de moyens de défense ou de promotion de soi. Elles permettent en effet au sujet de se personnaliser ou de se re-personnaliser à travers la quête de pouvoir (maîtrise de l'environnement tel que l'atelier d'écriture et de lui-même), la quête de sens et de signification (pourquoi écrire ? quel sens cela a pour le participant ?), la quête d'autonomie (construire un espace personnel et trouver ses propres limites au sein de l'atelier d'écriture) et la quête de réalisation de soi (réaliser pour se réaliser). Elles s'appuient sur le besoin de reconnaissance sociale. Cette recherche de reconnaissance s'exprime par le besoin d'exister aux yeux des autres, d'être pris en compte, d'avoir sa place tout en étant approuvé, valorisé et reconnu dans son identité propre.

⁶³ Il faut donner un sens à sa vie, spécialement dans certains contextes biographiques marqués par des ruptures suite à des événements divers quand la vie bascule ou quand on se situe entre deux univers de socialisation (ex : sortir du monde du travail en se retrouvant au chômage, l'entrée dans un atelier d'écriture...etc.).

⁶⁴ Devenir écrivain entre autres.

Dans ce travail de thèse, l'entrée dans un atelier d'écriture peut s'entendre comme un projet identitaire.⁶⁵ Le rapport à l'écrit se situe à la rencontre d'une offre sociale (projet pour autrui) et d'un itinéraire personnel (la trajectoire). Ce champs des possibles est à analyser au regard des objectifs existentiels du sujet. Son projet⁶⁶ ou son absence de projet donne lieu à différents types de rapports à l'écrit, en lien avec ses stratégies identitaires : rapport d'engagement, de désengagement, d'ambivalence.

En conclusion, l'identité est une structure polymorphe, dynamique, constituée par des aspects psychologiques et sociaux appelés marqueurs identitaires. Ces marqueurs peuvent être des attributs qui définissent aussi bien l'identité personnelle (qualités/défauts) que l'identité sociale (le statut que l'individu partage avec les autres membres du groupe).

Cette identité peut se voir transformer lorsqu'un individu fait l'expérience d'un nouvel apprentissage qu'il soit formel, informel ou non formel. Pour rendre compte de ces processus de transformations identitaires, la théorie de la transformation des perspectives de sens, développée par Mezirow, a constitué un éclairage pour cette recherche.

Cette théorie insiste sur le fait que les apprentissages réalisés en formation permettent un positionnement critique face à son environnement, en constituant ainsi un processus de transformation de son propre rapport au monde. Ce n'est qu'en lien avec son propre parcours de vie et son histoire personnelle que les apprentissages peuvent trouver une inscription cohérente et prendre alors sens en vue d'un projet de développement, d'émancipation et de positionnement critique. Avec cette vision humaniste de la formation et des apprentissages, la formation informelle prend une place nouvelle.

⁶⁵ Référence aux travaux de Moktar Kaddouri, auteur qui a travaillé sur la question identitaire dans les domaines du travail et de la formation.

⁶⁶ Le projet implique une représentation de la situation vécue et le désir de la réorganiser, de la transformer et de préparer l'avenir. Qu'il s'agisse de projets souhaités, désirés, légitimés ou prescrits, portés, porteurs ou à porter, ils orientent le sujet dans son avenir.

3.3 Le processus de transformation identitaire à l'œuvre dans l'engagement en atelier d'écriture

3.3.1 La question du sens

En général, l'être humain rejette le non-sens. Chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui. Lorsqu'il est pris dans une situation dont il ne maîtrise pas le contour, il cherche à fuir, ou à s'impliquer le moins possible. De quoi a-t-on besoin quand on dit qu'on a besoin de donner du sens à nos actes ? Que recouvre le besoin de sens ? Dans le champ de la formation des adultes, il semble bien que cette notion soit indispensable pour appréhender l'expérience sociale des sujets apprenants.

Ainsi, j'ai pu constater, lors de mon parcours universitaire et professionnel, qu'apprendre, pour le public en formation, c'est s'adapter au marché du travail pour trouver « un bon boulot ». Ces personnes investissent les savoirs très souvent en rapport à leurs usages et à leurs utilités. Le savoir ne fait pas sens en lui-même, mais fait souvent sens en rapport avec l'avenir. Des savoirs instrumentalisés : n'est-ce pas souvent le type de rapport que l'on entretient avec le savoir en général ? Entre le subjectivisme, le consumérisme et l'utilitarisme, le risque de la perte de sens émancipateur est grand.

Dans cette optique, objectiver des savoirs n'est pas indépendant de leurs usages. Qu'en est-il de la question du sens dans le rapport qu'ont les personnes en atelier d'écriture avec l'écrit ? Pour répondre à cette question, une revue des travaux de Mezirow est incontournable.

Au cours de sa vie, Mezirow a dû faire face à des événements qui ont transformé ses perceptions de la réalité et suscité de nouvelles prises de conscience. C'est au travers de ses événements personnels, professionnels et sociaux que Mezirow a pris conscience que la construction du sens était vitale et émancipateur dans les apprentissages. Selon lui, cette construction passe par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place du sujet, car le sens tient à sa propre vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste...etc.

Ainsi, ces événements lui ont donné l'occasion d'interroger la manière dont l'adulte apprenant, confronté aux difficultés entraînées par un changement de vie, arrivait à prendre en main les handicaps hérités de son apprentissage initial grâce à l'expérience d'un « apprentissage transformateur ». Son expérience personnelle l'a amené à comprendre le processus déclencheur chez les adultes et à chercher en saisir le sens.

Dans son ouvrage « Penser son expérience, développer l'autoformation » (2001), Mezirow a recherché « comment les adultes apprennent, et sur la base de quelles expériences ils s'approprient ce qui leur est enseigné et sur quelles dynamiques ils modifient leurs projets de

vie ». ⁶⁷Il souscrit à l'idée sur laquelle l'adulte peut d'une certaine façon penser son expérience, en l'occurrence celle de l'atelier d'écriture, comme une voie vers « l'autoformation ». Mezirow ⁶⁸ rappelle que l'être humain a besoin de comprendre ses expériences pour pouvoir agir efficacement. En effet :

Nous traitons les choses en fonction du sens qu'elles ont pour nous. Ce sens est soumis à des processus d'interprétation que nous utilisons chaque fois que nous nous trouvons face à quelque chose. La nature d'une chose ou d'un événement tient essentiellement au sens que chacun lui donne. Cette démarche ne nie pas l'existence d'un monde extérieur à nous, elle témoigne que nous faisons advenir de ce monde ce qui se trouve être en totale conformité avec nos expériences individuelles passées. La conception détermine la perception et le seul moyen de connaître la réalité est d'agir sur elle. Dans la mesure où ce point de vue présuppose que tout sens est une interprétation, et puisque les informations, les idées, les contextes changent, nos interprétations présentes de la réalité sont toujours susceptibles d'être revisitées ou remplacées. (Dewey 2011 :16).

Dans le rapport que les personnes en atelier d'écriture ont avec l'écrit, la question du sens paraît donc très importante. Elle va permettre de définir la manière dont l'individu s'inscrit dans l'écrit, ce qui l'engage et le mobilise. Ce thème du sens permet de comprendre ce qui donne l'envie à ces personnes de s'engager dans un atelier d'écriture. Cette question du sens projette l'individu face à lui-même, face à ses actes, face à la pratique qu'il a de l'écrit, ses attentes, ses angoisses, face aux questions qu'il se pose.

En somme, la question du sens se pose pour tout individu confronté à un apprentissage au savoir. Ainsi, entrer dans un atelier d'écriture suppose que l'écrit fasse sens, que cela produise de l'intelligibilité sur l'ensemble de la vie de la personne qui décide d'entrer en atelier. Cette posture réflexive peut donner la possibilité à chacun des participants de changer intérieurement, de se transformer en changeant ses représentations. Ils vont tenter, par une réflexion critique menée avec les autres, de se modifier, de changer un aspect initial de soi, en agissant sur eux-mêmes, sur leur propre situation mais aussi sur celles des autres. Ainsi :

Chaque adulte a acquis dans son enfance sa manière de comprendre le monde à travers son vécu, notamment grâce à la culture à laquelle il appartient et les personnes significatives qu'il a rencontrées. A l'âge adulte, il va développer ses capacités critiques, pour interpréter son expérience de façon plus globale, plus ouverte à d'autres points de vue dont la validité est établie à travers le dialogue rationnel. Cette transformation est émancipatrice, car elle permet à l'adulte de ne pas subir passivement les interprétations des autres, mais d'explicitier les siennes propres, en dialogue avec les autres et en tenant compte du contexte. Grâce à une éducation active et ouverte au dialogue ne refusant pas l'engagement dans des responsabilités, l'approche en profondeur des problèmes posés permet de se débarrasser le plus possible des idées préconçues pour éviter les fausses interprétations, et de substituer des réponses logiques aux explications magiques. L'apprentissage de l'adulte prend donc en compte explicitement sa vie, sa dimension « d'historicité » et sa dimension sociale ». ⁶⁹

⁶⁷ Au début de ses recherches en 1978, Mezirow s'est intéressé aux réactions de femmes revenant aux études après une période d'absence prolongée alors que plusieurs d'entre elles remettaient leur décision en question devant la réaction négative des membres de leur famille. Leur réaction initiale était la culpabilité parfois même un sentiment de honte devant leur impression d'avoir abandonné les leurs. Puis par étapes successives, le cheminement s'était fait jusqu'à l'établissement d'une compétence et d'une confiance en soi dans de nouveaux rôles et de nouvelles relations.

⁶⁸ Il s'appuie sur les travaux de Dewey « Expérience et éducation » 2011 Armand Colin pour citer sa réflexion sur l'expérience.

⁶⁹ Fiche de lecture par B Courtois, site internet visitée le 15 mars 2012.

Cette théorie de la transformation donne à voir l'apprentissage comme interaction entre le faire et la réflexion sur ce faire. Les savoirs d'expériences nous aident à voir la parenté des événements, les caractéristiques d'un comportement, la potentialité d'une situation :

Il devient clair que l'expérience est un acte plutôt qu'une pensée. Les qualités symboliques font partie intrinsèque de notre expérience et c'est inspiré par elles que nous constituons le monde. La réalité est édifée par la perception à travers l'expérience. La structure de la perception est culturelle et la structure du langage en est le reflet (...). Avant même de conceptualiser une expérience nous en tirons des signes que nous interprétons. Par la médiation du langage, nous articulons l'intentionnalité qui se trouve à l'état implicite dans la perception. Nos cadres habituels de référence ou perspectives de sens façonnent des pratiques au moyen desquelles notre activité perceptive met en scène notre monde. (Mezirow 2001 : 41).

La personne qui entre en atelier d'écriture s'inscrit dans un système où elle hérite d'une langue, d'une culture, d'une appartenance sociale. Elle pourra exercer son activité critique dans le champ des rapports sociaux. Cette activité critique peut s'inscrire dans un mouvement social. La formation par l'expérience s'inscrit dans un processus historique, d'intégration et d'interdépendances dans lequel la personne pourra développer son autonomie. Être sujet de son expérience nomme la capacité de l'individu à agir sur lui-même par réflexivité, pour se remettre en question, pour se distancier des injonctions normatives. L'interprétation de sa subjectivité et la compréhension du social lui permettent de produire du sens culturel pour s'accommoder aux contraintes sociales, et légitimer le bien-fondé de ses conduites.

La pensée de Mezirow propose donc une démarche réflexive critique pour interpréter l'expérience et travailler le sens. Cette réflexion doit porter sur les apprentissages initiaux et s'accompagner d'une réévaluation afin d'« accéder à une transformation de perspective ». Dans cette optique, l'écriture peut devenir un élément actif essentiel pour devenir « auteur » de sa vie.

Cette démarche peut s'appliquer dans tout apprentissage, que l'auteur, se référant à Habermas, regroupe en trois grandes catégories :

- ✓ « l'apprentissage instrumental », où il s'agit de maîtrise technique et opérationnelle. Ainsi, les hypothèses guident l'apprentissage instrumental alors que les métaphores guident l'apprentissage communicationnel. Dans cette forme d'apprentissage, la validation des croyances et des schèmes de sens passe par le dialogue critique et l'action.
- ✓ Le dialogue ou « l'agir communicationnel » permet d'établir une relation avec le monde qui nous entoure, avec les autres et avec nos propres intentions. Il s'agit donc de clarifier les conditions de communication et de l'inter subjectivité.
- ✓ Le troisième type d'apprentissage, l'apprentissage réflexif, lorsqu'il s'applique aux deux premiers types d'apprentissage, entraîne des transformations de type émancipatoire.

Pour Mezirow, l'acte d'apprentissage de l'adulte est presque toujours multidimensionnel, c'est à dire à la fois instrumental et communicationnel, domaines dans lesquels peut s'exercer une réflexion critique, à des niveaux et à des modalités différentes. D'après cet auteur, le sujet doit s'approprier sa vie quotidienne. Cette appropriation suppose que l'individu passe d'une conscience naïve, c'est-à-dire qui n'interroge pas et utilise des explications magiques pour

expliquer la réalité, à une conscience critique capable de problématiser la réalité, c'est-à-dire avoir la possibilité de faire des choix en vue de se transformer, de se conscientiser. Il s'agit d'arriver à une compréhension plus rigoureuse de soi-même afin de s'insérer de façon critique dans l'action de transformation dans son apprentissage.⁷⁰ Tout apprentissage n'est cependant pas systématiquement transformateur, même si tout apprentissage peut être transformateur.

Ces apprentissages, valorisant les expériences de chacun, permettent de former le jugement critique par des débats en groupe sur des questions difficiles et vitales. Le quotidien a un caractère socialisant, les émotions, le désir, les intuitions ont valeur d'éducation informelle. En ce qui concerne le sens, l'auteur insiste sur l'importance du sens de l'apprentissage pour l'adulte, mais surtout sur le travail et sur le sens dans le processus d'apprentissage : le sens comme interprétation de l'expérience est sans cesse produit, mis en question dans le cours de l'apprentissage. Pour Mezirow, il faut produire du sens pour rendre cohérente son expérience, afin de comprendre les orientations et les significations, et de construire un jugement autonome qui ne soit pas une croyance imposée (vision issue des cadre de références directeurs,⁷¹ souvent implicite pour l'interprétation de l'expérience, comportant des dimensions épistémiques, sociolinguistiques et symboliques).

Ce qui signifie qu'il y a une conviction que le sens se trouve davantage en soi-même que dans les formes extérieures et que le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine. Dans cette optique, l'expérience de l'atelier d'écriture suppose et permet au participant une mise à distance de sa pensée, de son histoire, de son vécu, de l'histoire personnelle des autres par rapport à la sienne. Il apprend par là même à se décentrer.

⁷⁰ Ce processus de conscientisation peut exister en fréquentant un atelier d'écriture comme le souligne l'extrait suivant réalisé en avril 2011 : « Si on insérait les ateliers d'écriture à l'école, on démocratiserait l'écriture. C'est aussi un mode différent d'enseignement, un changement de regard, l'atelier d'écriture est un changement de regard, l'animateur, lui, voit un devenir, une transformation chez l'élève. Les paramètres seraient changés. C'est croire en eux, c'est changer le fonctionnement dans la classe, c'est aussi un changement de regard extérieur, (les parents, les structures sociales) on dit qu'il faut aider l'élève, mais non, il faut l'accompagner, faire qu'il soit acteur de ses projets, on est alors dans l'auto-socio construction et pas dans la transmission des savoirs, on est dans un rapport d'émancipation... un rapport de transformation Si on accordait plus de place aux ateliers d'écriture, ça changerait les choses. Si on accordait plus de place à la création, ça changerait beaucoup de choses. L'écrit est réservé à une certaine élite, c'est un pouvoir confisqué, l'atelier fait de l'écriture un pouvoir partagé et pourrait opérer un changement social et politique de démocratisation nécessaire... En lycée pro, ils disent que l'écrit n'est pas pour eux... ils sont dans un certain mode de pensée, dans un moule, l'atelier artistique a moins de résistance, dans l'atelier d'écriture, ils se sentent exposés. En fac de psycho, en 1^{ère} année, les étudiants résistent au début, puis comme c'est obligatoire, ils viennent et écrivent. L'école a traumatisé beaucoup de gens, en fait, même des bibliothécaires ont du mal à venir, car élaborer un texte, faire surgir que l'écriture est difficile. On me dit souvent, à quoi ça sert, à quoi ça va me servir Pour moi, animer des ateliers est une démarche militante. Le GFEN est un lieu formidable mais ça fait appel à l'art, aux politiques, à l'histoire... Les ateliers explorent des pistes, sciences humaines, actualités... on peut parler de dispositifs, les gens construisent des savoirs, la discussion est là pour distancier sur ce qui est écrit ».

⁷¹ Dans le sens goffmanien du terme.

Il apparaît évident que cette question du sens est très importante pour penser le sujet. Les individus qui viennent écrire en atelier d'écriture engagent leur personne dans un processus d'apprentissage. Leur identité est sans prise dans une dynamique de construction.

La manière dont l'individu investit cette activité, et celle dont il va la pratiquer au sein de l'atelier sont autant d'éléments qui modifient son mode de pensée. Dans cette perspective, les fameux « tournants » que Francis Lesourd met en exergue dans son ouvrage « L'homme en transition » (2009), sont dans la lignée des travaux de Mezirow. En effet, ce que Lesourd décrit correspond aux observations de Mezirow citée par Hélène Bezille, qui « note que l'apprentissage transformateur est facilité dans les moments de transition que traverse la personne ». (Bezille 2009 : 8).

Ces moments de transitions, de transformations en se référant aux écrits de Denzim, sont ce que l'on pourrait appeler des épiphanies, au sens de révélation et d'alternation qui évoquent le passage dans une autre réalité. L'épiphanie est le marqueur d'un état à un autre. Les premières fois d'une vie peuvent être des tournants, pouvant être désignées comme épiphaniques. Par exemple, certains livres phares peuvent être des partenaires transitionnels. De même que fréquenter un atelier d'écriture peut aider à prendre des décisions et à changer sa vision du monde. Les épiphanies illuminatives renvoient à des événements mineurs mais résonnent pour le sujet avec des problématiques majeures. Elles précipitent de profonds changements qui peuvent avoir été en chemin depuis longtemps. Des événements qui sur le coup, semblaient avoir peu d'importance, vont se révéler importants lorsque la personne connaît une difficulté majeure (l'envie de reprendre des études). Les épiphanies cumulatives apparaissent comme des tournants dans une vie causés par l'accumulation de nombreuses expériences reliées (le cas des femmes battues qui n'acceptent plus d'être dans cette situation et veulent la changer). Les épiphanies revécues renvoient à des épisodes qui ne sont pas clairement compris mais prennent rétrospectivement une signification importante (une discussion, une rencontre...). Selon Denzim, ces quatre structures expérientielles ne sont pas clivées. Une épiphanie est reliée à d'autres épiphanies.

Mon objectif est de comprendre comment le sujet vit cette nouvelle expérience sociale qu'est l'entrée dans un atelier d'écriture, mais aussi de tenter de voir les transformations produites chez l'individu qui a entrepris cette démarche.

3.3.2 Ecrire en atelier d'écriture : une expérience quotidienne aux dimensions d'apprentissage informel et non-formel

Les apprentissages qui se réalisent au sein de l'atelier d'écriture relèvent de l'informel mais aussi du non-formel. L'éducation des adultes est progressivement passée de formes traditionnelles de transmission de connaissances à cette combinaison de ces formes d'apprentissages formels, non-formels et informels. Avec l'évolution de la société, les dispositifs de formation en sont venus à s'appuyer sur des formes d'apprentissage mobilisant

les situations de travail pour la formation non formelle, ou encore sur les expériences du quotidien.

La première explication se situe pour Denis Poizat sur le plan anthropologique. L'éducation permanente ne cautionne plus la distinction sans nuance entre l'enfant et l'adolescent qui doivent apprendre et l'homme qui doit produire. Désormais, elle s'inscrit dans l'idée d'une vie pensée comme un processus de construction dynamique et dans la conception « d'un homme inachevé », ⁷² conception renforcée par l'accroissement de la durée moyenne de la vie biologique.

La deuxième explication se place au plan socio-économique et renvoie à une désuétude toujours plus rapide des connaissances dans nos sociétés hypermodernes, ⁷³ justifiant ainsi la permanence d'un processus éducatif. Il y a quelques décennies, il était plus facile de trouver du travail, de bien vivre et de participer socialement, sans avoir réussi une formation complète. L'arrivée des technologies, qui ne cessent de se développer et d'envahir les fonctions de travail, demande une solide formation de base qui soit qualifiante pour un travail donné. Chaque individu doit être en mesure, si besoin est, d'affiner sa formation, eu égard aux exigences changeantes du marché de l'emploi et aux défis posés par la société.

Ce constat laisse supposer que si l'apprentissage formel est insuffisant, l'apprentissage informel jouerait un rôle. Enfin, la troisième explication renvoie au plan politique et invoque une participation éclairée du citoyen à la vie publique, correspondant pour les promoteurs de l'éducation permanente à une motivation de démocratisation de la société. Il émane de ce constat l'idée d'une éducation tout au long de la vie afin de rendre l'adulte autonome face à des transformations importantes de la société.

Cette éducation permanente donne la possibilité à chacun, quelle que soit sa classe d'origine, d'accéder à un minimum de savoirs et de culture. Cette idée de continuité dans l'éducation n'est pas récente puisqu'elle est déjà présente chez certains philosophes, comme Platon, qui attirait déjà l'attention sur le fait que l'éducation était fondamentale et devait se pratiquer tout au long de la vie « selon son pouvoir ».

Quant à Comenius, il émettait déjà cette idée d'enseigner tout à tous sans aucune distinction. Plus tard, Condorcet et Ferry contribuèrent à installer l'idée « d'une permanence de l'éducabilité ». C'est en 1919 que la notion d'éducation permanente fait son apparition dans le rapport Smith publié en Angleterre. Structurée par Bachelard en France dans les années 30, elle se diffusera après la deuxième guerre mondiale pour répandre ses conceptions dans les années 60 au plan international.

Dans l'éducation formelle, les seconds ont été très longtemps non nommés, ils n'avaient pas de valorisation sociale. C'est en sens que l'éducation non formelle mais aussi informelle s'est engagée pour les mettre en lumière et les rendre légitimes.

⁷² Terme employé dans la thèse de Denis Poizat.

⁷³ On qualifie cette société hypermoderne de société de savoirs.

Aujourd'hui, les apprentissages informels désignent le processus permanent, tout au long de la vie, par lesquels chacun adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances à partir des expériences et des ressources éducatives de son milieu ambiant et de sa vie quotidienne. Cette éducation informelle fait référence à un apprentissage qui n'est pas forcément intentionnel et encore moins reconnu et reconnaissable par les individus eux-mêmes et leur environnement. Chacun placé dans un environnement particulier, c'est-à-dire dans un « bain environnemental », ce dans quoi il est immergé, se fait autodidacte « de l'incident et du quotidien » (Bézille 2003) à la mesure de ses besoins, de ses envies, de ses moyens et de son récit propre.

Ces apprentissages informels ont très longtemps occupé une place secondaire en formation d'adulte, à cause de la difficulté à les identifier, et à les comprendre. De nos jours, des auteurs comme Hélène Bézille soulignent l'importance de prendre en compte toutes les diverses ressources environnementales, familiales qui génèrent du savoir (le sport, le monde associatif, la colonie de vacances...etc.) car l'informel s'infiltré dans tous les domaines de la société comme « une éducation civile de base, pour vivre et apprendre à apprendre ». ⁷⁴ Cette notion d'informel constitue, selon cette même auteure :

la matière première, le produit de base riche de l'épaisseur des savoirs en prise directe avec le vécu sous terrain riche des promesses et des surprises du non-dit, de l'insu, de l'implicite, de l'indifférencié. C'est le magma constitutif de notre rapport au savoir et à l'apprentissage, fondé dans un éthos de groupe, qui relève d'une culture d'imprégnation. ⁷⁵

Dans cette optique, cette éducation informelle s'apparente à la culture de la rue qui génère de la vie quotidienne, ⁷⁶ des richesses brutes. Elle ⁷⁷ met en avant la valeur formative de la vie quotidienne et « la contre productivité » des institutions. Pour entériner cette idée, elle se réfère aux travaux de Georges Robert Teasdale sur les petites cultures autochtones, où l'apprentissage s'appuie sur des processus informels dans le contexte des activités quotidiennes. D'après cet auteur, il s'agit « d'un processus inconscient d'observation, d'imitation et de jeu de rôles, par opposition à l'instruction verbale et formelle des sociétés modernes industrialisées ».

Au sein des ateliers d'écriture s'entrecroisent et s'entrelacent des situations non formelles et informelles qui génèrent des formes hybrides d'apprentissage. Le repérage des apprentissages informels en atelier se concentre sur les modalités suivantes : le recours aux pairs à l'intérieur et hors de l'atelier, l'observation, le mimétisme...etc.

L'apprentissage informel a suscité depuis plusieurs décennies un intérêt de la part des chercheurs en sciences sociales et en éducation. Dès le début du 20^{ème} siècle, ils se sont attachés à en mettre en exergue les spécificités de l'apprentissage informel par rapport à celles

⁷⁴ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. p 336 1994.

⁷⁵ Du « Nous » au « Je » : emprise ou étayage ? Hélène Bézille – A-GRAF 2004.

⁷⁶ Dans d'autres travaux, Hélène Bézille insiste sur l'importance de la fonction adaptative et créative (la métis) des apprentissages non intentionnels de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs à partir de là qu'elle questionnera dans d'autres travaux l'autodidactie comme parangon des apprentissages informels.

⁷⁷ Note de synthèse parue en 2007 dans le numéro 158 de la revue française de pédagogie, Brougère et Bézille.

de l'apprentissage formel. Elles permettent d'approfondir les processus sur lequel il repose et les savoirs qui peuvent en résulter. Les travaux de John Dewey apportent un éclairage intéressant sur ces différentes modalités d'apprentissage.

Pour le penseur américain, l'éducation est un processus continu, inconscient au départ, qui commence dès la naissance, dans l'environnement informel et englobe toute l'existence de l'individu. Les dimensions affectives et émotionnelles de ce processus sont le plus souvent ignorées par ses prédécesseurs. Dans cette perspective, l'éducation et l'apprentissage informel sont étroitement liés, voire se confondent. Le processus d'éducation recouvre pour lui la socialisation et l'apprentissage de nouveaux savoirs. L'éducation et l'apprentissage sont étroitement liés au développement de l'individu et à son parcours personnel, social et professionnel.

Ainsi, l'acte d'écrire et l'apprentissage de l'écriture ne sont pas limités au cadre spatio-temporel de l'école. La pratique de l'écriture fait partie de l'expérience quotidienne de l'individu. Dewey met en lumière les liens potentiels entre les trois modalités d'apprentissage : formel, non formel et informel. Par ailleurs, il accorde une importance considérable à la notion de communauté sociale telle que la famille, l'environnement social proche (amis, voisins...etc.).

Aujourd'hui, cette notion de communauté⁷⁸ est reprise sous des angles différents, notamment dans la notion de communauté de pratique ou de communauté virtuelle. Dans cette recherche, l'atelier d'écriture, espace social et de loisir, peut être considéré comme une communauté de pratiques qui rassemble différents groupes d'âge et met ses membres dans des situations d'interaction et de collaboration dans une visée souvent socioconstructiviste.

La vie quotidienne déploie une palette inédite de situations porteuses d'apprentissage qui ont été très souvent ignorées. Très longtemps, la richesse de l'environnement informel, qui expose l'individu à une variété d'apprentissages, n'a pas été prise en compte. Ici, l'enquêteur engagé dans un atelier d'écriture développe des savoirs et des savoirs faire pluriels grâce à un climat de confiance qui s'instaure, dépourvu de tensions sur la prise de risque⁷⁹ qu'implique l'expression écrite dans l'environnement scolaire où règne souvent le caractère inhibiteur d'un climat de stress marqué par la crainte de l'erreur (mal écrire...etc.). Dans ce contexte, l'imagination et la créativité sont libérées. Illich (1973) souligne certaines limites de l'institution scolaire comme la fossilisation des relations sociales ou les contraintes qui ont un effet négatif sur la créativité des élèves et il donne une grande importance aux apprentissages informels. Ce penseur ouvre la voie à d'autres modes d'apprentissages hybrides et emprunte des éléments tant à l'apprentissage formel qu'à l'apprentissage informel. Il met surtout en avant l'impact de la créativité personnelle sur l'apprentissage et pose indirectement la question de la valorisation de la créativité des individus, au cours de l'apprentissage formel comme au cours de l'apprentissage informel.

⁷⁸ Dewey préfigure les réflexions de Lave et Wenger dans leur théorie des communautés de pratiques.

⁷⁹ Celle-ci est minimum.

Pour G. Vincent (2004), l'apprentissage informel passe par l'observation, l'imitation et l'action ; il ne remplace pas le formel par le non-formel, car ces mécanismes fonctionnent hors du champ de la conscience et constituent la base de la forme scolaire et ils assurent en outre un prolongement des apprentissages initiés dès l'âge précoce. Autrement dit, l'observation, l'imitation et l'action ne sont pas des stratégies exclusives de l'enseignement informel, mais elles seront intégrées et adaptées par l'apprenant aux nouvelles exigences de l'école.

Ces modalités sont implicites à l'activité quotidienne des apprenants lorsqu'ils répètent des mots, des phrases entendues, lorsqu'ils participent à des activités dans le cadre de leur famille, de leurs groupes d'amis ou dans leur espace de jeux. Si dans l'environnement formel, l'input est planifié et prévu par l'enseignant, cette démarche n'est pas la même dans l'apprentissage informel. Dans l'apprentissage formel, les savoirs construits par l'apprenant ne correspondent pas toujours aux savoirs attendus par l'enseignant et le déroulement du processus d'apprentissage n'est pas toujours prévisible ; en revanche, dans l'apprentissage informel, ce décalage n'existe plus car les attentes sont liées aux besoins et aux désirs de l'apprenant lui-même.

Alors que les savoirs construits à l'école sont explicites et planifiés, ceux construits dans l'environnement informel sont implicites. Cependant, dans le cas de l'apprentissage non-formel, l'intervention de l'enseignant ou de l'expert peut engendrer un travail métacognitif, surtout dans les situations où l'apprentissage non-formel est pensé comme un moyen de consolider ou d'améliorer l'acquisition de la langue-culture à l'école. Les savoirs spécifiques à l'informel sont issus de l'action, de la participation des individus à des activités qui possèdent un degré assez élevé de potentialité d'apprentissage.

À travers l'interaction avec les autres partenaires engagés dans l'activité et en fonction des caractéristiques d'un environnement donné de l'activité, l'apprenant va construire des savoirs qui ont du sens pour lui à un moment donné, sans que cette démarche soit explicitée par lui-même ou par les autres.

Si l'espace, la temporalité, la programmation, le déroulement des activités et leurs évaluations constituent des éléments contraignants à divers degrés spécifiques de l'apprentissage formel en dehors de l'école, ces paramètres ne coexistent plus de la même façon. L'apprentissage scolaire est complété par l'apprentissage "en dehors de l'école", qui advient dans différents espaces : familial, professionnel, cercle d'amis. Si l'apprentissage scolaire est bien organisé dans des unités précises de temps (les heures passées à l'école) et d'espace (la salle de classe, l'école, le couloir), à l'extérieur de l'école, ces découpages sont totalement différents. On touche à la question du rythme des apprentissages.

L'environnement formel s'organise autour d'une répartition des contenus et des compétences dans un découpage par année et cycles scolaires et un enchaînement strict des séquences d'apprentissage sanctionnées par une autorité spécialisée, ce qui réduit l'autonomie dévolue aux apprenants. Dans le contexte informel, l'enfant n'étant plus dans le rôle de l'apprenant, apprend au travers ses expériences de vie ; il peut également devenir responsable de son propre apprentissage, en assumant les effets qui en découlent.

La notion de « liberté » comprend des dimensions nouvelles dans le cas où l'expérience quotidienne devient source d'apprentissage. Certes, il n'y a pas de contraintes bien marquées comme à l'école, mais l'on note d'autres facteurs qui peuvent à un moment donné limiter le champ d'apprentissage de l'individu : le comportement des membres des communautés auxquelles l'apprenant appartient. Ainsi, les parents, la famille en général et/ou le cercle d'amis jouent le rôle de modèles en ayant un impact positif ou négatif sur l'apprentissage de l'individu ; ils correspondent aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage.

Certains éléments peuvent nuire à l'apprentissage dans un environnement non-formel ou informel tels que : le manque d'outils spécifiques (ressources humaines ou matérielles), le manque de situations privilégiant l'apprentissage, l'absence de guidage ou d'accompagnement dans l'apprentissage de la part d'un expert. Même s'il ne s'agit pas d'une démarche éducative, intentionnelle et programmée comme dans l'environnement formel, l'absence d'une personne capable d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, de le guider dans son engagement, et notamment de l'aider à prendre de la distance avec ce qu'il a appris, à effectuer un retour réflexif, peut conduire à des moments de stagnation de l'apprentissage.

Dans l'environnement formel, à l'entrée à l'école entre autres, l'élève doit assumer les responsabilités imposées par l'établissement. La discipline, l'adhésion aux règles scolaires, l'adaptation au système scolaire mettent en évidence les rapports entre l'élève et le milieu scolaire. Il faut souligner que toutes ces conditions sont imposées- la majorité de ces conditions ne sont pas négociables - et l'élève doit les intégrer dans son mode de vie. L'institution scolaire, par l'intermédiaire des enseignants, imprime aussi un certain rythme d'apprentissage (normé par les leçons et les évaluations ponctuelles).

En effet, l'élève entre dans un espace qui restreint sa liberté personnelle ; c'est un espace d'apprentissage et de vie qui est partagé avec d'autres personnes avec lesquelles il établit des relations sur l'axe horizontal - ses pairs - et sur l'axe vertical - ses enseignants - . En se situant toujours dans la dialectique contrainte/liberté, il faut aussi noter que le contrat d'apprentissage dans l'environnement informel tel qu'un atelier d'écriture n'existe plus, puisque le participant/ apprenant n'est pas membre d'un environnement contraignant et il n'y a plus d'attentes de la part de l'enseignant par rapport au comportement de l'élève.

Apprendre dans l'environnement informel correspond à une immersion, une prise de contact avec les éléments de cet environnement : outils, personnes, phénomènes...etc. L'apprentissage informel est implicite et incident, « de l'ordre de la socialisation ou de l'acculturation ». (Brougère, 2009 : 24). En somme, le quotidien comme environnement spécifique des apprentissages informels représente un cadre de mise en pratique de tous les apprentissages qui ont lieu en dehors de l'école.

Enfin, les apprentissages auxquels le participant est confronté dans l'environnement informel et non formel de l'atelier d'écriture sont non-programmés, partiels, hétérogènes, spontanés ou inattendus. Ces apprentissages sont évalués à travers son degré de participation au sein de cette communauté d'écrivains, en s'appuyant sur l'observation, l'imitation et la répétition.

Synthèse de la première partie

Cette première partie s'est attachée dans un premier temps à effectuer un tour d'horizon théorique socio-anthropologique sur l'écriture, et sur ses pratiques sociales en usage. On a pu noter que de manière générale, l'écriture est un phénomène complexe et difficile en ce sens qu'elle revêt plusieurs facettes.

J'ai convoqué les travaux de Goody car ils ont contribué à mettre en lumière la manière dont l'écriture a fait son apparition dans le monde et ils ont par là même interrogé le sens et la valeur que revêt l'écriture dans diverses sociétés. Ensuite, pour aller au-delà de la fonction de l'écriture en général, un second questionnement a été utile pour ouvrir sur les dimensions sociales et culturelles de l'écrit en fonction du genre, en milieu scolaire et en milieu professionnel, en se référant à l'approche de Lahire, qui incite à explorer les enjeux de la maîtrise des formes scripturales.

Ses travaux mettent l'accent sur l'hégémonie de l'écrit et la négation des formes de savoirs socialement peu valorisées dans le système scolaire. Ensuite, il s'est intéressé au rapport à l'écrit que les adultes entretenaient dans le monde professionnel. Ainsi, la description méticuleuse de professions exercées par des salariés à « faible capital économique et scolaire » a eu pour objectif de comprendre leurs modes d'appropriation de différentes situations et de montrer l'existence de compétences et de pratiques d'écriture en dépit de leur non reconnaissance. Elles font parties du sens que la situation prend pour ces personnes et, par là de leur identité professionnelle qui se construit et se transforme par et à travers ces pratiques d'écriture.

J'ai évoqué d'autres auteurs comme Baktine, Reuter, Fabre... en vue de mieux cerner les pratiques sociales de l'écrit des élèves et des adultes de toutes origines sociales dans leurs écrits ordinaires scolaires et professionnels, et de mieux appréhender les dimensions normatives de l'écriture. De manière générale, les auteurs soulignent qu'il faut prendre en considération toutes les représentations des écrivains et des non écrivains pour mieux comprendre le processus qui est à l'œuvre dans l'apprentissage de l'écrit.

Effectivement, il ne faut pas considérer les représentations les plus marginales sur l'écrit comme des épiphénomènes qu'il faudrait effacer. Bien au contraire, il faudrait les prendre en considération afin de mettre en relief tous les enjeux et la complexité que sous-tend l'appropriation de l'écriture.

Dans un deuxième temps, l'approche choisie dans le deuxième chapitre pour aborder la question de l'écriture s'est placée du côté du sujet, en tentant d'élucider le rapport qu'entretiennent les enquêtés avec celle-ci. Elle a permis de comprendre comment se construit le rapport à l'écrit chez un individu, en se référant aux notions de « rapport à » de « rapport au

savoir » défini par Charlot, et au concept de représentations, afin d'apporter des éléments de réponses dans cette construction.

La définition de chacun de ces concepts a eu pour objet de faciliter la compréhension et la nature du rapport à l'écrit et d'aider à mieux situer « ce rapport à » dans ce travail. On l'a vu le concept de rapport au savoir a permis dans les sciences de l'éducation de mettre en exergue une nouvelle posture moins déterministe sur les apprenants et de relever l'importance de la singularité de l'individu. Cette notion de singularité est très importante dans cette recherche.

Quant au rapport à l'écriture, celui-ci se définit comme une notion qui rassemble la somme des expériences d'écriture d'un individu à l'échelle de son existence. Par ailleurs, ce rapport à l'écriture est fait de diverses variables qui s'entremêlent, telles que : les opinions, les attitudes, l'investissement de l'écriture, le mode d'investissement...

Par toutes ces composantes, le rapport à l'écriture est d'une immense complexité. Aussi, il devient profitable de prendre en considération les deux éléments qui interagissent pour le constituer : le sujet et la situation d'écriture.

Ensuite, dans un troisième temps, j'ai considéré l'entrée dans un atelier d'écriture comme une expérience sociale que chaque enquêté réalise ou vit dans le sens où le conçoit Dubet. L'individu n'est pas un simple agent qui ne fait qu'intérioriser les normes et les valeurs sociales, mais un acteur qui construit son expérience. Toute expérience individuelle ou collective embrasse trois registres de l'action : une logique d'action intégratrice, une logique d'action stratégique et une logique d'action subjectiviste. Il serait difficile d'en comprendre une indépendamment d'une autre car elles partagent les mêmes sphères sociales.

Dans ce point de vue, l'atelier d'écriture a été envisagé comme une nouvelle expérience sociale où l'on pourra explorer la transformation des représentations des participants de leur rapport à l'écrit et où l'on pourra déceler chez nos enquêtés les trois logiques d'action mises en place lors de leur entrée en atelier d'écriture pour mieux comprendre cette transformation. Il semble bien que la notion de singularité est indispensable pour appréhender l'expérience sociale des sujets apprenants.

La question du sens dans le rapport qu'ont les personnes en atelier d'écriture avec l'écrit est très importante. Pour répondre à cette question, une revue des travaux de Mezirow a été inévitable. Elle a permis de définir la manière dont l'individu s'inscrit dans l'écrit, ce qui l'engage et le mobilise. Ce thème du sens aide à comprendre ce qui donne l'envie à ces personnes de s'engager à un atelier d'écriture.

Cette question du sens projette l'individu face à lui-même, face à ses actes, face à la pratique qu'il a de l'écrit, ses attentes, ses angoisses, face aux questions qu'il se pose. En somme, la question du sens se pose pour tout individu confronté à un apprentissage au savoir. Cette posture réflexive donne la possibilité à chacun des participants de changer intérieurement, de se transformer en changeant leurs représentations. Ils vont tenter, par une réflexion critique mener avec les autres, de se modifier, de changer un aspect initial de soi, en agissant sur eux-mêmes, sur leur propre situation mais aussi sur celles des autres. La pensée de Mezirow

propose donc une démarche réflexive critique pour interpréter l'expérience et travailler le sens. Cette réflexion doit porter sur les apprentissages initiaux et s'accompagner d'une réévaluation afin d' « accéder à une transformation de perspective ».

Enfin, j'ai estimé que l'atelier d'écriture est un espace où se délivre des apprentissages informels mais aussi non formels. C'est pourquoi j'ai évoqué les travaux de Dewey dans lesquels les situations sociales dont il parle font référence au réseau complexe d'expériences que l'individu vit tout au long de sa vie, dans des établissements spécifiques, comme l'école, ou dans la vie quotidienne. Il valorise ainsi la dimension sociale de l'apprentissage et son apport au développement de l'individu. L'éducation et l'apprentissage ne se réduisent pas à une période limitée de la vie, à une modalité particulière d'apprentissage ; elles sont intégrées « tout au long de la vie ». Cette dimension continue de l'éducation, rappelée dans le cadre des politiques européennes de l'éducation, montre à quel point la pensée de Dewey influence encore la pensée contemporaine sur l'éducation.

Ainsi, les apprentissages issus de l'expérience visent la construction, l'assimilation et la maîtrise des compétences nouvelles, grâce auxquelles un individu va faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action. Ces apprentissages vont lui permettre de naviguer du faire au savoir agir et reposent en grande partie sur un traitement réflexif⁸⁰ des événements, survenus par exemple en atelier d'écriture.

Ces savoirs spécifiques générés dans cet espace sont issus de l'action, de la participation des individus à des activités qui possèdent un degré assez élevé de potentialité d'apprentissage. Les apprentissages auxquels l'apprenant est confronté dans cet environnement informel sont non-programmés, partiels, hétérogènes, spontanés ou inattendus. Ces apprentissages sont évalués à travers la participation du participant au sein de cette communauté d'écrivain, en s'appuyant sur l'observation, l'imitation et la répétition. Ils répondent en premier lieu aux besoins et aux attentes du participant.

Après ce résumé de la première partie théorique de ce travail de thèse, je présente dans la seconde partie de manière concise les différents courants qui ont influencé les ateliers d'écriture. J'ai retracé les grandes lignes de l'histoire des ateliers d'écriture, fait état des grands phénomènes qui ont influencé ses fondateurs, identifié ses tendances et évoqué son organisation pratique. Cela m'a donné à voir l'ancrage théorique, littéraire, pédagogique et idéologique des ateliers d'écriture en France. Cette démarche m'a amenée ensuite à passer en revue les études qui ont été menées dans le domaine des ateliers de l'écriture, dans l'intention de maîtriser mon terrain de recherche.

⁸⁰ Ce traitement réflexif chez les enquêtés est intervenu pour la plupart lors des entretiens réalisés. Ainsi, c'est en verbalisant ou en prenant consciences que ces enquêtés ont mieux cernés leur rapport à l'écrit et ont vu une certaine évolution ou non de celui-ci. Le fait d'avoir dû faire l'effort de communiquer leurs expériences de l'atelier d'écriture a été formateur en soi pour certains. Cela leur a obligés à dire leur faire de « leur écrit », mettre leurs pratiques de l'écrit à ma portée en faisant d'importants efforts « de mise à disposition ». Celle-ci a été de leurs points de vue apprenante parce que permettant la prise de conscience de certains éléments guidant leur manière de faire, d'agir, d'être en atelier d'écriture. Mes questions, telles un miroir ont participé sans doute à la construction d'une coproduction de sens.

Deuxième Partie : Les ateliers d'écriture ; les différents courants en France et ailleurs

1 L'atelier d'écriture : un espace de création et de liberté

Ecrire est un métier qui s'apprend en écrivant ⁸¹

Le terme Atelier vient d'*astelle*. Le mot *astelle* évoque une démarche plus artisanale qu'artistique même si les deux mots ont une seule racine. Ici les astelles ne sont pas à prendre au sens de déchets constitués par des copeaux de bois mais de matériaux (mots, émotions, sensations, histoires souvenirs impressions, etc.) que l'écrivain va amasser dans son chantier personnel pour produire des écrits qui viendront à leur tour l'enrichir de séance en séance. En atelier d'écriture « on fait feu de tout bois ! ». ⁸² La définition d'Astelle, au treizième siècle, signifie d'abord « tas de bois », puis « chantier où travaillent des charpentiers, des maçons ». La définition a peu varié dans le temps : lieu où les artisans travaillent en commun pour le dictionnaire Le Robert. Ainsi, le terme atelier renvoie à l'idée de fabriquer, construire, créer.

Cette définition se retrouve dans les propos des enquêtés : c'est un lieu où on fabrique ensemble, des objets artisanaux, donc différents qui ont néanmoins en commun un certain savoir-faire et nul n'est tenu de produire le même objet. En ce sens, c'est un lieu de socialisation des expériences. Apprentissage et création sont indissociables dans cet espace.

L'acte d'écrire reste quelque chose de très complexe pour la plupart des gens. D'ailleurs, n'a-t-on pas au départ cette image inhibitrice des « Ecrivains », ces mystérieuses personnes qui possèdent le droit d'écrire ? Contrainte qui freine certes, un espoir à devenir écrivain mais qui n'anéantit pas le désir premier d'écrire. Les ateliers d'écriture, contrairement à la rédaction scolaire traditionnelle, prennent en compte ce désir, élaborent un certain nombre d'instruments, d'attitudes et mettent en place de nouvelles façon de « faire entrer » dans l'écriture littéraire personnelle. L'atelier d'écriture, en ce qu'il demande en exploration personnelle et en appropriation d'outils transférables, s'inscrit dans le droit fil de cette démarche, explicitement maïeutique.

Le phénomène atelier d'écriture s'est développé dans les années 90. Comment l'interpréter ? Comme un échec des approches traditionnelles de l'écrit, dont la manifestation la plus aigüe est le chiffre stupéfiant d'illettrés vivant en France et le recentrage vers une approche active des savoirs ? Comme un phénomène de mode au sens le plus large, exploitant le besoin d'expression personnelle lié à la survalorisation des valeurs individuelles et du narcissisme de la génération en crise ? Comme un déplacement des figures mythiques du jeune héros télévisé à l'écrivain médiatisé des années 90 ? La réponse englobe les différents champs, scolaires et

⁸¹ Simone de Beauvoir dans « La force de l'âge ». Edition Gallimard 1992.

⁸² Selon les propos d'un animateur.

sociaux : la banalisation du métier d'écrivain a favorisé la multiplication des ateliers,⁸³ en ce sens qu'elle a réduit la distance avec des pratiques qui sont restées très longtemps objet de secret et de fantasmes.⁸⁴ En outre, face à l'impuissance des approches formelles, n'y a-t-il pas un devoir d'inventivité ?

Mais comment se définit un atelier d'écriture ? L'atelier soulève des passions, mais il me semble qu'il existe autant de définitions que d'animateurs. Cette pratique sociale de l'écriture a pour objectif d'explorer ses capacités créatives. Elle met en jeu une pratique déterminée, relativement invariante de l'écrit ; sous cet angle, elle a valeur de manifestation sociale et historique.

1.1 Démarches différentes en fonction des courants

Pour Lafont-Terranova (2009), il y a sept courants : les ateliers d'écriture américains, la contestation de Mai 1968, la pédagogie Freinet et sa conception du texte libre, le Nouveau Roman et le structuralisme, la théorie de l'intertextualité et enfin le Haïku japonais

1.1.1 Les ateliers américains

Selon Lafont-Terranova et Boniface, les ateliers d'écriture prennent corps aux Etats-Unis à la moitié du dix-huitième siècle. En effet, à partir de 1753, apparaît des groupes d'écriture qui se propagent dans les communautés universitaires.

Les premiers cours d'atelier d'écriture sont enregistrés à l'université d'Iowa et sont connus sous l'appellation de « creative writing workshops ». Dès 1931, des diplômes sont accordés : le Master of Fine Arts (MFA).

En s'appuyant sur les travaux de Boniface, de Rossignol ou de Lafont-Terranova, l'on constate que les ateliers d'écriture américains ne ressemblent pas totalement à ceux développés en France. Alors qu'en France on lit un texte produit sur place, aux Etats Unis, les scripteurs viennent communiquer aux autres des textes produits en dehors du groupe. C'est pourquoi Boniface préfère les nommer des « ateliers de lecture ».⁸⁵

⁸³ L'ALEPH fait partie de ces ateliers d'écriture dont l'un des objectifs est de former des futurs écrivains.

⁸⁴ Il y'a en France encore cette représentation de l'écrivain isolé dans sa tour d'ivoire, ce qui est valorisant pour nier le travail quantitatif que ce métier met en jeu. Sur ce point la tradition anglo-saxonne semble différente.

⁸⁵ Ces ateliers ont pour fonction de fabriquer des écrivains. Ils diffèrent des ateliers en France qui sont de plus en plus explicites sur ce sujet. Parce qu'ils représentent un marché important en termes financiers, que la concurrence est sévère et que leur reconnaissance n'est plus à faire, les plaquettes de présentation qui se veulent informatives et rigoureuses, témoignent d'une grande prudence sur ce point.

Les textes proposés dans ces ateliers sont analysés et critiqués, parfois sévèrement, tandis que de telles critiques ne sont pas consenties en France. Par ailleurs, ces ateliers américains sont destinés à un public universitaire qui se destine à la profession d'écrivain et visent la publication à grande échelle par une maison d'édition.

En France, le public est très hétérogène et la publication reste souvent à l'échelle du groupe.

Néanmoins, les ateliers américains et français se rejoignent sur un point. Tous les deux favorisent la lecture publique des textes produits, rompant ainsi avec la tradition scolaire, où le texte est destiné à un seul lecteur /correcteur : le professeur.

Si le modèle américain a influencé les ateliers d'écriture français, un mouvement social tel que mai 68 a influé sur les ateliers d'écriture français de manière indéniable.

1.1.2 Mai 68

Cette révolte exprime des revendications d'ordre social, politique et philosophique. Elle s'attaque à la société traditionnelle, rejette toutes les formes d'autorité et revendique la libéralisation des mœurs. C'est à cette époque qu'un nouveau rapport au savoir se met en place. Ce mouvement de contestation va, à en croire Rossignol, changer le rapport entre l'apprenant et le maître d'une part, ainsi qu'entre l'apprenant et le savoir d'autre part. En effet, le maître n'est plus le détenteur exclusif du savoir intellectuel. On voit surgir une remise en cause du rapport d'autorité, qui provoque une autre disposition des acteurs dans l'espace de la salle des cours. Le rapport au savoir des étudiants se manifeste par un droit d'expression, puisqu'ils sont impliqués dans sa production.

Cette ambiance a influencé la pionnière du groupe d'Aix, Anne Roche mais aussi Elisabeth Bing, l'une des fondatrices d'ateliers d'écriture en France. Dans son ouvrage « Et je nageais jusqu'à la page » (Bing 1993), elle rédige un véritable réquisitoire contre l'école traditionnelle et ses interdits.

Ce mouvement social va entraîner l'adoption d'une pédagogie nouvelle, dictée par le contexte et adaptée à la réalité du moment. Cette pédagogie sera connue par la suite sous l'appellation de « pédagogie Freinet ».

1.1.3 La pédagogie Freinet et le texte libre

Instituteur rencontrant un problème de santé dans une école rurale dépourvue de moyens, et accueillant des élèves en difficulté, Freinet imagine une nouvelle pédagogie. Pour cela, il tourne le dos à l'enseignement traditionnel et organise sa classe en sous-groupes. Il s'inspire des pédagogues novateurs du début du 20^{ème} siècle tel que Ferrière (1922). D'après Freinet, l'élève doit cesser d'être passif et participer activement à la construction de son savoir, lequel doit répondre à ses intérêts. Il fonde sa pédagogie sur plusieurs principes : la nécessité

d'ouvrir l'école sur la vie, l'individualisation de l'enseignement, le tâtonnement expérimental, l'éducation par le travail... Son invention du texte libre, qui s'oppose à la rédaction traditionnelle, s'inscrit dans la pédagogie active. Dans l'atelier d'écriture comme dans la pratique du texte libre, l'accent est mis sur le rôle actif dans l'acte d'écrire. Le professeur ou l'animateur est simplement considéré comme un simple guide. Dans les deux cas, le texte produit s'adresse à plusieurs personnes. Le texte produit en atelier d'écriture et le texte libre ne sont pas notés et bénéficient souvent d'un accueil favorable de la part des destinataires.

La différence réside dans le fait que, contrairement à ce qui se passe pour le texte libre, dans nombre d'ateliers d'écriture, comme le rappelle Lafont-Terranova (2009), on écrit à partir d'une piste d'écriture émanant d'un animateur ou d'un participant.

L'influence de la pédagogie de Freinet sur les pères fondateurs des ateliers d'écriture français reste remarquable.

Plusieurs de ces fondateurs se revendiquent de cette pédagogie (Anne Roche, Alain André, Jean Ricardou...etc.) ; ils ont ce même rejet de l'enseignement traditionnel du français qui n'accorde à l'élève qu'un rôle passif d'assimilation. Cependant, une des fondatrices de ces ateliers, Elisabeth Bing, reproche au texte libre de confronter l'enfant en difficulté à sa propre impuissance, au vertige de la page blanche, et de donner lieu à des textes inexpressifs.

1.1.4 Le nouveau roman et le structuralisme

Le nouveau roman est un mouvement littéraire qui se développe entre les années 50 et 70 et s'en prend particulièrement à la représentation traditionnelle du personnage et de l'intrigue, héritée du 19^{ème} siècle, mais aussi aux notions d'engagement et de grand écrivain, et à la dissociation de la forme et du contenu. Ainsi ces nouveaux romanciers, tels que Robbe-Grillet, Samuel Beckett, remettent en question le « trop » d'importance que l'on accorde à l'histoire et au personnage, ainsi que le peu d'intérêt que l'on réserve aux aspects textuels.

Ils dénoncent le manque de liberté des romanciers, qui doivent se conformer à des modèles et à des schémas tracés d'avance.

Ces nouveaux romanciers se rapprochent du structuralisme développé à partir de la notion Saussurienne de « structure », dans la mesure où ils pensent, comme Ferdinand de Saussure, qu'il est impossible de séparer le signifié du signifiant, qu'il compare au recto et au verso d'une même feuille. En somme, ils ne conçoivent pas que l'on puisse séparer le contenu et la forme d'une œuvre d'art.

Le nouveau roman et le structuralisme ont apporté aux ateliers d'écriture, chacun à sa façon, l'idée que l'écriture est une fabrication et contribue à modifier la représentation selon laquelle elle relèverait du don et de l'inspiration. Pour les nouveaux romanciers, l'écriture est un « faire » plutôt qu'un « dire » (Rossignol 1994). On retrouve cette même idée chez les structuralistes, avec la notion de bricolage.

1.1.5 L'Oulipo (L'Ouvroir de la Littérature Potentielle)

Fondé en 1960 par Raymond Quenau, François Le Lionnais et une dizaine d'écrivains, de mathématiciens et de peintres, l'Ouvroir de la littérature potentielle, l'Oulipo, en acronyme, est un mouvement littéraire. Les Oulipiens se sont donné la tâche d'allier littérature et mathématiques, dans le but de dégager ou de créer des formes qui entrent en jeu dans la production d'une œuvre d'art. Ils ont initié une écriture basée sur des contraintes, comme le lipogramme, rendu célèbre par Georges Pérec dans son roman « La disparition » (1989) ; dans cet ouvrage, il emploie un texte lipogrammatique sans employer la lettre « e » sur les 312 pages que compte la totalité de l'œuvre.

A l'instar de nouveaux romanciers, les Oulipiens rejettent la représentation de l'écrivain inspiré. Cependant, ils reprochent aux nouveaux romanciers d'avoir conduit à terroriser les gens par une excessive théorisation de l'écriture. Par ailleurs, ce mouvement tend à réduire au strict minimum la place à l'inconscient dans le processus d'écriture. Vers 1976, les Oulipiens organisent des stages d'écriture, qui sont apparentés aux ateliers d'écriture, au cours desquels ils expérimentent des contraintes qu'ils ont imaginées en faisant écrire et en écrivant eux-mêmes. Ce courant accorde une place exclusive à la matérialité du texte. On leur reconnaît le fait qu'ils favorisent d'un côté la réécriture et la mise à distance et de l'autre ils évitent la confusion entre l'auteur et le narrateur. On leur a cependant reproché l'application mécanique de règles ou des contraintes, la marginalisation du sens, l'imitation des modèles... etc.

Les oulipiens sont d'avis que toute écriture part du déjà-écrit. Et ils semblent avoir intégré que l'intertextualité est au cœur de toute acte d'écriture.

1.1.6 L'intertextualité

D'après Niwese (2004), Bakhtine Mikhaïl, est le précurseur de cette nouvelle manière d'appréhender le texte. Pour Bakhtine, il n'existe pas d'énoncé neutre. Tout énoncé résulte de l'interaction entre son auteur et son destinataire réel ou potentiel, les textes qui l'ont précédé, ceux qui lui sont contemporains ou ceux qui lui suivront ainsi dans le contexte où il s'est produit.

Cette idée que tout texte entre en rapport dialogique avec d'autres textes sera reprise par les critiques postérieurs à Bakhtine.

Il est frappant de voir que les ateliers sont allés puiser dans les théories de l'intertextualité. Ainsi, dans nombre d'ateliers d'écriture, on lit les textes des autres avant de se mettre à écrire. On écrit pour imiter tel ou tel aspect, pour compléter l'histoire lue ou pour la transformer. Partir des textes de tiers, c'est s'inscrire dans la dynamique de l'intertextualité qui revêt plusieurs formes : « citation, allusion, plagiat, traduction... ». Ces différentes formes représentent les principales caractéristiques de la réécriture (Oriol-Boyer 1992).

Certains praticiens d'ateliers d'écriture ont la conviction qu'aucun texte n'est original, mais qu'il est plutôt le résultat de l'interaction entre d'autres textes, antérieurs ou à venir. Ce qui explique en partie que certains fondateurs sont allés puiser dans d'autres cultures, comme le recours au haïku, cette forme poétique codifiée dans l'Empire du soleil levant.

1.1.7 Le haïku japonais

De manière canonique, le haïku ou hokku est un poème bref d'origine japonaise. Pour Paul-Louis Couchoud,⁸⁶ Bashô (1644-1694) est l'un de grands maîtres du haïku au 17^{ème} siècle. Il conseillait à ses disciples de composer les haïkus avec le cœur pour ne pas produire des textes artificiels. Comme toute poésie en général, le haïku vise à partager ses sentiments, ses émotions, ses sensations et/ou ses impressions. Etant court, le haïku contraint d'aller à l'essentiel, à exprimer ce que l'on veut dire avec des mots comptés, car il n'y a pas de place pour de longs discours. Au travers du haïku, on emploie souvent un langage courant et imagé avec une certaine précision.

Ces poèmes japonais ont été introduits en Occident il y a plus d'un siècle et les ateliers d'écriture français se sont nourris de cette pratique. Pour certains fondateurs, comme Anne Roche ou Roland Barthes, ces haïkus permettent au sujet de traduire sa relation à soi et avec autrui.

Après une présentation des différents phénomènes qui ont influencé chacun à leur manière l'atelier d'écriture français, on va s'intéresser à deux expériences considérées comme fondatrices, qui sont à l'origine de ces ateliers d'écriture en France.

⁸⁶ Philosophe, médecin, érudit et poète français (1879-1959) connu pour ses poèmes dérivés des Haïku japonais.

2 Les ateliers d'écriture en France : de leur origine à leur multiplicité d'expériences existantes

En France, les ateliers d'écriture apparaissent vers la fin des années 60. Ils ont leurs sources dans deux expériences réalisées l'une par Elisabeth Bing, au sein de l'Institut médico-pédagogique de Dieulefit, et l'autre par Anne Roche à l'Université d'Aix en Provence.

Ces deux expériences sont au carrefour de plusieurs courants que nous avons cités ci-dessus. Initiées au milieu même du système scolaire, elles se veulent paradoxalement en opposition avec l'école. Elles exploitent la dimension personnelle du sujet et sa subjectivité pour proposer des consignes d'écriture. Elles se placent du côté de tout ce qui est subjectif chez le participant, en vue de déclencher la production de textes, car l'exploitation du côté personnel conduit inévitablement à surmonter le blocage à l'égard de l'écrit.

2.1 L'expérience d'Élisabeth Bing

Entre 1968 et 1972, Élisabeth Bing travaille à l'Institut Médico-pédagogique de Dieulefit avec des jeunes classés caractériels, exclus du système scolaire et en grande difficulté scripturale. A l'instar des ateliers de peinture et de menuiserie existant dans l'institution, elle décide de nommer son cours de français « atelier d'écriture ». Bing s'assigne la mission de créer chez ces apprenants, démunis culturellement, le goût d'écrire. Pour y arriver, elle compte les libérer de l'écriture convenue apprise à l'école et leur proposer une écriture où ils se sentent impliqués.

Dans l'ouvrage « Je nageai jusqu'à la page » (Bing, 1993), Bing revient, sous forme de récit de vie sur son travail à Dieulefit.

Elle résume son expérience d'écriture par le fait qu'à l'école, elle écrivait non suivant son goût, mais comme on voulait qu'elle écrive. A partir de cette expérience personnelle, Bing se propose de faire naître chez les enfants le désir d'écrire. Elle vise à réparer les blessures imputées par l'école.

Selon elle, les enfants à l'école sont traumatisés par les enseignants qui brandissent comme « croquemitaine » l'orthographe, la syntaxe, le style et la ponctuation. Ainsi la correction est toujours connotée d'un sens négatif « mal dit », « incorrect »... De plus, les enseignants

n'insistent pas assez sur la nécessité de relever dans le texte produit par l'enfant ce qui a été réussi, ce qui est positif, puisque dans un texte tout ne peut être mauvais.

D'ailleurs, dans l'ouvrage cité ci-dessus, l'auteur nous parle de ses tâtonnements qui l'ont amené à passer d'une attitude sévère à une attitude laxiste.⁸⁷

C'est après un long travail de réassurance, qu'elle s'est rendu compte qu'elle n'avait plus besoin de motiver les enfants pour les faire écrire.

Elle explique comment elle a exploité tous les moyens pour arriver à ses objectifs. Ainsi, elle relate l'émerveillement qu'elle éprouve devant l'investissement en écriture de ses élèves lorsqu'ils produisent leurs textes en pleine nature. Cette rupture avec la pratique scripturale habituelle de l'école pousse Bing à se demander si l'important pour l'enfant est l'apprentissage de la langue à partir de grands auteurs, ou plutôt sa confrontation concrète avec son environnement physique.

En plus des encouragements, elle utilise plusieurs stratégies pour réassurer ses élèves et valoriser leurs productions (lecture à haute voix de l'élève qui a produit son texte, lecture par un tiers...). Outre cette valorisation, toutes ces différentes publications favorisent la mise à distance entre le texte et l'auteur.

Vers 1975, Elisabeth Bing anime des ateliers d'écriture pour des personnes adultes et poursuit ses expériences dans les secteurs universitaire (entre autres avec la formation des éducateurs et des enseignants), social, et en entreprise.

Dans sa « Lettre pour une éthique des ateliers d'écriture », elle précise que la mission de ses ateliers consiste à amener les participants à rentrer en possession de ses propres capacités scripturales. Elle insiste sur le fait que les ateliers doivent se tenir en dehors du système scolaire, puisque leur objet est plutôt la création que l'apprentissage.

Par ailleurs, elle suggère aux animateurs de ne pas avoir un rôle de thérapeute, même si l'écriture peut revêtir cette dimension.

Elisabeth Bing a débuté son expérience fondatrice auprès d'un public défavorisé sur le plan culturel. Ce contexte d'origine marquera de façon permanente sa conception de l'atelier d'écriture. C'est ce qui la différencie d'Anne Roche, l'instigatrice d'un deuxième courant d'atelier, qui, en revanche, trouvera ses origines au sein d'une institution favorisée au point de vue social et culturel tel que l'université d'Aix, en tant que maître-assistant.

⁸⁷ Elle a tout accepté et tout qualifié de joli.

2.2 L'expérience d'Anne Roche

A la rentrée qui suit mai 68, Anne Roche renonce, selon Lafont-Terranova (2009), au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants. Ce nouveau dispositif est pour elle une manière de désacraliser l'écrit et de favoriser l'émergence de l'écriture personnelle de ses étudiants.

Les débuts de cette expérience sont tâtonnants. Son atelier est très peu structuré. Par surcroît, elle est confrontée à certaines réticences de l'Institution à l'égard de ce module.

Au fil du temps, avec la découverte de l'Oulipo qui vise à développer des compétences techniques en matière d'écriture, l'expérience de l'université d'Aix se consolide et le scepticisme de l'institution disparaît avec le lancement d'une maîtrise en écriture en 1971. Les étudiants de quatrième année ont la possibilité d'écrire un roman, un recueil de poèmes ou même une pièce de théâtre.

A partir de ce moment, l'université d'Aix se consacre à des recherches approfondies sur des questions théoriques soulevées par l'atelier d'écriture. L'équipe d'Aix étend son travail à d'autres universités, telles que Lyon II ou Grenoble III, et à des publics qui se trouvent en dehors des universités (formation continue).

Le courant d'Anne Roche a eu un grand impact sur la formation à l'écriture. Vers 1994 est créé un diplôme d'université de « Formation de formateurs en atelier d'écriture » connu aujourd'hui sous le nom de « Formation à l'animation d'atelier d'écriture ».

La philosophie qui sous-tend le travail du groupe d'Aix peut se résumer en ceci que chaque personne a envie d'écrire, mais que nombreux sont ceux qui sont empêchés par les « vrais écrivains ». (Roche, Guiguet et Voltz 2006). A en croire ces mêmes auteurs, les personnes ordinaires pensent que l'écriture reste un domaine réservé à quelques privilégiés et elles ne peuvent consommer les produits sans espérer un jour devenir eux-mêmes producteurs.

D'ailleurs, dans leur ouvrage, Anne Roche et al entendent prouver que tout le monde peut écrire. Elles s'adressent prioritairement à tous ceux qui veulent écrire, mais qui n'arrivent pas à surmonter les différents obstacles qui se dressent sur leur chemin comme le remarque Frédéric Châteigner dans son ouvrage intitulé « Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture » :

« Les ateliers se posent donc en action pédagogique destinée à contester de l'intérieur (Roche) ou réparer de l'extérieur (Bing) les blessures infligées par la pédagogie scolaire ». (Châteigner : 2002).

Cependant, un paradoxe subsiste : à l'exemple de Lafont terranova, on constate que les fondatrices sus-citées sont issues du monde scolaire et de surcroît, elles ont animé dans un premier temps leurs ateliers au sein d'institutions scolaires. Elles entretiennent ainsi avec l'école une relation ambiguë.

Nous l'aurons compris, l'atelier d'écriture se pose comme une alternative au modèle scolaire traditionnel d'apprentissage de l'écriture.

A la suite de la présentation des différents courants et des auteurs à l'origine des ateliers d'écriture en France, il est intéressant de voir dans le paragraphe suivant comment l'offre des ateliers d'écriture est constituée en France de nos jours.

2.3 Les ateliers d'écriture aujourd'hui : leur offre

L'offre des ateliers d'écriture se polarise entre deux marchés : l'un institutionnel, l'autre « libre ».

Les ateliers issus du marché institutionnel (formation professionnelle, scolaire...etc.) sont organisés dans le cadre d'une structure poursuivant des buts généraux ; ils sont animés soit par un membre de l'institution, soit par délégation auprès d'un animateur extérieur et ils s'adressent à un public qui ne paie pas directement pour cette prestation. Ce marché institutionnel des ateliers d'écriture a pris sa source dans l'évolution de la politique culturelle dans les années 80, qui culturalise « les problèmes sociaux ». (Chateigner 2008 : 30). Dans ce contexte, il s'agit souvent d'aider les participants à pratiquer un art d'écrire imposé par les institutions.

L'écriture est souvent résumée à un écrit fonctionnel. Il est l'occasion de noter des messages pour des collègues, de procéder à des commandes de clients divers, d'élaborer des rapports...etc. L'écriture prend également sens, pour des adultes en formation dans une situation de recherche d'emploi. C'est l'occasion de rédiger des lettres de motivation. C'est au sein de ce marché institutionnel que se trouve parfois le public dit en grande difficulté sociale, auquel je m'intéresse. Ce public est souvent pris en charge pour cette prestation. Dans ce marché institutionnel, les écrivains vont, à travers leurs écrits, montrer qu'ils adhèrent par la même au monde social en se conformant aux prescriptions formulés par les organismes qu'ils fréquentent. Ils vont construire leur écrit en fonction d'une demande sociale exprimée par les institutions. Ces écrivains vont habiller leur écrit avec des caractéristiques conventionnelles en se conformant à l'attente institutionnelle.

Le rapport à l'écriture qui peut dominer est alors un rapport de « bien faire » au gré d'une forme déterminée. Leur rapport social vis-à-vis de l'écriture prend la forme d'un rapport « extéro-centré ». Ils veulent montrer qu'ils savent produire un écrit, comme n'importe quel scripteur. Ce qui est en jeu, c'est la reconnaissance de soi par les autres. Par ce comportement, les écrivains montrent leur appartenance à ce monde, à cette société, en produisant un écrit socialisé acceptable, et ce, en vertu du principe de réalité.

En revanche, les ateliers issus du marché libre (associations...etc.), s'adressent à des adultes volontaires souvent socialement et scolairement aisés, dont l'objectif est de pratiquer une écriture littéraire. Les participants rétribuent en général directement l'animateur. Ce marché

libre est pour eux un espoir d'espace de semi-publication. C'est ce que Claude Poliak nomme « l'univers de consolation ».⁸⁸

Les écrivains issus de ce marché ont un rapport à l'écriture à la fois « extéro et intéro centré ». Leur communication est souvent tournée vers eux-mêmes. L'écrit n'est plus en relation avec le social, mais il est une forme personnelle commandée par le principe de plaisir. C'est le besoin de se chercher soi-même par l'écrit, de mieux se connaître qui domine. Le passage vers soi dans l'écriture est une façon de se construire avant de se tourner vers les autres.

Au sein de ces marchés, certains ateliers sont centrés sur la personne, comme le CICLOP (Centre Interculturel de Communication et d'Orientation Pédagogique), qui considère l'écriture comme une médiation donnant la possibilité de travailler sur la personne. Pour le cofondateur Pierre Frenkiel, il ne s'agit pas de transformer les écrivains en écrivains mais d'agir sur les individus, de les aider à dépasser les autocensures et de modifier leur système relationnel. Ainsi, le statut littéraire du texte passe bien après un projet d'ordre psychologique. Le CICLOP est l'archétype de ce que Frédéric Chateigner nomme « les ateliers psy ». Par conséquent, ces ateliers manquent de visée ayant trait au travail sur le texte.

D'autres ateliers sont centrés sur le sujet écrivain. Ils ne se focalisent pas uniquement sur le produit, ni sur la personne détachée de son texte. Cette orientation implique la prise en compte de tout ce processus qui inclut le sujet produisant l'objet-texte.

Cette classification n'est donc pas exhaustive. Sur le terrain, la plupart des ateliers d'écriture empruntent à plusieurs de ces courants de manière éclectique.

Aussi, pour avoir une vision plus complète de cette classification, il semble nécessaire de présenter deux modèles extrêmement opposés qui représentent, conformément à l'ouvrage de Frédéric Chateigner, une synthèse de l'offre d'ateliers d'écriture en France : le Groupement de formation à l'Education Nouvelle (GFEN) et sa politisation du marché de l'écriture, en le « dé-littérisant » et l'Aleph et sa professionnalisation de l'écriture.

Le GFEN : « tous capables »

Issu de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle, le G.F.E.N (Groupe Français d'Education Nouvelles) a été créé en 1922 à l'initiative de savants et d'éducateurs tels qu'Henri Vallon, Paul Langevin proches du PCF qui, au sortir de la première guerre mondiale, ont ressenti l'urgence de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes, de la guerre comme solution.

L'un de ses principes fondateurs est de considérer l'éducation nouvelle comme un moyen :

De préparer l'enfant à son futur statut de citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, et rendre l'être humain conscient de sa dignité d'homme.⁸⁹

⁸⁸ Aux frontières du champ littéraire ; Sociologie des écrivains amateurs, Economica Collection « Etudes sociologiques » 2006 : 305 p.

Ces principes fondateurs sont issus de la pensée de divers précurseurs universels comme Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Montessori, Decroly, Makarenko, Korczak, Bakulé, ou encore Freinet (il rompra violemment avec le groupe). Ils vont contribuer à forger l'identité actuelle de ce Mouvement de Recherche et de Formation en Education.

Depuis sa création, ce mouvement œuvre sur les champs de l'enfance, de l'école, de la formation, comme dans tous les lieux où se construisent des savoirs, afin de créer les conditions concrètes de la réussite de tous.

Il va dans cette optique creuser une brèche dans l'acceptation fataliste de l'échec scolaire ségréatif et des « handicaps socioculturels », aussi bien en France qu'à l'étranger. Il exporte un peu partout dans le monde des pratiques nouvelles en termes d'éducation et de formation. Il apporte ainsi une rupture décisive dans la transmission des savoirs : non plus recevoir docilement, mais mettre en œuvre son intelligence et ses potentialités d'imagination créatrice pour « construire » son savoir, en faire un levier de transformation dans son rapport à soi, aux autres et au monde.

En somme, chaque membre du groupe est encouragé à se penser comme chercheur, et à mettre à son tour les élèves, les enfants et les adultes dans une position de chercheurs. Ainsi, il est nécessaire que les contenus de savoir et de formation ne soient plus simplement transmis comme produits finis, mais construits par le sujet lui-même. Chacun est amené à chercher, se questionner, élaborer, créer, structurer, en confrontation avec les autres, en mettant en acte toutes les potentialités cognitives et créatrices dont il est authentiquement porteur, devenant ainsi auteur de sa propre formation.

Cette démarche « d'auto-socio-construction du savoir»⁹⁰ fournit, d'après ce mouvement, une réponse pratique positive à l'échec scolaire et contre l'idéologie des dons. Dans nos entretiens exploratoires, plusieurs animateurs d'ateliers ont souligné l'importance des dimensions sociales et affectives de l'apprentissage de l'écriture ; à l'instar des théories socioconstructivistes et interactionnistes dont le leitmotiv est que l'on apprend en intériorisant le point de vue d'autrui.

Ce collectif combat donc les exclusions, l'ignorance, ainsi que l'esprit de fatalité en s'impliquant résolument dans des actions de formation qui débordent du seul champ de l'école. L'écriture est considérée comme « un outil universel plutôt que comme le substrat d'un possible usage artistique » et elle aide les publics en difficulté à « une fonction d'émancipation, voire d'hominisation ». (Chateigner 2002 : 71).

L'extrait d'entretien suivant souligne avec pertinence l'idée défendue par ce mouvement :

Les pauvres ont une culture d'enfer, c'est une exclusion de la culture dominante, entre télé et littérature de gare, mais c'est de la m... L'exclusion culturelle se renverse facilement, j'ai fait écrire quelqu'un qui n'a jamais écrit. Le public en difficulté c'est un public à qui on a volé la conscience qu'il est opprimé, s'ils ont conscience qu'ils sont en difficulté, ils peuvent s'en sortir, à l'école c'est pareil, souvent, c'est souvent le prof qui n'est pas bien formé (dans ton lycée par exemple...ils sont bien gentils,

⁸⁹ Il fait partie du 6^{ème} principe de ralliement de la ligue internationale pour l'Education Nouvelle fondée en le 6 août 1921 et rattachée au Bureau Internationale. <http://www.gfen.asso.fr/>

⁹⁰ Issu du « tâtonnement expérimental de Freinet ».

sages !) «Vous n'êtes pas en difficulté, vous êtes opprimés ! » alors là ça les emmerde ! Je les place devant leurs responsabilités. Il y a des mômes abîmés, classés fous...gros traumas...⁹¹

De nos jours, le mot d'ordre de ce groupement est « Tous capable d'écrire ». L'atelier d'écriture est considéré comme une aventure de mise en travail de l'imaginaire et de la langue. C'est un lieu qui permet, d'une part, de renouer avec le plaisir d'écrire et d'élaborer « une parole singulière » et d'autre part de rendre le participant acteur de son projet d'écriture.

Aleph : « la voie du professionnalisme »

ALEPH est une association fondée en 1985 et devenue en 1991 « Une société de formation et d'initiative culturelle », co-fondée par Alain André, dans le dessein d'aider les écrivains à trouver leur voie. Elle est depuis 2009, le membre français de l'EACWP (European Association of Creative Writing Program). Cette société s'adresse à un public varié, incluant les diverses fonctions que présentent ces ateliers : loisir culturel, cours d'écriture professionnelle, pratique d'un scénario, intervention en entreprise, aide à l'écriture d'un récit de vie...etc.

Néanmoins, dès sa création, cette association choisit de donner aux ateliers d'écriture un aspect professionnel. L'une de ses préoccupations est de former à l'écriture littéraire en délivrant des apprentissages techniques de l'écriture, afin d'aboutir à une œuvre littéraire publiable. ALEPH se nourrit de plusieurs expériences : démarche pédagogique du mouvement Freinet, du GFEN, de l'expérience des ateliers de Jean Ricardou, des méthodes américaines de Créative Writing et des ateliers Bing. Dans cet atelier, on cherche les réponses techniques qui aident à écrire par un travail de recherche littéraire et pédagogique en adoptant les offres aux besoins des stagiaires.

Le travail de l'écriture de cette association passe par trois phases comme le montre leur slogan créé en 1991/92 « Aleph ? L'émotion de la technique » : l'écriture expression de soi, la phase des techniques de l'écriture littéraire et la publication. Pour répondre à cette exigence, il est nécessaire que l'animateur ait les compétences requises. Il doit dans un premier temps avoir participé à des ateliers et suivi la formation ALEPH. Il doit par ailleurs avoir une activité d'écrivain, voire même d'écrivain, pour animer aussi bien les ateliers consacrés à un genre éditorial particulier que les ateliers plus généraux.

Ces exigences sont une manière de lutter contre l'idée reçue que les écrivains sont qualifiés de droit pour animer les ateliers d'écriture, du seul fait de leur légitimité littéraire. ALEPH revendique la légitimité du métier d'animateur d'atelier d'écriture en créant une compétence propre à l'animation de ces ateliers, à l'exemple d'Elisabeth Bing, qui soulignait déjà cette spécificité en déclarant dans un entretien avec Marie-Claude Penloup :

Animer un atelier d'écriture est un métier qui ne s'est pas inventé en un jour. J'ai mis dix ans à inventer ce métier...

⁹¹ Extrait d'un entretien avec un animateur MD.

C'est, entre ces deux pôles opposés qui s'attirent, une certaine estime que se distribue l'offre d'ateliers d'écriture en France.

De manière générale, la classification des ateliers d'écriture est fortement liée à un courant de pensée. Elle varie en fonction des objectifs poursuivis, des publics ciblés ou des propositions mises en œuvre pour faire écrire. Elle varie aussi par rapport au parcours de l'animateur et du contexte de l'atelier.

Il en va de même pour l'organisation de l'atelier d'écriture. On n'organise pas de la même façon l'atelier selon que l'accent est mis sur le texte, sur la personne ou sur le sujet-écrivain.

3 Les ateliers d'écriture en rupture avec le modèle scolaire

Des didacticiens comme Dabène et des sociologues de l'éducation, comme Bernard Lahire, démontrent que le système scolaire laisse penser que l'on apprend à écrire par l'intériorisation de règles de grammaire et par la lecture des auteurs classiques. Ils déplorent l'absence à l'école des écrits non littéraires, alors que, dans leur quotidien, les apprenants sont confrontés à une diversité d'écrits sociaux. Il est nécessaire de rappeler quelques points de ruptures entre l'atelier d'écriture et le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture.

- La finalité des textes produits

Nous avons souligné que le texte scolaire s'adresse à un seul correcteur-lecteur, le professeur, tandis que la pratique scripturale en atelier apparaît comme une aventure collective. En s'appuyant sur des travaux en sociologie et en ethnologie de l'écriture, Bing et André ont noté que le devenir des productions textuelles est l'un des facteurs importants pour la motivation des écrivains. L'investissement dans l'acte d'écrire peut dépendre de la raison pour laquelle on écrit. Ce « pourquoi on écrit » pose à la fois la question relevant du public destinataire de l'écrit et celle portant sur la fonction de celui-ci.

- Les conditions de leur production

Elles marquent une césure entre l'écriture scolaire et celle des ateliers. Certains ateliers sont organisés en dehors de l'environnement scolaire (en pleine nature, dans un lieu public... etc.). Pour les activités qui se déroulent dans une pièce, outre le fait que les participants peuvent avoir la liberté de mouvement, l'occupation de l'espace peut traduire cette rupture affichée par rapport à la tradition scolaire. Ainsi, les tables peuvent être disposées en carré, en cercle ou en rectangle, et autour d'elles, des participants, l'animateur inclus, prennent place de façon indifférenciée. Sur le plan symbolique, cette manière d'occuper l'espace abolit la hiérarchie.

En effet, l'attitude de l'animateur contraste avec l'image du maître debout, dominant l'assemblée par son savoir.

- L'évaluation des textes produits

Dans les ateliers d'écriture, on évite les critiques négatives et les jugements de valeur et l'on pratique des évaluations formatives. Selon André Alain (1989), ce qui rend l'évaluation d'un texte particulièrement délicate, c'est qu'il entretient une relation étroite, un lien quasi « ombilical » avec son auteur. En milieu scolaire, les copies montrent, par leur évaluation chiffrée et commentée, que le jugement glisse du texte à la personne qui en est l'auteur. Dans les ateliers d'écriture, l'on considère aussi bien la production que le produit, c'est-à-dire tout le processus qui conduit au résultat, au texte final (Lafont Terranova) ; c'est une façon de désacraliser le texte définitif.

- La conduite des séances

Par rapport à la pratique scolaire, la conduite des séances d'atelier est aussi particulière : les animateurs sont moins directifs et modalisent leurs observations. L'usage du concept d'animateur dans les ateliers affiche clairement la volonté de rompre avec la tradition scolaire. La posture du maître est bannie et l'absence de rigidité se traduit également dans le ton. Il est plutôt détendu, plus ludique que sérieux. D'ailleurs, nombre d'ateliers préconisent l'expression d'Horace : « jouer en apprenant et apprendre en jouant », telle semble être la manière de joindre l'utile à l'agréable.

- Les propositions pour faire écrire

Alors que la rédaction scolaire vise l'acquisition des savoir-faire techniques, les ateliers mettent l'accent sur l'écriture personnelle, celle qui permet au sujet de rentrer en possession de ses propres capacités. Même s'ils écrivent à partir de consignes dans les ateliers, les participants ont la liberté de les respecter ou de les réinventer. Cette posture leur permet de se lancer facilement dans l'aventure scripturale et d'éviter ainsi de se poser la question du « par où commencer ».

De manière générale, les ateliers d'écriture donnent une place importante au participant dans la construction de son savoir, contrairement au mode scolaire. Par ailleurs, l'atelier met l'accent sur la dimension communicative du texte et son rôle social. Il s'adresse au groupe et peuvent être socialisés en dehors de celui-ci.

En substance, l'atelier d'écriture s'inscrit dans un courant de rénovation et d'innovation visant à substituer aux anciennes méthodes d'enseignement de l'écriture à l'école. Le besoin d'apporter de nouvelles techniques assurant mieux cet apprentissage s'est imposé en didactique rénovatrice des traditions scolaires sclérosées. Néanmoins l'introduction des techniques d'atelier d'écriture en classe a inspiré aux concepteurs des programmes, une crainte et une méfiance quant à l'issue des résultats. Toutefois, ces nouvelles stratégies

d'écriture issues des ateliers d'adultes transférées dans la classe ont permis une libération de certaines contraintes institutionnelles (évaluation/notation des productions, jugements de valeurs à propos des textes et de l'élève, respect des normes formelles...). Assurément, l'atelier n'exige aucunement de l'élève d'écrire comme un grand écrivain.

L'atelier vise plutôt à se démarquer des pratiques d'écritures traditionnelles recommandées par des didacticiens et des enseignants dans le milieu scolaire. D'un côté, il met l'accent sur le processus de l'écriture et non sur le résultat et de l'autre côté il met en place des propositions qui motivent fortement l'acte scriptural. Il offre à l'élève une situation d'apprentissage dans une ambiance ludique et libératrice. Il propose diverses activités opératoires et des pratiques créatives pour l'écriture. Effectivement d'après les animateurs interrogés, l'atelier d'écriture permet d'explorer et de développer la créativité, à travers la reconnaissance de l'autre.

La fiction a toujours eu pour fonction, entre autres, de permettre aux gens d'aborder les sujets qui les angoissent ou les déconcertent : la mort, l'injustice, la douleur, l'incapacité à trouver un sens à sa vie...

La mise en récit permet d'aborder des sujets qu'il serait difficile d'approcher directement, car elle donne une impression de contrôle. Ce qu'autorise la fiction, c'est la création d'un milieu contrôlé, où l'on peut plus facilement laisser émerger les réalités les plus inquiétantes.

Ecrire, c'est rendre visible ce qui se passe à l'intérieur. C'est l'art en général...C'est ma définition de l'art. BC.

Je défends la création, et pas la thérapie, je ne m'intéresse pas à l'atelier thérapie, ni au ludique, pour moi, l'atelier d'écriture, c'est l'émancipation, c'est un vecteur d'émancipation et de création. Quand on écrit, on est porteur d'une responsabilité sociale et politique, tout est politique, l'achat d'une baguette, la façon de s'habiller. Il y a un collectif qui donne des infos sur la façon dont sont fabriquées les marques. MD.

A quoi sert l'atelier ? A transformer l'écriture, à transformer le rapport des gens à la littérature, les gens, dit-on au GFEN, mais je vais plus loin, à faire des écrivains. Les ateliers sont les nouvelles écoles du 21^{ème} siècle, de la fin du 20^{ème} siècle ; j'en suis au départ, pour créer la littérature, c'est une nouvelle forme d'art, certains disent que les ateliers doivent être thérapeutiques, moi, je dis que non...je ne soigne pas, je fais de l'art, de la création, de la pédagogie, ou je fais la révolution, il y a des toubibs qui sont au GFEN et qui me disent que j'ai raison. Quand on écrit sur des débats sociaux/politiques, c'est complexe. MD.

Ces extraits d'entretien donnent à voir l'idée qu'il est important d'ancrer chez les écrivains la notion de parité : celle-ci part du postulat que si tous les êtres humains sont égaux à l'échelle sociale, ils le sont par conséquent dans le domaine de la création, de l'imagination, et surtout dans la sphère de l'écriture. L'atelier d'écriture devient de ce fait un moyen authentique pour prendre conscience de ses propres capacités créatives. Il permet aussi de construire son identité à travers le travail d'imagination, d'analyse et d'élaboration. Dans cette optique, le sujet vit un nouveau rapport au monde, à langue, et se constitue une nouvelle image de soi grâce à la prise de conscience de ses capacités créatrices.

Comme l'ont souligné les auteurs évoqués ci-dessus, le texte littéraire enseigné à l'école est considéré dans certains manuels scolaires comme un passage obligé pour apprendre la langue et apprécier l'esthétique de la langue-culture ; dans le cadre de la classe, l'apprenant peut se trouver parfois privé de l'écriture créative et ne peut avoir accès à cette pratique scripturale, sous prétexte qu'elle est réservée aux auteurs, personnes compétentes par nature. Tandis que

dans les ateliers d'écriture, les animateurs essaient de mettre fin aux stéréotypes inhibiteurs qui freinent tout travail de création littéraire. Ils tâchent à installer de nouvelles représentations positives vis-à-vis de l'écriture chez les participants et mettent en lumière leurs capacités potentielles dans le but de leur permettre d'explorer ce monde de création littéraire. Dans cette perspective, chacun devient apprentis-écrivains.

3.1 L'organisation d'un atelier d'écriture

Comme nous l'avons vu précédemment, avec les différents courants et les différentes offres, il n'est pas évident de donner une définition de ce que peut être un atelier d'écriture, du fait de la multiplicité des expériences existantes. Néanmoins, je m'appuie sur la définition minimaliste défini par Claire Boniface (1992) :

Le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier.

Quelles que soient leurs tendances, les ateliers d'écriture se structurent de manière presque identique. Cette scansion souvent en quatre séquences renvoie à ce que Boniface (1992) qualifie d'invariants communs caractérisant l'organisation des ateliers d'écriture. Il s'agit d'abord de la situation d'écriture où l'on motive le participant, ensuite, avec des temps d'écriture de textes où celui-ci est amené à produire, de la lecture de textes où le scripteur est appelé à communiquer et enfin la possibilité aux écrivains de réagir aux textes produits. Parfois, il existe un cinquième temps qui consiste à réécrire le texte produit.

3.2 Les apports des ateliers d'écriture

On reconnaît aux ateliers d'écriture plusieurs effets. Je vais m'attarder sur les effets qui relèvent de l'ordre du subjectif.

Du point de vue subjectif, les ateliers d'écriture sont des lieux de mise à distance et de réassurance qui permettent de travailler les représentations et où le groupe joue un rôle majeur. Les travaux de Lafont ou de Rossignol scandent que les ateliers d'écriture permettent à l'écrivain de se détacher de sa production textuelle et de changer son rapport à l'écrit.

Il a été admis, à la suite de Dabène (1987), que l'écriture n'est jamais totalement maîtrisée et qu'aucun scripteur n'est à l'abri de l'insécurité scripturale. C'est pourquoi la réassurance est envisagée comme une réponse pour toute personne engagée dans un processus de reconquête de l'écrit. Dans les différents travaux de Lafont, l'on constate que les évaluatifs que les participants utilisent pour décrire leur découverte sont à cet égard révélateurs. Cette découverte heureuse est en partie rendue possible par l'attitude accueillante du groupe vis-à-vis de chacun. Un sujet réassuré se débarrasse de la peur du regard de l'autre, qui constituait jusqu'alors un grand handicap ; il se met alors à écrire librement sans soucier du « qu'en dira-t-on ».

Au-delà de réassurer, le groupe contribue à la construction des savoirs. En effet, les théoriciens, mais également les praticiens, s'accordent à mettre en évidence l'importance des pairs dans un atelier d'écriture. Le groupe suscite la motivation, aide à trouver des idées, et adapte les contraintes aux préoccupations et aux désirs des participants.

Si l'on s'inscrit dans la pensée du philosophe Ricoeur (1990), on peut aller plus loin dans l'analyse du rôle du groupe, tant dans le processus de réassurance que dans celui des constructions des savoirs, en insistant sur le fait que l'homme se structure par rapport à l'altérité. Effectivement, cet auteur démontre que l'ipséité, l'un des deux pôles de l'identité personnelle, et l'altérité sont intimement liées. D'où l'importance de la place de l'autre dans le processus d'écriture.

Les ateliers d'écriture sont aussi un lieu où les représentations⁹² sur l'écrit peuvent se modifier. En reprenant les travaux cités ci-dessus de Barré de Miniac (2000), je rappelle qu'elle définit de manière succincte les représentations comme des liens qui nous permettent d'appréhender le monde qui nous entoure. Il y a le noyau dur des représentations, celui-ci changeant difficilement, et les représentations qui appartiennent à la périphérie qui eux se remanient facilement. Les représentations de l'écriture sont sujettes au changement, puisqu'elles appartiennent au système périphérique.

La première représentation de l'écriture renvoie à la croyance que « le vrai français » déposé dans les œuvres célèbres, est la seule norme d'écriture (Marie- Claude Penloup 2000). Cette survalorisation du texte conduit à prendre l'écriture, mais aussi la lecture, pour des pratiques d'exception. De ce point de vue, écrire une lettre amicale n'est pas écrire. Lire un journal n'est pas lire. La survalorisation de l'écriture connaît chez certaines personnes un revers : sa banalisation.

Ainsi, Bernard Lahire illustre cette autre face de la médaille en évoquant le cas d'ouvriers, pour qui l'écriture est de l'ordre de la féminité ou de l'ordre de l'inutilité par rapport à un vrai travail.

La deuxième représentation de l'écriture se rapporte aux idées fort répandues, qui font de l'écrivain un être inspiré, écrivant d'un seul jet et sans ratures (M-C Penloup 2000). Ces personnes qui adhèrent à cette représentation se sentent impuissantes face à l'écrit, puisqu'elles s'imaginent dépourvues de tout talents.

Une autre conception de l'écriture, théorisée par Marie Christine Barré De Miniac et Michel Dabène, consiste à considérer « l'écriture comme une simple technique de transcription et de codage » (Barré De Miniac 2000).

Les personnes qui souscrivent à cette représentation croient qu'il est possible d'établir une correspondance pure et simple entre « un ordre de l'oral et un ordre du scriptural » (Barré De Miniac 2000).

Pour ces personnes, l'écriture est la simple traduction de la pensée dans l'ordre du scriptural. C'est ce que Rozenn Guibert qualifie de « texte reflet ». Il illustre cette conception en relatant

⁹² Ce concept est analysé au chapitre suivant.

dans son ouvrage « Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes » le cas d'ingénieurs inscrits à sa formation qui lui disent « que le mémoire est presque fini, tout en précisant qu'il ne leur reste qu'à l'écrire ». (Rozenn Guibert 2003).

Nombre de scripteurs imaginent un texte, qui, d'après cette psychosociologue, ne « serait ancré dans aucune situation d'énonciation. Tous les textes seraient semblables, uniformes ». (Guibert 2003).

Cette représentation se réfère à ce qu'elle nomme « le texte flottant ». Cette conception du texte flottant semble présupposer le texte comme étant le reflet, la transparence du langage et l'adéquation entre l'oral et l'écrit.

Les difficultés, pour celui qui adhère au texte flottant, naissent lorsqu'il se rend compte que l'écriture exige la verbalisation personnelle, spatiale, corporelle... alors que dans une interaction orale, le verbal compense le non verbal.

Pour minimiser les échecs scolaires en écriture, il faut distinguer l'ordre de l'oral celui de l'écrit et les envisager comme deux entités différentes plus ou moins indépendantes.

Afin de modifier les représentations précitées, les ateliers d'écriture mettent l'accent sur le faire et sur le travail que requiert la production d'un texte. Ainsi, ces participants se rendent compte que le texte fini résulte d'un long parcours parsemé d'embûches.

Avec la mise en exergue du travail sur le texte, les mythes de l'inspiration, du don et du premier jet tombent. Et les scripteurs sont souvent surpris de voir qu'ils ont été capables de produire un texte qu'ils ont créé eux-mêmes.

Les représentations évoquées plus haut portent soit sur les attitudes et les opinions sur l'écriture, soit sur les conceptions de l'écriture et son apprentissage. Ces quatre composantes font partie de ce que Marie-Christine Barré de Miniac nomme « le rapport d'écriture ».⁹³

Cela revient à dire qu'en modifiant ces représentations, l'atelier d'écriture modifie partiellement le « rapport d'écriture » des sujets concernés.

Ce changement de rapport à l'écrit conduit l'écrivain à démystifier l'écrit et à se rendre compte que l'on peut apprendre ou enseigner l'écrit.

Plusieurs praticiens sont d'avis que les ateliers d'écriture n'éliminent pas les grosses difficultés par un simple revers de la main. Cependant, ces ateliers donnent l'occasion d'identifier les compétences réelles du scripteur, ce qui ouvre la voie à la recherche de solutions appropriées.

De manière générale, théoriciens et praticiens s'accordent à dire que n'importe qui peut apprendre à écrire ; ils prônent un enseignement de l'écriture qui accorde au sujet un rôle plus actif dans la construction de son savoir.

⁹³ Ce rapport a été développé très largement dans le chapitre précédent.

Synthèse de la deuxième partie

Les travaux de Boniface (1994) ont montré que sous une appellation unique, l'atelier d'écriture désigne des pratiques très diversifiées, avec des objectifs et des principes variés et touche un public hétérogène. Sept courants ont été répertoriés mais cette classification n'est pas exhaustive. Sur le terrain, la plupart des ateliers d'écriture empruntent à plusieurs de ces courants de manière éclectique.

Afin d'avoir une vision plus complète de cette classification, il a été nécessaire de présenter deux modèles extrêmement opposés qui représentent, d'après Frédéric Chateigner, une synthèse de l'offre d'ateliers d'écriture en France : le Groupement de formation à l'Education Nouvelle (GFEN) et sa politisation du marché de l'écriture en le « dé-littérisant » et l'Aleph, avec sa professionnalisation de l'écriture.

Globalement, les démarches se situent entre deux pôles, (Chateigner 2008) : celui de l'expression du sujet d'une part, et celui du texte littéraire d'autre part. Les travaux de Rossignol et Penloup ont montré que l'atelier d'écriture peut être un lieu privilégié d'élaboration du rapport à l'écriture pour le scripteur. Cette esquisse d'inventaire a permis de comprendre comment les ateliers d'écriture se sont institués. Elle a mis également en avant leur impact concernant le développement des pratiques scripturales. La philosophie des ateliers d'écriture a favorisé, à en croire Bing et Roche, l'épanouissement des écrivains, car elle s'est interdit de subordonner l'écriture au formatage et à la bienséance académique.

Ainsi, les points de rupture entre l'atelier d'écriture et le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture sont au nombre cinq : la finalité des textes produits, les conditions de production, les propositions pour faire écrire, les conduites de séances, l'évaluation des textes produits. Dans cette perspective, on a pu faire ressortir des différences fondamentales dans l'organisation d'un atelier d'écriture à l'aune d'une organisation d'une classe scolaire et montrer l'apport considérable de l'atelier sur le rapport à l'écrit. Les travaux des auteurs susnommés ont par ailleurs nourri l'idée grâce à la mise en exergue du travail sur le texte, que l'inspiration du don et du premier jet restent des mythes. De fait, les scripteurs sont souvent surpris de voir qu'ils ont été capables de produire un texte qu'ils ont créé eux-mêmes. Cela revient à dire qu'en modifiant leurs représentations, l'atelier d'écriture modifie partiellement le « rapport à l'écrit » des sujets concernés.

Troisième Partie : Présentation du terrain de recherche et du cadre méthodologique

Après avoir abordé les différentes approches théoriques et présenté de manière générale les ateliers d'écriture dans leur fonctionnement, leur impact...etc., je vais présenter dans cette troisième partie les deux ateliers d'écriture distincts dans lesquels se sont déroulés la recherche (Chapitre 1 et 2) et les méthodes de terrain choisies pour récolter les données (Chapitre 3). Mes préoccupations d'enseignante documentaliste m'ont conduite à m'intéresser dans un premier temps au rapport à l'écrit des élèves que j'accueillais au CDI. Mais après maintes réflexions et par souci de distanciation quant au lieu de la recherche, j'ai préféré suivre des adultes de divers horizons sociaux, professionnels, ethniques, et scolaires... dans un espace que je considérais neutre, tel que l'atelier d'écriture issu du marché libre. Pour ce faire, je suis allée interroger les personnes inscrites et non inscrites à deux ateliers d'écriture exposés ci-dessous et je les ai suivies durant deux années. Tout au long de cette partie, je me suis efforcée d'expliciter la méthodologie construite.

1 Le « Réso »⁹⁴ à Bordeaux : présentation de la structure et de son atelier d'écriture

La présentation de ce chapitre repose pour une grande part de deux entretiens l'un de 2h30 mené en mai 2011 et l'autre d'une heure en décembre 2012 avec le directeur du « Réso ». Le but de ces rencontres était de saisir le cadre institutionnel dans lequel s'inscrivait l'atelier d'écriture.

Le centre social et culturel « Réso » a pris ses quartiers dans le centre historique de Bordeaux en 2004 au cœur du quartier Saint Paul. Il est, d'après les propos du directeur « une œuvre en soi » et avec une scénographie de l'espace créée par Claude Lévêque :

" Qui ne laisse rien au hasard, l'installation a été pensée par l'artiste de sorte que le public qu'on accueille ici traverse et occupe temporairement une œuvre. Ce n'est pas donné à tout le monde". (Entretien réalisé en 2011 avec le directeur du "Réso")

Cette association de loi 1901 bénéficie de 1000 m² de locaux et d'installations et offre des services divers et variés destinés à un public hétéroclite. Elle emploie une équipe de 11 salariés (techniciens, agents d'accueil, animateurs socioculturels, travailleurs sociaux, et chargés d'insertion). Cette équipe est d'une part complétée par 54 volontaires aux compétences variées et indispensables, et d'autre part elle est accompagnée d'une douzaine d'étudiants-stagiaires issus des universités bordelaises (DUT / IUT, de psychologie, de sociologie, d'anthropologie...) et des centres de formation en travail social de la région, et de l'étranger (Espagne, Belgique, Allemagne, Amérique du nord...) sous convention « Erasmus » ou « Léonardo Da Vinci ».

⁹⁴ J'ai choisi délibérément ce nom pour rendre anonyme cette structure qui a accueilli ma recherche.

La spécificité du projet « Réso » est de mettre l'humain au centre des champs du social et du culturel – voire de l'artistique. Effectivement, l'une des priorités de cette structure est de donner à l'humain sa place au centre de la scène sociale par la pratique de la transversalité du social au culturel. Il s'agit, pour le responsable de cette association de construire des ponts entre l'action sociale et l'action culturelle pour des personnes en difficulté qu'elle accueille et accompagne en privilégiant la mixité sous ses différentes formes. Ainsi, chaque personne, avec son histoire et ses choix est au centre d'un accompagnement collectif ou/et individuel fondé sur le principe de l'hospitalité afin de la promouvoir.

Le nom « Réso » de ce centre social fait écho à la pensée de l'école de Chicago dont la notion de réseau, telle qu'elle le définit, est considérée comme un outil spécifique pour essayer de voir comment utiliser les capacités des individus, leurs ressources, comprendre les dysfonctionnements des institutions, les marges de manœuvres possibles, l'organisation des rapports sociaux et ce qu'ils produisent chez les individus. A travers ce nom, qui a été longuement réfléchi par toute l'équipe, le directeur a voulu mettre en exergue la fonction de création de restauration du lien social⁹⁵ que chacun peut tisser au sein de cette structure.

C'est dans ce contexte que cet organisme tente de mettre en place une politique "du vivre ensemble" qui s'inscrit dans le champ de la citoyenneté. Cette envie de mise en lien par la structure « Réso » contribue à diversifier les formes d'auto prise en charge par la population concernée.

⁹⁵ Ce lien social est perçu par le directeur de cette structure comme étant ce qui unit les personnes entre elles.

1.1 Historique du centre social « Réso »

En 1986, on dénombre 800 000 chômeurs de longue durée. Sous l'impulsion de Maurice Pagat⁹⁶ se créent un peu partout en France des maisons de chômeurs pour enrayer ce phénomène économique néfaste. C'est dans ce contexte économique que naît l'association « Réso 32 » en périphérie de Bordeaux sous l'égide de Marc Vergnolle et de quelques demandeurs d'emploi.

« Réso 32 » accueille dans un premier temps essentiellement des personnes en grandes difficultés sociales et économiques et dont la santé mentale reste très fragile. Pour proposer à ce public un parcours d'insertion réel, se crée petit à petit une équipe pluridisciplinaire et de nouvelles prestations vont se mettre en place pour satisfaire les diverses demandes.

En 2004, deux événements infléchissent les orientations du « Réso 32 » :

- d'abord, l'acquisition d'un nouveau local pour répondre à la demande grandissante d'un public qui se diversifie davantage au regard des problématiques rencontrées.
- Ensuite la Caisse d'Allocation Familiale de la Gironde (CAF) propose à l'association le label Centre Social, dans une logique d'offre de services et d'animation de quartier et de territoire.

Ces deux événements permettent à l'association de concrétiser de deux ses nombreux projets

Le premier projet est la création sur 3 étages de 9 logements sociaux. Il s'agit de répondre à un réel besoin sur l'agglomération bordelaise et de donner une possibilité aux personnes en grande situation d'exclusion une réadaptation à la vie sociale dans un environnement chaleureux.

⁹⁶ Figure emblématique du mouvement des chômeurs, Maurice Pagat crée le premier Syndicat des chômeurs en 1982. Au début des années 1980, il est frappé par le fait qu'aucune organisation ne représente les victimes de l'économie que sont les chômeurs. Pour lui, ainsi que le raconte l'un de ses compagnons, Joseph Boudaud, "il fallait interpeller la société, les partis politiques, les syndicats, l'opinion publique aussi". "Maurice est le premier qui a imposé une parole publique sur les chômeurs et leur droit à s'organiser", explique encore M. Boudaud, qui créa avec lui, en 1986, le Mouvement national des chômeurs et des précaires (MNCP), issu du premier Syndicat des chômeurs. "C'était un vrai démocrate qui s'intéressait aux questions éthiques et spirituelles et qui voulait surtout que la question sociale soit portée par les premiers intéressés", témoigne Jean-Baptiste de Foucauld, ancien commissaire au Plan et président de l'association Solidarités Nouvelles face au chômage. L'augmentation du nombre de chômeurs ne s'accompagne pas du mouvement de masse dont rêvait Maurice Pagat : les chômeurs ne s'engagent que peu dans les associations qui veulent les représenter. En 1984, il crée la première Maison des chômeurs. En 1992, après dix ans d'efforts, confronté aux rivalités entre associations, aux discussions vives au sein même du MNCP, il quitte l'association. Il se consacre alors pleinement au réseau et au mensuel Partage qu'il avait lancé en 1983.

Extrait du journal le monde | 14.04.2009. <http://www.lemonde.fr/disparitions/article/2009/04/14/maurice-pagat->

Le deuxième est le prolongement de son espace sanitaire avec la création d'un Hammam afin d'initier le public reçu aux actions éducatives et sanitaires.

C'est ainsi en 2004, « Réso 32 » devient le « Réso », un espace social, un espace culturel, et un espace de démocratie situé au cœur du centre-ville historique de Bordeaux, au cœur du quartier Saint-Paul, à proximité de deux importantes écoles maternelle et élémentaire. Le parti pris de l'association est d'accueillir en premier lieu les publics touchés par la précarité économique au cœur du centre-ville et non plus dans une lointaine périphérie. Il s'agit d'inscrire la structure dans un quartier et de disposer d' :

Un vrai territoire en construisant un vrai village où le sens de l'autre et de l'existence à distance de l'idéologie consumériste reste possible.⁹⁷

Elle offre ainsi une gestion plus rationnelle et plus cohérente des services le plus souvent « éclatés dans la ville de Bordeaux ». L'immeuble abrite un bar-brasserie au rez-de-chaussée, un sous-sol réservé à la laverie solidaire, aux douches et au hammam et un étage où les bureaux administratifs cohabitent avec l'espace accueil-enfants / familles et avec une classe où se déroulent les cours de FLE (Français pour les personnes de Langue Etrangère). Trois étages de logements sociaux sont contigus à ces différents espaces. Aujourd'hui, ce centre social permet une réappropriation et une « re-création » par ce public où selon le responsable :

Il fait bon y passer...manger, philosopher entre amis à l'ombre de sa Stoa Poikilé où se succèdent les œuvres plastiques et les conteurs musiciens illustrant les scènes épiques de la lutte contre les inégalités, les épisodes mythologiques de la déviance sociale.⁹⁸

Dans cette perspective, le « Réso » tente tant bien que mal de (ré)-dynamiser des personnes en rupture avec elles-mêmes et leur environnement autour de projets individuels et collectifs, afin de leur permettre de s'impliquer davantage ou de se réimpliquer en tant que citoyens et non comme assistés, dans le quartier Saint Paul de Bordeaux. Au travers de ces actions, il réaffirme les valeurs défendues par le mouvement associatif issu de l'Éducation Populaire. Il est à la croisée de deux modes d'intervention : la relation individuelle et le travail de type collectif. C'est ainsi qu'émerge une parole collective par la création d'un journal mensuel, et le développement de solidarités par la mise en place d'un « troc de savoirs ».⁹⁹ Ce dernier se définit par un échange ponctuel de services de divers ordres et par l'accès au savoir grâce à la création d'une bibliothèque et de l'installation d'Internet. Ces différentes actions donnent à voir à cette population la possibilité qu'elle peut encore exercer son pouvoir sur les choses et qu'il subsiste encore en chacun une faculté d'adaptation.

Ce centre s'inscrit dans le mouvement pour le développement humain fondé par Carl Rogers. Il fait partie des auteurs qui ont contribué à la naissance et à l'évolution de la psychologie humaniste. Cet auteur défend l'idée suivant laquelle la nature fondamentale de l'homme

⁹⁷ Propos extrait de l'entretien réalisé avec le directeur en 2011.

⁹⁸ Rapport d'activité 2012 du « Réso ». Ce rapport m'a été remis sous forme de CD-ROM par le directeur de la structure en décembre 2012.

⁹⁹ Inspiré d'un concept américain, l'école de troc a vu le jour à Genève. Cet espace d'apprentissage atypique destiné aux adultes fonctionne grâce au troc entre élèves et formateurs. Tout le monde peut y enseigner ou y étudier en échange de biens ou de services.

lorsqu'il fonctionne librement, est constructive et digne de confiance. Le directeur reprend l'idée défendue de cet auteur en ces termes :

Lorsque nous réussissons à se libérer de nos attitudes de défense, des exigences du milieu et de la société en générale, on peut s'ouvrir à l'éventail de ses propres besoins pour mieux s'adapter. (Ibid)

En somme, cette association « Réso » tente de faire appel aux ressources des individus en leurs proposant des activités dans le cadre d'un bénévolat volontaire afin de prouver l'existence d'un potentiel humain chez ce public. Elle fait appel à la capacité des individus à faire partager leur aptitude au savoir et au savoir-faire, au dynamisme dont ils peuvent faire preuve, et à leur potentialité, en dépit de leurs divergences et de leurs différences ethniques et sociales de « faire ensemble ».

1.2 Le public accueilli

Si l'association « Réso » est ouverte à tout le monde sans aucune distinction et s'adresse à tous,¹⁰⁰ elle accueille surtout une population qui depuis quelques années, voit ses conditions de vie se dégrader, notamment chez les immigrés¹⁰¹ et les jeunes de 16 à 25 ans qui ne possèdent aucun revenu.¹⁰²

Ces publics rencontrent des obstacles de tout ordre (administratif par exemple...) pour obtenir leurs droits dans différents domaines : le logement, l'emploi, la santé ; la vie sociale et civique, l'éducation ainsi que l'accès au savoir et à la culture.

Pour faire face à ces exigences sociétales, cette structure essaye d'accompagner le sujet¹⁰³ en créant une co-gestion et des projets en gouvernance partagée afin de mettre en avant cette aptitude à être autonome. Cela sous-entend pour le responsable du « Réso », que ce public se reconnaisse dans une vie collective et puisse agir pour déterminer sa vie. Il s'agit d'être responsable de ce qui se passe dans sa vie et des rapports entretenus avec les autres dans son environnement. Le but est de développer chez ces personnes un sentiment d'appartenance et de respect dans son individualité

Cependant, la liberté et l'autonomie font souvent peur, pouvant même parfois devenir effrayantes pour certains d'entre eux. Car être libre c'est aussi être seul à prendre les bonnes décisions et à être seul face à ses responsabilités. Ces actes ne sont pas faciles à réaliser

¹⁰⁰ J'ai pu constater lors de mes présences au sein de ce « Réso » grâce aux conversations informelles de la diversité de ce public au niveau de l'âge, de l'ethnie, des diplômes, et des milieux sociaux.

¹⁰¹ Certains de ces immigrés sont des clandestins et essaient avec l'aide de ce centre de se régulariser sur le plan administratif.

¹⁰² D'après le directeur, ces jeunes se retrouvent dans une sorte de « no mans land » puisqu'après leur sortie scolaire souvent sans aucun diplôme, ils ne bénéficient d'aucunes prestations. L'âge requis pour obtenir le RSA est de 25 ans.

¹⁰³ Selon le rapport annuel de 2012, ce centre prend en compte les difficultés, l'histoire, la culture, et la capacité à se modifier de chaque personne.

lorsque l'on a été au ban de la société durant des années et que l'on souffre par conséquent d'un manque de confiance en soi.

1.3 Le journal « réso'nance » : pour favoriser l'expression et la parole de la population accueillie

C'est une population qui est écoutée et entendue comme le montre la création d'un journal mensuel intitulé « Réso'nances »¹⁰⁴, dans lequel chacun a la liberté de s'exprimer. Ce journal est un support d'expression et de positionnement en tant qu'acteur de la société. Il permet de développer une réflexion et une analyse critique de la société à titre individuel dans un groupe construit.

Le journal est un lieu d'expression de l'opinion populaire. Il veut donner la parole à ceux qui ne l'ont pas.

Pour le directeur, ce journal aide à :

- produire une intelligence collective par ceux qui fréquentent la structure. Il doit faciliter la raison d'être du « Réso » en rendant possible à chacun l'accès à « sa pointe de singularité » ;
- dire ce qui se vit ici et en témoigner ;
- refléter et reproduire des moments de vie du centre mais aussi du quartier.¹⁰⁵

L'importance pour chacun est de pouvoir être lu et reconnu auprès des lecteurs et des institutions mais également de se confronter aux regards des autres et aux avis divergents de pairs en échangeant dans un groupe.

Afin de permettre à tous d'écrire, le « Réso » a institué une réunion mensuelle¹⁰⁶ dans laquelle est voté de manière démocratique le thème qui sera choisi pour le numéro prochain. Toute personne peut prendre part à cette réunion si elle le désire et demander d'aborder un sujet (différent du thème choisi) dont elle estime important à porter à la connaissance des lecteurs.

Pour réaliser un réel travail journalistique, le « Réso » a acquis un micro enregistreur pour permettre aux membres du comité de rédaction de sortir et de réaliser des interviews au plus près de la réalité et d'enregistrer tous les propos recueillis des personnes interrogées. Parallèlement au journal papier, il existe une newsletter grâce à la création du réseau social

¹⁰⁴ Un extrait de ce journal se trouve en annexe de cette thèse.

¹⁰⁵ Rapport d'activité 2011/2012 du « Réso ».

¹⁰⁶ Une vingtaine de personnes participent activement et de façon régulière à l'élaboration de ce journal (interviews, mise en page, corrections, écrits...). Parmi ces membres, trois participent à l'atelier d'écriture : deux femmes et un homme.

numérique au sein de ce centre. Toutes ces activités effectuées dans le cadre de ce journal amènent chacun à développer de nouvelles compétences et à les partager avec le groupe.

La création de ce journal est l'occasion pour le responsable du centre :

De laisser place à l'autonomie et à la reconnaissance de la parole des individus. Les gens qu'on reçoit ici ne sont plus maintenus dans l'impuissance sociale. Ils peuvent se sentir impliqués dans les décisions qu'on prend nous ici. La structure permet à chacun dans la mesure du possible, par exemple de se repérer, de trouver ses points d'ancrage, euh de se situer par rapport à ce qu'il l'entoure, aux événements qui se déroulent dans le quartier et dans la structure et surtout de prendre ses responsabilités...etc. En fait, je crois qu'en les amenant à se confronter aux autres dans le bon sens du terme, c'est les confronter à des règles, à des lois que chacun ici n'a pas forcément intériorisées, comprises ou acceptées. C'est comme ça qu'on fait vivre le principe de démocratie. (Ibid).

Pour le directeur, il y a des principes de base au sein du « Réso » :

- Chacun sait quelque chose.
- Chacun peut aider l'autre à apprendre.
- Donner de l'importance aux solidarités informelles.
- Transmettre son savoir, ou son savoir-faire est valorisant.
- La récréation d'espaces publics permet de retrouver les conditions du vivre ensemble.
- Pas d'insertion possible sans re-création culturelle. Repérer les ressources à exploiter pour les « canaliser et les transformer en énergie positive ».¹⁰⁷

En substance, la philosophie de cette structure est basée sur le postulat que la vie est un continuuel processus de devenir et que par conséquent chaque être humain s'inscrit dans ce même processus de changement possible. Cette philosophie transparait chez l'animateur de l'atelier d'écriture dans sa relation aux participants. Il croit en leur capacité d'écrire, quel que soient leurs écueils.

1.4 L'organisation de la structure : les espaces de co-gestion du « Réso »

- Le bar/brasserie

Le bar/brasserie est un espace de convivialité, situé au rez-de-chaussée de la structure. Cet espace est propice au travail de reconstruction sociétale dans la mesure où il fait office d'espace d'accueil et devient de manière régulière le lieu de diverses manifestations culturelles telles que les vernissages, les expositions, les débats et les conférences.

¹⁰⁷ Propos recueillis lors de l'entretien avec le directeur du « Réso ».

Rencontrer l'autre redevient possible, se retrouver est souhaitable, et s'activer devient concevable.
108

C'est aussi dans ce lieu que se déroulent les rencontres, les entretiens collectifs autour de l'élaboration de projets collectifs d'insertion. Pour les projets individuels, le personnel habilité à mener ces projets dispose d'une petite salle pour recevoir les personnes en toute discrétion.

- La laverie

Cet espace sanitaire, situé au sous-sol est fréquenté par toutes les générations, qui à cette occasion, échangent des informations informelles, des conseils techniques de tout ordre (par exemple comment bénéficier d'une allocation, à qui s'adresser...) partagent des discussions autour de la famille...etc. C'est aussi le lieu où s'élabore tout un travail autour de la santé. J'ai pu noter que cet espace est majoritairement occupé par des femmes. Il faut préciser que les divers espaces de cette structure ne sont pas utilisés de la même façon en genre et en nombre. Ainsi, le bar se situant au rez-de-chaussée est en grande partie fréquenté par des hommes.¹⁰⁹ Après une présence assidue au sein de ce "Réso" pendant deux années consécutives, il m'est apparu que ces espaces sont "genrés" de manière inconsciente

- Le hammam

Le hammam a été créé suite à la prise en compte du changement du rapport au corps que l'individu entretient dans la société actuelle. Autrefois, le corps était asservi par la maladie, par la douleur, par la souffrance ou pour la femme par la maternité obligatoire. Aujourd'hui, le corps peut se libérer de manière considérable des douleurs grâce aux progrès médicaux réalisés depuis plus d'un siècle (sulfamide, antibiotique, contraception...etc.). Chaque individu a la possibilité de prendre soin de son corps en jouant un rôle dans le déclenchement ou la prévision de certaines maladies ou dans le choix d'avoir ou non des enfants.

D'un corps asservi et dominé par la nature, nous sommes donc passés à un corps auto façonné, tant dans son fonctionnement interne que dans son apparence. (Aubert, 2004).

Ainsi, ce hammam permet aux individus de diverses origines culturelles et culturelles d'instaurer une nouvelle relation au corps et de pouvoir en prendre soin. Là aussi, tout un travail de sensibilisation autour du sanitaire et de la santé est réalisé. L'entrée est payante mais son prix est modique. A l'image de la laverie, le hammam est utilisé majoritairement par une population féminine,¹¹⁰ qui le considère comme un lieu de relaxation où elles peuvent discuter et échanger des informations. C'est parfois le lieu où un accompagnement peut s'amorcer.

¹⁰⁸ Rapport d'activité 2011/2012 du « Réso ».

¹⁰⁹ J'approfondis cette réflexion dans la partie IV « Présentation des résultats... ».

¹¹⁰ Ces femmes viennent souvent le samedi en début d'après-midi. C'est l'un des seuls moments de détente qu'elles s'accordent dans la semaine. Parfois, elles sont accompagnées de leurs enfants. Quant aux hommes, ils fréquentent plutôt le Hammam durant les jours de la semaine.

- L'espace famille-enfant

C'est à partir d'un constat qu'a été créé cet espace, cogéré pour partie par les parents. Ces parents ne bénéficient pas des moyens économiques pour la garde ou pour l'accueil de leurs enfants. Par ailleurs, ils sont parfois démunis face à leur éducation et ne savent pas vers qui s'orienter pour obtenir des conseils. Ces pères et ces mères sont souvent isolés, du fait de l'absence d'activités professionnelles, dans une société où tendent à disparaître les relations de voisinage, d'échanges sociaux dans le quartier ou dans l'immeuble.

La seule alternative à l'isolement et à la « misère relationnelle », pour les personnes de souche « étrangère » de ce public, est « ghettoïsante », car c'est au travers de leur communauté respective qu'elles peuvent éventuellement sortir de cet isolement. Cependant et paradoxalement, ce rapprochement communautaire linguistique et culturel, dont le but est de contrecarrer cette misère relationnelle, enferme et isole de la société française dans son ensemble.

Ainsi pour sortir de cette spirale vertueuse d'enfermement, le centre propose, par le biais du lien enfants/parents, de construire une réponse autour de « la proximité des mixités et du service pratique au travers d'échanges ». ¹¹¹

L'espace lien enfants/parents ¹¹² est co géré par les parents et suppose donc une bonne entente entre eux. Cette co-gestion est supervisée par l'animatrice et l'assistance sociale du « Réso ». Elle a donné naissance à un carrefour d'échanges informels entre parents d'un côté, parents et professionnels de l'autre. Elle a par ailleurs permis de réinstaurer entre les personnes d'origines diverses une confiance mutuelle, comme le met en relief le directeur dans cet extrait d'entretien :

Les mères ou les pères de tous bords laissent leurs enfants, sous la responsabilité d'un adulte, dans l'espace, le temps pour eux de « faire une machine » ou de faire un hammam participer au « cyber job », voir l'écrivain public ou l'assistante sociale ; entreprendre une démarche à l'extérieur, participer aux cours de français. ¹¹³ (Ibid).

Les projets collectifs concernant les sorties culturelles, les vacances...etc. sont élaborés avec la participation des parents volontaires. C'est à partir de leurs réflexions mutuelles que sont nés divers ateliers créatifs :

- création de pions en argile pour un échiquier,
- couture,
- dessins,
- peinture,

¹¹¹ Propos recueillis du directeur du « Réso ».

¹¹² Il se situe à l'étage dans une salle avec mezzanine où on y trouve des outils pédagogiques, des jeux, et des jouets dédiés aux enfants.

¹¹³ Propos recueillis du directeur du « Réso » en 2011.

- musique,
- jeux de société,
- lecture de contes,
- visionnage de dessins animés,
- cuisine,
- jeux interactifs.

Parents, enfants et professionnels participent à l'agencement et à l'équipement de cet espace : choix du matériel pédagogique (livres et logiciels), petit équipement (mobilier enfant, jeux...) et fresques réalisées avec un artiste peintre et les enfants.

Depuis septembre 2011, des cours de soutien scolaire enrichissent, tous les mercredis, la palette des propositions coproduites avec les familles et animées par ces dernières.

Enfin, depuis 2012, un animateur du café philo propose une « philo récréée » à l'attention des jeunes publics. De manière générale, cet espace redonne de la puissance sociale aux parents tout en favorisant la socialisation de leurs enfants.



114

• Le cyber Café

Le cyber café permet aux personnes subissant les affres de la fracture numérique d'accéder à Internet et d'effectuer entre autres une recherche d'emploi. Il donne la possibilité de bénéficier de formations de maîtrise des outils bureautiques et d'Internet. Le « Réso » s'engage à lutter, grâce au projet de réseau social numérique, contre deux aspects qui sont source d'inégalités : l'usage des logiciels et des informations provenant d'Internet.

¹¹⁴ Toutes les photos de cette structure présentes dans la thèse m'ont été gentiment fournies par le directeur du centre social « Réso ». Celle-ci-dessus représente l'espace famille-enfant. Il est aussi le lieu où se déroule l'atelier d'écriture.

Il s'agit de créer un site internet contributif, c'est à dire un site dont le contenu est coproduit, au fur et à mesure, par les équipes du « Réso », les habitants, les institutions et les professionnels de proximité.

Le « Réso », dans sa version numérique contient :

- ✓ Réso'nances en ligne, journal d'opinion
- ✓ Une WebTV
- ✓ Une Webradio
- ✓ Un agenda culturel
- ✓ Des expositions en ligne
- ✓ L'agenda du Comité de Pilotage Séjours Vacances
- ✓ Un espace Emploi

C'est aussi pour certaines personnes exclues du monde numérique la possibilité d'avoir accès à des réseaux sociaux tel que facebook, twitter...etc. afin d'être branchées, d'être "dans le coup" comme tout citoyen lambda qui désormais n'existe que dans la mesure où il est connecté, où il est en rapport avec, en "communication avec" l'autre. Ces nouveaux réseaux sociaux ont entraîné un nouveau rapport aux autres, comme le souligne Nicole Aubert dans ses derniers ouvrages. Ils donnent l'illusion d'une forme d'ubiquité : « être ici et là-bas au même moment ».

Il en résulte une sorte d'addiction à la communication, une sorte « d'avidité relationnelle ». Ces nouvelles technologies ont favorisé la possibilité d'avoir plusieurs vies simultanées et donc plusieurs identités. Ce qui est nouveau n'est pas le fait d'avoir plusieurs identités, cela a toujours existé, d'après Serge Tisseron. En effet :

Un homme pouvait ainsi avoir un rôle de leader dans son club de sport, tandis qu'il était employé soumis à son travail, un humoriste avec ses amis et un être replié et passif dans vie de couple. Ces diverses identités étaient successives et rapportés chaque fois à des espaces différents. La nouveauté réside dans le fait que « ces diverses existences peuvent apparaître en même temps dans un même espace sur Internet et être donc simultanées. (Tisseron 2011 : 99-118).

Si ces technologies numériques créent des nouvelles dynamiques relationnelles, elles semblent mettre à l'écart la capacité d'engagement dans le temps. Les valeurs du long terme telles que la fidélité, l'engagement, ou la loyauté apparaissent particulièrement désuètes et impossibles à vivre, comme l'atteste Nicole Aubert. Les liens sociaux sont plus nombreux qu'avant, plus faciles à établir, mais aussi beaucoup plus fragiles. Pour une partie des individus contemporains, la jouissance du sentir, de l'émotion partagée a supplanté la recherche d'un engagement dans des sentiments durables.

La création de ce réseau numérique veut répondre aux demandes de cette société d'hyperconsommation qui impose l'immédiateté, l'instantanéité des relations. Si l'association s'adapte à l'évolution du nouveau rapport aux autres et prend conscience des modifications induites par les nouvelles technologies de communication et l'instantanéité qu'elles génèrent (téléphones portables, Internet), le responsable espère que :

La modernité et l'ère du numérique peuvent ne pas être la mort du vivre ensemble annoncée. (Ibid)
Mais qu'ils seront plutôt :

« Une aventure collective, une aventure de démocratie retrouvée, une aventure ensemble et d'engagement ».



115

• FLE (Enseignement de la Langue Française à des étrangers)

Six formateurs volontaires élaborent des séquences pédagogiques novatrices au profit des ressortissants de pays tiers afin de concilier l'apprentissage de la langue avec d'autres activités, notamment professionnelles. Leur objectif est de construire autour de l'apprentissage de la langue des « passerelles » culturelles et socioculturelles, dans le but de faciliter leur intégration dans la société française.

Pour soutenir l'action pédagogique des cours de FLE, des livres sont mis à la disposition de ces publics pour pallier l'absence non négligeable d'accès à la culture de base que représente le livre. Cette création d'un fonds « ludicatif » pour adultes propose des documentaires et des fictions tels que des encyclopédies ou des dictionnaires, des polars, des classiques ou des recueils de poésie que l'on peut consulter sur place, qui restent financièrement hors de portée pour des personnes subissant la précarité. En outre, l'acquisition d'une littérature jeunesse facilite la mise en place des ateliers d'éveil à la lecture pour les enfants et recrée ainsi le lien parents-enfants.

Cette création de bibliothèque se veut un vecteur de communication, de partage, d'échange et d'accès à la culture pour tout un chacun au-delà de la contrainte matérielle. Elle est le contexte de rencontres-débats autour du livre et de la littérature. La création d'un club de

¹¹⁵ L'espace Cyber du « Réso ».

lecteurs est envisagée afin d'échanger des paroles au-delà du support écrit, en s'appuyant sur des thèmes en prise directe avec l'actualité, l'Histoire et même l'imaginaire.

Il s'agit également de renforcer le lien avec les riverains qui sont invités à bénéficier de cette installation gracieusement, en toute convivialité dans le cadre de la vie de quartier, puisqu'il n'y a pas de bibliothèque de quartier.

Ce projet pédagogique se veut autant éducatif que ludique. Sa mise en œuvre veut optimiser la vie du quartier et favoriser la mixité sociale et interculturelle. Il s'agit là de se saisir d'une réalité sociale comme : laver son linge dans l'espace sanitaire et, avoir des livres à portée de main.

1.5 Un groupe au service d'un territoire : Groupe Entraide Mutuel (GEM)

Un groupe GEM fut créé en janvier 2006 dans le cadre de travail d'insertion durable par la démocratie participative, la mixité sociale, l'appropriation de l'espace et « le mieux vivre ensemble ». Le GEM a pour objectif de co-définir, coproduire et de promouvoir l'action culturelle au sein du centre « Réso ». Il s'agit concrètement de mobiliser des ressources individuelles et de les mettre au service de l'intérêt collectif : créer des activités de l'événementiel, des outils d'expressions et d'échanges. Ces dernières années, ce GEM a permis au « Réso » d'accueillir des expositions, des concerts, et de participer à l'organisation de sorties culturelles et d'ateliers d'animation. Toutes ces productions sont des éléments qui permettent non seulement à ses résidents de rompre avec le rythme urbain, en leur donnant l'opportunité de se rencontrer, de s'ouvrir à l'autre, mais aussi de devenir, pourquoi pas, à leur tour acteur.

Le « Réso » met à sa disposition une partie de ses locaux, mais aussi ses connaissances d'animation du territoire de gestion et du personnel dans l'intention de l'accompagner dans ses démarches de création et d'organisation d'activités.

En somme, ce « Réso » est un lieu qui favorise la prise de parole ainsi que l'émergence et la visibilité des capacités créatrices, dont fait partie l'atelier d'écriture.



116



117

¹¹⁶ Un concert organisé un samedi soir au centre « Réso ».

¹¹⁷ Un vernissage au « Réso », un vendredi soir.

1.6 L'atelier d'écriture au sein du « Réso » : une activité parmi tant d'autres

L'atelier d'écriture au « Réso » se tient une fois par mois le mercredi de 17h à 19h30. Il se déroule dans la salle destinée à l'espace famille-enfant. Il est animé par un écrivain régional bénévole. Son statut d'écrivain¹¹⁸ renvoie les participants à une certaine norme qui est aisément associée à un modèle identitaire. Dans l'imaginaire, la personne qui écrit bien est sensée adopter un certain nombre d'attitudes, et de manières d'être. Elle dispose aussi de nombreuses qualités qui portent sur son caractère mais aussi sur ses aptitudes intellectuelles en plus de ses compétences scripturales. Ce modèle identitaire est celui de « l'intello » qui en filigrane désigne souvent la réussite scolaire par excellence.

Mes observations directes réalisées lors de la tenue des séances d'atelier d'écriture ont permis de constater que l'animateur se réfère à une seule source pour faire écrire.¹¹⁹ Il emploie la méthode de l'association libre qui est définie selon Laplanche et Pontalis cités par Besancon de la manière suivante :

Méthode qui consiste à exprimer sans discrimination toutes les pensées qui viennent à l'esprit, soit à partir d'un élément donné (mot, nombre, image d'un rêve, représentation quelconque) soit de façon spontanée. (Besancon 2002 :196).

Ainsi, l'animateur déclenche l'écriture en se servant de différents supports qui sont généralement des objets (une poupée, un sabot, un tableau...)¹²⁰ à chaque séance. L'activité d'écriture se résume pour les participants à écrire une histoire fictive ou vécue sous forme de poésies, de scénarios, de contes...etc. en intégrant dans leurs textes tous les mots énoncés par les pairs. En effet, au début de chaque séance, chaque participant ainsi que l'animateur énonce de manière spontanée et à tour de rôle les mots qu'il associe à l'objet présenté. Ces mots, dont le nombre varie entre 15 et 20, en fonction du nombre de participants, sont notés au tableau. Ensuite, l'animateur et les participants ont une demi-heure pour écrire un texte. La seule contrainte émise est d'essayer d'insérer tous les mots notés au tableau dans son texte. Chacun est cependant libre de se référer ou non aux mots cités pour créer son texte. Cet objet et les mots associés servent surtout de support pour favoriser l'imaginaire chez les participants. Cet atelier est axé sur la spontanéité de l'expression verbale. Enfin, une fois le temps imparti écoulé, chacun à tour de rôle lit son texte à haute voix. Les réactions se résument par des « ah c'est beau » ou des « quelle belle histoire » ou parfois même par des applaudissements.

¹¹⁸ Ecrivain reconnu en Aquitaine, il a décidé pour une raison citoyenne, d'animer des ateliers d'écriture pour des publics en difficulté.

¹¹⁹ Pourtant, nombreux théoriciens et praticiens recommandent la multiplication des entrées en écriture pour faire écrire. Ce qui initierait les scripteurs à la variété des écrits qu'ils rencontrent dans la vie pratique.

¹²⁰ Toutes les séances auxquelles j'ai assisté, l'animateur présentait un objet venant de chez lui.

En somme, l'activité d'écriture au sein de cet atelier se compose de trois phases fondamentales : une phase pour faire entrer en écriture, une phase pour produire son texte et une phase pour lire son texte aux autres, accompagnée de réactions généralement positives. Les phases de lectures et de réactions ne sont pas nettement séparées. En effet, les lectures des textes s'enchaînent en laissant peu de temps pour l'accueillir. De plus, j'ai constaté qu'il n'y avait pas de phase de réécriture.

Cet atelier d'écriture, où l'absence de références et de visées pédagogiques est évidente, privilégie une écriture du fragment et du premier jet ; il affiche ainsi, à l'instar des ateliers d'écriture centrés sur la personne, une préférence pour la spontanéité de l'expression verbale. En ce sens, cette orientation rapproche cet atelier de ceux que l'on propose généralement à des publics en difficulté, dans lesquels ce qui compte est moins le travail sur le texte que la valorisation de la personne elle-même.

Cet atelier d'écriture, comme beaucoup d'autres ateliers, met donc en place des activités d'écriture indépendantes les unes des autres et qui, de ce fait n'entrent pas dans une logique de construction d'un dispositif cohérent. Ses activités d'écriture n'obéissent à aucun projet pédagogique portant sur l'ensemble de ce qui est mis en œuvre. Les activités d'écriture ne sont pas envisagées dans une perspective d'ensemble. Chaque séance se conçoit comme autonome et autosuffisante, du fait du nombre fluctuant de participants, et utilise chaque fois l'activité d'écriture citée ci-dessus.

Cet atelier d'écriture ne situe pas sur l'échiquier des modèles existants. Il ne revendique aucune affiliation à un quelconque courant existant et ne s'organise pas autour d'objectifs précis. Néanmoins, s'il n'y a pas de projet pédagogique clairement défini, les textes écrits durant l'année au sein de l'atelier sont rassemblés dans un recueil dactylographié et font l'objet d'une manifestation publique.¹²¹ Celle-ci a donné lieu au mois d'octobre 2011 à la mise en œuvre d'une pièce de théâtre réalisée et jouée par l'animateur et quelques participants. A cette occasion, les participants volontaires ont pu prendre la parole en public et être reconnus pour leur travail d'écriture mais aussi pour leur interprétation sur scène.

Le fruit de ce travail accompli « à plusieurs mains »¹²² leur a fait prendre conscience que leur production valait la peine d'être lue. Ainsi, certains ont témoigné parfois d'une sorte d'électrochoc : ce qui leur était étranger ou leur semblait réservé à d'autres est devenu possible et s'est incarné dans la réalité d'une expérience telle que cette fête de l'écrit.

Les manifestations, lorsqu'elles surviennent, constituent l'aboutissement d'un travail mené tout au long de l'année. Dans cette perspective, elles permettent de renvoyer aux participants une image positive d'eux-mêmes et de les valoriser, en leur montrant qu'ils sont capables de produire un texte identique à ce que l'on trouve dans les livres. Certains des textes écrits lors de l'atelier d'écriture sont publiés dans le journal « Résonnance ». Cette publication inscrit ces personnes dans un nouveau rapport à l'écrit puisqu'elles ne sont plus désignées par des

¹²¹ Cette manifestation se déroule généralement au mois d'octobre. C'est l'occasion où les participants qui veulent socialiser leurs écrits de les exposer durant une semaine.

¹²² En 1989, Ricardou a publié dans *Pratiques*, n°61 (pp.111-117), un article intitulé « Ecrire à plusieurs mains ».

manques et des appellations négatives, mais elles sont reconnues comme porteuses d'une pensée et possédant des ressources propres. En somme, cet atelier vise apparemment la valorisation de soi, le changement du regard sur ses propres textes et la réconciliation de la personne avec l'écrit.

Le « Réso » a mis en place cet atelier d'écriture dans l'intention de lutter contre l'isolement socio psychique, qu'il soit spatial et/ou symbolique. En premier lieu, l'association propose à une population souvent démunie par le biais de l'atelier, un espace de rencontre dans lequel l'écriture peut s'échanger en combattant les processus d'auto-dévalorisation liés à l'écrit et à la lecture ; en second lieu, il s'évertue à installer en filigrane une relation de confiance mutuelle. Ainsi l'important, pour l'animateur est de :

Faire prendre conscience en sortant de l'atelier, que ce qu'elles ont écrit, même s'il y a encore des fautes, on peut le comprendre. Elles ont donné du sens et c'est ça qui est important. Qu'ailleurs, les autres puissent comprendre et réagir par rapport à ce qu'elles ont écrit.

Ensuite, il s'agit de redonner une place dans l'espace public à des individus ayant été progressivement enfermés dans l'espace privé par les mécanismes de relégation, que le directeur de « Réso » a déjà plusieurs fois abordés lors de l'entretien (précarisation, patriarcat) :

L'atelier c'est ça : travailler la pédagogie de manière détournée, en partant de ce que les personnes ont à exprimer et elles ont toutes quelque chose à exprimer, pour voir ensuite comment elles peuvent passer à l'écriture. Il faut que l'atelier d'écriture soit un lieu où les personnes vont écrire facilement, même s'il y a des fautes, et où l'on ne va pas comme cela se fait dans l'Éducation nationale faire le même conditionnement autour des fautes, et où l'on va aborder cela du côté ludique de la langue. (Extrait de l'entretien avec l'animateur).

L'expérimentation de cette prise en charge de soi dans des situations diversifiées et multiples donne à ce public accueilli la possibilité de (re)-trouver du sens à ses actes et de le mettre en position d'acteur responsable en tant que citoyen. Il ne s'agit plus d'assister l'autre et de décider ce qui est bon pour lui en faisant à sa place, car on l'invalide totalement. Il s'agit pour l'association « Réso » d'essayer de rendre sa place au sujet afin de lui permettre de déplacer sa situation de victime vers un désir d'agir et de ne plus subir. Cette mise en position d'ouverture et de rencontre des personnes modifie les clichés et les présupposés de départ sur cette partie de population en difficulté. Chacun donne à voir plutôt un aspect positif de lui-même dans une société où nous avons à démontrer à la société et à nous-mêmes que nous existons parce que nous réussissons.

Cet espace interstitiel autorise la réalisation des expériences et des apprentissages dans un cadre de bienveillance. Il est un lieu de conversation et d'écoute individuelle autant que d'animations de groupe. Nous l'avons vu, l'accompagnement des adultes n'est pas de les occuper futillement mais de les valoriser progressivement dans leurs capacités et dans leurs ressources. L'atelier d'écriture, dans ce contexte, en est un exemple. Ces actes de communications et d'écrits produits au sein de celui-ci ont permis aux participants de s'identifier comme des citoyens et de se construire comme sujets politiques.

Au demeurant, la structure propose de façon générale une formation civique et culturelle, et met au service du public un ensemble de prestations : accompagnements sociaux, cyber-

brasserie, hammam, sorties culturelles, de façon à répondre de manière optimale aux diverses demandes et enrayer toutes formes d'exclusion.

Contrairement, au "Réso", « L'Oiseau » est une association qui s'appuie essentiellement sur des ateliers de création de diverses disciplines artistiques.

2 « L'Oiseau » : Présentation de l'association

Actuellement, ce groupe associatif collabore à des projets de quartiers, d'écoles, de bibliothèques... Son objectif est de contribuer à un mieux vivre ensemble et faire de la création un bien partagé, en pratiquant le dialogue entre plusieurs disciplines artistiques, dont fait partie l'atelier d'écriture. La conceptrice et animatrice de l'atelier d'écriture a été formée par le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). Elle anime cet atelier dans diverses structures (écoles, collèges, lycées, centres de formation, médiathèques, facultés, etc.)

Après des études de Lettres, elle s'est consacrée au théâtre. Comédienne au sein de la Compagnie Pierre Debauche à Agen, elle a participé à de nombreux spectacles pour adultes et jeune public ; elle a écrit avec Aïssa Malouk la pièce destinée aux enfants : « Le Bonheur d'être Globule Rouge ».

En 2007, elle décide de mettre en place un atelier d'écriture au sein de cette association, afin de lutter contre l'idéologie des dons et du handicap socioculturel, en « mettant la création en partage ».¹²³ Dans cette optique, l'atelier d'écriture est considéré comme un espace de création et de liberté facilitant l'engagement des participants dans une aventure de mise en travail de l'imaginaire et de la langue. Les séances d'atelier d'écriture se déroulent 3 fois par semaine dans des lieux différents : le lundi et le jeudi de 19h à 22h, et le mercredi de 15h à 19h. Ces séances, à la différence de celles du « Réso », sont payantes, à raison de 5 euros à la séance.

L'animatrice anime cet atelier de manière ludique et conviviale et, à l'image de l'animateur issu du « Réso », elle s'engage dans l'écriture au même titre que les participants. Autour d'un café ou d'un thé, les participants se retrouvent pour partager un moment fort d'échanges et de création. Ils sont mis en situation d'écriture parfois proche de la mise en scène.

Ces ateliers permettent d'explorer divers thèmes et leurs corollaires grâce à l'écriture de poèmes et de fiction. Il y a un aller-retour permanent entre l'individuel et le collectif, qui permet à chacun, tout en explorant des enjeux liés à la création littéraire, de renouer avec le plaisir d'écrire et d'élaborer une parole singulière. A chaque fin de séance, un temps est donné à la discussion, à la réflexion et au partage des ressentis, ce qui permet aux participants de mettre à distance leur expérience de sujet écrivain.

¹²³ Propos recueillis lors de l'entretien avec l'animatrice en 2011.

2.1 Le public accueilli

Cet atelier s'adresse à tous, il n'y a pas de niveau requis, ni de connaissance particulière à avoir. Il constitue, selon l'animatrice, un dialogue original entre les générations et permet de s'emparer du patrimoine culturel en faisant connaître des auteurs méconnus au public accueilli.

2.2 Les objectifs visés par cet atelier d'écriture

Cet atelier repose sur une idéologie chère au mouvement GFEN « le Tous Capables ». Ainsi, l'animatrice¹²⁴ considère son atelier comme un lieu de pensée où l'on travaille la démocratie. Chacun doit « s'approprier le pouvoir d'écrire », et doit pouvoir « élaborer et affirmer une parole singulière, vecteur de transformations individuelles, sociales et politiques ». ¹²⁵ Dans cette perspective, cet atelier vise plusieurs buts :

- prendre plaisir à écrire ;
- prendre conscience de ses nombreuses capacités (souvent insoupçonnées) ;
- mettre en travail la langue et l'imaginaire ;
- découvrir des artistes et des auteurs classiques et contemporains, français et étrangers de la littérature de jeunesse et de la littérature pour adultes ;
- se construire des savoirs et s'emparer de notre patrimoine culturel ;
- être acteur de son projet d'écriture ;
- être un lecteur averti ;
- élaborer une parole singulière ;
- s'émanciper ;
- devenir un citoyen.

Pour atteindre ces objectifs, l'animatrice organise et anime ses ateliers de manière à imposer aux participants des retours sur les textes écrits sur une petite partie d'une feuille déchirée (souvent en quatre morceaux de manière à enrayer « la peur de la feuille blanche » et de désinhiber l'écrit du participant). Au-delà des trois phases habituelles que l'on retrouve dans les ateliers d'écriture en général, la phase d'échanges des écrits entre les participants et la lecture à voix haute constituent, pour l'animatrice, les éléments principaux du dispositif de facilitation à la phase de réécriture. D'après elle, c'est là que réside la vraie prise de risques. En effet, il est arrivé qu'un écrivain renvoie ses réactions négatives (incompréhension...etc.)

¹²⁴ L'animatrice est une praticienne de l'écriture. Pour paraphraser Alain André, elle est descendue dans la mine et en est revenue, muni d'informations précieuses et transférables. En ce sens, elle se considère comme un passeur, dans la dimension la plus exigeante, celui qui aide l'autre à aller vers lui-même.

¹²⁵ Propos de l'animatrice.

sur le texte d'un pair en prenant à témoin le groupe. Ces réactions peuvent parfois déstabiliser certains écrivains et les amener à refuser toutes les pistes de réécritures proposées par les pairs et l'animatrice de peur de ne pas être à la hauteur.

Mais à l'inverse, c'est aussi l'occasion qu'un pair manifeste en entendant son texte lu et ceux des autres à haute voix, l'envie d'avancer dans son projet d'écriture.

De ce point de vue, c'est par le biais de la phase de réécriture de leurs textes, par la prise de conscience et la mise en évidence de l'intertextualité, dont tout texte est la manifestation, que les participants vont acquérir des savoirs littéraires et ce, à plusieurs niveaux : tout d'abord, en lisant à haute voix les textes écrits par les pairs, ils vont pouvoir mieux percevoir la structure de leurs écrits, leur style, leur inscription dans un genre. Puis grâce à la lecture, l'écoute et l'observation des divers textes littéraires d'auteurs connus, ils vont s'approprier ces savoirs littéraires, en les imitant et vont les amener à se donner le droit de transformer leurs propres textes. L'atelier d'écriture, tel qu'il est pratiqué à « L'Oiseau », adopte au premier abord une démarche finalement assez proche de celle de l'écriture d'invention telle qu'elle a été redéfinie par l'Education Nationale depuis 2000 dans les programmes de français.

L'animatrice propose des journées et parfois des week-ends de sensibilisation à l'écrit au travers des stages d'écrit.

À chaque atelier, elle fait appel à différents supports : visuels, auditifs (la musique), sensoriels... afin de déclencher l'écrit chez le participant.

2.3 Des ateliers sur la littérature française et étrangère

Cet atelier se construit autour d'écrits d'un ou de plusieurs écrivains qui permettent une approche d'une problématique spécifique abordée dans leurs œuvres. L'animatrice invite alors les participants à mettre leurs pas dans ceux des écrivains et à poursuivre leurs questionnements à travers les écrits que ces auteurs ont réalisés (poèmes, récits, lettres, chansons, nouvelles, etc.). Ainsi, j'ai pu assister, lors de diverses séances, à des regards croisés entre "la France et le Japon" à travers les œuvres de grands écrivains tels que François Laut, Horie Toshiyuki mais aussi Roland Barthes, Nicolas Bouvier ou encore Frédéric Neaud, Schuiten, Peeters, Joan Sfar, et Jirô Tanigushi. Ces regards ont donné lieu à des interrogations sur nos représentations de la culture japonaise mais aussi sur notre propre culture.

Dans ce contexte, l'animatrice amène les participants à faire «usage du monde», à déchiffrer un pays, et partir sur les traces de ces grands écrivains voyageurs, comme elle le spécifie dans cet extrait d'entretien :

Par exemple, à partir d'une exploration collective du mot « Départ », j'amène les participants confronter à des questions liées au voyage (intérieur ou physique), au départ volontaire ou forcé, à l'exil, la séparation, le déracinement, la naissance, le retour, etc. Et je me base sur des textes d'auteurs classiques et contemporains pour accompagner ma démarche. De départs en faux départs, ce que je cherche c'est qu'ils

explorent ce qui fait œuvre dans un texte. Je pense que ça permet à chacun de tracer son propre trajet à travers la matière-écriture et de s'aventurer sur des chemins de pensée. Et là ils peuvent être vachement étonnés de leurs propres capacités.¹²⁶

A travers le thème « du départ », l'atelier donne la possibilité d'explorer toutes les dimensions d'un sujet donné : ici « l'exil : quand des poètes sont contraints de quitter leur pays ». Il s'agit à travers cette thématique de réaliser des allers-retours sur la langue pour dire l'errance, le déracinement, la déchirure, mais aussi de s'ouvrir sur un autre monde, de partir à la découverte d'une géo-poétique de la langue, de la littérature populaire et de la littérature de voyage. Chaque thème permet de se frayer des chemins d'écriture, et de faire appel à son imaginaire.

De manière générale, il est nécessaire, pour l'animatrice, de faire réfléchir et d'interroger ses représentations sur diverses thématiques existentielles comme le racisme, Martin Luther King, la tolérance, la place de la femme dans la société, l'exil...etc. D'après elle, ces thèmes occasionnent un engagement à l'écriture et par l'écriture.

« L'Oiseau » ne se limite pas, comme l'atelier du « Réso » à une seule entrée pour amener les participants à écrire. L'animatrice explore deux approches :

- ✓ la première est le dialogue entre les arts plastiques et l'écriture

Certaines séances s'appuient sur l'œuvre d'un plasticien pour faire émerger tous les imaginaires possibles dans l'écriture (évocation des couleurs, des matériaux de récupération...). Dans cette optique, ces séances envisagent les productions plastiques comme des récits. Parfois, l'animatrice s'efforce le temps d'une séance de faire appel à un artiste pour débattre avec les participants des enjeux de la création et de sa démarche artistique.

Elle recourt à d'autres disciplines artistiques comme l'écriture-photographie, l'écriture architecture, l'écriture-film d'animation, l'écriture-danse comme médiation pour que les participants entrent dans l'écrit tout en construisant des savoirs et tout en enrichissant leur pensée. Ces disciplines fonctionnent de manière autonome, mais il arrive que l'animatrice les articule autour d'une autre discipline artistique durant plusieurs séances.

- ✓ La seconde est l'atelier d'écriture express

Au cours de ce festival, le public est invité à écrire des formes brèves sur un thème (fragments, haïkus, micro fictions, etc.). Ces formes d'écriture sont ponctuées de lectures de textes d'auteurs contemporains et d'albums jeunesse. Dans ce cadre, les séances ne nécessitent pas un long temps de présence des participants ; elles permettent des entrées et des sorties permanentes.

¹²⁶ Extrait d'entretien avec l'animatrice.

2.4 Interventions en milieu scolaire : L'atelier d'écriture pour découvrir la littérature et pour grandir

L'association « L'Oiseau » propose également un atelier d'écriture pour les enfants d'écoles maternelles et élémentaires, mais aussi pour les élèves de collèges et de lycées. Les adultes (notamment les enseignants et les parents) sont dans ce cadre les bienvenus ; ils peuvent ainsi partager leur expérience d'écrivain avec les plus jeunes, pour les aider à « grandir et à se construire ». ¹²⁷ Dans cette perspective, l'atelier d'écriture offre un dialogue original entre les générations. Les séances ont lieu généralement durant les heures de classe et en classe.

✓ En maternelle

Les enfants bénéficient d'un encadrement spécifique et fabriquent leur matière-écriture sous forme de fresques, de figurines de pâte à modeler, ou de dessins...etc. Ils produisent leur propre histoire, qui est ensuite retranscrite ou enregistrée par le personnel encadrant et l'animatrice.

C'est, d'après l'animatrice, un dialogue permanent entre la matière et le discours qui s'articule autour de la lecture d'albums jeune public et de la poésie contemporaine traitant de divers thèmes. C'est le seul moment où les parents peuvent être présents dans la classe et écrire avec leurs enfants.

✓ De l'élémentaire au secondaire

Animés dans un esprit ludique avec pour fil rouge l'exigence, ces ateliers s'organisent autour de la littérature de jeunesse (des bandes dessinées, des livres d'art, des poèmes et des textes d'auteurs contemporains) en vue d'amener les élèves à découvrir le patrimoine culturel sous un autre angle. Ils leur offre la possibilité de sonder les enjeux et les défis de l'écriture en travail. Ils leur montre comment lire et écrire autrement (des poèmes, des lettres et des fictions...etc.), en mobilisant leurs pré-savoirs et leurs nombreuses capacités.

C'est dans ces conditions que ces ateliers aident les enfants à dialoguer et à confronter leur expérience de l'écrit avec celle des auteurs choisis. Ils reposent sur le même principe et le même état d'esprit que ceux qui sont organisés pour les adultes. Quelques aménagements sont cependant effectués lorsque cela est nécessaire. Il arrive parfois qu'un cycle d'ateliers s'achève par un colloque au cours duquel enfants et adultes défendent leurs choix littéraires. Conformément à d'autres animateurs, l'animatrice estime que ses ateliers contribuent à la réussite des élèves en situation d'échec scolaire.

¹²⁷ Propos de l'animatrice.

De même que l'animateur de l'atelier d'écriture du « Réso », l'animatrice estime être un « passeur » : celui qui aide l'autre à aller vers lui-même. Mais, contrairement à lui, elle donne une part importante à la socialisation des textes écrits par les participants.

L'animatrice aimerait dans l'idéal faciliter l'accès à la connaissance et développer le sens critique de chaque participant grâce à l'élargissement de ses capacités de lecture de textes littéraires et non littéraires. A en croire ses propos, il faut mettre son savoir à disposition de l'autre et ainsi de suite.¹²⁸ Un savoir qui ne circule pas est un savoir qui disparaît. Dans cette optique, l'atelier agit comme une économie d'échanges qui se nourrit de lui-même.

¹²⁸ Recevoir du savoir dispose à en donner selon Socrate.

3 La fabrication du terrain : le cheminement de la recherche

Dans ce chapitre, il convient d'élucider la question de la méthode afin de présenter les outils méthodologiques que j'ai jugé les plus pertinents et efficaces pour fonder et formaliser mon travail de recherche. Ce troisième chapitre propose une analyse réflexive critique sur la situation d'enquête, éclairant les conditions de production des données et permettant de circonscrire la pertinence des analyses proposées.

Cette partie méthodologique se rapporte donc au « comment » l'objet de recherche s'est réalisé. Elle décrit la manière dont le chemin a été parcouru avant d'atteindre les résultats qui font l'objet de la partie V de ce travail.

Dans le cadre de cette recherche, il n'y a pas eu de protocole défini, le terrain s'est présenté comme point de départ où je me suis rendue avec quelques concepts en tête. Tout au long de cette recherche, j'ai tenté de combiner le terrain (tout ce qui se faisait) et la théorie (les apports actuels de la recherche), comme le suggère Kaufmann (Kaufmann, 2004 :127). Dans cette optique, mes questions de départ n'ont pas été conçues comme des questionnements figés et immuables arrêtés une fois pour toutes. Elles sont restées ouvertes au changement et ont été adaptées à la réalité du terrain, tel que je l'ai évoqué précédemment dans le paragraphe « Naissance d'une nouvelle question de départ », dans la partie I de cette recherche. Avoir quelques idées définies avant de me lancer sur le terrain m'a évité le souci de la dispersion, d'avoir un fil rouge. Lors des prises de contacts avec les acteurs du terrain, je gardais en tête la volonté d'exprimer le plus précisément possible mes attentes, ma recherche et ce à quoi mon travail aboutirait, en vue de parvenir à une collaboration fructueuse et constructive avec les acteurs en question. Cependant, comme tout chercheur engagé dans une démarche compréhensive, je ne savais pas avec exactitude ce que je cherchais. C'est en chemin faisant, que la recherche s'est construite au gré des matériaux récoltés.

3.1 Une méthode d'investigation diversifiée et « bricolée »

La méthode présente dans cette recherche a été le fruit d'un bricolage inspiré des méthodes existantes afin de recueillir et interpréter mes matériaux. Elle a constitué une alchimie entre le modèle théorique que j'ai emprunté à François Dubet « la sociologie de l'expérience sociale », la rigueur méthodologique de Dubar et Demazière et la philosophie des récits de vie. Pour l'analyse et la mise en forme des entretiens, j'ai fait appel au concept de configuration de N.Elias,¹²⁹ lequel a répondu à plusieurs exigences de ma problématique. La construction de ces configurations s'est réalisée à partir d'une démarche inductive (Glaser et Strauss : 2009). Autrement dit, les éléments du terrain de l'expérience sociale « atelier d'écriture » sont venus nourrir les données desquelles se sont organisées ces configurations qui sont au nombre de quatre.

Tout au long de cette recherche, la question de l'analyse des entretiens a été centrale. En effet, comment produire, analyser et présenter ces entretiens ? Comment trouver le moyen de procéder au traitement compréhensif des paroles des interviewés sans trahir leur pensée ? Il me fallait comprendre pour quelles raisons les personnes interrogées structuraient leur monde social, le produisaient et rendaient possible leur appropriation et leur interprétation par le chercheur. De quelle manière présenter les résultats de son travail en respectant la parole des enquêtés qui me semblait primordiale dans le cadre de cette recherche ? Au départ, ce que je cherchais pouvait se résumer en trois axes de questionnements et trois objectifs qui leur étaient associés :

¹²⁹ Il définit la configuration dans l'ouvrage « Qu'est-ce que la sociologie ? » comme « la figure globale toujours changeante que forment les joueurs. Elle inclut non seulement leur intellect mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques (...). Cette configuration forme un ensemble de tensions ». Trois points sont intéressants à retenir de la notion de configuration de N. Elias. Tout d'abord, elle introduit l'idée d'un changement perpétuel car elle existe dans le jeu entre les acteurs et n'a de stabilité que dans la mesure où le jeu est doté d'un certain équilibre. La configuration est en permanence reconstruite par les interactions des joueurs. Le concept oblige donc à adopter une démarche diachronique. De plus, la configuration se distingue des autres formes d'organisation par sa capacité à regrouper des éléments de nature différente : acteurs, groupes et représentations.

AXES DE QUESTIONNEMENT	OBJECTIFS
Avant l'entrée en atelier d'écriture	Les différents parcours des enquêtés sur le plan scolaire, professionnel et social. Mettre en évidence les facteurs endogènes et exogènes pour appréhender leur rapport à l'écrit présent et passé. Rassembler des éléments susceptibles de recueillir des informations nécessaires pour identifier la vision qu'ont les enquêtés de l'écrit.
Les raisons de l'engagement ou du non engagement à l'atelier d'écriture	Comprendre les motivations des enquêtés. Quelles sont les raisons qui les poussent à s'inscrire dans un atelier d'écriture ou à l'inverse à ne pas s'inscrire ? De quelle nature sont les raisons évoquées ? En somme appréhender les processus d'engagement et de non engagement.
Le vécu dans l'atelier d'écriture et son impact sur le rapport à l'écrit	Appréhender l'évolution ou non du rapport à l'écrit. Quelles bénéfices retirés, quelles attentes. Les difficultés rencontrées et les stratégies déployées pour y remédier.

3.1.1 Le primat d'une approche qualitative

Mon objet de recherche dans sa dimension singulière nécessitait l'accès au vécu et au ressenti des enquêtés dans leur rapport à l'écrit. D'après la problématique choisie, la recherche ne pouvait que se vouloir qualitative et compréhensive. En effet, je me suis intéressée au rapport que les enquêtés entretenaient avec l'écriture en général ; j'ai cherché à savoir s'ils écrivaient, et ce qu'ils écrivaient. Pour mieux appréhender leur rapport à l'écrit ainsi que les processus mis en œuvre d'engagement ou de non engagement à un atelier d'écriture, j'ai abordé avec eux leurs parcours scolaire, professionnel, et biographique. J'ai fait appel aux divers univers sociaux, aux « nous » qui constituent habituellement notre vie en société : l'école, la vie professionnelle et le milieu social au sens large (amis, rencontres ...).

J'ai donc procédé à des questions sur la formation scolaire, la profession des parents, la présence d'un univers culturel au sein de la famille, les activités de la fratrie, l'environnement amical et professionnel afin de mettre en évidence la manière dont s'est organisé l'enchaînement discursif à partir de ces catégories noyaux posées comme signifiantes pour la compréhension de ces discours sur leur rapport à l'écrit. Autrement dit, il s'est agi, à la lumière

des variables objectives (sexe, CSP, niveau scolaire, les pratiques d'écriture, de lecture ...etc.) mobilisées dans le discours de rendre compte de leur impact sur ces processus. Par ailleurs, j'ai pris en compte les appréciations des participants sur la conduite et l'organisation de l'atelier d'écriture suivi (les propositions d'écriture qui leur ont été proposées...). De ce point de vue, l'analyse qualitative se prêtait à ce que je cherchais à faire émerger : des situations particulières sur un petit nombre d'enquêtés¹³⁰ de façon à déterminer le sens que ces enquêtés accordait à leur engagement ou à leur non engagement à un atelier d'écriture. Effectivement, l'analyse qualitative, de manière générale s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive. Elle postule la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Cette méthode donne la possibilité de recueillir la parole du locuteur. Elle donne aux discours le statut de témoignage et tente l'analyse d'un système de signes. Ainsi la sociologie qualitative¹³¹ montre que « l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre », que le savoir commun n'est pas un non-savoir : il recèle un trésor de connaissance (Kaufmann, 1996 : 23). Comme le souligne P. Paillé et A. Mucchielli (2008 : 23), l'approche qualitative n'est pas une invention de la science, elle est d'abord une faculté de l'esprit humain à se relier au monde et à autrui, cherchant à comprendre et à donner sens dans le monde dans lequel il vit. Et nombre des opérations méthodologiques que le chercheur mobilise ont leur origine « dans l'activité mondaine quotidienne de construction et de validation du monde dans lequel nous évoluons, qu'il soit vu sous l'angle psychologique, social ou culturel » (P. Paillé et A. Mucchielli 2008 : 23). La différence entre le chercheur et le commun des mortels va se situer au niveau de la systématisation, de la réflexibilité et la recevabilité du travail du chercheur scientifique.

De plus, cette approche, par le biais de la démarche compréhensive, comporte toujours un moment de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs.

Parce qu'elle part de la subjectivité des acteurs, de leur travail et de leur autonomie, la sociologie de l'expérience sociale relève de la famille très élargie des sociologies compréhensives. C'est aussi une sociologie analytique visant à interpréter les conduites et les discours, à les décomposer en éléments simples et à recomposer l'expérience sociale suivant un système cohérent (Dubet, 1994 : 223).

Cet effort a conduit, par synthèse progressive, à formuler une synthèse finale socialement plausible. Et là encore, l'approche qualitative se prêtait à mon travail de recherche puisqu'il s'agissait bien pour moi de comprendre les enquêtés dans leur globalité en faisant preuve non seulement de bienveillance mais également d'empathie.

¹³⁰ 22 personnes : 13 hommes et 9 femmes.

¹³¹ Il faut rappeler que la prise en compte de discours pour cerner les faits sociaux a été popularisée par l'école de Chicago. En utilisant l'explication et la compréhension comme méthode, cette école appréhende le réel en fonction de ces deux perspectives. En somme, elle examine les causes des faits et des phénomènes étudiés.

La compréhension devient alors une pure saisie d'un savoir social incorporé par les individus : il suffit de faire preuve de curiosité et d'empathie pour le découvrir (...). La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but est l'explication compréhensive du social. (Ibid.).

Pour recueillir mes données, j'ai donc pris le parti d'adopter l'entretien semi directif, en mettant en place un plan précisant les objectifs de l'entretien, les thèmes et les sous-thèmes. Pour chacun des sous-thèmes, j'avais prévu une question générale ouverte. Quant à la nature de ces questions, elles correspondaient soit à des : « questions principales » qui servent de manière générale d'introduction et de guide, soit à des « questions d'investigation » qui sont destinées à compléter ou à clarifier une réponse incomplète ou ambiguë ou à demander d'autres exemples ou preuves (Rubin & Rubin, 1995, cité par Thiétart, 2007).

Le guide d'entretien,¹³² que j'ai minutieusement préparé, a permis de découvrir ce que j'ignorais. Ma grille de questions a eu pour objectif de faire parler les informateurs autour de l'atelier d'écriture et de leur rapport à l'écrit en déclenchant une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, nommée par Kaufmann « la réponse de surface » (Kaufmann, 1996 : 47) tout en restant dans le thème. J'ai élaboré une grille d'entretien autour de deux entrées principales : les logiques d'engagement et les logiques de non engagement, en prenant soin de rompre la relation d'enquête entre « un sujet connaissant » et un « sujet savant ».¹³³

Ce guide, centré sur ma problématique, a eu l'avantage de mettre en relief l'histoire singulière que cultivait l'enquêté à l'égard de l'écrit.

Néanmoins, j'avais conscience que l'entretien comportait un certain nombre d'inconnues, qu'il pouvait constituer un parcours peu balisé. En tant que mode d'investigation, il a donc soulevé quelques questions : l'entretien comme recueil d'énoncés singuliers serait-il crédible ? Autrement dit, des propos singuliers des enquêtés faisant l'expérience ou non de l'atelier d'écriture, personnes singulières par leur âge, leur situation, leur statut permettraient-ils de me renseigner sur le sens que ces personnes donnaient à l'écrit ? En effet, l'utilisation de l'entretien comme outil méthodologique n'est pas à l'abri de problèmes relatifs à la validité des connaissances construites : la déformation des informations observées, la reconstruction du passé par les acteurs durant les situations d'entrevues, les risques d'hyper valorisation. Toute expérience vécue est de façon générale constamment analysée par des filtres. Ceux-ci tiennent notamment à la recherche qui est orientée par une problématique et les récits sont abordés avec une certaine sensibilité, une, culture, un savoir et des représentations spécifiques au chercheur.

Toutefois, si l'entretien est une relation sociale parfois un peu « biaisée » dans laquelle enquêteur et enquêté sont engagés, il n'en demeure pas moins une source d'informations objectivables ayant du sens. L'envie de parler, les propos tenus par les acteurs sont toujours

¹³² Ce guide peut être consulté en Annexe 1.

¹³³ Cette démarche n'a pas été évidente avec l'ensemble des participants puisque j'inscrivais mon travail de recherche dans une logique universitaire qui de par sa nature détenait une certaine culture savante aux yeux des enquêtés, surtout aux yeux des non participants qui se sentaient parfois intimidés.

dépendants du « contexte de la communication » (Dubar 1990 : 189). Il est une situation presque ordinaire. Même si certaines personnes avec qui je me suis entretenue m'ont tenu des propos quelque peu normatifs sur certains thèmes abordés, elles m'ont appris ce qui dans leurs expériences face à l'écrit, traduisait un rapport singulier aux savoirs, à elles-mêmes et à leur vie quotidienne. A l'image de François Dubet (1997), je voulais considérer les enquêtés comme des sujets. Loin de considérer l'argumentation des acteurs en tant qu'artéfact, qu'obstacle à la connaissance, Dubet argumente en faveur d'une démarche compréhensive qui tient compte du sens défini par l'acteur :

D'une part les acteurs produisent les événements et ont une connaissance pragmatique et causale des enchaînements de l'action, des situations, des décisions et des choix, des anticipations, qu'aucun chercheur ne peut atteindre avec la même précision. D'autre part ces mêmes acteurs disposent des ressources interprétatives et idéologiques plus ou moins structurées que le sociologue ne peut balayer d'un revers de main sauf à se placer lui-même sur ce terrain et à être réduit au rôle d'idéologue favorable ou hostile à ceux qu'il étudie (Ibid. : 225).

Par ailleurs, s'est posée la question du nombre d'entretiens pour attester de la portée scientifique de mes résultats. Était-il nécessaire de mener un nombre considérable d'entretiens pour rendre compte d'une certaine objectivité ?

Effectivement, ces 22 entretiens¹³⁴ me permettraient-il de produire un quelconque savoir scientifique ? Se poser cette question renvoyait à une autre question : qu'est-ce qui distingue le savoir scientifiquement rigoureux de toute sorte de connaissance. Autrement dit, quelle serait la valeur de la connaissance produite ?

Très longtemps dans le monde de la recherche, l'idée répandue voulait que la méthode quantitative soit par rapport à la méthode qualitative plus objective et par conséquent plus scientifique, au point que Pitrim Sorokin¹³⁵ dénonçait dans les années 70 « cette quantophrénie » régnante dans le monde de la recherche en sciences humaines. En effet, certains sociologues américains expliquaient systématiquement les phénomènes sociaux avec des statistiques. Si la méthode quantitative était utilisée pour décrire un phénomène de grande ampleur, ces données chiffrées jouissaient souvent d'un statut argumentaire et non de preuve. Les chiffres étaient en général convoqués pour vérifier des hypothèses préalablement construites. Dans le cadre d'une recherche qualitative, on peut certes, se servir de données chiffrées, cependant on ne leur accorde pas la première place comme dans une recherche quantitative. Par ailleurs, il faut parfois relativiser l'objectivité des données fournies par les études quantitatives car celles-ci sont tributaires de divers facteurs. C'est le cas du questionnaire (Bertaux, 2005), où les réponses données aux questions sont d'abord subjectives et seulement par la suite, elles sont codées et chiffrées. Tout compte fait :

¹³⁴ Ces entretiens ont été menés en deux temps pour les participants. Une première série d'entretiens ont été réalisés avant ou à l'entrée en atelier d'écriture. La deuxième série d'entretiens à la sortie de l'atelier d'écriture.

¹³⁵ Sociologue américain d'origine russe. Pionnier de la sociologie moderne, Pitrim Sorokin axe ses recherches sur le concept de mobilité sociale. Il a dénoncé dans ses travaux la tendance des sciences sociales à la quantophrénie, cette fascination du chiffrage des phénomènes par imitation des sciences exactes. Par ailleurs, il s'est posé comme détracteur dans les années 40/50 aux théories de Talcott Parsons pour son attitude « américano centrique ».

La démarche de la sociologie conventionnelle est atteinte de biais importante et ceci à toutes les étapes de sa construction scientifique, que l'on considère les hypothèses, les entretiens, les questionnaires les pratiques de codage ou l'emploi des statistiques eux-mêmes. (Coulon, 1993 : 84).

Les résultats recueillis ici ont été considérés comme représentatifs, non par déduction statistique mais par hypothèse.

Enfin, la recherche qualitative a tendance à généraliser et semble sous-tendue à l'idée qui voudrait qu'en étudiant, de manière approfondie le fonctionnement de telle action, on pourrait généraliser à d'autres actions similaires. Dans le contexte de cette recherche, il ne s'est agi en aucun cas de prouver des hypothèses, mais seulement de se référer à des contextes bien circonscrits et de les étudier en profondeur. Cette méthode ne vise donc pas la généralisation des résultats ; elle repose sur le présupposé suivant lequel la connaissance approfondie d'un phénomène peut aider à en comprendre d'autres.

En substance, cette approche qualitative a obligé à privilégier les logiques individuelles adoptées par les interviewés. Elle a eu le mérite, grâce aux entretiens semi directif réalisés, d'éclairer les dimensions sociales et subjectives de l'enquêté. Sa dimension subjective m'a renseignée sur ses craintes, ses attentes, ses envies ou ses angoisses par rapport à l'écrit, sur le sens qu'il attribuait à son expérience de l'atelier d'écriture. Sa dimension sociale m'a apporté des informations sur sa vie sociale, les relations aux autres qu'il entretenait à travers son rapport à l'écrit.

En définitive, la méthode qualitative était de circonstance dans cette recherche et l'approche personnalisée semblait la plus adaptée pour appréhender les subtilités de la réalité et spécifier les particularités qui ont été ici privilégiées. Une approche centrée sur le sujet était donc indispensable pour comprendre la parole ordinaire et produire méthodiquement du sens à partir de la parole de l'enquêté.

Ma posture de chercheuse débutante dans ce travail a été une posture d' « analytique compréhensif ». Pour avoir accès à ce sens, il me fallait procéder au recueil et au traitement compréhensif des paroles des personnes qui ont fait l'objet d'entretiens. Je voulais, grâce à la valeur heuristique de l'entretien, mettre en évidence des représentations, des attitudes et des pratiques sociales liées à l'écrit. Ma démarche s'est voulue inductive, puisque je recueillais la parole des personnes interrogées en vue de produire des connaissances.

Sous cet angle, il me fallait avoir accès aux expériences des interviewés, et ce le plus précisément possible. A ce titre la question qui s'est alors imposée à moi fut : comment accéder à ces vécus ? Le recours à l'entretien sous forme de récits de vie comme technique d'investigation me paraissait approprié car il fait toute la place à la parole des personnes interrogées, et prend en compte la singularité de leurs parcours.

De plus cette technique du récit de vie est pertinente au regard de ce travail de recherche puisqu'elle repose sur le postulat que l'histoire d'une personne possède une réalité préexistante à la manière dont elle est racontée et est indépendante de celle-ci.

3.1.2 La philosophie des récits de vie : le récit d'expérience

A la manière de Lahire,¹³⁶ j'ai utilisé le récit de vie, mais je préfère employer le terme de récits d'expérience pour deux raisons. D'abord, le récit d'expérience s'inscrit dans le cadre d'un entretien de recherche et se circonscrit à un objet d'étude, qui est dans ce travail « leur engagement ou non dans un atelier d'écriture ». La narration s'est organisée autour d'un fil rouge que constitue le guide d'entretien, structuré de questions cibles. Dans cette perspective, l'enquêté a été plutôt amené à « sélectionner des parties de sa vie » qu'il a jugé opportunes pour satisfaire aux besoins de l'enquête que de "raconter sa vie".

Ensuite, le récit d'expérience se définit davantage comme des évocations d'expériences ou d'événements biographiques, habilement choisis pour la mise en intrigue d'une histoire singulière. De ce point de vue, le récit d'expérience n'était pas entendu comme une version exhaustive de l'histoire de la vie des personnes considérées. Il n'était pas question de retracer tous les parcours de ces personnes depuis leur plus tendre enfance. Il s'est agi plutôt de saisir le récit dans une temporalité délimitée qui m'intéressait. Cette imposition temporelle n'a pas empêché l'enquêté de mobiliser des références antérieures à la situation considérée, si la mise en cohérence du discours nécessitait de faire appel à des moments de vie rattachés à d'autres séquences temporelles. Aussi, si les récits d'expériences n'ont pas été linéaires et ont été parfois chaotiques –car empruntant la sinuosité d'une vie- ils ont été dans cette recherche organisés autour d'une suite temporelle d'événements qui ont constitué « la colonne vertébrale » de ce travail.

Ces récits d'expérience ont donné accès à trois agencements de réalité que j'ai pris en considération (Bertaux 2006 : 71). En premier lieu, ils ont permis d'appréhender la réalité historico-empirique qui correspond à l'histoire vécue de l'enquêté c'est-à-dire « aux situations objectives du sujet », aux événements de son parcours au rapport à l'écrit mais également à la manière dont il les a « vécus, perçus, évalués, agis sur le moment ». Par la suite, ils ont donné à voir la réalité psychique et sémantique qui recouvre ce que l'interviewé sait et pense de son parcours. Celle-ci découle « de la totalisation subjective » que l'enquêté a fait des expériences de l'écrit jusqu'ici. Pour finir ces récits d'expérience ont donné la possibilité de saisir la réalité discursive de l'interlocuteur qui équivaut à ce qu'il veut bien dire de ce qu'il connaît et pense de son parcours. Autrement dit, outre le parcours objectif de l'enquêté et le récit d'expérience qu'il en a fait, j'ai pris en considération un niveau intermédiaire, celui « de la totalisation de l'expérience de l'expérience vécue de l'écrit » qui est, d'après D. Bertaux, toujours en évolution. De même, par le récit d'expérience, j'ai eu accès à des informations personnelles relevant de niveaux d'analyse différents.

¹³⁶ Lahire utilise en 1995, le récit de vie pour accéder à la compréhension des processus de formation de la personnalité de l'enfant selon qu'il est en échec ou en réussite scolaire.

Pourtant, lors de ces récits d'expérience, l'identité qui se donnait à entendre ne se laissait pas prendre. Cette identité narrative était avant tout une rétro construction, la face exprimable d'une personnalité acceptant la rencontre avec le chercheur débutant que je suis. L'enquêté s'est laissé voir sous une forme éclairée. L'ombre pouvait se dissimuler. Dans cette optique, chaque interviewé s'est fabriqué des mots, a élaboré son mythe personnel à l'instar du mythe de la caverne de Platon. Chacun a pu donner libre court à sa légende personnelle, et a pu s'arranger des détails, des faits marquants. Chacun a pu composer une posture à sa mesure et l'incarner de mots. Les limites de ce qui est dit dans ces récits se comprennent par la volonté des enquêtés de faire bonne figure, de garder la face¹³⁷ et de restaurer une image positive de soi.

J'ai donc récolté des reflets, des bribes du monde que les enquêtés ont interprétés. Par conséquent, la posture que j'ai adoptée a consisté à considérer l'enquêté comme un informateur de lui-même et du social, nécessairement traversé d'idéologies et de mythes, ni plus ni moins que moi-même, ni plus ni moins que tout un chacun.

En tant qu'outil d'investigation, le récit d'expérience a eu pour objectif d'accéder à une relecture du passé. Ce dernier est inévitablement reconstruit à partir du présent d'après Berger et Luckmann (1986).¹³⁸

Toute la difficulté de l'entretien de récit d'expérience a été de recentrer en permanence ce récit en fonction des thématiques définies par le guide de l'entretien,¹³⁹ et surtout ne pas se laisser envahir par la position du sujet (notamment avec une enquêtée : Isabelle). Il a fallu prendre de la distance par rapport au vécu brut. Les thèmes de guide d'entretien ont été abordés sans ordre préétabli, je me suis adaptée aux discours spontanés des enquêtés.

En somme, à l'occasion de cette recherche, j'ai mis en œuvre une démarche basée sur le recueil de récit de vie appuyée sur la pratique de l'entretien semi directif. L'analyse de ces récits a été ici considérée comme une étape et non comme un objectif. Elle a constitué le socle de la compréhension nécessaire à la construction de l'explication du social telle que le conçoit Kauffman.¹⁴⁰ La compréhension des personnes interviewées par le recours à l'analyse de leurs systèmes de valeurs et de leurs discours sur leurs pratiques d'écriture a représenté une étape fondamentale de la recherche telle qu'elle a été envisagée ici. Les données, croisées avec une analyse compréhensive du récit d'expérience, se sont révélées productives pour ma recherche et ont donné naissance à quatre configurations.

¹³⁷ La mise en scène de la vie quotidienne Goffman 1973.

¹³⁸ La construction sociale de la réalité Berger et Luckmann Paris Méridiens Klincksieck 1986.

¹³⁹ Guide d'entretien en annexe 1.

¹⁴⁰ Idem.

3.1.3 La construction des configurations

Soucieuse de faire parler mes données, je me suis orientée dans un premier temps vers l'analyse structurale que citent Demazière et Dubar dans leur ouvrage « Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion » (2004). J'ai procédé à l'analyse des entretiens sur plusieurs niveaux.

J'ai d'abord recherché les séquences types des divers entretiens recueillis. Dans ce cadre, il s'est agi d'ordonner et de regrouper les séquences des parcours de vie des enquêtés dans l'ordre chronologique, de l'école jusqu'à la situation d'entretien et ce, en regroupant toutes les unités concernées pouvant constituer une séquence-type.

Ensuite, j'ai recherché les actants du récit des interviewés. Cette opération a consisté à une identification des personnages ou des évènements qui ont eu un impact sur le parcours des personnes dans leur rapport à l'écrit. Que ce rôle ait été considéré comme positif ou négatif, majeur ou résiduel, il s'est agi de comprendre leur influence sur le rapport à l'écrit des individus interrogés.

Enfin, j'ai recherché les classes d'arguments qui ont structuré les récits d'expériences des enquêtés. Ces classes d'arguments représentaient une étape logique dans leur raisonnement.

J'ai décrit les données et je les ai ensuite regroupés en sous-catégorie. J'ai analysé les relations entre les variables et comparer les résultats pour construire mes configurations.

J'ai traité de manière méthodique les informations issues des témoignages qui présentaient un certain degré de complexité. Le traitement des informations s'est fait suivant l'analyse thématique, afin de faire ressortir les propos significatifs issus de ces récits d'expériences, en tentant principalement de mettre en évidence les représentations sociales et les récits des locuteurs à partir de l'analyse de certains éléments constitutifs des discours.

En somme, une première analyse transversale des entretiens a permis d'interpréter les différences de discours entre les enquêtés en fonction des variables choisies, renforcée par une seconde lecture longitudinale mettant en relief chez chaque enquêté la compréhension du sens donné à la configuration à partir de la combinaison simultanée entre les variables suivantes : leur origine sociale, leur niveau scolaire, leur profession actuelle, leur rapport à l'écrit présent et passé, les raisons d'engagement ou non dans un atelier d'écriture.

L'origine sociale des enquêtés et celle de leurs parents ont été appréhendées à partir de la profession exercée en fonction des catégories socio-professionnelles de l'INSEE, en sachant que ce mode de classement est un indicateur très grossier de la position sociale. Je n'avais que cet indicateur administratif à disposition pour approcher l'origine sociale de l'enquêté et appréhender son mode de socialisation familiale. Quant au niveau scolaire, j'ai recueilli un maximum d'informations sur ce champ. L'exploration de tous les types de formations qui ont marqué les trajectoires des enquêtés et les commentaires qui ont accompagné leur évocation m'ont aidé à décrire leur rapport à la formation et, en soubassement, leur rapport à l'écrit. Il s'est agi ici d'établir une sorte de premier bilan en ce qui concernait le rapport à la formation,

le parcours scolaire et universitaire des enquêtés et d'esquisser le profil formatif. Cela m'a fourni des indices intéressants, me révélant leur vécu en matière de formation générale, académique et archétypique.

Sur le thème des usages d'écrits des enquêtés, les écrits ont occupé une place de premier plan dans ma recherche. Ils ont constitué le deuxième grand thème de l'analyse de contenu. En s'exprimant sur ce sujet, mes interlocuteurs ont situé leur rapport à l'écrit. Les écrits ont couvert des champs d'application d'une grande variété.

De façon générale, j'ai essayé de mener une enquête approfondie. Lors de l'analyse du matériau, j'ai effectué un travail à plusieurs niveaux de réflexion mis en parallèles. Mon investigation s'est doublée en permanence d'une analyse de production du discours. Je me suis efforcée de situer la personne qui parlait et de comprendre pourquoi elle prononçait telle ou telle phrase. Le discours sur la pratique de l'écrit qu'énonçaient les enquêtés ne renseignait pas forcément sur leurs propres pratiques. Il m'a fallu aller au-delà de la compréhension première de l'énonciation, tenter de reconstruire une explication sociologique de la singularité mises en mots. J'ai extrait des mots clés en tenant compte de l'interaction verbale et non verbale des entretiens réalisés. Je me suis donc attachée à la matérialité de la mise en mots du sens, c'est-à-dire au choix des mots qui ne sont pas neutres.

Mon analyse de contenu, à partir d'une lecture méthodique, a visé à une réorganisation des propos. Les énoncés fragmentaires ont été rassemblés, inclus dans des unités de taille supérieure. La structuration des thèmes et sous-thèmes avec, dans ces derniers, les énoncés les décrivant. À ce stade, je m'intéressais à tous les actes d'énonciation, c'est à-dire à tout ce qui renvoyait dans le discours à des opinions, des jugements, des stéréotypes, des appréciations concernant l'écrit. Une tâche difficile, car l'essentiel se dissimule fréquemment dans les détours et les biais de la conversation. J'ai attaché de l'importance aux enchaînements du discours énoncé par l'enquêté, aux enchaînements des propositions apparemment sans rapport immédiat les unes avec les autres qui pouvait révéler une préoccupation nodale récurrente et dont j'ai cherché à construire la logique. Je voulais repérer des informations qui permettaient la verbalisation de l'action et ainsi rendre compte de la subjectivité. C'est ce que Vermersch (2010) appelle « la position de parole ».

Grâce à ces analyses, j'ai pu exploiter les richesses des entretiens en extrayant les autres données présentes et plus particulièrement celles relatives à leur rapport à l'écrit. À chaque instant, le dépouillement du matériau m'a apporté de nouveaux éléments de cadrage, en nombre et en précision.

Suite à ces analyses, j'ai vu apparaître les profils, les genres, les logiques à l'œuvre. L'intention dans ce travail était d'objectiver le discours produit par une analyse contextualisée¹⁴¹ et comparée. Pour mettre en exergue les logiques à l'œuvre chez l'enquêté dans son processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture, je me suis inspirée de la démarche du sociologue François Dubet et de ses trois logiques d'action.

¹⁴¹ J'entends par analyse contextualisée, une analyse qui a pris en compte le contexte général de production d'énonciation, en ce que ce contexte est traversé d'enjeux qui orientent nécessairement le discours en train de se construire.

Effectivement, j'ai confronté mes résultats avec son modèle de l'expérience sociale (Dubet, 1994), articulant la logique de l'intégration, la logique de la stratégie et celle de la subjectivation. Je passais au crible de cette triangulation l'expérience sociale des ateliers d'écriture en fonction de l'engagement ou du non engagement des enquêtés. Cela m'a permis d'avoir une compréhension plus subtile du processus formatif à l'œuvre de leur rapport à l'écrit. Le choix de cette approche a donné lieu à quatre configurations : les "contourneurs", les "conformistes", les "créatifs" et les "rêveurs."

La construction de ces quatre configurations a été possible grâce un travail de comparaison, dans lequel j'ai tenté de décrire les traits communs définissant la condition de ceux qui partageaient une même expérience : « l'engagement ou le non engagement dans un atelier d'écriture » tout en présentant la pluralité des manières de vivre une même situation sociale. En effet, chacune de ces configurations a été écrite et analysée en fonction des autres dans une perspective comparative. A partir de l'unité de sens, inhérente à chacune, j'ai cherché à comprendre quelle signification chaque enquêté donnait de l'écrit, tout en prenant en compte les différentes variables qui le caractérisaient en tant qu'être social écrivain (sexe, origine sociale, diplômes obtenus, leur rapport à l'écrit passé et présent...).

Cette démarche a facilité la mise en évidence des similitudes et les divergences dans les vécus des expériences sociales, sans pour autant énoncer de « jugement ». Ce concept de configuration a permis de prendre en compte les relations singulières entre les êtres sociaux, mais sans pour autant m'enfermer dans des particularismes monographiques, ni penser que tout est relatif. Le recours à la méthode de la configuration comme outil scientifique a donc ainsi rendu intelligible la complexité de la réalité sociale en produisant, par un travail de comparaison, une interprétation schématique de la réalité sociale. Car il est impossible comme le souligne Paugam dans la disqualification sociale, en se référant à Weber :

D'épuiser la réalité sociale, il est clair que ces différents configurations ne sont que des modèles ou des tendances qui permettent de comprendre par rationalisation utopique, la diversité des expériences vécues. (Paugam 1991).

Ces configurations construites ont, restitué les relations que les enquêtés avaient avec les ateliers d'écriture et, elles sont venues éclairer leur rapport à l'écrit. De fait, la démarche comparative dans ce travail a eu le souci de construire, au sein des configurations présentes, des logiques non pas singulières, mais sociales de pratiques d'écriture, vécues comme uniques. Ces pratiques d'écritures ne prennent un sens social que lorsqu'elles sont confrontées à d'autres.

3.1.4 Le choix d'une transcription totale

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de transcrire la totalité des entretiens enregistrés. Rendre de compte de la totalité des propos des interviewés, les restituer, a supposé en premier lieu de les comprendre et par la suite de les retranscrire. J'ai choisi d'être fidèle aux paroles énoncées par les enquêtés et de les rendre le plus lisibles possible. J'ai retranscrit le matériau enregistré intégralement en vue d'en restituer le plus fidèlement possible la richesse et la complexité. Pour S. Béaud et F. Weber « un bon entretien approfondi est un entretien bien transcrit » (1997 : 243). La traduction des paroles en texte écrit, comme toutes les traductions, n'est pas neutre. J'ai consigné un maximum de détails pour limiter l'altération de l'expression des interviewés (intonations marquées, silences, hésitations, rires, lapsus...etc.). Mais n'y a-t-il pas déjà en soi, dans l'acte de retranscrire les paroles de personnes interrogées, une forme de « déformation » ? Sur ce sujet, Bourdieu stipule que le fait de procéder à la mise en écriture la plus littérale d'un entretien est déjà une forme « d'altération ». Ainsi, le fait de (re)transcrire, c'est assurément écrire dans le sens de ré-écrire. De même, Lahire admet que tout entretien mis par écrit comporte une large part de ré écriture, de « "dé contextualisation et d'interprétation ». Pour certains entretiens, la (re)transcription a été une véritable expédition compte tenu des innombrables reprises, les coupures, les propos parfois décousus ou les phrases interrompues prolongées par des gestes.

Il s'est avéré important dans le cadre de ces entretiens, de faire part de tout ce qui pouvait être significatif tels que les silences, les hésitations. Je ne voulais pas ignorer ces paramètres afin de tenir compte de certaines formes orales qui définissent le rapport au monde que peuvent avoir des adultes en atelier d'écriture. A l'instar de Lahire, il m'a semblé capital de livrer les entretiens « dans leurs formes lexicales, syntaxiques et stylistiques très proches de l'énonciation orale première » (1993) car les enquêtés ne parlent pas comme des livres, mais comme leur « habitus linguistique » et la situation d'élocution les amène à parler. Il y a un souci de réalisme scientifique en n'édulcorant pas la réalité, en essayant de rendre plus acceptable les discours enregistrés. J'ai donc pris le parti de tout retranscrire, y compris certaines phrases confuses, les tics de langage tel que les « euh bon » et les chevilles verbales. Il s'agissait de ne pas me débarrasser des interférences de la situation d'entretien et de participer à l'élaboration d'une énonciation doublement contextualisée. Contextualisée par rapport à des conditions sociales objectives qui ont balisé le parcours du participant (formation scolaire...) et contextualisée par rapport au moment de la réalisation de l'énonciation. Ces blancs, ces oublis dans les entretiens pouvaient être hautement significatifs car ils n'étaient pas forcément fortuits. Les silences en disent long sur l'individu et ses rapports à autrui.

3.2 Une population interviewée très hétérogène

Dans un premier temps, j'étais déterminée à enquêter auprès d'une population dont le niveau scolaire ne dépassait pas le Baccalauréat. Mais au fur et à mesure des entretiens exploratoires menés auprès des animateurs, je me suis rendue compte qu'il n'était pas possible de m'entretenir avec ce type de population qui, à en croire leurs propos, est pratiquement inexistant dans des structures présentes sur le marché libre. C'est, d'après eux, une population pour laquelle le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui par conséquent évite ce moyen d'expression. Ainsi que je l'ai souligné précédemment, ce public est plutôt présent et souvent par injonction dans des centres de formation (le marché institutionnel). Il a donc fallu se conformer au terrain et passer à l'étape décisive : changer les critères de sélection de la population à interroger. Les critères de sélection se sont cantonnés au genre. J'ai essayé d'interroger autant de femmes que d'hommes participant aux ateliers. Quant aux non participants, je n'ai pu accéder qu'à une population masculine.¹⁴² Pour paraphraser les propos de S. Béaud et F. Weber dans leur Guide de l'enquête de terrain (1997 : 39) « je n'ai pas choisi mes enquêtés non participants, c'est l'occasion qui a fait le larron ». Ensuite, pour pouvoir négocier ma participation aux ateliers d'écriture et pour avoir l'autorisation de m'entretenir avec les enquêtés, j'ai rencontré le directeur du « Réso » pour lui soumettre les raisons de ma recherche. A l'issue de deux entretiens fructueux, l'un d'une de 2H30, l'autre d'une durée d'une heure, le directeur m'a remis sur CD le bilan annuel du « Réso » de l'année 2011/2012.

A contrario, pour accéder aux ateliers de « L'Oiseau », seul un accord de l'animatrice rencontrée à l'occasion de ses animations durant l'année 2010/2011 au sein de mon lieu de travail (le CDI du lycée) a suffi.

A la demande de certains enquêtés, j'ai pris l'initiative de modifier leur prénom pour respecter leur anonymat.

¹⁴² Idéalement j'aurais aimé avoir un équilibre entre d'une part les hommes et les femmes participants et d'autre part les participants et les non participants, un équilibre en termes de nombre d'entretiens réalisés. Or cet équilibre n'a pu être réalisé. Il est le reflet de la réalité du terrain. 22 entretiens ont été réalisés 16 participants (7 hommes et 9 femmes) et 6 non participants.

3.3 L'accès aux entretiens

3.3.1 Les entretiens avec les animateurs : le chercheur interpellé

Les entretiens avec les animateurs ont servi d'amorce à ma problématique de recherche. Ils ont permis de baliser mon travail. Ils se sont souvent déroulés dans des cafés, lieux qui sont propices à une convivialité et au déliement des langues mais l'environnement s'est parfois avéré fort bruyant.

Les entretiens avec ces animateurs avaient une visée double : d'abord évaluer le marché de l'offre des ateliers d'écriture et son public dans la région bordelaise, ensuite passer en revue leurs séances, leur public, les activités effectuées en atelier d'écriture et comprendre les raisons de leur existence. Ces échanges au statut informatifs ont donc éclairé certains points et ont permis de saisir la « philosophie » des ateliers d'écriture au fondement des pratiques. Par conséquent, dans la retranscription des entretiens avec les animateurs, je ne me suis attachée qu'au contenu, contrairement à ceux réalisés avec les enquêtés.

Parmi les animateurs rencontrés, plusieurs sont engagés dans des actions militantes au sein du GFEN. Animés par un souci de justice et d'égalité face à l'éducation, ils se mobilisent dans un engagement total d'eux-mêmes pour une approche démocratique de l'école. Lors de deux entretiens avec deux animatrices, j'ai été mise en présence face à une difficulté à laquelle je ne pensais pas a priori : celle du militantisme. En effet, ces deux animatrices ont difficilement accepté certaines questions qu'elles interprétaient comme des remises en cause de leurs pratiques d'animatrices d'atelier d'écriture. De fait, la rencontre s'est très vite apparentée à une confrontation entre deux positionnements diamétralement opposés par rapport à l'objet étudié : « l'atelier d'écriture », l'un « intérieur et militant », l'autre « extérieur et neutre ». La première posture, celle qu'occupaient les animatrices F et S, m'a été présentée comme la seule légitime ; la seconde, celle du chercheur débutant que je suis, était décrédibilisée. En croire leurs propos, mon extériorité était un obstacle incontournable dans la compréhension de mon objet. Aussi, elles ont dénigré une grande partie de mes questions qu'elles ont jugées déplacées. Déstabilisée par leurs postures, je suis restée un temps perplexe quant à ma méthode d'appréhension de mon objet de recherche. Puis, la richesse des entretiens réalisés jusqu'alors avec d'autres animateurs et ensuite avec les enquêtés m'ont rassurée : mes questions n'ont pas été perçues comme saugrenues ou décalées. Si à mon tour, j'ai rejeté les remarques¹⁴³ de ces deux animatrices, j'ai pris le parti de ne pas occulter ces échanges. En

¹⁴³ La « neutralité » des sociologues rendrait critiquable leur posture selon ces deux animatrices qui déploraient que les chercheurs ne soient pas plus engagés dans le militantisme. D'après elles, les recherches n'ont aucun sens tant qu'elles ne sont pas accompagnées d'un réel engagement militant et c'est pourquoi elles m'ont incité fortement à « prendre position » et à rejeter ma neutralité.

reconsidérant leur lecture, ces entretiens ont éveillé plusieurs questionnements très instructifs dans la compréhension de mon objet.

Au regard des passions et des débats suscités par les ateliers d'écriture, l'objectivité scientifique peut-elle être atteinte sur un tel objet de recherche ? N'est-il pas du devoir du chercheur de s'engager dans et par-delà du travail de recherche afin de participer au débat politique ? Peut-on ou doit-on être « savant et politique » ?

Après de nombreuses réflexions, ces interrogations ont nourri ma conviction selon laquelle le respect d'une démarche impartiale et objective était une exigence essentielle. Aussi, ma démarche de recherche s'est attachée à respecter le principe de neutralité axiologique prescrit par Max Weber. Si le sociologue a pour tâche de porter un regard critique sur les événements, il doit, conformément à ce principe, toujours mettre à l'écart ses opinions, ses valeurs et ses convictions personnelles. S'il est difficile d'être impartial et objectif sur un tel sujet, j'ai toujours été attentive à ce que l'analyse ne soit pas entravée par des jugements de valeurs.

Les entretiens avec les enquêtés ont été réalisés dans cette perspective, c'est-à-dire que je voulais avoir d'autres points de vue, recueillir « d'autres opinions ». J'estime alors que la distanciation avec un engagement partisan dans ce travail conditionne la légitimité de l'usage militant qui pourra être fait de cette recherche.

Pour autant, je ne pouvais pas prétendre être complètement désengagée sur le plan militant. Mon engagement se situant dans le choix du sujet qui « correspond précisément à ce qui suscite des convictions personnelles, des préjugés, des haines ». A travers lui, mon ambition a toujours été de déconstruire les idées reçues, fréquentes sur la population participant aux ateliers d'écriture et d'enrichir les réflexions couramment partagées sur les ateliers d'écriture. Mon objectif était de mettre en lumière ce qui, jusque-là, était resté dans l'ombre.

3.3.2 Les entretiens avec les enquêtés : entre la réticence et la volonté de se raconter

Le soutien de la direction et de l'animateur de la structure "Réso" mais aussi de l'animatrice de l'association « L'Oiseau » a été indispensable dans la réalisation de mon travail. Cependant, j'ai dû « négocier » ma place auprès des participants et surtout auprès des non participants. Les premiers contacts établis avec les non participants se sont réalisés autour du bar du "Réso" grâce à une présence constante.¹⁴⁴ C'est de manière aléatoire que je me suis adressée à ces personnes.

Mon travail consistant à rechercher la parole a été interprété par certains enquêtés comme une intrusion dans leur intimité, particulièrement chez les non participants.¹⁴⁵ Lors de nos échanges, certains moments traduisaient leur peur vis-à-vis de l'institution et une suspicion persistante à mon égard. Ils entretenaient vis-à-vis de mon statut de chercheur débutante une très grande méfiance. Ils désiraient dans un premier temps rester à distance et instaurent, dans leur discours autant que dans leur attitude, une barrière entre "eux et moi". (Hoggard, 1970). Certains ont refusé ma demande d'entrevue, par crainte d'une collusion avec le « Réso », malgré mon insistance sur ma position indépendante à l'endroit de cette structure. D'autre part, la lassitude à se raconter a été aussi à l'origine de certains refus. De même, l'absence de bénéfice attendu a expliqué quelques refus et a mis au jour le fatalisme et le sentiment de désillusion ressentis par certains non participants.

Six non participants ont accepté les entretiens. Mais leur consentement n'était que le point de départ d'un long processus me conduisant à la réalisation effective pour la plupart d'entretiens non enregistrés. Il était indispensable que les enquêtés soient en confiance avant d'accepter l'entretien. Les motivations de la mise en récit de soi m'ont renseignée autant que les refus sur cette expérience sociale.

J'ai proposé à ces personnes de prendre leur prénom et leur téléphone afin de les contacter pour convenir d'un rendez-vous. Trois ont refusé de me communiquer leur numéro de téléphone. Il s'est avéré ensuite complexe d'en joindre certaines à cause d'erreurs de numéros, dont on peut s'interroger sur le caractère intentionnel. Il est arrivé que certaines d'entre elles qui en premier lieu avaient accepté le rendez-vous, ne viennent pas le jour venu. Leur absence s'expliquait soit par le fait qu'elles ne désiraient plus ou n'avaient jamais souhaité véritablement me rencontrer ; soit par le fait qu'elles avaient oublié le rendez-vous ou avaient un empêchement dont elles avaient omis de me faire part. Dans tous les cas, je les ai

¹⁴⁴ Au-delà de ma présence aux ateliers d'écriture le mercredi, je venais durant les weekends mais aussi les vacances scolaire consommer une boisson afin de me rendre visible et d'être acceptée par les usagers de la structure.

¹⁴⁵ J'ai fait part de cette méfiance au directeur du « Réso ». Il m'a affirmé que ce public précaire et marginalisé devait souvent se justifier auprès des instances pour bénéficier des minima sociaux, ce qui pouvait entraîner pour certains d'entre eux une lassitude à répondre à des questions. Par ailleurs, le directeur a souligné le regard « exotique » que certains universitaires posaient sur la marginalité de cette partie de la population.

relancées, à la suite de quoi plusieurs d'entre elles ont clairement adopté une stratégie d'évitement et ont refusé l'entretien. A contrario, certains non participants, « pour bien faire », ont simplement cherché à s'ajuster, en livrant une série de réponses brèves et non approfondies. Je n'ai pas pris en considération ces entretiens de très courte durée (environ 10 minutes) dans cette recherche, car ils étaient inexploitable. La réticence à se dévoiler devant une inconnue a probablement motivé quelques refus. De manière générale le sentiment de honte et de dévalorisation éprouvés ont pu conduire à décliner ma proposition, craignant un jugement péjoratif, percevant l'entretien comme « une situation d'examen, ou une sorte de procès où ils seraient mesurés à une norme » (Beaud et Weber (1997 : 205). A l'exemple des enquêtés de milieu populaire de Beaud et Weber qui considéraient l'entretien comme un examen scolaire, les enquêtés du Réso" ont pris mon entretien pour une enquête sociale où ils avaient l'impression de devoir pour la neuvième fois se justifier et rendre des comptes « pour ne pas perdre leurs droits ». Dans cette optique, la relation d'entretien me plaçait dans le rôle d'un examinateur et cela a nécessité en conséquence de déployer une grande énergie pour me donner un autre rôle que « d'examineur »

Si certains enquêtés non participant étaient tout à fait volontaire pour débiter un entretien, d'autres¹⁴⁶ étaient confrontés à un « temps saturé » et ma demande avait du mal à prendre place dans leur emploi du temps. Le manque de disponibilité a constitué un obstacle supplémentaire pour obtenir des entretiens.

J'ai rencontré moins de difficulté pour obtenir des entretiens avec les participants. Ma présence régulière au sein de leurs ateliers d'écriture respectifs m'a évité les écueils rencontrés avec les non participants. Cela dit recueillir des entretiens n'allait pas de soi. Il a fallu aussi composer avec les exigences des uns et des autres. Dans un premier temps, il s'agissait de fixer une heure de rendez-vous à la convenance de l'enquêté. Comme le conseille Janine barbot dans « Mener un entretien de face à face », j'ai évité « de formuler des prescriptions sur le lieu, l'heure et la durée de l'entretien », en vu « de le rendre actif dans l'organisation de l'entretien » et d'établir une relation optimale entre l'enquêté et l'enquêteur ¹⁴⁷(Paugam 2010 : 122). Ainsi les dates et les lieux étaient laissés à l'appréciation des interviewés. J'ai préparé au mieux l'enquêté à participer à cette expérience, en lui explicitant la façon dont l'entretien allait se dérouler, ainsi que les objectifs que j'attendais. Je me suis mise d'accord avec la personne interrogée pour que l'entrevue se déroule dans son milieu habituel (à son domicile ou dans la structure du « Réso », ou de l'association « L'Oiseau ») ou dans un lieu neutre (dans un café). Chaque entretien a duré entre une heure et deux heures. J'ai négocié une plage horaire suffisante afin que l'interrelation se déroule en toute quiétude pour l'interviewé et moi-même.

Les entretiens avec la plupart des participants du « Réso » se sont principalement déroulés dans les locaux de la structure, soit autour du bar, soit dans les salles à l'étage en fonction des créneaux horaires. Les conditions des entretiens réalisés au sein du « Réso » n'ont pas été toujours satisfaisantes car souvent interrompus par le personnel qui vaquait à ses occupations. Les entretiens effectués avec les participants de « L'Oiseau » se sont souvent tenus hors de

¹⁴⁶ Cet obstacle se rencontrait surtout chez les femmes non participantes issues du « Réso ».

des lieux où se déroulaient les ateliers d'écriture, en l'occurrence au domicile du participant ou dans un café choisi par le participant. Ils ont ainsi été programmés et réalisés avec bien plus de facilité.

Cela m'a amenée à m'interroger sur la symbolique des lieux choisis et sur le sens que les enquêtés ont accordé à l'entretien. Il apparaît clairement que le « Réso » en tant que lieu fait l'objet d'un processus d'appropriation très important par la plupart des enquêtés rattachés à cette structure.

3.4 Le déroulement des entretiens : les récits d'expériences

Les entretiens¹⁴⁸ réalisés avec les participants ont tous été enregistrés, alors que, comme je l'ai souligné ci-dessus, la majorité des non-participants ont catégoriquement refusé l'enregistrement de l'entretien. A l'inverse, les participants ne semblaient guère gênés par la présence du dictaphone puisqu'ils se sont sentis libres de parler. L'enregistrement a présenté l'avantage de garder la totalité des traces des situations observées. En effet, cela m'a permis de reconsidérer tous les éléments et d'appréhender les éléments non verbaux tels que le silence, le ton de la voix ; l'intégration de tous ces éléments m'a aidé à bien cerner le sens de ce qui a été dit au cours des entretiens. Pour ceux qui se sont réalisés sans le dictaphone, il a fallu faire appel à la prise de note. Ces notes, je les ai prises une fois l'entretien terminé, afin d'éviter de perturber mon interlocuteur. Même si elles m'ont permis de me remémorer plus ou moins exactement ce qui a été dit, ce cadre d'interaction a induit une grande perte d'informations. Effectivement, comme le précise Janine Barbot « la prise de notes présente plusieurs limites : D'abord, nous pouvons mettre en exergue son caractère sélectif. Ensuite,

Face à l'impossibilité pour l'enquêteur de saisir la quantité et l'hétérogénéité des informations qui lui sont délivrées pendant l'entretien, celui-ci trie en temps réel celles qui lui semblent les plus pertinentes. Il saisit parfois de façon incomplète les mots employés par l'enquêté sans pouvoir les inscrire dans un contexte d'énonciation dans un enchaînement spécifique du discours de l'enquêté, dont la pertinence n'apparaîtra peut-être qu'en fin d'analyse. Et enfin la prise de note rend impossible le retour au matériel brut : celui-ci est irrémédiablement perdu alors que l'enregistrement constitue un point d'appui essentiel dans l'analyse des matériaux recueillis et dans la conduite des entretiens (Paugam 2010 :131).¹⁴⁹

Ma conduite des entretiens a consisté à laisser les enquêtés à répondre aux questions dans l'ordre qu'il le souhaitait, de façon à exploiter tous les points mentionnés dans mon guide. Je voulais trouver un ton plus proche de la conversation que de l'énumération de questions à laquelle l'enquêté répond par des phrases brèves correspondant à des pensées de surface, sans s'engager personnellement. Ainsi, outre le recours aux techniques classiques de relance, le

¹⁴⁸ Les entretiens formels sont des entretiens semi-directifs, prévus et souvent enregistrés. Les entretiens informels rassemblent les discussions tenues dans le cours de l'observation, relativement imprévus et dont les comptes rendus ont été retranscrits dans le journal de bord de l'enquête.

¹⁴⁹ « Mener un entretien en face à face » Janine Barbot dans "L'enquête sociologique," sous la direction de Serge Paugam Edition PUF 2010.

respect de temps de silence, j'ai alterné entre une attitude volontairement naïve et une posture d'experte pour susciter la parole. J'ai porté une attention maximale à l'enquêté dans son intégralité, son rythme, sans suggérer de réponses ni poser de questions directes dans la mesure du possible. Je lui ai manifesté mon intérêt par des demandes de précisions, d'éclaircissements, de reformulations, d'interprétations suscitant une élucidation de ses propos. Mes relances m'ont permis de recueillir un matériau plus riche. Je me suis bien gardée d'émettre le moindre jugement. La fluidité du discours est restée cependant très inégale entre les interviewés. En effet, interviewer des personnes qui ont été en situation d'échec scolaire a suscité à poser la question de la compétence linguistique avec beaucoup d'acuité, d'autant qu'ils avaient été écartés de l'institution scolaire, institution qui représente la langue légitime. Aussi, certains entretiens ont été plus longs que d'autres. Néanmoins, l'écoute flottante empathique, au sens de la méthode non directive, s'est révélée efficace.

De manière générale, l'entretien prend un sens différent selon la perspective adoptée par l'enquêté et les relances du chercheur. La façon dont celui-ci est reçu par l'enquêté, la façon dont lui-même va se présenter et présenter son objet de recherche, faire part de ses objectifs, sont autant des éléments susceptibles d'orienter le déroulement de l'entretien.

J'ai choisi, dans le cadre de ce travail, d'accorder une large place aux interviewés en leur offrant une écoute attentive, respectueuse et bienveillante. Rompant avec la neutralité absolue, je me suis engagée activement dans les questions pour provoquer une participation active des enquêtés afin d'obtenir un matériau riche, et non aseptisé. Les interactions avec l'interviewé ont décidé du déroulement de l'entretien. Je leur confiais la responsabilité de s'exprimer librement. Je faisais appel à leur point de vue d'acteur et donnais à leur expérience vécue une place de premier plan.

Toutefois, j'entendais rester maître du déroulement de l'entretien et de ce fait, des recentrages vers ma problématique se sont révélés nécessaires chaque fois que l'enquêté s'écartait trop de mes objectifs. Le but de l'entretien était d'obtenir un discours singulier au-delà des motifs prévisibles ou poncifs, afin d'ouvrir de nouvelles voies d'investigation et d'acquérir « une connaissance ».

3.5 Négocier sa place pour obtenir des entretiens

3.5.1 Les entretiens comme revendication et comme outil de prise de conscience

L'une des finalités de l'entretien est de faire en sorte que la situation même d'entretien ait un sens pour les enquêtés. C'est un moyen de témoigner des événements qui construisent la vie de chacun. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'entretien a été parfois un moyen de prendre la parole avec l'espoir d'obtenir une amélioration du déroulement des ateliers, un moyen d'être entendu et d'en être le porte-parole. Il a été l'occasion de déposer un message

que j'étais chargée de délivrer aux animateurs. Par exemple, deux enquêtées du « Réso » ont exprimé à l'égard de l'atelier d'écriture une demande portant sur le niveau de la langue, sur le niveau global d'ordre textuel, car elles liaient la qualité de la langue à la bonne visibilité sociale. Savoir écrire un rapport scientifique pour l'une, et savoir écrire une lettre de motivation correcte pour l'autre.¹⁵⁰ Dans cette perspective, l'atelier semblait se poser comme étant le lieu pour résoudre leurs difficultés en matière de syntaxe, de grammaire, ou d'orthographe. Elles ont été demandeuses d'un travail visant la qualité de leur production textuelle. Un participant (Valère) de l'association « l'Oiseau » a manifesté son mécontentement quant à l'absence de socialisation de leurs écrits. C'est donc à cette occasion que ces interviewés ont pu se faire entendre, porter leur expérience longtemps réservée, sur la scène publique.

Par ailleurs, poser la question du rapport à l'écrit a conduit à dévoiler certaines pratiques, certaines façons de penser. Ces façons de vivre le rapport à l'écrit entraient dans le domaine de l'intime des personnes qui venaient en atelier d'écriture. En effet, en abordant leur rapport à l'écrit dans les entretiens, certaines des informations livrées les ont après coup renseignés quant à leur rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde. En ce sens, l'entretien a été un moment de réflexion pour les enquêtés sur leurs pratiques de l'écrit.

3.5.2 Etre valorisé : le chercheur source de reconnaissance.

Quelques enquêtés se sont sentis valorisés par ma démarche, car celle-ci leur procurait un sentiment de considération rarement ressenti jusqu'alors. Ces entretiens ont été l'occasion de se sentir reconnu et d'être visible, comme en témoigne cet extrait :

Je suis très contente de parler avec vous, de savoir qu'on s'intéresse à ce qu'on fait dans cet atelier c'est valorisant. Isabelle

Parler a été une manière de me remercier de l'attention portée à leur problématique. Mon travail leur a offert une visibilité alors qu'ils sont nombreux à déplorer leur invisibilité. Il a été dans ce sens une source de valorisation personnelle. La rencontre a été également saisie comme une occasion de donner du sens à leur expérience et à leur histoire personnelle de l'écrit. Certaines personnes ont mis en avant la proximité sociale me rapprochant d'eux. De fait, une proximité et une confiance réelles se sont souvent rapidement installées au cours des entrevues. Elles m'ont parfois témoigné une grande affection en fin d'échange en me remerciant chaleureusement¹⁵¹. Lorsque les entretiens se déroulaient dans un café, les

¹⁵⁰ Ces deux enquêtées sont Salia et Lourds.

¹⁵¹ Une des enquêtés issu du « Réso » a insisté pour que je vienne déjeuner chez elle en guise de remerciement.

personnes ont presque systématiquement refusé que je règle l'addition,¹⁵² ce qui n'était pas sans susciter une grande gêne de ma part.

3.6 Un cheminement ethnographique

J'ai adopté une démarche ethnographique, dans le sens où j'étais présente sur le terrain et j'ai observé de manière approfondie les séances d'atelier d'écriture. Il était important pour moi d'être présente physiquement et d'assister au déroulement en temps réel aux séances d'écriture dans un atelier pour rendre compte de l'état des lieux. Cette phase d'immersion dans l'environnement « atelier d'écriture » a été indispensable pour mener à bien cette recherche.

J'ai donc œuvré pour une observation à découvert, car il était nécessaire de me présenter en tant que chercheur débutant. Néanmoins, ma position était quelque peu ambivalente : j'ai été à la fois neutre et partie prenante. Partie prenante, car au même titre que les participants, il m'arrivait de participer à des activités d'écriture en produisant et en lisant mes textes pour éviter au maximum les perturbations de ma présence, et que celle-ci ne soit pas vécue comme une intrusion. Le fait d'avoir écrit et lu mes textes, les enquêtés ont pu me découvrir au travers de mes écrits et mieux me connaître en accédant à ce que ce je pensais. Ce qui a conduit à mettre la plupart d'entre eux en confiance, et a m'accordé du temps pour des entretiens. Neutre, dans la mesure où je n'ai en aucun cas influé sur l'atelier d'écriture, je n'ai orienté aucune séance d'écriture, dans un sens ou un autre. Lors de mes observations au sein de ces ateliers d'écriture, je ne pouvais pas focaliser mon attention sur tout ce qui se passait. Vouloir tout observer est une utopie. J'ai donc choisi des angles d'observation que je considérais pertinents. Ce choix s'est fait au préalable par un début d'analyse, et une interprétation de la réalité observée.

J'ai porté une attention particulière envers les événements qui se sont déroulés en situation naturelle. La recherche a été conduite par un contact relativement prolongé avec les acteurs professionnels et les participants et les non participants. Les techniques de collecte des données, telles que le journal de bord, ont été utilisés de façon à prendre en compte l'acteur dans ce qu'il faisait et pensait à un instant T.

Pour entrer en contact avec les non participants, là aussi, je me suis présentée en tant que chercheuse débutante en Sciences de l'Éducation. Ma qualité de chercheuse a pu néanmoins être ignorée. Le « Réso » est un lieu de passage et ma présence ne parasitait pas une situation. Il m'a suffi de pousser la porte du « Réso », de m'installer au bar, comme dans tous les autres lieux de « consommation ». Ce sont des temps où il a été possible d'être présente sans avoir à

¹⁵² Après un entretien de deux heures dans un café chic de Bordeaux, un enquêté issu de « L'Oiseau », a refusé au moment de régler l'addition de me laisser payer. Il tenait à m'offrir cette collation en guise de remerciement pour mon travail et mon écoute.

se faire accepter, sans avoir à s'identifier.¹⁵³ Je pouvais évoluer dans ce milieu en saisissant des anecdotes, des histoires personnelles au travers de conversations informelles.

Je me suis consciemment interdit de céder à du voyeurisme en mettant en exergue les failles individuelles ou les fêlures personnelles. En effet, les personnes présentes au sein du « Réso » ont parfois vécu « des choses difficiles »¹⁵⁴ pour ne pas dire innommable. Je n'ai pas franchi cette limite qu'on nomme comme étant du domaine de l'indicible. Plus clairement, si d'aucun d'entre eux énonçait qu'il avait vécu un traumatisme, je ne faisais aucune relance pour mieux comprendre ce que recouvrait ce traumatisme.¹⁵⁵ Je me suis arrêtée au mot qui caractérisait cette blessure déjà suffisamment porteur de sens.

3.7 Le journal de terrain : un support à l'élaboration d'une pensée formalisée¹⁵⁶

L'explicitation du cheminement de la recherche tient en général peu d'ampleur dans un texte de recherche scientifique. Pourtant, la conception d'une recherche, de la première idée au résultat final, ne suit pas dans l'esprit du chercheur une trajectoire linéaire et uniquement hypothético-déductive. Toute personne met du sens sur ses expériences, qu'elles soient quotidiennes, pratiques ou intellectuelles. Or l'explicitation des démarches quotidiennes du chercheur et ce qui relève de sa subjectivité, si elle peut paraître antinomique par rapport au souci de distanciation, n'en-est-elle pas moins intéressante pour d'autres chercheurs ou d'autres lecteurs ? Tout le travail d'élaboration du chercheur qui donne à voir sa pratique réelle, et non juste l'aboutissement dans lequel toutes les traces de recherche ont été gommées, s'avère être formateur. C'est pourquoi il m'a paru pertinent de montrer l'intérêt de consigner ses réflexions, ses impressions, ses points de vue etc... dans un cahier qui a constitué dans ma recherche, mon journal de terrain.

Au cours de la réalisation pratique du travail de terrain et de la rédaction de cette thèse, j'ai donc choisi de tenir un journal de bord.¹⁵⁷ Ce journal m'a permis d'aligner toutes mes interrogations théoriques, de me prémunir contre ma subjectivité et mes présupposés qui ont traversé ces cinq années qui ne furent pas toujours faciles.¹⁵⁸ Cet outil a constitué en somme le lieu d'expérimentation théorique de mes questionnements. Il a été d'une certaine manière l'équivalent d'une observation participante. Grâce à la tenue de ce journal de terrain, certains

¹⁵³ Un jour, un jeune homme m'a abordée en me prenant pour une assistance sociale. Après avoir éclairci mon statut et la raison de ma présence au sein de cette structure, ce jeune homme (non participant) a bien voulu m'accorder un entretien non enregistré.

¹⁵⁴ Propos d'une enquête.

¹⁵⁵ Actes de violences parfois sexuelles.

¹⁵⁶ Ces fragments ont été consignés tout au long de la recherche dans mon journal.

¹⁵⁷ Comme nous l'a vivement conseillé Hélène Bezille lors des séminaires.

¹⁵⁸ Quelques extraits de ces fragments sont mentionnés en annexe 7. Je n'ai consigné que quelques notes éparses dans cette annexe.

aspects de la pratique me sont apparus avec plus de clarté du fait de leur expérimentation directe. Pris lors de mes passages dans les différents ateliers, les impressions et les sentiments que j'évoquais dans mon journal de recherche ont pu, à la relecture, révéler un problème longtemps effleuré mais jusqu' alors insaisissable.

Grâce à la tenue de ce journal de recherche, j'ai pris des libertés pour écrire, et se faisant de m'exercer à l'expression. Il m'a permis d'inventorier les situations rencontrées et de me (re)mémoriser. J'ai pu noter, en observant des personnes en situation d'écriture (leur position physique, le non verbal), leurs temps réels de scription, leurs manies par rapport aux objets qui les entouraient ; cela m'a permis d'entrer un peu dans leur esprit lors de la lecture à voix haute de leurs écrits.

Ces réflexions annotées au cours de la recherche ont fait partie de la masse informelle et souterraine des pensées qui furent nécessaires à l'écriture de cette thèse. Mon intention était de laisser voir ici l'utilité du journal de recherche à différents niveaux, en montrant par exemple la manière dont ma réflexion s'est petit à petit construite. J'ai transcrit une sorte de rapport subjectif sur le déroulement des entretiens, afin de passer au-delà de mon inévitable subjectivité minimale dans la relation que je venais de vivre. J'ai noté aussi d'une façon objective le maximum d'informations sur l'environnement de l'entretien. J'ai inclus des entrées où la réflexion était en construction et je me suis essayée dans différentes directions. Quelques censures se sont résumées à changer les noms des personnes évoquées et les noms des associations dans lesquelles la recherche s'est déroulée.

Synthèse de la troisième partie

Cette partie, consacrée à des questions méthodologiques, expose la raison du choix pour les récits d'expérience et les entretiens compréhensifs comme moyen d'investigation. J'ai en effet montré les orientations méthodologiques et justifié leurs choix.

Dans un premier temps, j'ai présenté les deux terrains dans lesquels s'est réalisée la recherche. Le premier se situe dans un centre social culturel d'insertion nommé « Réso », dont l'objectif principal est de lutter contre l'exclusion sociale et professionnelle des personnes marginalisées. Ouvert à tous, l'atelier d'écriture est gratuit et animé bénévolement par un écrivain régional, qui adopte toujours la même méthode pour « faire écrire ». Le second se réalise dans le cadre d'une association à but non lucratif baptisée « L'Oiseau ». Une militante du GFEN anime cet atelier payant, à raison de cinq euros la séance, et emploie diverses méthodes pour amener le participant à écrire. Qu'y a-t-il de commun entre un atelier d'écriture gratuit au sein d'un centre social d'insertion pour des personnes en difficultés tel que le « Réso », animé par un bénévole écrivain et un atelier d'écriture payant animé par une salariée d'une association comme " L'Oiseau" ? Les chapitres 1 et 2 ont permis de présenter les caractéristiques de ces deux ateliers d'écritures à travers multiples dimensions : leurs cadres sociaux, leur dispositif, leur fonctionnement et les usagers qui les fréquentent. Des divergences mais surtout des similitudes sont apparues.

L'atelier du « Réso » a des visées récréatives, tandis que celui de « L'Oiseau » a des visées plutôt formatrices, voire revendicatives. Néanmoins, les deux ateliers sont constitués majoritairement d'individus maîtrisant plus ou moins la langue tant écrite qu'orale (un niveau scolaire qui s'échelonne autour du Bac + 2) ; ils sont cependant plus nombreux à être confrontés au chômage au sein de l'atelier du « Réso » et plus fluctuant au niveau de la présence. Effectivement, ils viennent au gré de leur envie ou de leur humeur. Toutefois, il y a un noyau dur de trois personnes assidues (2 femmes et un homme).

Quant à l'association « L'Oiseau », la majorité des participants viennent de façon régulière aux ateliers. Cette différence d'assiduité peut s'expliquer par le fait qu'une majorité des participants issus de « L'Oiseau » ont d'une part des objectifs à long terme sur le plan de l'écrit (projet d'écrire un recueil de nouvelles, un roman...etc.) et d'autre part, contrairement à la plupart des participants issus du « Réso », ils ne sont pas confrontés aux contraintes de la recherche d'emploi (se présenter à des rendez-vous, à des entretiens professionnels, être préoccupé par des soucis d'argent qui les rendent moins disponibles sur le plan mental).

Les deux animateurs ont choisi d'écrire au même titre que les participants, de « se mettre en danger ». L'expression « se mettre en danger » mérite une explication : lorsque ces animateurs écrivent en même temps que les participants, même s'ils sont eux-mêmes les auteurs des consignes, même s'ils les ont mises à l'épreuve, ils écrivent en temps réel, simultanément avec les participants. Ils participent eux aussi à la lecture des textes produits et

donc de leur propre texte, au risque d'avoir écrit un texte peu satisfaisant¹⁵⁹ au regard de la consigne.

Au sein de ces deux ateliers d'écriture, les animateurs mettent l'accent sur le changement de cet espace représentationnel qui entoure l'écriture. En somme, si la forme d'animation d'atelier d'écriture¹⁶⁰ ainsi que les méthodes choisies par les animateurs des deux structures divergent, ils embrassent une même philosophie et s'appuient sur trois principes indispensables pour provoquer l'acte scriptural. Le premier étant que l'écriture n'est pas l'apanage d'un groupe social ou culturel déterminé, mais qu'elle est accessible à tous, que chacun est capable d'écrire. Le deuxième principe concerne l'objet texte. Les animateurs partent du postulat qu'il est important d'attirer l'attention sur la dimension artistique des textes écrits par les participants qui les croient sans valeur littéraire. Enfin, ils mettent l'accent sur la relation que le texte permet d'établir entre le scripteur et les autres. Pour eux, l'atelier est le lieu où le désir d'écrire transparait, se met en scène et où le temps, le silence et l'écoute prennent toute leur place. C'est l'occasion, à travers la mise à l'épreuve de ses possibilités d'écriture, de réaliser « un voyage vers un territoire neuf »¹⁶¹ et de se révéler.

L'atelier n'est pas un lieu studieux où l'on apprend à écrire. C'est un espace commun de convivialité et de plaisir. Ils finalisent d'après eux l'accès à la culture.

Lors des entretiens, chaque animateur a mis en relief le fait que leur atelier était précisément vécu à la fois par les adultes, mais aussi par les élèves, notamment ceux en difficulté scolaire, comme un lieu et un moment particuliers de liberté d'expression, de fantaisie et de plaisir, et ce malgré les contraintes d'écriture. Pour eux, c'est précisément la forme ludique de l'atelier et la réussite par le jeu qui compensent l'échec face aux exercices métatextuels et canoniques de l'enseignement du français qu'ont connu parfois ces participants (dissertation, commentaire composé) ou connaissent les élèves. Aux dires de ces animateurs, quel que soit le public, l'atelier n'est jamais une simple et sereine activité récréative de salon, car quels que soient les écrits, jeux d'écriture, écriture créative, écriture d'invention telle qu'elle est pratiquée au lycée, l'acte d'écrire engage plus qu'il n'y paraît le participant. Ecrire est une façon de se révéler à soi-même et de parler de soi, car on écrit toujours sous le regard de l'autre. Lire ses écrits ou parler de soi est déjà une façon de se mettre en acte, une manière de s'imposer à l'autre, tout en acceptant d'être enveloppé par le désir de l'autre. C'est s'interroger sur soi et sur son identité, accepter d'exister et même de le revendiquer.

Dans un second temps, j'ai mis en relief les difficultés que j'ai rencontrées sur le terrain de recherche. L'obtention d'interviews au « Réso » a été particulièrement éprouvant par le refus mais aussi par les difficultés à programmer des entretiens, d'abord auprès des non participants qui éprouvaient à priori une méfiance à mon égard, ensuite auprès des femmes qui revendiquaient maintes fois un emploi du temps saturé. En revanche, les entretiens avec la

¹⁵⁹ Il est arrivé en fin de certaines séances que ces animateurs jugeaient leurs textes médiocres.

¹⁶⁰ L'animation est intimement liée à la nature du public en présence : élèves, adultes d'horizons divers, travailleurs confrontés à l'illettrisme, délinquants, prisonniers, autant de cas de figures qui nécessitent des comportements différents.

¹⁶¹ Expression prise à un participant lors d'une discussion informelle.

plupart des participants ont présenté beaucoup plus de facilité, parfois même, une volonté accrue de réaliser plus d'entretiens prévus, ce qui en soubassement montrait un désir d'être reconnu. Quant aux entretiens exploratoires avec les animateurs, d'aucun d'entre eux m'ont amené à réfléchir sur la neutralité du chercheur à propos de son objet de recherche.

Dans un troisième temps, j'ai exposé le cheminement de la recherche dans l'intention d'expliquer comment celle-ci s'est constituée. J'ai donc passé en revue les différentes phases de la construction de la recherche. L'objet de la thèse visant à montrer que l'entrée en atelier d'écriture est une expérience sociologique, les récits d'expérience comme outil d'investigation, ont permis une heuristique puissante (Bertaux 2006). En effet, le récit de soi, et en l'occurrence le récit d'expérience à un tiers, procède d'une double fonction : d'une part, la révélation d'un soi acceptable pour autrui, d'autre part, la fabrique de soi, notamment l'histoire de son rapport à l'écrit par un effet d'explicitation. Néanmoins, si le récit d'expérience a donné accès à des connaissances sur les processus sociaux de la fabrique de l'histoire de leur rapport à l'écrit, il m'a donné à percevoir les limites et à garder en mémoire les biais à éviter.

Dans la phase d'analyse de la structure narrative, j'ai cherché à faire émerger la logique des discours, puis j'ai procédé à une analyse compréhensive à partir de moments clés, de thèmes ou d'éléments qualifiant les singularités de chaque enquêté. Ainsi, l'expérience de la transformation ou non de leur rapport à l'écrit ne s'est pas réduite à quelques variables éducatives ou économiques. Elle a engagé une mise en mots dans la construction d'une représentation subjective et a révélé la personne.

Les données recueillies et analysées ont servi à dresser le profil du public rencontré, à comprendre sa logique d'action et à mettre en évidence quatre configurations : "les contourneurs", "les conformistes", les "créatifs" et "les rêveurs."

Pour aboutir à ces quatre configurations, j'ai été amenée à croiser les données recueillies par le biais de la méthodologie des récits d'expérience avec d'autres indices. Effectivement, j'ai eu recours à trois techniques de recueils telles que l'observation directe, l'analyse de la documentation présentant les deux ateliers d'écriture et le journal de terrain.

Dans cette perspective, mon dispositif d'investigation s'est articulé autour de trois registres d'objets donnés mais aussi construits et s'est appuyé sur la mise en forme d'une triangulation :

- ✓ L'observation directe des participants au sein des ateliers (le vu et entendu).
- ✓ Les traces écrites des documents réalisés par les responsables de ces ateliers et les écrits notés dans mon journal de recherche (le lu).
- ✓ Et enfin le discours des participants, des non participants, des animateurs et du directeur du « Réso » (le dit).

Cette partie a non seulement enrichi mon corpus théorique mais elle m'a surtout conduite à me positionner sur les plans éthiques et épistémologiques. Dans son sillage, je vais pouvoir dans la partie suivante, présenter les résultats de recherche

**Quatrième Partie : Présentation des résultats ;
Vingt-deux parcours biographiques et quatre
configurations à l'œuvre dans le processus
d'engagement ou de non engagement dans un
atelier d'écriture**

1 Vingt-deux portraits d'enquêtés

Les participants et les non participants constituent un public hétérogène¹⁶² et particulier, ils ne présentent pas les mêmes caractéristiques sociales (genre, âge, profession, titres scolaires, origine sociale) selon qu'ils fréquentent le « Réso » ou l'association « L'Oiseau ».

Outre les indicateurs précités, j'ai passé en revue les éléments suivants : leur pratique d'écriture, leurs projets futurs relatifs à l'atelier, leurs attentes. J'ai recueilli ces récits d'expériences essentiellement par le biais d'entretiens semi-directifs. Les résultats présentés dans ce chapitre sont fondés principalement sur les discours des enquêtés. J'ai réalisé ci-dessous plusieurs tableaux, accompagnés de graphiques illustrant les parcours objectifs des interviewés. Ces tableaux synthétiques permettent d'avoir un aperçu quantitatif des personnes interrogées (16 participants dont 7 hommes et 9 femmes et 6 non participants, essentiellement des hommes) et de mettre en évidence la complexité de leurs parcours, ainsi que les multiples nuances qui existent entre eux.

La présentation des itinéraires des personnes interrogées fréquentant le « Réso » ou l'association « L'Oiseau » donne un aperçu du public accueilli dans ces lieux distincts. J'ai collecté leurs discours sur les raisons de leur présence au sein de ces ateliers et en filigrane sur leur engagement à participer ou non à un atelier d'écriture.¹⁶³ L'esquisse de cette galerie de portraits dresse un état des lieux sur le plan scolaire, social et professionnel, mais aussi sur le plan des pratiques culturelles. Pour la description de chaque parcours biographique, je me suis appuyée sur deux séries d'entretiens pour récolter les données objectives. Les premiers entretiens ont débuté en septembre/octobre 2011, qui correspondent à leur entrée en atelier d'écriture, les deuxièmes ont démarré fin d'année 2012 qui concordent au moment de leur sortie de l'atelier. Grâce à l'ensemble de ces entretiens, j'ai pu constater, pour ceux qui ont participé à un atelier d'écriture, l'existence ou non d'évolutions dans leurs différents rapports à l'écrit, au monde, et à soi.

¹⁶² Le mot hétérogène signifie dans ce contexte : "l'autre, celui qui est différent de soi mais qui, en apportant son patrimoine culturel, social et humain fait la richesse du groupe ». (Kostrzwa, F, 2007 : 42).

¹⁶³ L'analyse de contenu de ces entretiens est présentée dans le chapitre dédié à cet effet et quelques entretiens sont présentés en annexe 1.

1.1 Les parcours biographiques des enquêtés

1.1.1 Éléments biographiques des participants issus du « Réso »¹⁶⁴

Tableau 1 : éléments biographiques¹⁶⁵ des participants au moment du premier entretien

Prénom	Age	Profession actuelle	Profession des parents	Niveau d'études	Statut matrimonial	Modalité Atelier
Salia	23 ans	Etudiante	Mère : professeure d'université Père : professeur d'université	Master en biologie moléculaire	Célibataire	Gratuit
Isabelle	52 ans	Chômage	Mère postière Père : ingénieur	Bac +2	Concubinage	Gratuit
Lourdés	53 ans	Chômage ancienne professeur de lettre en Espagne	Père : manutention en imprimerie mère : au foyer	Bac + 3	Mariée	Gratuit
Léon ¹⁶⁶	27 ans	Chômage	Père architecte mère : professeur de danse	Bac + 3	Pacsé	Gratuit
Emma	30 ans	Chômage	Père : comptable atteint d'une bipolarité Mère : éducatrice	Bac	Célibataire	Gratuit
Nadine	32 ans	Chômage	Père adoptif : épicier Mère adoptive : femme au foyer	Niveau 3ème Aucun diplôme	Pacsée	Gratuit
Sam	42 ans	Chômage	Père : employé du ministère de l'équipement Mère au foyer	Bac + 2	Célibataire	Gratuit

¹⁶⁴ Tous les entretiens avec les enquêtés issus du « Réso » se sont déroulés au sein du centre.

¹⁶⁵ Tous les éléments biographiques sont à considérer au moment du premier entretien. Les changements de situation biographiques des enquêtés survenus durant les deux années d'enquête ont été prises en compte dans cette recherche.

¹⁶⁶ Léon trouvera un travail dans le domaine de l'édition universitaire comme représentant.

- ✓ Salia, « ou le rêve de devenir une scientifique » 23 ans : célibataire, sans enfant et boursière au moment de l'entretien. Etudiante en Master 2 en biologie moléculaire, elle accumule des petits contrats d'intérim pour subvenir à ses besoins alimentaires. Originaire d'Algérie, ses deux parents sont professeurs à l'université d'Alger. Elle a eu une scolarité facile, sans aucune difficulté apparente. Sa langue maternelle est l'arabe cependant elle connaît la langue française puisqu'elle le parle couramment. A la recherche d'une formation gratuite pour maîtriser l'écrit des rapports scientifiques, elle s'engage dans cet atelier mais se rend compte très vite qu'il ne répond pas à ses attentes. Lors du premier entretien, elle considère son entrée en atelier d'écriture comme étant une « erreur »¹⁶⁷ de jugement dans la mesure où elle espérait un accompagnement plutôt personnalisé dans ses écrits. Elle décide malgré tout d'y rester en espérant s'approprier un vocabulaire nouveau et parfaire sa maîtrise de l'écrit en français en général. D'ailleurs, lors du deuxième entretien après une présence assidue aux ateliers, elle va insister sur son goût naissant pour le monde de la littérature française, un domaine qu'il lui était inconnu jusqu'alors. Elle envisage même de s'y intéresser davantage après l'obtention de son doctorat en biologie moléculaire.¹⁶⁸

Son engagement dans cet atelier reste d'ordre instrumental ou plutôt pratique, du fait des contraintes matérielles actuelles qu'elle rencontre (assurer sa nourriture, son logement, et la réussite à ses examens pour entamer un doctorat...). (*Entretien enregistré*).

- ✓ Isabelle, « à la recherche du statut inaccessible d'écrivain » 52 ans : d'origine française, en concubinage sans enfant, et au chômage lors de l'entretien. Une mère postière, un père ingénieur. Elle rencontre des difficultés scolaires au cours de son adolescence. Durant cette période, elle n'aime ni écrire, ni lire et interrompt ses études à cause des conflits qu'elle rencontre avec certains professeurs. Elle reprend des études en obtenant le DAEU¹⁶⁹ avec quelques difficultés malgré un univers familial ouvert sur le monde culturel (livres, sorties au musée...etc.). Elle découvre son premier atelier d'écriture au cours de son parcours universitaire (Bac +2). Ce sera l'élément déclencheur qui l'amènera à changer son rapport à l'écrit. En effet, cette rencontre avec ce premier atelier d'écriture l'amène à écrire un journal intime, à s'initier à l'écriture des poèmes, de nouvelles et surtout lui donne envie d'exercer le métier d'écrivain. Néanmoins, son mariage à l'âge de 25 ans l'oblige à mettre ce rêve entre parenthèses. Mais elle continue malgré tout à écrire dans ses moments

¹⁶⁷ Propos de Salia.

¹⁶⁸ Salia rêverait d'accéder au monde de la recherche scientifique.

¹⁶⁹ Diplôme d'accès aux études universitaires, le DAEU, est un diplôme national. Il s'adresse à tous ceux qui n'ont pas le baccalauréat et désirent s'engager dans des études universitaires. Reconnu par toutes les conventions collectives (diplôme de niveau IV), le DAEU, équivalent au baccalauréat, est accessible à tous.

d'inspiration. Son parcours professionnel se résume à des activités bénévoles dans des domaines d'action sociale. Une situation qu'elle a de plus en plus de mal à gérer, surtout quand intervient son divorce. Au moment de l'entretien, elle bénéficie du RSA pour subvenir à ses besoins et vit avec son compagnon retraité et invalide.

Deux raisons expliquent son engagement au « Réso » et sa participation à l'atelier d'écriture. D'abord, c'est l'espoir de trouver un emploi qui lui corresponde grâce aux connaissances qu'elle tisse au sein de ce centre social (aide sociale, éducatrice, formateurs...). Ensuite, c'est le désir de publier ses nouvelles, d'être connue et reconnue comme écrivain, qui explique en grande partie sa présence au sein de l'atelier d'écriture. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Lourdes, « écrire pour retrouver un travail » 53 ans : d'origine espagnole et sans emploi. Mariée, un enfant de 21 ans qui poursuit ses études dans le domaine du commerce au moment de l'entretien. Ses parents travaillaient dans une imprimerie. Elle a été professeur de lettres dans son pays d'origine durant 3 ans avant de se marier et de s'installer en France. Dès son plus jeune âge, elle tient un journal intime, dans lequel elle inscrit ses sentiments, ses ressentis ou des histoires qu'elle invente pour verbaliser les problèmes qu'elle rencontre. Elle aurait aimé être journaliste d'investigation (mais dans la région où elle réside, il n'y a pas d'école de journalisme). Par ailleurs, les circonstances de la vie font qu'elle doit s'occuper de sa mère malade durant plusieurs années. Aujourd'hui, après avoir été « mère au foyer » pendant des années elle éprouve le besoin de trouver une activité rétribuée pour accéder à une certaine indépendance. Dans l'espoir « de trouver un travail rapidement », elle intègre l'atelier d'écriture du « Réso », en imaginant améliorer l'écrit de ses lettres de motivation et se perfectionner à l'oral. Si l'atelier ne correspond pas à ses attentes, elle escompte, comme Salia, apprivoiser la langue française en entrant dans la littérature française. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Léon, « un scénariste en herbe » 27 ans : Célibataire, sans enfant, en concubinage. Il est au chômage lors du premier entretien.¹⁷⁰Un père architecte, une mère professeur de danse. Durant sa scolarité, il va rencontrer des difficultés, notamment d'ordre disciplinaire, car il a dû mal à s'adapter au monde scolaire, qu'il qualifie de « moule uniformisant ». Après l'obtention d'un bac S (qu'il n'a pas choisi), il se lance dans l'écriture de scénario en s'inscrivant au Conservatoire Européen d'Ecriture Audiovisuel (CEEA) à Paris. C'est un échec. Soutenu par ses parents, il revient à Bordeaux et entame des études littéraires et de langue, tout en continuant à écrire sur des blogs les scénarii qu'il crée. C'est à la lecture de ces divers scénarios, qu'un ami de ses parents lui recommande de s'engager à un atelier d'écriture pour obtenir les conseils nécessaires pour optimiser son écriture de scénarios. Il a un projet littéraire très

¹⁷⁰ Il trouvera un an et demi plus tard un travail dans l'édition.

clair qu'il aimerait réaliser : écrire un roman et vivre de ses écrits. Pour ce faire, il fréquente de manière assidue deux ateliers d'écriture : celui du « Réso » et un autre atelier nommé l'ALEPH¹⁷¹ dont le prix de la séance est d'environ 50 euros. A l'inverse des séances d'écriture du centre « Réso », celles de l'ALEPH peuvent durer parfois toute une journée et s'accompagnent systématiquement d'une phase de réécriture. Celle-ci peut s'échelonner sur plusieurs séances, afin d'aboutir à un texte plus consistant et achevé.

Si les deux ateliers d'écriture divergent sur plusieurs aspects et emploient des méthodes totalement opposées, ils ont, d'après Léon, une certaine complémentarité. Dans ses représentations, les ateliers d'écriture peuvent être une porte d'entrée dans l'univers de l'édition. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Emma, « l'écriture pour se métamorphoser » 30 ans : célibataire, sans enfant et au chômage lors du premier entretien. Mère éducatrice spécialisée auprès de jeunes enfants déficient mentaux, père comptable devenu bipolaire. Elle est l'aînée de 3 enfants. L'enfance d'Emma est, selon elle, très décousue. Durant toute sa scolarité, elle « fait des fautes d'orthographe » qui lui ont été d'après elle préjudiciables pendant son parcours scolaire et universitaire. Ses grandes capacités de rédaction sont reléguées au second plan par les professeurs, qui notent à la baisse, du fait des fautes d'orthographe, avec parfois des annotations stigmatisantes. Par ailleurs, elle est victime de harcèlement au collège (se laissant insulter et taper), dû à une timidité presque malade. Très complexée, loin de la ville, et souvent seule, elle tient un journal intime pour compenser cette solitude. Après l'obtention d'un bac en biologie, elle décide d'entamer un cursus universitaire dont elle garde un très mauvais souvenir. Recalée en raison de ses fautes d'orthographe lors des partiels en première année et en deuxième année de DEUG, elle voit son rêve de chercheur en biologie animal s'écrouler. Elle se voit donc contrainte d'abandonner la faculté. Pour digérer cette sélection qu'elle qualifie de sévère et injuste, elle décide d'entrer dans le monde du travail. Elle exerce dans un premier temps le métier d'hôtesse d'accueil et décide de suivre une formation à l'AFPA pour obtenir le diplôme de secrétariat, dans le but d'acquérir des bases sur des logiciels qu'elle ne maîtrise pas. Elle réussit les tests mais les formateurs se rendent compte de ses difficultés en français et lui demandent de consulter un orthophoniste pour pouvoir continuer la formation. Après un suivi scrupuleux, elle réussit son examen avec 13 de moyenne. Une victoire sur elle-même. Entre temps, elle rencontre son mari et le suit pour s'installer à La Rochelle. Alors qu'elle trouve un travail à la MGEN au centre de cette ville, son mari est muté à Niort. Cette mutation va compliquer sa vie de couple, qui se soldera par un divorce en 2007. Après cette rupture, elle entre dans une phase de dépression, ce qui l'amène à revenir s'installer à Bordeaux, où réside sa famille. Toujours passionnée d'écriture en dépit de ses échecs, elle décide de participer à des ateliers d'écriture.

¹⁷¹ Un paragraphe dans le chapitre III de cette thèse est consacré à cet atelier d'écriture.

Le premier atelier, appelé « Métamorphose », lui autorise grâce à l'absence de sentence fustigeant, de s'ouvrir à l'expression écrite et orale, et d'aborder divers styles d'écriture : la fiction, la biographie...etc. Le deuxième est l'atelier d'écriture au « Réso ». La rencontre avec l'animateur de l'atelier va réanimer chez elle la passion des mots et lui donner le désir d'écrire davantage et de peaufiner ses poèmes¹⁷² mais aussi ses nouvelles qu'elle écrit au gré de ses envies. Cette rencontre, qu'elle qualifie de simple et profonde à la fois, va déclencher, en janvier 2014, l'envie de transmettre aux autres le goût d'écrire, sans appréhension. Elle se lance alors dans la création d'un atelier d'écriture mensuel sur un site amical OVS. Son atelier d'écriture est basé sur une approche de l'écriture surréaliste, où les fautes d'orthographe n'ont aucune importance. En parallèle, elle s'épanouit dans une formation de massage, domaine dans lequel elle estime, à ce jour, avoir trouvé sa voie. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Nadine, « écrire : un acte de vie », 32 ans : d'origine haïtienne, elle est au chômage, un enfant de deux ans et en couple lors de l'entretien. Elle a été adoptée à l'âge de 3 ans par un couple d'épiciers. Très peu épaulée dans sa scolarité, elle arrête ses études en 3^{ème} et à leur demande, les aide au magasin. Après de graves soucis d'ordre personnel avec ses parents adoptifs, elle décide de les quitter définitivement. De foyer en foyer, elle va essayer à plusieurs reprises de passer le concours d'aide-soignante, en vain. Pour faire face à ses problèmes, elle tient durant des années un journal intime qui reflète son vécu du moment, ses joies, ses peines, et ses limites. S'exprimer dans un journal a été une manière de préserver son identité, l'estime d'elle-même et de lutter contre la dépression qui la guettait. Quand elle évoque son journal, qui est une de ses premières expériences d'écriture, elle le décrit comme un dérivatif à des difficultés personnelles et à des souffrances intimes. En ce sens, ce journal a fait office d'une autoanalyse, dans la mesure où il a eu très longtemps une fonction d'exutoire et une valeur thérapeutique. Dans cette perspective, écrire a toujours été pour elle, un acte de vie. A l'image de son journal, la relation épistolaire qu'elle entretenait avec sa mère biologique, qui habite Haïti, l'a aidée dans son parcours de vie. A la suite de ces écritures domestiques, Nadine veut s'essayer à d'autres styles d'écriture, telle que la fiction, en écrivant des poèmes, des nouvelles, ou des contes. Pour ce faire, elle s'engage dans l'atelier d'écriture au « Réso », qui lui semble être le lieu idéal pour expérimenter d'autres pratiques d'écriture. (*Entretien enregistré*).
- ✓ Sam, « l'écriture pour se désamorcer de la vie réelle » 42 ans : titulaire d'un DUT en physique, célibataire, sans enfant et au chômage lors de l'entretien. Mère au foyer, père retraité du ministère de l'équipement. Deux frères, l'un est ingénieur à Paris et l'autre technicien de maintenance dans la recherche à Grenoble. Sa vie professionnelle se résume à des petits boulots de technicien de surface. Dès son plus jeune âge, grâce à la bibliothèque familiale, il entre dans la lecture et découvre avec bonheur que celle-ci

¹⁷² Un de ses poèmes est visible en annexe 5.

est, je le cite, « une invitation au voyage ». Il commence à entrer dans l'écrit à l'âge de 13 ans, en tenant son premier journal intime. Cette écriture domestique intervient lors d'une rupture amoureuse dont il n'arrive pas gérer l'issue. Il s'aperçoit dès lors que l'écriture est un bon procédé pour « se désamorcer de la vie réelle ». Depuis, il n'a cessé d'écrire¹⁷³ et a évolué vers d'autres formes d'écriture, telle que la poésie « qui apparaît comme la sublimation de la tristesse » (Fabre 1993 : 78) ou de petites histoires fictives. Son entrée à l'atelier d'écriture du « Réso » est d'abord liée à une coïncidence. Une fin d'après-midi où « il en a plein la tête », Sam décide de se rendre au centre « boire un verre » afin de se relaxer. Adossé au bar, il discute sans le savoir avec l'animateur de l'atelier d'écriture qui l'invite à venir découvrir son atelier. La rencontre et le partage de l'écriture avec les autres l'ont enchanté et lui ont donné envie de revenir. Ils ont contribué par ailleurs à gérer une situation difficile qu'il vivait mal à ce moment.

Ses écrits personnels, tout comme son engagement à l'atelier, semblent liés à des enjeux majoritairement psychologiques, même si, comme beaucoup d'autres écrivains amateurs, il rêverait de publier ses nouvelles. (*Entretien enregistré*).

La description des parcours de vie de chacun de ces participants montre que leur niveau de formation reste élevé. En effet, 58% ont minimum Bac+2, comme le témoigne la figure 1 ci-dessous. Cependant leurs itinéraires scolaires et universitaires sont disparates. Trois d'entre eux ont des parcours universitaires littéraires alors que trois autres ont plutôt suivis des études scientifiques. Seule une participante ne possède aucun diplôme et n'a entamé aucun cursus universitaire.

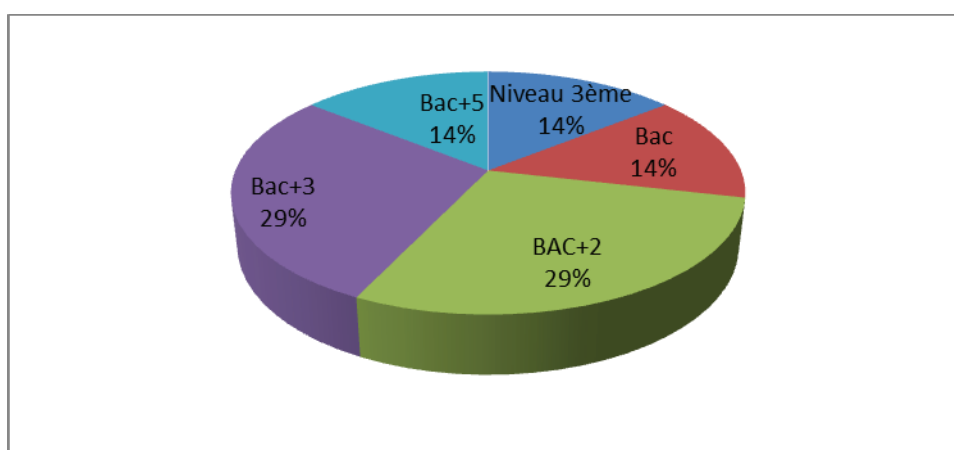


Figure 1 : Niveau de formation chez les participants issus de l'atelier d'écriture « Réso »

¹⁷³ Ses pratiques diaristes sont jusqu'à aujourd'hui des occasions d'une expression intime.

Quant à leur situation face à l'emploi, elle n'est pas à l'image de leur parcours scolaire. 86%, c'est-à-dire 6 participants sur 7 sont au chômage¹⁷⁴ et vivent, pour la plupart, des minima sociaux, comme le révèle la figure 2 ci-dessous. A l'exception de Lourdès et de Salia qui choisissent l'une le statut de mère au foyer jusqu'à la majorité de son fils, et l'autre le statut d'étudiant pour obtenir le doctorat de biologie, tous les autres ont été contraints d'occuper des métiers non qualifiés : agent d'entretien, aide à la personne, aide aux devoirs...etc. souvent sous forme de contrat aidé et parfois à temps partiel. Après des premières expériences professionnelles souvent de courte durée, se sont enchaînés des longues périodes de chômage, suivies de courts retours à l'emploi. Une expression récurrente a été exprimée par ces participants pour traduire cette réalité précaire : « oui j'ai eu des petits boulots à droite à gauche mais c'est tout ». La plupart de ces participants ont subi leurs expériences professionnelles.

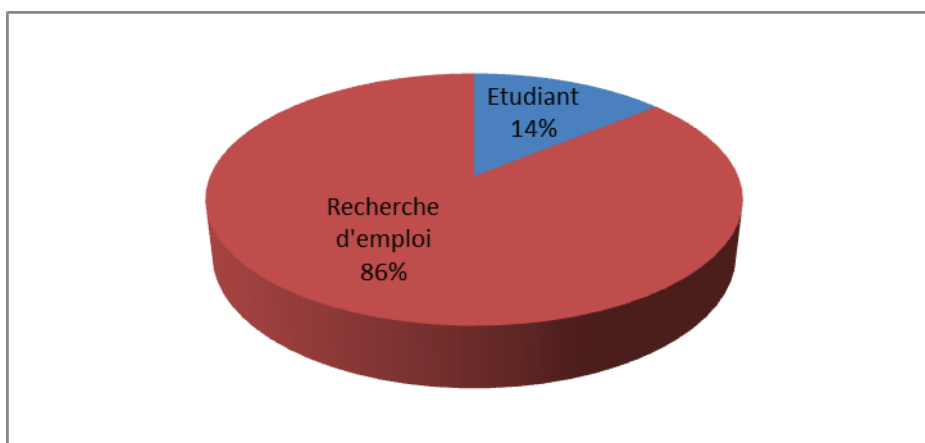


Figure 2 : Situation vis-vis de l'emploi des enquêtés-participants issus de l'atelier d'écriture « Réso »

Au sein de l'atelier d'écriture du « Réso », une grande majorité des participants sont des femmes (5 femmes sur 7 participants). L'on peut émettre l'hypothèse que cette présence se voit renforcée par les effets propres des dispositions féminines incorporées de longues dates. L'activité de l'atelier de l'écriture constitue dans cette optique un prolongement de la sphère privée, avec le développement d'un entre soi amical et d'un rapport non salarial qui caractérise souvent le statut de la femme¹⁷⁵. Ces femmes fréquentant l'atelier m'ont donné l'impression d'être davantage disposées que les hommes issus de ce « Réso » à effectuer des activités sans lien explicite direct avec la sphère productive, et même à prendre le temps d'en parler. En effet, placées dans une situation institutionnelle (l'atelier d'écriture) dans laquelle elles ont une certaine confiance, elles se sont prises au jeu de l'entretien et l'ont perçu comme valant la peine d'être vécu. Il faut rappeler que le centre social « Réso » à Bordeaux accueille

¹⁷⁴ Il faut souligner qu'à la fin de la recherche deux d'entre eux auront trouvé du travail. Léon dans une maison d'édition à Bordeaux et Emma a ouvert un cabinet de massage dans la ville de Gradignan.

¹⁷⁵ Il appartient à l'homme de travailler et à la femme de tenir "la maison" dans l'imaginaire de certaines couches sociales de la société.

en son sein des femmes et des hommes appartenant aux franges les plus fragilisées de la société. L'atelier est perçu dans ce contexte comme un loisir féminin, et l'écriture, si elle n'a pas de visée professionnelle, se trouve reléguée dans la marge ; par ailleurs, son caractère ressenti comme féminin contribue à la dévaloriser auprès de la population majoritairement masculine du « Réso ».

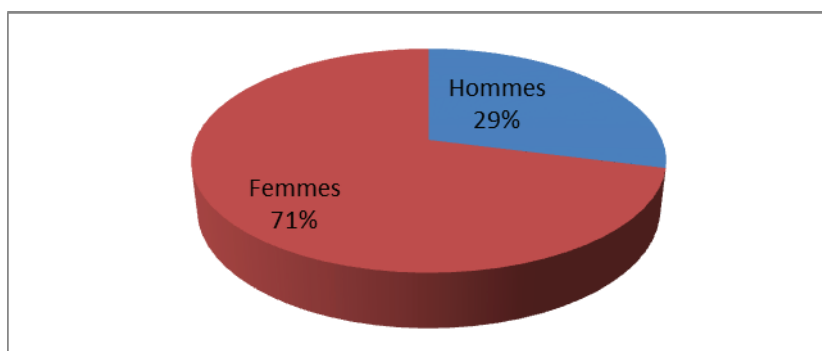


Figure 3 : Répartition entre hommes et femmes dans l'atelier d'écriture « Réso »

L'âge moyen de ces participants est de 37 ans. La plus jeune a 23 ans et la plus âgée 53 ans.

En ce qui concerne les parcours scolaires des parents des participants, 5 d'entre eux ont un parent dont le niveau dépasse le Bac et ne rencontrent pas, d'après eux, des difficultés dans leur rapport à l'écrit. Effectivement, ils occupent pour la plupart des postes à responsabilité comme le souligne les CSP suivants : professeur d'université, ingénieur, architecte. Par ailleurs 4 sur 7 participants se sont trouvés dans une configuration où les deux parents sont ou ont été en situation de travail. Ainsi, les itinéraires des parents de ces participants ne sont pas sans influence sur leurs parcours scolaires. Différentes enquêtes statistiques sur les pratiques culturelles des français démontrent l'existence d'un lien entre le capital scolaire et le rapport à l'écrit des personnes. (Lahire 1993 :103-104). Il est à noter que deux participantes ont des parents d'origine étrangère : algérienne et espagnole.

1.1.2 Eléments biographiques des participants issus de l'atelier d'écriture « L'Oiseau »

Tableau 2 : éléments biographiques des participants de l'association « L'Oiseau » au moment du premier entretien

Prénom	Age	Profession actuelle	Profession des parents	Niveau d'études	Statut matrimonial	Modalité Atelier
Jocelyne	60	Retraitée Informaticienne	Mère : factrice Père : inconnu	Bac +2	Célibataire	Payant
Michelle	62	Retraitée institutrice	Mère : institutrice Père : instituteur	Bac + 2	Mariée	Payant
Jean Paul	61	Retraité	Mère : au foyer Père : retraité des impôts	Bac	Marié	Payant
Bernard	55	Sans emploi	Mère : au foyer Père : chef d'entreprise	Bac+ 2	Marié	Payant
Viviane	65	Retraitée Institutrice	Mère : institutrice Père : professeur de mathématiques	Bac+2	Mariée	Payant
Denise	45	Invalide	Mère : au foyer Père : Cadre supérieur	Niveau 5ème	Mariée	Payant
Guy	50 ans	Cadre en aéronautique	Mère : au foyer Père : chef de chantier	Bac + 2	Séparé	Payant
Christine	45	Infirmière cadre	Mère : agricultrice Père : agriculteur	Bac	Mariée	Payant
Valère	44 ans	Fonctionnaire dans une mairie	Mère : retraitée éducatrice spécialisée Père : retraité vendeur d'appareils photos	CAP Maçon	En couple	Payant

- ✓ Jocelyne, « à la découverte de la culture » 60 ans : sans enfant, retraitée, vit seule. Les entretiens se sont déroulés chez elle. Elle a un frère et une sœur. Sa mère est retraitée de la poste. Elle n'a pas connu son père. Elle a obtenu son baccalauréat et a entamé un BTS en informatique afin de s'insérer rapidement dans le marché de l'emploi. L'informatique était pour elle, la voie d'avenir pour trouver rapidement une place dans le monde du travail. Jusqu'à l'âge de 17 ans, elle n'éprouve aucun plaisir à écrire ou à lire. La rencontre avec une professeure de français remplaçante lui fait découvrir l'écrivain « Boris Vian », et la pousse à s'aventurer dans l'écriture littéraire.

Cependant, habitant à la campagne,¹⁷⁶ elle ne bénéficie d'aucune structure culturelle, (absence d'une médiathèque...). En outre, sa famille (sa mère, son frère et sa sœur) accorde peu d'importance à tout ce qui touche à la culture et considère notamment la lecture comme futile. Longtemps frustrée par cette absence de supports culturels dans son environnement, elle construit sa personnalité à l'encontre de l'éducation familiale transmise (leur fonctionnement et leur manière de vivre), qui lui semble « fermée ».¹⁷⁷ C'est au fil de ses rencontres amicales et amoureuses qu'elle découvre les musées, le monde de la littérature, les voyages et surtout la photographie, qui deviendra une passion. Elle illustre à ce jour toutes ses photos de textes courts, concis et poétiques.¹⁷⁸ C'est dans l'espoir d'éditer un livre à partir de ces album photo/textes qu'elle prend l'initiative d'entrer dans un atelier d'écriture, dans l'intention de développer son imaginaire et de mieux maîtriser les fonctionnements de l'écriture de poèmes. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Michelle, « l'atelier d'écriture un espace de reconnaissance sociale » 62 ans : d'origine française, née en Algérie. Retraitée du métier d'institutrice, mariée, deux enfants. Les entretiens ont eu lieu chez elle. Toujours passionnée par son travail d'institutrice, Michelle a des problèmes pour assumer une situation autre que celle offerte par sa profession. Elle n'est pas parvenue à endosser le rôle social de retraitée. Ce rite de passage formel de femme active à femme retraitée au foyer a été mal vécu. Si la retraite est un changement qui intervient régulièrement pour une majorité d'individus de nos sociétés et fait partie du cours normal de la vie sociale, cela ne va pas de soi pour Michelle. En outre, s'ajoute une maladie auto immune récente qui l'oblige à utiliser une chaise roulante pour se déplacer.¹⁷⁹ Aussi, elle va s'adonner dans un premier temps à une activité créative : la peinture, qu'elle pratique chez elle, dans son atelier aménagé à cet effet, afin de pallier cette nouvelle situation sociale. La sensation de la toile sous le pinceau, le mélange des couleurs, la concentration et l'application, la relaxe. En parallèle, elle écrit à ses moments perdus pour noter les émotions positives ou négatives qu'elle ressent. Cela lui permet d'extérioriser ses sentiments et donc de mieux les appréhender. Cependant, ce sont des activités qu'elle pratique seule. Pour se créer des liens sociaux, elle postule à un poste de bénévole dans la médiathèque de sa ville, poste qu'elle se voit refuser en raison de son infirmité. Elle découvre avec amertume que le handicap n'est toujours pas socialement « bien accepté ».¹⁸⁰ Après cette fin de non-recevoir, elle se tourne vers le milieu associatif de sa ville et apprend

¹⁷⁶ Le Médoc a été très longtemps un territoire structurellement isolé sur divers plans, notamment dans le domaine de la culture. Il se situe au nord du département de la Gironde, en région Aquitaine.

¹⁷⁷ Elle me relatara en off « que sa famille a une mentalité étriquée, très peu ouverte au monde et des idées très arrêtées concernant les noirs et les arabes. Ils sont pétris de préjugés raciaux ».

¹⁷⁸ Lors du deuxième entretien, elle m'a présenté l'un de ses nombreux album.

¹⁷⁹ C'est son mari qui la dépose à l'atelier d'écriture et qui la récupère une fois les séances terminées.

¹⁸⁰ Propos de Michelle.

qu'il existe un atelier d'écriture près de chez elle. C'est à la suite d'une conservation téléphonique avec l'animatrice de l'atelier, qu'elle décide de s'engager dans un atelier d'écriture. Elle affirmera en substance que l'atelier d'écriture lui a offert un modèle alternatif pour continuer à se sentir exister en société. En outre, elle fera remarquer que son engagement dans cet atelier était une composante logique au regard de ses origines socioculturelles, puisqu'elle a toujours baigné dans le monde du livre et a régulièrement pratiqué des écritures ordinaires, tant dans son milieu familial que dans son milieu professionnel. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Jean Paul, « écrire seulement pour écrire » : les entretiens se sont déroulés dans un café. Retraité, divorcé. Une fille de 28 ans. Père retraité du ministère des finances, mère au foyer. Il ne rencontre aucune difficulté particulière durant sa scolarité et se passionne à partir de la seconde pour les cours de français, qui lui font découvrir les grands écrivains classiques (Victor Hugo, Balzac, Maupassant...etc.). Il pense à ce moment précis, pouvoir s'engager dans une section littéraire après l'obtention du baccalauréat. Cependant, étudiant dans les années 68, il voit son rêve se briser en raison des événements de « mai 68 ». Ses parents exigent qu'il fasse des études de droit et qu'il entame un cursus dans l'administration pour s'assurer un avenir professionnel. Cette orientation subie le conduit à abandonner l'écriture littéraire au détriment d'une écriture académique et ensuite professionnelle. En effet, depuis son entrée dans le monde du travail, il n'a pratiqué qu'une seule forme d'écriture par manque de temps : l'écriture professionnelle en réalisant des synthèses, des rapports ou des dossiers. Aujourd'hui retraité, il profite de ses moments libres pour s'engager dans un atelier d'écriture et s'adonner enfin à l'écriture littéraire pour éventuellement s'auto évaluer de manière rétrospective.

Dans cette perspective, il rattache l'écriture en atelier à l'imagination, par opposition aux écrits professionnels qui sont de son point de vue, très techniques et très pragmatiques. L'écriture de fiction est pour lui, un défi dans lequel il faut rechercher l'originalité et trouver l'expression juste et inattendue pour communiquer avec l'autre. Il espère trouver en atelier d'écriture un succédané d'autorisation à « écrire seulement pour écrire » (Chateigner 2008 : 134). (*Entretien enregistré*).

- ✓ Bernard « l'espoir de devenir auteur de polars », 55 ans : Marié à une magistrate, deux enfants adultes de 30 ans et 27 ans, et au chômage. Un père chef d'entreprise, une mère au foyer, un frère entrepreneur et une sœur décédée à 45 ans. Les entretiens se sont déroulés dans un café. A défaut d'un emploi rémunéré, il travaille à la banque alimentaire en tant que bénévole. Il obtient difficilement son Bac car l'école n'est pas son « truc ».¹⁸¹ L'Education Nationale est d'après lui une institution de formatage qui l'a rendu rétif à tout ce qui se rapporte au système scolaire. Passionné d'écriture et de lecture, il se définit comme un individu autodidacte. Très tôt, il pratique une écriture

¹⁸¹ Propos émis par Bernard.

diariste, comme plusieurs participants interrogés, tels que Sam ou Nadine. Mais avec une différence notable dans la mesure où il juge ces écritures intimes quelconques et sans aucun intérêt. Bernard ne conçoit pas cette écriture comme étant « de la vraie écriture ». Il la renvoie « à une manifestation sociale, voire biologique, normale de l'adolescence, et donc à la banalité » (Chateigner 2008). Dès l'obtention de son BTS, il va travailler quelque temps avec son père dans l'entreprise familiale. Mais des tensions vont naître au sein de l'entreprise familiale lorsqu'il présente sa fiancée¹⁸² qui ne sera jamais acceptée par sa famille. Il décide dès lors de quitter le cocon familial et de travailler comme représentant de machines-outils durant plusieurs années dans de multiples entreprises. La rencontre avec le chômage va l'amener à s'engager successivement dans divers ateliers d'écriture pour affirmer un processus d'écriture qui s'est, d'après lui, enclenché depuis sa préadolescence. A l'exemple de Léo et Isabelle, il aimerait publier un roman, plus précisément un polar, dans lequel il dénoncerait toutes les injustices et toutes les formes de discriminations. Idéaliste, il aime combattre avec les mots toutes les iniquités existantes pour un monde meilleur et plus juste.

Dans cette perspective, l'écrit est un vecteur d'expression pour alimenter le dialogue social et surtout pour faire part de ses revendications. D'après lui, l'atelier d'écriture est le lieu idéal pour se constituer une banque de connaissances sur le monde littéraire, pour s'appropriier les ficelles de l'écriture d'un livre, en l'occurrence un livre policier, et surtout pour accéder au monde de l'édition. Ainsi, il est préférable, à en croire ses propos, de faire appel à des mentors tels que les animateurs d'atelier plutôt qu'à des professionnels de l'édition ou à des écrivains. Il estime que ces mentors l'ont aidé à rendre ses expériences d'écriture porteuses de nouveaux savoirs et lui permettront dans un futur lointain d'atteindre son objectif : celui de devenir écrivain. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Viviane « à la découverte du plaisir d'écrire » 65 ans : retraitée du métier d'institutrice, et mariée, deux enfants mariés. Père : professeur de mathématiques, mère : institutrice. Les entretiens se sont déroulés chez elle. L'écriture est pour elle une manière de rêver, mais aussi de fuir l'ennui et les tracasseries ordinaires de la vie. Tout au long des entretiens, elle a mis l'accent sur le plaisir des mots, celui de jouer et de savoir manipuler la langue avec ingéniosité. L'atelier est un prétexte à une activité plaisante et ludique. Elle le considère comme un loisir culturel au même titre que la peinture ou d'autres activités liées à l'art. Cette écriture ludique est aussi l'occasion de pratiquer un sport cérébral. Elle s'engage dans un atelier d'écriture pour partager ses écrits car « écrire essentiellement pour soi est stérile ». ¹⁸³ Selon elle, il faut savoir écrire pour et avec les autres. C'est aussi une manière de se convaincre que ses écrits peuvent avoir un intérêt à être lus et, en ce sens, ils peuvent être « partageables ». Par ailleurs, toujours dans l'optique de s'occuper l'esprit « en s'amusant », elle s'inscrit à

¹⁸² Elle est aujourd'hui sa femme.

¹⁸³ Propos émis par Viviane lors du deuxième entretien.

deux ateliers d'écriture en ligne. Si les modalités d'écriture et le rapport à l'autre sont totalement différents de l'atelier d'écriture « L'Oiseau », Viviane les juge complémentaires et intéressants.

C'est en suivant ces différents ateliers, qu'elle va petit à petit mettre une distance avec l'écriture académique légitimée par le système scolaire, et ne plus donner d'importance à l'orthographe des mots. C'est dans ce contexte que son rapport à l'écrit va évoluer vers un rapport qu'elle qualifie avec fierté de « fantaisiste ». (*Entretien enregistré*).

- ✓ Denise « l'atelier d'écriture, l'espoir d'une revanche », 45 ans : invalide et mariée lors de l'entretien. Mère au foyer et père ouvrier qualifié communiste. Les entretiens se sont déroulés chez elle. Dès son plus jeune âge, son père l'initie à lecture ; elle découvre Zola, Hugo ... Puis elle abandonne la lecture, une fois mariée. Elle explique ses difficultés scolaires par un désintérêt total pour l'école,¹⁸⁴ et à tout ce qui s'y réfère, au grand dam de ses parents. Ainsi, elle attache très peu d'importance aux études, une décision qu'elle exprimera regrettable lors des entretiens. Depuis son mariage, elle se place à l'égard des autres¹⁸⁵ dans une situation inférieure sur le plan scolaire et culturel. A la suite d'une discussion avec une amie, elle décide, en dépit de son introversion et de son « bas niveau d'étude »,¹⁸⁶ de s'inscrire à un atelier d'écriture. Cet engagement est une manière de finir une scolarité qu'elle n'a jamais achevée puisqu'elle aurait aimé, avec le recul, faire de longues études. Dans cette perspective, elle attend de l'atelier d'écriture des clés pour être en mesure de s'exprimer à l'écrit et de découvrir des auteurs littéraires, afin de nourrir ses discussions avec son entourage familial qui, à en croire ses dires, est très cultivé. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Guy, « écrire pour exprimer des sentiments », 50 ans : séparé, cadre dans une entreprise d'aéronautique. Il a un fils de 14 ans. Mère au foyer et père chef de chantier. Il a un frère qui n'est pas ouvert à la culture de manière générale. Les entretiens se sont déroulés dans un café. De cursus scolaire scientifique, il suit une formation dans l'aéronautique dès la 3^{ème} et évolue en interne dans son entreprise. Il ne rencontre pas de difficultés particulières lors de son cursus scolaire. Comme Jean-Paul, il a toujours écrit de manière concise et pragmatique dans ses écrits professionnels. Hors du milieu professionnel, il n'écrit pas. Suite à son divorce à l'âge de 45 ans, il s'inscrit à des sites de rencontres et échange ses points de vue par écrit sur divers thèmes au cours des six premiers mois avec l'une des femmes rencontrée C'est à cette occasion qu'il prend goût à l'écriture en découvrant avec délectation que l'on peut être créatif avec

¹⁸⁴ Tout au long des entretiens, elle va dédouaner l'école de son échec scolaire.

¹⁸⁵ Notamment par rapport à son mari qui est cadre financier dans une grande entreprise et qui d'après elle possède une grande culture livresque.

¹⁸⁶ Je reprends son expression.

les mots. Cette découverte le pousse à s'inscrire à un atelier d'écriture pour exploiter cette capacité à exprimer par l'écrit des sentiments, des émotions, et à lâcher prise. L'atelier d'écriture est une aventure dans laquelle il éprouve des sensations qu'il qualifie d'« indicibles ». (*Entretien enregistré*).

- ✓ Christine, « l'atelier pour se libérer des règles normatives de l'écriture » : 45 ans, cadre infirmière. Parents agriculteurs dont un père passionné d'opéra. Elle a une fille majeure qui tient un journal intime. Les entretiens se sont réalisés dans un café proche du local où se déroulent les séances du lundi. Ses parents ont toujours été exigeants sur le plan scolaire. Ils ont entretenu un rapport « séduisant » face à la légitimité culturelle consacrée à l'école et ont accordé peu d'importance à une culture « désintéressée ». Effectivement, ils vont s'entourer de livres, de musiques qu'ils estiment dignes d'intérêt. Au sein de la famille, tout est sélectionné sur le plan culturel. Par exemple, elle devait se cacher pour lire des bandes dessinées et pour écrire sur des feuilles volantes quand, je la cite, « ça débordait ». De cette éducation rigide va découler une scolarité sinueuse, qui alterne entre la réussite et l'échec. Elle obtient ainsi le baccalauréat de justesse. En fait, Christine s'est senti victime d'une censure sociale qui l'a empêchée d'écrire ou de lire différemment des pratiques imposées par ses parents. A l'instar de Sam ou Nadine, sa pratique d'écriture intime secrète semble constituer, d'une part, un rempart contre les moments de trouble ou de flottement qu'elle rencontre dans sa vie, notamment dans les relations avec ses parents qu'elle a toujours trouvés déficitaires. Et d'autre part, une rébellion contre cette censure culturelle qu'elle a toujours jugée arbitraire. Tenir un journal intime est une manière de se démarquer de sa famille. C'est la rencontre avec la sophrologie et l'hypnose qui l'amènent à s'engager à l'âge de 40 ans dans un atelier d'écriture où elle se libère socialement des règles normatives de l'écriture. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Valère, « ou l'art de revendiquer par écrit », 44 ans : fonctionnaire au sein du service des sports dans une mairie, sans enfant, vit en concubinage. Père retraité, ancien vendeur d'appareils photo, mère retraitée, ancienne éducatrice spécialisée. Un frère jumeau agriculteur. Les entretiens se sont déroulés dans un café. Il obtient un CAP en maçonnerie mais ne s'investit pas dans ce domaine professionnel. Une scolarité qu'il qualifie de passive avec en toile de fond des difficultés en français. Passionné d'aviron, il exerce durant 10 ans le métier d'entraîneur dans un petit club de la région. L'âge venant, il décide de passer le concours pour entrer en mairie et s'occuper du service destiné au sport. Engagé depuis plus de 10 ans en politique, il est à ce jour déchargé de ses heures, et se consacre au syndicalisme. Dans ce contexte, il est amené à réaliser des tracts et des rapports professionnels. Cependant, complexé par son niveau d'écrit de français, il cherche à améliorer ses écrits. C'est dans cette optique qu'il s'engage dans un atelier d'écriture. Le contact avec d'autres écrivains lui a fait découvrir de nouvelles dimensions de l'écriture, autres que revendicatives et utilitaires. (*Entretien enregistré*).

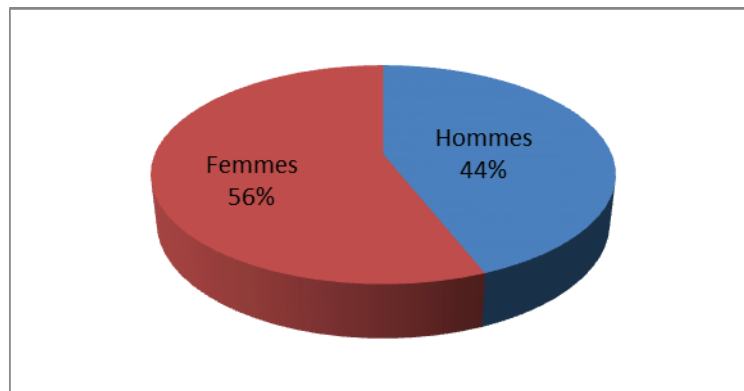


Figure 4 : Répartition entre hommes et femmes dans l'atelier d'écriture « L'Oiseau »

A la lumière des données objectives repérées dans les parcours biographiques respectifs de ces participants de l'atelier d'écriture « L'Oiseau », on constate un équilibre sexué (5 femmes, 4 hommes). La question du genre masculin/féminin dans cet atelier ne se pose pas. L'âge moyen est de 54 ans ; des participants beaucoup plus âgés que ceux du « Réso ». En effet, 44% d'entre eux sont à la retraite.

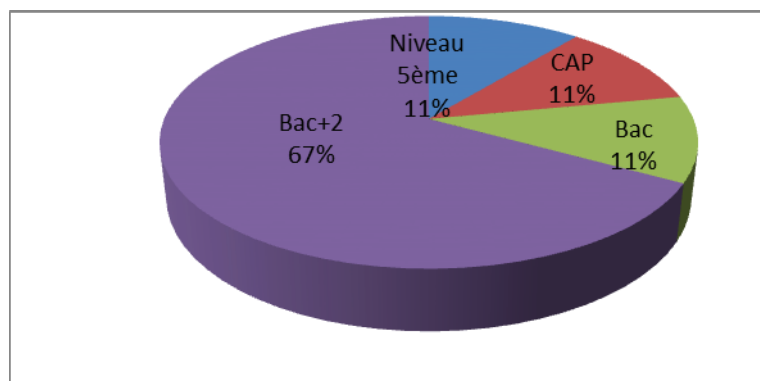


Figure 5 : Répartition des niveaux de formation des participants de « L'Oiseau »

5 sur 9 participants possèdent un Bac +2. Le public des ateliers d'écriture a suivi au moins deux années d'études supérieures dans cette recherche. Seul deux participants ont un capital scolaire de niveau 5, comme le montre la figure 6 ci-dessous. Ainsi, il existe peu d'écart de niveaux scolaires entre les hommes et les femmes. Si leur niveau scolaire est identique à celui des participants du « Réso », la différence fondamentale est leur situation vis-à-vis de l'emploi. En effet, la plupart sont inscrits dans la vie active ou ont eu une vie active (retraité). Pour la plupart, la carrière professionnelle est déjà derrière eux. Seul Bernard est demandeur d'emploi et Denise en invalidité. (Figure 6)

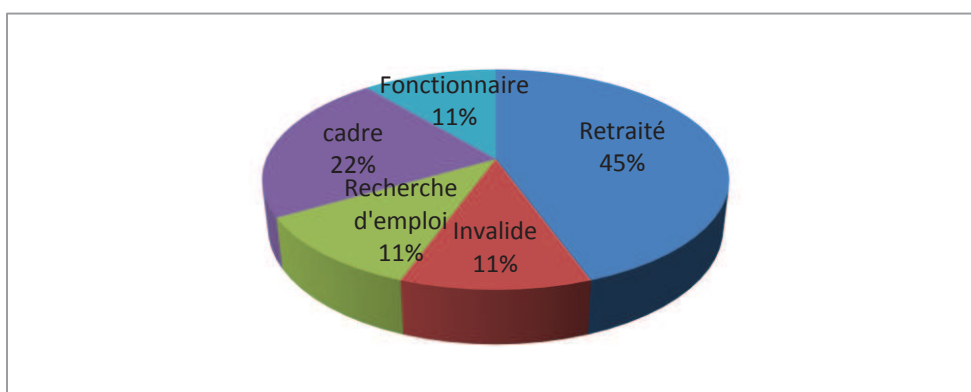


Figure 6 : Situation vis-vis de l'emploi des enquêtés participants issus de l'atelier d'écriture « L'Oiseau »

Ce graphique présente la situation vis-vis de l'emploi des enquêtes issue de « L'Oiseau ». On constate qu'une partie de ces enquêtés travaillent ou sont à la retraite de postes d'institutrices (en l'occurrence deux) ou de poste d'agent d'impôt. Seul un enquêté est à la recherche d'emploi et seul une enquêté est dans l'impossibilité de travailler

1.1.3 Eléments biographiques des non participants issus du "Réso"

Tableau 3 : éléments biographiques des non participants au moment du premier entretien

Prénom	Age	Profession actuelle	Profession des parents	Niveau d'études	Statut matrimonial
Sorgo	54 ans	Chômage	Père : décédé Mère : mère au foyer	Baccalauréat de comptabilité	Divorcé à deux reprises
Khalid	40 ans	Vendeur de jouets sur les marchés	Père : ne le connaît pas Mère : secrétaire au chômage	Arrête en 4ème	Célibataire
Saïd	35 ans	Chômage	Père : invalide Mère : sans emploi	Niveau bac en électricité	Célibataire
Alphonse	53 ans	Chômage	Père : cadre informatique Mère : cadre administratif	Arrêt des études en 5ème	Célibataire
François	45 ans	Chômage	Père : ouvrier Mère : au foyer	Arrêt en classe de première	Séparé
Bertrand	39 ans	Chômage	Père : routier Mère : assistante maternelle	Arrêt en CAP cuisine	Célibataire

- ✓ Sorgo, « ou l'ambition de publier sa biographie », 54 ans¹⁸⁷: originaire de la Côte d'Ivoire, séparé, huit enfants et au chômage lors du premier entretien.¹⁸⁸ Il fait ses études dans son pays d'origine, jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat en comptabilité. Suite au décès de son père, il se voit confier la responsabilité d'assumer économiquement sa mère, ses frères et ses sœurs. Il ouvre dans un premier temps une entreprise de comptabilité dans son pays, qu'il gère durant quelques années. Mais les revenus ne sont pas élevés. Il émigre en Espagne dans l'espoir de trouver un travail financièrement plus intéressant. Il finit par s'y installer et se marier. Engagé politiquement pour les sans-papiers en Espagne, son rapport à l'écrit relève du militantisme. Après son divorce, il subit de plein fouet la crise économique qui frappe l'Espagne. Il décide de venir en France. A Bordeaux, il est « en mode survie ». Il entend parler du centre social « Réso » par des compatriotes. L'atelier d'écriture est selon lui « pour s'alphabétiser » et il n'en éprouve pas le besoin. A ce jour, il a trouvé un emploi de technicien de surface. Il ne viendra plus au « Réso », mais j'ai eu

¹⁸⁷ Entretien avril 2012.

¹⁸⁸ Entretien en Mars 2012.

l'occasion de m'entretenir à plusieurs reprises avec lui par téléphone. (*Entretien enregistré*).

- ✓ Khalid, « créateur de dessins » : 40 ans, d'origine libyenne par son père qu'il ne connaît pas et française par sa mère, dont le métier était secrétaire. Célibataire, sans enfant, il travaille à temps partiel lors de l'entretien. Une scolarité chaotique interrompue à cause de plusieurs déménagements. Il arrête sa scolarité en 4^{ème} car il éprouve peu d'intérêt pour l'école. Au moment de l'entretien, Khalid est vendeur de jouets sur les marchés, en fonction des opportunités qui se présentent.¹⁸⁹ C'est un emploi alimentaire qui constitue sa seule ressource de revenus. Le reste du temps, il le consacre à la recherche d'un emploi et d'un logement. C'est l'une des raisons qu'il évoque pour expliquer son absence à l'atelier d'écriture malgré son intérêt pour l'écrit. En effet, il justifie son manque d'investissement dans d'autres projets au regard de sa recherche d'emploi souvent infructueuse, ceci faute de niveau de qualification. Sa passion pour le dessin le conduit malgré tout à s'investir dans le journal interne du « Réso », dans lequel il réalise des dessins satiriques.¹⁹⁰ Le dessin a une grande importance pour lui. Il le considère comme une forme d'écriture qui lui permet d'exprimer sa dimension créative, mais aussi ses opinions, ses sentiments et ses ressentis. Il a fait l'expérience de l'écrit à l'atelier d'écriture durant un an, mais au bout de quelques semaines il s'est remis à dessiner, au détriment de l'écriture d'un texte. D'après lui, c'est seulement en dessinant qu'il est dans son élément et trouve l'inspiration. Son ambition : devenir dessinateur pour je le cite, « donner des rêves aux autres qui n'en n'ont pas assez ». Il explique qu'il aime aussi lire, notamment des bandes dessinées, des romans fantastiques et des documentaires. Il est entré dans la lecture et dans l'écrit par le biais du dessin vers 10 ans. Khalid se qualifie d'autodidacte. (*Entretien non enregistré*).

- ✓ Saïd, « à la quête de l'Eldorado » 35 ans : au chômage lors de l'entretien, une mère au foyer et un père invalide. Il fait des études d'électricien industriel au Maroc. A 22 ans, il quitte son pays d'origine pour Italie, afin de finaliser son cursus scolaire dans le domaine de l'électricité. Lors d'un stage en entreprise, on lui propose un poste d'ouvrier spécialisé en contrat à durée indéterminée. Il prend donc la décision d'arrêter ses études et de subvenir aux besoins de sa famille restée au Maroc. En 2011, il est licencié pour raison économique. Il quitte alors l'Italie où il estime qu'il n'y a plus d'avenir, pour la France, dans l'espoir d'un futur meilleur. Il entend parler du centre social « Réso » au sein du foyer où il réside. On lui explique les diverses aides et accompagnements que le « Réso » offre. Il soulignera par exemple lors de l'entretien les prix attractifs pour l'accès à internet (0,70 € de l'heure), ou pour le café à 0,50 €.

¹⁸⁹ Quand les marchands de jouet ont besoin d'une aide ponctuel de plusieurs heures dans la semaine, ils font appel à Khalid.

¹⁹⁰ On retrouve en annexe un exemple de ses dessins créé dans le journal du « Réso ».

A l'image de Sorgo, il imagine que l'atelier d'écriture est essentiellement destiné aux personnes analphabètes et se sentira même offensé (au regard de son niveau scolaire qu'il estime correct) lorsque je lui demanderai la raison pour laquelle il n'y va pas (*Entretien spontané et non enregistré*).

- ✓ Alphonse, « la peur de l'acte écrit » : 54 ans, célibataire, sans enfants, sans diplômes, au chômage lors de l'entretien. Père cadre informatique retraité, et mère cadre administratif retraitée. Une sœur qui a le niveau Bac et qui travaille dans une société d'assurances. Sa présence au sein du « Réso » se fait de manière ponctuelle, quand il éprouve le besoin d'une aide, tel que compléter un document administratif. Sur le plan professionnel, il décroche des contrats de courte durée, souvent sous forme de contrats aidés (le Contrat d'Aide à l'Emploi : CAE). Il va vivre plus de quinze ans dans une précarité économique. Il a été agent de service, manutentionnaire dans diverses structures, notamment dans un hôpital. Il a également travaillé dans l'entretien d'espaces verts. Alors qu'il aurait aimé être gendarme, il décide à 15 ans d'abandonner ses études pour entrer dans le monde du travail, afin d'avoir un revenu très rapidement. A ce moment, il ne voit aucun intérêt à poursuivre des études. Rétrospectivement, il considère que sa vie professionnelle est un échec total. Ainsi, l'interruption de ses études est, d'après lui, une erreur de jeunesse qui a affecté gravement son parcours professionnel.

Dans sa représentation, l'atelier d'écriture se résume à des cours d'alphabétisation. En effet, il imagine que c'est le lieu pour (ré) apprendre à écrire et pour se perfectionner dans la langue française. Son manque de vocabulaire et la peur des fautes d'orthographe le conduit à éviter toutes formes d'écriture (les mails, les sms ... etc.) à destination d'un tiers. Frustré par son faible niveau scolaire, il privilégie essentiellement la communication orale pour entrer en contact avec les gens. La crainte d'écrire est l'une des principales raisons pour contourner l'atelier d'écriture. Si Alphonse n'aime pas écrire, à l'inverse il aime lire, notamment les journaux, pour se tenir au courant des actualités. (*Entretien non enregistré et spontané*).

- ✓ François, « un parolier » : 42 ans, séparé, sans enfants et au chômage lors de l'entretien. Père ouvrier, mère au foyer. D'origine vietnamienne, il arrive en France à la fin des années 70. A l'école, il n'arrivait pas à se faire une place au sein de ses pairs. Il a arrêté ses études par manque de soutien familial. Il a travaillé dans divers domaines en tant que manutentionnaire. Passionné par les émissions de télé réalité¹⁹¹ dont le principe est de mettre plusieurs candidats en compétition dans le domaine de la chanson pour gagner l'opportunité d'enregistrer un album, il s'essaie à l'écriture des chansons, qui est d'après lui la manière la plus ludique, la plus gratifiante et la plus décomplexante pour entrer dans l'écriture. A partir d'un thème qui le touche, d'une

¹⁹¹ On peut citer dans cette catégorie Popstars, Star Academy, Nouvelle Star, X Factor, L'École des stars, The Voice ou Pop Job...

expérience personnelle, d'une émotion, d'une revendication, d'une œuvre d'art, ou d'un film... il construit le squelette général de la chanson avec la complicité de jeunes issus du « Réso » qui sont partie prenante dans ce projet. Ces paroles sont provisoires. C'est une fois seul qu'il écrit « des paroles plus réfléchies ». Encore en phase de construction, il amène les jeunes à la chanter de nombreuses fois dans un des espaces du centre,¹⁹² en les accompagnants au besoin de ses mains pour marquer le rythme. C'est à ce moment-là qu'ils enrichissent ensemble la chanson, en ajoutant des parties autres que les incontournables couplets et refrains, afin de donner, comme il le souligne en entretien, « un peu d'air à celle-ci ». Il rêverait de devenir agent de communication et de promouvoir de nouveaux talents dans ce domaine de prédilection.

Si François est galvanisé par l'écriture des chansons, il ne trouve, en revanche, aucun attrait à « écrire pour écrire » dans un atelier d'écriture. L'argument qu'il évoque est essentiellement l'absence de gain, comme l'illustre clairement cet extrait d'entretien :

Qu'est-ce que tu veux que je fasse dans un atelier d'écriture ? Y'a de l'argent à gagner ? Non, alors aucun intérêt. Si tu m'avais dit y'a de l'argent à gagner, ok pas de souci mais là, faut même pas y penser. (*Entretien non enregistré et spontané*).

- ✓ Bertrand, « l'écrit, une perte de temps et le choix de l'oral pour communiquer » : 39 ans, célibataire sans enfant et au chômage lors de l'entretien. Elevé dans une famille d'accueil dont le père est routier et la mère assistance maternelle. Il a arrêté l'école en CAP cuisine à cause d'un milieu familial chaotique et violent (enfant battu). Il réussit le côté pratique de son examen mais ne se présente pas aux oraux. Quand il évoque l'école, il fait souvent référence à des souvenirs douloureux (le racisme qu'il subit à cause de sa couleur de peau, le moule uniformisant¹⁹³ dans lequel on a voulu l'enfermer). Sa vie professionnelle se résume à des petits boulots saisonniers dans la restauration, le bâtiment, le jardinage, mais quinze ans de vie dans la rue vont le désocialiser peu à peu. A l'égal d'Alphonse, il pense que l'écrit est une perte de temps et cela, quelles que soient les formes d'écrits : sms, mails...etc.

Seule la communication orale lui semble appropriée pour entrer en contact avec les autres, « les voir en face » comme il dit. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture ne présente aucun sens pour lui car tout ce qui se réfère à l'écrit est inutile. Cependant, passionné par la cuisine il aime lire les recettes de cuisines et en inventer. C'est seulement dans cette optique qu'il serait prêt à entrer dans l'écrit, je le cite, « pour écrire des recettes, ok ». (*Entretien non enregistré et spontané*).

¹⁹² J'ai eu l'occasion une fois d'assister à cette phase de construction.

¹⁹³ Bertrand se réfère au système scolaire.

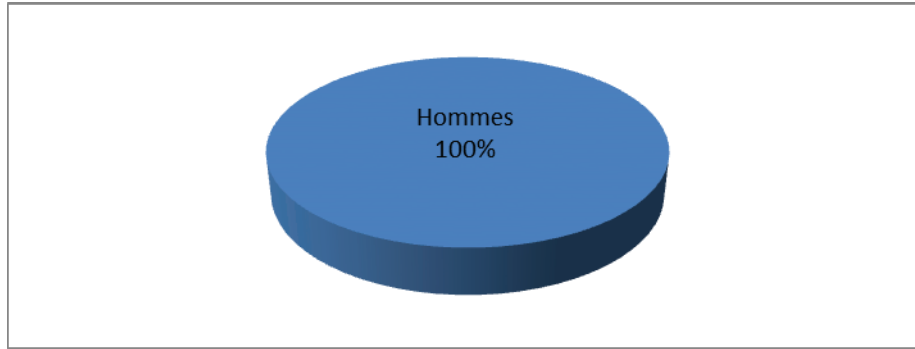


Figure 5 : Répartition entre hommes et femmes chez les non participants

Comme le souligne la figure 7 ci-dessus, les non participants sont essentiellement des hommes. J'ai essayé à plusieurs reprises d'amorcer un entretien avec les femmes présentes au « Réso » qui ne fréquentaient pas l'atelier d'écriture. Après quelques courts échanges, elles ne voyaient aucun intérêt à répondre à une interview. « Rien à dire de spécial ». Ainsi, mes tentatives ont toutes été avortées car elles venaient dans un but bien précis (faire une lessive, aller au Hammam...etc.) et leur temps était compté. Dans ces conditions, il m'était souvent difficile d'entrer en contact avec elles sans les gêner dans leurs actions. D'où l'absence d'enquêtées femmes parmi les non participants.

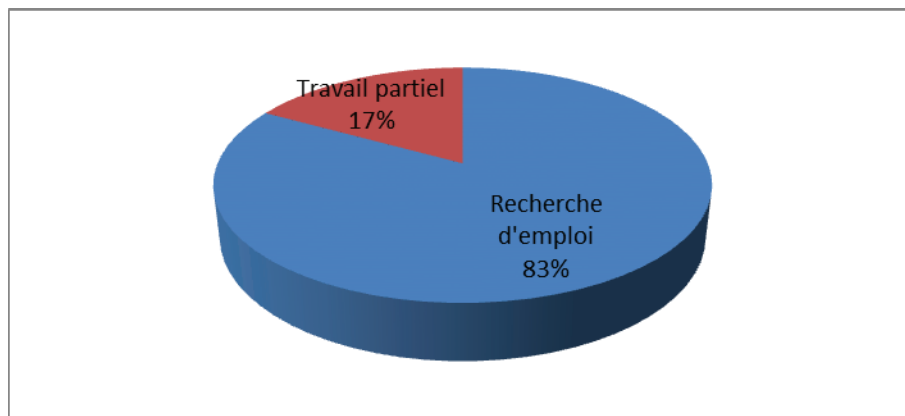


Figure 6 : Situation vis-à-vis de l'emploi chez les non participants

Comme les participants issus du « Réso », ces non participants se caractérisent par une précarisation économique due à l'absence d'un emploi stable. Pour de nombreuses recherches, exercer un emploi est une condition déterminante dans la dynamique d'enrayement du processus d'exclusion et de disqualifications sociales (Paugam, Serge : 1996). Or, les éléments mis à jour dans cette recherche montrent que ce processus est déjà amorcé pour la plupart des enquêtés issus du « Réso ». En effet, la majorité des enquêtés issus du « Réso » que ce soit les participants ou les non participants sont défavorisés sur le plan socioprofessionnel, et sont officiellement sans emploi.¹⁹⁴Ils vivent pour un grand nombre

¹⁹⁴ Khalid employé sur les marchés en tant que vendeur de jouets n'est pas déclaré. (« Travail au noir »).

d'entre eux du RSA (Revenu de Solidarité Active). Certains n'ont jamais travaillé, d'autres ont occupé de petits emplois de courte durée. La difficulté à se trouver une place sur le marché du travail peut générer une image dévalorisante de soi.

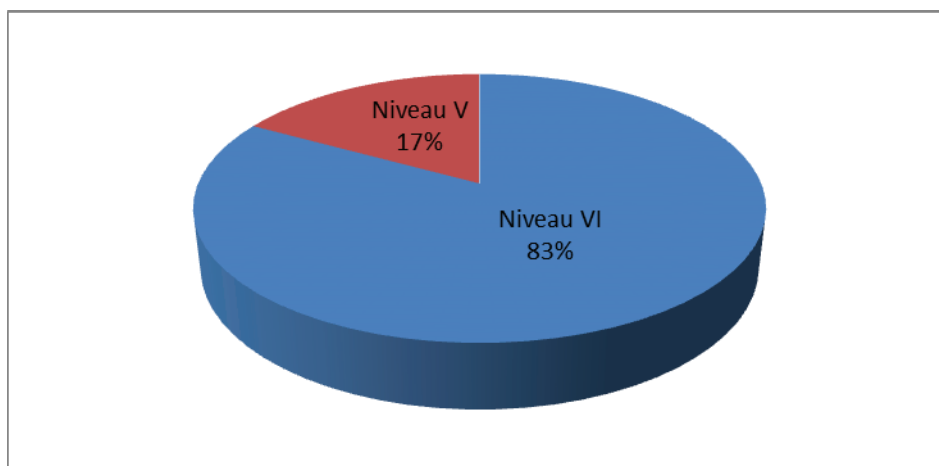


Figure 7 : Répartition des niveaux de formation chez les non participants

Les non participants se distinguent des participants par un abandon forcé ou volontaire, et souvent précoce du système scolaire. Ce qui peut expliquer qu'une majorité de ces non participants a un faible niveau scolaire. Seul Sorgo a le baccalauréat. De plus, ils se singularisent par des origines ethniques différentes. 50% d'entre eux sont nés à l'étranger, contre 13% chez les participants.

1.2 Comparaison et analyse des caractéristiques sociologiques entre les participants et les non participants

1.2.1 La particularité du « Réso » : un lieu dominé par une population masculine mais un atelier d'écriture marqué par un public féminin

On retrouve de manière générale une majorité de femmes dans les deux ateliers d'écriture : 10 femmes sur 16 participants, alors que les non participants sont essentiellement des hommes issus du « Réso ».

Le « Réso » est fréquenté en semaine majoritairement par des hommes qui se concentrent autour du bar. La présence d'une femme, à certaines heures de la journée dans un tel espace, majoritairement investi par les hommes, bien que public et théoriquement ouvert à tous, ne va pas toujours de soi, voire peut être considérée comme illégitime par une certaine population masculine (Lieber : 2008). Il y a cinquante ans encore, hors des grandes agglomérations, les cafés ou les bistrotiers regroupaient essentiellement une population masculine. L'entrée d'une femme (vue comme empiétant sur un territoire qui n'est pas le sien dans ces lieux suscitait la désapprobation). Ce lieu précis du « Réso » conserve aujourd'hui des traces de cette appropriation masculine avec une grande présence d'hommes. Cette sphère reste, comme l'a montré Pierre Bourdieu à travers divers travaux, un domaine majoritairement investi par les hommes. La photo ci-dessous renseigne sur cette possession de ce lieu par les hommes.



195

¹⁹⁵ Photo du bar du « Réso » prise en 2013.

Ces non participants viennent boire le café le matin, effectuer leurs recherches d'emploi sur Internet dans la salle attenante au bar. A midi, ils se restaurent au bar en commandant le menu du jour pour la modique somme de 4 euros. Les femmes sont massivement présentes certains jours de la semaine, comme le mercredi ou le samedi, soit pour participer à l'atelier d'écriture, soit pour accompagner leurs enfants à des activités qui ont lieu à l'étage, soit pour se consacrer à leur hygiène de vie en fréquentant le Hammam au sous-sol; c'est un moment de détente privilégié qu'elles s'accordent. J'ai pu repérer au sein du « Réso » des lieux où certains rôles et certaines postures semblent toutefois conserver leur caractère réservé à un genre.

Ainsi l'espace du comptoir au rez-de-chaussée reste très peu féminisé, tandis que la salle et l'espace cyber attendant au bar constituent généralement un espace de mixité à certaines heures de la journée. Quant au premier étage de la structure, où se déroulent les cours de FLE (Français Langues Etrangère) mais aussi l'atelier d'écriture, il demeure au regard de ce public masculin un espace largement féminisé, prenant place dans la division sexuée du travail et des activités domestiques.

Plus généralement, cette réticence à l'entrée dans un atelier d'écriture est à rapprocher des difficultés à inciter cette population d'hommes à s'investir dans des activités de socialisation déconnectées du travail salarié et donc du revenu. Tout ce qui ne concourt pas directement à un travail salarié est perçu comme inutile. Ainsi, François, un non participant, illustrera par ses propos « que suivre les séances d'atelier d'écriture est une perte de temps s'il n'y a pas d'argent à gagner ». C'est une des raisons que l'on peut avancer pour expliquer une présence féminine majoritaire à l'atelier d'écriture du « Réso » : 5 femmes sur 7 participants.

En conséquence, si les espaces publics sont généralement vus de nos jours comme asexués et propres à l'interaction entre des individus neutres, ils sont malgré tout propices à générer un grand nombre de situations, que Lieber Marylène qualifie de « rappels d'ordre sexué » (Lieber : 2008). En ce sens, il y a un certain rapport de genre qui s'y joue dans l'occupation des espaces au sein de cette structure.

De manière générale, cette représentation du genre au sein des ateliers d'écriture se reflète sur le plan national. Cependant, si l'atelier d'écriture du « Réso » est majoritairement constitué d'une population féminine, l'atelier d'écriture « l'Oiseau » donne à voir un équilibre sur le plan du genre. Néanmoins, on assiste depuis quelques années à l'émergence plus massive d'une population masculine au sein de l'ensemble des ateliers d'écriture en France. (Chateigner 2008). Ainsi, il semblerait que ces ateliers d'écriture ne soient plus l'apanage des femmes.

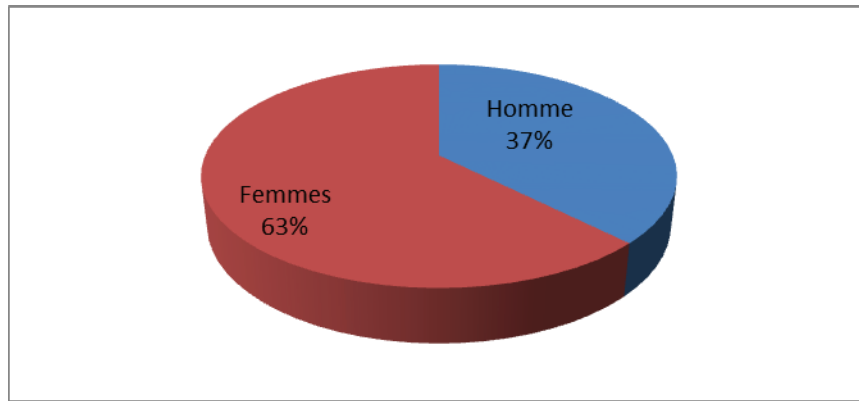


Figure 8 : Répartition entre hommes et femmes des deux ateliers d'écriture

1.2.2 Des représentations du système scolaire et des rapports à l'écrit divers

Je me suis intéressée à la dimension du parcours scolaire des enquêtés, afin de voir s'il y avait une corrélation entre le rapport à l'écrit qu'ils entretenaient à l'école et celui qu'ils entretiennent avant leur entrée en atelier d'écriture. Il m'a semblé important d'observer l'évolution de ce rapport au travers de leurs pratiques d'écriture. Etait-il positif, négatif ou nuancé lors de leur passage dans le système scolaire ? Comment se situe ce rapport à l'écrit après leur sortie du système scolaire ? Par ailleurs, y a-t-il une influence sur l'engagement ou non dans un atelier d'écriture ?

Tableau 4 : Tableau synoptique du niveau de formation initiale des enquêtés

Niveau de la formation initiale	Non participants	Participants	Total
CAP, BEP, Brevet des Collèges Niveau VI	4	3	7
Bac, DAEU Niveau V	2	3	5
BTS, Deug, DUT, Niveau IV		7	7
Licence, Maîtrise Niveau III		2	2
Master 2 (DESS, DEA,) Diplôme d'Ingénieur Niveau II		1	1
Total	6	16	22

A la lecture du tableau ci-dessus, on observe parmi les participants que :

- Trois ont un niveau VI (Denise, Valère et Nadine),

- Deux ont un niveau V (Jean Paul, Christine)
- Sept ont un niveau IV, (Isabelle, Sam, Bernard, Jocelyne, Viviane, Michelle, Guy),
- Deux ont un niveau III, (Lourdés et Léon) et
- Une a un niveau II (Salia)

Les niveaux de formations initiales sont assez variables entre les participants, ils vont du niveau VI (sans baccalauréat) au niveau II (Diplôme de DEA) mais on trouve une majorité de niveau de formation Bac +2.

Chez les non participants :

- Deux ont un niveau V (Sorgo, Saïd)
- Quatre enquêtés ont un niveau VI (Alphonse, Bertrand, François et Khalid)

Une majorité des non participants n'ont pas le baccalauréat et leur niveau d'études se concentre autour du niveau VI.

Pour des raisons variées, tous les enquêtés, sauf Salia,¹⁹⁶ ont à un moment donné interrompu leur scolarité ou terminé leurs études pour entrer dans le monde du travail. Les raisons d'abandon sont soit personnelles ou soit externes. Parmi les facteurs externes, on trouve les contraintes familiales (exemple : Nadine, Bertrand), les contraintes économiques, comme la pauvreté (Sorgo, Saïd) ou une mauvaise orientation imposée parfois par un tiers (Jean-Paul). D'autres évoquent un choix personnel (Alphonse, Denise), qui s'est révélé par la suite inapproprié et regrettable. Quand les enquêtés évoquent leur abandon de l'école, ils l'expliquent par un manque de motivation, la lassitude ou l'absence de sens à l'égard des apprentissages. L'image que les enquêtés ont de l'école et de leur rapport à l'écrit durant leur cursus scolaire est parfois contrastée. Ils sont en majorité négatifs pour la plupart des non participants. Seuls Sorgo et Saïd ont quitté l'école avec regrets et leur rapport à l'école est qualifié de « bon souvenir ». Il est à noter que ces deux enquêtés sont issus de pays où l'éducation n'est pas garantie pour tous et où fréquenter l'école semble être un privilège.

¹⁹⁶ Salia quittera la région au cours de l'année 2013 pour le Languedoc Roussillon dans le cadre de ses études et m'affirmera qu'elle n'est plus dans un atelier d'écriture pour des raisons de temps.

Tableau 5 : Tableau synoptique du niveau de formation initiale des parents des enquêtés

Niveau de la formation initiale des parents	Non participants	Participants	Total
CAP, BEP, Brevet des Collèges Niveau VI	4	6	10
Bac, DAEU Niveau V	1	2	3
BTS, Deug, DUT, Niveau IV		4	4
Licence, Maîtrise Niveau III		1	1
Master 2 (DESS, DEA,) Diplôme d'Ingénieur Niveau II	1	2	3
Thèse de doctorat		1	1
Total	6	16	22

Quant aux parcours scolaires des parents, la plupart ont une qualification (secrétaire, professeur de danse, institutrice, professeur d'université...). Néanmoins, leur rapport à l'écrit reste dans le domaine professionnel. Lorsque j'ai abordé la question du rôle des parents dans leur cursus scolaire, certains enquêtés ont souligné un investissement participatif de ceux-ci à leur égard sur le plan personnel (un soutien moral dans le cas de Sorgo ou de Saïd), idéologique (discours très incitateur dans le cas de Léon ou Alphonse), sur le plan scolaire (encadrement suivi, et soutien matériel dans le cas d'Isabelle). Ces enquêtés ont fait part de la manière dont leurs parents les encourageaient dans leur travail scolaire sous forme de conseils, de devises, en les invitant à faire le maximum, avec des idées favorables et incitatrices sur l'école. A contrario, d'autres ont souligné le désengagement parental ; c'est le cas notamment de Bertrand et de Nadine. Ils ont insisté sur le désintérêt que leurs parents manifestaient à l'égard de leur scolarité. Ce qui a eu pour effet selon eux de les inciter à abandonner très tôt l'école. Pour la plupart des parents des non participants, sauf pour Alphonse, leurs parcours scolaire ne dépasse pas le niveau VI ; quant à leur qualification professionnelle, elle reste cantonnée au domaine de la manutention. Par ailleurs, le rapport à l'écrit de ces parents est minimal.

Au-delà de la figure de l'enseignant qui fait autorité, il est couramment admis que les parents jouent un rôle important dans la dynamique scolaire de l'enfant.

Les itinéraires scolaires des ascendants directs des enquêtés peuvent avoir une influence sur leurs pratiques d'écriture et de lecture. Le niveau d'études des parents est certes important, mais non déterminant, au regard de l'investissement parental, car comme le montre l'exemple de Sorgo, sa mère analphabète, dépossédée de toute culture académique, va le motiver « à bien travailler à l'école ».

Les représentations de l'école sont généralement négatives lorsque le système scolaire avec toutes ses composantes (professeurs, administration...) est désigné comme étant à l'origine de leur échec scolaire. Cette représentation négative s'explique par des échecs répétés, par le

comportement des acteurs scolaires ou la mauvaise orientation, présentée comme imposée ou injustement subie. Dans ce groupe, on retrouve deux non participants (François et Bertrand) et huit participants (Emma, Isabelle, Bernard, Nadine, Léon, Jean-Paul, Valère et Christine).

Bertrand¹⁹⁷ et François n'ont pas fait de longues études. L'un s'est arrêté en CAP, l'autre en première générale. Aucun des deux n'a obtenu de diplôme. Ils ont pratiqué des écrits essentiellement liés au système scolaire et ne sont livrés à aucun écrit extrascolaire.

Aujourd'hui, Bertrand a un rapport à l'écrit qu'on pourrait qualifier de minimaliste. Il note essentiellement les numéros de téléphone sur les portables. Toute sa communication passe par l'oral. Pour formuler une demande de renseignements ou pour écrire une lettre de motivation,¹⁹⁸ il fait appel au personnel du « Réso » afin que son identité sociale ne soit pas mise en danger. En échange, il travaille bénévolement quelques heures au bar du « Réso ». Pour contacter son entourage proche, il privilégie les appels. Depuis son départ du système scolaire, il a été confronté à des situations d'écrits administratifs¹⁹⁹ dans sa vie privée. Il s'est agi essentiellement d'écrits à destination d'institutions, d'administrations telles que Pôle emploi. Il ne pratique aucun écrit intime ou d'autres formes d'écriture. La parole comble ses désirs d'expression et de communication. Cependant, le téléphone « est le médium de son temps » (Fabre 1993 : 52). Il profite de son téléphone portable comme support pour mémoriser tous les numéros de téléphones²⁰⁰ de son entourage ou parfois pour noter ses rendez-vous. En ce sens, son écriture reste cantonnée seulement à mémoriser et lister des informations.

Dans cette perspective, l'écriture est juste une possibilité, comme l'a souligné Jack Goody, « de multiplier les moyens de totaliser, récapituler et classer une somme d'informations ». (Fabre 1993 : 43). L'écriture ôte le face à face dont il est friand. Au point qu'il ne veut pas s'appropriier les nouvelles formes et pratiques d'écriture telle que le langage texto qui opère une transformation très visible des formes traditionnelles de l'écriture. Quand j'ai fait référence à ces formes hybrides d'écriture en soulignant leur simplicité et la suspension des règles usuelles, il a manifesté (comme Alphonse) un refus vis-à-vis de ces nouvelles formes d'écriture, comme l'éclaire cet extrait d'entretien.

Écrire c'est une perte de temps, les mails, les sms, tout ça m'intéresse pas. Bertrand.

Quant à François, il apprécie écrire des chansons pour « la liberté rédactionnelle » que celle-ci suscite avec un but bien précis : gagner de l'argent. Il choisit ses mots en fonction de sa culture propre, de ses intérêts, de sa biographie. Son rapport à l'écrit semble ici pratique et utilitaire.

¹⁹⁷ Il faut préciser que tous les non participants sont amenés à écrire (souvent de façon éphémère) pour faire ne serait-ce que des demandes administratives ou remplir des formulaires.

¹⁹⁸ Une lettre de motivation exige de se présenter et de se mettre en valeur pour avoir toutes les chances d'être retenu et par conséquent l'identité du sujet est mise en avant.

¹⁹⁹ Des formulaires à remplir.

²⁰⁰ Bertrand me demandera mon numéro de téléphone et l'enregistrera dans ses contacts.

François écrit aussi des sms pour contacter ses amis. Il sait qu'il utilise un langage secondaire et privilégie cette forme écrite de communication pour des raisons pratiques. Cette écriture phonétique lui convient et lui permet d'aborder le français standard sans se sentir menacé par une négation de son identité, comme il l'a été dans le monde scolaire, où l'écriture a souvent été considérée comme une activité laborieuse et pesante.

Il n'a pas à se soucier des compétences linguistiques. Le principal est pour lui « de se faire comprendre ».

L'appropriation de l'écrit se fait de manière très parcellaire, ils y prennent ce qu'ils veulent, ce qui fait sens pour eux.

Emma, Léon, Bernard, Isabelle, Valère et Christine ont éprouvé beaucoup de difficultés à écrire dans des situations scolaires telles que le français ou la biologie. Mais leurs difficultés ne sont pas du même ordre. Pour quatre d'entre eux (Emma, Valère, Christine et Isabelle), les difficultés sont liées aux compétences linguistiques qui ont engendré pour deux d'entre elles un parcours scolaire houleux, avec des redoublements à répétition et l'abandon du métier qu'elles rêvaient de faire (Emma, Isabelle). Quant à Christine, son parcours semble moins chaotique, mais n'en est pas moins, au regard de ses propos, difficile. Elle obtiendra son baccalauréat de justesse et passera le concours d'infirmière. Il en va de même pour Valère, qui avait des difficultés à suivre les cours de manière générale. Il ne se sentait pas fait pour l'école. Il passera un CAP de maçonnerie sans grande conviction, et s'engagera par la suite comme entraîneur dans un club d'aviron. Valère, comme Bertrand et François, n'a pratiqué aucun écrit extrascolaire. C'est seulement dans son milieu professionnel,²⁰¹ qu'il est amené à écrire. Quant à Emma, Isabelle et Christine elles se sont essayées aux journaux intimes,²⁰² chacune pour des raisons personnelles.

Pour Léon et Bernard, les difficultés scolaires sont plutôt liées à ce qu'ils appellent à « un formatage institutionnel ». Si à l'inverse des autres participants, ils n'ont rencontré aucune difficulté attachée aux compétences linguistiques (fautes d'orthographe, syntaxe), ils ont rencontré des difficultés à brider leur imaginaire dans l'exercice de la rédaction ou de la dissertation. Ils ont été parfois sanctionnés pour « s'être trop laisser aller » au niveau de leur imagination, comme en témoignent les extraits d'entretien suivants :

Ensuite, tout ce qui a été jusqu'à fin lycée, ça a été l'horreur ; enfin, l'horreur, c'est un petit drame, mais mon petit drame à moi, c'est que j'écrivais des choses que personne ne pouvait comprendre, parce que c'était pas assez abouti pour être lu par un adulte qui avait une vraie conscience critique, et puis c'était pas assez naïf pour recevoir une petite approbation d'un adulte qui dirait « c'est mignon ». C'était pas « mignon », tout ce que j'écrivais, j'écrivais des choses complètement folles, je tentais de faire des effets d'écriture. Donc voilà, je n'avais ni la naïveté, ni la maîtrise ; donc je me souviens qu'en 4^{ème} j'avais

²⁰¹ L'écriture en milieu professionnel est considérée ici comme une écriture réunissant plus de critères : d'abord l'objectivité, éviter les éléments subjectifs et les opinions personnelles, ensuite une certaine neutralité dans le sens où les décisions doivent être justifiées par des éléments de droit et être adaptée à la situation rencontrée. Et enfin cette écriture a pour objectif la recherche d'un intérêt général identifiable. Cette écriture présente un nombre indéfini de situations en relation avec la diversité des métiers.

²⁰² Il faut mettre en évidence que pour les noms donnés à l'objet journal, il n'y a pas une seule et même pratique et une seule et même nomination. La définition du journal intime n'est pas forcément la même pour tous mais elle existe pour tous sous formes d'écrits intimes, de carnets...

une professeur qui m'avait dans le collimateur, un truc de malade, qui détestait tout ce que je faisais, parce que c'était pas abouti, c'était pas « bien » ce que je faisais, parce que j'avais des idées qu'étaient pas normales, quoi, qui lui convenaient pas. Léon.

Alors moi euh j'étais...moi j'ai toujours été...j'étais euh...comment dire...asocial c'est peut-être un bien grand mot mais j'étais un peu en marge et à la marge, je pense qu'y avait un côté qui était un peu volontaire, en gros le système scolaire m'a toujours fait chier, j'veux dire tout ce qui était cadre formatage éducation nationale ça ça me fait gerber, donc c'est pour ça je pense que je suis nul et tout à fait incompetent en pédagogie, pour moi aussi y a toujours l'enseignement qui doit venir d'en haut mais je pense que là aussi c'est une question de démocratie quoi, alors là aussi euh...peut-être qu'inconsciemment (...) Y a des choses que j'avais pas perçues mais j'ai fait une partie de ma scolarité chez les curés, ça c'est encore autre chose, mais les profs étaient sur des estrades, donc déjà y a toute une symbolique... Bernard.

Bernard et Léon sont entrés dans l'écrit par le biais d'invention d'histoires dans leur espace intime. Chacun à leur manière ont fait appel à leur imaginaire sans aucun cadre de consigne pour s'ancrer très tôt dans un rapport fictif à l'écrit. Une façon à eux de contrecarrer les pratiques scripturales imposées par l'école.

Quant à Nadine et Jean-Paul, leur parcours scolaires semblent avoir été décidé par un tiers tel que la famille et du coup, ils ont subi leur scolarité. Jean-Paul aurait souhaité faire des études littéraires. Mais c'est une mauvaise stratégie d'orientation de la part de ses parents qui l'a finalement poussé à des voies plus sûres,²⁰³ mais sources de frustration. Pourtant, il se contentera jusqu'à la retraite de pratiquer seulement des écrits professionnels. Le parcours scolaire de Nadine est très court puisque ses parents l'obligent à arrêter l'école dès l'âge de 16 ans. Elle pratique très tôt, une écriture épistolaire avec sa mère biologique restée à Haïti. Cette correspondance colorée d'une marque affective très forte est un moyen de maintenir un contact régulier avec sa famille biologique et de faire exister concrètement un lien qu'elle ne trouve pas au sein de sa famille adoptive. Parallèlement, elle confie à son journal intime²⁰⁴ toutes les violences verbales et physiques qu'elle subit durant son enfance et son adolescence. Elle note ses récriminations, et évacue son désespoir et sa colère en les mettant en mots. Elle prendra l'habitude dans sa vie d'adulte d'entretenir un rapport à l'écrit intimiste, jusqu'à son entrée en atelier d'écriture.

Parmi ces participants, six ont commencé à écrire dans des situations extra scolaires, en dépit de leur rapport à l'écrit difficile à l'école. Comme le souligne Marie-Claude Penloup, les élèves ont des pratiques d'écriture hors école à la fois massives et variées et que « le temps du collège est aussi le temps de l'écriture (Penloup, M-C 1999 : 59). Ils ont écrit soit des journaux intimes, soit des histoires drôles, soit des écrits de correspondance (lettres, cartes postales...). Ils n'ont pas été en rupture avec l'écriture. Emma, Christine et Nadine ont tenu des journaux intimes. Bernard, Léon et Isabelle²⁰⁵ ont plutôt écrit des fictions. Seuls Jean-Paul et Valère n'écrivaient pas hors du système scolaire. Mais ils écrivent ou ont écrit dans leur milieu professionnel sous forme de rapports professionnels.

²⁰³ Il passe des concours administratifs et entre au service des impôts.

²⁰⁴ On remarque avec Daniel Fabre que « l'accompagnement écrit le plus typique des aléas de l'existence est le journal intime ». « La place des journaux intimes dans une étude consacrée aux usages ordinaires de l'écriture rappelle leur extraordinaire fréquence. Selon une statistique récente du ministère de la culture 7% des français en tiennent un ». (1993 : 78).

²⁰⁵ Elle écrit aussi dans un journal durant son adolescence.

La représentation de l'école est positive quand l'enquêté pense n'avoir rencontré aucune difficulté quelconque lors de son cursus scolaire ou s'auto désigne comme responsable de l'échec scolaire comme Alphonse ou Denise qui expliquent celui-ci par un manque de concentration, d'intérêt personnel et la volonté d'aller expérimenter autre chose. Enfin, elle est positive ou nuancée lorsque le responsable de l'abandon n'est ni l'école, ni l'enquêté lui-même. C'est le cas de Sorgo ou Saïd, qui ont dû interrompre leur scolarité, dû entre autres à une immigration économique forcée ; ou encore le cas de Khalid, qui, à force de déménagements, n'a pu suivre une scolarité normale. Dans ce groupe, on retrouve 4 non participants (Sorgo, Saïd, Khalid et Alphonse) et 8 participants (Michelle, Viviane, Denise, Guy, Jocelyne, Salia, Lourdès, et Sam).

Après un parcours scolaire sans difficulté, Sam, Michelle et Viviane ont commencé à écrire assez tôt hors du système scolaire. Pour leurs parents, l'écrit est une valeur importante, car dans leur culture, elle est le signe de ralliement symbolique à la communauté intellectuelle. Leurs parents conçoivent l'écriture personnelle comme un moyen pour se familiariser et mieux maîtriser la pensée écrite. Michelle et Viviane vont tenir de manière sporadique un journal intime jusqu'à la fin de leur adolescences. Toutes deux institutrices, elles ont été amenées, dans le cadre de leur métier, à réaliser parfois des écrits destinés aux enfants. Durant toute leur vie d'adulte Viviane et Michelle ont pratiqué des écrits domestiques, mais aussi des écrits professionnels. C'est leur entrée en atelier d'écriture qui va leur donner envie de s'essayer à une pratique d'écriture littéraire.

Contrairement à Viviane et Michelle, Sam va régulariser ce genre d'écriture diariste. Il écrit surtout pour noter ses états d'âme et consigne les faits de ses journées dans des cahiers format écoliers. Cette écriture traverse son adolescence. Il poursuit ses études jusqu'à l'obtention d'un DUT et rate son entrée en licence (trop de lacunes en anglais et reconnaît ne pas avoir travaillé cette matière). A l'âge adulte, cette pratique ne disparaît pas. Cette écriture s'est intégrée à son mode de vie. Ecrire l'aide « à mieux » se connaître, « à mieux » être avec les autres. Cette notion de « mieux » se base selon lui sur une idée de la personne à la recherche de son amélioration, qui se pense dans une perspective de progression de soi et des relations avec les autres. Comme Nadine, son rapport à l'écrit est restée intimiste jusqu'à l'entrée dans l'atelier d'écriture.

Sorgo, Saïd et Khalid ont arrêté l'école indépendamment de leur volonté. Chacun aurait voulu persévérer dans les études. Khalid aurait voulu et rêve encore de devenir dessinateur de bandes dessinées, même s'il pense, au regard de son âge, qu'entamer une carrière de dessinateur est trop tard. Cette vocation artistique ne s'est jamais effacée. Il a commencé à dessiner très tôt. Le dessin est recherché comme une manière de se poser actif, comme sujet et non plus comme un consommateur passif des bandes dessinées. A part dessiner dans ses moments libres rares, Khalid écrit peu. Il est allé durant une année à l'atelier d'écriture pour se lancer dans l'écriture ; il y a renoncé par manque de temps, mais aussi par une prise de conscience de la difficulté à produire des textes. Tout au long de l'entretien, il tient un discours paradoxal, dans le sens où il considère à la fois que le dessin est une forme d'écriture mais que ce n'est pas de l'écrit au sens littéral. Aussi, il qualifie son rapport à l'écrit de minimaliste.

Sorgo rêvait de faire de hautes études dans le domaine de la politique. Il aurait voulu devenir politicien pour défendre les droits des citoyens. Le baccalauréat de comptabilité en poche, il se lance dans le monde du travail. Très longtemps, son écrit se cantonne à un écrit professionnel dans le cadre de son travail et à un écrit militant pour préparer ses discours dans la défense des personnes sans papiers. Actuellement technicien de surface, Sorgo écrit de manière très parcellaire et entretient aujourd'hui un rapport à l'écrit minimaliste. Quant à Saïd, électrotechnicien de formation, il aurait voulu persévérer dans ce domaine pour devenir ingénieur. Mais la situation économique et sociale de ses parents ne lui permet pas. C'est dans le cadre de sa formation qu'il trouve un stage, et décide d'entrer dans le monde du travail, au détriment de ses études. Comme Sorgo et Khalid, Saïd considère qu'il n'écrit pas, même s'il pratique des écrits de communication : mail, sms, Facebook...

Alphonse et Denise sont les enquêtés dont le niveau d'étude est le plus bas. Tous deux ont arrêté l'école en 5^{ème} de manière volontaire. Ne donnant aucun sens aux savoirs délivrés par l'école, ils préfèrent tous deux entrer dans le monde du travail et « gagner de l'argent rapidement ». ²⁰⁶Alphonse et Denise font la distinction entre l'aspect apprentissage et la dimension la vie à l'école :

Je m'amusais bien à l'école, je comprenais mais je n'avais pas envie de travailler, j'étais pas conscient. Je voulais travailler vite. Aujourd'hui, je m'en veux, je regrette j'aurais voulu faire gendarme comme travail. Bertrand.

Quand j'étais à l'école, j'avais juste envie de m'éclater, ça m'intéressait pas, ce que je voulais c'était de gagner de l'argent rapidement. Denise.

Les écrits d'Alphonse se résument à des pense-bêtes, sur des feuilles volantes qu'il garde dans la poche de ses chemises, avec toujours un stylo à disposition pour noter les informations qui lui semblent importantes pour sa recherche d'emploi (un numéro de téléphone, l'adresse, d'une entreprise, un rendez-vous...etc.). De même, Denise écrit dans un agenda tous ses rendez-vous médicaux, et sur des post-it fixés sur la porte du réfrigérateur toutes les choses à faire dans la semaine. ²⁰⁷ Ils pratiquent tous deux des écritures « éphémères » qui correspondent à des échéances précises. Le contenu de l'information importe moins que « la capacité du message dans sa matérialité à rappeler l'attention du destinataire en temps utile ». (Fabre 1993 : 4). Le rapport à l'écrit de Denise va évoluer lors de son entrée en l'atelier d'écriture.

Guy et Jocelyne ont un parcours scolaire lisse. Ils n'éprouvent aucune difficulté aussi bien dans les matières générales que techniques. Ils se considèrent comme étant des élèves studieux. Ils choisissent une filière qu'ils qualifient de sûre pour s'assurer une carrière professionnelle. Ainsi tous deux poursuivent des études techniques supérieures, l'une dans le domaine de l'informatique, l'autre dans le domaine de l'aéronautique. Les seuls écrits qu'ils considèrent avoir réalisés avant leur entrée en atelier sont des écrits professionnels. A aucun moment, ils ne me font part d'écritures domestiques, définies ainsi par Daniel Fabre :

²⁰⁶ Propos émis par Denise.

²⁰⁷ J'ai pu voir ses écrits lors de l'entretien qui s'est déroulé dans sa cuisine.

L'écriture domestique désigne l'ensemble des recours à l'écrit qu'imposent à la fois notre vie privée et notre existence sociale en tant que membre d'une famille ou d'un réseau de relations sociales. (Daniel Fabre (1993 : 37).

Quant à Salia et Lourdès, elles présentent la particularité de bien maîtriser leur langue maternelle. Comme d'autres enquêtées, Lourdès a tenu durant son adolescence un journal intime, en langue espagnole, dans lequel elle a inscrit ses pensées. Elle reconnaît que le rôle de cette écriture avait une fonction thérapeutique. Mais cette activité est restée sporadique. Les exigences de son métier de professeur d'espagnol en Espagne, lui a demandé d'entretenir durant quelques années un rapport à l'écrit professionnel (la préparation des cours, les prises des notes lors des réunions, les appréciations sur les bulletins des élèves...). Depuis son arrivée en France, il y a vingt ans, elle ne pratique que des écrits domestiques dans sa langue maternelle (échange par mail avec la famille restée en Espagne), et s'est inscrite récemment dans un cours de FLE au sein du « Réso » pour maîtriser la langue française.

Salia est la seule enquêtée encore étudiante et la plus jeune. Titulaire d'un master 2 en biologie, elle envisage de poursuivre des études de 3^{ème} cycle. Sa pratique d'écriture en Algérie a été essentiellement scolaire sous forme d'études de cas, de dissertation...etc. Elle prolonge cette pratique d'écriture scolaire aujourd'hui sous forme de mémoires en langue française dans laquelle elle estime avoir quelques lacunes. Comme Lourdès, Salia envoie des mails pour maintenir un lien avec sa famille, notamment avec ses parents et son frère restés en Algérie.

1.2.2 Qu'est-ce qu'écrire en milieu professionnel, social ou familial chez ces enquêtés ?

Au regard des éléments biographiques récoltés, les enquêtés proviennent de milieux sociaux différents et ont pour plusieurs d'entre eux une situation sociale précaire. Certains sont en cours de divorce, d'autres sont célibataires. Ils ont des pratiques linguistiques et scripturales parfois éloignées les unes des autres. Dans cette perspective, ils sont prédisposés à voir et à concevoir le monde de manière différente. L'imaginaire de ces enquêtés n'est pas alimenté par les mêmes ressources culturelles et sociales.

Les entretiens ont révélé que, cinq interviewés ont connu des situations de ruptures familiales. Certains ont peu d'informations sur leurs parents. D'autres n'ont connu qu'un parent (père inconnu, décès d'un du père ou de la mère...). Deux ont exprimé au cours des entretiens leur souffrance relative à la maltraitance. Une des caractéristiques partagées par la plupart des enquêtés est qu'ils appartiennent à des fratries restreintes (enfant unique ou famille de deux à trois enfants maximum).

Tableau 6 : Synoptique des catégories socioprofessionnelles (CSP) des enquêtés

CSP	« Réso »		L'Oiseau	Total
	Participants	Non Participants	Participants	
Recherche d'emploi	6	5 ²⁰⁸	1	13
Invalide			1	1
Fonctionnaire			1	1
Cadre			2	2
Etudiant	1			1
Retraité			4	4
Contrat de travail déterminé		1		1
Total	7	6	9	22

Tous les interviewés ont bel et bien des idées sur l'écriture, ses usages et ses apprentissages. Ils ne sont pas démunis de toute représentation. Les représentations sont parties intégrantes, comme on l'a vu dans le chapitre ci-dessus, du rapport à l'écriture. Pour les non participants, un atelier d'écriture façonne des codes, des postures, une culture auxquels ils n'adhèrent pas

²⁰⁸ Sorgo trouvera un travail au moment de l'enquête en début d'année 2013 en tant qu'agent d'entretien.

ou plus ; ceci est en partie lié à leur expérience scolaire. Cet atelier incarne à leurs yeux un symbole, une catégorie de pouvoir de la société dominante qu'ils ont envie de rejeter. On a inculqué que l'écrit rencontré en milieu scolaire constituait l'unicité de la langue française excluant de facto les variantes populaires et dialectales. Dans les discours de ces enquêtés, l'école organiserait un rapport à la langue répondant à une norme unique. Il y a d'emblée un décalage entre ce qu'est réellement un atelier et ce qu'il peut être dans leur imagination. La première représentation de l'écriture renvoie à la croyance chez ces non participants, mais aussi chez la plupart des participants au mythe de l'écrivain (Jean-Paul, Bernard, Denise, Guy, Valère...) « en un "vrai" français déposé dans les œuvres prestigieuses, qui serait la seule norme d'écriture » (Penloup 2000 : 27).

On retrouve dans cette représentation l'un des éléments du couple distinction/banalisation, que Dabène (1987) reprend parmi les six sources de l'insécurité scripturale. Cette survalorisation du texte conduit à prendre l'écriture, comme d'ailleurs la lecture, pour des pratiques d'exception. Lire un journal n'est pas lire, comme l'attestent certains non participants :

Je lis jamais sauf le journal sud-ouest pour m'informer. Alphonse

Je lis pas je lis que des bandes dessinées et le journal Sud-ouest du « Réso » c'est tout. Khalid

De même, écrire une lettre administrative ou une lettre de motivation ou amicale n'est pas écrire. Les écrits fonctionnels ne sont pas perçus comme de l'écriture. Ils ne les considèrent pas spontanément comme des actes d'écriture. Ainsi, dans leur représentation, l'écriture est avant tout un moyen d'expression. Dès lors qu'il n'y a pas de connotation personnelle dans ces écrits, il n'y a pas d'acte d'écriture, à en croire leurs propos.

L'exemple de Sorgho, qui ne cesse d'affirmer qu'il n'écrit pratiquement jamais, tout en expliquant qu'il a été l'auteur de plusieurs rapports annuels de comptabilité quand il travaillait en entreprise ou de discours quand il s'agissait de défendre les droits des étrangers, est très révélateur.

Il en est de même pour certains participants tels que Valère, Guy ou Jean-Paul, pour qui écrire autre chose que de la littérature n'est pas écrire. Ainsi leurs écrits professionnels ne sont pas reconnus étant de l'écrit. Il semblerait que cette écriture professionnelle soit « chez eux une technique si courante qu'elle se fait oublier de ses usagers-eux-mêmes » (Fabre 1993 : 16). On peut dire avec Fabre, que pour cette population « il y a une écriture dans laquelle le je s'engage et s'exprime, la seule qui autorise aujourd'hui l'énoncé « j'écris », et une autre qui par contraste apparaît comme le résultat d'une exigence extérieure au sujet, d'un pur impératif social » (Fabre, 1993 : 17).

Les représentations associées au mot « écrire » combinent ainsi plusieurs préjugés. Parmi les participants, l'idée du mythe de l'écrivain a été plusieurs fois citée. Les mots tels que « doué », « avoir du talent », « aimer être seul », ou « avoir fait des études littéraires » ont été mentionnés pour qualifier de ce que signifiait « écrire » pour eux. Lors d'entretiens avec

certaines enquêtes, des expressions courantes sont en effet apparues comme leitmotiv : « je n'ai pas la capacité pour véritablement écrire », « il faut avoir un don pour être écrivain », « Victor Hugo était un génie ». Même si les participants ont assimilé le fait que l'on acquiert la maîtrise de l'écriture par le travail et par la pratique, il n'en reste pas moins que d'après eux, l'écriture relève du talent, du don ou de l'inspiration. Les argumentations qui sous-tendent de tels propos permettent aux uns et aux autres de se réfugier derrière l'impossibilité d'accéder à un savoir, quel qu'il soit. Font-ils référence à leur culture familiale ou à l'apport génétique qui doterait naturellement plus ou moins bien un individu ? Dans tous les cas, ils ne considèrent pas avoir totalement accès au statut d'auteurs légitimes.

En effet, la norme sociale réserve seul aux écrivains, le droit d'écrire sans déclencher une ironie blessante. Ainsi, si l'on écrit des journaux intimes,²⁰⁹ des poèmes, des nouvelles...etc. sans avoir franchi au moins une fois la frontière de la publication d'un de ses écrits, alors il est mal venu de prendre au sérieux ses talents littéraires. Par ailleurs, écrire évoque l'image d'une certaine marginalité qu'il faut assumer. Autant écrire un poème ou des journaux intimes en tant qu'adolescent s'avère être une phase normale, autant, à l'âge adulte, ces écrits invitent à un questionnement ou à une certaine indulgence de la part de l'entourage. Ecrire, comme l'entendent ces enquêtés, c'est écrire comme un écrivain, avec de vrais projets littéraires. Ils ont intériorisé l'idée qu'il n'est pas donné à tout le monde d'écrire, et de se dire écrivain à l'image de ces historiens, de ces philosophes ou de ces écrivains, (Charle Christophe, Alain Finkielkraut, Jean-Marie Laclevetine...etc.) pour qui la représentation même du créateur unique et inspiré serait mise en péril par « une démocratisation littéraire » qu'incarnent toutes ces entreprises d'apprentissage du métier d'écrivain.

Dans cette optique, ces auteurs combattent vivement les projets de formation à l'écriture littéraire,²¹⁰ dont l'objectif est de faire croire que n'importe qui peut devenir écrivain. Ils redoutent la production en série d'auteurs « au style formaté » qui mettrait, d'après eux, le mythe de l'originalité en danger.

Pourtant, tous les écrivains ne manifestent pas la même aversion devant ce « vouloir-écrire » généralisé, puisque certains d'entre eux, nous l'avons vu, ont initié et soutenu cette démocratisation littéraire en encourageant, dans les ateliers d'écriture, l'écriture amateur. Les incitations (ALEPH) à prendre la plume, à s'exprimer par écrit, à s'adonner à l'art d'écrire, à se faire publier, à faire de sa vie un roman, ne cessent en effet de se développer. Dans le programme Cinéma de l'Utopia sur Bordeaux, sont régulièrement publiés des encarts publicitaires ou des petites annonces proposant toutes sortes de services destinés à s'initier à l'écriture ou à perfectionner son savoir-faire ; sans compter les offres de services payants de ces nouveaux professionnels que sont les animateurs d'ateliers d'écriture et les écrivains publics.

En somme, les représentations que ce groupe a construites de l'écrit et de ses usages sont fortement marquées par cette dichotomie, voire ce clivage entre l'écriture quotidienne et l'écriture littéraire. Ces non participants se caractérisent par une culture plutôt proche de la

²⁰⁹ A l'image du journal intime d'Anne Franck.

²¹⁰ Comme les Creative Writing aux Etats-Unis, qui suscitent l'engouement de certains profanes.

pratique, proche de leur vie quotidienne, faite d'un ensemble de manières de faire, de sentir et de penser, liées à des situations immédiates et concrètes. La vie quotidienne de ces interviewés semble s'ancrer davantage dans des activités en lien avec la famille, des activités qui se déroulent au domicile (Le bricolage, cuisiner, faire du sport...). Seul François mentionne des pratiques d'écriture personnelles comme activité. Les représentations de l'écrit que j'ai pu identifier font écho pour certains aux souvenirs de l'apprentissage scolaire et au monde académique.

Ces représentations ne sont pas uniformes au sein même de ce groupe. J'ai pu noter des écarts de valeur attribuée et d'intérêt porté à l'écrit. Effectivement, Sorgo, Alphonse et François attribuent une valeur importante à l'écrit pour des raisons éloignées l'une de l'autre. Alors que Sorgo considère l'écrit comme un vecteur d'autonomie, d'ouverture culturelle, de bien être, d'épanouissement personnel et un vecteur important à l'éducation des enfants, François inscrit sa représentation de l'écrit dans une vision instrumentale. En ce sens, il l'envisage plutôt comme un moyen de gagner de l'argent et sous cet angle, il pratique l'écriture de la chanson. Alphonse a intégré, après un travail d'analyse et de réflexion sur son parcours au regard de l'écrit, que sa faible maîtrise de l'écrit a eu une incidence sur sa vie professionnelle et a compromis l'accès à la formation et à la qualification. A l'image de Sorgo, il la considère comme un vecteur indispensable à l'intégration dans le monde professionnel notamment. Cependant, frustré et gêné par une conscience aiguë de l'incongruité de sa situation face à l'écrit dans notre société où l'école est gratuite et obligatoire, il préfère employer des stratégies pour dissimuler ses difficultés à l'écrit.

Aussi écrire est une source importante d'inquiétude et de difficultés pour Alphonse car à un certain moment il existe ce côté « irréversible » qu'il veut à tout prix éviter. Il se contente essentiellement d'écritures purement mnémotechniques – noter des rendez-vous-, rédiger un texte tant soit peu personnel.

A contrario, Bertrand, Saïd et Khalid attachent peu de considération à l'écrit, mais pour des motifs divergents. Pour eux, l'écriture est un monomédia, tandis que l'interaction verbale est un multimédia. Il s'agit donc de faire entrer dans un canal unique et étroit toutes sortes d'informations véhiculées à l'oral. Comme l'affirment Alphonse et Bertrand, la parole est aidée par un contexte (l'intonation, le geste, le regard, l'expression du visage, la situation même que partagent les interlocuteurs) et s'appuie sur lui. Alors que l'écriture tend à perdre ce contexte comme le spécifie Michel Fayol dans son ouvrage (2013) :

L'écriture est monologique : pas d'interlocuteur, pas d'interruption, pas de questions et pas de réponses. Il faut donc tout faire soi-même, sans être sûr du résultat. Sera-t-il correct et intéressant ? Pour tenter de le savoir, on se relit : tout scripteur est en même temps son premier lecteur. Est-ce vraiment conforme à ce que l'on voulait dire ? Est-ce vraiment cela que l'on aimerait que les autres comprennent ? Oralement, on peut toujours se reprendre, reformuler autrement. À l'écrit, il faut détruire et recommencer, à moins de tomber sous le coup de la remarque acerbe de Buffon : « Ceux qui écrivent comme ils parlent, quoiqu'ils parlent très bien, écrivent mal »

Du reste, ils ont beaucoup moins d'attrance pour les sms²¹¹ et plébiscitent l'appel téléphonique.

Dans ce contexte, leur pratique de l'écrit est en rapport avec cette dimension pragmatique. Elle fait écho non pas au mode d'apprentissage scolaire mais aux apprentissages professionnels qui ont été acquis par expériences. Bertrand et Alphonse privilégient, comme le souligne Lahire 1993, « le flux du faire et du dire » ils ont appris dans ce flux même et pour eux « langages et gestes » sont intimement liés et l'apprentissage se fait dans la pratique. C'est le cas de Bertrand. Lors de l'entretien, le seul moment où il a été prolix est lorsque nous avons abordé le thème de « la cuisine ». Il a alors été riche en détails et en expressions singulières, « la cuisine, c'est, je le cite : « l'art de mélanger des saveurs, faire des mélanges harmonieux ». Dans cette perspective, il pourrait éventuellement écrire des recettes de cuisines ou lire tout ce qui se rapporte au domaine culinaire.²¹²

Si tu as des livres de cuisines dans ton travail, que tu veux plus, moi je suis preneur, ça je lis tu m'oublies pas ok ? Bertrand

Sa pensée s'appuie sur du concret, de l'action, sur le savoir-faire, la pensée analogique.

Moi j'écrirais bien des recettes, tout ce qui touche à la cuisine, ça me tente, mais écrire pour écrire, aucun intérêt. Bertrand

Comme le note Liliane Szajda²¹³ en se référant à Lahire on ne peut pas parler pour Bertrand, Alphonse, Khalid ou François « d'un mauvais rapport à l'écriture », mais plutôt « d'un rapport singulier » qui a ses racines dans la langue maternelle, un rapport « qui a des formes sociales particulières » :

Ainsi l'écriture est une transcription des structures oralisées de la langue. Leur conception de l'écriture se réfère essentiellement au codage oral, ils ont conscience que leur pratique scripturale est à l'écart de la norme et ils pensent avoir une pratique déficitaire et du coup préfèrent rester dans une logique orale. Car dans une interaction verbale, ces déficiences passent inaperçues ; celui qui écoute peut demander des précisions, rendant le propos cohérent et recevable.

J'aime parler, j'aime pas écrire, comme ça, y a pas d'ambiguïté, c'est clair, on se prend pas la tête, tu vois ce que je veux dire. Bertrand.

Dans l'ensemble, leur représentation de l'atelier d'écriture est uniforme et se positionne en référence à l'apprentissage de l'écriture réalisé dans le système scolaire. La raison invoquée pour justifier leur non engagement dans l'atelier d'écriture est argumentée par le fait que

²¹¹ Le 22 août dernier, le journal *Le Monde*²¹¹ consacrait un article au *boom* des SMS et autres messageries : 10 milliards par jour de messages sur Facebook dans le monde, 280 SMS par personne et par mois en France. Les adolescents en écrivent 83 par jour, 2 500 par mois. Interrogées, de jeunes personnes expliquaient que ce n'était pas par économie, mais par préférence : moins intrusif, moins stressant que l'appel téléphonique, le SMS est en quelque sorte plus poli et presque aussi rapide que la parole. Laure Belot, « Les nouvelles vies d'Homo numericus. Le Monde, 22 août 2013.

²¹² Les personnes à faible capital scolaire ont tendance à lire des livres pratiques (Lahire 1993).

²¹³ Le français aujourd'hui n°152 scolariser pour intégrer : les situations de handicap, pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA Liliane Szajda-Boulanger Armand Colin Le français aujourd'hui 2006/1 - n° 152 pages 83 à 92.

l'essentiel de leur temps est consacré à la recherche d'un emploi et donc à la recherche d'un revenu.

Dans cette optique, elle relève plutôt d'une activité théorique qu'ils estiment soit acquise, au regard de leur niveau scolaire (Sorgo et Saïd), soit inutile (François, Bertrand), car cette activité théorique ne se fonde pas sur une praxis, ou sur l'expérience alors qu'ils sont avant tout dans une posture pragmatique : « c'est apprendre en faisant pour gagner de l'argent » ; soit inaccessible (Alphonse), au regard de leurs grandes difficultés à l'écrit. Seul Khalid a une représentation de l'atelier d'écriture plus ou moins appropriée, puisqu'il est le seul à y être allé.

Bertrand et les autres imaginent que leur savoir-faire, leurs connaissances échappent totalement « à l'écriture », car ils se sentent comme inférieurs et donc discriminés dans un environnement donné. Bertrand m'a révélé qu'il n'écrivait jamais et ne correspondait jamais avec les autres par écrit. Il n'envoie ni mail, ni sms. Alors qu'Alphonse, Sorgo, ou Saïd rédigent des pensées bêtes, ou notent des rendez-vous, des écrits brefs qui relèvent de la vie quotidienne. Quand à Khalid, il privilégie le dessin comme moyen d'expression. C'est un moyen, par cet acte d'écriture, d'exprimer sa dimension pragmatique, expressive, en faisant passer des messages. Dessiner est pour lui une manière de construire une communication écrite ayant pour fonction d'informer ou de distraire ceux qui le lisent. Dans son imaginaire, la création d'une bande dessinée est beaucoup plus accessible que la création d'une nouvelle ou d'un roman. L'image en soi constitue le texte. Il aime réaliser de nombreux croquis ou crayonner en fonction des thèmes abordés dans le journal « Résonance » du centre social « Réso ». En ce sens, il utilise les éléments textuels fournis par les écrivains du journal en inventant des gags visuels et donne libre cours à son imagination. Dans l'idéal, il aimerait créer sa bande dessinée avec un scénariste qui s'occuperait de la partie écrite, car il estime rencontrer encore des lacunes dans son expression écrite. Selon lui, créer une bande dessinée constitue un travail artisanal qui débouche sur de l'art. Par ailleurs, à l'inverse de Bertrand, il pense que l'orthographe actuelle du français sera bientôt dépassée, au profit du langage sms, qu'il trouve plus approprié et plus pratique.

Convaincus parfois de la limite de leurs compétences à utiliser les formules requises, certains non participants s'en remettent aux assistantes sociales pour élaborer leur lettre de motivation. En somme, ils ont un rapport au monde et à l'écrit « pratique ». Ainsi leur écrit est d'abord une communication avant d'être expression. Leur communication écrite est guidée par des enjeux sociaux tel le monde professionnel. L'essentiel est que l'autre comprenne. Ils sont pragmatiques. Ils bricolent²¹⁴ leurs rapports à l'écrit. Pour ces non participants, que l'écriture soit personnelle ou sociale, elle est vécue comme une contrainte.

Leurs écrits ont souvent une fonction mémorielle.

²¹⁴ Bricolage au sens de Claude Lévi-Strauss dans la pensée sauvage. Il parle du bricoleur comme celui qui « œuvre de ses mains en utilisant des moyens détournés et dont la règle du jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord ». On peut retenir que ces non participants bricolent l'écriture en évitant de suivre une démarche préalablement établie.

L'écriture professionnelle chez les participants est liée aussi à un enjeu de nécessité. Elle fait l'objet de peu d'importance dans leurs parcours d'écrivain. Le type de texte essentiellement associé à ce type d'écriture est l'écriture de comptes rendus ou de rapports professionnels. Dans cette optique, l'écriture est un moyen, non une fin. De manière générale, l'acte d'écrire reste soumis au sens et à la valeur que les enquêtés lui attribuent.

1.2.3 Sur le plan de la langue

Cinq enquêtés sont issus de pays où la langue française n'est pas la première langue d'enseignement et ont effectué leur scolarité dans leurs pays d'origine. C'est le cas de trois non participants : Sorgo (Côte d'Ivoire), François (Vietnam), et Saïd (Maroc), et deux participantes : Lourdés (Espagne) et Salia (Algérie).

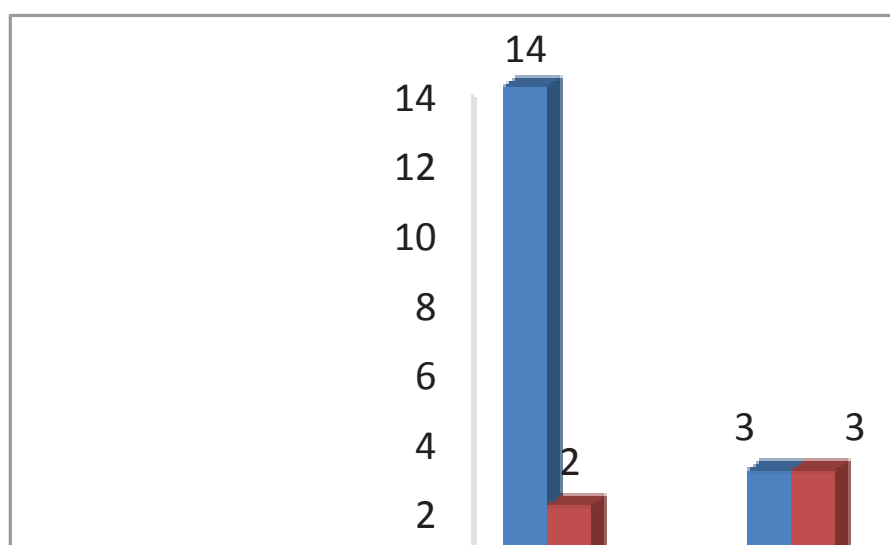


Figure 9 : Langue maternelle chez les enquêtés

Pour Lourdés, le français est en usage concurrentiel avec sa langue maternelle, l'espagnol. Elle pratique un oral hybride, mélange d'espagnol et de français. Au sein de sa famille les membres ne communiquent pas forcément dans la langue française. Sa pratique linguistique varie en fonction des interlocuteurs. Par exemple, elle essaie de pratiquer le français avec son fils de 21 ans, mais parle essentiellement en espagnol avec son mari et ses amies de même origine.

La langue de la société d'accueil peut être considérée comme une langue étrangère pour ces enquêtés, même pour ceux dont la langue française est de rigueur dans leur pays d'origine ; et dans ce contexte, ils pensent malgré tout ne pas être en possession de tous les codes écrits.

Au début de son séjour en France, Lourdés, qui n'avait pas de grosses difficultés de compréhension du français, me raconte avoir eu du mal à suivre les informations à la

télévision, et à donner du sens à ce qu'elle entendait. Ce qui montre que le sens que l'on entend dépend fortement du contexte dans lequel on vit. Il faut donc prendre en considération ce qu'implique de vivre au quotidien dans un monde différent culturellement de sa culture d'origine.

Malgré ce que l'on pourrait penser à première vue, la France a des façons de vivre au quotidien qui sont très différentes de celles des Espagnols, des Algériens ou des Marocains. E.T. Hall le souligne dans son ouvrage « La dimension cachée » (1978), il parle des distances entre les corps, du niveau sonore de la voix en fonction des cultures par exemple. Il y a dans un premier temps un problème de repère pour les immigrés nouvellement installés dans le pays d'accueil. Le temps doit leur permettre de s'adapter aux réalités du pays d'accueil, de comprendre ses us et coutumes et de se les approprier. Néanmoins, Salia, Lourdes, Saïd, ou Sorgo ont au moins une culture de référence, celle du pays d'origine qui peut leur fournir la possibilité d'intégrer par transposition et adaptation la culture du pays d'accueil.

En effet, « quand un migrant change de culture en emportant avec lui un morceau de son monde d'origine, il est beaucoup moins désorienté puisqu'il garde autour de lui quelques repères de son passé qui lui permettent d'apprendre plus rapidement les repères de sa culture d'accueil » (Cyrulnik 2002 :44). Alors que les immigrés issus de la deuxième génération font parfois l'expérience de modèles éclatés et peuvent rencontrer des difficultés à se constituer une culture de référence. Le cas de Khalid, né en France ou de François arrivé dans sa prime enfance en France, sont à ce titre parlant. Ils se trouvent dans une situation socioculturelle difficile car ils ne bénéficient pas de culture de référence, au même titre que Salia, Lourdes ou Sorgo qui ont par ailleurs un rapport à l'écrit scolaire ou professionnel assez important.

1.2.4 Les pratiques culturelles quotidiennes des enquêtés

J'ai abordé leurs pratiques culturelles au quotidien pour situer leur rapport à l'écrit au travers d'un ensemble de composantes identitaires, sociales et culturelles.

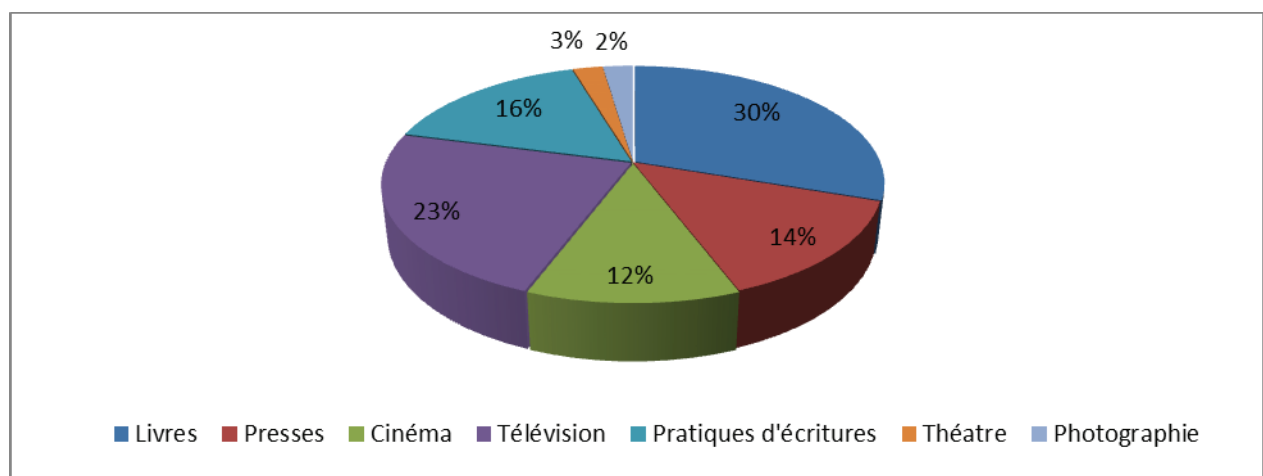


Figure 10 : Pratiques culturelles au quotidien des participants

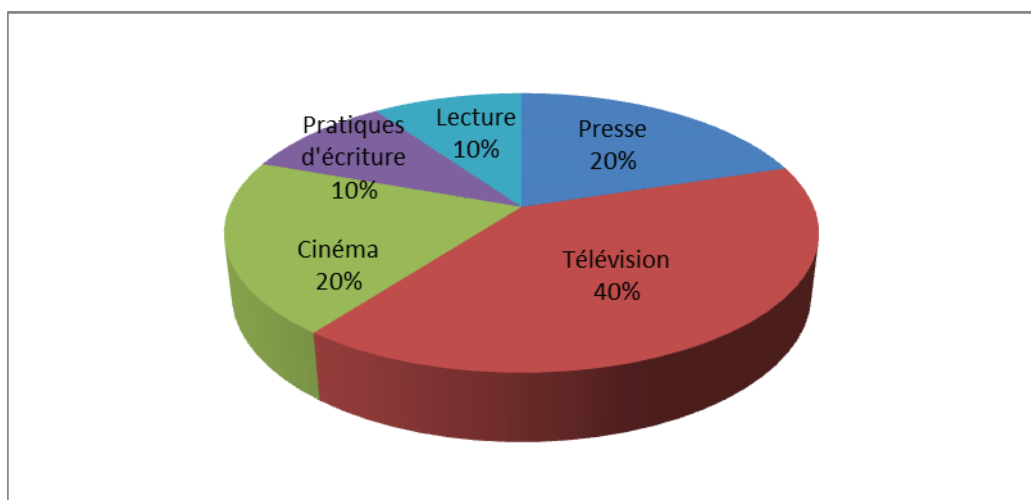


Figure 11 : Pratiques culturelles au quotidien des non participants

Les pratiques personnelles de l'écriture chez les non participants semblent minimales à en croire leur dire. Leurs pratiques sont en lien avec les obligations administratives (remplir des chèques, actualiser leur situation mensuelle...). Seul François écrit des chansons. On retrouve chez eux ce que Daniel Fabre appelle « des écritures ordinaires ». Cette dimension pragmatique est également dominante concernant le rapport au livre. La lecture se limite à des livres documentaires, comme des livres de cuisine. Leur lecture est ancrée dans les préoccupations immédiates de la vie.

Ils accordent également une grande importance à une lecture qui moins directement liée à une pratique spécifique, celle la presse quotidienne. La presse quotidienne telle que le Sud-Ouest disponible à tous au « Réso » est plébiscitée par ce public notamment, pour accéder aux informations en général. Trois d'entre eux portent un grand intérêt aux informations locales.

Moi j'aime bien le journal ici quand je prends mon café, je m'intéresse à ce qui se passe mais je lis que ça que le Sud-Ouest, c'est tout. Bertrand

Mais aussi un intérêt pour les informations concernant le sport, les faits divers, la météo et la rubrique des petites annonces. Aucun magazine people n'a été signalé par ce public essentiellement d'hommes.

Les travaux de Bernard Lahire portant sur les lectures en milieu populaire confortent ma recherche. Il brosse l'exposé suivant :

Une lecture ancrée dans un espace connu, vécu, lecture qui informe sur les faits quotidiens et proches, à un autre degré, ce type de lecture s'articule intimement à l'expérience vécue (...). Les journaux sont lus à partir des schèmes ordinaires de la vie quotidienne (éthico-pratiques) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques (Lahire : 1993 111-119).

Chez les non participants, l'intérêt pour les livres de cuisine ou de voyage (Khalid et Bertrand) fait écho aux documentaires ou aux magazines vus à la télévision. Le livre dans ce sens apporte des réponses à un questionnement technique ou pratique.

J'aime bien lire parfois des livres sur les voyages, je regarde des livres qui parlent de la Lybie qui montrent les paysages, la culture et tout ça quoi et ici je profite du journal pour lire ce qui se passe. Khalid.

C'est un mode d'appropriation spécifique des lectures populaires qui se caractérisent par une dimension pragmatique (Lahire).

L'orientation pragmatique des lectures ne concernent pas seulement les enquêtés à faible ressources scolaires, elle concerne aussi les enquêtés à fortes ressources scolaires qui portent leurs choix sur les romans engageant la participation, l'identification et l'expérience quotidienne.

Toutefois, la lecture de livres littéraires semble concerner plutôt les participants. Plusieurs livres littéraires ont été cités : Céline, Victor Hugo, Faulkner, Tobie Nathan, ...Frédéric Renoir...etc. La fréquentation de l'atelier pousse certains à s'approprier une autre forme de lecture que celle qu'ils pratiquent au quotidien.

Ça m'a donné une autre dimension, ça m'a ouvert « d'autres portes ». Quand j'étais gamine je lisais beaucoup, surtout les histoires de Zola, c'est mon père qui m'avait ouvert à Zola, et j'avais cette curiosité littéraire, et en plus comme je vais en atelier d'écriture, ça m'a toujours encouragée à lire et maintenant je vais avec plus de facilité dans une bibliothèque, et même avec de l'enthousiasme. Je me suis rendue compte que je suis plus intéressée par les biographies. Denise

Les livres me disaient des trucs que jamais personne me disait à la maison et quand je lisais ça allait toujours moins mal on trouve des paroles dans les livres qu'on ne trouve nulle part ailleurs. Sam

Je lisais des romans ouais, par contre y a un truc que j'ai essayé, c'est Céline, par exemple, j'ai jamais pu lire facile, les 20 premières pages, j'ai jamais pu aller plus loin, pourtant tout le monde me dit c'est génial et tout, mais... Déjà j'ai un problème avec la guerre de 45, ces épisodes-là, parce qu'on en a tellement parlé que... déjà, déjà ça, ça m'avait freiné d'entrer, je connaissais pas du tout, et après la façon d'écrire de Céline...Bernard

(...) Ouais ... oui puis bon ça, moi je... ça éveille le sens critique dans le sens où... comme on s'ouvre un peu à toute sorte d'écriture, et de littérature en même temps ; et là ça élabore une pensée critique un petit peu, parce que c'est vrai l'école en fait elle nous apprend les classiques, c'est bien, c'est quand même, ça reste quand même, avec tout ce qu'y a il faut aussi prendre une partie à un moment donné dans l'apprentissage (...) Ça ouvre le sens critique, quand on ouvre un livre bon on le lit différemment peut-être (...) super mal écrit, on peut comparer à des choses (...), ça été le truc vraiment qui m'a fait rester jusqu'à maintenant quoi. Valère

Ils lisent aussi des romans d'amour ou des polars. Leur fréquentation aux ateliers d'écriture a permis l'établissement d'un nouveau rapport à la lecture : la découverte d'extraits d'œuvres littéraires a pu être une source d'enrichissement de l'écriture personnelle.

J'aime écrire, j'aime surtout lire aussi et je suis sensible à tout ce qui est environnement, politique sociale. Je suis donc attiré par une certaine forme de polar je parle en tant que lecteur de Montalban. Ça m'a frappé et puis j'avais envie d'écrire un polar et plus je vais à l'atelier d'écriture plus ça me rend humble en me disant que je ne serais jamais Céline, c'est pas le but non plus mais euh bon entre temps comme je continue à lire euh temps en temps. J'ai découvert un petit bijou qui s'appelle requiem pour les innocents de Calaferte...euh j'ai toujours envie d'écrire ce genre de truc. Bernard

Certains participants pratiquent d'autres activités que la lecture ou l'écriture. Une part d'entre eux va au cinéma ou au musée et de temps à autres au théâtre. Deux participantes s'investissent dans une autre activité amateur : l'une dans la photographie (Jocelyne), l'autre

dans la peinture (Michelle). D'après Olivier Donnat, dans son ouvrage «Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français 1996» la circulation entre différentes pratiques artistiques est assez courante.

Par ailleurs, j'ai pu relever chez les non-participants un intérêt vif pour la télévision. Regarder la télévision ou écouter la radio font partie des plaisirs partageables et partagés, alors que lire un livre est selon eux une activité solitaire. Elle reste pour eux le moyen sûr et rapide pour s'informer. En ce sens, ils rejoignent la majorité des français pour qui la télévision occupe la plus grande partie des loisirs.

La télévision est donc majoritairement regardée par les enquêtés. Elle fait partie de leur quotidien et elle est en particulier « une présence » pour combler un vide chez Alphonse et Bertrand.

De manière générale, elle constitue une relation privilégiée avec l'image. Elle forme un apport ludique, mais aussi elle est un moyen d'acquérir des informations sur l'actualité et sur des questions de société. Elle apporte des repères vis à vis du temps et de l'espace. Elle offre surtout pour les non lecteurs, majoritaires chez les non participants, une ouverture sur le monde et elle remplace la lecture de la presse.

La télé c'est pratique, t'as les infos, tout ce que tu veux savoir, quand je fais toute la journée ma recherche d'emploi, c'est quand tu rentres, t'allumes ta télé, ça détend, y'a des films, les infos et tout ça quoi. Saïd

La télévision est un outil qui, d'après eux, permet d'acquérir des connaissances rapides jusqu'ici inaccessibles. Elle est donc regardée pour les ouvertures sur le monde extérieur, qu'elle facilite.

A contrario, elle est pour Sam un outil de manipulation et d'abêtissement :

Y a un niveau intellectuel qui n'est jamais abordé ni dans la famille en général ni avec certains autres c'est souvent au ras des pâquerettes c'est souvent dans la récrimination et la télé n'en parlons pas si elle ne vous trompe c'est déjà bien. L'autre fois je voyais qui avait des gens qui regardaient la télé 24 h sur 24 jusqu' à en tomber malade ça me pose des questions moi, ce qui faut savoir par exemple pour la guerre du golfe y avait des images elle revenait constamment c'était un système de rouleur compresseur et les gens ils se repaissaient de ces images, les gars-là ça parlait de bombardement chirurgical pas plus chirurgical que ça.

Il circonscrit au discours dénonciateur des pratiques de masse, ce qui n'est pas sans rappeler des discours antérieurs. Ainsi, alors que les lectures populaires avaient été abondamment vilipendées à la Belle Epoque, celle-ci ont été réhabilitées au moment où s'est développé un nouveau loisir populaire, le cinéma, qui a fait l'objet de vigoureuses condamnations fondées sur les mêmes métaphores du poison annihilant les facultés humaines. Il sera à son tour revalorisé lorsque la télévision deviendra le loisir de masse moderne. Ce qui fait dire à Anne-Marie Thiesse (2001 : 304) que :

Les déplorations contemporaines qui peignent avec effroi et dégoût les prolétaires avachis sur les canapés de leur H.L.M absorbant passivement d'ineptes programmes télévisés, s'inscrivent dans la prose du XIX siècle décrivant les ravages de l'alcoolisme.

1.3 Etat des lieux de ces parcours biographiques

Dans ce premier chapitre de la quatrième partie, j'ai présenté le public que j'ai rencontré au sein des deux ateliers d'écriture, en m'appuyant sur leurs récits biographiques, dans une perspective transversale et comparative. Au vu de cet état des lieux, plusieurs éléments contribuent à l'hétérogénéité des enquêtés.

Parmi les facteurs d'hétérogénéité, j'ai évoqué le parcours scolaire, le parcours social, professionnel et familial et enfin le rapport à la langue et aux pratiques culturelles quotidiennes, pour mieux cerner l'existence ou non d'une pratique d'écriture. Ces variables, recensées dans les tableaux et étayées par des graphiques ci-dessus (prises indépendamment les unes des autres), montrent qu'une grande partie des non participants (cinq sur six), ont des parents peu qualifiés et économiquement défavorisés pour deux d'entre eux (Saïd et Sorgo).

Si les deux non participants Sorgo et Saïd n'ont bénéficié d'aucun capital culturel puisque les parents étaient analphabètes, et ont eu par conséquent une faible familiarisation avec la culture écrite durant leur enfance et leur adolescence, ils ont néanmoins un niveau scolaire plus élevé ou équivalent à celui de certains participants (Emma, Nadine, Denise, Jean-Paul et Valère). En outre, Sorgo, à l'image de la plupart des participants, accorde une grande importance à l'écrit. Il rêve d'éditer sa biographie, mais estime ne pas posséder de talent pour se lancer dans cette aventure. Il préfère déléguer l'écriture de sa vie à son fils aîné, dont le cursus universitaire le rend légitime pour mener à bien ce projet littéraire. Par ailleurs, si Alphonse, non participant, et Denise (participante) ont un parent dont le niveau d'étude est équivalent ou supérieur au baccalauréat (un père ouvrier qualifié, un père ingénieur,), et ont eu une haute familiarisation avec la culture écrite durant leur enfance, ils ont cependant le niveau d'études équivalent la 5^{ème} et ils ont un rapport minimaliste à l'écrit. A l'image de la plupart des non participants, une partie des participants ont des parents peu qualifiés (7 sur 16).

Tous ces facteurs recensés dans les tableaux et les graphiques ci-dessus, tels que le niveau de formation, la catégorie socio professionnelle des parents de l'enquêté, et celle de l'enquêté sont censés conditionner leur investissement ou non dans un atelier d'écriture. De prime abord, ces facteurs sont importants dans les conduites d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture. En effet, de nombreuses études sociologiques démontrent qu'en raison du lien étroit qui unit destin social et destin scolaire, les populations issues de milieux défavorisés sont vouées à l'échec scolaire.

Dans ces conditions, il est admis²¹⁵ que la sous-qualification des parents peut être un handicap majeur pour la réussite scolaire des enfants et de ce fait, générer un rapport à l'écrit minimaliste. Mais au regard des parcours présentés, l'on observe des cas atypiques qui vont à

²¹⁵ Si on fait référence aux rapports établis par l'OCDE et aux travaux de plusieurs sociologues tels que Bourdieu, Establet...

l'encontre des attentes de cette théorie et du sens commun. Ainsi la tendance statistique n'est pas une règle mécanique (Lahire 1995).

En effet, deux extraits narratifs, l'un d'une participante, Nadine, l'autre d'un non participant, Bertrand, vont à l'encontre de cette tendance par leurs parcours biographiques similaires, et leurs engagements diamétralement opposés. Ces deux enquêtés mettent en évidence l'existence d'un climat familial très troublé et des parents incapables d'assurer un cadre propice à leur épanouissement personnel et culturel²¹⁶ comme le soulignent ces fragments d'entretien ci-dessous :

Parce que j'étais en famille d'accueil et je m'entendais mal avec ma famille ; on me tapait dessus tous les jours, j'étais très turbulent. J'ai pas pu passer mon examen. Bertrand

Parce qu'ils avaient pas envie de me garder, puis ils avaient jamais vraiment pensé à qui j'étais, ce que je voulais faire, ça les intéressait pas du tout ; c'était que j'étais une bouche à nourrir, je sais pas, ou c'était juste pour m'embêter, pour montrer que c'est eux qui décidaient ; ils ont un comportement, c'est peut-être un peu fort, d'esclave et du maître « on est les maîtres et toi tu fais ce qu'on te dit, sinon... » Voilà c'est un peu comme ça.

Je comprends pas comment ils ont pu avoir l'adoption. Nadine.

Leur expérience scolaire initiale est jonchée de difficultés. Ils vont expérimenter une succession de redoublements. Ils tirent tous les deux un bilan très négatif de leurs parcours scolaires qui procède notamment d'une absence de soutien familial et pédagogique. Ils témoignent dans leurs entretiens d'un parcours scolaire demeuré inachevé, inhibé par les difficultés personnelles et familiales. De plus, chacun a connu « la rue » : Nadine y a vécu plusieurs années et Bertrand, à en croire ses propos, y a demeuré 15 ans. Ils ont tous deux effectué des petits boulots et leur futur ne semblait offrir aucune perspective. Pourtant Nadine s'engage dans un atelier d'écriture, afin de changer une image personnelle et intellectuelle stigmatisée. Alors que Bertrand, à contrario, évite tout ce qui se rapporte à l'écrit au point de faire l'apologie de la relation orale.²¹⁷

En comparant ces parcours singuliers, notamment de Nadine et de Bertrand, de Sorgo ou Denise, on remarque que chacun a son historicité, ses représentations, ses attitudes, un vécu propre au rapport à l'écrit, qui échappent totalement à la transmission, quel que soit le support ou le moyen utilisé. L'apprentissage de l'acte d'écriture n'est pas un objet neutre. Chacun attribue une valeur par rapport à sa représentation de l'acte d'écriture. Si les membres de leur famille, notamment chez les participants, ont certes véhiculé implicitement ou explicitement des représentations sur l'écrit pouvant avoir des répercussions sur l'acte d'écriture, cette influence n'est pas systématique : les cas d'Alphonse et de Denise sont éloquentes.

Ainsi on peut affirmer avec Bernard Lahire que le concept de transmission d'héritage culturel semble trop superficiel et ne suffit pas à expliciter les phénomènes sociaux étudiés dans les

²¹⁶ Peu de familiarisation avec la culture de l'écrit.

²¹⁷ Pour lui, la relation orale est gage de sincérité car elle est immédiate et transparente.

registres scolaires. Cette notion de transmission rend compte relativement mal du travail d'appropriation et de construction du rapport à l'écrit de l'héritier ou de l'apprenti. (Lahire : 277). Effectivement, les structures objectives sont construites par la sociologie de façon statistique (le sexe, l'âge, la CSP, ou le niveau diplôme sont censés donner une représentation « des conditions d'existence », du milieu social).

Dans cette optique, la socialisation est décrite comme transmission de « capital » ou comme ayant un impact. Cependant, ce qui s'acquiert, ce n'est pas un capital ou une structure, ce sont « des habitudes corporelles, langagières, comportementales au départ liées au contexte » (Lahire 1995 : 203-205). Il conteste la vision uniquement économique des inégalités scolaires de Pierre Bourdieu car ce qui peut défavoriser certains enfants à l'école, ce n'est pas un manque de capital culturel, mais entre autres une faible familiarisation avec la culture de l'écrit, caractéristique fondamentale du système scolaire. C'est pourquoi l'auteur s'intéresse à la manière dont les enfants sont familiarisés avec l'écrit dès leur plus jeune âge principalement en dehors de l'école et à ce que cela développe chez eux afin d'étudier le lien. Ainsi, selon Lahire :

Le pense bête, la liste des commissions, la liste de choses à faire, le classement des papiers administratifs, des recettes recopiées (...) les petits mots quotidiens entre les membres de la famille (...) développent les caractéristiques intellectuelles qui seront favorables à la réussite scolaire. (Lahire 1995).

Il pense que la pratique de l'écriture est à considérer comme un facteur intéressant vu qu'elle pourrait apporter un élément significatif dans l'explication des inégalités culturelles.

Néanmoins, je ne souscris pas à cette dernière affirmation. Car comme le montre cette recherche, certains de nos enquêtés s'approprient certaines formes d'écrits et en rejettent d'autres. Ils entretiennent des rapports très variables avec les écrits, en fonction de leurs compétences individuelles en lecture ou en écriture, indépendamment du fait qu'ils ont baigné ou non dans une pratique d'écriture durant leur enfance. Ces enquêtés donnent de l'importance aux écrits en fonction de ce que ceux-ci induisent dans leur vie quotidienne.

Si les parcours scolaire, socio-professionnel et familial des participants divergent de ceux des non participants, leurs pratiques d'écritures et leurs rapports à l'écrit restent de manière générale contrastés, indépendamment des représentations du système scolaire.

Par ailleurs, abstraction faite de leur engagement ou non dans un atelier d'écriture, la majorité des enquêtés a une représentation de l'écrit très marquée par le clivage entre l'écrit quotidienne et l'écrit littéraire. En effet, pour un grand nombre d'entre eux, l'écrit ordinaire n'est pas perçu comme de l'écrit. Tout écrit rapporté à des écrits autres que fictionnels tel que des écrits professionnels (Rapports, tracts, sms, mail...etc.) n'est pas jugé comme étant de l'écrit. Cette représentation est sans aucune corrélation avec le niveau des diplômes et la catégorie socioprofessionnelle des enquêtés et ceux de leurs parents. De plus, l'état des lieux des pratiques culturelles au quotidien de l'ensemble des enquêtés, telle que la télévision, démontre qu'elles sont partagées par l'ensemble de la société et ne peuvent être hiérarchisées par une seule vision du monde et associées à des classes sociales.

En somme, les engagements ou les non engagements dans un atelier d'écriture ne sont pas principalement tributaires de la culture familiale ou de la culture scolaire de l'enquêté. L'acte d'écriture est surtout soumis au sens que l'enquêté accorde à l'écrit ou non, à la place qu'il lui accorde dans ses relations sociales et comment il se situe par rapport à lui. Elle renvoie à la question de l'appropriation de l'écrit et donc à ses représentations, ce qui m'incite à interroger un monde de l'écrit bien difficile à cerner, mais qui ne peut plus être considéré comme un grand tout holistique. C'est pourquoi dans le chapitre suivant, je vais m'attacher à mettre en lumière à travers une analyse typologique, les différents processus d'engagement et de non engagement que mettent en place les enquêtés face à un atelier d'écriture.

2 Les différents processus d'engagement et de non engagement chez les enquêtés

La famille, le milieu scolaire, la religion, les médias, sont depuis toujours des facteurs qui influencent la manière dont on va s'engager dans notre vie de citoyen.

Dans le dictionnaire Larousse,²¹⁸ le terme engagement comporte plusieurs sens et est utilisé dans différents domaines. Ainsi il est défini de plusieurs façons :

- ✓ Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie : Contracter un engagement. Faire honneur à ses engagements.
- ✓ Action d'engager quelqu'un, de l'employer, de louer ses services ; embauchage.
- ✓ Action de faire entrer quelque chose, un groupe dans un espace étroit : L'engagement d'une troupe dans un défilé.
- ✓ Introduction d'une troupe dans une bataille : L'engagement des réserves.
- ✓ Combat de courte durée et localisé : On signale quelques engagements à la frontière.
- ✓ Fait de prendre parti sur les problèmes politiques ou sociaux par son action et ses discours : L'engagement d'un intellectuel.
- ✓ Action de mettre un objet en gage ; récépissé d'un objet mis en gage.
- ✓ Comptabilité
- ✓ Ensemble des obligations envers des tiers.
- ✓ Finances : Phase préalable et obligatoire à la procédure d'ordonnancement par laquelle l'Administration prévoit une dépense au budget.
- ✓ Histoire : Acte par lequel le roi de France concédait à un engagiste des terres du domaine royal.
- ✓ Médecine : Franchissement du plan du détroit supérieur du bassin maternel par le plus grand diamètre de la présentation fœtale.
- ✓ Militaire : Contrat par lequel une personne déclare vouloir servir volontairement, pendant une durée déterminée, dans les armées ou les formations rattachées, en qualité d'homme du rang ou de sous-officier.
- ✓ Philosophie : Pour les existentialistes, acte par lequel l'individu assume les valeurs qu'il a choisies et donne, grâce à ce libre choix, un sens à son existence.

²¹⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement>.

- ✓ Sports : Synonyme de coup d'envoi. Au football, action de remettre la balle en jeu après un but. Acte par lequel un concurrent notifie aux organisateurs son intention de participer à une compétition.

Après cette présentation succincte des diverses significations concernant le mot engagement, il est à considérer ici comme l'envie de s'impliquer dans une action en vue d'une ouverture sur l'avenir. Tout commencerait par un mouvement volontaire des enquêtés : leur engagement ou leur non engagement dans un atelier d'écriture.

Je vais exposer ci-après la manière dont les enquêtés justifient leur engagement ou leur non engagement entre deux pôles extrêmes : de l'inexistence d'écrits à l'amélioration des pratiques d'écrit et/ou le plaisir d'écrire. Comment se positionnent-ils face à ce processus d'engagement ou de non engagement ? Et quel sens lui donnent-ils ? Qu'est ce qui a déclenché ce processus d'engagement ? Par exemple, visent-ils à sortir de leur invisibilité et à se constituer comme écrivains légitimes ? L'identité d'écrivain trouve-t-elle dans l'atelier d'écriture un terrain favorable pour s'affirmer ? Est-elle liée aux variables sociodémographiques des enquêtés ?

Pour comprendre, le rapport de ces adultes à l'écriture et le sens qu'ils lui donnent, il m'a fallu tenter de rendre compte de leurs pratiques d'écriture et de leur système de valeurs associées à « l'écrit » ; je propose de fait une explication compréhensive d'une expérience sociale, qui est l'engagement ou le non engagement dans un atelier d'écriture. Pour consolider cette approche compréhensive, j'ai eu recours à une méthode comparative afin de mieux appréhender les pratiques d'écriture de ces enquêtés : comparaison des discours entre les participants du « Réso » et les participants de « l'Oiseau » et comparaison des discours entre les participants et les non participants. Ces comparaisons ont en partie répondu à la problématique de départ, qui, je le rappelle, est la suivante :

Quels sont les processus d'engagement ou de non engagement vis-vis d'une offre d'atelier d'écriture dans le cadre des associations classiques et d'insertion ?

Les enquêtés argumentent de leur engagement ou non dans un atelier d'écriture en fonction du sens qu'il donne à l'atelier d'écriture mais aussi au regard de la représentation que leur renvoie l'atelier. C'est à partir de ce sens et des facteurs cités ci-dessus, que sont apparues les logiques de l'action qui sont au nombre de quatre : les contourneurs, les créateurs, les rêveurs et les conformistes. Ces logiques d'action constituent une articulation quater qui permet de comprendre le fonctionnement de l'individu à l'intérieur d'un parcours d'expérience.

L'une de ces logiques prédomine chez les enquêtés mais n'exclut pas les autres. Ces logiques d'action m'ont permis de donner une vue d'ensemble et de rassembler les enquêtés en fonction de leur logique d'action prédominante. Néanmoins, ces logiques d'action ne forment pas une configuration figée car elle ne renie pas la singularité de chaque enquêté. Les différents types de logiques se sont construits à partir des paramètres suivants : les raisons

invoquées dans un atelier d'écriture, la culture de l'écrit dans le contexte social et familial de l'individu ainsi que sa propre culture de l'écrit et sa situation biographique.²¹⁹

Les réponses recueillies renvoient à la singularité des sujets et varient suivant les expériences et les trajectoires personnelles. Des réalités sociales convergentes ont émergé lors de l'analyse de ces entretiens : vie scolaire, familiale, sociale, économique...etc.

Ces quatre logiques d'action permettent de définir les registres selon lesquels une orientation peut être envisagée et suivie par l'individu lui-même. Ces configurations ci-dessous donnent une lecture de la manière dont l'individu conçoit son rapport à l'écrit, comment il le vit et le pratique. Chaque enquêté peut interpréter son fonctionnement et sa manière de construire son expérience de l'atelier d'écriture (dans une configuration), où il peut identifier les éléments déclencheurs de son expérience. On retrouve donc dans chaque configuration les fonctionnements pluriels de chaque individu.

Cette catégorisation s'est construite à partir de plusieurs dimensions : celle des objectifs recherchés, celle du rapport à l'écrit, les usages de l'écrit...etc.

Les projets personnels sont divers. En effet, la manière dont les participants et les non participants se projettent dans le futur varie. Au travers des entretiens, j'ai pu constater que les participants ne sont pas venus chercher la même chose en s'engageant dans un atelier d'écriture. Les pratiques d'écriture des participants sont hétéroclites. Alors que certains pratiquent une écriture utilitaire (Lourdés, Salia), d'autres s'essaient à l'écriture fictionnelle, rêvent d'être publiés et de devenir écrivains (Isabelle, Léon ou Bernard).

Quant aux non participants,²²⁰ quand je leur ai demandé s'il leur arrivait d'écrire dans leur quotidien, ils ont répondu pour la plupart : « non ». Ils utilisent des pratiques d'écritures que Daniel Fabre appelle des écritures ordinaires :

Selon le sens commun, il y a une écriture dans laquelle le « je » s'engage et s'exprime la seule qui autorise aujourd'hui l'énoncé « j'écris », et une autre qui, par contraste, apparaît comme le résultat d'une exigence extérieure au sujet, d'un pur impératif social. (D, Fabre 1998 : 16).

On voit apparaître d'emblée la difficulté principale que pose cette expression « des écritures ordinaires » : tout en renvoyant à des pratiques d'une grande diversité, elle n'en propose qu'une définition floue. L'épithète n'est pas neutre, renvoyant à deux champs sémantiques distincts même s'ils sont liés : dans l'ordre de la qualité, l'ordinaire est du côté de ce qui est précisément « sans qualités », banal ; dans l'ordre temporel, l'ordinaire renvoie au quotidien, à l'idée de pratiques fréquentes.

Ainsi les non participants ont peu conscience qu'ils usent de l'écriture dans leur vie quotidienne. Ils ont des pratiques d'écritures ordinaires que Roger Chartier et Jean Hébrard définissent comme :

²¹⁹ Connaître l'histoire de l'individu, les enchaînements des faits et des périodes de celle-ci a permis de mieux appréhender les raisons de son engagement ou non dans un atelier d'écriture.

²²⁰ Il est important de rappeler qu'un enquêté « non participant » prénommé Khalid a fréquenté durant une année l'atelier d'écriture du « Réso ».

Un ensemble de pratiques scripturaires qu'il est difficile de définir autrement que par ce qu'elles ne sont pas - ni professionnelles, ni littéraires, ni scolaires - et qui malgré leur diversité, ont pour caractéristique première d'introduire l'ordre de l'écrit dans le quotidien des existences. Ces écritures privées (celles du livre de comptes, de l'agenda, du cahier de recettes ou de chansons, de la correspondance, du livre de raison, du journal intime), loin d'être d'emblée séparées, se constituent progressivement dans la longue durée, sans que d'ailleurs, s'érigent jamais entre elles des frontières infranchissables. (Chartier, R. 1991 : 453)

2.1 Les « contourneurs »²²¹ : une configuration avec une logique de non engagement de type « évitement » :

Tableau 8 : Interruption des études et non engagement dans un atelier d'écriture

Prénom	Age	Raison d'abandon d'études	Non Engagement dans un atelier d'écriture	Langue maternelle 222
Alphonse	53 ans	N'aime pas l'école, ne pense qu'a s'amuser	Ne voit aucun intérêt.	Française
Saïd	35 ans	Doit aider financièrement sa famille restée au Maroc	Ne connaît pas l'existence de l'atelier d'écriture. Mais l'estime d'aucune nécessité puisque considère avoir le niveau scolaire requis.	Marocaine/ Française
Bertrand	39 ans	N'aime pas l'école	Ne participe pas à l'atelier ; Aucune utilité.	Française
Sorgo	52 ans	Père décédé et doit assumer les besoins alimentaires de la famille	Ne participe pas aux ateliers, se considère plutôt matheux que littéraire.	Congolaise/ Française
François	45 ans	Eprouvait des difficultés dans les matières	N'éprouve aucun intérêt.	Vietnamien /Française
Khalid	40 ans	Des déménagements intempestifs qui ont interrompu ces études.	A déjà participé à l'atelier d'écriture une année, mais a arrêté pour des raisons de recherche d'emploi.	Française

²²¹ Mot emprunté à Pascal Polistanski dans la revue des sciences sociales 2005, n °33, privé-public : quelles frontières. <http://www.revue-des-sciences-sociales.com/pdf/rss33-politanski.pdf>.

²²²Tous les enquêtés d'origine étrangère maîtrisent la langue française. Les entretiens se sont donc déroulés dans cette langue.

Ce groupe se constitue de 6 hommes âgés de 35 ans à 53 ans. Aucune femme n'est présente.

Les entretiens réalisés avec la plupart des non participants n'ont pas été enregistrés.²²³ Seul Sorgo a bien voulu être enregistré. La rencontre avec les non participants potentiels s'est parfois heurtée à des refus, ou à des résistances. Celui du non participant qui voulant sans doute faire bonne figure²²⁴ qui se dit volontaire mais qui s'absente le jour du rendez-vous ont constitué autant des situations traduisant des difficultés à se dévoiler mais peut-être à se poser symboliquement comme dominé face à la chercheuse débutante que je suis.²²⁵ Ces non participants et tous ceux qui ont refusé de me répondre étaient persuadés d'être dans une configuration d'enquête visant à les contrôler ou à les juger. J'avais beau introduire dans la conversation une présentation personnelle, mon statut de doctorante et la raison de ma recherche, je percevais une certaine hésitation. Cela peut venir du fait qu'ils ont été à plusieurs reprises l'objet d'un regard exotique de la part de certains doctorants qui, à en croire le directeur²²⁶ de ce « Réso », n'ont pas toujours respecté la déontologie.

D'après Mauger (1991), les chercheurs pratiquant les enquêtes de terrain ont été souvent confronté à ces résistances visibles lorsqu'était venu le moment de commencer les entretiens individuels chez certains enquêtés dont le niveau scolaire est faible : silence gêne,...etc. Avant même d'avoir commencé l'entretien, et d'être alors confronté à la situation (elle-même sans doute projetée en regard des expériences passées – notamment dans les services sociaux, mais surtout de l'école), les enquêtés en général se sont inquiétés de ne pas savoir répondre. Comme l'ont indiqué à plusieurs reprises Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon dans leurs travaux :

Cela montre qu'ils ont parfaitement saisi la situation de « quasi examen » que représente une enquête pour l'enquêté-e, et indice également d'un auto-positionnement dévalorisé vis-à-vis de l'enquêteur (au niveau scolaire sans aucun doute, mais également économique et symbolique), et des structures sociales de façon plus générale (à la différence des enquêtés-e-s d'origine bourgeoise qui sont, dominant-e-s dans la situation d'entretien, en dépit des ressources scolaires et sociales de l'enquêteur).

En effet, certains interviewés m'ont donné l'impression d'être peu à l'aise face à ma recherche : nombre élevé de relances durant l'entretien (en dépit de sa faible durée), faible volume sonore de la voix, attitude corporelle exprimant le malaise, ont constitué autant d'indices de ce trouble. L'argument le plus souvent utilisé avant d'entreprendre l'entretien, a été celui de l'ignorance comme j'ai pu le relever à diverses occasions au moment de la première approche : « je ne sais pas si je vais savoir répondre... ».

²²³ Comme je l'ai signalé dans la partie méthodologique, il y a eu déperdition d'informations.

²²⁴ « Perdre la face ou faire bonne figure » extrait de l'ouvrage "Les rites d'interaction" de Goffman Erving.

²²⁵ Se référer à la « violence symbolique » dont parle Bourdieu dans son ouvrage « La misère du monde ».

²²⁶ « On les regarde parfois comme s'ils étaient au Zoo. Donc forcément ça ne plait pas beaucoup, ce ne sont pas des animaux de laboratoire ». Propos recueillis auprès du directeur fin octobre 2012.

2.1.1 Par méconnaissance

Les cas de Sorgo et de Saïd

Sorgo et Saïd ont des idées sur l'écrit, et il semble que celles-ci ne soient pas indépendantes de leur rapport au savoir en général, constitué en grande partie depuis leur enfance. L'atelier d'écriture est dans leur représentation un lieu où l'on (ré) apprend à écrire. Le rapport à l'écrit que leurs déclarations me laissent entrevoir est un rapport écrit scolaire qui s'est construit au cours de leur vie d'élève, à partir de modèles de réussite auprès de leur fratrie, mais aussi d'entrepreneur pour Sorgo. Ainsi, ils me diront qu'ils n'éprouvent pas le besoin d'entrer en atelier d'écriture car ils savent écrire, comme en témoignent ces extraits :

Oui on m'a parlé de ces ateliers, des cours de français pour ceux qui connaissent pas la langue comme certains espagnols, mais moi ça ne m'intéresse pas. Je me défends pas mal en français à l'écrit. Lorsque je travaillais, je faisais mes rapports seul ; j'ai géré un service comme responsable des recettes et des dépenses d'une commune pendant 15 ans ; j'avais beaucoup de rapports à rédiger, je présentais mon bilan au conseil d'administration ; par la suite j'ai eu une secrétaire et ça m'allégeait. Sorgo

Et il ajoute plus loin :

Pour moi l'atelier, c'est pour ceux qui ne savent pas écrire. Je sais écrire, je sais lire, je me défends en français mais je ne pourrais jamais écrire un livre par exemple ; c'est comme ça que je l'entends. Mais peut être que ça veut dire autre chose. Sorgo

A l'instar de Sorgho, Saïd admet qu'il a aucune idée de ce peut être un atelier d'écriture et estime ne pas en avoir besoin :

L'atelier d'écriture, je ne connais pas, ch'avais pas qui existe ici, mais moi je crois j'en ai pas besoin, j'ai fait des études jusqu'au Bac, je me débrouille bien en français, en arabe même en italien alors, je crois pas que c'est pour moi ça, je sais écrire et lire. Saïd.

L'atelier est pour eux le lieu d'une formation de remise à niveau. C'est le lieu de réapprentissage de l'écriture qui est de leur point de vue destiné aux personnes illettrés voir analphabètes.

Très soucieux de sa scolarité, Sorgo considérait l'école comme le seul moyen de gravir l'échelle sociale. Un rêve l'habitait, celui de devenir politicien, afin de combattre la corruption, la misère et de développer la démocratie. Le contexte socio-économique extrêmement difficile dans lequel il vivait et le manque de ressources parentales l'a obligé, à regrets à quitter le système scolaire après l'obtention du Baccalauréat, pour subvenir aux besoins de sa fratrie, ainsi que l'attestent les extraits suivants :

J'avais personne pour me payer les études et fallait s'en sortir dans la vie très tôt. Sorgo

Mon frère est chef de village là-bas en Côte d'Ivoire, ma sœur s'est mariée et elle ne travaille pas ; je suis le seul être allé à l'école. L'école c'était très difficile j'avais personne pour m'aider ; si j'avais eu un grand frère qui s'y connaissait ça m'aurait beaucoup aidé. Sorgo

C'était difficile mais je m'en suis bien sorti ; mais j'ai des regrets de ne pas avoir fait de longues études.

Sorgo a travaillé dans un premier temps comme comptable dans une entreprise en Côte d'Ivoire. Il aurait voulu faire de très longues études. Il a transmis cette envie à ses enfants en leur exhortant tout au long de leur jeunesse à faire des études le plus longtemps possible afin d'acquérir un maximum de connaissances. C'est un moyen d'après lui de répondre aux préoccupations culturelles et existentielles que peut rencontrer un être humain dans sa vie.

Je suis sorti trop tôt de l'école j'ai juste passé le Bac parce que l'enseignement général était trop long pour moi et je préférais rentrer en comptabilité ; ben, parce que ma mère était très pauvre et mes frères et sœurs ne sont jamais allés à l'école et il fallait apporter de quoi à la maison. C'est la seule raison que j'ai arrêté mais j'ai tout fait pour que tous mes enfants fassent des études ils sont arrivés à l'université grâce à mon effort. Pour moi c'est très important les études, c'est ce que je n'ai pas pu faire. Mon rêve c'était continuer l'école, aller à l'université, avoir des diplômes et comme je suis amoureux de la politique, j'aurais fait une carrière, je me serais consacré à la politique. Je maîtrise l'écrit, je me défends, bon, j'ai besoin parfois qu'on fasse des rectifications.

Sorgo s'érige lui-même en modèle afin de pallier dans une certaine mesure l'absence du père. Il induit par son rôle de père et de frère une injonction à la réussite personnelle à tous les membres de la famille. On constate que son rapport à l'écrit est relié à des activités d'écritures traditionnelles qui renvoient à l'écriture argumentative. Tout ce qui se réfère à la création et à l'imaginaire n'est pas à l'ordre du jour, comme le révèle cet extrait.

Elle²²⁷sert à se défendre. Il faut que mes enfants savent se défendre dans la vie, la connaissance est une bonne arme. Sorgo

Certes, il reconnaît la palette des pratiques sociales où l'écrit s'avère indispensable. À l'entendre, son identité scripturale est déjà bâtie et ce positionnement s'est effectué par comparaison avec les personnes qui l'entouraient telles que ses parents ou ses frères et sœurs qui n'ont jamais fait d'études et qui lui ont permis d'affirmer cette identité de scripteur minimal. En effet, il a joué un rôle clé dans les écritures domestiques en s'occupant de la correspondance familiale et administrative. Dans une culture où l'oral était prédominant, l'écrit était réservé à une minorité de la population où il était entrevu comme un moyen d'accéder au pouvoir. C'est pourquoi, lors du premier entretien, Sorgo a installé d'emblée une dichotomie entre l'écrit et l'oral. L'écrit relève à ses yeux, d'une pratique « d'ingénieur de la langue ». Alors que l'oral relève plutôt d'une pratique de « bricoleur de la langue ».

Sorgo souhaite socialiser son histoire de vie par le biais de son fils aîné. Il veut déposer son histoire de vie dans une mémoire collective. Parce qu'il est devenu autre de ce qu'il était, qu'il pense avoir des choses à dire, et estime avoir une vie et des idées intéressantes à transmettre mais il ne s'autorise pas à les écrire lui-même. Il a saisi que l'écriture n'est pas « une simple technique de transcription et de codage » (Barré-De-Miniac : 122), qu'elle n'est

²²⁷ Il fait référence à l'écriture.

pas la simple traduction de la pensée dans l'ordre scriptural. Sorgo a compris que l'ordre de l'oral et celui de l'écrit sont deux réalités différentes, plus ou moins indépendantes l'une de l'autre :

Ça dépend de l'objectif précisé ce qui m'amène à écrire. Moi j'ai bien envie un jour, quand je vais vieillir, j'aimerais qu'un de mes enfants, quand il aura fini ses études, qu'il écrive ma vie, parce que j'ai eu une vie et j'ai besoin de quelqu'un pour pouvoir l'écrire, qui témoigne de mon passage sur cette terre, c'est très important. Mais moi-même je n'aurais pas le temps de m'asseoir et d'écrire, euh ...j'ai bien envie de témoigner de ma vie. Sorgo.

Il veut témoigner d'un passé, d'une expérience, et surtout il souhaite léguer des valeurs à ses descendants qui, de son point de vue, sont indispensables. Cette écriture biographique²²⁸ a pour Sorgo une « fonction testamentaire ». Laisser en héritage son écrit biographique répond à une intention de perpétuer les valeurs collectives.

De même, Saïd a été contraint à quitter l'école pour un travail afin de pourvoir à l'impécuniosité de ses parents :

En Italie, j'étais en stage pour l'école, et là mon chef d'atelier m'a dit qu'il pouvait me prendre en CDI alors j'ai dit oui et j'ai quitté l'école. Il fallait que j'aide mes parents, mon père peut pas travailler, il a des soucis de santé, c'est normal quoi que je les aide voilà. Saïd.

Mais à l'inverse de Sorgo, même s'il regrette de ne pas avoir pu continuer ses études pour se spécialiser dans l'électricité en tant qu'ingénieur, Saïd donne à l'écrit une place mineure. Tant qu'il maîtrise les bases du savoir lire et écrire, l'important est de s'insérer dans la vie professionnelle, dans l'optique de construire une vie de famille :

Moi ce que je veux ici, c'est trouver du travail comme ça je peux me marier et avoir des enfants comme tout le monde. C'est comme ça, non ? Bon savoir écrire c'est sûr c'est bien comme ça tu sais mais bon là l'atelier d'écriture comme tu dis-moi ça me dis rien. Saïd.

Les représentations de Sorgo et de Saïd concernant l'atelier d'écriture sont largement partagées par les autres non participants. Lors des entretiens informels avec le public issu du « Réso », j'ai remarqué que l'atelier d'écriture génère un énorme brouillard identitaire, d'une part autour de sa définition, et d'autre part autour de son espace au sein même du « Réso » :

L'appellation pour déjà atelier d'écriture est un peu comment dire bizarre et c'est la première fois que je l'entends et comme je n'ai jamais participé je ne peux pas te donner des détails là- dessus, il faut être sincère. Sorgo.

Au travers de cet extrait d'entretien, le terme « atelier » est loin d'être neutre. Si son sens étymologique signifie « un lieu où artisans et ouvriers travaillent en commun »,²²⁹ dans les représentations des non participants, l'atelier d'écriture est avant tout un lieu où l'on (ré)-apprend à écrire dans le sens scolaire du terme, en travaillant seul tout en étant accompagné.

En aucun cas, dans leur imaginaire, ils ne font référence à la notion de création, de partage ou de plaisir. C'est plutôt le lieu qui donne la possibilité de rattraper ce qu'on a raté à l'école, de

²²⁸ Emanant de la classe populaire, ces récits biographiques sont presque toujours le fait d'autodidactes ou de transfuges. Elle correspond à un ethos populaire masculin qui rejette spontanément la poésie, assimilée à l'écriture des sentiments, au profit de ce qu'il tient pour le réel.

²²⁹ Jean-Pierre Robert dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE Edition Ophrys (2008 : 14).

pouvoir enfin acquérir une légitimité culturelle, être dans la norme. A l'instar des autres ateliers de peinture ou de dessin, l'atelier d'écriture offre la possibilité de (ré) apprendre les bases de l'écriture en français, et d'écrire des textes simples. Ces non participants pensent qu'ils vont se retrouver dans un cadre académique. Le terme « atelier » génère ainsi des représentations altérées chez ces non participants.

Par ailleurs, la salle où se déroule l'atelier d'écriture est avant tout un lieu destiné aux enfants, c'est le jardin d'enfants du « Réso », (cf. photo page 129 dans cette thèse) avant d'être l'atelier d'écriture. C'est dans cet espace que les enfants viennent lire, dessiner, et jouer. De ce point de vue, ce lieu demande un cryptage pour les personnes qui viennent au « Réso ». Dans leurs représentations, cet espace est donc essentiellement dédié à la récréation, à l'amusement. Alors que dans leurs conceptions, l'espace²³⁰ social de l'atelier d'écriture au « Réso »²³¹ devrait avoir un local réservé et reposer sur les références de l'espace réel et matériel d'une salle de cours dotée de différents marqueurs de places et de fonctions de chacun (le bureau, l'estrade ou le tableau) pour s'octroyer une certaine légitimité. Vu sous cet angle, l'atelier d'écriture n'est pas référé à du sens institutionnel contrairement à la salle voisine où se déroulent principalement les cours de Français Langue Etrangère (FLE). Celle-ci est aménagée comme une salle de cours avec des tables, des chaises, et d'un tableau.

Pour la direction, l'initiative de cet atelier est essentiellement organisée autour d'un processus de mise en mouvement et de récréation du rapport au monde du sujet, mais cette idée n'est pas toujours comprise comme telle par les personnes fréquentant le « Réso ». Les représentations tronquées des non participants sur l'atelier d'écriture²³² au sein de ce centre viennent pour partie de cette discontinuité avec la logique institutionnelle. Ainsi, pour ceux qui ne le fréquentent pas, comme Sorgo, l'atelier d'écriture est un prolongement des cours de FLE (Français langage étrangère) mais avec en moins son bien-fondé.

2.1.2 De la recherche d'emploi chronophage à la peur du jugement

Le cas de Khalid

A la question « es-tu déjà allé à l'atelier d'écriture ? » Khalid me répond : « oui mais je n'ai plus le temps », et justifie son absence d'investissement dans d'autres projets au regard d'une recherche d'emploi souvent infructueuse, ceci faute d'énergie, de qualification ou

²³⁰ Durant le moment où l'espace est dédié à l'atelier d'écriture, il y a des passages d'enfants, et d'adultes. On passe d'un espace à un autre sur le plan symbolique.

²³¹ Comme la plupart des ateliers d'écritures, l'atelier d'écriture au « Réso » est aménagé de manière à faire disparaître la perception de la relation hiérarchique qui pourrait exister entre l'animateur et les participants.

²³² En fait l'atelier s'inscrit hors d'un repérage psychologique ou pédagogique qui par avance fixerait les profils des personnes concernées.

d'acquisitions scolaires.²³³ Le travail est une valeur forte dans son système de valeurs. Combinant des écueils par rapport à l'emploi et à l'accès aux réseaux principaux de communication sociale, Khalid, comme tant d'autres non participants mais aussi des participants issus du « Réso », subit des inégalités à l'accès aux réseaux de pouvoirs et de savoirs.

L'on constate alors, pour ce public, un rétrécissement du champ des relations personnelles et sociales, qui occasionne une dévaluation de leur identité. Le chômage est vécu comme un processus de dévalorisation menaçant les avantages acquis de l'individu et affecte l'idée qu'il se fait de son identité. La personne, dans une situation de chômage, peut éprouver des difficultés à maintenir l'intégrité de l'image de soi. Cette exclusion sociale ne va pas sans répercussion sur l'équilibre psychique de l'individu, le chômage peut être ressenti par certains comme un drame mettant en jeu la continuité de l'existence. Ils investissent le « Réso » essentiellement pour assurer « leur survie ».

Dans ce contexte, l'atelier d'écriture ne semble ni d'actualité ou ni même approprié à leur situation.

D'où une démobilitation manifeste, relatée dans cet extrait d'entretien :

En fait je suis déjà allé à l'atelier, c'est bien, mais là je peux pas, il faut que je trouve un travail, j'ai plus le temps, je continue à dessiner dans le journal mais c'est tout. Ce que fait E. ça donne autre chose, bon c'est un peu compliqué pour moi parfois, mais j'ai plus la tête à ça, ce qui compte c'est de trouver du taf. Khalid.

Dans cette perspective, le travail « a une dimension psychologique indéniable et une signification culturelle très importante dans la société actuelle ».²³⁴

De manière générale l'atelier d'écriture au sein du « Réso » est au regard de ces non participants en marge des autres activités institutionnalisées comme le FLE ou la TRE (accompagnement dans la Technique de Recherche d'Emploi) car il n'est pas constitué autour d'objectifs. Dans ce contexte, il est ressenti par ces non participants comme un espace qui repose sur la vacuité ou sur un loisir qu'ils ne peuvent pas se permettre.

Khalid a donc cessé d'investir un autre domaine de la vie sociale et comme lui, les plus démunis s'enferment dans une attente qui ne pourra être satisfaite durablement. Ils restent parfois dans la spirale de l'échec scolaire. Ce sentiment se trouve renforcé par les réponses proposées en termes d'emploi précaire, ou par l'aide apportée par le travail social du « Réso ». Pour eux, tout le combat à mener consiste juste à se trouver ou à retrouver une place dans la société, à prendre leur destin en main et à donner du sens à leur vie. Ils sont accaparés par des problèmes de tous ordres, ce qui les met dans une situation d'indisponibilité mentale envers toute forme d'apprentissage.

²³³ Il faut rappeler qu'il a arrêté l'école en 4^{ème}.

²³⁴ Bézille H, 1996 « Pratiques professionnelles d'insertion et traitement de l'altérité » in Exclusions et éducation, document de l'INJEP, n 23, février.

Le cas d'Alphonse

Mais au-delà de cette recherche d'emploi chronophage, ces non participants ont intégré l'idée que c'est sur l'écrit qu'on évalue, qu'on intègre ou qu'on exclut. Il y a dans leur rapport à l'écrit une pesanteur extrême, comme un boulet massif et informe qu'il faut supporter. Ils se positionnent contre toute forme de trace écrite. Dans ce contexte, entrer en atelier d'écriture, c'est prendre le risque de tracter ce boulet d'une identité découragée et largement imbibée, saturée d'échecs multiples. L'acte d'écrire chez toute personne crée des tensions et par voie de conséquence, un état anxieux. Il engendre une certaine « insécurité scripturale généralisée » (Dabène 1987).

Il y a une certaine connotation négative qui teint la notion de représentation de l'écrit pour ces personnes (vécus houleux dans l'expérience scripturale), l'écriture est source d'ennui. Pour la plupart, ils évoquent la peur d'un jugement dépréciatif, ils arrivent souvent avec un manque d'assurance et de confiance. (Dabène, 1987 : 30).

Ecrire, c'est donc prendre des risques, car il y a là une hétérogénéité des normes de références implicites. Ainsi, Alphonse ne s'autorise pas écrire, par crainte de transgresser en n'utilisant que les mots de son quotidien, qu'il considère pauvres. Cette exposition de soi au travers de l'écriture lui fait peur et met en danger sa représentation de lui-même ainsi que son estime de soi. L'écrit est perçu chez Alphonse comme à l'origine de ses échecs professionnels, personnels et sa non maîtrise de l'écrit implique la mise en œuvre d'une stratégie d'évitement :

Tu sais je suis pas allé à l'école longtemps, je suis resté jusqu'en 5^{ème}. Je préférais courir après les filles qu'étudier et maintenant je dois faire des erreurs à chaque ligne, ça me met mal à l'aise. Si j'avais fait des études je serais pas dans cette galère aujourd'hui, euh voilà franchement, je me vois pas du tout à l'atelier d'écriture. Et on fait quoi dedans exactement ??? Alphonse.

Il enrichit plus loin :

Et puis quand tu parles, on ne voit pas tes erreurs, c'est pas comme à l'écrit, on voit tout ton gribouillage, tes erreurs et tout ça quoi, c'est gênant. Je n'aime pas écrire en fait, mais j'aime lire les journaux, parfois des livres et tout ça.

Dans cette perspective, la fabrication même de l'écriture dans le raturage, dans la pression et l'impression sur la feuille le renvoie, d'après l'extrait ci-dessus, à son espace intime, qu'il ne veut surtout pas exposer à tous. Pour reprendre la métaphore de Jean. Baudrillard (1970) en parlant d'une femme qui se maquille, rares sont celles qui aiment être vues quand elles se « fabriquent en se maquillant ». La peur d'écrire chez Alphonse devient la peur de laisser trop de traces de soi.

Aussi, il a une représentation de l'écriture (à l'image de la plupart des enquêtés) qui se rapporte aux idées répandues, qui font de ceux qui écrivent des êtres inspirés écrivant d'un seul jet, sans rature. (Penloup 2000 : 27). Il se figure que l'écriture peut se pratiquer sans effort et avec fluidité pour ceux qui sont doués pour écrire. Pour reprendre les propos d'une participante, il faudrait dédramatiser l'écrit et ses règles usuelles pour que les personnes en difficulté avec l'écrit comme Alphonse se mettent à écrire :

C'est important de dédramatiser la situation de la faute d'orthographe ; une raison pour laquelle les gens ne vont pas aux ateliers d'écriture, c'est la culpabilité. Ça me fait penser à un échange à l'atelier d'écriture sur internet où je participais, à propos de quelqu'un qui me fait un commentaire sur ce que j'avais écrit (les messages sont lus par tout le monde), et il me réécrit ensuite en me disant « excuse moi j'ai fait une faute d'orthographe ». Je lui ai répondu « ça n'a pas d'importance, l'important c'est d'écrire, il faut surtout pas y attacher d'importance ». Et puis j'ai écrit « qui n'a jamais fêté (avec la faute) me jette la première pierre.

2.1.3 L'atelier d'écriture : une option inutile

Les cas de François et de Bertrand

Si ces deux enquêtés connaissent l'existence de l'atelier d'écriture, tous deux le considèrent comme « ne menant à rien ». ²³⁵Face aux constats de leurs situations sociales et professionnelles, ils expriment avant tout le besoin de trouver une activité salariale, et en ce sens, l'atelier d'écriture ne répond pas à leurs attentes. En effet, il est vu par ces non participants comme un espace sans projet, car l'écriture dans ce contexte se satisfait peu d'une perspective de projet. Aux yeux de ces non participants, l'acte d'écrire au sein de cet atelier ne sert à rien de concret dans le quotidien, comme trouver un travail. Ils ont à plusieurs reprises souligné « cette inutilité » de l'acte d'écrire au sein de l'atelier. A ce titre, les propos de François sont très explicites :

A quoi ça va me servir d'aller à cet atelier, j'ai déjà à faire à trouver un boulot ; l'atelier m'apporte quoi ? Rien. Si tu m'avais dit, il y a de l'argent à gagner, tu m'aurais intéressée, mais là écrire pour écrire ce n'est pas mon truc. François. ²³⁶

Ceux de Bertrand le sont autant :

L'atelier d'écriture ça sert à rien, parce qu'écrire c'est une perte de temps. Bertrand.

L'atelier est donc perçu comme un espace-temps inutile pour répondre aux enjeux professionnels. Néanmoins, si écrire en atelier d'écriture est selon eux « une perte de temps », leurs pratiques d'écritures et leur rapport à l'écrit divergent. Alors que François s'essaie à l'écriture de chansons dans l'espoir de les commercialiser, Bertrand se refuse à toute forme d'écrit quel que soit leur support. Seule la communication orale lui semble légitime, même si en soubassement, il reconnaît qu'il aimerait résoudre ses difficultés pour écrire ses lettres administratives seul (lettre de motivation, écrire au bailleur...etc.) qui le mettent en dépendance vis-à-vis du personnel du « Réso ». Ce qui l'importe c'est l'apprentissage « des choses de la vie ». Il estime que les savoirs prépondérants sont essentiellement transmis par « l'expérience de la vie ». Ces savoirs concernent surtout l'acquisition des vraies valeurs :

Pour moi ce qui est important, c'est d'être honnête, de ne pas être méchant avec les gens, ne pas les trahir, tenir sa parole, tu vois ce que je veux dire, c'est ça qui compte pour moi. Bertrand.

Il semblerait que Bertrand n'aime pas être confronté aux situations qui nécessitent l'usage de l'écrit ; il fait appel à des stratégies d'évitement dès qu'il le peut. En ce sens, il entretient un rapport distancié à l'écrit. Il envisage la lecture, mais aussi l'écriture, comme une fin en soi et ne les inscrit pas dans ses représentations, dans une vision plus large d'insertion sociale, professionnelle et de développement de la citoyenneté. Et pourtant, passionné par la cuisine, il

²³⁵ Propos de François.

²³⁶ Entretien mai 2012.

aime lire des livres portant sur ce thème et il est capable de tenir une longue conversation sur ce sujet. Du point de vue pratique, Bertrand se sent tout à fait apte à écrire des recettes de cuisine si on le lui demandait.

Quant à François, son rapport à l'écrit peut être qualifié d'instrumental. Tout au long de l'entretien, il met en exergue l'importance de « gagner de l'argent » en écrivant des chansons. Pour ce faire, il a écumé les sites internet pour trouver des informations sur les maisons d'édition. Par ailleurs, à en croire ses propos, il s'est inscrit à des concours d'accueil pour les chansons et les paroles. Il espère en venant au « Réso » ouvrir des portes professionnelles dans la commercialisation de ses chansons. La notion de plaisir esthétique est peu présente dans son discours. Contrairement à la plupart des enquêtés, François n'éprouve aucun sentiment d'insécurité scripturale en écrivant ses chansons. La notion de « faire des fautes » ne semble pas le gêner. D'ailleurs, il apprécie écrire des sms pour leur nature ludique et leur syntaxe privilégiant une brièveté. Il aime recourir à un langage familier et simple pour les rédiger.

2.1.4 Une attitude paradoxale à l'égard de l'écrit chez ces non participants

La représentation d'un atelier d'écriture commune aux six non participants est l'insistance sur le caractère scolaire que celui-ci doit revêtir. Effectivement un atelier d'écriture serait, selon eux, un lieu de rescolarisation intempestive. A aucun moment l'atelier d'écriture n'est pensé comme un loisir parmi d'autres et l'écrit amateur n'est considéré comme une distraction. Et pourtant, certains parlent de cet atelier d'écriture en termes positifs mais ne s'y engagent pas, comme le montrent les propos d'Alphonse :

Ça doit être intéressant, chépa, enfin je crois mais ce n'est pas pour moi.

Ou ceux de Sorgo :

Bon chépas peut être, c'est pas comme je dis l'atelier d'écriture, c'est peut être autre chose. Y'a des choses bien à y faire.

Mais au-delà de cette représentation erronée de l'atelier d'écriture qui explique en partie leur non engagement, ils éprouvent en toile de fond des sentiments ambivalents d'attraction et de crainte à l'égard de l'écrit. Ils sont tiraillés entre un pôle positif et un pôle négatif des représentations, vivant un double mouvement d'attrait / répulsion vis-à-vis de l'écrit. Ils écrivent peu ou évitent l'écrit, mais la plupart d'entre eux lui attribuent des fonctions s'apparentant à une utilité nécessaire et importante. Ils adhèrent partiellement à l'idée suivant laquelle l'écrit est un outil essentiel pour agir, comprendre le monde, trouver les chemins de l'autonomie et/ou de l'insertion. Ils lui reconnaissent, soit consciemment, soit

inconsciemment,²³⁷ diverses fonctions : celle de s'exprimer, de rencontrer l'autre, celle de connaître ou celle d'agir. Ils savent que l'acte d'écrire ne se réduit pas à une question instrumentale d'apprentissage linguistique, mais qu'il existe un enjeu d'ordre social, culturel et surtout professionnel, notamment pour François, et pourtant aucun d'entre eux prend l'initiative de s'engager dans l'atelier d'écriture.

Ils ont deux conceptions des propriétés linguistiques de l'écrit : l'une est tournée vers la norme linguistique, l'autre vers l'idée que ce qui peut être dit ou pensé à l'oral ne peut être écrit.

Ce qui se traduit parmi ces enquêtés par une peur d'être jugé par les autres, peur entrant en contradiction avec le désir d'écrire. Ils sont donc pris entre le désir de « vouloir écrire » autre chose que des écrits administratifs et la peur, voire l'angoisse de se mettre à nu en montrant leurs écrits. L'exemple de Sorgo qui rêve d'écrire sa biographie mais ne le fait pas lui-même de peur d'en être incapable ou d'Alphonse qui préfère ne pas exposer ses écrits de crainte d'être étiqueté sont à ce titre très parlant.

Aussi, ils usent très peu de l'écrit, comme si, c'était un espace non sécurisé, un espace périlleux dans lequel ils pourraient se mettre « en danger ». Ces enquêtés²³⁸ usent et abusent de l'oral comme un espace de retrait dans lequel ils se sentent en sécurité. Par ailleurs, pour compenser l'absence d'aptitude dans leurs écrits, ils font valoir leurs compétences dans d'autres domaines d'activités manuelles, domestiques ou artistiques. C'est le cas de Khalid qui reconnaît que le dessin (figuratif) n'est pas de l'écriture (linguistique) dans le sens conventionnel qu'on lui attribue, mais considère que le dessin exprime autant que l'écriture le contenu d'un message symbolique. Pour lui, le dessin est un langage comme un autre. C'est aussi le cas de Bertrand, qui estime que cuisiner est un art au même titre que l'écrit. Il faut autant d'intelligence et de perspicacité. De plus, lors des entretiens, il va à plusieurs reprises insister sur le bon sens pratique qu'il est important de posséder dans la vie et sur ses qualités morales, au-delà de de la maîtrise de l'écrit :

Ce qui est important c'est faire le bien et tout ça, écrire pour moi ça ne veut rien dire. Bertrand.

A l'exception de François et de Khalid (si on considère que le dessin est une forme d'écriture), tous ont un rapport à l'écrit minimaliste. Ils n'ont pas conscience de la possibilité de pouvoir réaliser des transgressions dans l'écriture académique ou conventionnelle. Ils se rappellent n'avoir eu en guise d'écriture dans leur période scolaire que des activités formelles, des exercices sans véritable enjeu créatif. Ils n'ont écrit durant cette période que pour obtenir une note, sans imaginer que l'écriture pouvait être aussi un acte de pensée et une ouverture sur l'imaginaire.

Cet apprentissage de l'écrit a été largement décrié par deux d'entre eux. Ainsi, l'écrit tel que Bertrand ou François l'ont connu dans le système scolaire est soumis à leurs critiques en raison du déni de reconnaissance dont l'école a fait preuve à leur égard. Du coup, même si

²³⁷ Bertrand ne cessera lors des deux entretiens de scander l'inutilité de l'écrit dans sa vie tout en attirant l'attention qu'il aimerait pouvoir écrire ses lettres administratives seul sans devoir faire appel aux personnels du « Réso ».

²³⁸ Notamment Bertrand.

l'atelier d'écriture au "Réso" est plutôt pensé comme un lieu où ne se produisent pas les jugements scolaires et leur cohorte de honte et de culpabilisation,²³⁹ ces enquêtés ne veulent pas tenter l'expérience de l'atelier d'écriture.

Il est admis que l'accès à la lecture et à l'écriture s'est démocratisé en quantité, cependant, au regard de ces « contourneurs » l'accès de chacun à une écriture personnelle et, a fortiori, à une qualité littéraire de l'expression écrite, reste encore un vaste champ à explorer.

2.2 Les « conformistes » : une configuration avec une logique d'engagement due aux contraintes sociales

Tableau 9 : interruption des études et engagement dans un atelier d'écriture au « Réso » et à l'association « L'Oiseau »

Prénom	Age	Raison d'abandon d'études	Engagement dans un atelier d'écriture	Langue maternelle
Salia	23 ans	Toujours étudiante vise le doctorat en biologie moléculaire.	Améliorer son écrit afin de réaliser des rapports scientifiques acceptables.	Algérienne
Lourdés	53 ans	Se marie et n'arrive pas à concilier vie de famille et études.	Améliorer son écrit pour s'intégrer davantage dans la société française en trouvant un travail.	Espagnole
Michelle	61 ans	Deug, devient institutrice.	Moyen de faire face à la maladie.	Française
Valère	44 ans	CAP maçonnerie ; il abandonne ce secteur et se lance dans le sport.	Pour outiller son engagement politique.	Française

²³⁹ « Il faut que l'atelier d'écriture soit un lieu où les personnes vont écrire facilement, même s'il y a des fautes, et où l'on ne va pas – comme cela se fait dans l'Éducation nationale – faire le même conditionnement autour des fautes, et où l'on va aborder cela du côté ludique de la langue. Une fois que ces blocages se dissipent, après on se dit que ça va tout seul ». Extrait d'entretien du directeur du « Réso ».

2.2.1 Par astreintes sociales

Les cas de Salia, de Lourdès et de Valère²⁴⁰

On retrouve dans ce groupe deux femmes : Lourdès et Salia et un homme : Valère. Leurs représentations de l'écrit s'inscrivent en premier lieu dans une conception instrumentale. Elles font écho à un rapport à l'écrit qui reste fragile. L'écriture répond à un besoin qu'ils rencontrent dans une situation bien particulière, comme envoyer sa candidature pour trouver un emploi (Lourdès), écrire un rapport scientifique correctement afin d'obtenir le concours d'entrée à l'école doctorale de biologie (Salia) ou écrire un tract sans erreur d'orthographe (Valère). Dans leurs discours, l'écrit n'est abordé qu'en référence à des contraintes sociales. Dans cette optique, l'écrit fait l'objet d'une demande ou d'une obligation sociale.

Lors des premiers entretiens, l'écrit est très peu évoqué sous l'angle du plaisir. Cette entrée en atelier d'écriture est pour eux une possibilité de faire face à un monde culturel différent du leur et de s'adapter à un monde constitué d'écrits très divers, dans le sens où ils n'évoquent pas d'écriture personnelle. Il est perçu comme un instrument de pouvoir qu'il faut s'approprier pour trouver une place socialement valorisée. Les pratiques scripturales dont ils me font part sont axées sur des pratiques d'écriture scolaire ou sociale.

La manière dont ils usent de l'écriture en début d'atelier ne permet pas de dire s'ils se sont donnés pleinement à cette activité. A leur entrée en atelier d'écriture, ils espèrent juste écrire en référence à une norme, conformément aux exigences qui persistent à être scolaires ou socialement admises par la société :

Au début je cherchais vraiment un atelier d'écriture pour m'aider à rédiger des articles scientifiques, parce qu'on est évalué aussi sur la rédaction ; oui c'était ma première motivation. La première fois j'étais surprise, on écrivait sur un thème et puis chacun lisait ce qu'il avait écrit et puis tout le monde dit « ah c'est bien » et voilà. Je pensais qu'on allait me corriger des tournures de phrases ou des trucs comme ça, vous voyez, alors j'étais un peu déçue, je ne pensais pas que c'était comme ça. Moi j'imaginai euh euh comment dire, que c'était plus scolaire, plus carré. Mais après je suis revenue malgré tout ... Salia.

Oui, aussi ; je découvre un nouveau vocabulaire ; mais moi ce que je cherche, c'est que quand j'écris pas bien, quelqu'un me dise, « c'est nul ce que t'as fait », ou « c'est pas bien » ; parce que la dernière fois tout le monde me disait « oui on est tous bons, on a tous fait un bon travail et tout et tout » alors que je sais qu'en me relisant, les phrases étaient collées les unes aux autres, y avait pas de transition entre les phrases, et je me dis « quelle horreur ! ». Voilà, moi j'attendais qu'on me dise quand c'est bon ou quand c'est pas bon. Salia.

C'est aussi dans cette même optique que Lourdès explique son engagement dans un atelier d'écriture. Cette fréquentation de l'atelier constitue pour elle un travail autour de l'alphabétisation en français :

²⁴⁰ Je développe son rapport à l'écrit, ainsi que ses pratiques scripturales dans le chapitre 11 ci-dessous.

J'étais intéressée pour avoir des cours de langue française, pour améliorer mon français ; j'ai été dans une académie et j'y faisais du français. On m'a dit qu'ici on donnait des cours de français ; alors je suis venue ici pour m'informer, on m'a prise et je suis restée. C'est la même raison qui m'a amenée aux ateliers d'écriture. Je n'avais pas d'idée de ce que c'était. Je préférerais que les profs me corrigent les fautes. Je viens ici pour améliorer mon français à l'écrit pour trouver du travail. Comme je n'ai pas d'argent il faut que je trouve du travail. Lourdès.

Au travers de ces entretiens, il y a un attachement très vif à la norme. Ils parlent de l'importance de bien orthographier les mots, et mettent l'accent sur le fait que « bien écrire » exclut le français oral.

Ainsi ces extraits d'entretiens montrent que :

L'école, mais aussi une infinité de situations sociales « non scolaires » diffusent une série de techniques d'objectivation et placent les êtres sociaux dans des formes de relations sociales au savoir, au lire et à l'écrire plus ou moins spécifiques qui s'avèrent indispensables. (Lahire 1993).

Pour Salia²⁴¹ et Lourdès, habituées jusqu'alors à écrire « naturellement » dans leur pays d'origine, leur nouveau statut « en difficulté avec l'écrit » est cause de nombreux tracas. Se considérant « bon écrivain » dans leur langue, elles souffrent de ne pas pouvoir s'exercer et montrer leurs capacités. J'ai constaté chez ces deux participantes que leur désir d'apprendre était très fort.

Dans les représentations de ces deux enquêtés, l'écrit est un concept préétabli et universel, immanent aux langues, et la force de sa présence dans la société est une raison plus que suffisante pour s'adonner à sa pratique. En sus, savoir qu'elles possèdent déjà les compétences et aptitudes intellectuelles pour opérer sur des objets symboliques dans une autre langue fait vivre l'incapacité comme une situation temporaire et accidentelle, et non comme un handicap définitif, facteur d'exclusion. Pour ces mêmes raisons, leur statut d'étrangers « lettrés » leur procure, au moins au début, une certaine indulgence de la part des autres acteurs sociaux impliqués (collègues, condisciples, professeurs, patrons...).

Ce qui se produit dans le processus d'acculturation d'une nouvelle langue, ce n'est pas la constitution de pratiques nouvelles autour de l'écrit, mais une réorganisation des pratiques, qui s'appuie sur la base de pratiques préalables.

²⁴¹ La situation langagière du pays dont est issue Salia, se définit par la coexistence de deux langues : l'arabe et le français. Mais depuis quelques années, le gouvernement algérien a décidé de promouvoir la langue arabe en vue de lui donner la place qu'elle mérite au sein d'un pays arabo-musulman et ce par le biais de l'arabisation de l'enseignement. Une arabisation qui se veut progressive et qui émerge, en réponse à un conflit identitaire qui s'est installé dans la population. En effet, l'enseignement des matières scientifiques, autrefois transmis uniquement au français, est désormais partagé avec l'arabe. Le français évolue, de ce fait, dans une société où la littérature demeure complexe, aussi bien arabe qu'en français, à cause de la situation langagière du pays et du rapport du public algérien, avec ses langues en général (La langue apparaît au sein du pays sous différents aspects : une langue dialectale qui se présente sous plusieurs formes en fonction des régions et une langue classique qui a le statut de langue officielle du pays) et avec l'écrit en particulier. C'est dans ce contexte que Salia a été soumise à un apprentissage de l'écrit dans deux langues différentes, avec une prédominance de la langue arabe classique.

Salia évoque les difficultés qu'elle éprouve à réaliser un rapport, une lettre de motivation, et à orthographier sans fautes.

Elle différencie trois types d'écriture : l'écriture d'articles scientifiques (souvent en anglais), l'écriture de courriers, et l'écriture de rapports scientifiques. Elle souligne bien que ce sont ses connaissances scientifiques et non linguistiques qui intéressent l'équipe de chercheurs qu'elle voudrait intégrer.

Au niveau professionnel avant ce qui m'a donné l'idée j'étais en stage, parce que j'ai fait un master de biologie en génétique moléculaire à Bordeaux. J'étais donc en stage pour un master 2 et j'avais un peu de difficulté pour rédiger mon mémoire. J'avais les idées mais pour développer c'était un peu difficile ; c'est mon encadrant qui m'a conseillé l'année dernière d'assister à des conférences de philosophie et de participer à des ateliers d'écriture. C'est comme ça que j'ai eu l'idée de faire partie d'un club, de participer à un atelier d'écriture. J'ai donc commencé à chercher sur Bordeaux c'était un peu difficile parce qu'il n'y a pas beaucoup de centres qui proposent des ateliers d'écriture, et c'est comme ça que j'ai atterri le mois dernier ici à la dernière séance. Je cherchais depuis le début de l'année, je cherchais à la fac, mais ils proposaient des tarifs un peu chers. Le but c'était de développer ma capacité à l'écriture, parce que j'avais l'idée mais pour développer... Par exemple, pour remplir un paragraphe, j'écrivais 2, 3 lignes et c'était bon pour moi ; c'est un peu difficile pour moi de développer surtout la partie discussion des résultats. Salia.

Par ailleurs, écrire n'a pas le même sens lorsque l'impératif premier est de surmonter les difficultés de l'existence. Salia a ce sentiment de lutte et de dureté de la condition de l'existence dans la société française :

Dans tous les sens ! (rire) sur le plan administratif, pour la mobilité, Erasmus c'est que pour les étrangers, pour le loyer c'est plus cher que pour un étudiant français ; alors que eux sont boursiers et pas nous, vous voyez, alors qu'on occupe le même logement en cité universitaire. Ils ne prennent pas en compte qu'on est loin de chez nous et qu'on ne rentre pas le weekend end. La dernière fois mon encadrant m'a dit « Ya une bonne pièce de théâtre en ce moment ». Je lui ai dit « le jour où j'aurai mon appartement, je vais commencer à m'intéresser au théâtre ; pour le moment je suis pas prête, c'est plutôt « qu'est-ce que je vais manger ce soir », c'est vraiment des questions vraiment basiques » « Oui au début c'était ça mais ça commence à changer. Je me dis que ça va se développer ce côté chez moi ; mais pour l'instant, je suis dans une démarche de réussir mon concours parce que j'ai des contraintes de la vie, je fais des petits boulots, j'ai envie d'avancer. C'est pas la même chose que quelqu'un qui a un appartement, qui a un salaire, une voiture et tout ; moi je suis dans une démarche d'ordre pratique. Après, si j'arrive à finir mes études, je vais me plonger dans le monde littéraire (rire) parce que ici j'entends parler d'écrivains, donc ça donne envie de découvrir. Salia.

Au début des premiers entretiens, le rapport à l'écrit de ces trois enquêtés était de l'ordre du devoir. Il revêtait l'habit de l'obligation, tel que « je dois savoir écrire des rapports scientifiques » (Salia) ou écrire « une bonne lettre de motivation » (Lourdés) ou écrire un tract et des synthèses sans commettre d'erreur de syntaxe ou d'orthographe (Valère). Mais au fil des fréquentations de l'atelier, ce rapport a évolué. L'atelier leur a donné l'opportunité de rencontres d'un moment où ils ont pu être en position d'accueillir l'ouverture aux autres et au monde, en dépit, pour Salia et Lourdés, de leur situation personnelle compliquée :

Mais comme je vous ai dit tout à l'heure, je commence à découvrir et je me dis pourquoi pas. Maintenant j'arrive à avoir un œil critique. Quand je lis un livre, je me dis « il aurait dû faire ça et pas faire ça ». Je commence à développer mon côté littéraire. Salia.

Ici j'ai appris qu'il y avait des bons auteurs à lire, j'ai appris du vocabulaire et tout ça quoi. Lourds.

Leur entrée en atelier leur a essentiellement permis d'accueillir et de recueillir quelques expressions et de mots de vocabulaire qui leur ont permis de « s'écrire ». La production écrite est de manière générale une activité complexe qui met en jeu plusieurs opérations de différents niveaux de traitement. Pour ces deux enquêtées, écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : d'ordre linguistique tout d'abord, des difficultés à mettre en œuvre dans la langue française des stratégies rédactionnelles automatisées de la langue maternelle et ensuite des difficultés d'ordre socio culturel.

2.2.2 Pour pallier « une situation de crise »

Des événements traumatisants subis conduisent parfois à la recherche d'activités de remplacement, parmi lesquelles peuvent prendre place l'écriture. Le besoin d'entrer en atelier d'écriture relève dans cette perspective d'un élan intérieur, d'une initiative individuelle nourrie d'une forte volonté ou d'une nécessité absolue de combler un manque, un déséquilibre intérieur. Qu'il s'agisse d'une crise existentielle ou identitaire ou d'un dilemme désorientant (rupture affective, maladie, chômage...), l'équilibre intérieur est menacé et la remise en ordre semble indispensable. Des bouleversements brutaux constituent des éléments déclencheurs parfois très influents tels que la maladie, qui est une sorte de déclic conduisant à l'écriture de soi dans un premier temps, puis à l'écriture tout court, sous forme de poésie ou de nouvelles dans un second temps. Ces éléments incitateurs ne fonctionnent pas comme tels de manière isolée. Ils sont le plus souvent, dans les entretiens recueillis, « l'élément conjoncturel » qui déclenche d'abord l'acte d'écriture et ensuite l'entrée en atelier d'écriture. L'écrivain est appelé à mobiliser des ressources qu'il doit puiser dans la situation où il se trouve. Deux événements majeurs ont concouru à l'engagement de Michelle dans un atelier d'écriture : le départ à la retraite et la rencontre avec la maladie. Si la retraite fait partie de la vie d'un individu dans la société et est socialement et culturellement ritualisée, la maladie génère parfois une situation de crise, laquelle ne correspond pas à une période pouvant se déterminer sur l'axe du temps social.²⁴²Généralement, ces situations de crise provoquent un changement dans la représentation de la vie sociale d'un individu et de sa place dans cette représentation.

Le cas de Michelle

Michelle est une institutrice en retraite, victime d'une maladie auto immune. Le passage de la vie active à la vie de retraitée lui a demandé de changer ses habitudes de vie. L'entrée en atelier a joué un rôle dans l'adaptation à ce changement et a eu dans cette optique une fonction d'intégration à la vie sociale.

²⁴² Ce temps social correspond à des stades de la vie socialement repérés : l'adolescence, l'entrée dans la vie active, le chômage, le mariage, la retraite...etc.

Mais, d'un point de vue strictement diachronique, l'évènement le plus immédiatement déclencheur de cette situation est d'ordre médical. A en croire Michelle, sa présence à l'atelier repose sur le besoin de rencontrer du monde, de (re) tisser du lien social, et de se détresser par rapport à cette maladie. L'atelier d'écriture est d'abord dans cette perspective un lieu de sociabilité. La rencontre avec la maladie a bouleversé en partie sa vie sociale et sa vie psychologique. Blessée dans cette identification première, elle n'a pas les moyens de faire face seule à cette pathologie. En effet, elle considère que son statut social est « en crise » et cette entrée dans un atelier correspond à la recherche d'un nouvel équilibre. C'est en sorte une alternative sociale et psychologique à sa difficulté.

Non ; je suis en fauteuil, déjà il faut que mon mari m'accompagne. Je suis allée à la bibliothèque de Canéjan pour proposer de lire bénévolement aux enfants et on m'a dit qu'en fauteuil c'était pas possible, parce que c'était petit. Ça m'a vraiment choquée. C'est pas encore acquis pour les handicapés. Michelle.

La teneur de ces propos va toucher intrinsèquement ses caractéristiques individuelles telles que l'estime de soi et l'image de soi. Ainsi l'atelier d'écriture est perçu comme un endroit davantage égalitaire et préservé de l'arbitraire. Par ailleurs, l'écriture ne lui est pas étrangère, elle fait partie de son monde social. L'écriture est un outil de valeur et a un sens positif. Il lui semblait donc logique d'intégrer un atelier d'écriture.

Son engagement dans un atelier d'écriture est venu, tel un élément rassurant, l'installer dans son nouveau rôle social. L'écriture en atelier est en quelque sorte le lien entre l'avant et l'après. Son entrée à l'atelier lui permet de se familiariser avec les nouveaux repères sociaux de sa nouvelle situation. Il permet dès lors de lui procurer une assurance dans ses actions et constitue un fil conducteur majeur dans le processus identitaire.

Ecrire « avec » d'autres personnes représente une construction régulière, un lien symbolique entre l'avant et l'après, c'est la possibilité de (ré) accéder à la communauté humaine et de se poser active. Devant le ressenti de Michelle, on comprend qu'elle cherche à fuir au maximum un lieu déserté, sans doute hanté par des souvenirs difficilement supportables. On s'aperçoit également qu'elle puisse déclarer des mots d'une violence monstrueuse pour tout « normé », pour toute personne « intégrée » : « Le mercredi, je revis ». Vivre une journée par semaine, et attendre les jours suivants, attendre, tendue vers un unique point, ou presque attendre patiemment que la boucle du temps suspendu reprenne sa marche, le mercredi suivant, l'impatience, l'excitation, l'envie gagnant peu à peu, à mesure que l'on se rapproche du moment tant attendu.

L'écriture dans ce contexte participe à cette recherche d'équilibre et d'acquisition de nouvelles représentations sociales. L'atelier d'écriture est un recours pour sortir de « cette crise ». Cela lui permet de concentrer sa réflexion sur les évènements de sa vie et de rattacher son histoire au monde social. Selon elle, écrire en atelier d'écriture est un moyen de communication : exprimer et recevoir un message, s'intéresser à l'autre. Dans ce contexte, l'écrit est entendu comme le lieu où les relations peuvent se nouer : relation à soi et relation aux autres. Ses écrits réalisés au sein de l'atelier lui ont donné l'envie de publier des nouvelles. Ainsi, en espérant peut-être entrer dans le monde de l'édition, le monde social donnerait un sens positif à l'aventure vécue. L'écrit dans sa perspective est une des formes de

culture qui permet de laisser une trace contre l'oubli. Cette culture de l'écrit qu'elle cultive au sein de l'atelier lui donne la possibilité de se projeter dans le futur et de le planifier. Michelle est passée d'une logique d'action intégratrice en début d'atelier à une logique d'action stratégique²⁴³ en fin de session d'atelier d'écriture.

2.2.3 Un rapport d'utilité sociale à l'écrit

Pour ces conformistes, on peut qualifier leur rapport à l'écrit « d'utilité sociale ». Dans le cas de Salia, l'écriture est une activité essentielle et quotidienne de son travail scientifique dans le domaine de la biologie. En venant en atelier d'écriture, Salia espérait maîtriser les genres codifiés et s'appropriier d'abord les règles de l'écriture de la langue française pour ensuite s'approprier l'écriture scientifique afin d'institutionnaliser sa connaissance en biologie vis-à-vis de ses pairs. Ecrire pour être comprise, écrire pour transmettre. Salia sait que l'écriture institutionnelle d'un rapport scientifique est affaire de positionnement et engage sa responsabilité de futur étudiant chercheur. Aussi, son engagement dans un atelier d'écriture s'est résumé à se former à l'écriture française, être plus à l'aise face à l'écrit de cette langue qu'elle trouve difficile.

Le rapport à l'écrit de Lourdes en français s'inscrit aussi dans une vision instrumentale. Au moment du premier entretien, elle avait entamé une démarche d'appropriation de l'écrit en langue française afin d'élaborer une lettre de motivation « en bon français et sans fautes d'orthographe ». ²⁴⁴Dans sa langue natale c'est une scriptrice experte, elle sait exposer ses raisons, établir un plan...etc. Elle a eu très longtemps une relation intime à l'écriture au travers d'un journal qui lui a servi de support pour une expression d'écriture personnelle.

Actuellement, son écriture en langue française se concrétise essentiellement par la réalisation de lettres de motivations et des lettres administratives. Son rapport à l'écrit en langue française est resté fonctionnel et les autres écrits sont restés marginaux. Son rapport à la lecture en langue française est ici associé lors du premier entretien à l'idée d'apprentissage. La lecture en langue française est un moyen d'apprendre « à mieux écrire », ²⁴⁵ d'améliorer son orthographe et de mieux s'exprimer en langue française. Mais l'idée d'une lecture technique et utilitaire va au fil du temps lors du deuxième entretien être remplacée par une idée de lecture de plaisir et d'enrichissement personnel.

Sans être de l'élite de l'enseignement supérieur de leurs pays respectif (Algérie et Espagne), ces deux enquêtées ont bénéficié pleinement d'une formation supérieure. Si la maîtrise de l'écrit de leur langue maternelle est acquise, cette maîtrise de l'écrit en langue française est loin d'être optimale, au vu des multiples carences dont elles m'ont fait part. Comme les non participants, elles semblent plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit en langue française, car elles appréhendent toujours l'écrit, où les écarts de langue sont sanctionnés.

²⁴³ Elle espère un jour avoir l'occasion de publier ses écrits.

²⁴⁴ Propos de Lourdes.

²⁴⁵ Propos de Lourdes lors du premier entretien.

La production écrite présente une multitude de contraintes auxquels elles doivent se plier (des techniques scripturales précises, un langage soutenu...), contrairement à l'oral qui s'offre à eux comme un outil de communication moins rigoureux et moins contraignant. Les hésitations ou les scories sont très fréquentes dans une communication orale qui se trouve souvent sujette à des modifications multiples et répétées de la part du locuteur qui le fait ainsi apparaître comme discontinue et désorganisée.

Ces personnes rencontrées font de l'atelier une utilisation instrumentale dans le sens où les séances de l'atelier servent pour partie à travailler des connaissances lacunaires ou retrouver des automatismes, comme le révèlent les propos de Valère :

J'étais pas très bon à l'école, tu vois et je suis quelqu'un de très scolaire. Et alors comme je suis engagé syndicalement, ça m'oblige à écrire des phrases et des trucs comme ça, et du coup, de m'exposer et euh j'avais besoin d'entrer en atelier d'écriture pour apprendre à écrire.

Cette utilisation instrumentale des compétences des animateurs et plus généralement des ressources offertes par l'atelier se doublent d'une dimension sociale et d'une dimension symbolique forte.

L'atelier constitue pour Michelle un espace au sein duquel elle peut avoir accès à ce qui lui a été refusé lorsqu'à sa retraite, elle a voulu travailler en tant que bénévole dans une médiathèque : une reconnaissance pleine et entière, malgré ses problèmes de santé.

Ce dernier sens, décelable, s'oppose plus directement aux processus d'enfermement domestique que j'ai analysé plus haut. L'ambiance créée au sein de l'atelier permet en effet de lutter contre l'isolement consécutif à la maladie de Michelle, qui se sent socialement isolée.

« Parce qu'écrire des livres, ce n'est pas rien : tout le monde sait écrire, mais tout le monde n'est pas écrivain.

*Et comment sait-on que l'on est écrivain Harry ?
Personne ne sait qu'il est écrivain. Ce sont les autres qui le lui disent »²⁴⁶*

2.3 Les « créatifs » : une configuration avec une logique d'engagement de type innovante

Ils attendent de ces ateliers moult ressources. Participer à un atelier peut relever d'une tactique, se faire connaître en s'exhibant dans ses plus beaux atours au travers de l'écrit et s'attirer la sympathie de l'animateur. On retrouve dans ce groupe 2 hommes et 2 femmes.

Tableau 10 : interruption des études et engagement dans un atelier d'écriture au « Réso » et à l'association « L'Oiseau »

Prénom	Age	Raison d'abandon d'études	Engagement dans un atelier d'écriture	Langue maternelle
Léon	27 ans	Mal orienté.	Devenir un scénariste, écrire des romans.	Française
Jocelyne	61 ans	Etudes utilitaristes BTS informatique et mène une carrière dans cette branche jusqu'à la retraite.	Se faire publier notamment ses poèmes.	Française
Isabelle	52 ans	Privilégie le mariage et essaie de construire une vie de famille.	Rêve de devenir une écrivaine connue et reconnue.	Française
Bernard	55 ans	N'aime pas l'école et reprend l'entreprise de son père.	Aimerait se faire publier et aime jouer avec les mots.	Française

²⁴⁶ La vérité sur l'Affaire Harry Quebert » Joel Dicker Roman Edition De Fallois /l'Age de l'Homme p 63. J'ai repris cet extrait de ce livre car lors du 2^{ème} entretien avec Isabelle, elle soulignera que seuls, les autres peuvent juger de son talent d'écriture.

2.3.1 L'atelier d'écriture : un tremplin vers l'édition

Certains adhèrent aux ateliers avec l'objectif d'intégrer le monde de l'édition. Dans cette perspective l'atelier d'écriture est à leurs yeux « les coulisses du monde de l'édition ».

Le cas d'Isabelle

Isabelle utilise l'écriture comme moyen d'expression, en lien avec un fantasme de légitimité artistique. Elle se projette en pensée comme écrivaine. Pour elle, se faire éditer et être lue est un modèle de consécration. L'envie d'avoir un lectorat considérable et la volonté de se faire accepter et reconnaître comme écrivaine sont ancrées en elle, comme le montre cet extrait d'entretien :

J'adore lire, écrire, ça suinte par les pores de tout mon être. J'aimerais faire de mon écriture un métier mais euh ... Isabelle.

Elle a fait des études mais n'a pas obtenu son Bac. Cet événement a suscité une grande déception, comme l'illustre la triple scansion des mots « je n'ai pas réussi ».

Les professeurs disaient à ma mère que je n'aurais pas mon Bac et bon je n'ai pas réussi à l'avoir. A l'école je n'aimais pas écrire, j'étais plutôt terrorisée par les professeurs. J'étais très en difficulté ; je me sentais pas à l'aise et j'ai donc pas réussi à avoir mon Bac. J'avais beaucoup de difficultés mais pourtant je travaillais à la maison. J'ai toujours aimé le français, l'anglais, le latin ; et j'adorais la sténo et j'ai pas réussi à le décrocher. Maintenant j'achète beaucoup de livres, et je suis très courroucée par les fautes d'orthographe. Je me suis acheté 'Le français correct' que je lis de temps en temps. Bien écrire pour moi, c'est avoir un style propre, net, ne pas faire de faute, laisser parler ses émotions ; surtout pas de gros mots. Tourner les phrases joliment.

Pour ne pas rester sur un échec, elle va, avec beaucoup de persévérance, obtenir le DAEU.²⁴⁷ Elle éprouve une certaine fierté d'avoir fait appel à l'autodaxie et d'avoir réussi à décrocher son premier diplôme, lui permettant ainsi d'entamer un cursus universitaire de deux ans. Cet événement va la propulser sur le chemin de l'écrit. Entretemps, elle se marie et va laisser toutes ses dispositions culturelles en jachère. Plusieurs années après son divorce, elle décide d'exprimer ses dispositions culturelles au travers de nouvelles, de poèmes, dans l'espoir d'être publiée ; en vain. Coincée entre l'absence de légitimation par la publication et la logique d'une pratique ne pouvant se vivre en secret, Isabelle entre « sur une scène sociale qui est l'atelier d'écriture, l'univers de consolations destiné aux refusés du champ littéraire », comme le mentionne Claude Poliack. (Poliack 2005).

Ainsi, elle ne conçoit pas d'écrire pour soi, de conserver dans ses tiroirs des quantités d'écrits. Ecrire pour ne pas le montrer ça ne vas pas ! L'écriture, c'est pour communiquer. Isabelle.

²⁴⁷ Equivalent du baccalauréat en candidat libre.

L'atelier d'écriture peut dans cette perspective être considéré comme une possibilité d'insertion dans le monde littéraire. Isabelle admet être entrée en atelier d'écriture pour avoir des retombées littéraires symboliques importantes. Elle est soucieuse de faire advenir ses textes (nouvelles, écritures de mise en scènes...) créés en atelier en objet finis, en les socialisant par une publication. D'ailleurs, pour se donner toutes les chances, elle participe aussi à des concours pour d'abord "situer ses écrits" et pour ensuite décrocher un prix qui l'aidera à contribuer à une insertion valorisante dans cet univers de consolation (Poliack 2005). Si elle estime avoir des connaissances et des compétences littéraires, elle se consacre à une grande partie à l'écriture de nouvelles, afin d'ajuster sa production d'écriture aux offres d'écritures qui lui sont destinées, car comme l'écrit Frédéric Chateigner :

Le roman demeure l'horizon indépassable, le couronnement de la carrière. Parce que par son ampleur même, il ne peut guère être l'objet de concours ou de socialisation en atelier et ne peut être publié qu'en volume (...). Ainsi ce n'est pas un hasard si la nouvelle est le genre littéraire le plus souvent retenu dans les concours destinés aux amateurs, tout comme la poésie, le conte. Ce sont en effet, des genres ajustés à la fois aux intérêts des organisateurs et aux dispositions et compétences des participants : textes courts, rapidement évaluables, correspondant aux pratiques effectives d'écriture des amateurs. En d'autres termes, pour la plupart des profanes, « la carrière s'arrête à l'étape de la nouvelle, en deçà de l'horizon rêvé du roman. (Chateigner 2007 : 89-118).

Elle ne considère pas ses activités littéraires comme un loisir, comme un hobby, mais comme un jeu sérieux rendu possible par l'existence des ateliers d'écriture, des concours d'écritures qui lui permettent au moins des rétablissements symboliques quand ses ambitions sociales ont été déçues.

Et depuis j'ai pas arrêté d'écrire à gauche à droite, d'assister. Aujourd'hui je cherche toujours à me faire un nom, que ce soit dans le monde de la littérature ou du cinéma. Je participe cette année à 2 courts-métrages. L'écriture, la mise en scène, c'est mon dada, c'est là où je me sens à ma place. J'ai participé à des concours de nouvelles, j'ai été éditée en interne, par la Mairie de Bordeaux, 4^{ème} sur 40, mais toujours sans rémunération.

L'extrait de cette interview démontre à quel point Isabelle entreprend toutes sortes de démarches pour obtenir une reconnaissance de ses pratiques littéraires et artistiques. Par la mise en œuvre de stratégies (avoir une connaissance accrue de ces mondes, se créer un réseau), elle essaie d'accéder au monde de la littérature et du cinéma, tout en sachant que l'entrée dans ces univers peut être problématique.

Et elle complète plus loin :

L'atelier d'écriture c'est pour moi un super support ; et tout ce que j'écris depuis le début, je vais le reprendre, peaufiner mes écrits, et ça va sûrement faire partie du manuscrit que j'enverrai à l'éditrice. Ça va nourrir d'autres choses en fait ; ça me permet de rebondir, l'atelier d'écriture. Et maintenant que j'ai 53 ans, je réalise que je comprends les choses comme j'aurais dû les comprendre il y a longtemps, j'ai 10 ans de décalage. Pour me défier peut être et sans doute par besoin de reconnaissance aussi. J'ai dans l'esprit de me faire éditer. Je compte recontacter une éditrice à Mérignac. Y a eu un peu de stand-by suite à des soucis familiaux (problèmes de santé de ma mère puis de mon compagnon). J'aimerais réussir dans tous les domaines, la mise en scène, la lecture, l'écriture.

Si lors du premier entretien, Isabelle se déclare à mi mot auteur, dans le deuxième entretien c'est le réalisme qui l'emporte et qui lui fait dire qu'elle est juste « une personne qui écrit » car d'après elle, l'univers des concours est relativement un milieu très restreint lié au monde

des petites revues plus ou moins éphémères et ne permet que rarement d'accéder au champ littéraire. A travers ces concours, Isabelle sait qu'elle n'a accès au champ littéraire que dans ses marges comme le décrit Claude Poliack dans cet extrait :

D'un monde littéraire à part que constitue les concours qui sont dévolu aux profanes, aux gens modestes, aux talents méconnus. Espace hétéronome qui doit pour partie son existence et son développement au mécénat privé ou public, espace de sociabilité cultivée, il offre, pour un coût limité, un réconfort à ceux qui ne sont pas parvenus à occuper des positions conformes à leurs espérances et / ou à leurs titres scolaires, position secondaire d'attente ou de reclassement. (Poliack 2005 : 240).

L'atelier l'aide à oublier ce qu'elle est dans la réalité de sa vie sociale pour la rapprocher de son noyau de créateur. Ecrire est une conquête identitaire. C'est une manière de prendre quelque distance par rapport à l'identité sociale qui lui est imposée (chômeuse) et à laquelle elle refuse de s'identifier. Elle a de plus en plus du mal à admettre sa condition de vie difficile. En ce sens elle n'arrive plus à valoriser son parcours professionnel en tant que bénévole (animatrice, aide aux devoirs, participation à l'écriture de contes pour les enfants du quartier...etc.), en dépit d'une participation intense dans le tissu social de sa ville. Il y a une frustration de la non valorisation de ses expériences d'écritures au sein d'associations, qui est vécue comme une négation de son identité professionnelle.

Il a donc été important pour elle de voir que l'animateur de cet atelier, en tant qu'écrivain régional connu, n'avait pas la science infuse. Ce qui a permis de casser cet imaginaire idéal d'un savoir tout puissant. Le fait qu'il ait montré qu'il était en position de recherche et non en maîtrise de l'écriture et qu'il était, au même titre que les participants, « un chercheur d'écriture » (Artaux, 1999 : 39) a redonné à Isabelle l'espoir de se voir un jour éditée. Les interactions d'Isabelle avec cet animateur sont marquées d'encouragements et d'empathie. Cette rencontre avec E. entraîne chez elle cet « agir mimétique » en admettant avec Ricoeur « qu'agir c'est toujours agir avec d'autres » (Ricoeur 1990 : 110).

J'ai fait un 3^{ème} atelier ici avec E. J'ai eu un déclic, je rayonnais, j'étais bien. Ça fait partie de mon chemin de vie. Je suis arrivée ici par l'intermédiaire de ma Conseillère d'orientation des métiers du spectacle, qui n'était pas très sympa, voire très humiliante avec moi. C'est elle qui m'a fait connaître le « Réso, » pour voir si je pouvais trouver un petit job. Et de là, me voici correctrice ; puis j'ai eu envie d'écrire mes coups de gueule et de cœur dans ce journal, même si je n'étais pas venue là pour écrire au départ. Et donc, j'ai écrit ; l'année suivante, on a joué au théâtre, et cette année j'ai le projet de le mettre sous forme de petits écrits. Avec le projet de mettre ces petits écrits de pièces de théâtre en recueil, de les montrer à un Salon du livre, et, encore plus loin, de proposer une série à France Télévision. Et comme je me sens battante et quelque part ambitieuse, j'en ai parlé à E, l'Animateur, et j'ai envie de foncer. Il m'a dit « pourquoi pas, ça peut se faire ». Ça fait donc la 3^{ème} année que je suis au « Réso ». J'ai du mal à décoller, mais au niveau enrichissement, je me sens milliardaire par rapport à tous mes projets. Le truc à concrétiser, c'est le jour où je serai éditée. Mon but aussi c'est de réaliser mon script que j'ai mis en stand-by, d'en faire un court métrage.

Elle renchérit après :

Je participe à l'écriture du journal. Ecrire ici, ça me permet de me lâcher complètement, de débrider mon imaginaire. C'est fabuleux. Comparé aux autres ateliers, j'apprécie beaucoup E, ici, il est très humain. Même si je devais payer, je viendrais quand même. Je trouve incroyable quand il dit « le jour où on me propose de me payer, je quitte l'atelier ». Parfois ça me gêne presque le fait que ce soit gratuit, tellement il donne de sa personne. Ça me touche d'autant que moi je suis au chômage depuis longtemps, même quand j'étais mariée. Je suis en recherche de boulot alimentaire.

En somme, l'atelier d'écriture lui permet l'entretien d'une image de soi comme auteur injustement méconnu du grand public, mais reconnu dans un univers de pairs, où la stigmatisation n'a pas de prise. Il l'aide donc à se mobiliser comme image-ressource : la figure de l'auteur maudit. Néanmoins, elle s'accommode sans trop se raconter d'histoires de son appartenance à un univers marginal par rapport au champ littéraire.

2.3.2 « L'autre » pour mieux inventer

Le soi est façonné par l'altérité. Notre identité ne cesse en effet de se construire au travers du regard de l'autre. En lisant ou en écoutant l'autre, on arrive à comprendre et à se comprendre soi-même. L'écrit est dans ce sens un partage, une activité au sein de laquelle on peut confronter ses idées, ses expériences, échafauder des hypothèses, proposer des solutions. Cette façon de procéder permet de relier étroitement l'expression orale et écrite afin d'éviter le clivage qui est souvent de mise entre les deux, en permettant aux participants d'intervenir sur la parole et l'écriture d'autrui dans un échange souvent constructif et enrichissant. Pour ce groupe, la dimension humaine dans le processus d'écriture est très importante, car il y a un esprit d'investigation, de coopération envers l'autre et un retour sur soi-même non négligeable. Le groupe ne réassure pas seulement. Il peut aussi participer à la construction des savoirs.

On observe une recherche de la mise en valeur de leur production écrite, mais aussi de la reconnaissance de leur compétence d'expression écrite par les autres. Ainsi le mot « me confronter » est revenu à plusieurs reprises comme un leitmotiv dans les entretiens :

J'ai besoin de savoir ce que je vauX. Jocelyne

L'ambiance, déclinée dans des significations différentes, vient en effet cimenter de l'intérieur les relations dans le groupe, en donnant un sens positif aux pratiques, aux échanges d'écrits.

L'atelier constitue un endroit où les gens s'écoutent et s'intéressent à ce qu'il se dit, ce qu'il se fait. Le travail de parole (orale ou écrite) et le travail d'écoute fonctionnent de pair.

Le cas de Jocelyne

Le fait d'entrer dans un atelier a incité Jocelyne à écrire et à persévérer dans cette voie. Cette socialisation immédiate de l'écriture (devoir lire son texte au groupe) lui a donné l'envie d'être original dans son écriture. Dans cette optique, l'atelier d'écriture est dans une émulation saine vers la création, avec des consignes, des propositions d'écritures, des références culturelles qui la forcent à sortir de ses habitudes d'écriture. Ce cadre permet de la pousser à écrire un texte « profond », et permet d'étoffer son bagage langagier, qu'elle estime limité. C'est à l'image de ces enfants qui veulent construire une cabane et se montrent d'autant plus créatifs et ingénieux que les matériaux dont ils disposent sont rudimentaires et restreints.

Jocelyne a besoin d'entendre les points de vue des uns et des autres pour nourrir son imaginaire. C'est un lieu où se déclenchent ses pensées créatives.

La rencontre avec l'autre au sein de ces ateliers lui permet d'aller au-delà du « prêt à penser » (André, 2013 : 146). L'autre rassure, car un véritable rapport de parité s'installe :

Oui les autres comptent beaucoup. Je ne pourrais pas aller sur une île déserte, pour moi c'est impossible. Je crois que sans les autres on est rien quoi ! Les autres nous apportent tout, comme nous on apporte aux autres. L'échange est important dans un atelier d'écriture, je pense que c'est pour ça qu'on va dans un atelier, sinon on reste seul derrière notre table. J'ai besoin du contact humain, même pour discuter de choses et d'autres, partager un bout de gâteau, échanger, et lire aussi ce qu'ils écrivent. Puis on est tous d'origine et parfois de culture différente ; j'ai d'ailleurs écrit une poésie par rapport à ça, nos différences sont nos richesses. Les gens qui sont racistes, ça me choque au plus profond. Je comprends pas on est au 21^{ème} siècle quand même. J

C'est en écoutant l'animateur et les autres participants parler de leurs lectures que son écriture advient. En ce sens, elle a besoin de s'appuyer sur des modèles, des consignes précises, pour s'engager à une écriture personnelle et prendre conscience de sa capacité à créer, pour parvenir à une expression plus singulière. Cette discipline individuelle, elle ne l'acquière qu'en collectivité. Et c'est dans cette collectivité qu'elle peut se départir de ses stéréotypes d'écriture.

D'une manière générale, Jocelyne apprécie écrire au sein d'un groupe. Cela lui permet d'échanger des idées et de « mieux inventer ». Il se dégage dans un l'atelier une atmosphère propice pour lutter contre l'angoisse que peut éprouver un scripteur solitaire.

Simplement bon c'est vrai que l'intérêt de l'atelier d'écriture c'est de nous pousser. Sa méthode est très habile, c'est pas « La » prof, et en plus, elle fait elle-même ce qu'elle nous demande de faire et ça c'est appréciable. On retrouve pas ce qu'on retrouve à l'école et ça c'est bien justement. Elle lance un thème, elle applique sa méthode, ça c'est génial et puis on échange entre nous, les écrits des autres ça aide à accoucher des mots et c'est tout l'intérêt et parfois ça me donne envie d'écrire à fond et un jour de me faire éditer. Jocelyne.

Y a une espèce de structure, je peux pas aller dans toutes les directions et avec elle y a une espèce de borne, mais pas au sens négatif du terme, ça m'aide à écrire des choses intéressantes. Jocelyne.

Par ailleurs, l'atelier d'écriture lui permet d'être soucieuse du monde qui l'entoure. Il lui permet d'approfondir sa réflexion sur des thèmes tels que les faits de société, la politique, les injustices, la littérature. Ces écrits l'accompagnent dans sa réflexion pour revendiquer et confirmer sa représentation du monde. L'atelier d'écriture nourrit l'imagination qu'elle n'a pas quand elle est seule chez elle :

C'est le cas des écrivains d'être parfois en mal d'inspiration. A mon avis l'atelier d'écriture, avec sa façon de fonctionner pousse à l'imagination qu'on n'a pas quand on est chez soi. Il faut avoir de l'imagination, parce que vous êtes inspiré par un thème et puis vous mettez votre imagination dedans, pour l'embellir, par exemple le tsunami, si vous ne brodez pas la dessus, quel intérêt. Jocelyne.

J'ai rencontré au départ beaucoup de réticences de la part de la majorité des participants et notamment de Jocelyne, pour lire leurs productions. Les réactions ont été souvent dépréciatives quant au travail effectué « non, ça ne vaut rien, c'est nul », « non, je ne peux pas », « je crois que je n'ai pas bien compris la consigne... ». Puis les inhibitions se sont estompées et chacun, sachant qu'il devait « y passer », s'est plié plus volontiers à l'épreuve et ils y ont pris peu à peu du plaisir.

Jocelyne était dans l'attente de la lecture de X ou de Y, de reconnaître un style, une forme d'humour, et a été satisfaite parfois de sa propre production d'écriture. Les critiques formelles de son texte par les autres participants sur sa construction, sa ponctuation, les longueurs, les répétitions, la vraisemblance, les points obscurs, l'ont aidée dans son rapport à l'écrit. Cette lecture, qui l'a inquiétée parfois (cette lecture ne peut se faire sans son consentement), a présenté aussi l'avantage de lui offrir un reflet de la compréhension immédiate de son texte par un lecteur (l'auteur lui-même n'ayant pas le recul critique suffisant).

Le moment de la lecture était attendu car, aux dires de Jocelyne, c'est un temps de confrontation mais aussi d'enrichissement du texte, produit par les remarques, les critiques des autres membres du groupe formant en quelque sorte un comité de lecture.²⁴⁸ Ce sont les critiques formulées qui l'ont aidée à modifier son texte au moment de la réécriture. Son texte s'est nourri ainsi d'idées émises à l'issue de la lecture, et Jocelyne a pu reprendre des éléments d'autres textes produits. Ainsi, c'est le contact avec d'autres écrivains qui l'a conduite à exploiter le talent qu'elle s'est découvert au sein de ces ateliers. Jocelyne a aujourd'hui l'envie d'écrire un livre dans lequel elle a inséré des photos²⁴⁹ légendées de longs textes poétiques qu'elle a retravaillés, transformés, tant du point de vue lexical que prosodique, en atelier d'écriture.

2.3.3 Un rapport à l'écrit fictionnel

Ce groupe de « créatifs » privilégie un rapport fictionnel à l'écrit. Ils font partie pour la plupart de cette génération où l'on ne mettait pas l'élève en posture d'auteur au sein de l'école (Touveron et Sève 2005). En effet, très longtemps, l'écriture de fiction²⁵⁰ a été un objet introuvable dans l'école de la République (Jey 2006). Les rédacteurs des programmes scolaires de la première moitié du XX^e siècle s'en méfiaient. Ils estimaient que les études primaires n'étaient pas une priorité qu'il fallait se centrer sur la description, l'observation du réel, et non sur l'innovation. La position de l'Education Nationale reposait sur l'idée que les enfants ne pouvaient pas tirer de leur tête des idées originales. Ainsi, les instructions officielles ne prétendaient ne pas vouloir transformer les enfants en écrivains.

En dépit de cette position et au détriment de leur note scolaire, ce groupe met très tôt en œuvre son pouvoir d'imagination, ses facultés créatrices au service de leur écriture. Il montre que les lectures qu'il a faites trouvent un écho en soi. En venant en atelier d'écriture, ces créatifs découvrent la possibilité d'écrire « en marge » en dehors des normes de l'écrit

²⁴⁸ L'atelier de l'écriture du « Réso », offre simplement des encouragements à écrire et en ce sens, il est doté d'une faible dimension pédagogique. Salia en fera le reproche. Selon elle, l'animateur doit aider les participants à résoudre les difficultés d'ordre linguistiques.

²⁴⁹ J'ai eu l'occasion de le compiler lors du deuxième entretien.

²⁵⁰ La fiction, terme apparu au XVI^e siècle, s'oppose à la réalité. Elle est le fruit de l'imagination d'un auteur. La fiction vient du latin médiéval *fictio* « fabrication artisanale ». Reuter (2003 : 18) la définit en ces termes : "la fiction désigne l'univers mis en scène par le texte : l'histoire, les personnages, l'espace-temps. Elle se construit progressivement au fil du texte et de sa lecture ».

véhiculées dans le monde scolaire qui, on l'a vu, a pesé comme autant de jongs chez certains des enquêtés surtout chez Bernard et Léon. Ils ont pu écrire en s'écartant de l'usage normatif, inventer sans cesse, sans restriction de nouvelles manières d'écrire. L'atelier d'écriture est le un lieu où ils peuvent « détourner les mots »²⁵¹ et permet d'après ces enquêtés de s'interroger sur le rapport à la norme langagière, à la norme littéraire et de générer une réflexion sur le sens de la transgression et l'innovation de l'écriture. Ils ont envie, chacun à sa manière, d'être original. Ils sont autorisés à faire appel à des anomalies sémantiques, morphologiques ou syntaxiques à l'image de l'écriture moderne qui est riche de transgressions. Prenons par exemple le néologisme de Tardieu : « l'étoile qui tombit », ou les solécismes de Claudel « la mer si bleue qu'il n'y a que le sang qui soit plus rouge ».²⁵²

Pour eux, l'atelier permet une grande liberté qui convie à un grand voyage intellectuel, où l'erreur²⁵³ permet justement cette errance bannie du monde scolaire, l'aventure et la promesse de nouveaux départs. L'erreur n'est plus « sanction ». Cette liberté d'écrire permet d'explorer ce qui est inconnu et d'entrer de plein pied dans l'imaginaire. Elle stimule la créativité et fait l'éloge de la différence. A l'inverse du système scolaire, l'atelier d'écriture est, d'après ce groupe d'enquêtés, l'endroit où ils peuvent s'emparer des hasards, des rêves, de trouvailles imprévues, et libérer leur imagination pour mettre un jour en œuvre des écrits fictionnels aboutis.

Leur source d'écriture prend racine dans leur imaginaire²⁵⁴ et se nourrit des textes littéraires, de contes lus ou entendus, de mythes...etc. Ce patrimoine culturel a pu servir de tremplin au lancement de leur écriture. Ils écrivent des fictions en prenant appui sur ce qui est connu, familier, tant du point de vue de leur vécu que de l'univers de leurs lectures.

Comme le remarque Tauveron, l'écriture de fiction n'est pas une reproduction à l'identique d'un évènement réel, elle est recomposition, transformation d'un univers connu. Cet univers peut trouver sa source dans les expériences propres du monde (Tauveron 2005 93-109). Ecrire une fiction oblige à la fois à tirer expérience du monde ou de sa propre vie, pour créer un « mentir-vrai », d'après l'expression d'Aragon, et à prendre de la distance par rapport aux faits du monde réel qu'on ne cherche pas à restituer dans leur vérité. En effet, ces enquêtés puisent des faits dans leur mémoire pour leur faire subir une transformation fictionnelle. Leur point commun : aimer inventer des textes en transformant des mots, en comparant ou animer des

²⁵¹ Propos repris à un enquêté.

²⁵² Extrait du livre de Jean Tardieu « Monsieur, monsieur » la belle fête NRF édition Gallimard. Art poétique Paul Claudel. Édition de Gilbert Gadoffre Collection Poésie/Gallimard (n° 192), Gallimard Parution : 14-11-1984.

²⁵³ L'erreur est définie dans ce contexte comme une errance qui étymologiquement signifie « aller à l'aventure ».

²⁵⁴ Reuter (1996 :26) définit l'imaginaire en écriture comme « un matériau culturel pourvu de formes d'organisations structurales et thématiques (...) mis en scènes de façon archétypales dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes...), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives ou individuelles et que chacun actualise de manière spécifique. Ce « réservoir » fournirait incessamment images et scénarios, aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle, en relation sans doute avec des formations de base de la vie psychique ».

métaphores. Ils aiment réécrire des textes existants en les parodiant, en y introduisant des éléments divers, des anachronismes... De ce fait, ils intègrent à leur récit des procédés, les expressions et les tournures repérés dans des textes qu'ils ont eus sous leurs yeux et ils se les approprient.

La découverte des textes littéraires au sein de l'atelier d'écriture leur permet d'élaborer un univers qui s'éloigne de leur monde réel, parce que la fiction se nourrit souvent d'autres histoires inventées. Ces textes littéraires les mobilisent dans leur écrit et alimentent leur imaginaire et leur créativité.²⁵⁵ Écrire un récit fictionnel leur donne la possibilité de développer diverses compétences narratives. Ils peuvent raconter, dialoguer, décrire, expliquer, argumenter ...etc.

Pour ces enquêtés, notamment pour Bernard et Léon, l'écriture de fiction peut donner aussi à partager un regard sur le monde pour en faire la critique, pour le tourner en dérision, ou pour « changer la vie » conformément à l'expression de Rimbaud. Cette écriture les interroge sur leurs angoisses conscientes ou inconscientes ou bien sur leurs croyances à propos de l'organisation du monde (notamment Isabelle). Ils m'ont donné à voir à certains moments des entretiens que leur recours à la fiction est comme une façon de pallier discursivement les espérances déçues, ce qui aurait pu être une façon d'inventer un monde, qui rectifie ce qui est perçu comme un destin. Ainsi, certains insistent sur le fait que s'ils trouvent intérêt et plaisir à écrire, ce n'est justement pas pour rester arrimé au monde réel, à l'instar de Bruner qui estime que :

La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils puissent paraître. Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, de ce que nous considérons comme la norme. (...) Une histoire commence lorsqu'apparaît une sorte de brèche dans l'ordre des choses auquel nous nous attendons : nous retrouvons ici la peripétée d'Aristote. Quelque chose va de travers, sinon il n'y a rien à raconter. Bruner (2002: 114 217 218).

Dans cette perspective, il s'agit de s'évader par l'imagination en construisant des intrigues conformes à une morale socialement reconnue.

Pour ce groupe d'enquêtés, la publication est pensée à la fois comme une consécration de la carrière d'écrivain et paradoxalement comme un horizon parfois inaccessible. En effet, en dépit du talent qu'ils se reconnaissent, transparait une conception « laborieuse » de l'écriture. Ils reconnaissent éprouver parfois des difficultés à rendre leurs écrits fictionnels plus substantiels.

Effectivement, après plusieurs années essentiellement consacrées aux scénarios et suite aux refus de ses publications, Léon fait une nouvelle tentative en essayant d'écrire un roman. Là encore, comme Bernard, il échoue et reprend à son compte une formule quasi consacrée : « je

²⁵⁵ Elle est définie selon Reuter (1996 : 27) comme « des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé (...).

ne tiens pas la longueur ». En effet, il a multiplié les essais mais il ne tient que jusqu'à 90 pages et finalement se replie sur un genre qui permet l'accumulation de textes courts : la nouvelle (qui est un art de la précision). Comme il le mettra en évidence dans le deuxième entretien, Léon fait preuve d'un activisme lettré qui l'épuise plus qu'il ne lui réussit.

De même, Bernard tarde à se lancer dans l'écriture d'un roman en invoquant soit son manque de disponibilité, soit sa paresse (comme Léon), soit son manque d'obstination. Le travail, la régularité et la persévérance nécessaire à la rédaction d'un roman les dissuadent. Leurs essais sont marqués par des abandons, échecs imputés non pas à un manque de savoir-faire mais à un tempérament.

De plus, ils entretiennent parfois le fantasme qu'ils y parviendraient dans d'autres conditions objectives (absences de ressources économiques et/ou sociales). Leurs rêves sont souvent associés à des représentations mythiques de l'écrivain au travail.

Par ailleurs, ils ont l'intime conviction que seuls les textes courts sont susceptibles de trouver des débouchés publics. C'est le cas d'Isabelle qui après avoir été dissuadée par ses expériences négatives auprès d'éditeurs et, le découragement aidant, s'est tournée vers le petit format. En fait :

Tout se passe comme si l'impossibilité d'accéder au champ littéraire mais la possibilité d'exister à ses marges impliquait « le choix » de genres littéraires dont le format court serait adapté à des univers de consolations où ils pensent exister. (Poliack 2001 :214).

Ils accumulent des projets qui tournent court, leurs idées semblent rester à l'état d'utopie. Ils apparaissent comme des entrepreneurs culturels malchanceux. (Poliack 2007 :262).

Dans ce groupe, chacun tente à sa manière, en s'investissant dans l'écriture, d'échapper à un destin social en deçà de leurs attentes. En revendiquant leur vocation littéraire, ils s'efforcent d'investir, d'inventer des positions artistiques dans les ateliers d'écriture où ils trouvent refuge.

Pour ces participants, le fait de trouver un public, même limité dans le temps et en nombre contribue à « faire comme si ». Les soirées lecture organisées dans le cadre de ces ateliers d'écriture permettent effectivement aux participants d'accéder, ne serait-ce qu'un soir, à un public. Elles sont l'occasion de sortir du cercle restreint de l'atelier : espace de publication par rapport au secret des écritures intimes, il ne peut en effet constituer qu'un public transitoire. Ces soirées « lecture » représentent :

Aussi une forme de sociabilité cultivée, artefact du milieu littéraire et artistique. Loin de toute pédagogie, de tout travail même, les participants peuvent simplement pour un instant, y être écrivains. (Chateigner 2008 :149-150).

Ces participants amateurs sans public, trouvent en leur alter ego un public captif et des critiques qui leur permettent d'exister en les consacrant et en leur accordant de ce fait une certaine reconnaissance. La socialisation de leur texte produit dans un atelier d'écriture permet de les insérer dans un circuit social. Cette socialisation donne à voir des retombées personnelles et sociales de leurs efforts déployés. Même si ces ateliers d'écriture sont à leurs

yeux des lieux de sociabilité littéraire marginaux, c'est pour eux l'occasion de tisser des liens, de lancer des projets, et surtout d'accumuler un capital social.

En dépit des écueils qu'il rencontre dans la rédaction d'un roman, ou dans la publication de nouvelles, ce groupe aimerait passer de l'amateurisme au professionnalisme.

2.4 Les « rêveurs » : une configuration avec une logique d'engagement de type « subjective »

Tableau 11 : Interruption des études et engagement dans un atelier d'écriture au « Réso » et à l'association « L'Oiseau »

Prénom	Age	Raison d'abandon d'études	Engagement dans un atelier d'écriture	Langue maternelle
Nadine	32 ans	Problème familial.	L'écriture comme planche de salut.	Française
Emma	35 ans	A du mal à s'adapter aux études.	Écrire pour s'évader.	Française
Sam	42 ans	DUT en physique, rate son entrée en licence et décide d'arrêter.	Pour s'échapper hors du monde.	Française
Gilles	50 ans	Suit une filière professionnelle dès la 3 ^{ème} en aéronautique et se forme aux cours du soir.	Pour extérioriser ses sentiments.	Française
Viviane	65 ans	Obtient son concours d'entrée d'Institutrice.	Pour le plaisir des mots.	Française
Jean Paul	60 ans	Obtient son Bac. A travaillé aux impôts.	Pour le plaisir de trouver le mot juste.	Française
Denise	45 ans	Arrête l'école en 5 ^{ème} Elle ne s'y plaît pas.	Avoir un loisir et pour rencontrer des gens.	Française
Christine	44 ans	Obtient son Bac avec justesse et devient infirmière.	Rencontrer des gens.	Française

2.4.1 L'atelier d'écriture pour explorer les ressources même de l'écriture et dépasser les écrits intimes

C'est mon dialogue, ma société, mon compagnon, mon confident. C'est aussi ma consolation, ma mémoire, mon souffre-douleur, mon écho, le réservoir de mes expériences intimes, mon itinéraire psychologique, ma protection contre la rouille de la pensée, mon prétexte à vivre. (Didier 1976).

Peut-être cet extrait du journal d'Amiel n'est-il pas la définition la plus scientifique que l'on puisse trouver. En revanche, il reprend bien les diverses fonctions et utilités que ceux qui

tiennent des journaux intimes y recherchent. Il ne s'agit pas ici d'une sociologie de l'écriture personnelle, on parle bien de la place que celle-ci tient dans le processus d'engagement à un atelier d'écriture.

Si l'on se réfère à la définition de l'encyclopédie Larousse, le journal intime se définit comme étant des :

Notes journalières sur des événements personnels, des émotions, des sentiments et des réflexions intimes.²⁵⁶

L'existence d'une écriture intime, « cette tentative d'écriture de soi sur soi », daterait, d'après Foucault, de l'époque gréco romaine. Cette forme d'écriture aurait pris sa source dans les textes d'inspiration religieuse qui préconisaient l'ascèse chrétienne.²⁵⁷ Philippe Lejeune, dans "Le pacte autobiographique", explique que, dès Rousseau, le journal ou l'autobiographie permet à son auteur de mieux se connaître, de mieux se comprendre, de saisir les événements et leur valeur rétrospectivement. A propos de Rousseau, ce dernier écrit qu' :

il s'agit d'une véritable recherche, c'est-à-dire d'une compréhension et d'une formulation qui n'est devenue possible que dans l'écriture, et qui n'existait pas dans le souvenir. (Lejeune 185).

Mais les confessions de Rousseau sont teintées d'une connotation culpabilisante, elles sont une purge salutaire de son esprit, telle la confession d'un croyant souhaitant sauver son âme. En effet, ces confessions traduisent au sens religieux une lutte personnelle de l'âme.

C'est au fil du temps que cette écriture de soi va se libérer du joug religieux et va apparaître à la fin du XVIIIème siècle au sein de la bourgeoisie sous forme de journal intime « car considérée comme unique valeur et seule source de certitude contre l'universalité et collectivité ayant prouvé leur échec ». (Hubier 2003).

L'écriture de soi a mis longtemps à faire son apparition dans le champ littéraire occidental. Il a fallu attendre une sensible montée des concepts individualité et égotisme pour qu'elle voit le jour. C'est à l'époque de la Renaissance humaniste, qui attribue à l'individu une valeur singulière, que s'ouvre la voie à la littérature pour investir cette dimension individuelle. Mais cette écriture personnelle a de nouveau décliné à l'âge Classique car perçue comme preuve de narcissisme blâmable. (Hubier 2003 : 37).

Le terme de journal intime est employé pour recouvrir des réalités contemporaines et passées bien diverses ; il a des sens tout aussi variés. Cela va du livre de raison, du carnet de voyage, du journal de bord aux notes tenues par un écrivain ou au journal de jeune fille. Ses évolutions dans l'histoire sont autant de formes dont il est difficile de tirer une structure minimum, comme le souligne Philippe Lejeune dans son ouvrage « La pratique du journal intime. Enquête ». La fonction du journal intime est d'exercer une prise directe sur l'instant. Souvent décousu, sans titre distinctif, le journal est rédigé de façon intermittente dans lequel sont notées les réflexions du jour. D'après les statistiques du Ministère de la culture, environ 8 %

²⁵⁶ www.larousse.fr/encyclopedie/divers/journal_intime/6340.

²⁵⁷ http://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1989_num_52_1_2396.

des Français²⁵⁸ tiennent un journal personnel ou notent leurs impressions ou réflexions, ce qui montre que la pratique de l'écriture de soi intermittente est loin d'être marginale. Une enquête de Philippe Lejeune, réalisée entre 1987 et 1988, en a précisé les modalités.

Le développement d'une association comme L'Association Pour l'Autobiographie (APA), qui recueille tous les textes autobiographiques depuis le début des années 1990, est un signe de l'importance de cette pratique et de la valeur qui lui est accordée par ceux qui s'y livrent.

Néanmoins, pour éclaircir le contexte, j'ai jugé opportun de reproduire le paragraphe suivant, tiré de l'ouvrage de Malik Allam « Journaux Intimes » :

Les fonctions exercées par la pratique et qui sont en rapport avec le social sont des fonctions de cognition, de renforcement et d'évolution des représentations sociales, d'identification à un groupe social, de légitimation de sa vie sociale, d'aide à l'action sociale et, enfin, de repérage historique. Les médiations utilisées sont le langage écrit, les supports et outils de la scription, les lieux, les associations, tout ce qui rend concrètement la pratique possible et existante. (Allam 1996).

Deux raisons principales amène les personnes à tenir un journal intime d'après Malik Allam. La première raison, la plus évidente, la plus fréquemment avouée par les auteurs, c'est majoritairement le désir de laisser une relation écrite de l'emploi des jours, des conversations avec des amis, des événements mémorables, ou même très quotidiennement banals. Apparemment, cette motivation est intemporelle et universelle, puisqu'elle est valable autant pour les auteurs étudiés par Béatrice Didier que pour ceux inédits traités par Malik Allam.

Une autre raison, tout aussi répandue, consiste à mettre au clair des idées. Cette fonction du journal est très généralisée, il semblerait que ce soit le "propre" du journal intime : éclaircir les idées, les mettre au propre, "noir sur blanc", les faire sortir de la tête afin d'y voir plus clair.

Le journal intime se différencie de l'autobiographie, qui est organisée par un projet d'écriture de soi rétrospective, avec pour objectif de narrer son existence de façon continue, avec une visée totalisante. Le journal est a priori un texte qui n'est pas destiné à être lu par autrui, au moment de l'écriture du moins. Et pourtant, avec la large diffusion de la vie d'écrivains célèbres, il va devenir avec le temps un genre littéraire fournissant un éclairage précieux d'une époque donnée à l'exemple : du récit de voyage de Stendhal, de la chronique sur la vie littéraire des Goncourt, du traité de réflexions morales de Pavese ou du témoignage sur la vie clandestine d'une jeune juive²⁵⁹ pendant la Seconde Guerre mondiale. Dans cette optique, le journal n'est pas figé dans sa forme. Le genre est très plastique. Les variations entre les journaux et entre les époques sont considérables.

Les journaux intimes évoqués ici se distinguent des journaux destinés à la publication.²⁶⁰

²⁵⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Journal_intime.

²⁵⁹ Le journal d'A. Frank.

²⁶⁰ Un grand nombre d'entre eux l'ont pratiqué, aussi bien en France (B. Constant, Stendhal, Vigny, J. Renard, A. Gide, J. Green, V. Larbaud, M. Leiris, J.-P. Sartre, G. Perec, etc.) qu'à l'étranger

Les enquêtés tiennent un journal intime tel que Jean Rousset le conçoit :

Le journal est dominé, dans son principe fondateur, par la clause du secret et de l'écriture pour soi seul. La clause du secret entraîne une double conséquence : si l'on écrit, c'est pour soi-même ; le journal s'auto-destine (...). C'est le vœu normal d'une intimité qui prétend parler, mais n'être entendue de personne ; cette parole se nommera selon les auteurs soliloque, monologue, « causerie plume en main avec soi-même ». (1986 :152).

A travers ces journaux intimes, ces enquêtés s'octroient une liberté d'écriture qui agit pour eux comme une soupape. L'enjeu de ce retrait dans une écriture intime est de noter les questions existentielles et identitaires qui sont les leurs et d'oublier durant un moment les écueils qu'ils rencontrent dans la vie. Ils pratiquent une écriture libératrice dont l'objectif est de se délivrer d'une souffrance, une fois leurs pensées et leurs états d'âmes inscrits noir sur blanc sur le papier.

L'écriture apparaît ainsi comme un moyen privilégié de la prise de conscience, elle leur livre leur propre pensée dans sa forme la plus élaborée. Ecrire sur soi, c'est se révéler à soi-même mais aussi aux autres et se faire exister sous un aspect particulier. Cette écriture identitaire leur a permis dans un sens de se reconstruire. Sa corrélation (journal intime) à l'écriture intime est en général associée à des périodes de crise où se fait jour l'impératif de faire le point. Nombreux sont les témoignages au travers des interviews sur la vertu thérapeutique du journal, présenté comme le seul moyen de ne pas se perdre, ou de se retrouver après une séquence de désordre biographique :

Quand je ne suis pas bien, j'écris et quand je suis très bien, je veux écrire aussi. C'est donc qu'il y a quelque chose qui se passe ; quand je ne suis pas bien c'est que je veux faire sortir ce qui va pas et quand je suis bien je veux dire que je suis heureuse. Pour moi c'est carrément une thérapie. Quand j'écris, je pense plus, je n'ai que ça en tête, je veux le faire bien. Ou quand j'ai mal quelque part, je me mets devant l'ordinateur et j'ai plus mal, je pense plus. Je pense que c'est une thérapie pour beaucoup de gens. Si l'on reprend les exemples de Rimbaud ou de Baudelaire, qui ont écrit des choses terribles et des choses magnifiques, pour eux aussi. Pour tout le monde, ce serait une thérapie d'écrire, même si on n'est pas bon en écriture ça fait rien, faut noter sur le papier ce qu'on a au fond de soi. Christine.

Ils expriment au travers ce journal intime l'adhésion à un modèle socialisé, ce que les auteurs Singly de F., Chaudron., Martine appellent « l'écriture qui soulage » (1993 :48). La pratique de l'écrit apparaît ici comme un moyen de développer et de manipuler la conscience que l'on peut avoir de soi-même.

L'écriture, dans cette perspective, permet de décharger toute la tension psychologique qui est en eux. Ainsi, elle apporte un certain apaisement.

(G. D'Annunzio, V. Woolf, F. Kafka, A. N. Tolstoï, C. Pavese, entre autres). Seuls quelques rares écrivains se sont révélés par leur journal (H. F. Amiel).

Ainsi, écrire évacue la souffrance, renforce la confiance en soi. C'est pour Emma la voie par laquelle peuvent se réparer les blessures antérieures :

Quand j'étais en hôpital de jour pour ma dépression, maintenant je me souviens, j'avais oublié, il y avait un atelier d'écriture avec des hommes et des femmes qu'avaient fait des études et qui participaient à l'atelier. Il y avait beaucoup d'enseignants qui étaient en dépression aussi. Petit à petit, je parlais, j'avais pas peur, j'avais repris confiance en moi parce que je savais qu'il y avait une fragilité chez tous ces gens aussi. Et quand j'écrivais, j'étais fière de moi, de ce que j'écrivais. D'ailleurs je ne sais pas où j'ai mis mes écrits mais je les ai gardés. C'étaient des choses qui me sortaient du cœur, tu vois. Petit à petit, je me dévoilais et j'ai trouvé ça super. Ça m'a servi de pont avant de retourner à la maison. Sans ça, je serais retombée malade, je suis sûre. Et là, en atelier, je peux exprimer ce que j'ai envie de dire. Emma.

Pour la plupart des personnes qui se livrent à cette pratique, ils réfléchissent en écrivant. Le fait de devoir coucher les idées sur le papier exige une plus grande réflexion. Se creuser la tête pour écrire implique de se creuser la tête pour arriver au fond des choses. Ce type d'écriture relève de l'invention au sens étymologique de découvrir, au fur et à mesure qu'ils écrivent leurs pensées, ils en prennent conscience.

L'écriture défoulement apparaît aussi chez des gens qui ne tiennent pas un journal intime. Quatre des personnes, hormis ceux qui tiennent des journaux intimes, reconnaissent écrire sur des feuilles volantes lorsqu'elles sont en colère ou tristes. Pour l'une d'elles, le fait d'écrire et de pouvoir ensuite déchirer la feuille est une sorte de sortilège : en même temps qu'elle la déchire, elle apaise sa colère. Cette pratique d'écriture sur des feuilles détachées ou sur des supports initialement prévus pour d'autres usages (cahiers de notes, agendas) se confond avec la pratique du journal intime en tant que reflet de l'état d'esprit de celui qui écrit, bien que cela se fasse dans une continue discontinuité. Ces papiers ne sont pas toujours conservés, une fois le « sac vidé » ils sont déchirés ou jetés.

Si l'écriture du journal intime concerne quatre enquêtés de ce groupe, je vais exposer à titre d'exemples les cas de Sam et de Nadine, dont l'écriture thérapeutique au travers de leur journal intime me semble représentative.

Le cas de Sam

Sam a commencé à écrire à partir d'une histoire d'amour qui l'a tourmenté en classe de 3ème.

Pour moi, à partir de la 3ème j'avais un chagrin terrible parmi les gens que je perdais –silence. (Je demande d'être précis) un deuil terrible, ce n'est pas la mort mais c'est le fait de ne plus les revoir côté affectif ; c'était très dur surtout avec les filles. Sam.

Depuis, il n'a cessé d'écrire.

J'ai commencé à écrire fin des années 90 ; c'est le fruit de mes lectures ; j'ai écrit sur le thème de l'amitié dans le journal L. C'est un thème compliqué car autant de personnes qu'il y a, autant d'appréhension de l'amitié. Qu'est-ce que l'amitié ? Elle existe sous diverses formes, tu peux dire que tu y crois à l'amitié et tromper un ami et vice versa ; c'est un objet qui est toujours en négociation et c'est cette négociation qui forme l'amitié.

Je devais faire abstraction de mon background universitaire et tout ça c'était fini on pouvait tomber de haut et je suis tombé en bas de l'échelle et j'ai rebondi sur un atelier d'écriture. Sam.

Sam tient une sorte de journal intime qu'il préfère qualifier de « notes », ²⁶¹ dans lequel il mentionne ce qu'il a fait, ce qu'il a dit durant la journée.

Je n'aime pas parler de journal intime, je dirais plutôt que je tiens un cahier de notes.

C'est une façon de s'éclaircir la tête, un moyen de s'extérioriser et d'analyser le déroulement de sa semaine. Les notes prises quotidiennement sont tirées des faits du jour. Ces faits peuvent être des remarques sur une personne rencontrée. Ils peuvent être basés sur une information entendue à la radio, sur ce qui s'est fait au centre social « Réso ». Le principe qui guide son écriture est qu'elle doit se baser sur l'émotion, l'impression, la réflexion la plus intéressante de la journée. Au fil de ses notes, c'est donc une sorte d'histoire quotidienne partielle qu'il met en place. Son écrit est du type chronique social, d'une accumulation de réactions à chaud. Il saisit immédiatement ce qui se passe autour de lui. D'ailleurs, il qualifie son journal de « rendez-vous pendulaire »²⁶² où il peut s'épancher sur sa page blanche, déverser ses colères, ses déceptions, ses doutes, ses espoirs et ses joies.

Le journal intime c'est pas aussi dramatique comme la poésie ; la poésie, c'est un appel à l'aide, c'est retrouver son humanité, de refonder son humanité. Le journal intime, tu prends des notes, c'est un rendez-vous pendulaire où les faits et gestes sont écrits. Sam.

C'est un moyen de se libérer, de toutes « contraintes, de toute de la pression, quand tout autour me pèse ».²⁶³ Ce journal est donc :

Un espace où le moi s'échappe momentanément à la pression sociale où il peut se déplier sans risque, se réfugier à l'abri avant de retourner alléger dans le monde réel et de se connaître quand le papier se transforme en miroir et de se transformer soi-même en mots et en phrases.» (Lejeune : 2003).

Son journal est effectivement un moyen d'explorer son être, de maîtriser ses émotions afin d'agir pour construire une image de soi positive. Ses notes lui permettent de délibérer sa pensée et lui offrent la possibilité d'agir, de prendre des décisions. Cela lui permet de formuler clairement ses arguments d'appui pour la réflexion. En somme, écrire est une manière de se poser et de réfléchir sur soi et sur sa vie. Ces prises de notes sont des moments privilégiés d'apprentissage et de mise en forme de l'écriture. Il note indépendamment ces moments les plus intimes, les plus quotidiens, voire les plus triviaux.

Je prends des notes, j'éprouve un soulagement ; ce qui est fait n'est plus à faire ; et surtout de revenir sur ce qu'on fait sur les « 3, 4 jours de sa semaine et de faire le feed back et puis de se rendre compte qu'il y avait des choses qui ont pris la tête mais y avait des trucs bien aussi. Ça permet de se désamorcer dans la vie. Sam.

²⁶¹ Les hommes dissimuleraient plus que les femmes une activité intime, précisément parce qu'ils la supposent plutôt féminine et, de ce fait, dépréciée et par ailleurs susceptible de mettre en cause leur virilité (alors que la correspondance était surtout au siècle dernier l'affaire des hommes, en raison sans doute de leur plus grande instruction, elle est aujourd'hui à 75% féminine » (Poliack : 126). Les représentations de ce qu'est ou de ce que doit être un journal intime apparaissent donc également sexuellement et socialement différenciées.

²⁶² Propos de Sam.

²⁶³ Propos de Sam.

Ses notes sont le reflet de ses préoccupations les plus intimes et en même temps, elles servent à enregistrer les faits. Tenir un journal positive sa journée. Il partage sa vie avec du papier, cela lui permet de combler sa solitude, maintenir sa vie en l'état :

Donc, j'étais plus dans la lecture et à force de lire, un jour on a envie d'écrire parce qu'on sait beaucoup de choses. Je ne sais pas c'est un processus d'acquisition, d'abandon du superflu, d'apprendre à se connaître, à mieux évaluer ce que sont les attitudes d'autrui » -silence. Je constatais que j'avais un gros problème de naïveté. Voilà, par rapport aux autres, c'est très dangereux, trop de civisme, et faut faire attention de ne pas trop l'être.²⁶⁴

Il rajoute plus loin :

En fait l'écriture, c'est un peu ma compagne. Je vis avec.

Dans cette perspective, le rapport à l'écrit de Sam est une volonté de réflexion profonde sur soi mais aussi sur ses relations avec les autres. Par ailleurs, écrire est pour lui un loisir dans lequel il éprouve énormément de plaisir à écrire librement, où « la mise en mots de soi, sans être sous la contrainte de la norme linguistique ou celle du destinataire, offre un espace de liberté ». Comme le confirme Roland Barthes « l'écriture est une activité signifiante extrêmement libératrice, qui précisément va plus loin que le style ». (2009 : 68). Ainsi, écrire est une façon de « cuisiner ».²⁶⁵ Il conçoit à sa façon son texte, les mots, la mise en scène. Parfois, ce qu'il écrit ne pourrait être lu par une autre personne que lui car il ne note pas les tenants et les aboutissants d'un événement.

Ainsi que le souligne Jean Rousset (1986) dans « Le lecteur intime » :

Tout journal, même non censuré après coup, est criblé de trous, d'ellipses, d'allusions tronquées, volontaires ou non, dites ou non dites (...). La complétude, en ce cas, est utopique. Le diariste, élimine de toute façon ; s'il écrit dans l'intimité, ce n'est pas pour s'apprendre ce qu'il connaît déjà, c'est pour se découvrir en écrivant.

Il y fabrique des nourritures que lui seul peut goûter. Écrire est un lieu qui affirme son indépendance au regard d'autres personnes. C'est le seul moment où il règne en toute puissance :

Quand j'écris, je n'essaie pas d'être objectif, y a un niveau intellectuel qui n'est jamais abordé, ni dans la famille en général, ni avec certains autres ; c'est souvent au ras des pâquerettes, c'est souvent dans la récrimination ; et la télé n'en parlons pas ; si elle ne vous trompe pas, c'est déjà bien. L'autre fois, je voyais qu'y avait des gens qui regardaient la télé 24 heures sur 24 jusqu'à en tomber malade ! Ça me pose des questions moi, ce qui faut savoir par exemple pour la guerre du Golfe, y avait des images qui revenaient constamment ; c'était un système de rouleau compresseur et les gens, ils se repaisaient de ces images ; ça parlait de bombardement chirurgical... pas plus chirurgical que ça.

²⁶⁴ Entretien décembre 2013.

²⁶⁵ Propos de Sam.

Le cas de Nadine

Nadine est issue d'une famille de faible niveau d'instruction scolaire. Ses parents adoptifs lisaient très peu et ne possédaient pas de livres. Son expérience de l'écriture a été dans un premier temps une expérience d'échec scolaire. Elle en a fait une expérience positive quand elle a commencé à écrire un journal intime, à l'insu de ses parents, qui rejetaient cette activité d'écriture personnelle. Cette pratique leur paraissait malade et inutile. Ils la considéraient comme l'expression d'une forme pathologique. Battue et maltraitée par ses parents adoptifs, elle écrit pour échapper à sa vie en se racontant des histoires et en « se disant ». Son journal a été le lieu de réflexions sur sa position en devenir et a longtemps symbolisé une certaine unité de sa personne. Son écriture a été révélatrice d'un état de déséquilibre momentané, et a œuvré à une reconstruction identitaire. Si elle écrit, c'est parce qu'elle n'a pas d'autre recours que son journal. Elle n'a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en elle, et qui est urgent et nécessaire à communiquer. Au travers de son écriture, il y a un désir de régler ses comptes pour montrer qu'elle a vécu douloureusement certaines interrelations au cours de son existence. Ces sentiments négatifs à l'égard de ses parents adoptifs mobilisent pour sa part le besoin de se raconter par écrit. Au point que se libère une tension affective d'autant plus vive qu'elle est associée au souvenir d'une relation tout à fait essentielle pour elle.

Dans ce contexte, elle exorcise un traumatisme :

Oui une sorte de réflexion sur soi, sur la vie, sur le monde. Quand on écrit parfois, c'est quand même un peu les rêves ; on arrive à sortir des problèmes de la réalité ; ça permet d'enlever de la pression, de se cacher derrière un personnage ; c'est rentrer dans une intimité, plus on lit un auteur, plus on se sent proche. C'est pour ça que je préfère les livres aux magazines people. Quand on prend un livre, l'auteur vous dépose une partie de lui-même, vous avez le droit de le lire, vous avez l'autorisation de l'auteur, et il s'assume. Vous êtes pas d'accord, dites-le moi ou ne me lisez pas. Quand on est dans un livre, par exemple « le dernier des mohicans », je l'ai lu j'étais ado ; c'est un livre merveilleux ; à la fin, j'ai versé une petite larme ; il y a quelque chose de douloureux, on s'attache à ces personnes. Quand on va pas bien... y a des moments où je n'allais pas bien du tout à cause de mes parents, ils ont été odieux avec moi et j'ai pris des livres... J'écrivais un journal intime aussi, que j'ai tenu plusieurs années ; des fois j'arrêtais. Le fait d'écrire, ça vous libère, vous êtes moins en prison. Quand vous n'allez vraiment pas bien, le fait d'écrire, écrire quelques mots, des mots qui vous viennent à l'esprit, même si ça n'a pas forcément de sens, ça permet de libérer des choses, c'est ça de bien avec l'écriture. Nadine.

A la lecture de cet extrait d'entretien, l'on constate que l'écriture a une dimension salvatrice pour Nadine. De ce point de vue, l'écriture est considérée comme un outil d'expression libératrice. Elle est associée à un pouvoir quasi thérapeutique : écrire évacue la souffrance, le mal être et renforce l'estime de soi. Elle est la voie par laquelle peuvent se réparer les blessures antérieures.

Dans ce cadre, son journal intime a été l'un des moyens pour résister aux épreuves difficiles de sa vie. Ecrire lui a donné le courage nécessaire pour affronter les moments durs. Son journal a été une forme de thérapie voire de psychanalyse. Les circonstances évoquées qui l'ont

motivée à écrire sur elle sont principalement de surmonter des épreuves, des conflits et des angoisses. Son journal était un réceptacle de l'ensemble des aspects négatifs de sa vie.

Le journal l'a aidée à prendre du recul par rapport à sa situation conflictuelle. Il a été un espace intime dans lequel elle a pu écrire des métaphores et utiliser des images, émettre aussi ses réflexions sur le monde, interroger les faits, se créer un espace hors du social. En somme, son carnet intime a eu une fonction thérapeutique. Son rapport à l'écrit s'est traduit par la revalorisation de soi, par une restauration de la confiance en soi, un changement de regard sur soi et sur l'acte d'écrire. D'une certaine manière, grâce à ses écrits personnels, elle s'est appropriée la parole, a essayé de dépasser ses blocages psychologiques, sociaux, langagiers, communicationnels et ainsi maintenir son identité. A l'instar de Sam, Nadine a utilisé l'écriture comme un instrument pour soutenir son identité.

Ecrire, pour moi, c'est s'affirmer aussi, c'est lutter contre la peur de la fin et tout, la fin d'une vie, de disparaître sans laisser une trace écrite. Je sais pas si les Egyptiens se disaient la même chose, c'est peut-être pour ça qu'ils écrivaient partout sur les tombes ; je pense que c'est pour ça. C'est aussi pour ça que je lis. C'est vrai qu'on naît, on ne sait pas pourquoi on est né, on a quand même bataillé pour être là, pour naître, on a fait pas mal d'épreuves, et puis on se retrouve dans un monde où il faut faire super attention, où on est ballotté à droite à gauche, et si on fait pas attention à soi, on peut vite être écrasé. Là, par exemple, j'ai vécu avec des gens de la rue, et on arrive à voir ceux qui n'ont même plus la capacité d'avoir une conscience de soi ; ils sont complètement absorbés, dilués. Et je sais pas si tu as vu un vieux film de Godard « A bout de souffle ». A un moment donné, elle lit un livre, et elle lui dit « je suis en train de lire « Les palmiers sauvages » de Faulkner et entre le chagrin et le néant, qu'est-ce que tu choisirais toi ? » Et il lui répond « le chagrin ça sert à rien, moi je choisirais le néant ; et elle le regarde et elle dit « non moi je choisis le chagrin. Nadine

Elle développe plus loin :

C'est un peu ça l'écriture, et oui j'aime beaucoup ce Faulkner. Il a cette façon-là d'écrire. Par contre, avec lui, y a pas de relation avec Dieu ; y a pas du tout de Dieu. Il fait à un moment donné référence à la religion avec Satan, en disant « ça sert à rien de subir autant de souffrance que Satan », c'est la seule référence. Alors que si tu prends Steinbeck, il y a beaucoup plus de références religieuses dans « A l'est d'Eden ». Là je suis en train de lire « Les raisins de la colère ». Oui, c'est vrai, ce sont tous des histoires de personnes qui sont comme tout le monde. On est là, on vit notre vie, on comprendra notre vie à la fin, on sait pas si on va être content... Enfin voilà, donc, il faut faire en sorte d'au moins se respecter et se dire que le jugement d'autrui n'est pas valable, puisqu'on est là pour vivre, et vivre c'est quelque chose d'énorme ; quelque chose de cruel parfois, donc on peut pas faire que des choses bien. C'est vrai que l'écriture, ça permet de vivre, peut-être pas de justifier, mais de dire « voilà je suis un être humain, j'ai fait ci, j'ai fait ça. Nadine.

Tu associes l'écriture à la lecture ; ils ont un peu pour toi une fonction similaire ?

Oui, sauf que l'écriture c'est moi. C'est vrai qu'en même temps, je suis influencée par des auteurs, peut-être par des personnages ; c'est ça qui est beau de lire. Y a des gens qui ne font que lire. Quand tu lis « Le vieux qui lisait des romans d'amour », lui il n'écrit pas, il lit seulement. Un livre qui m'a plu, c'est « L'énigme du retour », Prix Renaudeau 2008. C'est l'histoire d'un homme qui retourne à Haïti où vient de mourir son père, qu'il a peu connu ; Moi aussi je suis retournée en Haïti ; et l'auteur dit que finalement, on naît quelque part, mais c'est comme les graines, on est semé dans le vent, on veut se planter dans le pays où on naît ou on veut se planter dans un autre, on n'a pas forcément d'attache. C'est une belle métaphore, sur l'impossibilité du retour. Ça dépend des personnes. Moi, quand je vivais dans la rue pendant 4 mois (l'année dernière de septembre à novembre), je travaillais en même temps et je me suis arrêtée en décembre parce que j'en pouvais plus. J'ai quitté alors Paris. Mes parents adoptifs, c'est des gens qui vous grignotent finalement. J'ai choisi Bordeaux, y a la mer, la montagne, et puis y a mes arrière-grands-parents qui

habitent pas loin. J'aimais mes arrière-grands-parents, c'étaient des gens bien. Je suis arrivée à Bordeaux, et puis je suis tombée dans un trou. Les gens que j'ai rencontrés qui sont dans la rue, ce sont des gens perdus, en état de souffrance, ça dépend des caractères, des personnalités, ça dépend des vies. Et vous avez affaire à des gens qui sont dans le déni complet d'eux-mêmes, de leur existence. Ils vivent à travers votre existence, enfin, dans tout ce qui est mauvais, et ils ont envie de jouer au plus fort, c'est un peu la jungle, ces gens peuvent être dangereux, y a aucun respect, un couteau peut sortir très vite, des coups, des hurlements ... Nadine.

Pour Nadine, c'est l'atelier d'écriture qui lui a offert la reconnaissance vainement recherchée dans un univers familial violent et profondément anti intellectuel. Elle se heurte à l'indifférence de ses parents adoptifs et voit dans son malheur d'adolescente le moteur de son engagement dans l'écriture :

L'écriture a été une réponse, je crois, à ce mal être très fort dans mon enfance. Ça m'aidait d'écrire.

Ainsi, à travers ses écrits, elle peut cracher son « venin existentiel ».

Ces deux participants ont dû, à certains moments de leur vie, confier aux mots et à l'écriture toute leur recherche existentielle et identitaire. En ce sens, ils ont gardé un rapport privilégié à l'écrit. Dans cette perspective, l'écriture a été un outil pour inventer leur rapport au monde. La pratique de l'écriture et l'écriture elle-même sont qualifiées par Sam de lieu où « il est possible de sortir de la réalité » et pour Nadine « de moyen de réaliser cette sortie ». L'écriture se transforme dans cette optique en une projection hors de soi des conflits divers qui bouillonnent à l'intérieur de soi et que ces participants ne peuvent garder en eux. Elle devient la théâtralisation des sentiments débordant du dedans, qui les entraîne vers une sorte de participation au monde, à travers l'expérience scripturale. A l'inverse d'une grande partie des diaristes rencontrés dans cette recherche, ils ne considèrent pas l'écriture de leur journal intime comme une banalité et elle a tenu une place prépondérante dans leur vie.

Un engagement commun

Pour Nadine et Sam, l'atelier d'écriture est le prolongement de leur écriture intime ; il est en ce sens une sorte d'antidote à la fatalité du traumatisme. Leur entrée en atelier est une forme de résilience²⁶⁶ qui ouvre plutôt sur le rêve, l'avenir, la création, l'évolution et l'espérance. Ils sont dans un processus d'ouverture plutôt que d'enfermement. Ainsi, l'écriture au sein de l'atelier sert d'échappatoire, de transcendance ou de sublimation des blessures. Cette

²⁶⁶ Venant du mot latin *resilientia* et emprunté des physiciens, elle désigne la capacité d'un métal à retrouver son état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue. Pour être capable d'absorber l'énergie cinétique du milieu sans se briser, il faut un équilibre entre élasticité et fragilité : trop fragile, le métal se casse, trop élastique, il ne peut que se déformer. Passant de la science des métaux aux sciences humaines, la résilience humaine devient donc la capacité de la personne à absorber les durs coups de la vie, sans se rompre, sans se casser. La résilience d'après Cyrułnik est la capacité « de rester soi-même quand le milieu nous cogne et poursuivre, malgré les coups du sort notre cheminement humain » (2000 : 9). Il s'agit de se développer normalement malgré des conditions difficiles. On constate qu'il y a un processus dynamique et positif et non point de la résistance au choc comme l'indique la définition initiale du terme issu de la physique.

résilience est un « processus de réparation », un processus constructif (Cyrułnik, 1999 : 18). La résilience vise la socialisation puisque :

Le mécanisme de défense doit préparer au sens pour qu'il soit résilient et faire en sorte que la personne s'insère dans la société et fasse quelque chose d'utile. (Cyrułnik : 2004).

Dans cette optique ils abordent leurs problèmes à travers l'écrit de manière constructive. Ils mettent l'accent sur leurs qualités plutôt que sur leur handicap. C'est l'humain qui reprend sa place. Au travers de l'atelier d'écriture, il émerge une force permettant de réagir, de se battre, de tenter de comprendre, de rêver à des choses extraordinaires, de voir grand comme se faire éditer, de chercher à prouver en socialisant leur textes. Pour Nadine, n'ayant aucun diplôme, entrer en atelier d'écriture constitue à ses yeux la réalisation d'une performance à son accession à une certaine culture refusée lors de sa scolarité, dont l'écriture et la langue sont les marqueurs symboliques les plus évidents. C'est un moyen d'effacer en partie le sentiment d'échec vis-à-vis de son parcours scolaire :

Même si l'on n'a pas réussi dans le système scolaire, il est possible d'être reconnu comme quelqu'un d'intelligent, cultivé et ayant des connaissances. Nadine

C'est une autre voie de dépassement de la culture pratique pour s'inscrire dans une démarche réflexive.

Pour Sam, entrer dans un atelier d'écriture est une façon de ne plus se sentir exclu. Il avoue avoir une méfiance à l'égard de la société. Ce que l'on peut voir de cette méfiance subjective de l'entité abstraite « société », c'est justement le manque de clarté de son rôle et de son statut social²⁶⁷ dans la société. Cette attitude de méfiance est en effet typique des groupes sociaux tels que les jeunes de banlieue que François Dubet définit dans son ouvrage « La galère, des jeunes en survie » (Dubet : 1987). Son entrée en atelier d'écriture s'explique surtout par l'envie d'avoir un lien avec une communauté d'écrivains et d'écrire autrement que de manière solitaire. Il y a une envie de partager avec les autres, d'être en relation avec l'autre, de comparer son écriture (voir si elle est talentueuse). Cela révèle une volonté de passer d'une écriture pour soi à une écriture socialisée :

J'aimerais faire partie d'un cénacle comme au temps de euh... c'est mon rêve. C'est vrai que l'écriture est un acte solitaire, mais quand tu t'es coltiné 30 pages d'écriture, quand t'as passé 10 heures tout seul devant tes feuilles euh ... T'as envie de partager. Quel meilleur ambassadeur que l'autre ? Sam

Sam veut faire profiter les autres de ses lectures qui l'ont amené à écrire et lui ont donné la possibilité d'aller « dans des mondes d'une richesse infinie ».²⁶⁸

Les livres me disaient des trucs que jamais personne me disait à la maison. Quand je lisais, ça allait toujours moins mal. On trouve des paroles dans les livres qu'on ne trouve nulle part ailleurs. C'est vrai que lire c'est utile, ça vous donne des réponses, y a des choses très intéressantes. Je veux dire dans la littérature, dans les fictions, j'ai beaucoup lu des romans noirs. Les romans noirs, c'est un objet qui est euh très sociologique, on observe une population donnée et tout ça... y a le crime qui est associé à cette population et puis la résolution ou non de ce crime et c'est tout ce qu'y a autour du crime qui est j'sais pas, moi ...

²⁶⁷ Il est au chômage et n'a pratiquement jamais travaillé. Il se pose régulièrement des questions sur sa place dans cette société qu'il nomme "organisation humaine".

²⁶⁸ Propos de Sam.

Hollywood dans les années 40, cette époque, lorsque pénètre l'enquêteur... L'auteur doit tout savoir ce qui se passait dans les années 40 et être capable de le restituer ; Ça, c'est pas donné à tout le monde ! Tu sais, je trouve ça admirable. C'est le côté français que je n'ai pas, car je lis beaucoup de romans américains et étrangers mais très peu français, bien que j'apprécie l'humour français de certains auteurs. Je trouve que les américains sont très forts sur les bases de données. Ils ont une espèce de recherche de qualité dans leur documentation qui est exceptionnelle, mais ils ont peu d'humour. Ils racontent la chose froidement, très efficace.

Le français est peut-être moins euh ... Il cherche moins à se documenter ; au fond, il parle de son expérience personnelle et donc il n'a pas besoin de se documenter outre mesure sur la chose ; si il a fréquenté les milieux anarchistes par exemple, bon ben il écrira sur l'anarchisme et souvent il le fait avec un certain décalage, avec un certain humour et une certaine autodérision. Sam.

Il en va de même pour Nadine :

Ça me permet d'écrire, voir un peu, parce que comme je lis beaucoup, voir si je suis capable d'absorber ce que je lis. Ça permet de mettre les choses en place aussi, de façon cohérente ; ça me permet de réfléchir aussi, parce que je fais pas un travail où on vous demande d'être intelligent. A la limite, vaut mieux pas montrer qu'on est intelligent, sinon ça peut perturber ces dames. N

C'est bien, tout le monde écrit, je trouve que tous ceux qu'ont participé sont des gens intéressants, je suis contente de les voir. Nadine.

Ces enquêtés continuent à se projeter dans l'avenir en s'engageant dans un atelier, malgré leur passé parsemé d'évènements déstabilisants, et leurs conditions de vie difficiles. Il transparaît dans chacun de leurs entretiens une volonté d'évolution et de changement. Il existe un sentiment d'adéquation entre leur être social et leur activité d'écriture :

Je suis en train de lire un livre sur Martin Luther King. « Pardoner, c'est pas oublier », mais il faut réduire ça a quasiment rien, voilà c'est le passé, j'ai fait ça, et puis avancer. Faut voir les choses comme ça. Moi je suis mère et je dois passer au-dessus de tout ça. Malgré tout, je ne dénigrerai pas mes parents adoptifs. Ils m'ont quand même apporté la culture, ils m'ont quand même apporté des choses, pas vraiment ce qu'il faut pour être un adulte réellement, mais voilà. Nadine.

En somme, leur journal intime et, dans le prolongement, leur entrée en atelier d'écriture, leur ont permis de prendre du recul et d'intellectualiser les évènements, de socialiser l'émotion et de maîtriser les chocs subis. Pour Sam, écrire lui a permis d'appivoiser la violence. Dans un « merveilleux malheur » 2002, Cyrulnik évoque à plusieurs reprises, les moyens de défense auxquels ont recours ceux qui réussissent à surmonter des situations difficiles. Il parle, entre autres, de l'évasion, de l'humour, et de la mise en sens des évènements. L'efficacité du récit et en l'occurrence du journal intime, tient à ce qu'il permet d'exploiter toutes ces stratégies à la fois, il note en substance que :

L'écriture rassemble en une seule activité le maximum de mécanismes de défense : l'intellectualisation, la rêverie, la rationalisation et la sublimation. (Cyrulnik 2002 : 179).

Lors des entretiens, certains de leurs discours se sont apparentés à des modes de résistance identitaire. En mettant en sens l'expérience d'atelier d'écriture, ces participants résilients parviennent à transformer leur statut d'« individu souffrant » en celui d'« individu conquérant » pour reprendre les termes d'A. Ehrenberg (2000). Cette expérience de l'atelier d'écriture

constitue un moment d'évaluation existentielle. Ils pratiquent ce que Chateigner appelle « une écriture de salut » (Chateigner 2008 : 123) dont ils attendent un secours essentiel.

L'atelier d'écriture est une ressource externe sur laquelle ces enquêtés s'appuient pour faire face et se dégager d'une situation traumatique. Il existe une dynamique intrapsychique chez ces personnes qui s'engagent dans un atelier d'écriture, une motivation à s'en sortir par l'écriture, une dimension créative à mi-chemin entre le règlement de compte et la réparation des blessures narcissiques. En ce sens, l'atelier d'écriture apporte des éléments qui favorisent la résilience. Les enquêtés en souffrance, comme Sam ou Nadine, ont puisé des ressources défensives et trouvé des supports protecteurs au sein de l'atelier d'écriture, tels que les liens avec les pairs, les contacts privilégiés avec l'animateur, la valorisation dans leurs différents projets.

De ce point de vue, l'atelier d'écriture en tant que facteur externe de protection offre un environnement dont le cadre peut être structurant, stimulant et rassurant. La littérature est un des moyens pour ces participants résilients d'exprimer leur identité, de revendiquer leur droit à la parole, et d'être entendus dans leur diversité (Le Clézio). Dans cette perspective, l'importance de la littérature et de la fiction sont des « outils » indispensables pour se sentir être humain dans la société des hommes.

Lors des entretiens, ces rêveurs m'ont invité à les suivre sur leur chemin singulier d'écriture : écrire leur permet de se construire et revêt à leur yeux « la valeur d'un acte social qui s'inscrit dans la culture » (Vial 2007 : 132). Les motivations de ces enquêtes répondent ainsi à deux intentions principales : identitaires et thérapeutiques. Dès lors, l'atelier d'écriture a eu pour certains une « visée thérapeutique ».²⁶⁹ Pour ces participants, l'écriture en atelier d'écriture est une aide à vivre, elle participe à remettre de l'ordre là où régnait le chaos et permet de pacifier leur rapport à des histoires dramatiques. Elle devient alors une activité de structuration.

2.4.2 « Jouer avec les mots sans bobo »

A l'instar de Barthes qui revendiquait que l'écriture était une activité liée au désir et au plaisir, Viviane, Guy, Jean-Paul...soulignent le plaisir que leur procure les mots et l'écriture de ces mots. Ce groupe attend de l'atelier d'écriture l'occasion de jouer avec la langue française ou d'explorer l'écriture des sentiments. Ainsi chercher, éprouver, jouer, s'amuser avec le matériel « mot » leur procure une satisfaction :

Moi j'aime bien écrire, et je m'amuse à écrire, c'est compliqué à expliquer. J'y vais pour m'amuser. Je suis allée dans un 1^{er} atelier d'écriture. Ce qui me plaisait, c'est qu'on jouait beaucoup à partir de mots ; au départ on savait pas du tout ce qu'on allait écrire et puis on ne sait pas où on va, moi ça me plait bien. Viviane.²⁷⁰

²⁶⁹ Cette « visée thérapeutique » se réfère au sens originel du terme « thérapeute », s'occuper de, aider, et du sens de la philosophie dans l'Antiquité. Celle-ci, en effet, revêtait l'idée d'une thérapie de l'âme, une méthode de guérison de l'âme troublée par son expérience et sa vision du monde.

²⁷⁰ Entretien janvier 2012.

Le cas de Viviane et de tant d'autres

Elle exprime un certain bonheur à écrire sans oublier de mettre en évidence les obstacles et les difficultés associés à la rédaction d'un écrit et parfois même, « ses traversées du désert à certaines périodes ». Ce plaisir des mots est souvent associé au besoin de se dire, de se raconter, un besoin de communication longtemps découragé. Depuis qu'elle est en retraite, Viviane prend plaisir à faire vivre des personnages, des lieux, des grands événements et les menus faits qui ont marqué son imaginaire qui, selon elle, est un vivier d'expressions, de sentiments, heureux ou douloureux²⁷¹. Tout au long des entretiens, elle soulignera l'envie de mettre en exergue des images sensibles associées à son imagination. Elle évoquera à plusieurs reprises le plaisir qu'elle éprouve à créer un texte.

Comme le souligne cet extrait d'entretien, le rapport à l'écrit est identifié à la notion de plaisir, d'épanouissement, et d'ouverture culturelle :

C'était le plaisir d'écrire, déjà, le plaisir de rencontrer des gens et les écrits des autres, beaucoup. Je pense que si tu écris que pour toi et que ça reste dans ton tiroir, c'est assez stérile en fait. Parce que je pense que chacun a des choses à dire, et que plus on va dans des ateliers comme ça, plus on ose aussi les dire, plus on sent au fond de nous des choses qui peuvent sortir. J'ai fait l'an dernier un atelier d'écriture d'une semaine. Cet été je vais en faire un autre. Et je trouve que, quand je vois ce que j'ai écrit à l'atelier de l'an dernier, je vois que quand on est plusieurs ça stimulent vraiment des trucs... On souffre aussi ; on a pleuré, on a... c'était affreux, mais quand je vois après ce qu'on a écrit, je trouve que c'était beau. Y a des choses qui sortent de nous qui sont assez belles. Ça permet d'aller au fond de soi, ça remue des choses, surtout les stages d'une semaine où tu écris pendant 8 heures par jour, pendant 5 jours, pfft. .tu inventes, tu crées des choses Ça déménage ! (Viviane).

La pratique de l'écriture est donc considérée comme une activité ludique, un plaisir textuel, et ce plaisir d'écrire est un élément important chez eux car il motive le fait de l'écriture. Cela participe à une représentation de certaines pratiques d'écriture dans laquelle celle-ci est considérée comme une valeur culturelle, un objet de plaisir intellectuel. Ce type de représentation semble aller de pair avec l'imaginaire d'un rattachement à une communauté d'écrivains et d'intellectuels.

Pour Jean-Paul, l'atelier est l'occasion d'analyser les différentes façons d'approcher l'acte d'écrire et de s'étonner devant sa propre capacité à écrire. Lors d'une journée²⁷² entière à écrire avec d'autres écrivains autour du thème de l'exil, son expérience de l'écriture a été une authentique expérience de création et de plaisir. Cependant il estime qu'il ne sera jamais un grand écrivain comme Victor Hugo, qui est pour lui un modèle d'écrivain dont l'écriture est inaccessible au commun des mortels :

J'aime écrire, j'arrive inventer des petites histoires depuis que je fréquente les ateliers d'écriture, je m'améliore, je le sens ça c'est sur. La création, y en a qui sont créatifs par l'écriture, je commence à avoir ça mais je ne serais jamais pour autant un grand écrivain euh euh comme Victor Hugo.

²⁷¹ Quelques extraits de texte écrits par les participants en annexe 3.

²⁷² Journée qui s'est déroulée un mercredi de 9h à 17h avec une pause déjeuner d'une heure et demie où chacun apporte de la boisson, des aliments en vue de partager à l'image du fonctionnement de cet atelier « l'Oiseau ».

Il est important d'affirmer que tous les participants ont un moment ou un autre pris plaisir à écrire. Aussi bien pour ceux qui sont dans une logique d'intégration, que pour ceux qui sont dans une logique de subjectivation, ils sont passés en fin d'enquête à une logique symbolique. Et cette entrée dans un atelier d'écriture leur a permis une conversion de leurs rapports au monde :

C'est une respiration, c'est vivre, c'est vraiment ça ; moi je vis quand j'écris. Jean-Paul.

2.4.3 Un rapport à l'écrit intime et ludique

Ce groupe de « rêveurs » se distingue par un rapport à l'écrit intimiste et/ou ludique.

Le rapport à l'écrit intime que des enquêtés tels que Sam, Nadine Emma ou Christine, entretiennent correspond au désir de se constituer une identité positive et de l'objectiver avec une aspiration qui va de pair avec d'autres motivations : résoudre un problème, exprimer sa souffrance, sa détresse, s'affirmer comme un être doué de créativité, ou comme quelqu'un d'instruit et de cultivé. Ici leur journal leur permet de faire le ménage de leur âme. Il est perçu comme le déversoir de la spontanéité grâce à « une écriture réparatrice pour couvrir leur vie » (Cyrulik 2002). En somme, ils abordent le problème existentiel de la quête d'identité au travers de l'écriture d'un journal. Celle-ci les aide à mieux se comprendre dans leur complexité d'êtres humains. Elle leur permet aussi de prendre quelque distance pour réfléchir aux faits et aux gestes du quotidien car « un malheur écrit est déjà à moitié compensé » (Cyrulik 2002). Ainsi, ils expriment clairement leur vie quotidienne pour pouvoir la regarder comme un miroir.

Cette écriture personnelle (expression supposée de soi-même) est libre de tout lieu institutionnel ou de toute procédure anonyme de diffusion. Ces écrits les ont aidés à se sentir eux-mêmes et leur ont permis de se doter d'une identité sociale, c'est-à-dire, de se rattacher au moins à un groupe d'écrivains.

Depuis leur prime adolescence, ce groupe d'enquêtés a eu recours à l'écriture. Les propos sur leur journal intime témoignent leur profond attachement à la littérature, à la poésie ainsi qu'aux mots. Leur épanchement dans leurs journaux s'apparente à une écriture thérapeutique qui leur a permis de faire face aux difficultés de la vie et au monde qui les entourait. Le journal, allié de leur poussée introspective, les a amenés à explorer d'autres formes d'écritures. En s'engageant dans un atelier d'écriture, ils ont eu envie à un certain moment de passer d'une écriture « pour soi » à une écriture socialisée (« de soi vers »).

Quant à Guy, Jean Paul, Viviane, ils vivent leur écriture comme une activité ludique, dans le sens où leur écrit au sein de l'atelier d'écriture s'oppose à leur écrit professionnel qu'ils exercent au quotidien (ou par le passé pour Jean-Paul et Viviane). Il y a un refus de « prise de tête », ce qui n'implique pas forcément que leur pratique soit détachée de toute aspiration culturelle.

L'écriture dans cette perspective peut être considérée comme un sport cérébral, tel que les jeux de mots fléchés ou les mots croisés qui visent à distraire Viviane ou Jean Paul, tous deux retraités, en entretenant leur agilité linguistique (surtout Viviane, ancienne institutrice) que les activités quotidiennes sollicitent peu.

Cette idée de distraction recouvre deux aspects : le premier se résume à la notion de plaisir, où jouer avec les mots et manipuler la langue est l'objectif principal. Le deuxième se réduit à la notion d'échappatoire à l'égard de l'ennui. Ainsi, l'écriture en atelier d'écriture est dans cette perspective conçue comme « un jeu de société » (Chateigner 2008 : 113). Ce qui importe, c'est de prendre du plaisir, peu importe la forme et le contenu.

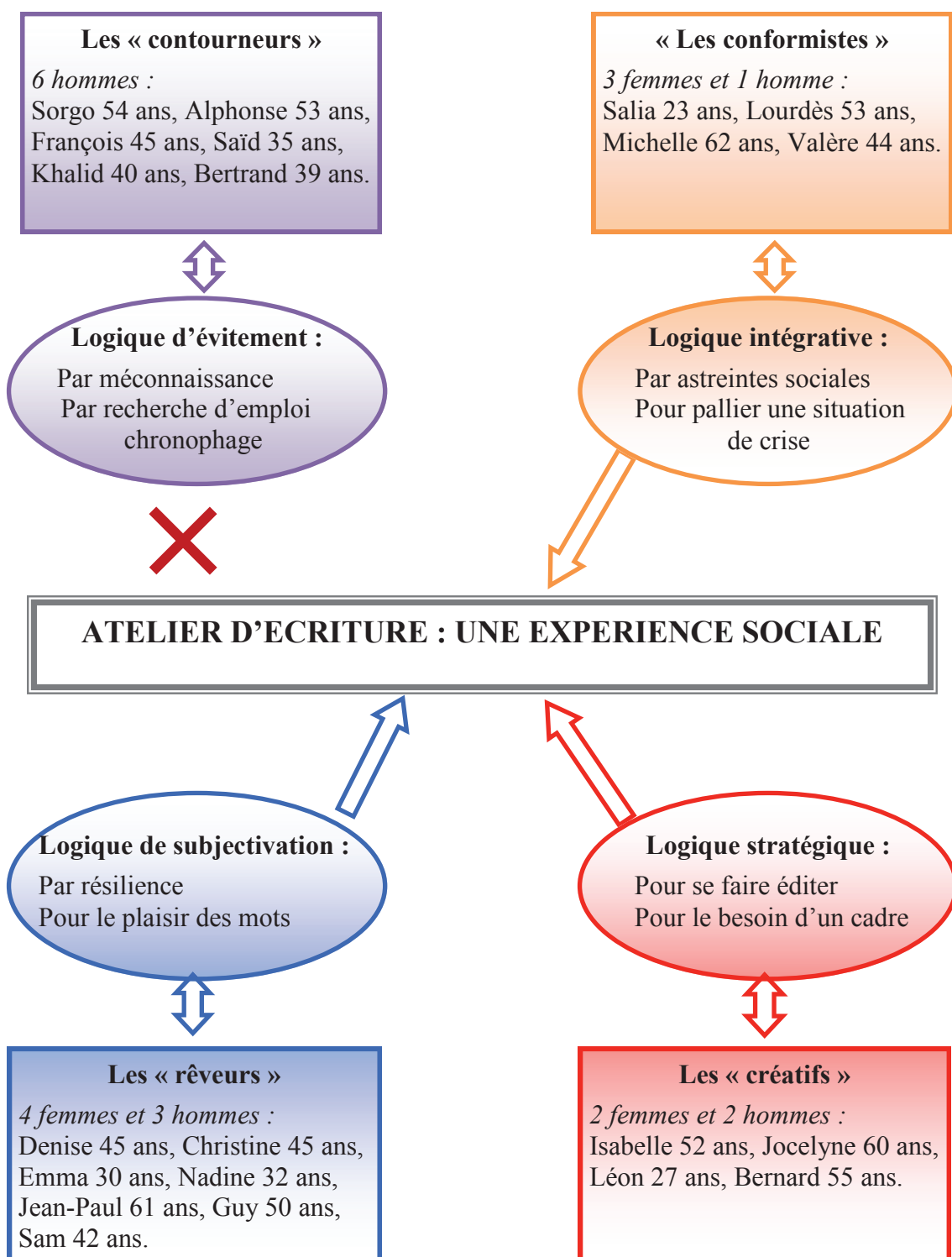
2.5 Récapitulatif des configurations rencontrées

En plongeant dans le micro-univers des ateliers d'écriture dans ce second chapitre de la quatrième partie, ont été ainsi mises en évidence la diversité des logiques à l'œuvre dans l'écriture et la pluralité des engagements ou de non engagement dont celle-ci a fait l'objet chez un même écrivain. Ainsi, quatre configurations sont apparues en fonction des processus d'engagements ou de non engagement, à la lumière des logiques d'action mentionnées dans les travaux de Dubet : les « contourneurs, les conformistes, les rêveurs et les créatifs.

Ces configurations appellent de prime abord une précision. Elles tendent à simplifier des logiques d'action bien complexes qui se mêlent souvent aux discours des enquêtés. Aussi, les configurations proposées ne sont pas exclusives ; elles sont à corroborer avec les facteurs environnementaux évoqués précédemment. Elles sont définies conformément aux variables que j'ai pu identifier au cours des entretiens. Quant aux raisons qui ont déclenché l'envie de s'engager ou non dans un atelier d'écriture divergent et trouvent leurs racines dans l'histoire personnelle (psychique, sociale, scripturale, scolaire ou professionnelle...etc.) de chacun. Nous avons vu comment des événements marquants (divorce, accident, maladie, rencontre, chômage situations familiales, entrée dans le monde de l'édition...) provoquent chez les enquêtés participants des logiques d'action qui impactent sur le processus d'engagement à un atelier d'écriture à des fins parfois de restructuration existentielle, ou à l'opposé, à des fins d'édition. En revanche, nous avons pu constater comment, souvent par méconnaissance, les non participants mettent en place une logique d'action d'évitement aux ateliers d'écriture.

L'on pourrait schématiser ces logiques d'action sociales à travers le prisme de l'engagement ou du non engagement dans un atelier d'écriture. Le schéma ci-dessous a pour vocation de synthétiser les profils rencontrés.

Schéma récapitulatif de l'expérience sociale des enquêtés : les quatre configurations d'engagement et de non engagement en atelier d'écriture



La plupart des enquêtés expriment des sentiments de fierté et de progrès qui confirment une imbrication des effets portant sur la construction identitaire. Comme je l'ai souligné précédemment, il existe pour les enquêtés un lien étroit entre l'impact de l'atelier d'écriture sur l'évolution du rapport à l'écrit et la transformation identitaire du participant. Cette transformation identitaire va faire l'objet du prochain chapitre.

3 Zoom sur quatre parcours particuliers en atelier d'écriture²⁷³

Mes cinq années d'enquête m'ont permis de repérer les pratiques spécifiques que j'ai voulu investiguer.

Parmi les enquêtés rencontrés, des personnalités sont apparues, parfois parce qu'ils étaient plus volontiers intéressés par ce que je cherchais, parfois parce que j'étais curieuse d'aller au-delà de ce qu'ils donnaient à voir, à cause d'une phrase ou d'une attitude. Ainsi, comme nous allons le voir, Guy s'est singularisé par la façon dont il s'est engagé dans un atelier d'écriture. J'ai remarqué Léon en raison d'une certaine ambivalence entre cette envie de se faire éditer et son instabilité vis à vis de son écriture. Valère m'a interpellée pour son engagement politique qui l'a poussé à venir dans un atelier d'écriture. Quant à Bernard, il m'a questionnée pour son cheminement inverse. Persuadé de pouvoir écrire un roman policier avant son entrée en atelier, Bernard va interroger son écriture tout au long de ses fréquentations aux ateliers. Aussi bien qu'avant d'entrer en atelier d'écriture, il était d'une assurance sans équivoque à l'égard de son écrit. Il s'imaginait pouvoir entrer dans le monde de l'édition. Son arrivée à l'atelier d'écriture va bouleverser ses repères.

Nous allons donc voir, à travers ces parcours, comment, au cours de la phase « d'apprentissage transformateur » initiée, un intérêt émancipatoire a pris forme : changement de paradigmes (mode de vie et de pensée) de pratiques à l'écrit, sociales et culturelles nouvelles ou élargies. Dans cette perspective, l'entrée en atelier d'écriture contribue, dans une certaine mesure, aux tentatives individuelles d'enrichissement ou de renchérissement de l'histoire sociale singulière des enquêtés. L'on peut dire avec Brigitte Bouquet que « l'écriture est un élément de l'entraînement de soi et a, selon Plutarque, une fonction « éthopoïétique », car elle est un opérateur de la transformation en éthos, manière d'être et de se conduire».²⁷⁴

²⁷³ Dans le cadre de mon expérience de formatrice pour adultes en remédiation à l'emploi, j'ai eu l'opportunité de faire des observations récurrentes à propos de l'entrée en formation des adultes. Ces adultes se lançaient en formation suite à la survenue d'évènements spécifiques dans leur existence ou face à un destin social compromis.

²⁷⁴ [Http://www.travail-social.com/Diversite-et-enjeux-des-ecrits](http://www.travail-social.com/Diversite-et-enjeux-des-ecrits). Site Visité le 27 janvier 2013.

La personne adulte qui se développe dans une perspective transformative expérimente un changement qualitatif de sa vision du monde. La transformation agit négativement ou positivement sur la reconstruction du contexte socio-historique de la personne. Il est intéressant de rappeler que Mezirow s'est intéressé, au début de ses recherches, aux réactions de femmes revenant aux études après une période d'absence prolongée alors que plusieurs d'entre elles remettaient leur décision en question devant la réaction négative des membres de leur famille. Leur réaction initiale était la culpabilité devant leur impression d'avoir abandonné les leurs. Elles vivaient une expérience difficile, une crise douloureuse. Puis par étapes successives, le cheminement s'était fait, jusqu'à l'établissement d'une compétence et d'une confiance en soi dans de nouveaux rôles et de nouvelles relations.

Je vais m'appuyer sur les différentes étapes proposées par Mezirow pour la constitution d'une base pour l'analyse de l'épisode transformatif qu'ont vécu Guy, Léon, Valère et Bernard au sein de l'atelier d'écriture.

Les liens qui se dessinent entre les histoires de ces quatre participants et les étapes proposées par Mezirow qui sont l'aune d'un épisode transformatif, m'incitent à réfléchir sur les origines de leur engagement dans un atelier d'écriture. Il paraît probable qu'ils aient connu une expérience transformative importante en entrant dans un atelier. Je vais tenter de représenter leur cheminement expérientiel, en ce qui a trait à leur rapport à l'écrit et à l'évolution de celui-ci.

Comme nous avons pu le constater dans le chapitre traitant la question du sens, la séquence d'activités d'apprentissage proposée par Mezirow commence par un épisode de désorientation et se conclut par un retour au quotidien, à des conditions reliées à la nouvelle perspective de signification. Il faut rappeler que les perspectives de signification regroupent des schémas de signification qui sont des croyances, des attitudes, des réactions émotives articulées par une interprétation antérieure de la réalité. Lors d'un conflit cognitif ou affectif, la personne peut découvrir que le schéma de signification mérite un examen plus approfondi. Sa révision peut en modifier la teneur et entraîner une modification légère ou profonde de la perspective de la signification. Si celle-ci est soumise à l'examen, cela donne naissance à une transformation de perspective, à une nouvelle interprétation.

Outre le fait qu'elles permettent de retracer les trajectoires biographiques de participants ordinaires à des ateliers d'écriture, ces monographies mettent aussi en évidence les effets différenciés de ces ateliers sur leur rapport à l'écrit.

3.1 Le parcours de Guy²⁷⁵

1-La séparation de Guy avec sa femme marque l'étape déterminante qui déclenche le départ d'une future évolution de son rapport à l'écrit. Mezirow parle d'un événement qui désoriente ou d'un élément particulièrement douloureux. Dans le cas qui me préoccupe, les deux critères sont présents. La séparation d'avec sa femme le désoriente et il la vit mal :

Au début, j'étais ballotté par la houle, j'avais dû mal à savoir où j'allais, je me posais des questions sur mon existence ; en fait j'étais perdu comme j'avais très peu de désirs. Euh... (Silence), j'avais tendance à me laisser aller, à me laisser sombrer et puis je me suis inscrit sur un site de rencontre euh... bon c'est un peu... euh... c'est anonyme l'entretien ?²⁷⁶

Après plusieurs mois d'errance sentimentale, Guy s'inscrit sur un site de rencontres, qui lui a fait prendre conscience au fur et à mesure de ses rencontres virtuelles, de son potentiel vis-à-vis de l'écriture.

En allant sur des sites de rencontres, je me suis aperçu que je pouvais faire véhiculer des choses profondes. J'ai eu des rencontres avec des femmes sous forme épistolaire et c'était un moyen de faire passer mes émotions.

Cette découverte l'a amené à chercher à s'inscrire dans un atelier d'écriture. On peut considérer cette rencontre comme une forme d'épiphanie.

Dans mon travail, je gère toujours, je ne suis jamais en conflit je ne mets jamais en colère ; et là, tu vois, je ne sais pas comment dire, euh bon euh je suis amené à rédiger des rapports. Donc, il faut être très carré, très clair et surtout précis. J'écris très bien à ce niveau-là, je n'ai pas de souci ; au travail, je suis dans l'organisation, le concret, comme tout boulot d'ailleurs, je crois, et donc l'émotionnel est interdit pour moi.

Et il complète plus loin :

Maintenant, je peux exprimer mes émotions au travers de l'écrit. Pour me protéger, j'ai appris à ne pas ressentir, à ne pas exprimer oralement, avec mon vécu, à force Et l'écriture c'est le seul moyen que j'ai pour exprimer mes émotions.

Sur le plan émotionnel ça me coûte beaucoup. Et l'atelier d'écriture ça me permet de ne pas perdre pied. Je suis trop dans l'organisation, le concret, tu vois, et avec l'écrit je lâche. De devoir tout contrôler ça me fait souffrir, je ne ressens plus et c'est terrible... (.silence). Je pense que c'est dû à des souffrances intérieures, c'est une auto protection de pouvoir gérer l'extérieur dans mon entourage. Dans mon travail je suis un mec posé ceci cela, mais quand j'écris, c'est le seul endroit où je peux m'échapper et explorer un nouveau monde en même temps.

2- La crise déclenche une prise de conscience. Mezirow parle de l'importance de la socialisation dans l'émergence des structures de signification. En entrevue, Guy indique qu'il avait intégré cette vision traditionnelle de l'écrit, à savoir : écrire est un don. Dans son travail, ses écrits professionnels font appel à un vocabulaire très précis, très technique et très rationnel, où il n'y a aucune place pour tout ce qui relève de l'émotion. Pour lui, c'est une

²⁷⁵ Dans la lecture transversale antérieure de l'ensemble du corpus étudié, les cas des quatre participants retenus pour ce zoom ont été fréquemment évoqués : il en résulte d'inévitables répétitions. Les données utilisées sont ici replacées dans une perspective longitudinale.

²⁷⁶ Entretien mai 2012.

écriture qui obéit à des règles. Il applique une écriture « formatée et stérilisante » depuis l'école. Ses parents soucieux de l'avenir de leur fils ont préféré que Guy entame des études de sciences. Toute écriture de divertissement appelant à la créativité, au plaisir des mots est bannie de son univers. Cette conception prend sa source dans les lointains secrets de famille inconsciemment transmis.

Ce qui m'embête c'est qu'on pense que l'écriture c'est quelque chose d'élitiste, tu vois, un peu bobo. On nous a toujours fait croire qu'il fallait avoir un don pour savoir bien écrire »

J'ai eu beaucoup de regrets de ne pas avoir de culture littéraire. Avant, l'écriture c'était quelque chose qui m'étais complètement étranger. L'écriture ne restait que scolaire, j'avais quand même de bonnes notes aux évaluations scolaires. J'ai jamais exploré le monde littéraire.

C'est donc avec une certaine appréhension qu'il s'inscrit dans un atelier d'écriture.

3- Après quelques mois de fréquentation de l'atelier, Guy fait une évaluation critique de ses représentations de l'écrit et de la culture. Mezirow indique que la personne, individu en transformation fait une évaluation critique de ses représentations. Dans le cas de Guy, l'expérience de l'atelier d'écriture lui a fait faire un cheminement à la fois affectif et cognitif.

Oui, mon rapport à l'écrit commence à changer. Au début, j'avais besoin de désamorcer, c'était un peu comme vider une poubelle et ça évolue en fonction de ce que je suis ; et après, il y a eu des apports. Il y a des choses qui m'ont marqué. Le fait de pouvoir inventer des mots. Avec ma culture scientifique, il faut être très précis, et en atelier je peux sortir de ce carcan, je peux être dans le clair-obscur, j'écris entre les lignes, entre deux eaux.

4- Guy reconnaît la nécessité de changer sa manière de voir et de faire en ce qui concerne son rapport à l'écrit. Il faut rappeler que Mezirow parle d'un changement de perspective de signification qui débouche sur l'action. Guy deviendra actif dans la diffusion du nouveau mode de pensée. Ainsi il exploite « son peu de pays littéraire », ²⁷⁷ celui qu'il porte depuis longtemps inconsciemment ; il le met à l'épreuve de l'autre et va chercher ailleurs que dans ses champs traditionnels. Il manifeste de la curiosité pour l'inconnu, il lit et écrit autrement :

Je n'ai pas de perspective d'édition ; c'est vraiment explorer ce que j'ai en moi. C'est la première fois que je sens une certaine singularité. Avant, je me sentais très moyen ; sur le plan artistique je suis très juste, mais depuis que j'ai écrit, je sens quelque chose à creuser, quelque chose d'intéressant qui émerge. Il y a quelque chose qui s'est déclenché, il y a une démarche qui s'est mise en route. J'ai tout à découvrir ; avec la musique y avait rien qui se passait, je ne ressentais rien de percutant. ²⁷⁸

Ça m'a déclenché quelque chose ; avec l'atelier de S. j'ai appris des choses. Avant, j'avais l'impression d'être un imposteur, de prendre des choses qui ne m'appartenaient pas, mais là, j'ai compris qu'on pouvait s'approprier les mots des uns et des autres. Et là j'ai compris que c'était une situation normale, que la création est le fruit d'une assimilation d'une culture et qu'après on en fait notre propre mixe. Ça m'a vraiment mis à l'aise, on crée par rapport à ce qu'on a entendu ou lu ; on se réapproprie les mots et ça s'est super.

²⁷⁷ Entretien décembre 2013.

²⁷⁸ Entretien décembre 2013.

Dans l'atelier, ce que j'aime... euh ... je ne sais pas comment se passe dans les autres ateliers, mais là ce que j'aime, je prends les écrits des autres, je les détourne et j'en fais autre chose. C'est là que je m'en sors le mieux.²⁷⁹

Et il ajoute après :

J'ai beaucoup de plaisir à lire des classiques aujourd'hui.

A la lecture de ces extraits d'entretien, il apparaît clairement chez Guy un « désapprentissage des pratiques habituelles de l'écriture », comme s'il y a avait une exploration de la « blessure d'écriture » et d'avoir la possibilité de « (re)trouver sous les strates de son histoire et du moule culturel, une écriture qui serait davantage la sienne ».²⁸⁰ L'atelier est, dans ce sens, un dispositif d'écoute, d'échange, de curiosité par la parole de l'autre. De ce point de vue, comme le constatent Guibert Rozenn et Jacobi Daniel, dans « Les adultes et l'écriture » « apprendre à écrire est aussi désapprendre certaines façons de le faire ».

Dans ce contexte, on constate que Guy a expérimenté un changement qualitatif de sa vision du monde. Il a surpassé les contradictions auxquelles il était confronté pour reconstruire sous forme de synthèse entre sa représentation du passé de l'écrit et sa nouvelle vision de celle-ci. Les effets en termes de construction identitaire sont liés à l'existence de passerelles qui ouvrent la possibilité de dépasser sa culture « scientifique » pour découvrir d'autres formes de culture. Ce dépassement, en termes de transformation du rapport à l'écrit, induit un changement de rapport à soi, comme en témoigne l'extrait suivant :

Le grand décalic de l'atelier, c'est la perception de l'art en général. Je vais voir des expos, j'emmène mon fils ; ça m'a complètement décomplexé. Y a pas longtemps, je suis allé voir une expo. La forme ne m'a pas plu, mais le fonds m'a beaucoup plu. Une œuvre qui est créée et quelqu'un qui écrit c'est un peu pareil, il y a une relation qui se crée entre celui qui la reçoit et celui qui la crée, un dialogue par rapport à ça ; on ressent quelque chose. Ça m'a amené dans un monde que je ne connaissais pas. C'est une belle découverte, c'est un beau voyage.²⁸¹

Pour Guy, il y a une mise en marche vers ce qui est enfoui. A la lecture de quelques écrits, émerge une dimension existentielle qui souligne le pas franchi pour une nouvelle existence et une nouvelle espérance d'une pratique novatrice qui marque l'histoire personnelle de Guy dans l'écriture. Guy s'inspire des mots entendus et lus pour retravailler son texte. Il affirme qu'il retient certains mots dans la lecture des textes respectifs pour ensuite écrire son propre texte.

C'est de l'émotion, je ne sais pas comment dire, ça n'a rien à voir.... Euh... J'ai fait un peu de musique, je n'ai jamais ressenti quelque chose d'aussi fort que d'écrire ; c'est euh... (Silence). C'est de l'émotion à l'état pur ; c'est comme enfanter. C'est quelque chose d'unique. Là, je me suis embrouillé avec ma petite amie et je me suis expliqué par mail, et j'étais content de pouvoir dire par écrit les soucis que rencontrait notre relation. C'est la façon dont je lui ai dit l'image que j'ai décrite qui correspondait exactement à mon état d'esprit. Moi, j'ai toujours été éduqué dans le concret machin chouette, et là j'ai pu faire des métaphores, on peut lire entre les lignes, je peux rester dans le flou et avec ça on peut dire beaucoup de choses.

²⁷⁹ Les pointillés non mis entre parenthèses ne correspondent pas à des coupures de citations mais à des informations données à des moments différents du discours du sujet.

²⁸⁰ Tirer le fil par la plume, le Français aujourd'hui, n 64, décembre 1983.

²⁸¹ Extrait d'entretien de décembre 2013.

Comme dans les textes initiatiques, avancer ne peut que signifier chercher et non suivre une route fixée. La définition de la progression dans l'atelier est moins de permettre d'avancer, ce qui supposerait un comportement linéaire imposé par une instance extérieure, que de permettre un changement de position en fonction d'un besoin interne.

5- L'exploration des options pour trouver de nouveaux rôles, relations et actions

Guy est maintenant gagné à un nouveau mode de son rapport à l'écrit.

La philosophie de l'atelier d'écriture c'est qu'y a personne qui sait, qui détient la connaissance euh... Silence... Y a un contexte historique derrière une œuvre d'art ; pour l'écrit c'est pareil, c'est vrai qu'il y a un formatage. Il faut te positionner par rapport à quelque chose, il y a des trucs, je ne calcule pas. Je suis allé voir un documentaire avec mon fils « Comment j'ai détesté les maths ». Ça ne lui a pas plu mais ça a donné matière à discussion. Ce qui lui a pas plu, c'est ça qui est intéressant, c'est important cette démarche, c'est une éducation, il faut leur fait découvrir. Je lui dis pas ça c'est bien ; ce qui est important, c'est de mettre en situation ; après, c'est super, on bâtit là-dessus.

L'intérêt de ce genre de démarche est de permettre d'analyser le rapport à l'écrit en tant que processus construit, et non de le réduire à l'idéologie du don, ou encore de le limiter à une différence sociolinguistique ou plus radicalement à une différence socio-culturelle, comme l'atteste cet extrait d'entretien :

Ce que j'aime en atelier c'est la liberté. On écrit ce qu'on veut. Alors ça c'est quelque chose ! J'aime beaucoup le fait qu'il n'y ait pas de tabou, pas de jugement. J'ai trouvé ça formidable. Je suis déçu que ça n'intéresse pas beaucoup de gens, mais peut être que si, ça les intéresse, mais ils se disent qu'il faut avoir un certain niveau ; mais en fait pas du tout, il suffit de savoir écrire. Il y a des clichés, on leur a appris que ce n'était pas pour eux. Dans la société, il y a une certaine connaissance à avoir et c'est ça c'est faux. Et moi, je l'ai longtemps cru et j'ai fait cette découverte y a pas longtemps. Par exemple, V, il écrit quelques mots, c'est profond, c'est existentiel, alors que tu le vois dans la rue, tu ne le croirais pas capable d'écrire de telles choses, il paraît quelconque, c'est ça qui est formidable.

Selon Guy, l'atelier réinvente la notion de copie : distinguer les différentes composantes d'un objet, en comprendre le fonctionnement, savoir ce qui est modifiable sans en perdre la spécificité sont des opérations complexes à la définition de l'artisanat. L'objet texte est soumis aux mêmes règles de l'appropriation. Pour devenir un artisan de l'écriture, il faut donc à la fois déconstruire et reconstruire : écrire par l'expérimentation, celle de la découverte par l'imitation. En ce sens, Guy aime aujourd'hui parodier, transposer, manipuler des textes lus ou entendus et surtout les transformer.

L'atelier s'appuie sur une attitude volontariste face aux textes. Pour ce participant, il n'y a pas de créativité sans circulation de la parole. Pas de circulation de la parole sans liberté d'éprouver sa pensée, sans liberté d'agir, d'essayer, d'être sans plaisir. Guy préfère ne pas écrire quand il ne se sent pas capable de les traduire en mots. D'après lui, l'écriture peut dénaturer les choses. Ce qui rappelle que l'écriture est une mise en forme et que nous n'avons pas tous les mêmes capacités d'écriture. Quand je parle de capacité d'écriture, il ne faut pas uniquement comprendre des capacités grammaticales mais aussi des capacités littéraires, imaginatives, émotionnelles.

Dans la dernière étape transformative, Guy revient en atelier avec une nouvelle identité, il se sent prêt à utiliser son nouveau rapport à l'écrit, en le transmettant à son fils. La participation à l'atelier semble produire un bouleversement dans les représentations et les pratiques

d'écriture de Guy ; les expressions telles que « avant », je n'aimais pas s'opposent à « maintenant », « je sais » je suis capable d'« être créatif ». Elles dénotent une modification profonde : ce qui auparavant était synonyme de blocage, de difficile ou d'inaccessible, se transforme en capacité d'expression, en plaisir, en pratique personnelle, comme le démontrent ces fragments d'entretiens :

J'ai découvert mon côté créatif très tardivement. Le côté écriture m'était complètement étranger, je découvre ...euh ... Avant je pensais qu'il fallait avoir une culture, qu'il fallait avoir des clefs pour comprendre, alors que maintenant je ressens plus de l'émotion. Je fais aller mes émotions maintenant, je vais voir des expos de peinture. Avant j'y allais, mais ce n'était pareil, je ne me sentais pas compétent ; quand j'allais à l'étranger je visitais des expos mais euh.

Il renchérit ultérieurement :

Ce qui m'importe, c'est de retenir que ma représentation de l'écriture a changé.

Ça me fait du bien, ça active ma sensibilité c'est salvateur pour moi. J'ai envie de sentir la mutation en continuant d'y aller ; il faut que j'y aille. C'est comme faire du sport pour s'entretenir physiquement.

Devenir écrivain c'est un peu rechercher la reconnaissance, une quête. Moi, à part faire passer des messages, ce qui compte moi juste partagé, l'aspect artistique. Je me ferais éditer gratuitement. Tu vois, maintenant, quand je vais dans un musée, c'est d'abord ce que je ressens, alors qu'avant, j'essayais de me documenter et ça me fait ..., et du coup j'ai gravé plus de choses, plus d'images qui me reviennent, des mots. Le souvenir, c'est beaucoup plus intéressant, ça me parle ou ça me parle pas, je suis complètement dans l'aspect émotionnel.

Et il complète :

Moi ce que j'aime avec S, quand elle anime elle se met au même niveau que nous. C'est ça qui m'a bouleversé ; y a pas de jugement, c'est une démarche d'enfer. Elle agit dans l'ombre, elle amène dans des endroits sur le plan intellectuel que tu ne soupçonnes pas, on peut livrer ses émotions. Moi je suis quelqu'un de perturbé sur ce plan.²⁸²Tout le monde vient avec ce qu'il a, avec qu'il est, on casse les barrières, avec S. Ça me fait voyager, ça va au-delà, ça va loin.

Comme nous l'avons vu, lors du premier entretien, Guy témoigne de ses vertus professionnelles d'organisation, de rigueur et de rationalisation, ce qui contraste avec l'incitation à l'épanchement intime. Au début de ses fréquentations de l'atelier, il est réfractaire à des sujets intimes comme l'amour, la mort. Après plusieurs mois, son rapport à l'écrit change, tout sujet est bon à prendre en atelier d'écriture. Il n'éprouve aucun mal à s'aventurer sur des discours sur soi via la fiction. Il présente son écriture en atelier en opposition aux écrits réalisés dans son travail professionnel. Sa pratique d'écriture est aujourd'hui très liée à une aspiration culturelle. En continuant à participer à l'atelier d'écriture, il a assisté à « une transformation de soi ».

L'atelier lui a permis de « débloquer » son cerveau droit, l'intuitif, celui du regard et non de la raison. Ces moments passés à écrire lui ont de toute évidence révélé des aspects alors inconnus de lui sur sa perception de la réalité. L'atelier lui a permis de tendre l'oreille à sa propre voix intérieure, il met en exergue le fait que l'écriture ne peut se réduire à la règle, comme on le lui a toujours fait croire. Il a saisi qu'il fallait de l'émotion, de l'intériorité et du

²⁸² Entretien décembre 2013.

plaisir pour créer. C'est l'occasion d'expérimenter et de développer le côté non rationnel des facultés humaines.

3.2 Le parcours de Léon

Léon vit en symbiose avec ses parents. Ces derniers encouragent la vocation littéraire de leur fils et soutiennent ses tentatives pour parvenir à faire de sa vocation une profession.

Dès son plus jeune âge, Léon aime écrire. Il écrit sa première histoire à l'âge de 7-8 ans pour :

...Essayer de m'échapper ça c'est sûr, puisque ma 1^{ère} histoire, je m'en souviens très bien : c'est l'histoire d'un gamin qui s'enfuit de chez lui, qui trouve une porte dans une rue, qui donne sur nulle part ; on voit des 2 côtés de la porte, et lui quand il la passe, il se retrouve ailleurs. Donc, voilà, à mon avis, quand on écrit ça à 7 -8 ans, c'est que quelque part on a envie de s'échapper ; mais bon, j'étais bien là où j'étais aussi, je m'échappais pas parce ma vie c'était horrible, je m'échappais parce que ça me plaisait bien d'aller voir d'autres choses ; voilà. Donc j'ai eu ce rapport-là d'abord.

...Dès que j'ai su écrire, je me suis mis à écrire, puis j'ai écrit des histoires complètement fantastiques dès le départ. Ce qui m'intéressait, c'était l'irréel, le rêve, tout ça ; mais à l'école ça se passait mal.

Il ancre la naissance de sa vocation de l'écrit tôt dans l'enfance, une vocation précoce selon lui. Cependant, arrivé au collège et ensuite au lycée, il se sent incompris dans son écriture puisque bridé dans son imagination. Il ne développe pas sa fibre littéraire comme il le voudrait. A l'exemple de Guy, il doit se conformer aux règles de l'écriture : « répéter machinalement ce que veut le professeur et appliquer les consignes ».

Ensuite, tout ce qui a été jusqu'à fin lycée, ça a été l'horreur ; enfin, l'horreur, c'est un petit drame, mais mon petit drame à moi, c'est que j'écrivais des choses que personne ne pouvait comprendre ; parce que c'était pas assez abouti pour être lu par un adulte qui avait une vraie conscience critique, et puis c'était pas assez naïf pour recevoir une petite approbation d'un adulte qui dirait « c'est mignon ». C'était pas « mignon », tout ce que j'écrivais, j'écrivais des choses complètement folles, je tentais de faire des effets d'écriture. Donc voilà, je n'avais ni la naïveté, ni la maîtrise ; donc je me souviens qu'en 4^{ème} j'avais une professeur qui m'avait dans le collimateur, un truc de malade, qui détestait tout ce que je faisais, parce que c'était pas abouti, c'était pas « bien » ce que je faisais, parce que j'avais des idées qu'étaient pas normales, quoi, qui lui convenaient pas.

Cette dichotomie le met dans une situation malsaine par rapport à son écriture et décide dès lors de peu travailler les cours : Indécis dans son orientation, ses parents le poussent à préparer un Bac S.

J'avais des capacités mais bon, ça m'intéressait pas l'école. Bon du coup mes parents ont décidé que je devais faire un Bac S. C'est le bac qui ouvre à tout. Bon alors je l'ai fait.

Après l'obtention de son Bac S, Léon prend conscience de l'importance de retrouver sa vocation de l'écriture. Dès lors, il s'inscrit dans un premier temps en faculté de japonais²⁸³ et prépare ensuite une licence d'anglais -littérature, langue et civilisation. Son rapport à l'écrit se développe au contact de ces matières. Il décide par la suite de s'inscrire au GREC (Groupe

²⁸³ Il reconnaît s'être inscrit par effet de mode. Effectivement c'est l'époque où les mangas sont très plébiscités en France.

d'Etudes Cinématographiques), car il aimerait devenir scénariste. Mais là aussi, il vit très mal son expérience de l'écriture dans le milieu du cinéma à Paris.

1 De retour à Bordeaux, désorienté par ses échecs cuisants lors de son passage à Paris, Léon éprouve des doutes quant à la valeur de ses écrits. Il ressent durant quelques mois des blocages et une peur de ne plus parvenir à écrire. Cette période est l'occasion de faire le bilan, de s'interroger sur le pourquoi de ses échecs. Il prend l'initiative malgré tout de continuer à écrire, mais seulement sur des blogs où il met ses textes (principalement des scénarios et des histoires courtes) dans l'espoir de trouver des lecteurs potentiels. Il s'essaie à divers écrits, en vain. C'est durant cette phase de remise en question qu'un ami de ses parents remarque ses écrits sur son blog et lui conseille d'entrer en atelier d'écriture. C'est alors qu'il se résout à s'engager à un atelier d'écriture afin de continuer à faire vivre sa vocation pour l'écriture littéraire. Jusqu'à ce jour, Léon ne connaissait pas l'existence des ateliers d'écriture et en quoi cela consistait.

2- A l'égal de Guy, c'est au contact de l'atelier de l'écriture, qu'il fait une évaluation critique de ses représentations de l'écrit.

D'abord, Léon se situe lors du premier entretien en opposition à sa propre expérience scolaire qui représenta pour lui « un drame ». Il se rend compte de façon plus aiguë à quel point le système scolaire, mais aussi le système universitaire est rigide et ne laisse aucune place à l'originalité, à l'innovation et à la créativité, sous peine de marginalisation. Lors du premier entretien apparaît clairement ce hiatus entre écrire dans un lieu très formel, comme dans le système scolaire ou universitaire, et écrire dans un lieu informel tel un atelier d'écriture. En effet, Léon souligne le fait qu'il se heurtait à l'enseignant qui, investi par l'institution, pouvait adopter une attitude dictatorial. Alors qu'au sein de l'atelier, il n'existe plus de rapport de force entre l'animateur E, et lui. Une modalité qu'il savoure.

Il met par ailleurs en évidence le rapport particulier à l'espace dans l'atelier, qui lui paraît beaucoup plus souple que dans une classe traditionnelle. Il apprécie surtout l'élasticité du temps dont il bénéficie, puisqu'il y a la possibilité d'imaginer, d'écrire et de réécrire ses textes ailleurs et plus tard. Ce temps de maturation de l'écriture, rarement respecté dans le système scolaire, est l'occasion pour lui de se projeter dans la production d'un roman.

Ensuite, il a toujours supposé qu'une véritable production littéraire se faisait dans la solitude. Il pensait, en reprenant les propos de Maurice Blanchot, qu'un véritable écrivain devait être seul par essence. Son entrée en atelier lui fait vivre, je le cite, « une drôle d'expérience ». En effet, l'écriture, qu'il considérait auparavant comme une activité profondément solitaire, devient pour lui le lieu de rencontres où l'on peut écrire avec l'autre. La rencontre avec d'autres écritures de tous genres sans une certaine compétition dommageable²⁸⁴ remet en question sa vision d'écrire « une vraie production littéraire ».

²⁸⁴ A en croire ses propos, Léon a toujours connu une concurrence nocive d'abord dans le domaine scolaire où il fallait avoir une bonne note et ensuite dans le domaine de l'écriture de scénario où l'existence de zones frictions étaient constante entre pairs.

Le premier atelier d'écriture, c'était ici. C'est une drôle d'expérience, parce que Maurice Blanchot écrit sur la solitude de l'écrivain, comme quoi, c'est un élément nécessaire à une vraie production littéraire ; c'est compliqué tout ce qu'il dit sur la solitude de l'écrivain, mais en gros, il dit que l'écrivain est seul, par essence. Alors, se retrouver en groupe, c'est peut-être pour ça que je pensais que ça existait pas. C'est vraiment une drôle d'expérience, on est devant des gens qui ont d'autres façons de voir les choses, d'autres conceptions, etc. On se dit qu'on va être percuté dans ce qu'on va faire, qu'on va pas pouvoir dire vraiment ce qu'on pense. En fait c'est complètement une connerie, parce que justement, les gens sont tellement différents qu'il y a pas de raison, y a pas d'histoire de « est ce que je vais avoir la place de... » ; chacun a sa place et puis c'est tout, on est tous à des endroits. Tu l'as vu quand tu es venue, on est tous à des antipodes, y a pas deux textes qui ont un point commun, et pourtant ils se valent tous c'est possible, et puis c'est génial d'écrire à plusieurs sans prise de tête.

L'activité d'écriture solitaire que pratiquait Léon avant son entrée en atelier se transforme en une activité sociale reconnue. L'absence de conflit d'intérêt, de « zone de friction » et l'existence d'un partage, d'échanges sur les écrits réalisés lui donne un véritable sentiment d'appartenance à une collectivité d'écrivains ; cela lui permet de se sentir enfin reconnu dans la réalisation de ses écrits. Cette première expérience d'atelier d'écriture lui donne à voir un lieu d'acceptation à la différence et de la confrontation à l'altérité avec une émulation saine.

Grace à l'atelier d'écriture je sors de ma coquille, en ce moment, je perçois l'écriture autrement. J'ai rencontré plusieurs personnes (...). Oui je participe à beaucoup de concours en ce moment. En fait, là, j'ai rencontré une prof de danse qui écrit beaucoup ; elles m'ont fait connaître des sites et je commence à poster des choses sur ces sites, à échanger avec des gens, à participer à des concours.

3- Comme Guy, Léon change sa conception de l'écrit ou la manière de l'élaborer au contact de l'atelier d'écriture. Avant son entrée en atelier d'écriture, on lui a appris à écrire en fonction de certaines étapes, avec des indications de plan qui ont fini par l'ennuyer et l'ont contraint à abandonner ses démarches de projet auprès d'éditeurs. Expérimenter un atelier d'écriture lui a donné le sentiment que tout écrit porte en lui une dimension ontologique, qu'il offre à chacun le pouvoir d'être quelqu'un, un sujet à part entière dans une double relation : relation à soi et relation aux autres. Ainsi, lors du second entretien, Léon est convaincu qu'aucun écrit n'est à valoriser dans l'absolu plutôt qu'un autre, et que l'on devrait prendre conscience qu'il n'y a pas de pratiques nobles ou de pratiques triviales à l'écrit, comme on lui a toujours fait croire.

Un atelier d'écriture, c'est pas ça, tout le monde est complètement sur un pied d'égalité, qu'ils écrivent bien ou qu'ils écrivent mal, Y a des gens qui écrivent très mal dans l'atelier d'écriture, mais c'est pas ça l'intérêt de l'atelier. Dans l'atelier on s'enrichit du lexique des autres.

En ce sens, ses représentations de l'écrit évoluent, ainsi que son rapport à soi. Il s'est produit chez lui une découverte d'un autre soi ; « je est un autre », ²⁸⁵ découverte agréable qui lui fait prendre conscience de cette part d'ombre en lui, qui lui était méconnue et qui lui donne envie d'appivoiser. Il porte un regard nouveau sur lui-même. Il passe d'une identité close à une identité qui s'ouvre à la découverte des autres.

L'atelier d'écriture ça permet des libertés folles, ça permet de partir complètement ailleurs. J'ai changé au fond de manière de voir par rapport à l'écrit. Je pensais vraiment pas quoi et j'imaginai pas à quel point, même façon de voir les choses maintenant. Surtout qu'avant de venir ici, j'étais un peu dans une coquille.

²⁸⁵ Expression de Paul Ricoeur.

4- Là aussi, on assiste un changement de signification. Son contact avec d'autres personnes hors du milieu de l'édition, et l'ouverture vers d'autres horizons lui donnent envie de réaliser pour la première fois un projet littéraire et de le mener à terme. Il découvre une situation de « co-apprentissage » : partager, coopérer, échanger, progresser ensemble, où il peut évacuer tous les puissants réflexes de compétitivité. Il peut vivre une situation dans laquelle il peut écrire « ensemble ». Au sein de l'atelier, il s'aperçoit que toutes les identités se valent, il y a une égalisation des identités et non plus la référence à une appartenance dominante. Effectivement, quand deux identités se confrontent au sein de l'atelier à travers l'écrit, il n'est plus question d'imposer l'une à l'autre, mais simplement d'adapter et traduire chacune. Dans cette optique, il éprouve une grande liberté dans son rapport à l'écrit, dans la mesure où il peut exprimer ses sentiments, et des expressions qui traduisent ses idées personnelles.

Oui bien sûr parce que j'ai besoin d'échanges. J'ai pris du temps à écrire pour moi-même et je suis arrivé à un moment où j'avais l'impression de tourner en rond, et les ateliers d'écriture ça m'a obligé à écrire autre chose, que ça soit par la technique d'E, amener un objet et écrire sur cet objet, c'est une petite restriction, ou à l'ALEPH des restrictions plus costauds ou qui (Silence) ... , c'est plus compliqué d'écrire comme ça , mais ici ces ateliers permettent d'amener à des libertés d'écriture et je me nourris des écrits des autres.

L'atelier d'écriture est un peu son « marché d'idées » dans lequel il puise pour commencer à savoir ce qu'il va « cuisiner » dans ses pages. C'est une ressource qui lui autorise des associations imaginaires et qui lui permet d'avoir « de bonnes idées »,²⁸⁶ d'avoir envie de « se mettre au boulot ».

Oui, et c'est clairement le plus cosmopolite que j'ai fait c'est super intéressant, ça c'est sûr, parce qu'on est dans un centre social, et que c'est gratuit en plus ; c'est le seul gratuit que j'ai trouvé, et donc on a vraiment tous types de personnes, des gens aussi qui sont là sans avoir une envie particulière, c'est bien d'avoir cette liberté-là, des gens qui ont envie d'être là à un moment précis, ils viendront peut-être pas la semaine d'après, ils sont pas forcément littéraires, ils sont pas forcément convaincus par ce qu'ils font, mais c'est pas grave. Voilà, tout va bien quoi. Donc, c'est le plus étonnant.

Il y a chez Léon un changement de perspective de signification qui débouche sur l'action.

Maintenant, j'ai vraiment envie d'écrire un livre écrire un roman ; je cherche en ce moment un style littéraire. Donc voilà c'est l'occasion, comme y a une ambiance saine de travail, de concentration, moi ça m'aide beaucoup pour trouver un style littéraire. et pour la première fois de ma vie avec cet atelier j'ai un projet littéraire en tête que je vais essayer de mener à bout. Jusqu'à présent, j'écrivais des histoires et je m'arrêtais parce que j'avais rien prévu dans ma tête, ça partait en sucette, je passais à autre chose ; peut-être parce que je n'étais pas fixé dans ce que j'avais envie de faire. Là, j'ai pour la première fois, j'ai un projet très clair, avec clairement ce que je veux mettre dedans ; restent plein d'éléments d'histoires à définir pour se mettre à écrire, mais je me laisse le temps. Léon.

5-L'exploration des options pour trouver de nouveaux rôles, relations et actions

Lors du deuxième entretien, Léon est devenu, « un promoteur de créativité »²⁸⁷ en reprenant l'animation des ateliers d'écriture du « Réso ». Son nouveau rôle est de transmettre l'envie de

²⁸⁶ Entretien fin 2013.

²⁸⁷ J'ai repris ses propos.

créer et de permettre l'ouverture d'un espace de dialogue avec l'imaginaire. Selon lui, les écrits réalisés en atelier d'écriture fonctionnent pour les participants comme un miroir et c'est le plaisir d'écrire qui est la pierre angulaire de toute démarche de création. Au sein de l'atelier, il encourage en tant qu'animateur les participants à faire des associations libres, à noter tout ce qui leur passe par la tête, puis il les aide à synthétiser, parfois sous forme de tableau, cette masse d'information. Sa nouvelle fonction lui plaît. Au-delà de ce rôle d'animateur, il travaille en parallèle pour une librairie en tant que démarcheur auprès des universités. La question de devenir écrivain est toujours d'actualité.

Cependant il prend conscience que les gens ont besoin de lire des choses légères, peu profondes, et qu'avec le monde du numérique, la lecture se fait autre et que par conséquent, l'écriture d'un livre doit s'adapter à la demande de son lectorat. Il y a toute une industrialisation des pratiques de l'écriture auxquelles il n'adhère pas. Il évoque des auteurs comme Marc Levy ou Guillaume Musso pour illustrer cette industrialisation. Le livre, dans ce contexte, n'est plus un bien culturel, mais plutôt un produit qui s'est transformé en une marchandise devant se plier aux exigences des maisons d'éditions, converties à leur tour en espèces d'usines.

Dans cette perspective, atteindre le statut de véritable écrivain ne va plus de soi :

Pour devenir écrivain de nos jours, même en tant qu'amateur, il faut un investissement total, car tout s'est un peu uniformisé.

Léon a débuté malgré tout l'écriture d'un roman, mais son plaisir est teinté de malaise car il lui manque les outils. Il se trouve un peu démuné parfois d'imagination du fait que le monde qui l'entoure est un monde pragmatique et dépoétisé. La vidéo s'est démocratisée, alors que l'écriture, celle qu'il considère authentique, profonde, a pris le processus inverse. D'après lui, il y a un appauvrissement de l'imaginaire, les retours sont informatifs, didactiques mais peu créatifs. Le renoncement d'achever son roman²⁸⁸ n'est pas total mais presque. Son assignation au domaine des rêves irréalisables commence à prendre forme. Pour lui, le lecteur cherche une lecture facile à comprendre avec moins de profondeur ; ce qui est symptomatique, c'est le changement de consommation de texte. Il a conscience que son analyse est de l'ordre du subjectif et que celle-ci ne sera plus d'actualité demain, au vu de la vitesse du rythme de la société dans laquelle nous vivons. Mais, comme il le souligne avec pertinence : « c'est sa réalité sociale ».

En filigrane apparaît l'idée d'une revanche sur l'école, et que l'atelier d'écriture, qui est le contre-pied de l'école, a une visée réparatrice pour tous les écrivains comme lui. Deux ans après le premier entretien, Léon écrit pour le plaisir et pour être lu par son entourage. Son écrit se veut à usage public, il écrit chez lui quand il trouve le temps et quand l'envie l'en prend. Très attaché au domaine de la création de l'imaginaire et de ce qui relève de la poésie, il écrit encore de manière épistolaire, ce qui a gardé selon lui une grande valeur. Il entretient toujours l'idée de vivre de ses écrits, avec néanmoins une certaine lucidité :

Idéalement, j'adorerais ça, vraiment j'adorerais ça. Ensuite, je sais pas quelle forme ça va prendre. C'est pas du tout pour le côté « people » on va dire, c'est pas du tout pour être connu, je m'en fiche un peu

²⁸⁸ Il a commencé à écrire une centaine de pages.

de ça, mais j'aimerais bien que mes textes soient lus tout simplement par des gens. J'aimerais bien pouvoir vivre de ce que j'aime, ça c'est sûr, ensuite je n'y mets pas une nécessité absolue. Je peux me débrouiller autrement pour vivre, obtenir de l'argent, payer mon loyer, des choses comme ça. J'ai pas forcément besoin d'écrire pour ça ; parce que j'écrirai toujours, ça, je me fais pas d'illusion là-dessus. Si j'arrive à gagner ma vie avec, tant mieux, ça me fera aussi un moyen de me dire que ce que je fais a une valeur. Parce que j'ai pas une masse de confiance en moi monstrueuse, donc (raclement de gorge), j'apprécie beaucoup quand quelqu'un me dit que ce que je fais c'est chouette, ça me fait vraiment vraiment plaisir ; ça me fait vraiment très mal quand quelqu'un me dit « c'est pas chouette », ça me fait réfléchir aussi, donc c'est très bien. Donc, je suis sensible à ça ; je me sens pas complètement « ah oui l'écriture c'est acquis pour moi, je sais écrire etc. » ; c'est mon tempérament qui veut ça parce que si j'entends ça, même si c'est le meilleur écrivain du monde, je vais dire que c'est un con.

3.3 Le parcours de Valère

1 - L'épisode de désorientation de Valère se traduit par son manque d'assurance à l'écrit au sein de son poste de syndicaliste. En effet, syndiqué depuis 10 ans dans une mairie au service Jeunesse et Sport, il ne se sent pas assez armé pour défendre au mieux les droits des salariés car je le cite, « j'ai juste fait un CAP maçonnerie ». Cet engagement politique lui fait prendre conscience de sa faille vis-à-vis de l'écrit et l'amène dans un premier temps à intégrer un atelier d'écriture pour y pallier cette difficulté.

Valère sait que certaines conditions formelles sont nécessaires pour qu'un texte soit abordable pour le lecteur : une orthographe minimale, un agencement syntaxique correct, de la cohérence et de la clarté dans les idées. Ecrire signifiait pour Valère un dur labeur. Ne pas pouvoir tout dire, devoir condenser, ne pas réussir à rendre la complexité de ce qui est en jeu suscitaient en lui des insatisfactions.

... En fait je pensais que j'étais nul en écriture. J'étais pas très bon à l'école, tu vois et je suis quelqu'un de très scolaire. Et alors comme je suis engagé syndicalement, ça m'oblige à écrire des phrases et des trucs comme ça, et du coup, de m'exposer et euh j'avais besoin d'entrer en atelier d'écriture pour apprendre à écrire ; et donc, comment euh c'est venu, je suis tombé dessus par hasard. Y 'avait une annonce, c'était une publicité et je suis rentré comme ça ». « Après y a tout le côté mécanique, puis après tout le côté de l'orthographe, les accords tout ça, qui entrent aussi dans le truc ; C'est pas si facile au début, il faut relire, acquérir tous les automatismes de l'orthographe, (...) ; J'avais encore du travail à faire quoi...

2- Sa difficulté à élaborer des tracts et des rapports professionnels ont déclenché chez Valère une prise de conscience des butées au niveau de la syntaxe et l'orthographe de ses textes. Soucieux de ses lecteurs, mais aussi de son niveau d'écrit qu'il estime faible, il décide de s'engager à un atelier d'écriture en pensant trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre à l'écrit :

En écrivant, comme je fais, je prenais des risques, je m'exposais en tant que représentant des syndicalistes, à distribuer ce que j'écrivais. Oui vraiment, c'était ça le risque, et donc, en venant en atelier d'écriture, je me disais que j'allais apprendre des trucs pour que mes tracts soient présentables, tu vois quoi, c'était très important pour moi. Ce qui m'intéresserait c'était d'avoir des ateliers d'écriture pour apprendre la rédaction, l'organisation de la pensée, présenter les pensées, structurer la pensée.

3- Au bout de quelques mois de fréquentation de l'atelier d'écriture, à raison d'une fois par semaine, Valère montre un intérêt plus profond pour la langue française. Lors des ateliers, il a tendance à écrire des textes courts : sorte d'art bref, des anamnèses à la manière de Barthes. Le signe liminaire de son évolution de son rapport à l'écrit va se produire au cours de la 2^{ème} année. Son style s'améliore et il en fait une analyse critique :

Alors quand je produis, moi ce que j'aime bien dans les ateliers justement, c'est produire des choses, alors qu'avant je n'arrivai pas (...) à côté par exemple, dans les ateliers c'est arrivé(...) des fois quand je relisais aussi, c'est-à-dire que c'était « des cheveux coulent avec le vent », (...) des fois, tu utilises des expressions qui viennent comme ça parce que tu t'es imprégné des autres, tu les utilises, que t'aimes ou que t'aimes pas et puis là t'y arrives »

..., ça ouvre des trucs, parce qu'il y a des gens qui ont fait des choses originales dans l'écriture. Et puis ce qui marrant aussi dans l'atelier d'écriture, c'est qu'on va dans des..., enfin moi ça m'a fait découvrir des modes d'écriture, la poésie moderne, des gens qui écrivaient... C'est vrai que la poésie c'est toujours des vers, quatrains, machin, et puis après t'as plein de gens qui font de la poésie sans se donner des contraintes techniques comme ça, c'est assez sympa ; voilà et puis, tous ces gens qui ont travaillé sur l'écriture de façon (...), avec des phrases un peu, avec des point n'importe où, pour donner... ça ouvre vraiment des horizons, quoi, et c'est super, je m'attendais pas à ça, quoi .

Et il ajoute plus loin :

Ouais, j'ai vu une évolution, notamment sur tout ce qui est l'utilisation du vocabulaire. Ça permet d'aller de plus en plus loin dans la recherche du vocabulaire, enfin, des mots en fait, d'aller plus loin, et puis même, ouais, c'est vrai qu'il y a des textes souvent vers lesquels on ose pas aller, comme des textes sur l'érotisme, sur la mort... c'est des sujets tabous, et en fait, ça permet d'aborder des sujets que j'aurais pas abordé autrement ; même l'amour(...). C'est un sujet que j'aborde énormément en écriture. Et après, le formatage de l'atelier, ce qui a de bien c'est que c'est assez contraint, t'as des horaires ; et puis le fait d'avoir l'obligation de montrer de suite, ça nous fait aller plus loin. Alors au départ peut-être pas, mais de plus en plus, et en même temps, c'est là que c'est rigolo, c'est que ça devient un jeu presque, de choquer dans l'atelier, tu vois, de faire un truc un peu subversif par rapport à l'autre. Enfin moi, je suis dans cette idée-là. Ouais, j'ai vu une évolution dans la façon d'écrire, mais c'est lié aussi au ...parce que ça peut pas se faire en 3 ateliers quoi, une évolution, c'est long, et ça m'a donné envie d'aller chercher en dehors de l'atelier, il faut être curieux, aller voir ailleurs.

4- Les propos de Valère révèlent un point qui me semble ici central, c'est celui de la « revanche vis-à-vis de soi ». Autrement dit le passage à une transformation de perspective culturelle et socioprofessionnelle, en dépit des obstacles scolaires, sociaux et institutionnels. Il explore davantage l'usage de l'écriture comme outil de réflexion en développant une curiosité. Il y a une métamorphose, une réflexion sur l'écriture qui émerge lentement.

Puis après, j'ai trouvé dans l'atelier d'écriture une forme personnelle d'écriture, que d'autres ont déjà depuis longtemps élaborée, mais une forme assez personnelle de l'agencement des idées euh, voilà, qui me guide. Et c'est vrai qu'on est capable d'écrire des choses sympas ; même quand je relis mes textes des fois, y a peut-être une espèce d'art critique, je sais pas.

Et il poursuit :

Culturellement, ça m'ouvre des horizons. Ça devrait être un peu démocratisé ce genre de truc, tu vois y a pas longtemps, je relisais un texte que j'avais gardé comme ça... et je me dis « c'est pas mal ce texte », et je me demandais où je l'avais pêché. En fait, c'était moi qui l'avais écrit (rire) ; bon après... je l'avais pas écrit comme d'habitude sur un cahier, tiens, je l'avais écrit comme ça, en lisant les avant les pages après je me suis remis que c'était moi qui l'avait écrit, c'était assez rigolo. Bon, après je veux pas dire que c'est super, mais franchement, j'imaginai pas écrire comme ça un jour, tu vois parce que c'est... Moi j'incite les gens à y aller ; ce genre de truc c'est d'abord (...) découverte (...) écriture (...). L'atelier d'écriture ouais, ou même le... cette forme-là d'apprentissage tu vois, la connaissance, c'est-à-dire que les gens sont là pour échanger, (...) Untel, il est plus doué que toi dans certains trucs... Voilà, je pense que l'enseignement il est là ; l'enseignant il devrait

être là, tu vois, pour comprendre ce que les gens savent euh, (...) pour ouvrir de nouveaux horizons, faut aller vers l'art. Ça m'a ouvert des portes, l'air de rien, ça m'a permis d'engager le truc (...).

Dans ce contexte, je conviens avec Mezirow que l'agir « ne se limite pas au comportement, c'est-à-dire à l'effet d'une cause, mais désigne surtout une praxis, une dynamique de réalisation d'un objectif » (Mezirow 2001 : 32).

L'on constate, l'événement « atelier d'écriture » a donné lieu à un changement, à une transformation de perspective dans la vie de Valère.

5- L'exploration des options pour trouver de nouveaux rôles, de nouvelles relations et actions :

Après quatre ans d'engagement dans un atelier d'écriture, Valère a fait un cheminement cognitif dans son rapport à l'écrit. Lors du premier entretien, sa palette de réaction vis-à-vis de son rapport à l'écrit a été riche de renseignements : « je n'ai aucune imagination, et je suis pas bon en orthographe ». Mais, à raison d'une fréquentation d'une fois par semaine en atelier d'écriture durant 4 ans, Valère est convaincu de l'ineptie de ses préjugés à l'encontre de l'acte d'écrire et comprend qu'il a été enfermé dans des idées reçues telle que le « pouvoir indicible entremise d'une hypothétique muse ». Il a changé son regard sur lui-même, sur ses productions écrites, et sur les enjeux de l'atelier. Ecrire ne se limite plus à son engagement politique, il veut inventer des phrases originales et prendre plaisir à inventer des mots. Il désire exploiter au maximum la langue française et ses subtilités.

En ce sens, il a développé un autre rapport au savoir, à la connaissance. En effet, il s'est ouvert au monde de la littérature. Son engagement en atelier l'a conduit à l'étonnement, car les techniques mises en œuvre par l'animatrice pour stimuler l'imaginaire et dépasser l'usage normatif de l'écriture, le jeu des contraintes et des consignes, mais surtout la rencontre avec d'autres participants ont modifié profondément son rapport à l'écrit. Il s'engage aujourd'hui dans une nouvelle recherche :

ça a été le révélateur, voilà ; après, là, je suis dans la phase où je...enfin je sais pas si c'est maintenant qui faut l'aborder mais, l'atelier d'écriture, c'est... j' ai un peu fait le tour, parce qu'on peut pas tourner en rond sur l'atelier d'écriture, faut aller plus loin, c'est-à-dire il fallait qu'il y ait une volonté ; on était plusieurs à demander, d'aller sur quelque chose de plus concret, faire un truc, je sais pas, de publication, quelque chose comme ça, qui fait que, pour entrer dans du plus long terme quoi, un petit livre.

Et c'est vrai que j'ai pas encore tout exploré encore, parce que déjà j'ai découvert R. Barthes par exemple, et lui c'est vraiment un écrivain que j'aime bien, c'est compliqué à lire, c'est très compliqué à lire, mais je trouve formidable comment il écrit ; c'est très imagé et en même temps c'est très...c'est... quand même, c'est de haut niveau quand même.

Ouais j'suis comme tout le monde j'aimerais être connu. J'aimerais que ce que je dis, tu vois, soit quand même une référence ; j'étais dans la pensée... mais bon, c'est pour mon égo c'est tout. J'aimerais... ouais, après... présenter une forme d'expression tu vois, que j'ai trouvée dans les ateliers, tu vois, et que ce soit une source d'inspiration. Comme il y a beaucoup de choses qui ont été faites, ça fait un peu prétentieux de dire ça ; ouais « (...) écrire des textes de chansons, des trucs pas très longs, pas des romans ; pour l'instant, les romans, j'ai pas... C'est très fastidieux le roman, parce qu'il y a toute la documentation, faut travailler sur les personnages, c'est tout le travail en amont qui euh... qui doit faire lourd quoi, enfin voilà, qui demande un gros travail perso, et comme moi j'suis un mec qui fait des plans, un travail un peu lent, voilà, (...) Alors je sais pas si on peut mettre des textes les uns à la suite des autres mais, tu vois, dans la lecture de romans, là où j'ai du mal, c'est les personnages, mais maintenant je sais que j'ai envie d'écrire des trucs courts, d'être inventif dans ce domaine.

En somme, l'atelier d'écriture a donné la possibilité à Valère d'agir sur ses représentations (de soi, du monde, de l'écriture). Il lui a permis d'ouvrir le champ des possibles et de s'engager à une autre forme d'écriture afin de s'inventer un style tout en s'amusant :

Parce que moi j'aimerais inventer un nouveau style d'écriture, une sorte d'écriture pour tous, qui serait comprise par tout le monde. J'aimerais inventer des expressions et tout ça.

Depuis son entrée en atelier d'écriture, Valère veut se saisir « d'un héritage de culture humaine ». Ecrire autrement, de manière percutante devient pour Valère une nécessité politique et personnelle

3.4 Le parcours de Bernard

Avant son entrée en atelier, Bernard a un excès de certitude dans l'écriture. Lecteur boulimique, une appétence intellectuelle aiguisée, il estime évoluer avec aisance dans l'écrit. Un acquis venant de l'expérience développée au cours de nombreuses années à écrire chez lui. Il a un attrait particulier pour la politique et pour la philosophie, qui sont, selon lui, des lectures nobles et capables de répondre aux questions existentielles qu'il considère dépositaires. Il cherche dans le choix de ses lectures des réponses à une interrogation personnelle non formulée. Bernard a écrit de nombreux textes qui inclinent à le classer comme écrivain amateur engagé. Ainsi, très tôt, il manifeste l'intention de mettre son écriture au service de ses idées. Il reconnaît que sa sensibilité humaine mais aussi sa sensibilité politique font intégralement partie de son écriture et il ne les dissocie pas, jusqu'à l'entrée en atelier. A en croire ses propos, ses écrits portent en général sur le racisme, la guerre, l'extrême droite...etc.

Il juge ne pas devoir à l'école ses dispositions cultivées. Comme Léon, il manifeste une humeur anti-scolaire et préfère célébrer la liberté, la créativité, l'autodidaxie, la culture libre... En somme, tout ce que le système scolaire lui a refusé.

Il se revendique des soixante-huitards, contre culturels, époque où la critique du système se déclinait en autant de systèmes : système scolaire, système éditorial... Sa vision du monde est ainsi caractéristique de la période de la contre-culture des années 1970. Sa vocation pour l'écriture littéraire engagée, il ne la doit pas non plus à quelconque héritage familial. Très tôt, il signe une rupture familiale²⁸⁹ qui lui permet de manifester son opposition à tout ce qu'elle représente : son engagement politique aux idées de droite et son engagement religieux (une mère catholique très croyante et pratiquante). Ainsi, Bernard emprunte un itinéraire scolaire et professionnel²⁹⁰ déviant par rapport aux espérances familiales,²⁹¹relativement conforme à ses

²⁸⁹ Ces parents n'accepteront jamais sa fiancée de l'époque qui est aujourd'hui sa femme.

²⁹⁰ Il a vécu plusieurs années la marginalité d'un chef d'entreprise.

²⁹¹ Ses parents, notamment son père aurait aimé qu'il reprenne l'entreprise familiale.

aspirations personnelles quant à sa vocation, mais un cran en dessous que celui espéré. C'est son engagement politique au parti d'extrême gauche qui oriente ses pratiques d'écriture dans leur contenu.

Se distraire, s'instruire, comprendre, répondre aux grandes questions sociétales tels sont les ressorts qui le guident dans ses lectures, mais aussi dans ses écrits. Ainsi, aborder les questions sociétales, c'est ce qu'il attend de ses lectures et de son ambition d'auteur de polars. C'est de façon inattendue que Bernard s'engage dans un atelier d'écriture. Comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous, à l'inverse de tous les enquêtés, il doit son engagement dans l'atelier au hasard, à une forme de sérendipité.

Avant d'entrer en atelier, je pensais que pour moi c'était acquis pour entamer l'écriture d'un polar. Et en fait je suis entrée dans cet atelier par pur hasard. J'ai vu une affiche dans une librairie à Pessac et je me suis dit tiens pourquoi pas aller voir. Et en fait, je suis venu ici par curiosité, pour voir comment c'était.

Cette entrée fortuite, voire imprévisible dans un atelier d'écriture, dont Bernard n'avait pas anticipé les effets, va ébranler ses certitudes concernant son rapport à l'écrit.

A l'instar des autres enquêtés, sa situation antérieure, tant personnelle que professionnelle, ne semble pas comporter de défis majeurs susceptibles de le mener spontanément à un apprentissage transformatif.

1- Je suggère que l'évènement déclencheur de son processus de transformation se situe dans la confrontation aux autres participants, et à l'animatrice dans l'écriture. C'est à ce moment qu'il rencontre une situation qui le désoriente. En effet, cette entrée va remettre en question sa façon d'écrire qu'il pensait définitive. Le récit qu'il me fait de ces premiers écrits montre bien qu'il ne doutait jamais de sa capacité à réussir dans l'entreprise de l'écriture d'un roman policier.²⁹²C'est auprès des participants et surtout auprès de l'animatrice qu'il va prendre conscience de la difficulté de devenir écrivain. Bernard se voit bousculé dans sa conception de l'écriture au sein de l'atelier :

J'aime écrire, j'aime surtout lire aussi et je suis sensible à tout ce qui est environnement, politique sociale je suis donc attiré par une certaine forme de polar je parle en tant que lecteur de Montalban ça m'a frappé et puis j'avais envie écrire un polar en fait j'étais décidé d'écrire un polar et euh maintenant... plus je vais à l'atelier d'écriture plus ça me rend humble en me disant que je ne serais jamais Céline et qu'écrire un livre c'est pas si évident que ça quoi. Je me sentais parer avant de venir ici, et puis maintenant je m'aperçois que non en fait quoi. En fait d'être secoué ici, j'ai eu le déclic

²⁹² Il veut témoigner des maux de la société. Le polar s'affirme d'après lui comme la littérature du réel. Pour lui, écrire un polar permet de dépeindre les drames qui s'y jouent dans notre société sous l'angle des rapports sociaux et économiques. Il voudrait faire une socio fiction. Il veut adopter la position du conteur engagé. Dans sa volonté de dire le monde qui l'entoure « l'exclu et le chômage » font figure de nouveaux misérables à l'image de l'écrivain Ricardo Monserrat dont il fait souvent référence, qui peint le tableau des largués du système.

2- Le « déclic » qu'évoque Bernard dans l'extrait d'entretien ci-dessus déclenche une prise de conscience chez lui. Il se souvient comment les commentaires de ses pairs mais aussi ceux de l'animatrice ont entraîné une remise en question de sa façon d'écrire et de ses sentiments exacerbés à l'égard de la société. Il avait intégré une écriture trop « crue », peu nuancée, pour dénoncer les injustices, le manque de solidarité et de communication entre les individus (dû selon lui, au mépris de classe et à la xénophobie qui conduit à une société « déshumanisée » politiquement gérée pour assurer sa perpétuation, et dont on ne peut rien attendre de bon). Cette dénonciation est issue de son militantisme au sein des jeunes communistes. Sa vision de l'écrit et son assurance sont dès lors ébranlées. En ce sens, c'est une perspective de signification qui a été bouleversée. Même si ses pairs et l'animatrice lui reconnaissent certaines habiletés et qualités sur le plan de l'écrit et surtout une certaine créativité, c'est son rapport au monde et aux autres dont il faisait une lecture bipolarisée qu'il remet en cause. Effectivement, cette expérience avec l'atelier d'écriture lui fait prendre conscience de sa position soixante-huitarde qu'il a faite sienne et qui est l'éclairage de tous ses écrits. En entretien, Bernard me confie qu'il avait adopté le principe de non-contradiction comme tout bon manichéen et qu'il était incapable de voir les siennes.

J'ai des convictions c'est clair. Mais j'avoue que je n'avais pas assez de recul. Trop de colère, beaucoup trop. Et j'écrivais comme ça, sans aucune subtilité. J'avais une vision trop manichéenne de la vie et ça se répercutait dans mon écriture. Je l'ai encore, beaucoup moins quand même, j'ai appris à nuancer dans mes écrits, j'espère ... euh et ça depuis que je fréquente les ateliers.

Venir en atelier d'écriture ça m'a fait du bien. Je me suis rendu compte qu'il fallait sortir de là-dedans, de cette habitude d'écriture pour faire ce que je veux. Bon maintenant, je m'aperçois que j'avais un vocabulaire dans mes écrits assez virulents, parfois peut être insoutenable pour certains. On me l'a fait remarquer. Ouais, S m'a fait remarquer que j'avais un style d'écriture incisif, trop imagé à la limite de la grossièreté.

Je suis formatée à ma façon quelque part et donc je me rends compte qu'on peut écrire des choses différemment quoi et voilà quoi. Christine tu vois qui ? C'est elle me dit toujours c'est ton style et quelque part ça me fait chier parce que ça veut dire que j'écris quelque chose pareil, je m'aperçois en plus en fait c'est tout à fait toi qu'elle me disait ma femme en me lisant et en même temps. Et là, l'atelier d'écriture ça aide à être moins nombriliste aussi en écoutant les autres et en lisant les textes des autres aussi parce que l'autre j'ai compris que c'est c'est important. Il y a un risque que tu prends car y'a du nombrilisme, tu te fais plaisir. Avant de venir ici ouais j'avais tu te voilà quoi il y a quelque chose de masturbatoire dans l'écriture quoi voilà quoi rire y'a une partie de soi-même qu'on met dans l'écriture, y'a des choses jubilatoires c'est donc le mot qui me vient à l'esprit.

3- Bernard prend un certain recul réflexif au contact de ses pairs qui émettent des critiques suffisamment constructives pour être en mesure de changer son rapport à l'écrit. Il reconnaît avoir trouvé au sein de l'atelier d'écriture les supports nécessaires pour rendre ses écrits plus substantiels et un vocabulaire plus approprié et moins agressif.

Oui dans le sens quand tu es en atelier tu n'écris pas seul quelque part c'est comme un déclic comme disait camarade Lénine les contradictions sont faiseurs d'histoire mais euh au tant y a des trucs je me sens faible, je me sens comme de la merde et euh si je me compare à un vrai écrivain je vais faire de la merde à côté c'est sur aucune euh en fait je ne vais pas avoir l'immodestie de me comparer à un vrai écrivain mais en même je me dis que t'as des trucs à dire tu as des ressenties et en même temps l'atelier d'écriture avec du recul m'a permis de voir où je pouvais commencer à écrire des petits trucs quoi et en fait en réfléchissant bien si au début ça m'a déstabilisé, je le reconnais, et ben maintenant j'ai euh... ça m'a redonné confiance en moi que là si tu veux y'a eu un petit déclic qui fait que pour le moment euh voilà ...

Je comprends mieux bon euh les enjeux. et j'ai besoin que ça prend forme quelque part ...mais bon voilà rire. Silence.

C'est à ce moment-là que Bernard fait l'évaluation critique de ses représentations à l'égard de son écriture. L'expérience qu'il vit dans le dernier atelier d'écriture concrétise une certaine évolution qui était en cours depuis plusieurs mois, grâce aux échanges avec l'animatrice et certains participants. Il effectue un cheminement à la fois affectif et cognitif. Au plan affectif, il accepte de reconnaître l'expertise de l'animatrice qui le guide, mais qui l'a durant un certain moment déstabilisé. Sur le plan cognitif, il reconnaît que les arguments utilisés par l'animatrice sont validés par une majorité d'écrivains célèbres dans le domaine. Il tâtonne, la rencontre avec d'autres formes d'écriture s'affine et s'intègre dans son bagage d'expérience. Son but est de progresser dans son cheminement vers l'expertise d'une écriture d'un roman policier.

4- Il admet la nécessité de changer sa manière de voir et de faire en ce qui concerne son écrit. Il évite les distributions trop lourdes de ses personnages. Il reconnaît que les clichés, quoique largement répandus, ne tiennent plus la route.

Euh je ne sais pas euh oui sous l'influence de S par rapport à y'a 2 ans etc. j'ai eu tendance à avoir des textes très violents et même au premier degré même si tu veux peut-être, j'étais dans des phases je ne sais pas je disais des choses très cru très anticléricalisme j'allais dans les noirceurs par exemple du mec gros con front national en même temps chasseur et limite violeur dans mes textes j'ai un peu caricaturé dans mes vocabulaires et là un moment donné S M'a dit ola , elle m' a fait comprendre quoi que j'allais trop loin.

Je me souviens avoir écrit l'histoire d'un gars qui a la soixantaine qui est veuf et qui s'est remarié c'est dans le genre euh ...euh et euh qui rencontre une nana plus jeune c'est le cliché du mâle blanc dominant euh un peu intello qui rencontre une nana qui est d'origine ouvrière qui roule dans une mini Cooper je ne sais pas quoi alors la nana elle est inculte, elle est creuse , elle sait rien et le mec il a le beau rôle. Et là je sais maintenant c'est très macho ton truc alors je suis me dit oui je vais le réécrire.

Il supplée par la suite :

Là j'écris des textes moins hard les beaufs qui se repaissent de leur vulgarité dans des bistrot et là je me rends compte en lisant mes premiers textes c'était waouh là j'ai appris à nuancer. Je ne dis pas que ça soit c'est pas ça mais euh euh mais comme disait Brel « faut avoir peur de la gravité des adultes ».

Sur le plan de la lecture, avant son entrée en atelier, Bernard taxait les auteurs qui touchent tous les publics "d'auteurs populaires", avec une connotation péjorative dans le mot populaire, sous-entendu que si cela plaît au grand public c'est que ce n'est pas de la grande littérature. L'animatrice lui apprend alors que Victor Hugo se vantait d'être un auteur populaire, de même que Alexandre Dumas, Jules Verne ou Flaubert. Mozart faisait de la musique populaire et s'en flattait. Tous les auteurs "non populaires" qui vivaient à la même époque ont été oubliés, qu'ils soient grand poètes, grands académiciens, grands écrivains de cours ou de salon. L'histoire les a balayés avec leurs jolies tournures de phrases et leurs effets de manches. De même que tous les auteurs maudits qui revendiquaient comme un titre le fait de n'être compris que par un public restreint ont en effet été effacés. Ainsi, il comprend au contact des autres que faire simple et clair réclame beaucoup plus de travail que de faire grandiloquent, incompréhensible, et rempli de sous-entendus que l'auteur est le seul à connaître.

On doit lire le genre de livres qu'on a envie d'écrire. Ne serait-ce que pour savoir ce que les autres auteurs, confrontés aux mêmes problèmes, ont fait. C'est pour ça j'aime lire des polars. J'ai lu pas mal d'autres choses aussi, surtout des choses littéraires. Et je reconnais que j'avais un mépris pour des auteurs à grand public commercial, tu vois le genre. Bon maintenant quand même, j'ai une attitude moins arrogante. On doit aussi lire les livres des genres qu'on n'aime pas forcément ne serait-ce que pour savoir ce qu'on ne veut pas faire. comme Lévy y a des gens qui aiment Marc Lévy mais pour moi c'est un écrivain industriel tu vois ce que je veux dire il a la chance d'être en tête de gondole chez carrefour ou comme Trieveller bon peut-être avec tout ce qu'elle a vécu faut peut-être qu'elle remette les choses à leur juste place un gros con de blanc dominant qui fait de la politique qui l'a fait chier. Mais voilà je respecte les gens qui lisent ça.

5 L'exploration des options pour trouver de nouveaux rôles, relations et actions

De fait, l'atelier d'écriture a aidé Bernard à prendre une nouvelle distance. Face à cette situation nouvelle, il a changé ses relations à l'écrit pour « commencer son roman policier ». Il a découvert qu'écrire en atelier d'écriture était une forme d'artisanat. Chaque lecture évoquée, chaque écrit lu lui enseigne ce qu'il appelle « un petit truc nouveau » dans la manière de faire, dans les dialogues, le découpage, la façon de poser un personnage, de créer un effet de suspense. C'est en atelier d'écriture qu'il établit l'inventaire de ses points forts et de ses points faibles. La seule manière de savoir ce que l'on vaut est d'être lue. La seule manière de savoir où l'on en est dans son artisanat est de demander aux autres. L'atelier a surtout appris à Bernard à « s'analyser », mais également à faire abstraction de ses propres goûts pour accueillir des écrits différents de son écriture. Il s'emploie aujourd'hui à produire des textes courts, qui traitent maintenant avec humour et beaucoup moins d'agressivité, des problèmes sociaux et humains. C'est pourquoi, il envisage de se :

lancer dans une petite nouvelle, une petite m... comme ça et puis après faut que ça mûrisse et que je réfléchisse bien dans ma ptite tronche.

Ce qui frappe chez Bernard, ce n'est pas son apprentissage en termes de savoir, mais bien l'ouverture aux autres, ce nouveau savoir-être qui constitue un stade important dans le processus d'actualisation de soi.

En même temps je me dis qu'en allant à l'atelier d'écriture, et en ayant envie d'écrire, j'ai des chances de trouver des choses qui vont m'aider, à trouver un fil d'Ariane peut-être pas mais j'ai besoin de toucher terre un peu, et en même de se faire plaisir un peu, au lieu de dépenser 50...ça coûtera une feuille blanche et puis voilà

et aussi y a des soirs, c'est ce qu'on disait parce qu'on en discutait après, c'est important, moi j'en ressens moins la nécessité mais je me suis adapté à cette espèce de débriefing après l'atelier, je trouve que c'est important, et des fois tu sens que, les soirs où il c'est pas passé grand-chose, où tu sens que tu as été mauvais, il y a des fois au contraire où les autres t'ont apporté quelque chose, je pense qu'avoir un regard sur ce que font les autres et le regard des autres sur ce qu'ont fait aussi et cette interaction, ça crée une sorte de synergie, et je pense que ça aussi c'est important, enfin pour moi c'est quelque chose qui m'a fait vachement évoluer dans pas mal de chose... mais euh maintenant je peux écrire avec un côté potache voilà quoi et du coup en même temps ça permet de s'analyser un peu voilà quoi et en même temps on évolue grâce aux autres ça c'est indéniable et ça j'en suis persuadé et plus je fais des ateliers d'écriture plus je m'en rencontre en tout cas t'as des gens diversifiés et c'est ça la richesse .c'est un peu l'essence du monde quand on écrit on est nourri des autres, ces gens qu'on lit quoi. en fait ici j'ai pris conscience qu'on a tous des potentialités énormes. Y a des richesses intérieures qu'on a tous, mais c'est là où je rejoins S et on est tous capables d'exprimer.

Si Bernard tient toujours à écrire un polar, il a déplacé son écriture transgressive et acérée vers une écriture « plus saine », comme le confirment les entrefilets d'entretien ci-après :

Sous couvert d'un polar on peut dénoncer des trucs comme ça. Mais maintenant je l'écrirais en mettant un peu de poésie et en même temps de l'humour c'est important il le faut, j'ai découvert des auteurs espagnols et des cubains grâce à S j'adore leur humour cet humour presque c'est jamais tout à fait désespérer et c'est toujours un 2nd degré quoi il faut se dépêcher d'en rire avant d'en pleurer quoi voila

Tu peux essayer de redonner ça à travers un livre par exemple essayer de rendre heureux de leur faire oublier quelques instants. J'ai envie aussi de le faire passer l'écriture ce que je ressens ce que je lis c'est peut être immodeste rire on a besoin tous de rayonner et l'écriture ça peut être une forme de rayonnement un rayonnement intérieur parce qu'au moins derrière ta feuille de papier tu peux te faire plaisir et ici m'a obligé à traverser un mur moi ce qui me stimule c'est que j'ai construit mon écriture autrement. En fait j'aimerais dire que je ne voudrais pas crever avant d'avoir écrit, tout simplement.

Venir en atelier lui a permis de décomposer ses schèmes de pensées et de les restructurer différemment.

3.5 Des « transformations de perspectives » confirmées à l'issu de l'atelier d'écriture

Il ne s'agit évidemment pas dans ce troisième chapitre de la quatrième partie de conférer aux ateliers d'écriture, le pouvoir miraculeux d'engendrer des métamorphoses spectaculaires et irréversibles mais de prendre la mesure de leur efficacité sociale dans le cadre d'un processus d'acculturation progressive et de transformation identitaire. En effet, j'ai pu constater après un an et demi, voire deux ans²⁹³ d'expérience en atelier d'écriture, que les engagements initiaux de ces enquêtés se sont déplacés vers un intérêt beaucoup moins utilitaire. Celui-ci a transformé en profondeur leur intérêt initial au point de le remettre radicalement en question. Ces quatre parcours particuliers ont donc donné à voir à la lumière des travaux de Mezirow, les transformations identitaires engendrées par leurs entrées en atelier d'écriture et d'attester que l'atelier d'écriture, ce lieu non-formel peut entraîner un apprentissage transformatif.

Effectivement, ces quatre enquêtés ont décrit chacun à leur manière comment leur engagement dans un atelier d'écriture leur a permis, après un choc évènementiel,²⁹⁴ un autre regard sur le monde et de déclencher un chamboulement de leurs habitudes (sociales, des pratiques d'écritures...etc.). Dans ce sens, nous pouvons observer un changement de paradigmes (mode de vie et de pensée) de pratiques à l'écrit, sociales et culturelles. Ils ont écrit des textes qu'ils ne seraient jamais « cru capables de faire ». L'atelier d'écriture dans cette perspective a pu jouer un rôle libérateur sur le plan intellectuel et culturel. Ainsi, leur engagement dans un atelier d'écriture a favorisé une décentration progressive d'un intérêt proprement utilitaire vers un intérêt émancipatoire.

²⁹³ Quatre ans pour Valère.

²⁹⁴ Ce choc évènementiel déstructure leur espace temporel c'est-à-dire leurs activités routinières à l'égard de leurs pratiques d'écriture et du rapport à l'écrit qu'ils entretiennent. Ce choc qui se définit par l'intensité d'un dilemme perturbateur ou désorientant peut varier d'une personne à une autre.

Cette réflexivité sur l'évolution de leur rapport à l'écrit leur a permis une certaine découverte d'eux-mêmes. Leur vision du monde a changé peu à peu et parfois de manière bouleversante et restructurante.

Cette expérience de l'atelier d'écriture leur a apporté peu ou prou un enrichissement de leurs compétences et une forme de connaissance pratique, donnant lieu à de nouveaux vécus et à de nouvelles pratiques qui reposent sur une maïeutique sociale. Cette expérimentation leur a demandé de reconstruire leur passé, les a invité à se retrouver et, ce faisant à témoigner de l'histoire qu'ils ont produite et qui oriente leurs actes aujourd'hui vis à vis de l'écriture et de leur rapport à l'écrit. L'expérience de l'écrit au sein de ces ateliers, par ses différentes fonctions, permet d'agir sur la dimension identitaire et d'instaurer une nouvelle relation au savoir en générale et aux autres. Cette construction identitaire ne réside pas dans une statique, mais elle s'inscrit dans un processus dynamique et évolue tout au long de l'apprentissage et de la vie.

L'entrée en atelier d'écriture peut donc avoir un apport indéniable sur le plan personnel. Dans cette perspective, on pourrait paraphraser Goudon-Monfrais (2001) en disant que : « Tout adulte qui entre en atelier d'écriture, engage donc à la fois son histoire, le sens qu'il donne à cette histoire et le devenir de cette histoire ».

Cette analyse éclaire in fine la question de la personne dans son rapport au savoir et son rapport à l'écrit par « la transformation de perspective » qui s'effectue au contact d'un atelier d'écriture.

Cependant, comme nous l'avons vu lors de l'analyse des résultats, l'évolution du rapport à l'écrit, la transformation identitaire et la création du lien social ne sont ni systématiques, ni linéaires. Elles restent complexes et varient en fonction de la singularité des enquêtés. Les effets de l'entrée en atelier d'écriture ont des résonances avec les itinéraires et les enjeux propres à chaque enquêté.

Synthèse de la quatrième partie

Dans un premier temps, j'ai procédé à une photographie générale en récoltant des données objectives des enquêtés, et à partir de là, vingt-deux portraits de femmes et d'hommes ont pris forme. Suite à l'analyse des entretiens, quatre configurations à l'aune de trois logiques d'engagement et une logique de non engagement en atelier d'écriture se sont profilées.

La première configuration, intitulée « les contourneurs », s'appuie sur une logique d'action d'évitement, soit par méconnaissance, soit par une recherche chronophage de l'emploi, soit par un désintérêt pour l'écriture car ils privilégient « le bouche-à-oreille ». Certes, dire des « contourneurs » qu'ils préfèrent l'oral à l'écrit renvoie à une tautologie qui ne fournit en aucune manière le moindre élément de réponse. Il m'a fallu interroger leur monde de l'écrit,²⁹⁵ c'est-à-dire comprendre comment ils s'étaient approprié l'écrit et appréhender leurs représentations de l'écriture et de leurs pratiques, à la lumière des données biographiques objectives.

Ce contournement s'explique en toile de fond par une représentation opaque de l'expression « atelier d'écriture », qui donne une image conformiste et consensuelle de l'écriture fortement formalisée (les avis des participants et des non participants convergent sur ce point). En outre, cet évitement se révèle essentiellement par l'absence d'évènement biographique qui, à l'instar des participants, aurait donné du sens, aussi minime soit-il, à un éventuel engagement dans un atelier d'écriture.

Leurs écrits peuvent trouver aussi une expression adaptée aux moyens dont ils disposent, quand ils ont, comme Alphonse ou Bertrand, très peu de connaissances scolaires, compensées par un grand sens du « bricolage » au sens où l'entend Lévi-Strauss (1962 : 31-32). En effet, j'ai pu observer au cours des entretiens l'habileté dont ils faisaient preuve face à des contraintes et à certaines situations, et leur capacité à négocier leur rapport à l'écrit.²⁹⁶ Ces

²⁹⁵ Ne plus voir ce monde de l'écrit comme un tout holistique.

²⁹⁶ Concernant les écrits ordinaires chez ces non participants, on trouve d'abord les formulaires papiers administratifs, feuilles du RSA, documents hybrides (ils les lisent et ils les complètent par écrit), objets dont la lecture s'avère du fait du vocabulaire choisis, de la mise en page complexe, de l'intégration de tableaux à double entrée, etc., et dans lequel l'écriture, aussi réduite qu'elle soit est déterminante puisqu'il faut que les indications demandées soient complètes, justes et que ces documents soient signés. Même s'ils sont capables techniquement de les remplir, ils préfèrent s'adresser aux assistantes sociales ou personnes compétentes au sein du « Réso » car ces documents sont toujours susceptibles d'agir directement sur leur vie quotidienne. Des sommes d'argent importantes peuvent être en jeu et il vaut mieux être prudent et laisser un expert, le travailleur social en l'occurrence du « Réso », s'en occuper. En dehors de l'écriture des formulaires, je l'ai souligné dans la partie résultat certains utilisent un nombre d'écrits qui ont une fonction mémorielle (noter les RDV, les numéros de téléphone...etc.). Ils ont parfois de la culture de l'écrit une culture d'un certain type de classement.

contourneurs mettent en œuvre tout un rapport pratique au monde par des usages particuliers de l'écriture, des usages que Bernard Lahire nomme « pratiques ordinaires de l'écrit ».

Par ailleurs, leur non engagement dans un atelier d'écriture peut aussi se comprendre par leur refus des rythmes contraignants et leur préférence pour les usages informels et non planifiés du temps libre, en opposition aux loisirs et aux sociabilités planifiées auxquelles s'adonnent volontiers les participants. Pour ces non participants, la moindre occupation du temps libre exprime un « goût du temps » (Verret : 1996), à travers lequel s'énonce le désir de faire ce que l'on aime sans se sentir obligé de faire quelque chose en particulier. Le caractère non formel de l'atelier d'écriture, apparaît pour ces non participants porteur d'un refus de s'en remettre au système de normes des autres.

La deuxième configuration, nommée « les conformistes », s'inscrit dans une logique d'action d'intégration à un tissu social. Leur entrée en atelier d'écriture s'explique par un engagement utilitariste. Ce qui leur importe d'abord, c'est de mieux s'intégrer dans les strates de la société, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent dans leur univers respectif, soit social (Michelle), soit professionnel (Lourdés et Valère), soit scolaire (Salia).

La troisième configuration, intitulée « les créateurs », se base sur une logique d'engagement stratégique de publication de leur écrit, même si celle-ci fait figure d'horizon lointain pour certains d'entre eux. L'engagement, sous cet angle, se comprend par le désir d'en retirer des avantages qui leur permettront, dans un futur proche ou éloigné, de se positionner sur le marché de l'édition. Ainsi, ils attendent des ateliers d'écriture la possibilité d'acquérir des connaissances sur la réalisation d'un roman (les codes de la fiction), d'une nouvelle ou d'un recueil de poésie afin, un jour, d'entrer dans le monde de l'édition.

En somme, l'expérience « atelier d'écriture » de ces écrivains offre l'attente d'un progrès dans l'écriture, avec en toile de fond la publication pensée comme une consécration. Leur attrait pour le maniement des mots les porte à faire usage de l'écrit en toutes circonstances et les prédispose à s'essayer à des genres labellisés « littéraires », qu'ils tentent ou non de rendre leurs textes publics, avec ou sans succès, sur la scène restreinte qu'est l'atelier d'écriture. Ces écrivains amateurs, dans la grande majorité, cumulent et associent objectivement et subjectivement toutes sortes d'écrits. Ils revendiquent pour la plupart une écriture de fiction qui leur permet de manifester des qualités de créateur.

Ainsi, l'atelier d'écriture semble être un moteur pour exprimer leurs capacités créatrices. Cette entrée en atelier est une ouverture au monde, et pour certains un tremplin vers l'édition.

Enfin, la dernière configuration, appelée « les rêveurs », se caractérise par une logique d'engagement subjective. C'est l'amour des mots, de la langue, qui est fondateur de leur engagement. Ce qui leur importe dans un premier temps est de découvrir la magie des mots et de vivre un moment de bonheur en se retrouvant dans un atelier d'écriture le temps de la production d'un texte et d'une lecture. Ainsi, la lecture et l'écriture leur permettent de s'évader de leur quotidien. Ces ateliers d'écriture sont pour eux générateurs de discussions et d'échanges sur leurs pratiques d'écriture. Ils écrivent, à la différence des autres participants issus des configurations citées ci-dessus, pour le plaisir des mots, ce qui constitue une fin en soi. Ils vivent l'expérience sur le mode de l'activité agréable et distrayante, n'écrivent qu'à ce

moment-là. Ils éprouvent une certaine liberté. Parmi ces rêveurs, l'engagement dans un atelier d'écriture est aussi le fruit d'un besoin identitaire, dans le sens où ils ont besoin de continuer leur processus de résilience,²⁹⁷ un processus dont je n'avais guère soupçonné l'existence au début de cette recherche au sein de ces ateliers d'écriture issus du marché libre, qui se présentent très éloignés des ateliers para thérapeutiques. Cette notion de résilience s'est dégagée lors de l'analyse des entretiens de certains participants « rêveurs ». Ma démarche m'a conduite à envisager sous un angle nouveau le concept de résilience chez ces participants dont l'intention est de se libérer de violences subies par le passé. Il s'est agi pour eux de chercher à parler en profondeur d'une expérience extrême, traumatique, et d'y associer à travers l'écriture une réflexion sur le vécu même de cette expérience. La mise en mots sur papier leur a permis une réappropriation de leur histoire en lui donnant du sens.

Dans cette perspective, leur résilience se caractérise par l'envie de croître vers quelque chose de nouveau à travers l'écriture, qui, dans cette optique, n'est pas seulement une évasion temporaire de leur quotidien, mais une entreprise de transformation de soi. Leur pratique d'écriture avant l'entrée en atelier d'écriture semblait déjà être pour certains un lieu propice aux manifestations des tourments de la vie psychique (le cas de Sam, Emma ou Nadine).

Ensuite, à partir des matériaux recueillis, quatre participants ont fait l'objet du chapitre 3. Leurs récits ont témoigné d'une expérience de transformation des divers « rapports à » à l'issue de l'atelier d'écriture et ont conduit à une transformation identitaire.

Les entretiens obtenus et analysés ont eu pour but de donner à voir, grâce à l'approche de l'apprentissage transformateur de Mezirow, un point de vue dynamique montrant l'évolution au fur et à mesure des dilemmes rencontrés concernant leur rapport à l'écrit et leur rapport au savoir en général. Cette recherche a permis de comprendre, à travers ces quatre parcours particuliers, comment pouvaient se modifier les schémas et les perspectives de sens des enquêtés participant à un atelier d'écriture, que ce soit dans leur conception de l'écrit, mais également dans leur manière d'envisager leur rapport à soi, à l'autre et au monde. En effet, des micros changements qui, de prime abord, sont apparus minimes, ont témoigné de transformations significatives dans les modes de fonctionnement et dans les habitudes quotidiennes de ces participants.

En effet, les entretiens menés avec les participants en général et -notamment les quatre participants qui font l'objet du chapitre « Zoom sur quatre parcours particuliers en atelier d'écriture »- montrent bien ce changement au rapport à l'écrit ainsi qu'une transformation identitaire à l'issue de ce cette modification du rapport à l'écrit.

Dès lors, j'ai pu constater qu'une transformation s'opérait à divers niveaux. D'abord, comme je l'ai indiqué ci-dessus, le rapport à l'écrit s'est modifié de manière incontestable pour ces quatre participants. Avec l'expérience de l'atelier d'écriture, ils ont acquis une conception de plus en plus différenciée de l'écrit académique, qui petit à petit s'est éloignée des stéréotypes initiaux. L'expérience de l'atelier d'écriture a permis de remettre en cause les préjugés ancrés en eux concernant le rapport à l'écrit académique, par une posture critique lors des

²⁹⁷ Ici résilience signifie « la capacité à réussir, à vivre, à développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit de... ».

discussions entre pairs et des échanges d'arguments.²⁹⁸Chacun s'est nourri de la singularité de l'écriture de l'autre. Ainsi, certains participants (comme Guy) ont assimilé l'idée que tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement, que tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs (Bakhtine). Leur pratique de l'écrit au sein des ateliers d'écriture les a donc conduit progressivement à la démythification de l'écrit et au développement de leur pensée critique. Ils ont eu l'opportunité de se trouver en position d'acteur et mais aussi en position d'auteur en devenir, grâce à toute la place qui est donnée à l'imaginaire et à la création singulière dans l'écrit au sein de ces ateliers.

Tous ces facteurs ont contribué à une posture réflexive et a donné à ces participants l'occasion de transformer leurs représentations de leur rapport à l'écrit mais aussi leurs représentations de soi et du monde. Ils ont, grâce à cette réflexion critique, changé un aspect initial de soi, en agissant sur eux-mêmes.

Dans cette perspective, l'entrée en atelier d'écriture a été pour certains un moment de révélation, « une épiphanie » (Lesourd 2009 : 80) qui a créé chez ces participants une expérience de transformation à tous les niveaux. En ce sens, cette « aventure humaine », qui peut être considérée comme « un tournant de vie » (Lesourd 2009) a donc fait évoluer l'identité chez quatre des enquêtés. Leur entrée a déclenché une quête de sens à travers laquelle s'est observée une activation de leur réflexivité. Ils ont été amenés à réévaluer la manière dont ils se percevaient et se définissaient.

C'est la prise de conscience de ce changement de rapport à l'écrit qui est à l'origine d'une transformation existentielle chez le participant. Comme l'affirme Marie Florence Artaux, « à transformer l'écriture et la langue, on se transforme » (Artaux 1999 : 40).

²⁹⁸ Ce que Mezirow appelle la compétence communicationnelle.

Cinquième Partie : Conclusion générale

1 L'évident impact de l'atelier d'écriture :

1.1 Sur les pratiques d'écriture

Si les ateliers d'écriture n'agissent pas systématiquement sur la dimension identitaire chez le participant, de nombreuses recherches sont unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un dispositif capable d'amener l'individu non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire. Le postulat présentait par ces recherches est que l'atelier d'écriture modifierait le regard que l'individu a de l'écriture et permettrait à ce dernier d'améliorer la qualité de ses écrits. Cette recherche présente, n'échappe pas à ce postulat.

Les dispositifs d'atelier d'écriture étudié dans ce travail ont donné à voir des lieux de mise à distance entre le scripteur et son texte, permettant la réassurance du sujet-écrivain. Ils ont été vus comme un espace privilégié qui donne la possibilité de travailler les représentations, tant sociales que scripturales, et un temps où les pairs ont joué un rôle constructif dans le processus qui a conduit les participants à se réconcilier avec l'écriture. A l'exception de deux participantes, Salia et Lourdès, l'atelier d'écriture, surtout réécrivant comme le réalise « L'Oiseau », a permis de développer des compétences scripturales et d'améliorer l'écrit textuel.

Cette thèse montre l'évolution du rapport à l'écriture, notamment des participants, entre le début et la fin de session de leur atelier d'écriture respectif. L'analyse des entretiens a permis plusieurs constats. D'abord, concernant la dimension de l'investissement dans l'écriture, il apparaît que leur rapport à ces pratiques ainsi que leurs représentations de l'écriture se sont considérablement modifiés.

A la lecture du tableau 12 ci-dessous, ces pratiques ont laissé place à des conceptions davantage liées à la dimension littéraire de l'écriture. En effet, les pratiques scripturales, entre l'entrée et la fin d'une session en atelier d'écriture divergent. L'on constate que les textes écrits font preuve d'un investissement plus subjectif en fin de session d'atelier d'écriture. De fait, sur 16 participants, 9 ont débuté avant leur entrée en atelier d'écriture avec des pratiques d'écritures soit : scolaire, (Denise) soit professionnelles essentiellement sous forme de compte-rendu ou de rapports (Michelle, Viviane, Guy, Jean-Paul, Valère), soit privés sous forme de journaux intimes : (Sam, Nadine Christine et Emma). Après un an et à un an et demi de fréquentation d'un atelier d'écriture, on peut constater un investissement dans une écriture que l'on pourrait qualifier de fictionnelle.

En effet, 14 de ces participants s'essayaient aujourd'hui à l'écriture de poésies, et/ou de nouvelles, alors que seulement 3 d'entre eux pratiquaient une écriture fictionnelle avant leur

entrée en atelier d'écriture. Depuis, certains envisagent de s'investir dans un véritable projet d'écriture littéraire. Ils expriment l'envie de raconter quelque chose qui fasse sens, tout en accordant une importance à la dimension esthétique, dimension essentielle à l'objet littéraire.

Pour Jean-Paul, Viviane, Michelle, Guy, Sam, Christine, Valère, Nadine, Jocelyne et Denise, l'atelier a largement contribué à faire naître cette écriture fictionnelle, comme le montre le graphique ci-dessous. Ce dernier illustre les effets identifiés à partir des discours déclaratifs par les enquêtés. Ainsi, la transformation du rapport à l'écrit est exprimée lors du deuxième entretien par les sujets enquêtés. Les 14 participants des deux ateliers d'écriture ont souligné les effets positifs concernant leurs rapports à l'écrit. Lors du deuxième entretien, pour la plupart des participants, il y a eu une prise de conscience de leurs ressources et de leurs compétences dans le domaine de l'écrit. Cette évolution est notamment due au fait d'être reconnue par leurs pairs et par leur animateur respectif. Rendre visibles leurs écrits leur a permis cette reconnaissance. Cela leur a conféré un autre statut légitime et leur a permis de croire en leurs capacités. Les termes « d'étonnement », « surpris », « déclic » ont été souvent exprimés. Ils rendent compte, au travers du deuxième entretien, un an et demi après leur entrée dans l'atelier d'écriture, du passage d'un état à un autre dans la relation à l'écrit.

L'apparition d'un sentiment de fierté pour certains d'entre eux, qui jusqu'alors ressentaient un sentiment de gêne, confirme l'émergence d'un nouveau rapport à l'écrit. Leur fréquentation de l'atelier d'écriture a amplifié et enrichi leurs pratiques d'écriture. A l'exception de Salia et de Lourdes, qui n'évoquent pas dans leur discours des expressions traduisant l'idée d'une évolution de leur rapport à l'écrit, les autres attribuent aux ateliers d'écriture un apport significatif dans leur rapport à l'écrit.

Tableaux 12 : Récapitulatif de l'évolution des pratiques d'écrit des participants

Prénoms	Types d'écrit des participants		Langue de rédaction
	Avant l'entrée en atelier d'écriture	Après l'atelier d'écriture	
Salia	Scolaire/ scientifique	Scolaire	Algérienne/ Française
Isabelle	Fictionnel nouvelles, poésies	Scénarios, Nouvelles, Contes, poésies	Française
Lourdés	Ecrits professionnels	Social : lettres de motivation	Espagnol/Française
Léon	Fictionnel scénario	Entame un roman non achevé lors de notre dernier entretien	Française
Emma	Journal intime	Poésie	Française
Nadine	Journal intime	Poésie	Française
Sam	Journal intime	Poésie, Nouvelles	française
Jocelyne	Scolaire	Poésie, Nouvelles	Française
Michelle	Ecrits professionnels	Poésie, Nouvelles	Française
Jean-Paul	Ecrits professionnels	Poésie	Française
Bernard	Ecriture fictionnelle	Entame l'écriture d'un roman policier Nouvelles, poésie	Française
Viviane	Ecrits professionnels	Poésies, Nouvelles	Française
Denise	Scolaire	Poésie	Française
Guy	Ecriture professionnelle : rapport	Ecriture fictionnelle, Poésie intime	Française
Christine	Journal intime	Poésie, Nouvelles	Française
Valère	Affiche revendicative, Ecriture professionnelle	Nouvelles, Poésie	Française

Les contextes situationnels de ces expressions renvoient au rapport à l'écrit au sens de progrès, à la découverte de nouvelles formes d'écritures. Ils traduisent également le sentiment de s'être dépassé et de pouvoir désormais envisager de nouvelles perspectives : écrire des nouvelles, des romans... Les occurrences utilisées par les 14 participants « je me suis amélioré » ou « je suis fier de ce que j'ai écrit » évoquent des effets, en termes de rapport à l'écrit, de construction identitaire et d'inscription dans le tissu social.

L'entretien avec Denise fait apparaître 15 occurrences autour de l'expression « j'ai progressé ». Le contexte situationnel se focalise sur une progression concernant la dimension normative de l'écrit et une motivation accrue pour la découverte d'autres ateliers et d'autres formes de pratiques d'écriture.

A l'analyse de l'entretien de Jean-Paul, j'ai pu comptabiliser 5 occurrences autour de l'expression « je suis fier ». Il met l'accent sur l'émergence d'un nouveau rapport à l'écrit, le dépassement lié aux freins à l'appréhension de la dimension normative de la langue et la mise en perspective de projets personnels.

L'inégalité du nombre d'occurrences relevées d'un enquêté à un autre peuvent être interprétées sous plusieurs angles :

Le sens donné aux effets des pratiques d'écriture n'est pas le même pour tous. D'un enquêté à l'autre, la dimension identitaire (transformation de l'image soi et de la relation aux autres) et l'inscription dans un tissu social (avec la sortie de l'isolement et l'inclusion dans un groupe) n'ont pas la même importance. La capacité d'expression propre à chacun durant l'entretien peut être qualifiée de laconique ou d'aisée.

L'on peut interpréter ces configurations comme étant un reflet de ce que chaque sujet enquêté considère comme prioritaire en rapport à ses enjeux et à son itinéraire. Pour les uns, la valorisation et la reconnaissance dominant sur l'idée de progression et d'évolution (Bernard, Isabelle, Léon). Pour les autres, on trouve la configuration inverse. Ce qui m'induit à penser que ces deux effets sont étroitement liés.

Les structures langagières utilisées par les enquêtés renvoient à une transformation identitaire ainsi qu'à des progrès concernant la maîtrise de l'écrit fonctionnel, l'accès de nouvelles formes pratiques d'écriture, à la culture littéraire, et/ou à la vie sociale. Une des constances soulignée dans les entretiens chez les participants, c'est l'émergence d'un désir, d'une appétence en termes d'apprentissage. Ces effets sont en relation avec les enjeux identifiés de l'engagement dans un atelier d'écriture. Ils considèrent comme une expérience nouvelle et enrichissante le passage d'une écriture informelle et solitaire (notamment Nadine et Sam.) à un atelier collectif d'écriture avec un animateur à la découverte de la littérature. Les propos tenus par les enquêtés ont des résonances plurielles car ils font écho à des enjeux liés aux itinéraires de chacun.

Les effets, en termes de rapport à l'écrit, sont évoqués sous l'angle de la démystification des difficultés, de la capacité à s'exprimer. Ils peuvent exprimer leur identité, à parler d'eux-mêmes plus en profondeur, « à se sentir capable » à prendre une place dans la société pour

quelques-uns d'entre eux dans la société en construisant des relations avec les autres (Michelle, Denise...), en découvrant des nouveaux intérêts, et s'ouvrant à d'autres horizons.

Ces enquêtés, lorsqu'ils parlent de leur rapport aux ateliers d'écriture, s'appuient sur ce qu'ils ont vécu. Le sentiment de fierté, la prise de confiance, l'acquisition du progrès, l'ouverture au monde et l'apparition du désir jalonnent dans leurs discours. Les perceptions sont multiples, tout en répondant à des enjeux propres à chaque sujet, suivant son itinéraire et ses attentes.

L'entrée en atelier d'écriture est vécue comme une expérience essentielle pour la plupart des enquêtés participants. Elle leur permet d'avoir de nouveaux rapports à l'écrit et de nouer de nouvelles relations : relation à soi, aux autres et au monde.

Les écrits réalisés dans ces ateliers sont constitués d'un équilibre subtil entre : connu/inconnu, culture populaire/culture savante, concret/abstrait, utilitaire/imaginaire, expression personnelle/expression collective, ressources propres des participants /connaissances techniques et artistiques apportées par les animateurs.

La mesure de ces effets reste complexe. Si les enquêtés ont des caractéristiques communes, leurs parcours sont singuliers.

Les pratiques d'écritures au sein des ateliers ont des résonances avec les itinéraires biographiques et les enjeux propres à chaque participant. A la lecture du tableau-ci-dessous, l'on remarque que l'évolution du rapport à l'écrit n'est pas systématique. Elles restent donc complexes et varient en fonction de la singularité du sujet. Cette complexité se mesure à l'aune de leurs trajectoires de vie et surtout au sens que les participants accordent à l'écriture.

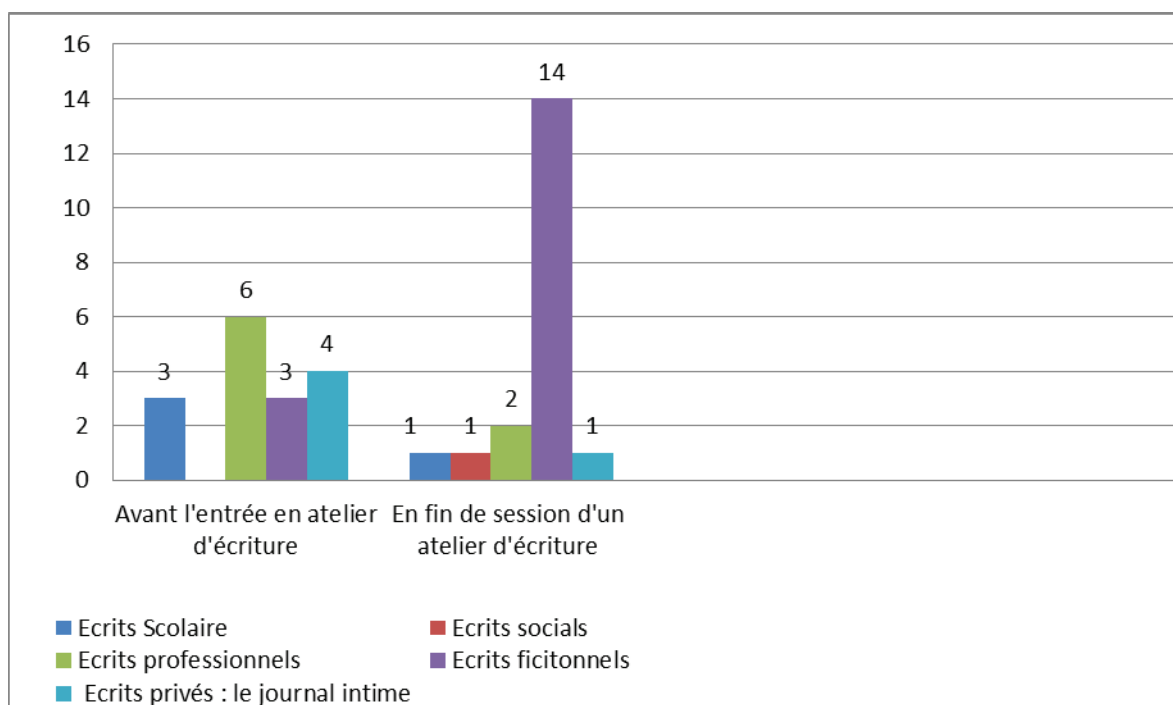


Figure 12: Evolution des pratiques scripturales à la sortie d'une session d'un atelier d'écriture

Au regard de l'ensemble de ces résultats ci-dessus, l'on peut supposer un infléchissement positif de l'investissement affectif dans l'écriture de ces enquêtés. Ils se sont positionnés en tant qu'auteurs. En ce sens, ils ont opéré leurs propres choix narratifs et linguistiques. Ils ont affirmé, à travers leurs textes et leurs mots (l'écriture de poésies, de nouvelles, de scénarios...), leur propre singularité. Dans cette perspective, ils ont évalué plus positivement leurs performances à l'écrit, avec une amélioration de leur expression personnelle.

Les commentaires de ces participants contiennent de nombreuses traces de l'investissement dans leurs écritures. Des propos tels que « je m'attendais pas à écrire des choses comme ça » ou « je ne me croyais pas capable d'écrire ça » ont été révélateurs de cette évolution de leur rapport à l'écrit.

Ce sont les situations d'écriture dans lesquelles ils se sont trouvés au sein de ces deux ateliers qui ont permis à certains d'expérimenter l'écriture littéraire. En effet pour la plupart, ils se sont trouvés dans ces situations d'écriture où ils se devaient de penser comme des écrivains. Ainsi, ils devaient susciter l'intérêt du lecteur. Les interactions verbales, et écrites des ateliers d'écriture ont favorisé un meilleur rapport à l'écriture. Cette dimension de travail du texte en interaction a été soulignée chez plusieurs participants, notamment chez ceux de l'atelier « L'Oiseau ». Ils ont apprécié ce va-et-vient entre les textes lus et les textes produits :

Alors quand je produis, moi ce que j'aime bien dans les ateliers justement, c'est produire des choses, alors qu'avant je n'arrivais pas (...) à côté par exemple, dans les ateliers c'est arrivé(...) des fois quand je relisais aussi, c'est-à-dire que c'était « des cheveux coulent avec le vent », (...) des fois, tu utilises des expressions qui viennent comme ça parce que tu t'es imprégné des autres, tu les utilises, que t'aimes ou que t'aimes pas et puis là t'y arrives. Valère.

C'est l'une des raisons qui les a motivés à travailler leur propre création. L'échange de textes a été vécu comme un moment de partage, de sincérité mais aussi d'évaluation. Dans cette communauté discursive qu'est l'atelier d'écriture « L'Oiseau », ces participants semblent avoir trouvé en leurs condisciples des lecteurs attentifs avec qui il a été possible de partager une expérience émotionnelle. Ces auteurs amateurs ont été sensibles au fait qu'on leur fasse part autant de ce qui était apprécié que ce qui l'était moins ou peu compris dans leurs textes. Ils ont apprécié que ces derniers soient commentés avec un esprit critique et constructif. De même, les appréciations d'un tiers ont permis par exemple à Bernard de découvrir ses textes autrement et de prendre conscience de la violence de ses premiers textes écrits en atelier d'écriture :

Euh je ne sais pas euh oui sous l'influence de S par rapport à y'a 2 ans etc. j'ai eu tendance à avoir des textes très violents et même au premier degré même si tu veux peut-être, j'étais dans des phases je ne sais pas je disais des choses très cru très anticléricalisme j'allais dans les noirceurs par exemple du mec gros con, front national en même temps chasseur, et limite violeur dans mes textes. J'ai un peu caricaturé dans mes vocabulaires et là un moment donné S m'a dit ola, elle m'a fait comprendre quoi que j'allais trop loin là j'écris des textes moins hard les beaufs qui se repaissent de leur vulgarité dans des bistrot et là je me rends compte en lisant mes premiers textes c'était waouh là j'ai appris à nuancer. Bernard.

Pour Jean-Paul, Guy, Valère, Denise et bien d'autres participants de l'atelier L'Oiseau « avoir un avis d'une personne extérieure »²⁹⁹ leur a permis de savoir s'ils étaient parvenus à atteindre

²⁹⁹ Propos émis par Jean-Paul.

leurs objectifs d'écriture. Ils m'ont fait part de leurs doutes au moment des échanges des textes produits. Ils ont réalisé que la réception de leur texte leur échappait et que la lecture pouvait donner lieu à différentes interprétations.

En somme, rassemblant à la fois une communauté de lecteurs et une communauté d'auteurs, l'atelier d'écriture a permis de donner sens aux textes produits. Ils ont pour la plupart adopté une posture d'auteur et se sont impliqués dans leur écriture. Ils ont fait l'expérience de l'importance du travail des mots, de la langue, pour formuler une idée, un message correspondant à ce qu'ils désiraient transmettre.

Pour deux participantes seulement, l'écriture est restée cantonnée, soit à :

- Une écriture scolaire pour des raisons de temps mais avec une modification des représentations sur celle-ci. C'est le cas de Salia qui identifie une amélioration dans ses pratiques de lecture mais estime que sa production écrite est la même que celle qu'elle pratiquait avant son entrée en atelier d'écriture :

Après, si j'arrive à finir mes études, je vais me plonger dans le monde littéraire (rire) parce que ici j'entends parler d'écrivains, et comme je vous ai dit tout à l'heure, je commence à découvrir et je me dis pourquoi pas. Maintenant j'arrive à avoir un œil critique ; quand je lis un livre, je me dis « il aurait dû faire ça et pas faire ça » ; je commence à développer mon côté littéraire. Salia

- soit l'écriture s'est limitée à une écriture sociale. C'est le cas de Lourdes, qui a toujours, en fin d'atelier d'écriture, le projet d'améliorer sa lettre de motivation afin de décrocher un travail. Comme Salia, elle a pris l'initiative de s'intéresser à la littérature française pour mieux appréhender cette langue qu'elle maîtrise mal.

Ce passage a été consacré aux effets de l'atelier d'écriture sur les pratiques scripturales et a montré comment l'atelier d'écriture a impacté de manière positive les représentations de l'écriture de la plupart des participants. Au regard de l'analyse des entretiens, il apparaît que les deux ateliers d'écriture ont permis à ceux qui les ont suivis d'améliorer leur rapport à l'écrit.³⁰⁰

En effet, ces ateliers ont modifiés « le rapport à l'écriture » pour la plupart des participants, dans le sens où ils ont eu un impact évident sur les composantes de ce rapport, émis par Barré de Miniac qui rappelons-le, sont de quatre ordres.

Sur le plan de l'investissement, nous avons vu que des participants comme Denise ont cessé d'avoir peur d'écrire et qu'ils s'autorisent à écrire avec des fautes, sans être paralysés par l'éventualité d'être « mal jugé ». Certains se sont remis à lire des œuvres littéraires, d'autres à écrire davantage ; ils ont dans cette optique (re) trouvé le goût de lire et d'écrire. Les extraits de déclarations ci-dessus montrent les changements qui ont affecté leur intérêt affectif envers l'écriture ainsi que le temps consacré.

³⁰⁰ Il est primordial de signaler qu'au travers de ces entretiens, les enquêtés se sont livrés à un retour critique et réflexif sur leur rapport à l'écrit et à la manière dont il a évolué. Ils ont cherché à se distancier sur quelques références auto analytiques en soulignant la complexité, la pluralité de leurs sentiments et de leurs attitudes à l'égard de l'écrit au cours de leur itinéraire d'écrivain ou de non écrivain.

Travailler et écrire un texte, entendre sa lecture par d'autres participants lors d'une manifestation publique au sein du « Réso », le voir publié dans le journal interne au « Réso », ont pour certains apporté une valeur à la dimension de l'écrit. Certains ont perçu leurs textes différemment et se sont étonnés de la nouvelle dimension prise par leur écrit. En ce sens, une transformation s'est opérée : ce qui était pour eux synonyme de labeur porte désormais une dimension symbolique. Le monde de l'écrit tel qu'ils l'ont découvert en atelier n'est plus si éloigné d'eux. Une passerelle est désormais construite.

Du point de vue des opinions et des attitudes, les participants tels que Guy, Valère ou Jean-Paul attestent qu'ils ne considèrent plus l'écriture seulement sous l'angle d'une écriture professionnelle ou utilitaire qu'ils qualifient de technique et de très rationnelle. Les opinions ont évolué, ainsi que leurs attitudes, dans la mesure où l'accent est mis sur le plaisir d'écrire, sur la manipulation de la langue littéraire ou non. Lors du deuxième entretien, ils ont volontiers utilisé des mots tels que l'imagination, le rêve, le récit fictif, pour décrire ce nouveau rapport à l'écrit. Ils se sont mis à écrire des poèmes ou des petites histoires sous forme de nouvelles. (Voir le graphique 14 ci-dessus).

Pour ce qui est des « conceptions » de l'écriture et de son apprentissage, les analyses des entretiens ont mis en exergue le fait que la plupart conçoivent l'écriture et son apprentissage de manière conforme à la réalité. Cependant, si certains sont d'avis que l'écriture relève plutôt du faire que du don, que l'on apprend à écrire en écrivant et que chacun a des choses à raconter, il n'en demeure pas moins qu'ils considèrent leurs auteurs de références tels que Victor Hugo ou Céline, pour ne citer qu'eux, comme des génies pourvus d'un don à l'écrit. Ce paradoxe souligne l'ambiguïté que ces participants entretiennent à l'égard des conceptions de l'écriture et de son apprentissage.

Trois des enquêtés (Isabelle, Bernard et Léon) ont cherché à socialiser une écriture fictionnelle préexistante à l'atelier d'écriture. En fin d'atelier, ils exprimaient des doutes quant à la réalisation concrète de leurs projets d'écriture : celui d'éditer un roman ou un recueil de nouvelles ; soit par faute de motivation, soit par la difficulté d'acquérir cette compétence spécifique qui caractérise la culture littéraire. Lors du deuxième entretien, ils ont révélé à certains moments le caractère inatteignable du statut d'écrivain, sans pour autant clairement renoncer à leur ambition : devenir écrivain

Le pôle métacognitif du rapport à l'écriture et son mode d'investissement n'ont pas été négligés, car c'est à partir des déclarations des participants sur l'écriture en général et sur les pratiques scripturales que j'ai pu cerner leur positionnement vis-à-vis d'autres composantes du rapport à l'écriture. (Ci-dessus tableau et graphique).

Les entretiens menés auprès des participants montrent que les ateliers d'écriture, dont il est essentiel de noter leur aspect non formel, concourent au développement d'un nouveau rapport à l'écrit, comme l'attestent nombre de recherches menées en didactique de l'écriture. Ils favorisent également le développement d'un nouveau rapport à la lecture, au savoir, aux autres et au monde, en ce qu'ils opèrent diverses ruptures avec le système scolaire.

1.2 Sur les pratiques de lecture

L'achat de livres neufs est une pratique rare chez nos enquêtés. L'aspect financier a souvent été souligné. Le contact entre le livre et le lecteur s'effectue par le don, surtout au sein du « Réso », ou par le biais des médiathèques. Il semble que le rapport au livre et à la lecture, tel qu'il a été exprimé lors de ces entretiens, corresponde dans certaines situations à l'ébauche d'une relation, à un désir plus qu'à une réalité effective, installée surtout chez les non participants. Les participants mettent en exergue le rapprochement lecture et écriture. Ils prennent petit à petit conscience que le travail même de l'écriture qui est à l'œuvre dans les ateliers peut en faire des artisans d'un véritable développement de la lecture. Ils vont sauter le pas, s'autoriser à lire des livres qu'ils n'imaginaient pas lire avant leur entrée en atelier. Cela a favorisé selon eux la fréquentation des livres.

Maintenant, je vais régulièrement la bibliothèque de ma ville et j'emprunte des livres que j'ai entendus dans l'atelier d'écriture. En ce moment je lis Frédéric Lenoir, bon c'est un peu compliqué mais ça va quand même. Denise.

Pour Jean-Pierre, Bernard, Nadine, ou Sam la relation au livre semble plus construite et très ponctuelle, pour d'autres, cette relation semble nouvelle comme Guy et Denise ou Valère qui commencent à apprécier la littérature française. Ils lisent autrement aujourd'hui. La pratique de la lecture est associée à une quête de savoir. Dans cette optique, la lecture constitue une source de connaissances, une source de culture générale.

Ce rapport à lecture se traduit par des aspirations telles qu'une acquisition de connaissances, une meilleure compréhension de soi et du monde, une ouverture, l'évasion du quotidien, et la distraction.

Ils reconnaissent que les ateliers d'écriture les ont aidés à devenir des lecteurs d'écrivains célèbres qu'ils découvrent ou (re) découvrent sans sacralisation, et ils ont appris à les lire en rapport avec leur propre écriture.

Tableau 13 : Récapitulatif de l'évolution des pratiques de lecture des participants

Prénoms	Types de lecture des participants		Langue de lecture
	Avant l'entrée en atelier d'écriture	Après l'atelier d'écriture	
Salia	Lecture Scolaire/ Scientifique	Découverte du genre français littéraire	Algérienne /Française
Isabelle	Romans Fictionnels Nouvelles,	Romans fictionnels Nouvelles, Contes Poésies	Française
Lourdés	Presse locale Lecture d'auteurs espagnols durant son cursus universitaire en Espagne	Découverte de la littérature française	Espagnol/ Française
Léon	Littérature classique	Littérature classique Théâtre	Française
Emma	Roman sentimental, Nouvelles	Nouvelles Littérature classique	Française
Nadine	Littérature classique/ Romans sentimental	Littérature classique/ Polars	Française
Sam	Littérature classique/ Polars/ Livre politique et de sciences humaines, religieux	Littérature classique/ Polars/ Livres politique et de sciences humaines, religieux	Française
Jocelyne	Livre de photographie	Littérature classique, Nouvelles	Française
Michelle	Romans sentimentales, Littérature classique	Poésie, Nouvelles, Romans d'histoires sentimentales Littérature classique	Française
Jean-Paul	Roman policier	Littérature classique	Française
Bernard	Littérature classique/ Polars/ Livre politique	Littérature classique/ Polars/ Livre politique	Française
Viviane	Littérature classique	Poésies, Nouvelles Littérature classique	Française
Denise	Presse locale	Romans d'histoires sentimentales, Livre religieux, Littérature classique	Française
Guy	Presse locale	Littérature classique	Française
Christine	Roman sentimental Littérature classique	Littérature classique	Française
Valère	Revue politique, Livres sur le sport (l'aviron) Presse locale	Littérature classique Presse locale	Française

L'analyse des entretiens a mis en exergue une diversité de pratiques de lecture au quotidien, mais aussi une singularité dans le rapport que chacun établit avec la lecture, en termes d'enjeu et d'implication. Il est clair qu'il y a une prédominance concernant l'implication des enquêtés vis-à-vis de leurs pratiques de lecture.

Chez une partie des participants, c'est une relation en construction qui se met en place. Il y a un discours évolutif qui marque l'intérêt pour les pratiques de lecture au quotidien.

Enfin pour une autre partie des participants, il y a une relation affirmée qui s'exprime par des expressions comme « j'adore lire, lire c'est mon truc ». C'est le cas de Bernard.

La fragilité de l'engagement dans la lecture est un corollaire de la dimension affective. Les représentations et les parcours lectoraux changent d'orientation en fonction des ruptures de vie. Ils se fracturent selon les événements qui jalonnent les trajectoires de vie, parcours personnels plus ou moins soumis aux groupes sociaux d'appartenance. (Nicole Robine 2000)

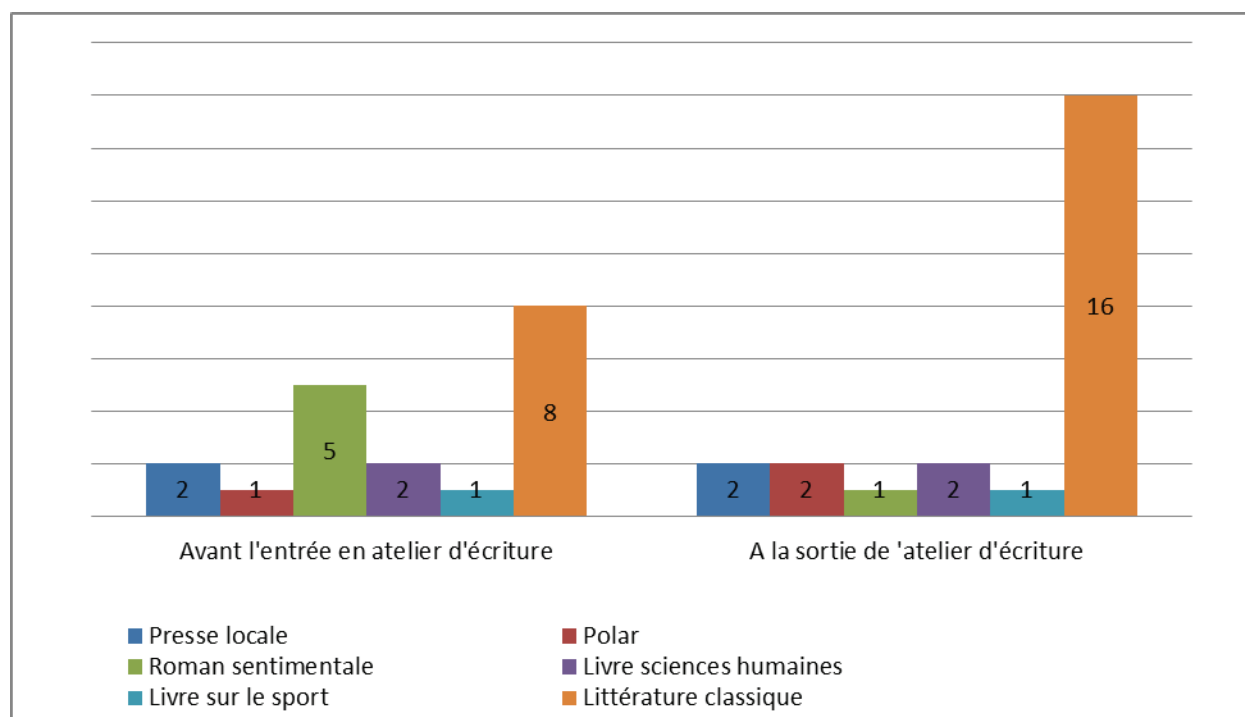


Figure 13 : Evolution des lectures des participants en fin de session d'un atelier d'écriture

Depuis la seconde guerre mondiale, l'objectif principal des différents politiques culturelles et scolaires est la démocratisation culturelle au sens de plus en plus étendu du terme « culture ». La démocratisation de la lecture en est le pivot. Elle implique différentes stratégies de médiation ciblées sur un public jeune de plus en plus large.

Le principal effet de l'élargissement de l'accès à la lecture est le changement de statut et de fonctions de la lecture. Ce glissement, opéré par la fréquentation des ateliers d'écriture,

affecte les représentations des pratiques de lecture et les pratiques elles-mêmes. La croisade pour déscolariser la lecture prend sa source dans la critique envers l'école par le corps enseignant. Elle désire amalgamer les textes de littérature de loisirs et les textes étudiés en classe pour lutter contre l'échec scolaire, inculquer le goût de lire, aplanir les handicaps culturels des enfants issus de milieux culturels défavorisés, lutter contre les influences des industries culturelles et des médias.

Quelques-uns de nos participants avant leur entrée en atelier ne possédaient ni la pratique, ni l'exemple parentale de lecture. (Le cas de Jocelyne, de Nadine ou de Guy)

Comme le montre cette recherche, il ne suffit pas de savoir lire et de fréquenter l'école jusqu'à 20 ans pour user du livre, ni pour aimer lire. Elle révèle que ces exclus de la lecture lisent. Ils lisent de la paralittérature comme la lecture des romans sentimentaux, policiers ou d'espionnage d'un style récent. Ils lisent des textes documentaires et pratiques qui contribuent à soutenir une activité manuelle ou sportive. Et la notion de faible lecture remplace celle de non-lecture.

En fait, lire ne signifie plus seulement lire des livres, mais de l'écrit. Les enquêtés déclarent que lire pour l'école, lire dans un but de rentabilité ou d'utilité n'est pas toujours considéré comme de la lecture parce que cette lecture s'apparente au travail, comme le montre l'exemple de Salia. La réception des mêmes auteurs et titres dans les ateliers d'écriture est différente, car cette lecture est pour soi. Ainsi, ces enquêtés présentent des attitudes opposées envers les œuvres, en fonction du cadre où elles sont médiatisées. En somme, l'atelier d'écriture permet le changement de statut de la lecture.

Cette entrée en atelier a pour la plupart transformé le rapport au livre, à la lecture, et à l'écrit en général. Les participants ont modifié l'intensité de leur pratique, ils ont suivi une évolution différente dans leurs représentations de la lecture au sein de l'ensemble des pratiques de loisirs et de culture, comme à l'intérieur de leur conception de travail. Il y a chez certains une métamorphose de l'image du livre et de la lecture et donc un renouvellement des façons de lire.

Lorsqu'ils évoquent leurs lectures anciennes, les motifs qui les portaient à lire, leurs manières de lire, ils le font au crible de leurs représentations actuelles et scolaires de la lecture lettrée. Depuis leur entrée en atelier d'écriture, ils font la distinction entre la lecture d'évasion et la lecture « cultivée ».

L'atelier d'écriture est une rencontre présentée comme décisive par rapport à l'entreprise de découverte de « la vraie littérature ».³⁰¹ Les participants s'accordent, dans les récits qu'ils font de leurs trajectoires, à attribuer à l'expérience d'atelier d'écriture un rôle déterminant d'initiation culturelle.

Certains entretiens font état de l'abandon plus ou moins progressif, parfois brutal, des genres de lecture antérieurs (polars, arlequin...) au profit de lectures qu'ils considèrent légitimes (classiques comme Céline). L'animateur, mais également les pairs, jouent un rôle de guide

³⁰¹ Propos de Valère.

dans la lecture. L'atelier d'écriture entraîne une volonté de tout savoir sur la littérature où la crainte d'ignorer les porte à tenter de rien négliger.

Cette entrée en atelier d'écriture a permis à ces participants de privilégier un mode de lecture-plaisir, au détriment d'un mode de lecture-utilitaire. C'est l'amour de la lecture qui est devenu référence, comme le montrent les cas de Salia, Denise ou Lourdès, qui veulent s'approprier la littérature française. Quant à Sam, il considère toujours le livre comme une compagne, un objet indispensable à sa vie.

Les lectures obligées font parties désormais de leurs souvenirs de lecture scolaire. La lecture évoque maintenant un loisir, le plaisir de s'approprier le livre de manière gratuite alors qu'auparavant, ils préféraient mettre en œuvre la logique de la gratuité et du plaisir dans d'autres activités (sport, regarder la TV ...etc.).

1.3 Ce qu'il faut retenir

Les participants ont donné à voir des pratiques d'écriture et des pratiques de lecture qui sont de l'ordre de la singularité. Ils ont, pour la plupart, pu découvrir au travers de leur production de textes, l'expression de leurs potentialités et ils ont ainsi réalisé qu'ils avaient beaucoup à apprendre dans le maniement de la langue que jusque-là, le système scolaire masquait. Ils ont souligné, pour une majorité d'entre eux, qu'avant leur entrée en atelier d'écriture, ils avaient une représentation d'un écrit académique inaccessible. Ils ont reconnu que cette expérience de l'atelier d'écriture a contribué à casser cette représentation survalorisée de l'écrit académique. Elle leur a permis de découvrir les différentes modalités d'accès à l'écrit, et dans son prolongement, aux savoirs et à la culture en générale, puisqu'elle a favorisé pour certains l'ouverture à d'autres formes de culture (des visites au musée, des initiations à d'autres pratiques artistiques comme la participation à un atelier de photographie pour Jocelyne). Cela leur a donné également l'envie de participer à d'autres ateliers d'écriture, mais aussi de transmettre une autre éducation à leurs enfants.

Par ses caractéristiques de lieu non formel, l'atelier d'écriture semble se poser comme rupture avec le système traditionnel scolaire en tant que « fabrique de la domination symbolique ».³⁰² L'opposition entre les propriétés associées à l'écrit scolaire (conformisme, règles, application, uniformité, reproduction...) et celles attribuées à l'écrit libre (originalité, invention, liberté épanouissement, création) instituées dans les ateliers d'écritures a souvent été dénoncée dans les entretiens par les participants. Sortir des lieux d'apprentissage habituels a été un moment fort et a donné naissance à un sentiment d'appartenance à une communauté culturelle.

Ces ateliers d'écriture ont constitué un instrument de médiation facilitant les interactions entre le rapport à soi et le rapport aux autres. Ils ont donné la possibilité à certains de sortir de leur

³⁰² Cette fabrique de domination dénoncée par Bourdieu permet souvent de perpétuer une distribution inégale et spoliatrice.

isolement et de la solitude de l'écrit solitaire pour rencontrer d'autres personnes écrivant, d'établir des liens et d'entrer en communication avec des personnes ayant le même intérêt. Le terme « partage » est souvent apparu dans leurs discours. Ces « autres » ont constitué un espace de sécurité et leur ont permis de s'ouvrir vers l'inconnu.

J'ai pu constater que deux types de pratiques d'écriture étaient développés chez les participants. L'une s'inscrit dans la sphère privée et est souvent circonscrite aux journaux intimes. L'autre relève de la sphère publique et se cantonne à l'écriture de fictions sous forme de poésie, de nouvelles, ...etc.

Les déclarations de certains participants ont mis en évidence le fait que l'atelier d'écriture les a aidé à oser écrire, à écrire davantage et parfois autrement. D'aucuns disent avoir été surpris de se voir capables de produire un texte, alors qu'ils n'écrivaient guère dans leur quotidien, et de réaliser qu'ils avaient des choses à raconter. Ils ont employé dans leurs écrits des trouvailles de mots, des originalités d'expression.

Nous l'avons vu dans la partie V « Résultats », l'écart significatif entre le rapport à l'écrit avant l'entrée en atelier d'écriture et après cette entrée est probante. Le changement de la nature des textes écrits constitue un indicateur objectif de l'évolution du rapport à l'écrit. J'ai pu remarquer, d'après leurs déclarations, qu'ils sont passés d'un écrit professionnel ou social à un écrit de genre littéraire.

De plus, certains participants n'ont pas considéré leurs premiers jets des textes écrits en atelier d'écriture comme des textes achevés, clos, intouchables, figés et fermés au changement. Ils ont essayé à plusieurs reprises de modifier en profondeur leurs versions antérieures. Ils ont par conséquent diversifié les opérations de réécriture soit chez eux, soit au sein de l'atelier même, notamment dans celui de « L'Oiseau ». Ce qui est d'autant plus intéressant dans la mesure où nombre de ces participants avaient une pratique scripturale utilitaire et parfois déficiente (Denise). Ainsi, au sein de l'atelier, ils ont pour la plupart revendiqué cette possibilité de passer à l'acte et de produire, sans craindre des fautes « stigmatisables » (le cas de Denise). Ils ont mis en avant la possibilité d'une acceptation de l'erreur naturelle dans l'apprentissage de l'écrit.

L'insécurité scripturale et l'appréhension vis-à-vis de l'écrit ont été en partie levées par la prégnance de plusieurs dimensions existantes au sein de ces ateliers telles que : l'acceptation des divers registres de l'écrit pour raconter une histoire, l'absence de jugement dépréciatif, la désacralisation de l'écrit par la revalorisation de ses dimensions expressives et communicationnelles. Ces dimensions ont participé en quelque sorte à une transformation positive de leur rapport problématique à l'écrit.³⁰³ Dans cette perspective, la plupart des participants ont eu le désir de s'exprimer, d'exhiber leur être dans un projet d'écriture où le moi a été libéré de la contrainte de l'écriture scolaire (Le cas de Guy est assez édifiant).

³⁰³ Je rappelle que ces transformations restent relatives.

Ainsi, ce qui était au début pour eux synonyme d'effort, de laborieux, d'une pratique pénible, porte désormais une dimension symbolique.³⁰⁴ Le monde de l'écrit n'est plus si éloigné de soi. Une passerelle est désormais construite. Ils ont refait leurs phrases, et ils ont été stupéfaits telles que des personnes ordinaires qui nous ont laissé des relations vivantes et intéressantes (femmes de chambres au 19^{ème} siècle, de vieux soldats « journal d'un poilu », ...). Ils ont longtemps ignoré leurs forces, parce qu'ils ne les avaient pas employées et ne se doutaient pas qu'ils pourraient écrire. Ils ont tout simplement été emprisonnés des langages qu'on leur a imposés.

Paradoxalement, si certains ont compris qu'écrire ne relève pas d'une puissance magique mais d'un travail d'apprentissage, pour environ la moitié des enquêtés, l'écriture reste encore à la fois affaire de don et d'inspiration, et ce, malgré l'évolution positive de leur rapport à l'écrit. Le mythe de l'écrivain doté d'un don pour écrire reste ancré malgré tout dans leur imaginaire. Un préjugé auquel Claude Simon répond à ceux qui dénoncent dans leurs ouvrages le produit d'un travail « laborieux » :

Comment expliquer aujourd'hui pour une certaine critique, les notions de labeur, de travail soient tombées dans un tel discrédit que dire d'un écrivain qu'il éprouve de la difficulté à écrire leur semble le comble de la raillerie ? (...) L'écrivain est alors dépossédé du bénéfice de ses efforts au profit de ce que certains appellent l'inspiration, qui fait de lui un simple intermédiaire, le porte-parole dont se servirait on ne sait quelle puissance surnaturelle (...) honoré dans ce rôle de Pythie ivre ou d'oracle pour n'être précisément rien, l'écrivain appartient cependant à une caste d'élus au nombre desquels nul ne peut espérer être admis par son mérite ou son travail. Bien au contraire, celui-ci, comme autrefois pour les membres de la noblesse est considéré comme infamant dégradant. (Simon C 1986 : 13-14).

C'est en m'appuyant sur les analyses des entretiens de ces participants que je peux confirmer que les principales composantes du « rapport à l'écriture » ont été modifiées chez cette population.

L'enquête menée sur le terrain des ateliers d'écriture m'a renseignée sur la manière dont les participants ont acquis un nouveau rapport à la lecture. Effectivement, certains se sont convertis à la lecture littéraire au contact d'autres participants grâce à une pratique intense de partage de leurs lectures respectives.

³⁰⁴ Pour reprendre les propos de Frédéric Chateigner : "ces offres d'écritures contribuent aux réparations des meurtres symboliques dont sont victimes les enquêtés amateurs sans public".

2 Et les non participants dans tout ça ?

Ces non participants ont des parcours sociaux, scolaires et professionnels marqués par la précarité, au même titre que les participants fréquentant l'atelier d'écriture du « Réso ». Cela s'explique notamment par le fait que ces 13 enquêtés ont été identifiés dans le même centre social dont l'objectif est de réinsérer les personnes en difficulté. Alors la question qui découle de ce constat est : pourquoi ne s'engagent-ils pas dans les ateliers d'écriture ? Outre les raisons évoquées supra, deux explications viennent éclairer ces processus divergents. Mais avant d'y répondre, il me semble judicieux de rappeler les pratiques d'écriture et de lecture de ces non participants. Ils sont porteurs d'expériences professionnelles diverses et possèdent des ressources pratiques et symboliques.

Tableau 14 : Récapitulatif des pratiques d'écriture des non participants

Prénom	Types d'écrits des non participants		Langue de rédaction
	Premier entretien 2011/2012	Dernier entretien 2013/2014	
Sorgo	Ecriture professionnelle/ scolaire Lettre de motivation Mails SMS	Il a arrêté d'écrire des lettres de motivation à l'issu d'un CDI en tant qu'agent d'entretien. Ecrit rarement à d'autres occasions et envisage de faire écrire sa biographie par son fils aîné. Mails, SMS	Française
Alphonse	Ecriture domestique : pense-bête, Lettre de motivation	Lettre de motivation. Pense-bête sur des papiers volants.	Française
François	Ecriture de chansons Parolier, Lettre de motivation Mails, SMS	A arrêté ce genre de pratique. Continue à écrire des lettres de motivation. Mails, SMS	Française
Bertrand	Lettre de motivation.	Se fait toujours écrire ses lettres de motivation par le réseau de personnes qu'il s'est constitué au centre social.	Française
Khalid	Ecriture sous forme de dessins, Lettre de motivation. Mails, SMS.	Continue de dessiner dans le but de créer une BD. Lettre de motivation. Mails, SMS.	Française
Saïd	Lettre de motivation. Mails à la famille, aux amis restés au Maroc, SMS.	Lettre de motivation. Mails à la famille, aux amis restés au Maroc, SMS.	Française

Ces non participants ont des usages de l'écrit.³⁰⁵ Ils s'approprient certaines formes d'écrits et en rejettent d'autres. Ils accordent une priorité aux écrits utilitaires. S'ils investissent très peu les normes sociales de l'écriture, ils n'ont pas systématiquement un rapport négatif à l'écrit. En effet, ils entretiennent des rapports très variables avec l'écrit, en fonction de leurs propres aptitudes en écriture, mais surtout en fonction de ce que l'écrit induit dans leur vie quotidienne. Ils ont, comme l'évoque le tableau ci-dessus, un rapport à l'écrit rationalisé, dans la mesure où leurs écrits ne font sens qu'à l'intérieur d'une efficience indispensable aux logiques économiques et technicistes (les lettres de motivation pour la recherche d'emploi sont ici révélatrices).

Effectivement, l'écriture la plus évoquée³⁰⁶ dans le tableau ci-dessus est celle développée pour la recherche d'emploi des lettres de motivation, les autres écrits en général sont sous-estimés, du fait qu'ils s'imaginent qu'elles ne révèlent pas d'une activité significative. Les écrits officiels s'accompagnent d'un souci d'efficacité et de rigueur qui, dans le cas de la correspondance personnelle ou l'élaboration des textes de chansons, s'efface en faveur de la spontanéité. Dans ce genre d'écrits, il n'y a pas d'impératifs formels extérieurs au sujet. Les écrits familiaux, amicaux, ou relevant d'une écriture personnelle sont pensés affectivement et non académiquement. C'est pourquoi, lors des entretiens rares sont ceux qui ont invoqué de manière automatique l'écriture des mails³⁰⁷ ou des sms adressés à des proches (Saïd) car ils ne les considèrent pas comme des écrits.³⁰⁸ De même, écrire des chansons ne relève pas pour eux d'une écriture qu'il est nécessaire de mentionner, puisque celle-ci ne relève pas d'une écriture académique ou « légitime ».

³⁰⁵ Même si, ils sont limités.

³⁰⁶ Je tiens à préciser que ces écritures « fonctionnelles » n'ont pas été convoquées spontanément car comme car le souligne Fabre, elles ne sont pas perçues comme des actes d'écriture, mais comme du « remplissage de paperasse ».

³⁰⁷ On trouve dans les mails aux proches les mêmes éléments que dans l'écriture intime : le récit et le discours. Le récit se compose de la chronique des expériences et des jours vécus. Le discours assaisonne les discours avec l'expression des impressions de leurs vécus en France.

³⁰⁸ Les mails sont des ponts qui relient Saïd, Salia, et Lourdes avec leur réseau social, mais aussi avec leur passé. Ils leur permettent de conserver une unité entre ce qu'ils ont été et ce qu'ils sont actuellement.

Tableau 15 : Récapitulatif de la façon dont les non participants s'informent et lisent

Prénom	Types de supports d'informations et de lecture des non participants		Langue de lecture
	Premier entretien 2011/2012	Dernier entretien 2013/2014	
Sorgo	Presse Locale Essais politiques Télévision Internet	Presse Locale Essai politiques Télévision Internet	Française
Alphonse	Presse locale Télévision	Presse locale Télévision	Française
François	Presse locale Télévision Internet	Télévision Internet	Française
Bertrand	Livre de cuisine Télévision	Livre de cuisine Télévision	Française
Khalid	Presse locale Lecture de bande dessinée Lectures techniques Télévision Internet	Presse locale Lecture de bandes dessinées Lectures techniques Télévision Internet	Française
Saïd	Presse locale Internet Télévision	Presse locale Internet Télévision	Française et arabe

Chez nos enquêtés, les non participants qui ne lisent pas de livres (à l'exception de Sorgo) n'ont pas pour autant un faible niveau de culture et de connaissances, comme en ont témoigné diverses entretiens informels. D'autres moyens et d'autres supports sont entrés en lice et ont transformé les représentations traditionnelles du livre, de la lecture et de la culture, comme l'atteste le tableau 15 ci-dessus. Les non participants ont souligné dans les entretiens qu'il n'est plus nécessaire de lire pour entrer dans la fiction, celle-ci étant proposée sous forme de vidéos, de films, de téléfilms, de récits d'actualités dans les magazines, tout comme l'histoire et les récits de voyage. On peut ainsi rêver et assouvir sa curiosité devant un écran de télévision ou d'ordinateur sans passer par un apprentissage spécifique. Il est possible d'acquérir des informations et des connaissances culturelles identiques en ne lisant plus :

Pour m'informer je regarde la télévision, des documentaires sur Arte, je vais aussi sur Internet comme ça je sais ce qui se passe autour de moi, c'est rapide. Alphonse

Lire des livres ne fait plus partie des pratiques de modernité et se cantonne de plus en plus au champ studieux. Chez les non participants, les lectures (notamment la lecture du journal local) qui fournissent ce qu'Erving Goffman (1988) nomme « les ressources sûres », sont privilégiées. C'est grâce à la lecture de journaux ou de revues qu'ils enrichissent leurs commentaires. Ces informations permettent ainsi d'entretenir des relations superficielles, des conversations ordinaires dans un groupe, au même titre que le sport ou le cinéma.

La presse en tant que producteur, collecteur et diffuseur d'informations assure un lien entre la société et l'individu. Le fait d'être plus ou moins au courant de ce qui se passe autour de soi et de pouvoir participer, ou du moins comprendre les discussions sur des thèmes d'actualité

procure à ces enquêtés la certitude « d'être dans le coup ». Si les interviewés ressentent clairement le rôle de la presse comme instrument d'unification et de conservation du lien social, il n'en demeure pas moins que lors des entretiens, aucun d'eux ne m'a mentionné de manière spontanée sa lecture de journaux. Comme si elle représentait, malgré tout, une lecture illégitime. Tout se passe comme si la question du besoin de lecture ne se posait pas dans l'univers social qui est le leur.

En substance, les représentations de l'écriture et de la lecture pour de ce qu'écrire et lire de ces non participants m'ont invité à réfléchir sur leur processus de non engagement. Revenons à la question posée au début de ce chapitre. Pourquoi ne s'engagent-ils pas à un atelier d'écriture ? Les variables telles que le sexe, le niveau scolaire, l'origine sociale, la Catégorie Socioprofessionnelle (CSP), leurs pratiques d'écriture et de lecture peuvent-ils à eux seuls expliquer ce processus ?

M'appuyer essentiellement sur ces variables pour appréhender les processus d'engagement et de non engagement des enquêtés dans un atelier d'écriture aurait conduit à des raccourcis de raisonnement sociologique ou à des présupposés de processus de socialisation évoquant les effets de contexte d'écriture et de lecture, des occupations et préoccupations liées à une position sociale, comme le souligne Becker (2002 :88). En effet, l'analyse des entretiens a mené, si ce n'est à relativiser ces variables, tout au moins à les interroger plus en avant pour comprendre pourquoi, à des niveaux scolaires, à des niveaux professionnels, à des origines sociales ou à des pratiques d'écriture et de lecture identiques, certains s'engagent et d'autres ne s'engagent pas ?

Se baser exclusivement sur les indicateurs balisés dans les tableaux ci-dessus aurait abouti à certaines déformations interprétatives. En effet, cela aurait conduit à penser comme allant de soi le fait qu'un enquêté tel que Bertrand, dont le niveau scolaire ne dépasse pas le CAP, et issu d'une famille dont la lecture et l'écriture étaient peu présents, ne s'engage pas dans un atelier d'écriture, tandis que Michelle, ancienne institutrice retraitée, dont les parents instituteurs lisaient et écrivaient, s'y engage. Aller au-delà de ces indicateurs a permis in fine de déconstruire le « sens commun » et de mettre en avant deux raisons pour expliciter les processus d'engagement et de non engagement de ces enquêtés .

La première raison se situe dans la façon dont les enquêtés éprouvent des difficultés à caractériser l'atelier d'écriture tel qu'il est socialement défini. Effectivement, à la question de savoir ce qu'est un atelier d'écriture, un certain nombre de réponses ont été données et rares sont ceux qui ont une idée de « ce qu'on y fabrique réellement ».³⁰⁹De manière générale, l'expression « atelier d'écriture » enferme une certaine dualité où se cristallise le terme « écriture » autour de la norme scolaire. De ce fait, soit l'atelier se perçoit comme étant un lieu destiné aux personnes dont l'écriture est leur dada (écrire au-delà de la norme) ; soit il est le lieu où se réapprennent les savoirs de base.

Ces non participants donnent aux ateliers d'écriture un statut scolaire et, suivant leur perception de leur rapport à l'écrit, ils renvoient à l'atelier d'écriture leur situation contradictoire. Dans cette optique, la vision scolaire d'un atelier d'écriture est pour certains

³⁰⁹ Expression prise à un enquêté.

liée à l'illettrisme, comme l'illustrent les propos suivants : « je sais lire et écrire, je n'ai pas besoin de ça ». Cela montre comment ces enquêtés affirment, par une attitude réfractaire, leurs raisons de leur non engagement en atelier d'écriture. Leur définition de l'atelier d'écriture réside donc dans la définition d'un seuil de performance, d'une norme liée à l'écrit scolaire. Il est jugé à l'aune de l'institution scolaire, ce lieu d'apprentissage par excellence du « bien lire » et « du bien écrire ». C'est là tout le paradoxe de l'expression « atelier d'écriture », puisque que celui-ci a été mise en œuvre à l'origine « contre le système scolaire », afin que les adultes trouvent le chemin de la lecture, se « convertissent » à un plaisir d'écrire, détaché de toute finalité éducative.

Ce constat invite ainsi à penser que ces « contourneurs » ont leur manière symbolique spécifique de mettre en forme le monde et d'écrire. « Leurs modes d'appropriation singuliers ne sont pas forcément réductibles aux monopoles de légitimité culturelle définissant ce que doivent être les pratiques de lecture et d'écriture » (Artaux 1999 : 168). Leur rapport à l'écrit semble ambivalent, il se lit à la fois en terme de domination et en terme d'autonomie symbolique (Grignon et Passeron, :1989). Ce cas de figure s'applique notamment pour François et Bertrand. Il s'avère que ces « contourneurs » montrent qu'il peut exister des formes individuelles de résistance à un moment donné chez une personne « au savoir institué, à l'écrit dominant ». Bertrand, en refusant de s'engager à un atelier d'écriture, non par manque de capacités, résiste soit à un environnement familial, soit un environnement scolaire ou professionnel par une attitude réfractaire. C'est aussi cette position que François adopte lorsqu'il explique son non engagement au sein de l'atelier d'écriture.

Cette résistance a pour effet qu'à un certain moment, ces enquêtés se mettent en situation de refus d'engagement dans un atelier d'écriture, dans lequel se dispensent, selon eux, des pratiques d'écriture normées auxquelles ils n'adhèrent pas. Aussi, ils privilégient d'autres moyens de communication pour transmettre une information ou exprimer ses sentiments. Pour les plus en difficulté (le cas d'Alphonse), l'écrit peut apparaître souvent comme un moyen d'évaluation de soi et de sanction par le destinataire. Ainsi le terme « écriture », tel qu'il est perçu dans l'expression « atelier d'écriture », les empêche de se mobiliser à son endroit.

En somme, la représentation que les enquêtés ont de l'atelier d'écriture n'est pas neutre dans le processus de leur engagement ou de leur non engagement à celui-ci.

Outre ces représentations, la deuxième raison qui est mise en exergue pour appréhender ce processus d'engagement ou de non engagement est la présence ou l'absence d'un événement biographique qui survient et qui fait sens pour l'enquêté. Effectivement, l'enquête menée auprès des participants met en évidence comment des événements biographiques telle que la maladie, améliorer ses écrits professionnels (tracts, rapports professionnels), sociales, scolaires, s'intégrer socialement ont enclenché ce processus d'engagement dans un atelier d'écriture.

« Flaubert disait d'ailleurs que la bêtise consiste à vouloir conclure » (Recueil de citations).

3 Aller à l'encontre des clichés : une sociologie à l'échelle individuelle

L'objectif de cette recherche a été d'appréhender les processus d'engagement et de non engagement des enquêtés dans deux ateliers d'écriture distincts issus du marché libre.³¹⁰ Dans la problématique, j'ai soulevé plusieurs questions fondamentales par rapport à ces processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture. Quelle population trouve-t-on au sein des ateliers d'écriture issus du marché libre ? Est-ce essentiellement une population favorisée sur le plan scolaire, social et /ou professionnel qui s'engage spontanément dans un atelier d'écriture ? Qu'en-est-il des populations dites défavorisées, en difficultés scolaire, sociale ou professionnelle ? Ne fréquentent-elles que les ateliers d'écriture institutionnalisés sous forme d'injonction comme me l'ont affirmé les animateurs lors des entretiens exploratoires ? Par conséquent, tous les non participants relèvent-ils de cette population dite défavorisée ?

Lorsque l'on évoque les publics en difficulté, l'on suppose qu'ils sont également en difficulté avec l'écrit. Qu'en est-il ? Y a-t-il une corrélation entre une difficulté économique telle que le chômage, le peu de bagage en matière de formation et celui de difficulté avec l'écrit ? Si le vocable "en difficulté" recouvre des réalités très diverses ayant pour résultat parfois la non-insertion des individus dans la société (Odile Pimet : 1994), il génère souvent des a priori, comme en attestent les allégations des animateurs interrogés.³¹¹

Aussi, ai-je ressenti la nécessité d'avoir un regard comparatif entre des participants et des non participants diversifiés dans leurs origines sociales (niveau scolaire, situation professionnelle, CSP des parents ...), ceci afin de m'enquérir des significations qu'ils donnent à leur rapport à l'écrit et de cerner ces processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture.

Dans ce cadre, ces entretiens préliminaires m'ont aidée à baliser mon terrain de recherche et m'ont permis de faire évoluer ma réflexion, dans la mesure où j'ai pris conscience de l'impératif de ne plus centrer ma problématique essentiellement sur un public en difficulté sociale, scolaire et professionnelle fréquentant un atelier d'écriture.

³¹⁰ Le marché libre et le marché institutionnel des ateliers d'écriture ont été définis dans la problématique.

³¹¹ J'ai pu noter lors des entretiens exploratoires que les animateurs n'échappent pas à ses préjugés. En effet, ils ont souvent associé un public en difficulté à un public illettré ou de primo arrivant.

J'ai donc comparé deux ateliers d'écriture se référant à deux contextes différents, à Bordeaux : un atelier de loisirs payant, à raison de 5 euros la séance, dans une association nommée « L'Oiseau », et un atelier de loisirs gratuit, libre d'accès, dans une structure d'insertion appelée « Réso ».

Mon travail a consisté, dans un premier temps, à appréhender parmi les participants les raisons de leur engagement dans un atelier d'écriture ; dans un second temps, j'ai étudié les permanences et les changements dans leurs pratiques d'écriture, avant et après leur entrée, que ce soit du point de vue de l'intensité de la pratique (abandon, stabilité, intensification) ou celui des genres de prédilection. J'ai tenté de cerner la place de l'écrit par rapport à des pratiques substitutives (télévision, cinéma, etc.) ou alternatives (sport, bricolage).³¹²

Par ailleurs, il s'est agi de voir comment ces changements de rapport à l'écrit ont impacté sur leurs divers rapports : à soi, aux autres et au monde. En effet, il me semblait intéressant, pour aller au-delà des différents travaux de recherche en didactique sur les ateliers d'écriture,³¹³ de repérer sur le plan sociologique l'existence ou non d'un apprentissage transformateur chez le participant en un atelier d'écriture.

Pour les non participants, il s'est agi de comprendre leur rapport à l'écrit présent, de cerner également la place de l'écrit par rapport à des pratiques substitutives et/ou alternatives et de connaître leurs représentations à l'aune de leurs parcours dans les pratiques et les usages de l'écrit.

Puis, je me suis attachée à analyser les raisons de leur non engagement dans un atelier d'écriture.

Cette analyse comparative a eu pour but d'interroger la collision du capital social, culturel, économique et scolaire sur ces processus d'engagement ou de non engagement de ces enquêtés à un atelier d'écriture. De ce fait, j'ai analysé la trajectoire biographique de chacun en fonction de leurs itinéraires scolaires, professionnels et familiaux, et ce, à la lumière des variables susceptibles d'influer sur l'engagement ou le non engagement dans un atelier d'écriture (origine sociale, cursus scolaire, capital scolaire, carrière professionnelle, les pratiques d'écriture scolaires, professionnelles et sociales, les activités culturelles... etc.).

Pour ce faire, j'ai choisi de situer ma recherche dans une posture méthodologique qualitative et compréhensive. Etant donné son objet, il était fondamental d'avoir accès directement à la parole des enquêtés, parole à laquelle j'entendais donner toute sa place. D'où le choix de la technique de récit d'expérience³¹⁴ qui, en outre, m'a donné la possibilité d'avoir accès à cette parole dans l'histoire des enquêtés rencontrés et à leur complexité.

³¹² Sont dites substitutives des pratiques qui mobilisent des compétences et des intérêts semblables, alternatives des pratiques où sont investis à l'inverse des compétences et des intérêts distincts. Histoire de lecteurs éditions du Croquant collection champ social 2010, Gérard Mauger, Claude Poliack, Bernard Pudal : 28

³¹³ Notamment les travaux de Barré De Miniac, Niwesse, Dabène, Reuter, Boniface...

³¹⁴ Je le rappelle la notion de récit d'expérience est expliquée dans la partie 3.

Je me suis entretenue avec 22 personnes, dont 16 participants : 9 femmes et 7 hommes et 6 hommes non participants. C'est à travers deux séries d'entretiens, menés sur un an et demie, parfois à 2 ans d'intervalle, que j'ai été en mesure de repérer des configurations et dégager des logiques d'action. J'ai pu ensuite proposer une description dynamique des trajectoires des enquêtés et notamment des participants, dans l'évolution ou non de leur rapport à l'écrit, mais aussi dans leur transformation identitaire. Il est apparu que leur engagement ou leur non engagement résultent d'un processus complexe dont la compréhension des logiques d'action passe par l'analyse de ce qui se joue dans leur rapport au savoir en général et dans leur rapport à l'écrit en particulier.

De plus, pour mener à bien ce travail, j'ai passé en revue nombre de recherches publiées sur les ateliers d'écriture. Par ailleurs, j'ai analysé de manière approfondie les rapports administratifs de la structure d'insertion « Réso » et de l'association « L'Oiseau ».

Pour procéder à l'analyse des entretiens, j'ai dû m'outiller sur le plan conceptuel. Cette étape a été l'occasion de mettre en relation les entretiens des enquêtés avec les travaux des chercheurs cités dans ce travail. J'ai d'abord clarifié ce que j'entendais par « rapport à » et « rapport à l'écrit » en m'attachant au point de vue de Barré de Miniac, tels qu'elle les définit dans ses recherches.

Les travaux de Bernard Lahire ont été éclairants sur la question de l'individuation et m'ont aidée aussi à comprendre et à analyser les pratiques de l'écrit des sujets enquêtés. Ainsi, généralement, l'approche sociologique de la difficulté scolaire s'ancre sur l'origine sociale. Or, en ce qui concerne la culture écrite et les pratiques familiales de l'écrit, Bernard Lahire (1995) insiste sur les différentes configurations entre les familles de milieux populaires/défavorisées. Chaque parent aide autant que possible son enfant à grandir avec les caractéristiques issues du souvenir de ses propres expériences d'enfant. Par conséquent, il tisse avec lui une relation au savoir en fonction de ce qu'il sait et de la façon dont il s'est construit lui-même. A son tour, l'enfant se construit et établit sa compréhension du monde avec les interactions de l'implication familiale (Gaté, 2005). Cette implication prend différentes formes : celle qui associe le plaisir et l'affection à l'écrit, celle des pratiques domestiques de l'écrit ou encore celle des différents formes familiales de mobilisation scolaire.

L'idée d'un sujet singularisant son rapport au savoir en général, et à l'écrit en particulier, m'a conduite à considérer l'enquêté comme un véritable sujet, au sens sociologique. Il convenait donc de se référer aux travaux de Bernard Charlot pour expliciter le concept de rapport au savoir, car interroger le rapport à l'écrit des enquêtés, c'était d'abord interroger leur rapport au savoir, en faisant émerger leur singularité et le sens qu'ils accordaient à ce savoir en général, et à l'écrit en particulier.

En m'appuyant sur la sociologie de l'expérience de Dubet,³¹⁵ j'ai tenté de saisir la part d'autonomie des enquêtés dans un contexte social donné, qui est l'atelier d'écriture. Le

³¹⁵ Je rappelle que conformément au concept d'expérience de Dubet, les conduites individuelles ne sont ni totalement déterminées par les conditions de vie, ni totalement guidées par les choix individuels. En fait, cette approche théorique présente chaque individu comme un acteur de sa réalité, c'est-à-dire que chacun

concept « d'expérience » a illustré les émotions ressenties, et a donné sens aux pensées, aux émotions et aux actions des individus à partir de la manière dont ils mobilisaient ou non le contexte dans lequel ils se situaient, c'est-à-dire l'atelier d'écriture. Par ailleurs, le concept de « logiques d'action » m'a permis de décrire comment les expériences individuelles, en l'occurrence l'entrée ou non dans un atelier d'écriture, se sont articulées entre les conditions de vie et la marge de manœuvre des enquêtés. Ces logiques d'action ont permis de dépasser une description des caractéristiques propres aux acteurs pour appréhender plutôt leurs capacités d'innovation.

Cette approche a donné la possibilité de prendre en considération la diversité des points de vue des individus et de comprendre le sens que les acteurs donnent à leur engagement ou à leur non engagement dans un atelier d'écriture. La théorie de la transformation de Mezirow a donné à voir comment certains participants ont mis en place une démarche réflexive critique sur leur rapport à l'écrit et ont fait évoluer le sens attribué à l'expérience de l'atelier d'écriture. Ainsi, leurs réflexions ont porté sur les apprentissages initiaux de l'écrit et se sont accompagnées d'une réévaluation qui a permis d'« accéder à une transformation de perspective ».

Quels constats peut-on dégager des résultats de la recherche ? Au terme de celle-ci, l'on peut mettre en évidence que l'analyse a été constamment prise en tension entre deux ambitions : rendre compte de la diversité de l'expérience sociale de l'atelier d'écriture, tout en dégagant les lignes communes des récits d'expérience relatés. Il convenait de faire émerger les dimensions partagées et singulières de cette expérience vécue ou non par les enquêtés, en évitant une présentation trop unifiée ou, à l'inverse, trop éclatée. Le choix de la présentation de configurations m'est apparu comme une réponse pertinente permettant d'éclairer, pour partie, les particularités que l'expérience « atelier d'écriture » pouvait revêtir, tout en mettant en évidence les modalités de ces vécus représentatifs.

Ainsi quatre configurations, qui ont fait l'objet de plusieurs chapitres dans la partie IV «Résultat»,³¹⁶ sont apparues : les « contourneurs », les rêveurs, les créateurs et les conformistes.

Elles ont constitué, de mon point de vue, les clés de compréhension des divers rapports à l'écrit, en fonction des parcours individuels des personnes rencontrées. De ces configurations ont émané quatre logiques d'action d'engagement et de non engagement dans un atelier d'écriture, qui me semblaient saillantes dans les récits d'expérience des enquêtés. Je ne reviendrai pas en détail sur les résultats recensés en synthèse de la partie IV.

Les configurations évoquées ont fait ressortir, lors de l'analyse des résultats, que les critères sociologiques tels que le diplôme, la situation professionnelle des parents, ou la situation

possède une marge de manœuvre lui permettant de « maîtriser consciemment, dans une certaine mesure, son rapport au monde » (Dubet, 1994 : 105).

³¹⁶ On peut voir ses résultats de la page 175 à la page 276.

sociale et professionnelle des enquêtés n'étaient pas systématiquement corollaires au processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture. En effet, l'on retrouve des données biographiques ainsi que des parcours similaires chez des enquêtés participants à un atelier d'écriture et des enquêtés ne participant pas à un atelier d'écriture.

Le cas de Nadine, participante, et celui de Bertrand, non participant, démontrent bien ce constat. Ces deux enquêtés sont issus de familles moyennes, ont connu des échecs scolaires, ne possèdent aucun diplôme, et sont au chômage lors de l'entretien ; ils ont des données biographiques objectives similaires mais sont dans des processus, l'un d'engagement, l'autre de non engagement diamétralement opposés. De même, l'exemple d'Alphonse, non participant, et de Denise, participante, en sont l'illustration. Au chômage lors des entretiens, issus de parents cadre supérieurs qui accordent une grande place à l'écriture et à la lecture, ils ont arrêté l'école en 5^{ème} « car ils préféraient s'amuser plutôt qu'étudier ». ³¹⁷ Ils sont aussi dans des processus d'engagements foncièrement contrastés.

Ainsi les divers capitaux des enquêtés, les trajectoires biographiques objectives, l'importance de dispositions cultivées familialement transmises ne suffisent pas à rendre compte de ce qui induit un processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture.

Il existe un public diversifié avec des parcours biographiques très éloignés les uns des autres au sein même des configurations mises en place dans la partie IV « Résultats ». Les personnes dites « défavorisées », qui devraient avoir un rapport à l'écrit négatif et une détestation pour l'écriture, s'engagent dans un atelier d'écriture. Et vice versa. Nous avons pu constater que la plupart des enquêtés écrivaient, mais sous des formes et dans des conditions dissemblables.

En s'attachant à la signification sémantique de l'expression « atelier d'écriture », j'ai vu sur le terrain se croiser des croyances et des représentations ambiguës concernant le terme « atelier d'écriture ». Effectivement, l'expression « l'atelier d'écriture » tel qu'il est nommé, présente des contours, qui sont loin d'être clairement définis, délimités et stabilisés dans les représentations des enquêtés. Ce terme « atelier d'écriture » recouvre deux significations polarisées autour de la norme scolaire. Soit il fait référence aux apprentissages de base du savoir lire et écrire ; soit il renvoie à une appropriation savante de l'écriture. Cette appellation peut entraîner des freins, des déconcertations dans le processus d'engagement.

Ainsi, certains non participants sont restés dans l'expectative, dans l'incertitude, avec une idée floue de ce qu'on pourrait attendre d'eux. Par méconnaissance, certains ont fait le choix de ne pas s'engager dans un atelier d'écriture, alors que leurs données biographiques objectives les prédisposaient à le faire (Sorgo, François ou Saïd).

Outre ces représentations, partagées par tous les enquêtés, qui expliquent en partie ces processus, ce sont les exigences de la vie (devoir écrire un tract correctement pour Valère, entre autres), ou des occasions favorables (le cas de Bernard) qui ont initié ces processus d'engagement ou de non engagement. Cet événement est à chercher dans ce que l'écriture apporte à l'enquêté lui-même à un instant T, quelle que soit sa situation. Cette contingence, qui fait sens dans leur parcours biographique, les amène à repenser leur rapport à l'écrit, et ils

³¹⁷ Je reprends leurs propos.

le font en « s'enrôlant » dans un atelier d'écriture. Ces enquêtés reconstruisent subjectivement les événements significatifs de leur biographie scolaire, professionnelle ou familiale en rapport à l'écrit.

Par conséquent, les résultats de cette recherche tendent à infirmer l'idée selon laquelle les personnes de milieux socio-culturels défavorisés n'aiment pas écrire ou s'en désintéressent. Cette population posséderait un rapport négatif à la culture et au savoir. Elle entretiendrait un rapport conflictuel ou lointain avec le livre et/ou avec la scolarité et que les personnes qui s'engagent ont logiquement un fort capital culturel. Ces clichés sont communément véhiculés dans la société ; ils font écho à l'expérience scolaire, qui détermine la réussite ou l'échec, en fonction du degré de maîtrise de l'écrit.

Quels sont les apports de cette étude pour les sciences de l'éducation ? Tout d'abord, cette étude se veut transversale, car elle articule les points de vue biographique et structurel, et elle part d'un double intérêt :

- ✓ Le premier est de montrer que ce ne sont pas uniquement des enfants des couches populaires qui ne s'engagent pas dans des ateliers d'écriture. Cette attitude, nous l'avons vu, se manifeste également chez des personnes dont les parents sont cadres et dans un milieu où l'écrit, comme symbole dans la culture, est essentiel. Dans cette recherche, la question du processus d'engagement ou de non engagement gagnait à ne pas être réduite aux variables socio démographiques, mais aussi aux pratiques d'écriture, qui ne renvoient pas nécessairement, en fonction des personnes considérées, aux mêmes usages et aux mêmes contextes sociaux. Par voie de conséquence, les mêmes réalités pratiques d'écriture ne sous-tendent pas nécessairement les mêmes actes (Ecrire un journal intime peut avoir diverses significations et diverses pratiques).

Il m'a fallu dépasser ce mode opératoire pour essayer de saisir de manière complexe, à l'échelle individuelle, les raisons pour lesquelles les individus s'engagent ou non dans un atelier d'écriture. J'ai tenté dans ce travail de dépasser le lien mécanique et simplificateur entre les données objectives des enquêtés et leur engagement ou leur non engagement dans un atelier d'écriture.

Ainsi, l'approche par le sujet a éclairé les attitudes divergentes, en mettant en exergue les raisons de cette entrée ou non en atelier d'écriture ; elle a permis également d'éviter des interprétations réductrices, qui auraient pu altérer la compréhension de ces diverses réalités. Elle a facilité l'appréhension et la compréhension des réalités multiples et complexes de ces processus d'engagement ou de non engagement dans un atelier d'écriture.

- ✓ le deuxième intérêt concerne l'initiative individuelle et ses enjeux personnels dans un lieu de formation éducative non formelle telle qu'un atelier d'écriture. L'intérêt a été de montrer comment une personne qui s'engage dans un atelier d'écriture « fait l'expérience » de celui-ci en confrontant ses pratiques de l'écrit à ceux réalisés dans les ateliers. Ainsi, elle est amenée à se construire une pratique d'écrit cohérente et

durable. Cet effort de distanciation marque une rupture avec sa conception de l'écrit d'avant son entrée à l'atelier et la pousse à un ressaisissement réflexif sur son rapport à l'écrit. Ainsi « faire l'expérience sociale d'un atelier d'écriture » amène parfois la personne à vivre une véritable herméneutique expérientielle et la conduit par conséquent à une véritable transformation identitaire.

4 Discussion : piste de travail sur la question de l'écrit

Arrivée à la fin de ce travail, je voudrais montrer les limites et suggérer quelques pistes pour aller au-delà. Les limites de cette thèse sont de deux ordres : d'ordre méthodologique d'une part, et d'ordre conceptuel d'autre part.

Sur le plan méthodologique, j'ai placé la subjectivité au centre de ma recherche. J'ai rappelé dans la partie méthodologique que cette analyse s'est arrêtée au niveau de ce qui a été déclaré par les enquêtés, car s'ils sont bien placés pour parler de l'écriture en général et de leurs pratiques scripturales en particulier,³¹⁸ je ne suis donc pas allée au-delà des discours. Je me suis intéressée essentiellement à leurs points de vue et pas directement à leurs écrits, qui auraient pu être observés. J'aurais pu examiner les textes produits par les enquêtés afin de voir si je pouvais y trouver des éléments qui corroboraient leurs propos. Par conséquent, les résultats de cette recherche n'ont qu'une valeur relative.

Cependant, je le souligne à nouveau, cette étude ne sert pas à produire des connaissances générales, mais des connaissances singulières, tout au moins universalisables. Mon but était la compréhension d'un objet singulier et non son explication. Il s'agissait uniquement pour moi d'appréhender une partie d'un tout en créant un espace d'intelligibilité afin de rendre compte du caractère unique, le processus d'engagement ou du non engagement au regard des éléments biographiques dans un atelier d'écriture.

Sur le plan conceptuel, il faut reconnaître la difficulté d'atteindre une connaissance approfondie de toutes les dimensions en jeu dans mon objet de recherche, étant donné la complexité du support de mon travail, à savoir « l'être humain ». En effet, comment comprendre ce qui est par nature complexe ? J'ai essayé de prendre en compte divers champs disciplinaires en articulant les théories de Barré -De-Miniac, Lahire, Dubet et de Mezirow et je les ai mises en adéquation.

Comme je l'ai souligné en préambule, la limite de cette thèse tient aussi à la chercheuse que je suis. Bien que j'aie mené mes travaux dans un souci permanent d'objectivité, j'ai néanmoins appréhendé mon objet de recherche sous l'angle de mes valeurs, de mes contradictions, de mes connaissances et de mes compétences. Par conséquent, les résultats mis en exergue dans ce travail sont le fruit de mon « construit ». Ainsi les logiques d'action que j'ai analysées ne

³¹⁸ Comme Hughes l'a écrit plusieurs fois (1996), c'est la personne elle-même qui est la mieux placée pour parler de son travail, ici de son entrée en atelier d'écriture et il faut considérer cette personne dans un cycle de vie et dans une trajectoire identitaire qui nous a permis de saisir comment la personne est arrivée à s'engager ou non dans un atelier d'écriture. Hughes Everett C., *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris EHESS, 1996.

sont probablement pas les seules à l'œuvre dans le parcours d'un individu qui choisit de s'engager ou pas dans un atelier d'écriture.

En prenant appui sur l'un des cadres théoriques de la sociologie de l'expérience de Dubet, je me suis efforcée de reconstruire les logiques d'action à l'entrée d'un atelier d'écriture. La typologie inspirée de celle de Dubet a vite montré ses limites en raison de la diversité et de la complexité des situations individuelles, qui sont du reste étroitement liées aux conditions sociales économiques et historiques qui les circonscrivent. A plus grande échelle, il aurait été difficile d'enfermer ces enquêtés dans des logiques d'action fixées à priori. Nous avons vu qu'il a fallu ajouter aux logiques répertoriées une autre logique d'action de non-engagement de type d'évitement.

Les résultats sont aussi relatifs, car seulement 6 hommes non participants issus du « Réso » et aucune femme non participante ont fait l'objet de mes investigations.

Cette recherche n'a fait que dessiner les contours d'un sujet aussi vaste que complexe. Dès lors, la conclusion qui devrait clore celui-ci serait davantage à considérer comme un prologue en lieu et place d'un dénouement. Comme annoncé initialement dans cette partie à travers la citation de Flaubert, il s'agit bien d'ouverture et non de clôture. L'engagement dans un atelier d'écriture s'accompagne généralement comme l'a montré cette recherche d'une transformation positive de problématiques liées à l'écrit. Il est clair que les ateliers d'écriture apportent une valeur ajoutée non négligeable pour ceux qui y participent. Cependant, le terme « atelier d'écriture » génère encore des confusions et peut freiner le processus d'engagement. Dans cette perspective, ces ateliers ne profitent pas à tous.

Aussi, une réflexion sur ce que « écrire veut dire » dans la société contemporaine conduit à repenser la démocratisation de l'acte d'écriture. Pour ce faire, il faut réexaminer le statut du terme « écriture » au sein même du système scolaire, en prenant en compte la pluralité des rapports à l'écrit. Il s'agit aussi d'admettre, d'accueillir les personnes dans leur singularité et dans leur lien à l'écrit, étant donné l'émergence de nouvelles formes de communication écrite sur les divers supports électroniques, favorisant le caractère protéiforme de l'écrit.

Il apparaît donc évident que le rapport à l'écrit et à la lecture sont en plein bouleversement dans notre société. Ils conduisent par conséquent les personnes à avoir un nouveau rapport à l'écrit. Les nouvelles pratiques témoignent d'un investissement de l'écriture et d'un usage de celle-ci à des fins tout à fait légitimes, au sein des réseaux sociaux, entre autres.³¹⁹C'est une forme d'appropriation de l'écrit, mais aussi un effort de mise en ordre du monde. Cette prise en compte des variations langagières, des individus disposant d'une autre norme langagière

³¹⁹ On voit de plus en plus de français « chatter, écrire des mots franco-anglais, passer d'une langue à l'autre à l'écrit alors qu'avant c'était exclusivement réservé à l'oral » Le Web favorise donc les contacts interculturel. A travers notre rapport à l'information et à l'éducation on a vu que notre rapport à l'écriture était modifié par les nouvelles technologies. L'arrivée dans le monde de l'information de réseaux sociaux comme twitter ou encore Facebook a bouleversé notre rapport à l'information et donc de manière directe à l'écriture. Ils constituent – au même titre que les mails, les messageries instantanées, les blogs, les forums et autres facebook – une nouvelle occasion de pratiquer l'écrit, « alors que celui-ci était restreint auparavant à l'école et à quelques cartes postales ! », précise Josie Bernicot.

éviterait de donner au terme « écriture » une représentation polarisée telle que je l'ai analysée dans les entretiens. Ne faudra-t-il pas à l'avenir installer « un va et vient entre la pratique orale du bricoleur et la pratique écrite de l'ingénieur » (Artaux 1999) et introduire cette culture de l'abréviation dans le monde scolaire, le monde de la formation, le monde professionnel et l'ensemble des mondes sociaux, afin redonner une définition plus élargie et plus ouverte au terme « écriture » ?

La portée sociale de cette recherche est donc d'ouvrir des voies à l'amélioration en éclairant la question de façon critique de ce que « bien écrire » veut dire aujourd'hui dans notre société moderne.

En sus, l'étude mériterait sans doute d'être amplifiée, étayée, voire confirmée, à partir de l'établissement de plusieurs monographies plus importantes chez les non participants, en genre et en nombre, et de faire le pari qu'en induisant un évènement, aussi minime soit-il, en rapport à l'écrit, qu'il fasse sens pour ce public déclencherait un processus d'engagement dans un atelier d'écriture, indépendamment des variables socio démographiques convoquées dans cette thèse.

Ce travail montre un effort de contribution à des questions actuelles en sciences humaines et sociales et en particulier en sciences de l'éducation.

Comme je l'ai mentionné « en perspective », la recherche continue, et avec elle l'espoir de faire un peu plus ou un peu mieux, l'appétit de trouver des éléments utiles au service de la communauté éducative et scientifique ; tel est mon engagement.

Bibliographie

Ouvrages généraux

Accardo Alain. (1997). Initiation à la sociologie-l'illusionnisme social, une lecture de Bourdieu. Editions Le Mascaret.

Albalat Antoine. (1991). L'art d'écrire. L'Ancien le Nouveau, Armand Colin.

Allam Malik. (1996). Journaux Intimes. Une sociologie de l'écriture personnelle. Collection Logiques Sociales, L'Harmattan.

Amiell H.F. Journal intime (1839 1848) publié par L. Bopp et précédé de Introduction au journal intime d'H.F. Amiel, par L. Bopp, Genève, Cailler, 1948 cité pas Béatrice Didier (1976). Les journaux intimes Collection Littératures modernes, Presse Universitaire de France.

André Alain. (2000). « Ecrire à plusieurs mains ». Lecture Jeune 93, avril : pp 7-10.

Aubert Nicole, Haroche Claudine. (2011). Les tyrannies de la visibilité : être visible pour exister. Eres.

Aubert Nicole. (2003). Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social. Presse de l'Université du Québec.

Barré-De-Miniac Christine. (1995). « La didactique de l'écriture nouveaux éclairage pluridisciplinaires et état de la recherche » Note de synthèse, Revue Français de pédagogie, n°113, octobre-novembre-décembre : pp. 93-133.

Barré-De-Miniac Christine. (1997). La famille, l'école et l'écriture. Paris, INRP, Collection textes et documents de recherche.

Barré-De-Miniac Christine. (2000). Le rapport à l'écriture Aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires Septentrion.

Barré-De-Miniac Christine. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly. Les concepts et les méthodes en didactique du français. Namur, Belgique, Presses universitaires de Namur : pp.175-194.

Bautier Elisabeth, Charlot Bernard et Rocheix Jean-Yves (dir.). (2001). Les jeunes et le savoir. Paris, Anthropos.

Belot Laure. (2013). « Les nouvelles vies d'Homo numericus », Le Monde, 22 août.

Berger Peter et Luckmann Thomas. (1996). La construction sociale de la réalité. Paris, Armand Colin.

- Besançon Guy (2002). *L'écritures de soi*. L'Harmattan, Collection l'œuvre et la psyché.
- Bezille Hélène. (2003). « L'autodidacte » entre pratiques et représentations sociales. Paris, L'Harmattan.
- Bezille Hélène. Courtois Bernadette. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon, Chronique sociale.
- Bezille Hélène. (2008). « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie ». Dans Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*. Paris, Anthropos.
- Bezille Hélène. (2010). « Formation du sujet, apprentissage et dynamique des affiliations », *Education et francophonie*, XXXVIII-1 : pp. 123-137.
- Bezille Hélène. (2012). « Chercher, bricoler, inventer, apprendre. Que nous apprennent petits et grands inventeurs ? ». Actes du forum mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (« Apprendre tout au long de la vie, pourquoi, comment ? », Marrakech, Université Cadi Ayyad, 31 octobre -2 novembre 2012).
- Boeglin Marta, Jean Alain. (2011). « L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation ». *Les cahiers du Cerfee* n°30.
- Bonte Pierre et Azard Michel. (Dir). (2010). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Edition PUF.
- Boudon Raymond. (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard.
- Bourgeois Etienne. (2006). *Le sens de l'engagement en formation*. Dans J-M. Barbier, G. de Villers, M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, L'Harmattan, Collection Action et savoir : pp 121-145.
- Bourdieu Pierre. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu Pierre. (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit du corps*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu Pierre. (2004). *Esquisse pour auto-analyse*. Edition Raison d'Agir.
- Brougère Gilles et Bézille Hélène. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Education », note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, n° 158, jan-fév. Mars.
- Bruner Jérôme. (1997). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris, Éditions Retz.
- Bucheton Dominique. (1995). *Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents*. Suisse, Peter Lang.
- Certeau de Michel. (1990). *L'invention au quotidien 1 Art de faire*. Paris, Gallimard.

Champy Phillipe, Etevé Christiane. (2005). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Edition Retz, Collections les Usuels Retz.

Chaker Salem. (2002). L'écriture Lybico-Berbère. Etat des lieux, déchiffrement et perspectives linguistiques et sociolinguistiques ». Colloque annuel de la SHESL, Lyon-ENS.

Charlot Bernard. (1997). Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris, Anthropos.

Charlot Bernard, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris, Armand Colin.

Chartier Roger. (1991). Conscience sociale et lien social, avant-propos à la société des individus ». Dans Nbert Elias, La société des individus. Paris, Fayard : pp. 7-29.

Chartrand Suzanne.-G., Blaser Christiane. (2008b). Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur : CEDOCEF/Presses universitaires de Namur. Diptyque 12.

Chartrand Suzanne.-G., Blaser Christiane, Gagnon Mathieu. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. Revue suisse des sciences de l'éducation, 2/3 : pp 275-293.

Chaudron Martine, De Singly François (sous la direction). (1993). Identité, lecture, écriture. Centre Georges Pompidou Bibliothèque publique d'information, Collection Etudes et recherche.

Chiss Jean-Louis et David Jacques. (1991). « Penser l'écrit », Le Français aujourd'hui, n°93, mars.

Coulon Alain. (1993). Ethnométhodologie et éducation. Presse Universitaires de France, Collection « L'éducateur ».

Coulon Alain. (2007). L'Ecole de Chicago. Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? (1ère éd. 1992).

Cros Françoise, Morisse Martine, Lafortune Louise (dir). (2011). Se professionnaliser par l'écriture Quels accompagnements. Presses Universitaires de Québec, Collection Education-Recherche.

Cyrulnik Boris. (2002). Un merveilleux malheur. Paris, Odile Jacob.

Dabène Michel. (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale. Lidil 3. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble : pp 9-26.

Dabène Michel. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». Repères 4 : pp. 9-22.

Dabène Michel. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. Dans Christine Barré-De Miniac (dir.). Vers une didactique de l'écriture. Paris, Bruxelles, De Boeck, INRP : pp. 87-99.

Dabène Michel. (1998). L'adulte et l'écriture Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles, De Boeck.

- Dabène Michel. (1998). « L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique ». Dans M.-P. Penloup, D. Colin et J. Lafont. (dir.). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture. (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997)*. MAFPEN Orléans-Tours et Rouen : pp. 43-54.
- Dabène Michel. (2001). Situations de lecture en quête du sens : cheminements et fractures. *Les Cahiers Du Français Contemporain, Pratiques de lecture et cheminements du sens*, Novembre : pp. 9-20.
- De Barelli Tatiana. (2010). Les enjeux de l'écrire la place de la trace écrite aujourd'hui, entre hier et demain De la théorie à la pratique. *Proximités-Logopédie*.
- Delcambre Isabelle, Reuter, Yves. (2002). « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche » *Spirale 29. Revue de recherches en éducation n° 29* : pp. 7-27.
- De Fornel Michel. (1997). La peine à écrire in Daniel Fabre, *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Editions de la MSH. Collection « Ethnologie de la France » : pp. 105-124.
- Dewey John. (2011). *Démocratie et expérience suivi d'expérience et éducation*. Paris, Armand Colin.
- Dubar Claude. (2007). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF.
- Dubet François. (1994). *Sociologie de l'expérience. La couleur des idées*. Paris, Seuil.
- Dubet François. (1996). *La galère. Jeune en survie*. Paris, Fayard.
- Dubet François. (2011). *A quoi sert vraiment un sociologue ?* Armand Colin.
- Ehrenberg Alain. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Edition Odile Jacob.
- Evans David R. (1981). *La planification de l'éducation non formelle*. Paris, Unesco. IIPÉ.
- Fabre Daniel. (Dir.). (1993). *Ecritures ordinaires*. Paris, BPI/POL.
- Goffard Serge. (1997). *Entrer dans l'écrit : les genres du discours*. CRDP de Créteil.
- Goffman Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 et 2*. Editions de Minuit.
- Goffman Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Editions de Minuit.
- Goffman Erving. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, Editions de Minuit.
- Goffman Erving. (1987). *Façons de parler*. Paris, Editions de Minuit.
- Goody Jack. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Editions de Minuit.
- Goody Jack. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Édition La Dispute.
- Goudron-Monfrais Dominique. (2001). *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* Paris, L'Harmattan.

Grignon Claude et Passeron Jean-Claude. (1989). Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Paris, Gallimard/Le seuil.

Guibert Rozenn. (2003). Former des écrivains. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Hébrard Jean. (1992). La culture de. I 'écrit et les réseaux de formation : le rôle des réseaux académiques «maitrise de. Langue» dans I 'impulsion des actions lecture-écriture. Actes de I université de Lacanau (septembre 1991) I sous la direction de Max Butler. Paris : CRDP de l'acadmic de Créteil, p 351.352.35.V.

Hoggart Richard. (1970). La culture de la pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Edition Minuit, Collection « le sens commun ».

Houdart-Mérot Violaine. (2004). Réécriture et écriture d'invention. Hachette-Éducation.

Huber Michel (2005). Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves. Lyon, Chronique sociale.

Jodelet Denise. (2003). Les représentations sociales. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaire de France.

Lahire Bernard. (1993). Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieu populaires. Presses Universitaires de Lyon.

Lahire Bernard. (1995). Tableaux de familles heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris, Seuil Gallimard.

Lahire Bernard. (1997). « Masculin-féminin. L'écriture domestique », dans Fabre (Daniel), Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes, Paris, Éditions de la MSH, Collection « Ethnologie de la France » : pp. 145-161.

Lahire Bernard. (1998). L'homme pluriel : les ressorts de l'action. Paris, Nathan.

Lahire Bernard. (1999). Représentations sociales et analyses des données. Presse Universitaires de Grenoble, La découverte.

Lahire Bernard. (2000). Cultures écrites et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Presse universitaire de Lyon.

Lahire Bernard. (2004). « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », dans Lahire Bernard. (Dir), À quoi sert la sociologie ? Paris, Éditions La Découverte/Poche : pp. 43-66.

Lahire Bernard. (2005). Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles, Paris, Armand Colin, (1ère éd. 2002).

Lahire Bernard. (2006). La condition littéraire. La double vie des écrivains. Paris, La Découverte, Collection « Textes à l'appui ».

Lahire Bernard. (2007). L'Esprit sociologique. Paris, Éditions La Découverte/Poche.

Lahire Bernard. (2012). Un monde pluriel, penser l'unité des sciences sociales. Editions Seuil.

- Lejeune Philippe. (1990). La pratique du journal personnel : enquête. Centre de sémiotique textuelle, Université de Paris X.
- Lesourd Francis. (2009). L'homme en transition. Education et tournant de vie. Paris, Economica.
- Lévy Strauss Claude. (1962). La pensée sauvage. Edition Plon.
- Malrieu Phillipe. (2008). La construction du sens dans les dires autobiographiques. Eres.
- Mauger Gérard. (1991). « Enquêter en milieu populaire », Genèses Année 1991 Volume 6 Numéro 1 pp. 125-143.
- Montandon Cléopâtre. (2005). Les formes de l'éducation : variétés et variations. Bruxelles, De Boeck.
- Meirieu Philippe. (2007). Pourquoi est-ce si difficile d'écrire ? Bayard.
- Mezirow Jack. (2001). Penser son expérience, développer l'autoformation. Chroniques sociales, Collection Pédagogie formation.
- Monod Jean-Claude. (2013). Ecrire à l'heure du tout message. Flammarion.
- Niwese Maurice. (2011). « Quel dispositif pour apprendre à écrire à un public multiculturel en difficulté ? ». La Lettre de l'Airdf 49 : pp. 36-39.
- Norbert Elias. (1981) .Qu'est-ce que la sociologie ? Paris, Pocket.
- Olson David, R. (2010). L'univers de l'écrit comment la culture écrite donne forme à la pensée. Retz.
- Pain Abraham. (1990). L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien. L'Harmattan, Collection Défi Formation.
- Paugam Serge. Ouvrage collectif et al (1996). L'exclusion, l'état de savoir. Edition la découverte.
- Paugam Serge. (1991). La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté. Paris, PUF.
- Pudal Bernard. (1989). Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF. Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Reuter Yves. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. Pratiques 61, mars : pp. 68-90.
- Reuter Yves. (1991). Introduction à l'analyse du roman. Bordas,
- Reuter Yves. (1996) Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris, E.S.F.
- Ricardou Jean. (1973). Le Nouveau Roman. Paris, Seuil.
- Ricardou Jean. (1978). « Ecrire en classe ». Pratiques 20 : pp. 23-70.
- Ricoeur Paul. (1990). Soi-même comme un autre. Paris, Seuil.
- Ricoeur Paul. (1983). Temps et récit. L'intrigue et le récit historique Paris Editions Seuil.

Robine Nicole. (2000). Lire des livres en France des années 1930 à 2000. Editions du Cercle de la librairie. Collection bibliothèque.

Roche Anne. (1994). « Écrire à l'université ». Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993). Paris, Retz : pp 95-97.

Rousset Jean. (1986). Le Lecteur intime, de Balzac au journal. Librairie José Corti.

Sévérac Pascal. (2007). Lire et écrire. Editions sciences humaines. Les dossiers de l'éducation.

Siblot Yasmine, ouvrage collectif et al (2015). Sociologie des classes populaires contemporaines. Armand Colin. Collection U.

Simon Claude. (1986). Discours de Stockholm. Paris, Minuit.

Singly (François de). (1993). « Savoir hériter : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants ». Dans Fraisse Emmanuel, Les Étudiants et la Lecture. Paris, PUF : pp. 49-72.

Singly (François. de). (1993). « Le mystère de la baisse de la lecture de livres », Les entretiens Nathan, Acte 1 - Lecture, 10-11 nov. 1990, Édition Nathan : pp. 221-229.

Singly (François. de). (1993). « Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple », Note d'information 93.20, DEP, mai.

Tisseron Serge. (2007). La résilience. Paris, Presse Universitaire Française.

Todorov Tzvetan. (2015). Introduction à la littérature fantastique. Point Essai.

Vincent Guy (Dir.). (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vincent Guy. (2004). Recherches sur la socialisation démocratique. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Weber Florence. (1991). « L'enquête, la recherche et l'intime : ou pourquoi censurer son journal de terrain ? », Espace-Temps, n° 47-48 : pp. 71-81.

Ouvrages méthodologiques

Bardin Laurence. (2007). L'analyse de contenu. Paris, PUF.

Becker Howard S. (2002). Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris, La Découverte.

Bertaux Daniel. (1997). L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie. Barcelone, Armand Colin.

Beaud Stéphane, Weber Florence. (2003). Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données. La Découverte.

Bezille Hélène. (1985). L'analyse des pratiques. Dans A. Blanchet et al. L'entretien dans les sciences sociales. Paris, Dunod : pp.117-146.

Bezille Hélène. (2000). « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales ». Dans J. Feldman et R. Kohn, L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes. Paris, L'harmattan : pp. 201-222.

Demazière Didier et Dubar Claude. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris, Nathan.

Kaufmann Jean-Claude, De Singly François. (2004). L'entretien compréhensif. Paris, Armand Colin.

Mucchielli Alex. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Collection U, Armand Colin.

Paillé Pierre, Mucchielli Alex. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Collection U Armand Colin.

Paugam Serge. (2010). L'enquête sociologique. Quadrige/PUF.

Schnapper Dominique. (1999). La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique. Paris, Presses Universitaires de France.

Vermerch Pierre. (2010). L'entretien d'explicitation. ESF.

Ouvrages sur les ateliers d'écriture

Artaux Florence. (1999). Entre l'enfant et l'élève l'écriture de soi produire cheminer, penser exister dans un atelier d'écriture. Presses Universitaires de Nancy.

Bing Elisabeth. (1993). Et je nageai jusqu'à la page. Broché Edition des femmes.

- Bing Elisabeth. (1994). « Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son avancée ». Dans C. Boniface (Dir.). (1993). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février. Paris, Retz : pp 18-26).
- Boniface Claire et Pimet Odile. (1992). Les ateliers d'écriture. Paris, Edition Retz.
- Chateigner Frédéric. (2007). Une société littéraire : sociologie d'un atelier d'écriture. Du croquant, Collection champ social.
- Charmeux Evelyne. (1983). L'écriture à l'école. Paris : CEDIC-Nathan.
- Fenkriel Pierre. (2005). 68 jeux d'écritures relationnels Paris éditions interculturelles.
- Haddad Hubert. (2006). Le nouveau magasin d'écriture. Paris, Zulma.
- Hénil Alain, Mégrier Dominique. (2004). Ateliers d'écritures pour la formation d'adultes. Paris, Retz.
- Kostrzewa Fabienne. (2007). Ateliers d'écriture 26 lettres en quête d'auteurs. Éditions de Boeck.
- Lafont-Terranova Jacqueline et Colins Didier. (2006). Didactique de l'écrit la construction des savoirs et le sujet-écrivain. Presse Universitaire de Namur Collection Diptyque n° 5.
- Lafont-Terranova Jacqueline. (2007). « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». Caractères 25 (1) : pp. 4-9.
- Lafont-Terranova Jacqueline. (2008). « Atelier d'écriture et compétence scripturale ». Enjeux 71 : pp. 87-121.
- Lafont-Terranova Jacqueline. (2009). Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Lebon Francis. (2005). Tous les mots sont adultes : méthode pour l'atelier d'écriture. Fayard, Nouvelle édition.
- Neumayer Odette et Michel. (2003). Animer un atelier d'écriture faire de l'écriture un bien partagé. ESF éditeur.
- Oriol-Boyer Claudette, Bilous Daniel. (Dir.). (2013). Ateliers d'écriture littéraire. Colloque de Cerisy Edition Hermann.
- Penloup Marie-Claude. (1992). Des ateliers d'écriture... Approche historique, ouvertures didactiques. Dans écritures. Rouen : CNRS-CRDP de Rouen, Mont-Saint Aignan : pp. 11-38.
- Penloup Marie-Pierre, D. Colin et J. Lafont. (Dir.). (1998). Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture (Actes du Séminaire inter académique sur l'écriture, 30 septembre, 1er et 2 octobre 1997). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen : pp. 43-54.
- Pimet Odile et Claire Boniface. (1999). Ateliers d'écriture. Mode d'emploi. Paris, ESF.
- Poliack Claude F. (2006). Aux frontières du champ littéraire Sociologie des écrivains amateurs. Edition Economica, Collection études sociologique.
- Roche Anne, Guiguet Andrée, Voltz Nicole. (1992). L'atelier d'écriture. Paris, Dunod.
- Rosignol Isabelle. (1996). L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés. Edition Le Harmattan.
- Ricardou Jean. (1989). « Ecrire à plusieurs mains ». Pratiques 61 : pp.111-117.

Ricardou Jean. (1992). « Pluriel de l'écriture ». Dans Claudette. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble, l'Atelier du texte : pp. 7-22.

Roche Anne, Guiguet Andrée et Voltz Nicole. (1998). L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire. Paris, Dunod.

Tauveron Catherine. Reuter (Yves). « Enseigner et apprendre à écrire ». Dans Revue française de pédagogie, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. pp. 189-190.

Thèses de doctorat consultées

Destryker François. (2009). Clinique de l'écriture : effets de l'interpellation auprès d'adolescents en arrêt de scolarité. Université Catholique de de Louvain. Disponible en ligne à cette adresse : <http://hdl.handle.net/2078.1/28837>.

Niwese Maurice. (2010). L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation. Doctorat en langues et lettres. Université Catholique de de Louvain.

Poizat Denis. (2002). L'éducation non formelle : la forme absente contribution à une épistémologie des classifications internationales en éducation. Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation. Université Lumière Lyon II.

Sayed Abdel Edriss. (2009). De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés. Doctorat e sciences de l'éducation. Université de Lille III.

Sitographie

Alain André. « A quoi servent les ateliers d'écriture » L'inventaire la création littéraire en revue. Publié le 20 janvier 2015. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.inventaire.com/a-quoi-servent-les-ateliers-decriture/>.

Barré-De Miniac Christine. « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant Où l'élève interroge l'enseignant » Revue généraliste de recherches en éducation et formation 2 3e trimestre 2002 : Écrire. Disponible à l'adresse suivante : <http://rechercheseducations.revues.org> .

Besse Jean-Marie, Barré-de Miniac Christine. « Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire ». Revue française de pédagogie Année 1998 Volume 123 Numéro 1 pp. 160-161. Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1998_num_123_1_3015_t1_0160_0000_1.

Bouquet Brigitte , Riffault Jacques. « Les écrits professionnels Pratique des écrits, écritures des pratiques ». Vie sociale 2009/2 (N° 2). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2.htm>.

Bucheton Dominique, Reuter Yves, Barré-De-Miniac Christine (dir.). « Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », Revue française de pédagogie (En ligne), 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 29 septembre 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://rfp.revues.org/969>.

Cavin Piccard Marie-Claire. « L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. », Thérapie Familiale 4/2007 (Vol. 28), p. 523-531 Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2007-4-page-523.htm.

Danvers Francis. « L'injonction biographique dans la VAE : Considérations autour de la mise à l'épreuve de soi comme acte de formation », Recherches & éducations [En ligne], 10 | mars 2014, mis en ligne le 30 mars 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://rechercheseducations.revues.org/1894>.

Delcambre Isabelle, Reuter Yves. « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». N° 113/114. Mise en ligne juin 2002. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.pratiques-cresef.com/cres09113.htm>.

Dictionnaire de français Larousse en ligne. Définition en ligne. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement>.

Donnat Olivier. « Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français ». Paris : ministère de la Culture/DEP, Février 1996 Agora débats/jeunesses Année 1996 Volume 5 Numéro 1 p. 150. Disponible à l'adresse suivante : http://www.persee.fr/doc/agora_1268.

Ducom, Michel. « Travailler l'étonnement dans les ateliers d'écriture ». Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : http://www.gfen.asso.fr/fr/ateliers_d_ecriture_en_milieu_scolaire.

Ducom Michel. « L'intériorisation de l'échec ». Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : <http://gfen.chez.com>.

Ducom Michel. « Le pouvoir d'écrire tous créateurs ». Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : http://ecrituregfen.org/wpcontent/uploads/2015/05/1993_02_Le_pouvoir_d_ecrire.pdf.

Ducom Michel. « L'atelier d'écriture, le pouvoir d'écrire ». Article en ligne. Disponible à l'adresse suivante : http://ecrituregfen.org/?page_id=262.

Duvoux Nicolas. « Configuration », Sociologie (En ligne), Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 juin 2011. Disponible à l'adresse suivante : <http://sociologie.revues.org/923>.

Fairon Cédric, Klein Jean. « Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées. », Le français aujourd'hui 3/2010 (n° 170) : p. 113-122. Disponible à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-3-page-113.htm.

Frère, Bruno. « De la légitimité du bricolage en sociologie ? », Sociologies (En ligne), Grands résumés, Où est passée la critique sociale ? Penser le global au croisement des savoirs, mis en ligne le 10 novembre 2014. Disponible à l'adresse suivante : <http://sociologies.revues.org/4814>.

Heinich Nathalie. « La sociologie de Norbert Elias ». Paris, La Découverte « Repères », 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.cairn.info/la-sociologie-de-norbert-elias-9782707138309.htm>.

Herpin Nicolas. « Barney G. Glaser, Anselm Strauss, La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative », Lectures (En ligne), Les notes critiques, 2010, mis en ligne le 26 octobre 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://lectures.revues.org/1357>.

Journet Nicolas. « Pourquoi-est-il-si-difficile-d'écrire ». Revue Sciences Humaines. Article en ligne. Mise à jour le 15/10/2015. Disponible à l'adresse suivante : http://www.scienceshumaines.com/_fr_31491.html.

Lahire Bernard. « Grand résumé de Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire, Paris, Éditions La Découverte, 2010», Sociologies (En ligne), Grands résumés, Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire, mis en ligne le 11 avril 2011. Disponible à l'adresse suivante : <http://sociologies.revues.org/3429>.

Mircea Vultur. « La précarité : un « concept fantôme » dans la réalité mouvante du monde du travail », Sociologies (En ligne), Débats, La précarité, mis en ligne le 27 septembre 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://sociologies.revues.org/3287>.

Pardonnet Véronique. « Françoise CROS, dir. « Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles », Questions de communication (En ligne), 11 | 2007, mis en ligne le 01 juillet 2007 : Disponible à l'adresse suivante : <http://questionsdecommunication.revues.org/7420>.

Penloup Marie-Claude. « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », Ela. Études de linguistique appliquée 2/2003 (n° 130), p. 211-222 Disponible à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-211.htm.

Romian Hélène « Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. (dir.) La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture », Repères [En ligne], 36 | 2007, mis en ligne le 01 décembre 2007. Disponible à l'adresse suivante : <http://reperes.revues.org/492>.

Sardan Jean-Pierre Olivier (de). « La politique du terrain », Enquête (En ligne), 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013. Disponible à l'adresse suivante : <http://enquete.revues.org/263>

Tisseron Serge. « Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. ». Psychotropes 2/2011 (Vol. 17) : pp. 99-118. Disponible à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-psychotropes-2011-2-page-99.htm.

Tramoy Henri. « Débat autour des ateliers d'écriture : la formation en question ». Mise en ligne janvier 2000. Disponible à l'adresse suivante : <http://livre-paca.org/index.php?show=dazibao&rubrique> .

Vénard Annie, Crinon Jacques, Savatovsky Dan, Tourigny Francis. « Présentation. Enseigner l'écriture littéraire. », Le français aujourd'hui 2/2006 (n° 153), p. 3-6. Disponible à l'adresse suivante : [ww.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-3.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-3.htm).

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien auprès des enquêtés

Ceux-ci ne sont que des guides. D'autres questions ont été posées en fonction des réponses des enquêtés.

Je proposais aux personnes de me rencontrer de la manière suivante : « Je suis actuellement étudiante en sciences de l'éducation et je réalise une recherche sur les personnes qui fréquentent les ateliers d'écriture (ou ne les fréquentent pas pour les non participants). Je souhaiterais savoir si vous accepteriez de me rencontrer pour un entretien anonyme et confidentiel, c'est-à-dire que je ne vous demanderai pas votre nom de famille et que personne ne sera informé de ce vous me direz. Pour les enquêtés issus du « Réso », je leur précisais que je n'avais aucun rapport avec le centre social culturel « Réso ».

Lors du premier entretien

Questions	Objectifs recherchés
<p>Pour les participants : Comment êtes-vous arrivé à l'atelier d'écriture ? avant votre entrée en atelier, comme le définissiez-vous ?</p> <p>Que signifie pour vous écrire ?</p> <p>Relance :</p> <p>Les non participants : Connaissez-vous l'existence de l'atelier d'écriture ?</p> <p>Selon vous qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Que signifie pour vous écrire</p>	<p>Connaître les moyens</p> <p>Leurs représentations vis-vis de l'écrit et pratiques d'écritures actuelles</p> <p>Leur représentation d'un atelier d'écriture ?</p> <p>Comprendre leur rapport à l'écrit aujourd'hui.</p>
<p>Pour les participants : Pour quelles raisons êtes-vous venu à l'atelier d'écriture ?</p> <p>Relances : qu'est-ce qui vous a motivé ?</p> <p>Pour les non participants :</p> <p>Pour quelles raisons n'allez-vous pas à l'atelier d'écriture ?</p> <p>Qu'est ce vous n'aimez-pas ?</p>	<p>Appréhender leur rapport à de l'atelier d'écriture.</p> <p>Appréhender les engagements et les non engagements aux ateliers d'écriture</p>
<p>Comment cela se passé à l'école ?</p>	<p>Saisir le vécu de leur rapport à l'écrit pendant</p>

La dernière classe fréquentée ?	leur scolarité. Connaître leur niveau d'études.
Que faites vous pendant votre temps libre ? Pouvez-vous me donner des exemples ?	Appréhender leurs activités quotidiennes culturelles ? La place qu'ils accordent à l'activité écriture et comprendre leurs pratiques.
Pouvez-vous me dire ce que vous faites actuellement ? Votre âge, votre situation, celle de vos parents ?	Appréhender leur vie sociale, familiale et professionnelle. Les situer socialement.

Lors du deuxième entretien

Questions	Objectifs recherchés
<p>Comment se sont déroulées vos séances à l'atelier d'écriture ?</p> <p>Qu'est-ce qui a changé ?</p> <p>Relances : écrivez-vous autrement ?</p> <p>Lisez-vous autrement ? Qu'est ce vous retenez de plus important depuis votre entrée en atelier d'écriture ?</p> <p>Relances : qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?</p>	<p>Impact des pratiques d'écriture.</p> <p>Evolution ou non des pratiques d'écriture et de lecture, pourquoi ?</p> <p>Changement d'attitude, changement de représentations quant aux pratiques.</p>
<p>Votre situation a-t-elle changé depuis notre première rencontre ? <i>(Surtout pour les non participants).</i></p>	<p>Appréhender un évènement survenu dans la vie de l'enquêté.</p>

Annexe 2 : Deux exemples d'entretiens avec les participants

Premier entretien Gilles 50 ans. Mère au foyer, Père conducteur de chantier aménagement routier une famille ordinaire. Un enfant de 14 ans.
Un frère qui aime le sport et pas ouvert l'art.

Premier entretien : 17 Novembre 2012 dans un café.

Qu'est ce qui t'a amené à L'atelier de S ?

Je me suis rendu compte que j'aimais bien écrire et je ne suis plus comment je me suis dit si j'allais dans un atelier d'écriture j'ai découvert l'atelier de S sur internet j'ai commencé le dernier trimestre en 2012, j'en ai fait à peu près 40.

Tu as découvert à quel moment que tu aimais bien écrire ?

Ça ne fait pas très longtemps, en fait j'ai une culture scientifique.

En fait j'ai découvert que j'aimais bien écrire grâce au site de rencontre, je communiquais avec des femmes et c'est comme ça que je me suis rendu compte que j'aimais bien écrire, j'aimais bien la musique des mots. Et c'est un peu comme ça que je me suis dit pourquoi faire un atelier d'écriture.

L'entretien est confidentiel ?

Oui bien sûr.

D'où tes relations sur les sites de rencontres ?

Oui je me suis aperçu que je pouvais faire véhiculer des choses profondes, j'ai eu des rencontres avec des femmes épistolaires et c'était un moyen de faire passer mes émotions et en même temps je me surpris par internet par l'écrit à véhiculer des choses j'ai eu beaucoup de plaisir à échanger avec des femmes au point qu'on a voulu faire perdurer ces moments épistolaires avant de se rencontrer ça j'avais bien aimé. Euh euh silence... Voilà moi je suis quelqu'un qui a du mal à faire émerger mes émotions j'ai du mal à faire véhiculer des choses à les faire sortir de moi voilà. Les émotions moi je suis quelqu'un de perturber sur ce plan, en difficulté si tu veux et en même temps... Et je suis divorcé depuis un moment. Je me suis dit pourquoi pas bon aller sur les sites de rencontres. Et donc je suis allé pour essayer de me trouver quelqu'un de sympas. Mais écrire comme ça c'est pas mon truc. J'ai du mal avec les émotions. Alors c'était pas évident. Et puis au fur et à mesure, j'ai découvert une autre écriture que celle je pratique toujours au travail. Et de là je me suis dit que j'allais voir dans un atelier d'écriture pour améliorer cette écriture. Bon là j'y suis depuis pas très longtemps, je viens d'arriver dans l'atelier de S ; Je vais voir ce que ça donne. Mais déjà, je trouve qu'il y a des choses sympas.

Pour l'instant tu apprécies l'atelier ?

Oui oui. Le dernier soir quand S. devait venir et n'est pas venu on était 4 participants et on a discuté autour d'un café et chacun a expliqué son parcours et euh on a fait un tour de table qu'est qu'on aime ce qu'on fait dans la vie etc. ...et euh ...et moi ce que j'aime avec les gens c'est qui a un projet et euh ...toutes les idées des uns et des autres de les prendre et de compacter tout ça et j'essaie de faire le lien avec toutes ces idées au de dire on fait comme si comme ça et mon fils me dit que je parle de l'atelier comme de mon travail j'aime prendre des contextes différents et le remettre dans contexte évocateur, dans mon travail je suis amené à écrire et si tu veux dans mon éducation , faut être précis je n'ai aucune difficulté à écrire je sais très bien exprimé par écrit dans mon travail où on demande d'être vachement précis dans la communication. Aussi mais en atelier ça me permet d'être moins carré, d'être plus sombre, on peut être flou.

Avant d'y entrer, comment voyais-tu un atelier d'écriture ?

Je t'avoue que je n'avais pas vraiment d'idée. Je me suis que ça devait être lieu où on écrit pour des adultes, un peu formalisé quoi mais avec peut-être moins de règles qu'à l'école. Mais là je vois que non c'est beaucoup plus libre que je ne pensais, et je trouve ça bien.

Et l'écriture ça représente quoi pour toi ?

Moi je suis quelqu'un de vachement précis et pragmatique. Je crois que j'écris correctement. En fait écrire, ça me renvoie au travail. Je n'ai jamais écrit des poèmes, des trucs comme ça, tout ce qui est émotion, je n'arrive pas. J'ai une culture très scientifique, très carré, bon ça vient de mon éducation je crois, on exprime pas ses sentiments chez nous. Et pour moi c'est un truc nouveau écrire dans un site de rencontre. Je m'aperçois que c'est autre chose. Je vais voir ce que ça va donner avec l'atelier d'écriture.

Et ça se passait comment à l'école ?

En fait j'ai toujours orienté vers les matières scientifiques. J'étais bon aussi en français mais par mon éducation j'ai toujours été orienté vers une culture scientifique on va dire que j'ai eu une adolescence perturbée après j'ai eu un accident moto, j'ai eu cet accident y a 21 ans et j'ai immobilisée pratiquement une année. Mon parcours est compliqué j'étais en 3ème et là je me suis orienté pour passer un concours en aéronautique et j'ai fait l'équivalent d'un ensuite j'ai évolué en interne. En fait, j'étais très turbulent à l'école, j'étais bon élève mais j'ai passé un concours après la 3ème après une formation je suis parti interne pendant 2 ans, j'ai commencé à travailler à 19 ans. Et maintenant, ça fait 25 ans que je travaille.
Silence.

Tu fais quoi comme travail ?

Là je suis dans la maintenance aéronautique et j'encadre une équipe de 10 personnes ça me plaît le côté humain, j'aime bien je le vois comme un équipe de foot je suis un peu l'entraîneur, j'y mets peu d'affect j'aime bien fédérer les gens autour d'un projet, j'aime bien communiquer. Mais là, en ce moment, c'est un peu difficile, je suis un peu en difficulté ...côté euh silence...

Quand tu dis que tu es en grande difficulté, de quelles difficultés parles-tu ?

Je ne suis pas en grande difficulté mais en ce moment je suis ballotté par la houle j'ai pas beaucoup de désir j'ai dû mal à savoir où je vais je me pose des questions sur mon existence, en fait je suis perdu comme j'ai très peu de désir j'aurais tendance à me laisser aller, à me laisse sombrer et en même temps l'atelier me permet de sortir de ça je vis comme un combat intérieur bon c'est vrai que matériellement je n'ai pas à me plaindre j'ai un bon boulot et c'est vrai que là je suis perdu et c'est un moment que ça dure je m'inquiète et de ça l'atelier il en sort quelque chose.

Michel Houellebecq dit que de la souffrance il en sort quelque chose de créatif et je me suis reconnu dans ça. Tous les moyens sont bons du moment que c'est bien écrit ce que j'aime en atelier c'est la liberté on écrit ce qu'on veut alors ça c'est quelque chose j'aime beaucoup le fait qu'il n'y ait pas de tabou pas de jugement j'ai trouvé ça formidable.

Et tes parents t'aidaient, au niveau scolaire ?

En fait pas vraiment. Bon comme tous les parents, ils voulaient que je réussie mes études. Ils surveillaient mes devoirs. C'était très classique. Ils n'ont pas fait de grandes études alors pour eux, il fallait que je sois discipliné en classe et bon c'était pas toujours facile. Bon avec l'âge, je me rencontre que le socle de la connaissance est important et pour la génération de maintenant elle ne comprend pas. Le processus se fait petit à petit et il faut que cette génération prenne exemple sur leurs aînés donc des personnes se refusent à la culture je pense qu'il faut avoir cette curiosité, il faut être curieux dans la vie et les enfants faut les amener à cette qualité. avec mon fils quand il a un exposé on fait des recherches de manières ludique sur les choses qu'il ne saisit pas. J'essaie de l'aider comme je peux mais c'est pas toujours facile.

Tu écrivais quand tu étais chez tes parents ?

Non pas du tout, je faisais mes devoirs point barre. Mais je n'écrivais pas, je suis pas issue d'une famille d'intellectuels. On était une famille ordinaire.

Et au niveau de la lecture ?

Non plus c'était le même schéma. En fait la culture en générale, c'était pas trop dans la vision de mes parents. Mais, j'ai aimé beaucoup lire Balzac à l'école. J'aime ce côté descriptif.

Que font-ils ?

Mon père était conducteur de chantier dans l'aménagement des routes et ma mère est au foyer.

Que fais-tu de ton temps libre ?

Rien de spécial, je m'occupe de l'éducation de mon garçon. Je sors peu et je regard très peu la TV. J'ai un travail qui m'accapare pas mal. Avant, je faisais du sport mais j'ai arrêté.

Tu écris chez toi seul ou avec ton garçon ?

Je n'écris jamais chez moi parce que je suis très occupé en fait, je ne prends pas le temps d'écrire. Bon parfois, je sors avec mon fils on va au ciné ou voir des expos ou des musées mais c'est rare quoi, ça dépend du temps, de l'organisation et tout ça quoi.

Tu serais d'accord qu'on se revoit dans un an pour me donner ton avis sur ton expérience en atelier d'écriture ?

Oui bien sûr. De toute façon, tu viens aux ateliers S, le jeudi ?

Oui oui

Alors on se tiendra au courant ?

Très bien, je te remercie de m'avoir consacré du temps. Bonne soirée.

Deuxième entretien réalisé le 28 décembre 2013 dans un café.

As-tu vu une évolution dans ton rapport à l'écrit depuis notre premier entretien ?

Oui je dirais que maintenant je suis capable d'écrire à quelqu'un même si c'est imaginaire, j'ai besoin d'un interlocuteur. Je ne peux pas écrire encore pas pour moi, mais je vais rechercher des choses les mots précis pour quelqu'un. Je crois qu'en fait que c'est une finalité tu vois avant ce que je pouvais écrire je me disais que c'était nul maintenant je sens que je fais des améliorations, j'écris des petits trucs que je garde, avant ce n'était pas possible. J'entendais hier à la radio un poète qui disait quand on écrit c'est toujours à quelqu'un. Là en allant à l'atelier, j'ai vu mon écriture évoluer (silence) ... D'ailleurs, maintenant avec mon fils, on va voir tout et n'importe quoi là on a été voir un concert de métal ce que je veux c'est qu'il se positionne qu'il aime ou qu'il n'aime pas je veux lui montrer qu'il y a plein de choses à découvrir, et qu'il ne faut rester cantonner à ce qu'on connaît. C'est ce que l'atelier m'a montré. J'ai compris cette chose. J'ai toujours cru que c'était réservé à une élite parce que nous on a pas les codes. Mais avec la position de S, j'ai pris conscience qu'il ne faut pas rester à son petit univers. Maintenant je vais avec mon fils à des expos, j'y suis allé à la dernière expo à Bordeaux sur le plan formel je n'ai pas aimé mais y avait pleins de messages et ça j'ai beaucoup aimé. Y a un contexte historique derrière une œuvre d'art pour l'écrit c'est pareil c'est vrai qu'il y'a un formatage.

Il faut te positionner par rapport à quelque chose il y a des trucs, je ne calcule pas j'étais voir un documentaire « comment j'ai détesté les maths » ça ne lui a pas plu mais ça a donné matière à discussion ce qui lui a pas plus c'est ça qui est intéressant c'est important cette démarche, c'est une éducation il faut leur fait découvrir.

Je lui dis pas ça c'est bien c'est de mettre en situation après c'est super on bâtit la dessus jeunesse perturbé.

Et la maintenant avec mon fils après on en parle et je crois que les gosses sont issus de leur éducation on a tendance à regarder la télé 5 heures par jour moi je suis très réac par rapport à ça je trouve que c'est un peu limite. avec tout c'est les télé réalités c'est une catastrophe, tu regardes le contenu et après les gamins on leur qu'on peut être célèbre sans avoir aucune compétences aucun travail, en faisant n'importe quoi ce qu'on leur réserve dans le monde travail c'est fou et les parents y sont pour quelque chose et les parents ont des attentes

contradictaires par rapport à l'école ils attendent ils veulent qu'on éduque moi je suis un vieux con si mon gamin a été puni c'est qu'il y a une raison.

Je le vois dans le milieu professionnel il y a deux catégories de personnes il faut que tu apprennes quand ton chef ou ton prof est con faut faire avec moi je vois des jeunes qui veulent tout de suite ils veulent faire que les choses intéressantes pas trop de contraintes d'horaires.

C'est en venant à l'atelier d'écriture que tu as changé ta vision des choses ?

Oui oui, j'aime beaucoup ce côté GFEN y a pas personne qui sait qui détient la connaissance. Mais C'est qui m'inquiète dans la démarche de S, c'est ce côté très militant c'est super tout le monde est capable elle se bat. Ce qui m'embête c'est très longtemps j'ai cru que l'écriture c'était quelque chose d'élitiste, tu vois un peu bobo. et là je me rends compte que pas du tout, au contraire. Et ça je le transmets à mon fils c'est vachement important. Et en fait je suis déçu que ça n'intéresse pas beaucoup de gens, mais peut être que si ça les intéresse mais ils se disent qu'il faut avoir un certain niveau mais en fait pas du tout il suffit de savoir écrire il y a des clichés on leur a appris que ce n'était pas pour eux, dans la société il y a une certaine connaissance à avoir et c'est ça c'est faux et moi je l'ai longtemps cru et j'ai fait cette découverte y a pas longtemps par exemple il³²⁰ écrit quelques mots c'est profond, c'est existentiel alors que tu le vois dans la rue tu ne le croirais pas capable d'écrire de tel chose, il paraît quelconque c'est ça qui est formidable j'admire S pour ce militantisme il y a un côté magique tout le monde vient avec ce qu'il a avec qu'il est, on casse les barrières avec S ça me fait voyager, ça va au-delà, ça va loin...silence Moi ce que j'aime avec S, quand elle anime elle se met au même niveau que nous c'est ça qui m'a bouleversé, y a pas de jugement, c'est une démarche d'enfer, elle agit dans l'ombre elle amène dans des endroits sur le plan intellectuel que tu ne soupçonnes pas on peut livrer ses émotions, un truc qui m'était difficile à faire.

L'atelier d'écriture, c'est une découverte ?

J'ai découvert mon côté créatif très tardivement le côté écriture m'était complètement étranger, je découvre euh avant je pensais qu'il fallait avoir une culture qu'il fallait avoir des clefs pour comprendre alors maintenant je ressens plus de l'émotion je fais aller mes émotions maintenant je vais voir des expos de peinture avant j'y allais mais ce n'était pareil je ne sentais pas compétent quand j'allais aller à l'étranger je visitais des expos mais euh Et là en allant aux ateliers j'arrive à faire émerger des émotions, il s'est passé quelque chose ça plaît ou ça me plaît pas j'arrive à exprimer des émotions pas besoins de compétences. Ça m'a déclenché quelque chose.

Avec l'atelier de S. j'ai appris des choses, avant j'avais l'impression d'être un imposteur de prendre des choses qui ne m'appartenait pas mais là j'ai compris qu'on pouvait s'approprier les mots des uns et des autres et là j'ai compris que c'était une situation normale, que la création est le fruit d'une assimilation d'une culture et après on en fait notre propre mixe et ça m'a vraiment mis à l'aise.

On crée par rapport à ce qu'on a entendu, ou lu on se réapproprie les mots et ça s'est super. Alors qu'avant mon écriture ne restait que scolaire ou professionnelle quoi, j'avais quand même de bonnes notes par rapport aux évaluations scolaires, mais avant j'avais jamais exploré le monde littéraire. Et là pour moi c'est une grande découverte.

³²⁰ Il fait référence à un participant du même groupe.

Tu aurais aimé entamer des études littéraires ?

À l'époque non puisque je ne savais pas que c'était, c'est que je voulais faire, des études scientifiques. Mais maintenant je me dis j'aurais aimé plus de littérature. Parce qu'avec l'écriture ça m'ouvre des portes sur le monde créatif moi je me suis jamais senti créatif et j'ai toujours eu l'impression que le domaine artistique que ce n'était pas moi c'était complètement étranger mes parents n'avaient pas une éducation ouverte sur l'art. Pour moi c'est la première fois que je découvre une dimension entre guillemets le côté art. Là j'ai lu énormément de livres classique j'ai pris beaucoup de plaisir à les lire, j'avais lu ce genre un peu à l'école mais là j'ai découvert que j'ai aucune culture littéraire je n'ai jamais vraiment exploré ce domaine.

Tu t'es découvert un côté artistique ?

Oui oui que je ne soupçonnais même pas ça me fait voyager, ça me fait rêver, ça me fait du bien, ça active ma sensibilité c'est salvateur pour moi j'ai envie de sentir la mutation en continuant d'aller, il faut que j'aïlle c'est comme faire du sport pour s'entretenir physiquement et à la limite avant j'ai tendance à me laisser aller à la paresse la passion que je cherchais avant que j'avais perdu, c'est un miroir aux alouettes on reste dans l'illusion. Et là je me dis en fait, c'est l'écriture qui est quelque chose de véritable, le côté matériel c'est euh...c'est pas le principal. Tu vois j'ai beaucoup voyagé depuis que j'ai eu mon fils j'ai mis ça entre parenthèse. ce que j'aimais dans la voyage de voir autre existence, autre décors, ce que j'ai aimé aussi c'est de perdre ses repères et être ailleurs et tout ça je l'ai perdu un peu et l'exploration de ces choses-là c'est plus important que d'acheter une grosse voiture euh...j'ai acheté une maison et c'est pas bon euh c'est pas bon c'est pas ce que je veux, je l'ai fait par rapport à mon fils j'ai jamais voulu acheter être propriétaire, je tenais à ma liberté et quand on a un enfant on a envie d'avoir des attaches mais pour moi c'est voyager , c'est pareil pas besoin de partir très loin quand on écrit.

L'écriture te fait le même effet que le voyage ?

oh non beaucoup plus c'est de l'émotion je ne sais pas comment dire ça n'a rien à voir j'ai fait un peu de musique, je n'ai jamais ressenti quelque chose d'aussi que d'écrire, c'est euh.....silence c'est de l'émotion à l'état pure c'est comme enfanter c'est quelque chose d'unique là je me suis embrouillé avec ma petite amie et je me suis expliqué par mail et j'étais content de pouvoir dire par écrire les soucis que rencontrer notre relation c'est la façon dont je lui ai dit l'image que j'ai décrite qui correspondait exactement à mon état d'esprit moi j'ai toujours été éduquer dans le concret machin chouette, et là j'ai pu faire des métaphores, on peut lire entre les lignes je peux rester dans le flou et avec ça on peut dire beaucoup de choses. Silence...Je préfère exprimer mes émotions au travers de l'écrit, pour me protéger j'ai appris à ne pas ressentir à ne pas exprimer oralement, avec mon vécu à force ... Et l'écriture c'est le seul moyen que j'ai pour exprimer mes émotions. Dans mon travail je gère toujours, je ne suis jamais en conflit je me mets jamais en colère et là tu vois je ne sais pas comment dire euh Sur le plan émotionnel ça me coûte beaucoup. Et l'atelier d'écriture ça me permet de ne pas perdre pied je suis trop dans l'organisation, le concret tu vois, et avec l'écrit je lâche, de devoir tout contrôler ça me fait souffrir, je ne ressens plus et c'est terrible... (Silence). Je pense que c'est dû à des souffrances intérieures, c'est une auto protection de pouvoir gérer l'extérieur dans mon entourage, dans mon travail je suis un mec posé ceci cela et maintenant j'écris autrement silence... Quand j'écris c'est le seul endroit où je peux m'échapper et un nouveau monde à explorer en même temps

Aimerais-tu publier tes écrits ?

Je dirais pas du tout dans le sens où ce que je peux écrire n'intéressera personne je n'ai pas de perspective d'édition c'est vraiment explorer ce que j'ai en moi c'est la première fois que je sens une certaine singularité avant je me sentais très moyen sur le plan artistique je suis très juste mais depuis que j'ai écrit en atelier , je sens quelque chose à creuser, quelque chose d'intéressant qui émerge il y a quelque chose qui s'est déclenché, il y a une démarche qui s'est mise en route j'ai tout à découvrir, avec la musique y a rien qui se passait, je ne ressentais rien de percutant. Par exemple devenir écrivain c'est un peu rechercher la reconnaissance, une quête. Moi à part faire passer des messages c'est ce qui compte moi juste partager, l'aspect artistique, je me ferais éditer gratuitement.

Tu vois maintenant quand je vais dans un musée c'est d'abord ce que je ressens alors qu'avant j'essayais de me documenter et ça me fait quoi, et du coup j'ai gravé plus de choses, plus d'images qui me reviennent, des mots, le souvenir c'est beaucoup plus intéressant ça me parle ou ça me parle pas je suis complètement dans l'aspect émotionnel.

Comment te projettes-tu dans les ateliers ?

J'avoue que ça fait pas longtemps que j'en fais je me suis bien intégré, j'ai bien accroché souvent c'est mon opinion personnel souvent en fait je me force à aller parce que je sais que je vais être très content après quand on démarre l'atelier je le vis comme un voyage, il y a un cheminement on va nous amener une certaine légèreté et surtout une certaine liberté il ra pour quelque part un côté thérapeutique c'est un peu compliqué c'est un peu un moyen d'exprimer de la souffrance que je garde au fond de moi ça m'aide à créer le grand déclin de l'atelier c'est la perception de l'art en général je vais voir des expos j'emmène mon fils ça m'a complètement décomplexé y a pas longtemps je suis allée voir une expo la forme ne m'a pas plus mais le fond beaucoup plu une œuvre et quelqu'un qui écrit c'est un peu pareil il y a une relation qui se crée entre celui qui l'a reçu et celui qui l'a créé un dialogue par rapport à ça on ressent quelque chose ça m'a amené dans un monde que je ne connaissais pas c'est une belle découverte , c'est un beau voyage.

Bernard marié, bénévole à la banque alimentaire de Bordeaux, Femme magistrat, 2 enfants un fils de 28 ans et une fille de 24 ans. Père Patron d'une PME, Mère au foyer. Un frère a arrêté l'école à 14 ans et a repris l'entreprise familiale. Une sœur décédée à l'âge de 45 ans.

Premier entretien : 7 mai 2012 dans un café.

Qu'est-ce qui t'as amené à l'atelier de S ?

Franchement le hasard, Avant d'entrer en atelier, je pensais que pour moi c'était acquis pour entamer l'écriture d'un polar. Et en fait je suis entrée dans cet atelier par pur hasard. J'ai vu une affiche dans une librairie à Pessac à côté de Jean Eustache puis en discutant avec le libraire il me dit qu'il y a un atelier d'écriture et y avait sa brochure de CB C'est vrai qui avait une vague envie parce que ça m'a toujours tillé un peu l'envie d'écrire dans un atelier mais bon sans plus et je me suis dit tiens pourquoi pas aller voir. Et en fait, je suis venu ici par curiosité, pour voir comment c'était. C'est comme ça que je suis ici.

Et tu l'imaginais comment l'atelier d'écriture ?

Je n'avais pas d'idée précise. J'espérais que c'était un truc pas très formaté comme dans le système scolaire. J'aurais pas supporté parce que moi alors moi euh j'étais... moi j'ai toujours été... j'étais euh... comment dire... asocial c'est peut-être un bien grand mot mais j'étais un peu en marge et à la marge, je pense qu'y avait un côté qui était un peu volontaire, en gros le système scolaire m'a toujours fait chier, j'veux dire tout ce qui était cadre formatage éducation nationale ça ça me fait gerber, donc c'est pour ça je pense que je suis nul et tout à fait incompetent en pédagogie, pour moi aussi y a toujours l'enseignement qui doit venir d'en haut mais je pense que là aussi c'est une question de démocratie quoi, alors là aussi euh... peut-être qu'inconsciemment (...) y a des choses que j'avais pas perçues mais j'ai fait une partie de ma scolarité chez les curés, ça c'est encore autre chose, mais les profs étaient sur des estrades, donc déjà y a toute une symbolique etc. mais je dis ça, parce que en même temps j'étais en train de me dire, c'est de voir un prof sur un piédestal ou un instit ou autre par rapport à bon, on a et là je rejoins, parce que j'ai lu une interview de Tobi Nathan qui disait que quand on fait de la psycho ou au lieu de faire n'importe quoi faudrait d'abord demander aux gens d'où y viennent, quelle est leur origine et (...) et je pense qu'on connaît jamais assez les gens et les gens on les découvre tous les jours, j'veux dire même les gens avec qui on vit au quotidien y a des trucs bon... et je pense que si y a pas un minimum d'interactivité, d'interaction, si toujours c'est quelque chose qui vient d'en-haut, forcément... la communication faut qui ait un feedback, et apprendre sans communiquer quelque part c'est... alors voilà, c'est pas un hasard si les matières où j'étais bon c'est les matières où j'aimais bien les profs parce que je communiquais, ça veut pas dire qu'y avait des relations (...) pouvait y avoir des relations conflictuelles, mais un prof où y a pas d'échanges... moi par exemple j'avais des problèmes en maths parce quand on me disait 2 et 2 c'est 4 et quand on le met en équation c'est ça bon, quand c'est quelque chose de littéraire tu peux dire attendez là j'suis pas d'accord, y avait un prof qui m'avait baptisé « oui mais » parce que j'étais toujours l'emmerdeur qui... mais c'est comme ça je pense que je comprends... et non pas, j'veux dire l'éducation, l'éducation nationale c'est pas une machine à enseigner, et moi j'ai toujours été un peu rebelle si tu veux, pas un peu d'ailleurs j'ai toujours été rebelle à tout ce qui venait... et et là où j'ai le plus progressé c'est quand je faisais les trucs tout seul,

dans mon coin parce que j'avais envie de découvrir ou autre, ou avec des copains parce que voilà on avaient envie... et mais je m'aperçois...je découvre des trucs sur internet, ou en lisant etc. Je pense que l'enseignement ça doit être quelque chose de didactique et de démocratique, ça doit pas être quelque chose d'imposé, et en plus on en arrive à des aberrations dans le système actuel, quand on voit le nombre de jeunes qui sont dans la merde parce qu'on les a pas écoutés, parce qu'on leur à dit toi t'as un problème tu seras jamais un intello, si t'es pas un intello t'es un manuel voilà euh tant que ça déjà et je vais dire de quel droit, et en plus quand ces gens-là sont dans des filières techniques ils vont dire par exemple moi je veux être jardinier non toi tu vas être mécano, y a plus de place et le type toute sa vie euh...il va subir... et je pense que s'il y a un tel déphasage, d'ailleurs en ce moment les gens sont déphasés, je pense c'est parce qu'il y a ce schéma qui fait que...et et pour l'avoir vécu au moins en partie à titre personnel, y a un moment donné tu te dis euh...quand tu tu sens que t'es pas en phase, que t'es décalé bon tu te replis...t'agresses ou tu provoques, ça va être sous une forme ou une autre mais, mais forcément...et tu n'es plus productif, alors ça, ça c'est un mot qui me fait euh...mais dans notre société il faut être productif, qu'est-ce que c'est être productif, là aussi...en quoi, il faut qu'on m'explique, qu'un PDG qui va gagner x euros va être plus productif qu'un mec qui est dans sa boîte qui passe la journée à nettoyer des trucs au karcher ou autre, le quel est le plus productif, le quel produit plus (...) et ça bon c'est pas forcément évident euh pour en revenir à la littérature pourquoi tel auteur va être...si si un auteur productif c'est un mec qui marche bien style marc Lévy parce qu'il fait vivre sa maison d'édition euh voilà alors qu'à côté de ça y a des mec qui vont être des illustres inconnus qui vont tirer à un minimum d'exemplaires mais qui vont être des petits bijoux euh voilà quoi, donc ça devient un problème, une fois de plus on en reviens à démocratie, marchandises, tout ça, ça devient...et on est dans une société où je crois on va être obligés de faire marche arrière sur beaucoup de choses et je crois, parce qu'à force de tout vouloir marchandiser euh... tôt ça pour moi c'est le même processus c'est c'est euh ...et vouloir quantifier économiquement les choses, voilà quoi est-ce que on peut quantifier, euh on veut quantifier la richesse qu'on crée ça ok enfin j'veux dire ok c'est une constatation mais je veux dire les gens qu'on a bousiller soit à travers un système de mauvaise intégration, genre éducation nationale ou autre, qu'on a mal orienté, les gens dont on s'est pas occupés je pense au problème de l'immigration, qu'on a actuellement, parce ça je pense c'est un des plus gros problème qu'on ait à venir, bon ça et y a un gâchis social et individuel qui est difficilement quantifiable là, et je pense que là... et il va falloir inventer autre chose et quand je disais, je parlais tout à l'heure... on parlait d'ateliers d'écriture, bon j'espérais juste que ce ne soit pas un truc scolaire ou on un truc qu'on te formate sur ce qu'on doit écrire, sur les « effets de mode du moment. On va être obligé d'innover économiquement et et socialement... pour revenir à d'autres critères plus sociaux plus, enfin je sais pas comment le dire. Silence...

A l'époque de tes années scolaires, tu écrivais ?

A l'époque, j'écrivais des poèmes j'écrivais pour moi bien sûr, sauf que ma mère un jour est tombé la dessus et elle a commencé à paniquer la pauvre femme, elle a commencé à me dire que je déprimais etc. rire et mon père lui se posait des questions alors la connerie c'est que euh en fait je suis quelqu'un qui carbure à l'affectif et j'avais une sœur au milieu heureusement qui temporisait mais qui est décédée d'un cancer y' a 20 ans elle avait 45 ans si tu veux moi j'étais en rébellion avec mon père mon frère qui avait été récupéré à l'époque par ma belle-sœur qui a fait croire qu'elle était enceinte pour se faire marier car à l'époque mon père vieillissait et mon frère a voulu prendre sa place et le tort que j'ai eu quand j'ai quitté euh euh. J'ai fait un DUT stup d'éco gestion pas par vocation mais bon et à l'époque j'ai failli faire science po et j'hésitais quand j'ai vu tous ces cons à la cravate je suis partie en courant

j'habitais en terminal en internat car j'étais interne parce que j'étais chez les curés de la 7^{ème} à la seconde et ensuite j'ai redoublé ma seconde mais j'ai fait exprès car mon père voulait que fasse la filière c et moi je voulais faire un bac B voilà c'était une stratégie à l'époque j'avais une vague idée du métier que je voulais faire peut-être journaliste un truc comme ça et heureusement que ma frangine qui avait 8 ans de plus que moi qui m'a soutenue et qui m'a épaulait m'a pris avec elle parce qu'elle avait un appartement parce qu'elle bossait , elle était indépendante, elle était prof dans une boîte privée

Elle m'a prise par la main et pour moi c'était la liberté en plus l'année d'avant j'avais découvert le lycée mixte là c'était super alors que je sortais de lycée de garçon interne etc. qui était vraiment j'avais fait un texte là-dessus que j'ai retrouvé en refaisant les ateliers d'écriture et je me suis marré et euhh. Bon j'écrivais pleins de trucs assez réactionnaires, bon encore maintenant euh. Donc quand je me suis retrouvé à Talence à Victor Louis c'était la grande liberté et à l'époque dans la foulée y avait l'université nouvelle et l'unicité de la gauche et là je rêvais du grand soir et là quelque part et paradoxalement je suis rentrée en Iut. Sur le plan scolaire au départ j'étais en froid avec mon père parce que pour lui la voie royale c'était les maths, c'était bac c à l'époque et moi j'étais rebelle déjà à cet âge-là, en plus je ne dis pas ça à ma décharge mais en plus j'ai eu un prof de maths qui venait faire ses cours à la cravache et fallait pas entendre une mouche voler moyennant quoi il écœurait des maths il était d'une nullité, c'était un mec qui avait une formation de profs de gym c'était chez les curés dans le privé je ne sais pas pourquoi il s'est retrouvé prof de maths alors qu'il n'avait aucune formation, il était nulle à chier il s'imposait par un surcroit d'autorité et résultat il nous a tous écœuré des maths si bien que les bases m'ont manqué plus tard j'ai rattrapé tardivement euh et si tu veux euh euh il m'a écœuré des maths et indirectement euh après physique chimie j'étais handicapé donc euh...et par contre j'ai été plus attiré par tout ce qui était littéraire philo histoire géo donc j'ai réussi à compenser et tant mieux alors euh... Après y'a d'autres choses d'abord la boîte où j'étais y'avait que bac C, D, ou A. A à l'époque on disait que c'était limité du moins dans cette boîte et si j'étais resté dans cette boîte j'avais 5 % de réussite au bac donc mon père m'avait mis c'était l'époque de 68 et me disait chez les curés au moins les cours ne seront pas suspendus ça c'était l'histoire de mon père avait une conception de l'éducation très militaire et j'ai fait commerce et je suis rentré dans la boîte de mon père mais ça pouvait marcher ça a clashes j'ai rencontré ma femme qui était politiquement de gauche, mon père a eu une grande discussion là-dessus qui n'était pas acceptée par ma famille parce que mon père a toujours considéré le fait que je sois à gauche était une erreur de jeunesse . Il m'a dit que c'était la plus grosse connerie de ta vie et je lui ai dit puisque c'est ça voilà les clefs de la bagnole, c'était une voiture de société, j'ai foutu le camp et on s'est enguelé là ça était houleux après on s'est reparlé et là en fait mon père était malade il a eu un cancer et quelque part je culpabilisé aussi de toute façon on a eu des relations très difficiles avec mon père et voilà quoi et et et et euh...

Que faisait-il comme métier ?

Mon père avait une PME de chariot élévateur d'entreprise, mon frère a raté sa scolarité à 14 ans il a arrêté l'école et il entrait dans la boîte il a bossé avec mon père mon frère a compensé sur le plan physique il a donné de sa personne mais il sait bouffer par le pognon alors que mon père était encore de réac vieille école avec des valeurs catho moi c'était très difficile avec mon père mon grand-père était un ancien de 14-18.

J'ai eu des enguelades avec mon père que je traitais de collabo car à l'adolescence j'ai été politisé et la réaction du fait que mon père était RPR en plus alors que mon grand-père était un héros de la guerre 14-18 moi j'étais aux jeunesses communiste

Et ta mère, que faisait-elle ?

Ma mère était la caricature de la mère au foyer, femme de patron elle s'emmerdait parce qu'elle ne travaillait pas et ne faisait rien, elle ne foutait rien littéralement puisqu'on avait quelqu'un, une femme de ménage pour s'occuper de la maison, elle était un peu dépressive moi je culpabilisais d'être fils de patron vu mes positions politiques, en fait j'ai préféré travailler ailleurs que chez mon père mais y'avait aussi le choix que me donnait c'est la boîte ou ta femme)et puis y'avait une stratégie de mon frère pour régner tout seul après avoir spolié ma mère

Que faisais tu comme travail ?

Moi comme boulot comme j'étais commercial par ma formation j'ai toujours travaillé dans le secteur de la manutention dans des entreprises de Pme de travaux publics soit chez des loueurs concessionnaires et chez des importateurs après j'ai eu des péripéties parce qu'après j'ai bossé dans une boîte euh euh je veux chez un gars qui m'avait débauché dans la boîte où j'étais il me dit que tu devrais venir chez moi euh euh c'était un loueur de matériel ça c'était en 2001 on avait bien sympathisé

J'ai été inspecteur commercial de Charente Poitou à perpignan et ce gars-là d'Angoulême qui était un de mes bons clients me disait qu'il avait besoin d'un mec pour une boîte de négoce de matériel et tu seras mon responsable commercial j'ai fait ce truc parce qu'il fallait bosser j'ai été pris passion par ce boulot alors j'ai fait ça quoi.

Ça t'évoque quoi l'écriture ?

L'écriture déjà pour moi c'est écrire avec un crayon. alors peut-être que pour les vieux cons comme moi y a des progrès à faire vis-à-vis d'internet mais moi j'avoue y a des trucs contre lesquels je m'insurge parce que...m'inscrire sur Facebook...alors là je pense à Brassens « ...en plein soleil c'est pareil » pour moi ça fait preuve d'une impudeur parce que dire sur internet j'vais pisser en gros, quel intérêt j'veux dire bon, sans compter le côté Big Brother qui me... bon alors j'avoue que là je suis sceptique, mais quelque part il y aura bien quelque chose à trouver entre le numérique et..., et en plus du contact du stylo sur le papier, j'ai pas essayé encore mais déjà moi quand je tape un texte, c'est pas pareil, c'est pas...alors j'ai jamais fait l'expérience.

Alors c'est c'est j'sais pas mais quelque part c'est un non-sens voilà, c'est j'sais pas c'est contre nature, voilà pour moi c'est contre nature. On parlait tout à l'heure d'ordinateur etc. j'ai moins de mal...écrire pour moi si tu veux avec un ordinateur c'est c'est moins bon c'est pas comme le papier où tu peux revenir en arrière, relire tes notes, mais bon c'est pour moi quoi.

N : Pour toi, la pratique d'écriture se passe avec une feuille et un crayon

B : je sais pas parce qu'il y a un côté il me semble qu'il y a...le côté créatif il passe aussi par là euh euh je sais pas si c'est... pas la calligraphie pour la calligraphie mais mais si tu veux quand tu écris...des fulgurances c'est pas vraiment le mot...des trucs qui te sautent à l'esprit, et avec la plume si c'est pas ça tu vois, tu barres, tu ratures etc. alors qu'avec l'ordinateur t'es déjà dans le texte et puis j'sais pas y a une technologie qui fait que...je sais pas pour moi c'est un peu contre nature, c'est comme si tu disais on fait une course à pieds mais je prends la voiture pour aller plus vite, je sais pas, je sais pas l'expliquer mais pour moi y a pas le côté

créatif quand tu écris avec un ordi... Alors peut-être parce que je fais partie de ces mecs qui ont été élevés avec la plume sergent major et... et moi comme j'étais gaucher dyslexique on m'a tapé sur les doigts pendant des années pour me faire écrire un peu près correctement, c'est peut-être parce que j'ai un rapport plus compliqué, je l'ai eu dès le départ c'était plus compliqué parce que j'étais gaucher dyslexique, on m'a contrarié à l'époque pour me faire écrire de la main droite ce qui était une grosse connerie maintenant mais bon à l'époque ça c'est fait comme ça, alors ça m'a coûté tellement pour faire ça que maintenant, je sais pas peut-être qu'inconsciemment y a un peu de de ça mais je sais pas euh puis euh ... y a une spontanéité avec la plume qu'on a pas avec l'ordi... mais bon ça c'est moi et c'est... ceci dit moi moi je j'aime les polards et je sais qu'y a un tas de polards qui ont été écrit des mecs qui écrivaient à la machine et au traitement de texte, San Antonio, Frédéric Dard, c'est un mec qui euh voilà, mais est-ce que Céline ou Victor Hugo auraient écrit ce qu'ils ont écrit s'il avaient eu le traitement de texte voilà peut-être je sais pas, je sais pas... mais... euh euh alors peut-être c'est moi qui fais un blocage par rapport à ça mais... c'est c'est voilà c'est j'sais pas c'est c'est y a quelque chose qui me gêne dans le traitement de texte alors réécrire un texte parce qu'on écrit comme un cochon mais mais le jet premier moi mon... je pense c'est alors voilà c'est...

En début d'entretien, tu me disais que tu voulais écrire un polar ?

Oui oui je vais écrire un polar pour dénoncer la violence dans la société actuelle. Et justement j'en discutais ce matin, ce matin j'étais avec un collègue qui est instit, qui m'expliquait qu'y a plein de gamins avec des parents migrants qui sont dans des difficultés matérielles, enfin pas uniquement matérielles, de tout ordre etc, des gamins qui sont paumés, y a d'autres gamins qui utilisent ces gamin pour dire allez pique ta crise etc, y a un environnement qui est, alors j'sais pas heu ... alors je pense qu'il y a un délitement social qui se passe quelque part et qui est à la base de tout ça, et à mon avis on ne pourra retrouver plus de démocratie et plus de justice sociale, bon et à mon avis c'est peut-être ça qui va favoriser un certain creuset, et c'est là où j'essaie de retomber sur mes pattes par rapport à ta question, mais au niveau de l'écriture, au niveau... je pense que l'écriture ça sert à ça quoi. Pour amener peut-être au niveau de la société pour faire les choses différemment parce que heu là. Et heu... L'écriture peut aider à contrer tout ça quoi. En fait, on fait avancer les choses grâce à la lecture et l'écriture le communisme vient de Marx. Marx a écrit car il s'inspiré de Proudhon, Proudhon parce que y'a eu Voltaire des auteurs des lumières etc. c'est un peu l'essence du monde quand on écrit on est nourri de tous ces auteurs, ces gens qu'on lit quoi. Et moi je crois qu'écrire comme je le projette c'est pas par un essai sociologique mais par un polar tu vois. ...

L'écriture est pour toi un moyen de dénoncer ?

Oui voilà ; Ecrire voilà. C'est accoucher des choses intéressantes, de quelque chose, je suis très politisé, tu te dis que tu dois accoucher de quelque chose, et pour c'est par l'écriture d'un polar, je me dis qu'en allant à l'atelier d'écriture, et en ayant envie d'écrire, j'ai des chances de trouver des choses qui vont m'aider, à trouver un fil d'Ariane peut-être pas mais j'ai besoin de toucher terre un peu, et en même de se faire plaisir.

bon c'est là où après y a des gens qui ont du talent, je pense qu'il y a des gens qui ont plus de talent quelque d'autres, c'est indéniable comme partout, je crois que, effectivement les gens qui à mon avis écrivent bien, alors je parle des écrivains un peu patentés... euh... qu'on trouve en librairie, bon c'est des gens qui ont peut-être eu de la chance au départ, ils ont eu la chance d'être publiés parce qu'il y a peut-être des petits... tout un tas de gens qui ont du génie euh

...et qu'on pas été découverts euh... j'espère que je vais écrire un truc bien quoi car le potentiel pour et je bosse quoi. je crois, bon maintenant Brassens, c'était un vrai rat de bibliothèque, B il a passé au moins 15 ans de sa vie à écumer les bibliothèques, et moi j'ai d'ailleurs une admiration pour...et je crois que ça se perd un peu, peut-être que je dis ça parce que je suis un vieux con aussi, et y avait une époque où il y avait des autodidactes, qui étaient des types, alors je pense ; Je pense que je suis un autodidacte... alors j'ouvre une parenthèse, je l'ai refermée, je perds pas le fil...euh euh , je pense qu'on est dans une période où fait les choses précipitamment, on prend plus le temps de vivre, pour beaucoup de choses, et y a des choses si tu veux, des chantiers qu'on commence et qu'on finit jamais, et je pense qu'au niveau de chaque individu y a un gâchis colossal, alors je parle dans le domaine professionnel, parce que moi je suis dans la banque alimentaire, des gens qui ont eu des interruption dans leur carrière parce qu'on leur a pas donné... des gens qui auraient s'exprimer de façon extraordinaire, y a des gens bon, alors pas toujours...parce qu'en même temps je m'intéresse aussi à tout ce qui est économie sociale etc, j'avais été frappé... moi j'avais vu quand j'étais ado, parce que je m'intéressais, je me suis toujours intéressé aux coopératives ouvrières et à tout ce qui touchait à l'autogestion, j'avais un livre d'ailleurs que j'ai acheté, que j'ai perdu, qu'on ,qu'on m'a jamais rendu, et il est pas réédité, je suis malheureux comme tout, que j'ai perdu, je payerais des sommes pour le retrouver, un type qui s'appelle Marcel Mermoz, qui a écrit un livre qui s'appelle L'autogestion c'est pas de la tarte, et c'est un type qui était un savoyard, c'est un type qui doit être mort maintenant parce que c'était un type qui était né au début du siècle, et c'était un type qui était un vrai autodidacte, qui a quitté sa famille vers 8,9 ans parce qu'il fallait bouffer, qui a été mitron ,boulangier etc, heu et qui est monté à Paris après pour trouver du boulot, et qui expliquait, ça ferait bondir ma fille parce qu'elle dirait que je suis un affreux macho, mais il expliquait qu'à 14 ans quand il a commencé à gagner du pognon, il hésitait pour savoir s'il allait se payer une pute ou un bouquin, et heu voilà c'est un personnage, c'est un mec qui a participer à la création d'une coopérative ouvrière avec Marcel Barbu, c'est un nom qui te dit peut-être vaguement quelque chose, qui avait été candidat à des élections présidentielles dans les années 60, et qui avait fondé la communauté Boimondo, c'étaient les producteurs de boîtiers de... à Dôles dans le Jura, donc c'était avant l'époque Lipp etc, à la grande époque horlogère qui avait heu, ils avaient fondé une coopérative ouvrière pour fabriquer des montres, des boîtiers de montres, et heu alors c'est un truc qui paraîtrait complètement utopique maintenant, les décisions ne se prenaient que si elles avaient été cooptées à l'unanimité, alors des foi pour une connerie, pour savoir si on...ça prenait 3 jours, mais c'étaient des mecs qui croyaient en la démocratie, moyennant quoi c'étaient des gens... parce que j'ai côtoyé des gens comme ça quand j'étais dans les Coop, c'étaient des gens qui avaient une soif de culture, alors c'est pas un hasard si c'étaient des gens qui venaient de milieux modestes, qui avaient pas eu accès à la culture pour des raisons matérielles, parfois des immigrés, beaucoup de gens qui avaient fui l'Espagne à l'époque, quand il y avait la guerre d'Espagne, le franquisme etc, et Mussolini, donc c'étaient des gens qui avaient soif de culture, de démocratie, c'est pas un hasard, et c'est des mecs qui ont fait de trucs... quand j'en parle j'ai presque les larmes aux yeux...et je pense que quelque part on sera obligé de revenir, parce qu'actuellement il y a un espèce de délitement et je pense que c'est parce qu'on a problème avec le temps et on fait beaucoup de choses dans l'urgence. Je te parle de tout ça mais c'est pour ça que je veux écrire, et dénoncer notre société actuelle. J'ai déjà commencé à penser à l'histoire d'un gamin, un ado qui fouterait le camp de chez lui et (rire rire) et qui ai recueilli à travers un tas de trucs etc... Qui rencontre des gens etc. qui atterrit chez un grand père et grand-père qui est assez ouvert qui est en fait assez libertaire quoi donc pour le moment de base c'est quoi mais bon mais je trame là-dessus parce que c'est là où y a plus de matière parce que moi j' ai des trucs à dire là-dessus, y a des fantasmes et j'ai envie quelque part d'écrire mon adolescence j'ai envie d'être dans la peau de ce grand

père et comme en plus je vis assez mal ma crise de génération avec ma fille euh euh... c'est un peu une réponse par rapport à ça (rire)... Voilà y'a une phrase de Georges Wilson qui disait avant j'avais des principes maintenant j'ai des enfants (il me demande si j'ai des enfants). Mon fils est très indépendant moi je vois quand mon fils il a bossé à 14 15 ans j'étais content ou à 16 ans, il a décidé de lui-même quand il a touché sa première paye, le lendemain il s'est acheté des pompes, des Nike pour être comme les copains, alors que je veux dire à la maison on avait les moyens d'acheter... mais le réflexe, mon fils t'es un singe quoi, c'était un singe social, non mais c'est ça quoi, on fait des singes sociaux, et on est des singes sociaux. Ma fille a tendance à jouer Tanguy et en plus cette génération, on est dans un système en ébullition, c'est tout bête ça passe par l'écriture, le premier atelier qu'on a fait avec S, j'ai écrit des trucs qui plombent c'est assez politisé et tout ça quoi y'a la violence sociale qui ressort dans mes trucs et là j'ai eu un tel qu'on nous parle de la crise et tout ça (interruption par le serveur) euh euh l'austérité, le mariage pour tous etc. j'ai eu envie d'écrire des trucs sur ça, Il faut justement les gens prennent le temps de se regarder, de s'écouter. Je me dis que j'ai peut-être des choses à dire je ne sais pas comment les dire euh euh en même tous les jours y a des trucs qui foutent en boule quand j'ouvre le journal quand j'entends la radio là tout à l'heure quand je buvais mon café j'entendais des réflexions sur les immigrés digne d'un connard du FN pour résumer j'ai besoin de donner une forme à ça, c'est un peu ça écrire pour moi. Je pense que ça fait des coupures ce phénomène de mondialisation, on vit une régression sociale ça je le perçois et je voudrais mais j'ai dû mal à l'analyser, je veux pas faire un essai là-dessus mais je veux faire passer un message là-dessus en disant qu'on est tous victime d'un truc et faudrait rebondir là-dessus c'est vraiment des trucs voilà qui partent dans tous les sens mais bon j'ai lu récemment un auteur grec ils l'ont présenté sur Arte c'était sur une thématique sur plusieurs soirées pendant un mois sur des auteurs étrangers en Allemagne, en Turquie, en Norvège sur des auteurs connus euh en Grèce et là je suis tombé sur un auteur de polar qui a essayé de montrer à quel point on a pris des gens pour des cons avec la crise, la régression sociale et économique ça engendre, il écrit ça un peu en 2nd degré j'ai lu le polar je trouvais qu'il n'allait pas assez loin en fait des écrire des trucs c'est un prétexte pour dénoncer les merdes liées au quotidien, liées à la crise, à l'incertitude dans la tête des gens et la poussée du Front Nationale (là il baisse le ton) et montre du doigt ces étrangers on a fait de ces gens des anti occidentaux pendant des siècles et des siècles, ce con de Bush qui était partie en guerre contre l'islam on se pose pas la question quand j'écoute les commentaires à la radio à la con sur les gens qui partent en Syrie on se pose pas vraiment les bonnes questions putain on ferait mieux d'analyser que de nous asséner la même propagande au lieu de se dire pourquoi y'a ça on est responsable de cette mascarade les uns les autres. C'est comme le mariage pour tous y a encore des connards qui sont entrain de gueuler dans la rue au lieu de faire avancer les choses. La place de la femme dans notre société y a qu'à voir le nombre de femmes dans la vie politique. Moi je suis partie euh je suis né en 58 je me souviens en 81 on avait de l'espoir mais on a pas évolué sur la contraception sur les grands problèmes de la société, sur l'euthanasie, sur les délinquants, pourquoi on fabrique des délinquants on a vraiment pas beaucoup évolué il faudrait se poser des questions et pourquoi les jeunes rejettent le système de notre société remarque que la politique est entre les mains de vieux cons quoi et male blancs dominants, les bonobos sont moins cons que nous c'est vrai qu'euh euh... Petit à petit voilà si tu veux ça toujours été un projet latent on est en train de sombrer dans cette médiocrité sociale économique et voilà et moi j'ai envie d'écrire sur ça sous forme de polar mais bon ... Quand j'entends en écho du au front national Mélenchon qui critique avec les mêmes arguments de Georges Marchais. En fait je lis pas mal y' a des trucs qui m'interpellent et je crois que tout se passe par l'écrit. Voilà mon truc, c'est mon dada.

Tu me disais que tu étais au chômage, que fais-tu de ton temps libre ?

J'écris et je lis surtout. J'aide bien sûr ma femme à la maison car elle travaille, elle est magistrat, je promène mon chien rien de euh d'exaltant quoi. En fait, j'aime surtout lire euh

Et que lis-tu ?

Des romans noirs, des romans noirs c'est un objet qui est euh très sociologique on observe une population donnée et tout ça y ' a le crime qui est associé à cette population et puis la résolution de ce crime ou la non résolution de crime et c'est tout ce qui a autour de crime qui est chépa moi euh Hollywood dans les années 40, cette époque lorsque pénètre l'enquêteur dans les années 40 l'auteur doit tout savoir ce qui se passait dans les années 40 et ce qui était les années 40 et être capable de le restituer ça pas donner à tout le monde tu sais je trouve ça admirable c'est le côté français que je n'ai pas car je lis beaucoup de romans américains ou étranger mais très peu français bien que j'apprécie l'humour français de certains auteurs français, je trouve que les américains sont très fort sur les bases de données ils ont une espèce de recherche de qualité dans leur documentation qui est exceptionnel mais ont peu d'humour ils racontent la chose froidement très efficace le français est peut-être moins euh ils cherchent moins à se documenter au fond ils parlent de son expérience personnel et donc il n 'a pas besoin de se documenter outre mesure sur la chose si il a fréquenté les milieux anarchistes par exemple bon ben il écrira sur l'anarchisme et souvent il le fait avec un certain décalage, avec un certain humour et une certaine autodérision. C'est vrai que lire c'est utile ça vous donne des réponses y a des choses très intéressante. Et là à partir de tout ce que j'ai lu je suis chaud pour écrire des trucs ça. Et puis y'a d'autres de truc que je lis. J'ai lu Sartre et d'autres auteurs du même style. Mais y'as des gens qui font de la m... Mais euh mais euh... j'étais tout à l'heure à Cultura, j'étais effaré le nombre de connerie qu'on peut écrire sur un même sujet, ça me fais doucement rigoler d'ailleurs, bon peu importe, mais quand on voit tous ces gens-là qu'on nous ressort dans les média. En plus maintenant quand tu lis les statistiques de vente de livres maintenant, je sais plus quel pourcentage il y a, mais le plus grand nombre est vendu en grandes surfaces, si c'est Marc Lévy c'est pas grave, mais le problème c'est qu'on aura plus que des marc Lévy, et tu te demandes même si un mec comme Hemingway on le découvrirai aujourd'hui, bientôt.

Comme Lévy y a des gens qui aiment Marc Lévy mais pour moi c'est un écrivain industriel tu vois ce que je veux dire il a la chance d'être en tête de gondole chez carrefour ou comme Trieveller bon peut-être avec tout ce qu'elle a vécu faut peut-être qu'elle remette les choses à leur juste place un gros con de blanc dominant qui fait de la politique qui l' a fait chier. Mais bon quand tu vois qu'il y a que des Zemour et des Trieveller en tête tu te dis y'a un problème quoi Proust reviendrais à notre époque personne ne le lirait quoi et là tu poses des question on est dans une société où on fait de tout une marchandise et peut-être y a besoin d'une révolution quand j'étais plus jeune on pouvait se battre sur le plan politique on peut encore mais la financiarisation a bouffé la politique donc en fait on peut se battre toute sa vie contre des moulins à vent mais j'ai beaucoup d'admiration pour ce qui a fait Hessel avec les indignés en Espagne mais à mon avis ça reste une minorité même si ça fait évoluer les choses ils ne pourront pas battre contre la finance qui est en train de gouverner le monde et tous les transferts qui se font entre la chine et les Euh euh... Ca faut pas être non plus utopiste mais on sera obligé d'arriver à une autre société. (Coup de téléphone de sa femme). Je n'ai pas vu le temps passer.

Excuse-moi c'était ma femme. Donc on parlait de la marchandisation de la lecture ?

Oui c'est ça.

Oui donc, hier je suis tombé sur un penseur comme Jean Zain qui dit qu'il faudra des espèces de coopératives locales autogérées en même temps pour essayer de faire sortir les gens du chômage et en même temps il faut innover on peut pas rester avec nos... en sachant que le grand procès révolutionnaire c'est de savoir si on ouvre 3 plus de l'année non mais enfin voilà moi tout ça, ça me fait bondir ; donc tout ça actuellement s'accumule un peu et je sens que ça me donne envie d'écrire et me dire ah non mais ça non c'est pas acceptable . Il faut gueuler avec un bout de papier c'est, rire.....J'ai dit pas que je vais le seul mais en même temps j'ai besoin d'éclaircir ça dans ma petite tronche quoi rire C'est ma motivation elle est quelque part là dans l'écriture d'un polar. Voilà quoi. Economiquement on te dit quand t'as plus de 50 ballets au chômage t'es un peu mort. Cette société détruit quoi on dit qu'on peut pas avoir été et être moi j'ai pas eu le temps d'avoir été en fait y' a un peu de tout ça c'est aussi con que ça mais c'est pour ça que je veux écrire. J'ai besoin de montrer du doigt un petit peu la société. Je veux dénoncer des trucs comme ça et dire comme Bourdieu, Ernaud tout ça y a pas de cohérence.

Deuxième entretien : 14 septembre 2013 dans un café.

Depuis notre première rencontre, où en es-tu dans ton écriture ?

Depuis qu'on s'est vu la dernière fois, en fait je n'ai pas entamé le polar, je me suis rendu que c'est n'est pas évident faut suivre des procédures c'est dur il faut que tu sois crédible, faut écrire une fiction qui sera pas n'importe quoi euh euh...C'est difficile à formuler quoi. Et je crois qu'en venant aux ateliers, ça m'a calmé. Au début c'était dur parce que tu t'aperçois que j'étais formatée à ma façon quelque part et ça m'en rendu vachement modeste. Tiens merde ça m'a mis une baffé quoi. Euh euh bon c'est vrai ça était hard au début. Et puis maintenant, donc je me rends compte qu'on peut écrire des choses différemment quoi et voilà quoi.

Qu'est ce qui t'as calmé ?

Je me suis dit que c'était un peu con et je mais euh au tant y a des trucs je me sens faible, je me sens comme de la merde et euh si je me compare à un vrai écrivain je vais faire de la merde à côté c'est sur aucune euh en fait je ne vais pas avoir l'immodestie de me comparer à un vrai écrivain mais en même je me dis que t'as des trucs à dire tu as des ressenties mais je me suis aperçue que j'ai des carences au niveau du vocabulaire, au niveau de la syntaxe donc...euh et d'être avec d'autres gens de faire des débriefing après l'atelier, je trouve que c'est importante. Ça m'a fait vraiment réfléchir.

En plus, ce que j'ai découvert dans l'atelier d'écriture c'est que c'est un lieu d'échange, donc ça c'est important parce que c'est pas la même attitude quand tu es chez toi devant la page blanche que quand tu y vas, et c'est un peu dommage parce qu'on est un peu moins nombreux cette année qu'on était y a 1an .quand j'allais à Pessac parce qu'en plus y avait des gens qui amenaient une espèce de complicité si tu veux, y avait une espèce de jeu dans l'écriture, mais là récemment avec S, y avait 3 ateliers qui étaient délocalisés, parce qu'elle avait un contrat avec la communauté de communes de Podensac je crois, donc y en a eu un y a 2 3 mois à Barsac, y a un peu plus d'un mois à..., et la semaine dernière on était à... et on était pas

nombreux et c'était sympa, et c'était encore une autre ouverture, une ouverture différente de l'atelier... et aussi y a des soirs, c'est ce qu'on disait parce qu'on en discutait après, c'est important, moi j'en ressens moins la nécessité mais je me suis adapté à cette espèce de débriefing après l'atelier, je trouve que c'est important, et des fois tu sens que, les soirs où il s'est pas passé grand-chose, où tu sens que tu as été mauvais, il y a des fois au contraire où les autres t'ont apporté quelque chose, je pense qu'avoir un regard sur ce que font les autres et le regard des autres sur ce qu'ont fait aussi et cette interaction, ça crée une sorte de synergie, et je pense que ça aussi c'est important, enfin pour moi c'est quelque chose qui...et je trouve que ça dans l'atelier de S ça marche très très bien, en plus elle développe bien cette synergie. Tu te rappelles de l'atelier qu'on a fait un mercredi entier ? Là je trouve que la synergie avait très bien joué en plus euh avec des gens qui ne se connaissaient pas forcément

N : Comment la décrirais-tu cette synergie ?

B : et autant au début j'étais sceptique sur ce leitmotiv tout le monde peut écrire, je l'avais en moi avec la méthode de Boris Vian, c'est Boris Vian qui se foutait de Victor Hugo le poète écrit sous le coup de l'inspiration, c'est vrai que tout le monde peut pas être Boris Vian, Victor Hugo, mais tu sens qu'y a des trucs qui se passent, y a des petits, y a des trucs, des petits trésors des fois dans les textes. mais ensuite y a des richesses intérieures qu'on a tous, mais c'est là où je rejoins S et on est tous capables d'exprimer, ceci dit avec plus ou moins, voilà quoi, on est pas tous des Céline, mais on peut tous écrire, et y a des moments où on va écrire des merdes et des moments...et le fait qu'il ait une action collective, ça peut un peu changer les gens, ça peut... bon

N : Penses-tu que l'écriture est un don ?

B : ça je sais pas répondre, je sais pas répondre parce que déjà je veux dire, par rapport à avant qu'il faut vachement être prétentieux, moi maintenant je me rends compte que j'ai un petit niveau déjà, ce que je fais je veux dire mais ceci dit bon juste quand tu vois Céline, Hugo, Brassens, y a des mecs qui sont plus doués que d'autres ça c'est indéniable, après c'est comme tout y a des gens qui sont plus inspirés que d'autres mais c'est, je pense on est ça je le découvre un peu en même temps en atelier d'écriture. Et d'ailleurs indirectement l'atelier d'écriture ça participe à une dynamique chez moi, à des trucs là je vais aux restos du cœur pour faire du bénévolat et tout cas ça part de la même dynamique parce que je me dis que je peux rester comme ça euh euh ca rien foutre sans être interpellé par tout ce qui se passe au niveau crise etc... et des fois tu sens que, les soirs où il s'est pas passé grand-chose, où tu sens que tu as été mauvais, il y a des fois au contraire où les autres t'ont apporté quelque chose, je pense qu'avoir un regard sur ce que font les autres et le regard des autres sur ce qu'ont fait aussi et cette interaction, ça crée une sorte de synergie, et je pense que ça aussi c'est important, enfin pour moi c'est quelque chose qui m'a fait vachement évoluer dans pas mal de chose... mais euh maintenant je peux écrire avec un côté potache voilà quoi et du coup en même temps ça permet de s'analyser un peu voilà quoi et en même temps on évolue grâce aux autres ça c'est indéniable et ça j'en suis persuadé et plus je fais des ateliers d'écriture plus je m'en rencontre en tout cas t'as des gens diversifiés et c'est ça la richesse .c'est un peu l'essence du monde quand on écrit on est nourri des autres, ces gens qu'on lit quoi. En fait ici j'ai pris conscience qu'on a tous des potentialités énormes. Y a des richesses intérieures qu'on a tous, mais c'est là où je rejoins S et on est tous capables d'exprimer.

Ton entrée dans un atelier a remis en question ton rapport à l'écrit ?

Ah oui carrément, Pour te reprendre Félix Leclerc un chanteur canadien qui dit je ne suis pas un chanteur je suis un homme qui chante si tu veux il a un côté amateur par rapport à un pro et il a pas la prétention du gars, de vouloir faire un truc si tu veux c'est une écriture finalisée quoi en fait j'écris comme tu as besoin de pisser quoi en fait que c'est pas une forme de psychothérapie pour se sentir mieux ? y a peut-être ça aussi je crois je sais pas je pense en plus dans mon constat on est dans une société où les gens sont souvent malheureux, stressés et se sentent agressés et ont dû mal à s'exprimer leur désarroi et je pense que par l'écriture tu peux arriver tes sentiments bien sûr et en même temps j'ai envie d'avoir une écriture saine et je crois vraiment que j'ai passé l'âge de me révolter comme je te disais je ne suis pas le Che mais y'a des envies en moi d'exprimer des insatisfactions, des frustrations c'est sûr. on est plus ou moins à s'automutiler et en fait. L'atelier d'écriture m' a fait prendre conscience pas besoin de faire passer un message je pense qu'on a tous des potentialités énormes mais qu'on est dans un système qui tue ces potentialités Brel disait aussi il disait pourquoi il chantait on lui disait vous avez un message il disait non je n'ai pas de message je suis un aspirine un mec ou une nana qui vient me voir chanter pendant 2 ou 3 heures oublie qu'il a mal au dent c'est ça le cachet d'aspirine et je pense que tous à notre petit niveau on peut être ce cachet d'aspirine et je me dis, moi ça m'est arrivé d'être comme tout le monde d'être au fond du trou si tu te relèves parce que il y a quelqu'un qui t'a tendu la main ou parce que tu as été heureux alors tu peux essayer de redonner ça à travers un livre par exemple essayer de rendre heureux de leur faire oublier quelques instants et là aussi je vais réciter Brel, être une heure, une heure seulement beau et con à la fois c'est un peu ça et on a tous besoin de ça et je terminerais avec Brel je crois que quelque part on s'est tous fait voler notre enfance quelque part il faut rester un gamin ce que je veux dire c'est que les adultes sont tellement cons il faut connaître tous une part de far West et on peut le faire à travers l'écriture et moi je ressens à travers des lectures, à travers des chansons, des poèmes etc. et moi je pense rire et j'ai envie aussi de le faire passer l'écriture ce que je ressens ce que je lis c'est peut être immodeste rire on a besoin tous de rayonner et l'écriture ça peut être une forme de rayonnement un rayonnement intérieur parce qu'au moins derrière ta feuille. Tu vois par exemple c'est l'histoire d'un mec qui se trouve face un coucher de soleil et au lieu d'en profiter il va penser au retour aux embouteillages ou à la pluie à venir tous des trucs comme ça quoi c'est le mec qui a toujours des prétextes. Eh ben de fréquenter les ateliers d'écriture, j'étais toujours à vouloir à gueuler à dénoncer, à me prendre le chou. Et j'ai oublié le côté positif. On peut écrire des choses simples. en fait j'ai la chance d'avoir un chien que j'ai récupéré à la SPA et un bois à côté de chez moi , quand je vais me balader avec mon chien, c'est là que je repense à des trucs qu'on fait aux ateliers, les échanges et c'est là que je me dis y'a matière à écriture autre la colère , en partant d'un souvenir d'enfance ou de ce qu'on aurait cru devenir ou de ce qu'on est pas , des gens qu'on a perdu de vue , des gens qui auraient pu avoir une vie c'est vraiment des pistes floues

Si je comprends bien, ton écriture a évolué ?

Euh je ne sais pas euh oui sous l'influence de S par rapport à y'a 1 an etc. j'ai eu tendance à avoir des textes très violents et même au premier degré même si tu veux peut-être, j'étais dans des phases je ne sais pas je disais des choses très cru très anticléricalisme j'allais dans les noirceurs par exemple du mec gros con front national en même temps chasseur et limite violeur dans mes textes j'ai un peu caricaturé dans mes vocabulaires et là un moment donné S M'a dit ola , elle m' a fait comprendre quoi que j'allais trop loin là j'écris des textes moins hard les beaux qui se repaissent de leur vulgarité dans des bistrot et là je me rends compte en lisant mes premiers textes c'était waouh là j'ai appris à nuancer. Je ne dis pas que ça soit c'est

pas ça mais euh euh mais comme disait Brel « faut voir peur de la gravité des adultes » mais euh y'a un côté potache voilà quoi et du coup en même temps ça permet de s'analyser un peu voilà quoi et en même temps on évolue grâce aux autres ça c'est indéniable et ça j'en suis persuadé et plus je fais des ateliers d'écriture plus je m'en rencontre en tout cas t'as des gens diversifiés et c'est ça la richesse . Demain elle fait un atelier et je sais pas combien on sera En fait , venir en atelier d'écriture ça m'a fait du bien. Je me suis rendu compte qu'il fallait sortir de là-dedans, de cette habitude d'écriture pour faire ce que je veux. Bon maintenant, je m'aperçois que j'avais un vocabulaire dans mes écrits assez virulents, parfois peut être insoutenable pour certains. On me l'a fait remarquer. Ouais, S m'a fait remarquer que j'avais un style d'écriture incisif, trop imagé à la limite de la grossièreté. Je me suis formatée à ma façon quelque part et donc je me rends compte qu'on peut écrire en venant ici, des choses différemment quoi et voilà quoi. Christine tu vois qui ? C'est elle me dit toujours c'est ton style et quelque part ça me fait chier parce que ça veut que j'écris quelque chose pareil, je m'aperçois en plus en fait c'est tout à fait toi qu'elle me disait ma femme en me lisant et en même temps. Et là, l'atelier d'écriture ça m'a aidé à être moins nombriliste aussi en écoutant les autres et en lisant les textes des autres aussi parce que l'autre j'ai compris que c'est c'est important. Il y a un risque que tu prends car y'a du nombrilisme, tu te fais plaisir. Avant de venir ici ouais j'avais tu te voilà quoi il y a quelque chose de masturbatoire dans l'écriture quoi voilà quoi rire y'a une partie de soi-même qu'on met dans l'écriture, y' a des choses jubilatoires c'est donc le mot qui me vient à l'esprit. Je me souviens avoir écrit l'histoire d'un gars qui a la 60 aine qui est veuf et qui s'est remarié c'est dans le genre euh euh et euh qui rencontre une nana plus jeune c'est le cliché du mâle blanc dominant euh un peu intello qui rencontre une nana qui est d'origine ouvrière qui roule dans une mini Cooper je ne sais pas quoi alors la nana elle est inculte, elle est creuse , elle sait rien et le mec il a le beau rôle. Et là je sais maintenant que c'était très macho mon truc. Là j'écris des textes moins hard les beaufs qui se repaissent de leur vulgarité dans des bistrots et là je me rends compte en lisant mes premiers textes c'était waouh là j'ai appris à nuancer. Je ne dis pas que ça soit c'est pas ça mais euh euh mais comme disait Brel « faut avoir peur de la gravité des adultes. J'ai changé mon style d'écriture j'ai entendu des choses à l'atelier c'était très émouvant eu ouais y a des écrits qui m'ont ému profondément. Et je me suis rendu compte que si tu peux faire passer juste un peu d'émotion la faire partager, c'est chouette quoi et je pense que les gens ont besoin d'être ému et l'émotion ça rend moins con voilà non mais c'est vrai quoi on est dans... dans une société qui en même temps à des côtés positifs faut pas les occulter internet tu peux faire circuler l'information tu peux faire plein de choses par exemple rend moins con aussi c'est les voyages. Là je suis moins dans la révolte

En plus des fois ça peut être des souvenirs où c'est des gens que j'ai connus qui sont morts et tu peux les faire revivre par l'écriture et ça c'est quelque chose qui est extraordinaire et ça ça peut être une recreation de ce qu'on a enfouit au fond de nous-même et on a tous quelque chose enfouit de nous-même pour moi j'en suis intimement persuadé pour moi c'est l'écriture pour d'autres c'est peut-être le cinéma, la musique J'ai des convictions c'est clair. Mais j'avoue que je n'avais pas assez de recul. Trop de colère, beaucoup trop. Et j'écrivais comme ça, sans aucune subtilité. J'avais une vision trop manichéenne de la vie et ça se répercutait dans mon écriture. Je l'ai encore mais beaucoup moins quand même, j'ai appris à nuancer dans mes écrits, j'espère... euh et ça depuis que je fréquente les ateliers.

Veux-tu toujours écrire un polar ?

Oui c'est toujours mon rêve d'écrire un polar. Oh peut c'est parce que je suis quinquagénaire et que je lis des choses qui m'interpelle pas mal et que je suis devenu un vieux con on est passé d'une société beaucoup plus simple avec des codes d'accès avec pas mal de choses dans

une société très complexe c'est peut-être dû au numérique et à la crise, j'ai l'impression d'être vieux con qui débarque d'une autre planète voilà Mais écrire comment, j'aimerais faire un polar humoristique en dénonçant...euh mais maintenant je l'écrirais en mettant un peu de poésie et en même temps de l'humour c'est important je crois ... J'ai découvert des auteurs espagnols Camilleiri Montalban, Pandoura auteurs cubains grâce à S, j'adore leur humour cet humour presque c'est jamais tout à fait désespérer et c'est toujours au 2nd degré quoi . Cet auteur cubain écrit drôlement avec un humour super et surtout qu'il est censuré à Cuba « entre les murs ».en même temps ce qui me touche dans les polars c'est le côté un peu analyse sociopolitique. Bon voilà il faut se dépêcher d'en rire avant d'en pleurer quoi. J'ai peut-être les interrogations d'un vieux qui à côté de la plaque. Bon je te l'ai dit j'ai toujours envie d'écrire ce genre de truc mais je vais commencer petit à petit, je vais commencer par une nouvelle je vais la jouer modeste au début avant quand on s'était rencontré la première fois, y a quelque de temps de ça je ne m'attendais pas à euh en allant régulièrement en atelier y'a des trucs qui m'auraient secoués comme ça quoi.. Bon maintenant, je vais commencer par écrire des petites nouvelles.. Là je me suis dit que je vais commencer par une nouvelle alors comment je vais m'y prendre je ne sais pas. Là je ne suis pas dans les starkings blocs parce que S m'a envoyé un mail pour un concours de nouvelles à Tarn je crois, y' a trois mois et là je euh euh... il fallait envoyer une nouvelle de 15 pages et là j'ai rien écrit mais j'ai leur adresse ça se fait tous les ans je le ferais l'année prochaine qui c'est je pense que je me sens pas assez prêt et là avec la fréquentation des ateliers je commence à avoir de la vraie matière.

Dirais-tu qu'il y a des choses qui ont changé depuis ton entrée en atelier ?

Oui dans le sens quand tu es en atelier tu n'écris pas seul quelque part c'est comme un déclic comme disait camarade Lénine les contradictions sont faiseurs d'histoire et en même temps l'atelier d'écriture avec du recul m'a permis de voir où je pouvais commencer à écrire des petits trucs quoi et en fait en réfléchissant bien si au début ça m'a déstabilisé, je le reconnais, et ben maintenant j'ai euh... ça m'a redonné confiance en moi que là si tu veux y'a eu un petit déclic qui fait que pour le moment euh voilà ...Je comprends mieux bon euh les enjeux.et j'ai besoin que ça prend forme quelque part ...mais bon voilà rire. Silence Je vais écrire des petits trucs c'est histoire de pas rester de pas couper le fil c'est réinvestir ce que j'ai acquis dans les ateliers d'écriture et là j'ai découvert des auteurs comme, j'apprécie beaucoup leur humour au 2d Là je vais d'abord me lancer dans une petite nouvelle, une petite m... comme ça et puis après faut que ça murisse et que je réfléchisse bien dans ma p'tite tronche. Tu peux essayer de redonner ça à travers un livre par exemple essayé de rendre heureux de leur faire oublier quelques instants. J'ai envie aussi de le faire passer l'écriture ce que je ressens ce que je lis c'est peut être immodeste rire on a besoin tous de rayonner et l'écriture ça peut être une forme de rayonnement, un rayonnement intérieur parce qu'au moins derrière ta feuille de papier tu peux te faire plaisir et ici m'a obligé à traverser un mur. Moi ce qui me stimule c'est qu'aujourd'hui j'ai construit mon écriture autrement. Pour moi, ce que je vis là depuis quelque temps avec les ateliers, c'est une magnifique aventure, j'ai envie de m'étonner sur l'énorme capacité de l'être humain. Et je terminerais par ça, je ne voudrais pas crever avant d'avoir écrit tout simplement.

Annexe 3 : D'autres extraits d'entretiens avec les enquêtés

Entretien exploratoire avec M réalisé dans un café en 2012.

- Qu'est ce qui t'as amené aux ateliers d'écriture « Réso » ?
- L'instinct, l'intuition ; le pif, c'est pas calculé ; c'est le vent qui m'a poussé ici, le destin ; je passe souvent devant, j'ai vu des gens-là, je me suis approché, la curiosité ; j'ai l'impression que y a des gens qui viennent là qui n'ont pas d'activité professionnelle quand on n'a pas d'activité professionnelle, on se sent seul, il me semble qu'ils viennent là pour s'occuper, pour être en groupe ; et j'aime bien écrire ; dans le temps j'écrivais seul à la maison, mais après ça m'a lassé, je préfère écrire en groupe. Je connais 2 ou 3 lieux sur Bdx où on peut écrire (une association « le 7^{ème} café, où y avait un atelier, après y a un monsieur qui fait ça sur Lormont, mais c'est un privé, il organise des ateliers privés, y a la bibliothèque de Léognan où ya un atelier d'écriture), je viens, et à l'occasion, je fais les exercices ;
- Ça fait longtemps que tu fréquentes des ateliers d'écriture ?
- 3 ans ; ici je suis venu par instinct et puis c'est gratuit, je prends un café, c'est pas cher ; c'est plus sobre de venir prendre un café ici qu'au café du Régent.
- Qu'est-ce que tu fais comme activité professionnelle ?
- Je suis psychanalyste ; j'ai un bac + 2 en économie et après j'ai fait une psychanalyse et j'ai fait aussi des formations et voilà et depuis 2, 3 mois je suis en train de m'installer comme psychanalyste.
- Lacanienne, Freudienne ?
- Euh on va dire c'est Salmon, aujourd'hui leader en France en terme d'école, c'est Eric Salmon ; on va dire salmoniste.
-
- Et ça se passait comment à l'école par rapport à l'écrit ?
- L'écriture, c'est intéressant, parce que c'est une méthode d'expression ; on peut s'exprimer ; les gens ne peuvent pas toujours s'exprimer, au travail, tout le monde ne fait pas de politique, de syndicalisme, les gens ne s'expriment pas forcément. Là ils peuvent s'exprimer, un peu personnellement, ça dépend du groupe. La parole est aussi une technique d'expression ; les gens ont une personnalité originale en eux qui veulent exprimer. Moi j'ai étudié pourquoi je focalisais sur l'écriture, dans ma psychanalyse ; c'est-à-dire que moi j'ai une personnalité perfectionniste, je culpabilise de faire une erreur ; c'est dans le cadre de mon éducation ; quand j'avais 5 ans ma grand-mère, si je faisais une erreur, comme c'était une femme un peu réactionnaire, j'allais subir le

rejet par la haine ; et comme je suis intuitif, je l'ai senti et donc j'ai toujours peur de faire des erreurs, notamment en lisant. Et donc pour se débarrasser de cette violence en fait, me priver de ma liberté avec sa douceur, mais derrière si tu ne courbes pas l'échine à bien apprendre comme nous les perfectionnistes de la famille, je vais me mettre en colère ; j'ai donc écrit, l'écriture automatique. Après l'atelier d'écriture, ça me fait du bien, ça gère le stress.

- Tu n'allais pas en atelier d'écriture à 5 ans ?
- Je te parle de l'école en fait, à 5 ans c'est quand ma grand-mère m'a appris à lire ; c'était ça l'école ; c'était pas l'éducation nationale, après y a eu l'éducation nationale. Après, l'école, c'était une famille ;
- Tes parents écrivaient ?
- Non mais, dans la famille, on jouait beaucoup au scrabble, y a un truc sous-jacent avec l'écriture.
- Et comment ça s'est passé dans ton cursus scolaire ?
- Ça a été, j'étais bon élève ; on est une famille où on aime l'éducation, les apprentissages, on a tous fait des études. J'ai fait des études, j'ai fait sciences éco. Le français j'ai jamais été très bon, ça m'a toujours créé des conflits internes, j'ai jamais été très bon dans les matières scientifiques, mais je m'en suis quand même sorti. J'ai deux bac + 2 ; un en économie et un en commerce international. Je parle anglais.
- Et qu'est ce qui t'as entraîné vers la psychanalyse ? Qu'est-ce que tu faisais avant de devenir psychanalyste ?
- Aaaaah... avant je travaillais dans les ressources humaines, je travaillais au Pôle emploi, je faisais de l'orientation professionnelle. Je me suis demandé pourquoi je m'intéressais aux ressources humaines ; en fait c'est parce que j'aime pas les conflits, c'est ma personnalité médiateur ; donc comme j'aime pas les conflits, j'ai fait de l'orientation professionnelle ; quand tout le monde est à sa place, y a moins de conflits dans la société, c'était mon moteur. Bon puis après ça m'a un peu barbé Pole Emploi, parce que trop répétitif, et pas assez de temps pour discuter avec les gens Du coup je suis parti, j'ai dit « qu'est-ce que je vais faire ? » puis après je me suis intéressé à ma personne. Je me suis dit « comment ça se fait que je sois autant aventurier, après j'ai appris que j'étais contre-phobique, c'est-à-dire une personnalité aventurière. Et puis voilà j'ai dit « comment ça se fait qu'il m'arrive toujours des tuiles dans ma vie » c'est qu'en fait je suis aventurier, et qu'en fait quand tu vas à l'aventure du danger, tu fonces, après t'as des tuiles, et alors j'en avais marre de prendre des tuiles, je me suis posé des questions, je suis allé consulter M.Maltax et M. Salmon, qui est contre-phobique aussi, et qui m'ont brossé le tableau sur la psychologie moderne, l'«*énéagramme*» ils appellent ça, qui est vieille du XI^{ème} siècle, que j'ai étudiée ; j'ai étudié beaucoup et je fais de la recherche dessus. Je suis chercheur en psychanalyse, je cherche.
- Tu fais de la recherche dans un cadre institutionnel ?

- Non quand tu cherches, tu cherches dans les cerveaux, c'est comme Einstein, c'est des gens très cérébraux ; je travaille pas avec les institutions, parce que le problème avec les institutions y a trop de médicaments en circulation dans le système, remboursés par la sécurité sociale, et à trop forte dose c'est des narcotiques, de la drogue ; ça peut aider ponctuellement, mais c'est pas une solution, y a des psychiatres qui donnent trop de pilules roses , c'est pratique, ils prennent 41 euros. Je marche pas avec eux, et ils le sentent très bien, et y en a qui ont peur de perdre leur beefsteak en fait. Voilà, je le sens très bien, dans le métier, y a des gens qui se méfient de moi.
- Tu me disais que tu écrivais tout seul ?...
- Ecriture défoulatoire.
- Et depuis quand ?
- J'avais 5 ans ; et j'ai 40 ans maintenant ; j'écris des mots qui me passent par la tête, car je suis quelqu'un de coléreux ; les médiateurs sont des gens coléreux, colère interne. Si je suis en grande colère par exemple, quelqu'un m'empêche d'étudier, on me met des bâtons dans les roues, ça me met en colère, j'écris pour me défouler, ça m'évite de me défouler sur les autres. C'est ça le problème les gens quand ils ont un stress, ils se défoulent sur un lampiste, c'est comme ça qu'on a des développements de situations de harcèlement moral. Les gens doivent avoir des méthodes pour se défouler. Ils font de la boxe, danse, cheval, écriture, voilà, et après qu'ils se sont défoulés, ils commencent à devenir sociable, à parler entre eux, et à s'apercevoir que les gens sont pas des animaux.
- Et alors quand tu dis « défoulatoire » on peut dire que c'est un sport cérébral ?
- Non, tu te défoules, tu as une pensée dans la tête, mais c'est un mécanisme à apprendre en fait, c'est comme la prière, le jeûne, c'est des mécanismes sains à acquérir, et quand ton cerveau ou ton corps a compris que c'est bon, il peut acquérir un moyen pour se libérer d'une tension. Et il suffit d'essayer, soit d'avoir l'intuition, soit d'avoir un bon coach qui te dit « essaie ça », bousculer les habitudes. Moi je l'ai fait spontanément, j'ai fait des choses spontanément, comme l'écriture, la danse, .et d'autres que j'ai pas fait spontanément, c'était la prière.
- Tu es spirituel ?
- Je comprends pas ce mot « spirituel », c'est un mot trop vague. J'ai l'impression que c'est un mot à la mode ; pour moi les mots ça doit être précis. C'est une question de psychanalyse « qu'est-ce que vous entendez par spirituel ? » (rire). Par exemple si on prie, c'est un état d'esprit, par exemple on peut faire une projection, on peut dire que c'est quelqu'un qui nous a créé, on peut dire Dieu à créer l'univers, quand on prie Dieu, on fait une démarche d'humilité, une démarche de recueillement, ou alors c'est la prière, on psalmodie, « je vous salue Marie etc. ... » on se vide la tête.
- C'est une prière défoulatoire, comme l'écriture ?

- Oui, ça ça marche. Voilà, je suis assez introspectif, c'est pour ça je suis fait pour subir subir entre guillemets une psychanalyse, parce que c'est douloureux quand même. C'est vrai que j'arrive à décrire certains mécanismes, je cherche des vocabulaires précis ; c'est pour ça que je suis en train de finir mes études de psychanalystes, pour décrire des mécanismes, des troubles du comportement, des choses comme ça. Si t'es dans une impasse, tu fais une démarche d'humilité ; moi je fais une démarche d'humilité, je demande de l'aide à Dieu, c'est apaisant en fait. Ça marche pas tout de suite ; moi j'ai été coaché par des frères Mormons, qui m'ont appris à prier. J'ai un passé catholique, j'ai fréquenté l'église pendant 10, 15 ans au moins, de 5 ans à 25 ans, mais ils ne m'ont pas appris à prier, sauf en groupe. Alors que les Mormons m'ont appris, par ce qu'ils appellent « la prêtrise de management », le coaching, ils sont doués pour ça.
- Ce sont des termes de ressources humaines : coaching, management » ?...
- C'est ce qu'ils appellent « la prêtrise » mais je peux pas utiliser des termes mormons, parce que c'est des termes trop fermés par rapport à leur vocabulaire. Moi j'ai un peu de distance par rapport à l'église mormon parce qu'il y a des croyances qui m'intéressent pas trop , mais y a des croyances chez eux qui fonctionnent, comme le jeûne, c'est bon pour la santé, prier aussi, c'est bon pour la santé, y a aussi des débats spirituels, comme tu dis, y a des débats philosophiques « pourquoi il faut se rendre service ». Par exemple tu me demandes « est ce que je peux t'interviewer, c'est pour te rendre service, et pourquoi il faut se rendre service d'après toi ?
- Pour devenir meilleur ?
- Oui on devient meilleur c'est vrai, mais aussi parce qu'on a tous besoin les uns des autres ; bon si je te rends pas service à toi, il faut faire ça bonne action dans la journée. On prend du temps pour les autres, voilà. Toi c'est pour tes études, ta thèse c'est sur quoi ?
- Sur les ateliers d'écriture.
- Les ateliers d'écriture, c'est très bon, parce que les gens s'expriment ; moi je fais un peu d'humour, pour pas trop déranger ; tu fais un truc un peu superficiel, avec un peu d'humour, mais avec un sens quand même, après si tu connais plus le groupe, tu peux écrire quelque chose de plus personnel. Les gens ont envie de parler de leur personnalité, de ce qu'ils ont en eux. Ce qui est très important dans l'écriture, c'est que le stylo ralentit la pensée, c'est une action mécanique sur le papier, t'as le temps de relire, de corriger l'écriture, pour que ce soit plus correct.
- Si je te dis « écrire » ça te fait penser à quoi ?
- Comme je t'ai dit, ya plusieurs façons, soit tu t'exprimes, c'est le défoulement, soit tu fais partager tes connaissances ; moi j'ai des connaissances, donc là je suis en train de t'en donner ; et ces connaissances, je peux par exemple écrire, je pense écrire un livre pour livrer mes connaissances ; soit par camera u-tube soit par écrit dans un bouquin, ou peut-être les deux, je sais pas. Ceci dit, j'ai un souci, c'est que j'ai jamais été très doué en français et donc je suis en train de retravailler aussi la grammaire, l'articulation des idées, c'est dur.

- Comment tu l'expliques ce problème par rapport au français ?
- C'est quand on m'a appris à lire, c'était violent, et du coup ça a créé un stress, et donc comme je suis quand même élitiste, c'est-à-dire je voulais être bon élève, mais ça m'a toujours fatigué d'étudier. J'ai une motivation par rapport à la famille, réussir mes études, mais ça m'a toujours coûté, enfin pas toujours, mais ça m'a souvent coûté
- Et si je te dis que l'écriture c'est un moment de liberté, de création, qu'est-ce que t'en penses ?
- Quand tu dis « liberté » c'est-à-dire que si tu te vides la tête effectivement, ce que j'appelle l'écriture défoulatoire, si t'as la tête vide, t'es libre, tu n'as plus de pensée (rire)
- Et la création ?
- La création... y en a qui sont créatifs par l'écriture, mais moi c'est pas ça. J'ai vu l'animateur de l'atelier, il avait une créativité esthétique on va dire, quelque chose d'original, de différent. Dès qu'on écrit quelque chose d'original, c'est créatif. L'intérêt de la créativité, c'est l'esthétique, la beauté. Ce qu'on a vu tout à l'heure, par exemple, c'est lyrique, l'animateur, il a un sens esthétique quand il écrit, il écrit beau. Le beau est objectif, et on l'a bien senti.
- Pour toi, pourquoi l'écrit par rapport à la création ?
- Quand on écrit, quoi qu'on écrive, on crée quelque chose, ça sort de notre esprit, on est créé, c'est donc de la création de créature ; après, par exemple quand j'écris des mots et que je suis en colère, les mots sont grossiers, c'est mes mots à moi, c'est de la création, tout est création en fait
- Tu fréquentes encore les 3 ateliers d'écriture dont tu parlais ?
- Non, c'est loin, c'est compliqué, faut s'engager ; et puis chaque animateur a une créativité limitée, il a un mode qui correspond pas forcément à ce que j'attends, c'est trop structuré souvent ; faut rester plus libre. Ce soir par exemple ya une personne qu'arrêtait pas de parler, elle a monopolisé la parole, elle a limité l'expression des autres, c'était très désagréable. J'étais obligé d'aller au conflit, parce que sinon ça limite vraiment l'intérêt de la chose. Moi j'ai pensé à un moment donné monter un atelier d'écriture, mais après faut avoir des gens régulièrement.
- Et qu'est-ce que tu recherches dans un atelier d'écriture ?
- Que les gens s'expriment ; je suis « libérateur » j'ai un profil de psychologue, c'est libérateur, donc les gens se défoulent, qu'ils expriment leur personnalité
- Mais toi qu'est-ce que tu recherches ?

- Le bonheur, je recherche le bonheur des gens moi ; je veux que les gens soient heureux moi ; si t'es psychologue, c'est pour rendre les gens heureux. Moi je suis plutôt heureux dans ma vie donc quand on a des moyens d'être heureux, il faut les faire partager. L'atelier d'écriture peut être un moyen aussi. Si je vois par exemple que la psychologie à un moment donné ça me lasse, je vais peut-être faire un atelier pour me changer d'habitudes
- Tu m'as parlé de l'atelier de « L'Oiseau »
- Oui j'y suis allée une fois ou deux ; l'animatrice est sympa, mais elle est trop tendu ; moi quelqu'un qui essaie d'avoir l'ascendant sur un groupe, moi faire le toutou, ça va 5 mn, c'est le problème des mangers ; celui qu'on a eu ce soir ça allait.
- Et après tu m'as parlé d'un monsieur qui faisait ça en privé ?
- Oui c'est un monsieur qui a organisé ça sur internet ; y a un site qui s'appelle « on va sortir » ; il organise une sortie « atelier d'écriture ». C'était pas bien dans le sens où on arrivait , il nous a gavé de nourriture, ce qui était très mauvais pour la santé, alors que quand on fait une bonne action, on écrit et après on mange, parce que ton corps il a besoin de cristalliser ce qu'il écrit par un besoin de nourriture, c'est pour ça qu'à la messe on leur fait manger une pastille à la fin qu'on appelle « le corps du Christ » , chez les Mormons c'est un morceau de pain, pour piger ce qu'on a partagé de bon, de fraternel. L'écriture, l'idéal c'est de faire un atelier sans avoir trop mangé avant, comme ça on est plus dans une certaine petite souffrance on va dire, qui permet d'être libéré par l'écriture, et ensuite on se fait un petit gueuleton sympa. Et l'organisation, c'est un peu pointu. Soit on dit les mots, et on enchaîne les mots, soit on peut dire « j'aime, j'aime pas » Parce que pour moi y a deux types d'intérêt : la poésie, soit on peut dire des choses poétiques, le beau, soit écrire des choses un peu personnelles, défoulatoires, à condition qu'il y ait une ambiance de confiance qui s'installe. Donc l'objectif c'est d'installer petit à petit une ambiance de confiance. Alors y a plusieurs étapes, ça se fait pas instantanément. On peut d'abord parler de quelque chose en disant « j'aime ou j'aime pas » après on peut écrire pour se défouler sur un homme politique par exemple, « travailler plus pour gagner plus, qu'en pensez-vous » alors les gens se défoulent ; après ils se sont défoulés sur Nicolas, l'ambiance est plus sereine, on rigole, on se moque de lui, c'est le lampiste de service, et après un texte libre, et après si j'avais à refaire la même chose, qu'est-ce que j'aurais pu faire que j'ai pas fait. Parce qu'après on fait un deuil ; quelque chose qu'on n'a pas pu faire, par exemple. On peut pas tout faire dans la vie. Une fois qu'on a fait le deuil on peut passer par exemple à l'écriture esthétique : poèmes ou belles lettres. Il y a une dynamique ; j'ai pas creusé, mais je sens bien qu'il y a une méthode à mettre en place.
- Et que tu n'as pas trouvée dans les autres ateliers d'écriture ?
- Non. La méthode avec le monsieur était la plus proche, elle amenait plus à l'esthétique, au défoulement, mais « le corbeau rouge », j'ai trouvé trop dans les règles, par exemple une méthode qu'elle a apprise chez un monsieur qui était peut-être plus connu que les autres. Mais elle a fait un copier-coller, elle l'a pas assez intégrée à sa personnalité ; c'est comme ça que j'ai ressenti les choses ; au départ avec elle ça avait très bien marché avec elle, il y avait un bon fluide, parce qu'elle a une personnalité qui était très libératrice ; c'est-à-dire qu'elle a la même personnalité que

ma grand-mère, avec qui ça avait coïncé. Donc le fait qu'elle propose ça ça m'avait bien aidé parce que j'avais retrouvé une ambiance où là c'était pas une personne qui était menaçante, mais c'était une personne qui était bienveillante, qui proposait un service, et que je pouvais utiliser dans le cadre d'une écriture libératrice. J'étais tombé sous le charme de cette fille car elle m'avait permis de me libérer. C'était un travail psychanalytique, c'était très efficace. Et j'étais célibataire, et je lui ai dit « ce serait bien qu'on sorte ensemble » Elle m'a dit « non, c'est pas un club matrimonial et tout » Elle s'était tendue, je vois par pourquoi, on sort ensemble, c'était expérimental, et du coup ça l'avait un peu... Et comme moi c'est pas pour me vanter, mais j'ai des dons de psychanalyse « in live » j'ai l'impression que cette histoire l'a marquée en fait. J'ai des capacités de guérisseur, puisque je suis médiateur La psychanalyse, l'amour, capacité à donner et à recevoir. Et les gens perçoivent ça consciemment ou inconsciemment, et ça agit, ça peut enlever certaines barrières qu'ils ont dans la tête. Moi en fait je suis psychanalyste ambulancier ; faut pas être au cabinet pour être psychanalyste, faut avoir la personnalité adéquate. Moi j'aime pas les conflits en premier ressort, et en deuxième ressort, j'aime pas paraître faible, je suis fier. Donc si je suis simple et authentique ça psychanalyse les gens, parce que ça fait de la médiation. Là par exemple on discute, y a une interaction entre nous.

- Et tu trouvais donc l'atelier d'écriture de S C. tu le trouvais trop rigide à l'époque ?
- A l'époque, après je suis pas dans le statut quoi, les choses évoluent ; peut-être que ça a changé depuis.
- Et l'atelier d'aujourd'hui comment tu l'as trouvé ?
- J'ai trouvé en fait qu'Eric n'était pas un super animateur ; je l'ai pas trouvé très percutant, je l'ai trouvé très light, je pense que les gens avaient plus de potentiel ; et qu'on aurait pu plus les pousser à sortir leur potentiel.
- Dans quel sens ?
- Il aurait dû briefer par exemple la fille qu'arrêtaient pas de parler pour que les autres s'expriment. Parce que si ils commencent à s'exprimer pour les mots, après y a une dynamique d'expression pour l'écriture. Donc j'ai dû « faire preuve d'autorité » (rire) alors que les gens me connaissent pas, mais quand je sais que c'est juste, j'hésite pas à intervenir. Faut pas hésiter à aller au conflit s'il est juste. C'est pas des grands conflits, mais bon.
- Tu me disais que tu n'aimais pas les conflits
- Oui ça paraît illogique, mais quand tu travailles la logique du conflit, si tu ne vas pas au conflit, tu es passif dans ta vie, il faut bousculer les gens un peu, pour leur rendre service.
- Et est-ce que tu comptes continuer dans cet atelier d'écriture ?
- J'en sais rien ; je passe au réseau Paul Bert une fois tous les 6 mois ; je suis passé une 1^{ère} fois ça m'avait pas plu, là ça me paraît plus sympa ; avant j'étais dans un atelier d'expression française au réseau Paul Bert. Ce qui m'intéresserait c'est d'avoir des

ateliers d'écriture pour apprendre la rédaction, l'organisation de la pensée, présenter les pensées, structurer la pensée. Parce que moi je veux inventer un nouveau style d'écriture, qui est l'écriture pour tous. C'est en fait une technique d'expression qui est comprise par tout le monde. Et ya des gens qui sont capables de faire ça. C'est des gens qui ont en 1^{er} ressort la psychologie ; des gens qui n'aiment pas le rejet, qui n'aiment pas l'incorrection, qui s'expriment d'une certaine façon. Par exemple notre président François Hollande il a ce type de personnalité. Je trouve qu'il s'exprime plutôt bien. J'aimerais bien analyser, utiliser la technique de ces gens-là. pour que quand je parle ou quand j'écris ce soit une façon de s'exprimer qui ne suscite pas le rejet, ni l'impatience.

- Tu t'es senti rejeté dans l'éducation nationale par rapport à ton écrit ?
- Non... quand tu as une mauvaise note t'es rejeté, quand t'as une bonne note, t'es adulé, mais globalement à l'école primaire j'étais très bon, au collège, très perturbant, insolent, ça s'est mon côté crise d'adolescence et contre-phobique, par la privation de liberté tout simplement, après au lycée j'étais très bon élève parce que j'étais dans un très bon lycée avec une bonne qualité pédagogique, et puis j'avais envie de réussir. Parce qu'en fait on m'avait dit « tu peux pas aller au lycée du futuroscope, on n'a pas assez d'argent dans la famille » alors du coup j'avais une revanche à prendre, et au lycée j'étais vraiment un élève brillant, studieux, appliqué ; j'ai fait un bac C ; et après l'université science éco, j'ai bien aimé parce que c'était cosmopolite ; j'étais à Poitiers. J'étais très copain avec les Arabes et les Berbères ; ils m'ont invité chez eux ensuite au Maroc. C'était dur l'université.
- Ca t'a pénalisé tes problèmes de grammaire ?
- Toujours. Au lycée ça allait parce que j'étais pas stressé. A l'université y avait pas de cadre, j'étais plus dispersé, puis y avait l'activité sexuelle aussi que j'ai découvert (rire) donc j'ai triplé ma 2^{nde} année. J'ai quand même eu le diplôme.
- Si tu viens aux ateliers d'écriture régulièrement, est ce que ça te dirait d'avoir un autre entretien sur l'évolution de ton rapport à l'écriture ?
- ... oui, si on se trouve, tu m'appelles, tu me dis « y a un atelier d'écriture tel jour. »
- Mais tu ne viendras pas spontanément ?
- Non l'atelier n'est pas assez intéressant pour que je vienne.
- Quel est pour toi l'idéal d'un atelier d'écriture ?
- Moi j'ai des besoins très précis ; là je veux pondre un bouquin, c'est un besoin que je sens venir. Je veux bien l'écrire, et je veux élaborer un style qui soit fluide, qui ne soit pas lassant.
- Tu veux écrire sur quoi ?
- La psychanalyse. Et je veux écrire avec un style qui soit simple, logique, avec des exemples. Par exemple j'ai commencé à écrire sur l'articulation entre la science et la

logique, entre la connaissance (par exemple le "réso") et la logique (pourquoi je viens au réso, parce qu'il faut être sociable, j'ai pas d'argent). Ya donc deux motivations qui sont liées, après t'as la logique et la correction. Y a une présentation du chaînage des pensées humaines où la présentation écrite permette une compréhension par des gens qui ont une certaine conscience de la vie, qui ont 35, 40 ans par exemple, qui ont un peu de vocabulaire, qui peuvent comprendre les choses aisément. Parce que si je prends l'exemple des romans, moi j'ai jamais pu lire les romans. Ca m'intéresse pas. Le futile, le romantisme, ça m'intéresse pas, sauf par exemple R. Borniche.

- C'est policier ça
- Oui. Parce que R. Borniche il a une personnalité qui fait qu'il est plaisant pour moi à lire, je fais pas d'effort à le lire, c'est sans style littéraire. Il a un style simple. Faut que je trouve un style simple, plaisant pas compliqué, pour la plupart des gens.
- Si je te résume, tu fréquentes les ateliers d'écriture pour trouver un style ?
- Ca dépend, non, y a plusieurs motivations ; la motivation du moment, c'est écrire le livre ; je cherche en ce moment, depuis 2, 3 jours, un style littéraire. Donc voilà c'était l'occasion, comme y a une ambiance de travail, concentration, moi ça m'aide beaucoup pour trouver un style littéraire. J'écris mon petit truc et pendant que les autres finissaient d'écrire, moi je réfléchissais, voilà. Après y a des intérêts humanistes, c'est que les gens se défoulent ; c'est pour ça que j'ai brimé la dame qui était en train de casser le mécanisme de défoulement, j'ai dû l'arrêter pour que les gens arrivent à s'exprimer. Parce que c'est mon métier, j'ai une motivation pour ça, c'est la libération. La 3^{ème} façon de me défouler, je fais de l'écriture automatique. J'ai appris à faire ça. Là j'ai passé un message par rapport à la tolérance et à la narcotisation.
- Et la 3^{ème} motivation
- Si c'est pas assez managé, j'interviens, et si c'est trop managé, j'interviens aussi.
- Et tu penses que c'est ton rôle dans un atelier d'écriture ?
- Oui on a le devoir d'intervenir. Si les gens qui ont des motivations saines n'interviennent pas, il y a des gens qui sont avides de pouvoir qui vont essayer de diriger les autres.
- Et tu aurais quelque chose à rajouter par rapport à l'écrit ?
- Oui. La calligraphie.
- C'est important pour toi ?
- Oui parce que justement l'esthétique pour moi, comme je suis pas un grand poète, j'améliore l'esthétique par la calligraphie. Mon truc moi, c'est la calligraphie, je te l'avais pas dit. Donc j'ai fait des ateliers de calligraphie, j'en ai même organisé un monsieur dont j'ai oublié le nom. Il devait amener des callâmes, présenter ça, c'était en écriture gothique, du moyen âge. Les callâmes, c'est des morceaux de bois, genre

bâtons de glace Miko, biseautés, que tu trempe dans l'encre. Les gens avaient bien adhéré. C'était très relaxant parce que quand t'écris au calame t'écris lentement, donc ça te ralentit ta pensée aussi. Et le frottement du bois sur le papier qui ralentit la pensée. L'action mécanique génère la patience. Et c'est comme ça, quand on est en contact avec la matière en fait, ta pensée va moins vite. C'est pour ça que je suis contre le stylo bille et plutôt pour le stylo à plume, mais pas celui qui glisse, celui qui gratte, avec du papier non pas surfin vélin mais du papier recyclé, rugueux. Après faut choisir sa plume. Et puis voilà, c'est la calligraphie.

Entretien non enregistré réalisé en 2012 au « Réso » avec un non participant :

- Alors Bertrand, quel est ton parcours scolaire?
- A l'école j'ai arrêté au niveau CAP BEP Cuisine
- Pourquoi ?
- Parce que j'étais en famille d'accueil et je m'entendais mal avec ma famille ; on me tapait dessus tous les jours, j'étais très turbulent. J'ai pas pu passer mon examen ; après j'ai fait des boulots saisonniers en restauration, après j'ai voyagé en France, en Europe et je suis arrivé à Bordeaux. Avant j'étais à la rue. Actuellement je suis en appartement je vis seul j'ai 39 ans, j'ai 15 ans de rue derrière moi
-
- A l'école ça se passait comment ?
-
- J'ai appris à lire à 5 ans ; J'ai appris à écrire à la plume. L'écrit je comprenais bien, mais je mettais l'ambiance à l'école, le turbulent c'était moi. En primaire, j'écrivais à l'envers, j'étais dyslexique. J'ai pas de diplôme. J'ai fait plein de boulots différents, dans la restauration, bâtiment, jardinage. J'étais bon en cuisine. La cuisine c'est tout un art, t'as les saveurs, faut avoir plein d'imagination.
- Et tu aimes lire ?
- Non j'aime pas lire ni écrire. Je lis des mangas. A la télé je regarde que les dessins animés et des reportages sur les animaux et sur la nature, le reste ça m'intéresse pas. J'aime seulement lire les livres de cuisine, oui ca ca vaut le coup. T'apprends pleins de choses. Je fais pleins de menus, ici d'ailleurs ils me mettent en cuisine, je prépare les repas pour le midi pour une vingtaine de personnes.
- Ecrire pour écrire ça ne t'intéresse pas ?
- Non sauf si je dois écrire des recettes de cuisine, ca ok.
- Comment t'es arrivé au « Réso »?
- Comme ça, par hasard
- Qu'est ce qui te gêne pour aller à l'atelier d'écriture

- J'aime pas et ça m'intéresse pas.
- Qu'est-ce que tu mettrais comme mot sur le mot écrire
- Une perte de temps. En CAP /BEP j'avais pas le choix ; j'ai eu l'écrit, mais le jour de l'examen j'ai pas pu y aller, j'ai eu un problème avec ma famille d'accueil et j'ai pas pu y aller, donc je l'ai pas eu. Mes vrais parents sont morts en 2008. J'étais placé en famille d'accueil car mes parents n'avaient pas les moyens de nous élever. J'ai 2 frères et une sœur, j'ai pas de contact avec eux, ça m'intéresse pas. Je vis au jour le jour, je me prends pas la tête. J'écris pas de sms ou de mails, je veux pas rentrer dans internet. Tout ça c'est inutile, aucun intérêt.
- Et tu penses que ça vient d'où que tu n'aimes pas écrire ?
- A l'école j'ai été traumatisé. Je suis sénégalais, j'ai vécu du racisme.
- Si ça t'aidais à retrouver un travail tu te mettrais à écrire ?
- Oui si y a un but comme la cuisine autrement non.
- Et t'as déjà ouvert un livre ?
- Oui mais je regarde juste les images, le reste je lis pas. La culture je m'en fous. Ce qui change c'est la langue, mais la base de la vie c'est pour tout le monde pareil.
- Et c'est quoi la base de la vie pour toi ?
- Etre heureux, être gentil, tu vois ce que je veux dire, avoir un dialogue avec d'autres personnes, c'est tout. Pour moi c'est le contact avec d'autres personnes qui m'intéresse, les voir en face. L'ordinateur, c'est mal, c'est le diable, tu comprends ?

Entretien réalisé au « Réso » septembre 2012 avec un participant

- Bonjour Léon
- Salut
- Est-ce que tu pourrais me parler de ton parcours professionnel et scolaire avant ton entrée en atelier d'écriture ?
- J'ai fait un Bac S pour commencer, en physique chimie, parce qu'on a voulu que je fasse ça ; moi je suis quelqu'un de beaucoup plus littéraire en tout cas, enfin plus axé sur la culture, pas forcément sur la littérature ; donc suite à ça je suis rentré en fac, d'abord de japonais, attiré par la culture japonaise à l'époque, ça m'a vite passé, c'était un peu un effet de mode, une passade, quoi ; ensuite je me suis tourné vers une licence d'anglais, en littérature, langue et civilisation ; là y avait à peu près tout ce que

j'aimais, c'est-à-dire, la littérature, apprendre un nouveau langage, parce que j'aime beaucoup jouer avec les mots ; un nouveau langage, c'est faire rentrer d'autres possibilités dans la langue, et la civilisation, à savoir, de l'histoire, là c'était anglo-américaine, c'est quelque chose qu'on aborde pas avant donc y avait du nouveau, ça m'a beaucoup plu ; j'ai beaucoup aimé le cursus, ; j'aime pas trop le système de fonctionnement de la fac, par contre l'enseignement, je le trouve très chouette. Ca c'était une lère chose, ensuite j'ai suivi une formation d'écriture de scénario au GREC, c'est le Groupe d'Etude Cinématographique, c'était sur concours et j'ai été sélectionné, et j'ai appris à écrire des scénarios ; c'était très bien aussi, j'ai beaucoup aimé. Suite à ça je suis allé 1 an à Paris pour essayer de vivre de mon scénario et de mon écriture ; ça n'a pas complètement loupé mais je n'aimais pas Paris, je n'aimais pas le principe de fonctionnement de cette ville, et surtout du milieu du cinéma à Paris ; j'ai trouvé ça assez débeçant ; du coup je suis reparti à Bordeaux, et là ça fait maintenant 2 ans que je suis revenu à Bordeaux et je travaille en tant qu'Administratif dans une école de danse ; voilà ; j'ai toujours pas perdu de vue l'idée de vivre peut être de mon écriture, mais c'est-à-dire que si je peux pas le faire à Paris, où là on peut vraiment facilement, enfin, à condition d'être un bon bosseur, on peut facilement imaginer en vivre, mais ailleurs qu'à Paris, ça me semble très difficile d'en vivre complètement, donc je m'axe autour de travaux qui me permettent de gagner de l'argent à côté puis autour de mon travail à part.

- Donc ton parcours scolaire, ton Bac S c'est pas toi qui l'as choisi ; pourquoi on t'a dirigé vers ça ?

- Pour la multiplicité des possibilités, c'est-à-dire que si on fait un Bac L on peut pas vraiment se tourner vers la science, alors que si on fait un Bac S on peut facilement se tourner vers la littérature.

- Et c'est toi qui avais pensé ça comme ça ou c'étaient tes parents ?

- Non, c'était plutôt mon père qui pensait comme ça, je suis pas complètement en désaccord, cela dit je pense que j'aurais moins perdu mon temps à être en L

- Donc c'est plutôt tes parents qui ...

- Oui, à cette époque là je me souviens que j'étais complètement indécis, j'aurais peut-être pas su dire que c'était L qui me fallait ; j'aurais peut être réussi à faire dire à mes parents, parce qu'ils sont pas ne sont pas... ils ne m'auraient pas imposé si j'avais été plus sûr de moi, c'est juste que je n'étais pas sûr de moi, donc ils m'ont dit « si t'es pas sûr, vas en S » ; ça m'a pas posé plus de préjudice que ça, puis j'utilise aussi ce que je connais en science maintenant pour mon écriture, ça marche aussi, ; pourquoi pas, ça me donne une formation qui est un peu moins unidirectionnelle, je regrette pas spécialement.

- Et ça se passait comment au niveau de l'écrit dans ton parcours scolaire, jusqu'au bac ?

- Mal !

- Mal ? Tu n'avais pas encore cette fibre littéraire ?

- Si, je l'avais, mais comme on dit souvent, un demi-savoir, c'est pire que pas de savoir du tout ; je commençais à toucher à la littérature sans vraiment comprendre ce que je faisais, sans vraiment la connaître ; je savais lire très tôt.

- A quel âge tu savais lire ?

- J'ai su lire avant la grande section de maternelle ; début de section de maternelle, je savais lire, enfin je savais lire... tranquillement. Je lisais quelques mots, et ensuite, au CP on avait une petite bibliothèque et je me rappelle que la maîtresse était très impressionnée parce que j'avais lu tous les livres de la bibliothèque à la moitié de l'année. Dès que j'ai su écrire je me suis mis à écrire, puis j'ai écrit des histoires complètement fantastiques dès le départ ; ce qui m'intéressait, c'était l'irréel, le rêve, tout ça.

- Et tu as commencé à écrire à quel âge ?

- Ben du coup à 7 – 8 ans ;

- Et donc dès ce moment-là tu as commencé à rentrer dans l'écrit ?

- Oui.

- Et quelle était ta première impression quand tu es rentré dans l'écrit, quand tu as commencé ?

- Je sais pas, j'essayais de m'échapper ça c'est sûr, puisque ma 1ère histoire, je m'en souviens très bien, c'est l'histoire d'un gamin qui s'enfuit de chez lui, qui trouve une porte dans une rue, qui donne sur nulle part, on voit des 2 côtés de la porte, et lui quand il la passe, il se retrouve ailleurs ; donc, voilà à mon avis quand on écrit ça à 7 - 8 ans c'est que quelque part, on a envie de s'échapper ; mais bon, j'étais bien là où j'étais aussi, je m'échappais pas parce ma vie c'était horrible, je m'échappais parce que ça me plaisait bien d'aller voir d'autres choses ; voilà. Donc j'ai eu ce rapport-là d'abord, et ensuite, tout ce qui a été jusqu'à fin lycée, ça a été l'horreur, enfin l'horreur, c'est un petit drame, mais mon petit drame à moi, c'est que j'écrivais de choses que personne ne pouvait comprendre ; parce que c'était pas assez abouti pour être lu par un adulte qui avait une vraie conscience critique, et puis c'était pas assez naïf pour recevoir une petite approbation d'un adulte qui dirait « c'est mignon » ; c'était pas mignon, tout ce que j'écrivais, j'écrivais des choses complètement folles, je tentais de faire des effets d'écriture. Donc voilà, je n'avais ni la naïveté, ni la maîtrise ; donc je me souviens qu'en 4ème j'avais une professeur qui m'avait dans le collimateur, un truc de malade, qui détestait tout ce que je faisais, parce que c'était pas abouti, c'était pas « bien » ce que je faisais, parce que j'avais des idées qu'étaient pas normales, quoi ; qui lui convenaient pas.

- Et toi tu pensais que c'était pas bien ou parce que c'était le jugement du prof ?

- Non mais j'étais content d'aller explorer, après j'ai jamais eu la prétention de dire que ce que je faisais était génial, mais en tout cas j'étais convaincu que ma recherche m'apportait quelque chose ; pour donner des exemples, je me souviens que la professeur voulait qu'on fasse un texte en conte illimité d'un roman, c'est-à-dire

qu'on arrêtait le roman à un moment donné : c'était l'histoire de 2 garçons, y en un qui réveille l'autre pendant la nuit pour aller faire une bêtise , et moi j'avais écrit un texte où en fait le mec se réveille complètement dans le pâté, et se retrouve plus dans sa maison, c'est-à-dire que mon histoire c'est pas la bêtise qui va se faire après, c'est comment il arrive à sortir de chez lui tellement il a la tête dans le pâté ; donc il ouvre une porte, c'est un placard, il sait pas où il se retrouve, il est complètement perdu ; bon , c'est vrai, qu'avec le regard d'aujourd'hui, oui, c'est pas crédible, ça dure pas.. on sait ce que ça fait le matin quand on se réveille, c'est pas un quart d'heure à être perdu dans sa maison, bref, j'avais reçu une très mauvaise note pour ça. Il a fallu aussi faire une histoire autour d'un proverbe. J'avais choisi « qui se couche le cul qui gratte se lève le doigt qui pue », ça a pas du tout plu ! Mais c'était pas très bon comme texte, c'était un peu gratuit, c'était un peu gras, c'est sûr, c'était pas de la grande littérature, mais ça me plaisait bien d'aller dans différents trucs comme ça ; Bien que je me rappelle qu'on m'avait envoyé devant le Proviseur, et le Proviseur m'avait sérieusement grondé devant ma prof, puis il avait demandé à ma prof de partir et une fois la prof parti, il m'avait dit « Bon, écoutez Monsieur ..., j'ai lu vos rédactions, je pense que vous puissiez passer en classe supérieure on va pas compter ces notes-là. Bon, je crois que lui avait compris que j'essayais de fouiller un peu, que c'était pas méchant, qu'il y avait pas de provocation dans ce que je faisais spécialement, que j'essayais de chercher des trucs et que je maîtrisais pas beaucoup ce que je faisais ; je pense. Voilà, ça a été comme ça jusqu'à la fin du lycée. Au lycée, c'était pareil ; en philosophie, c'était rigolo... parce que je me suis tapé des 9 toute l'année ; j'arrivais pas à dépasser la moyenne, je sais pas pourquoi.

- Pourtant la philosophie ça permet d'aller au-delà des cadres ?

- Oui, mais à ce moment-là, il se passe quelque chose de bizarre en moi c'est que je me dis : est-ce que je continue dans mes conneries ou est-ce que j'essaie de passer sous les fourches caudines et est-ce que j'essaie de faire juste ce qu'on me demande, et je crois que c'est le mélange des 2 qui marche pas très bien ; il faut soit être radical et rester dans son truc, soit essayer de comprendre ce que dit le prof et essayer de le répéter machinalement ; donc j'étais à moitié entre les 2 j'arrivais pas à décoller du 9, ça, ça m'a tué toute l'année, c'était insupportable ! Et pour le bac, j'ai eu une mention « assez bien » et en philo je me suis dit « fais pas de connerie Léo, t'assures le coup, t'apprends ton cours par cœur. J'ai appris mon cours par cœur, je connaissais tout, ligne sur ligne ; et j'ai eu 4 le jour du bac ! (rire) et ce 4 m'a empêché d'avoir la mention « bien ». j'ai eu « assez bien » à cause de ce 4 alors que la philo ça compte pour rien en science. Donc, quelque part, ne pas être en L, ça m'a peut-être un peu sauvé, parce qu'à ce moment-là j'étais dans une période où je sais pas si je maîtrisais assez bien, j'étais pas serein par rapport à mon écriture, je voulais vraiment faire quelque chose ; peut-être que je mettais un peu trop la pression, j'en sais rien ; j'avais pas de facilité en tout cas à écrire, j'écrivais des choses bizarres, ça c'est sûr mais je trouvais pas ça facile.

- Tu avais déjà une imagination très ...

- L'imagination oui, ben quand on commence à lire à 5 ans et demi ... après on peut pas s'empêcher de se raconter des histoires tout le temps, mais ça suffit pas, après faut pouvoir la cadrer un petit peu pour pouvoir écrire correctement.

- Et ton bac, tu l'as eu du 1er coup ?
- Oui, c'est ma première que j'ai redoublée ; ça c'est une autre histoire, c'est pas à cause de mon écriture.
- T'as redoublé parce que...
- Parce que je foutais rien ! (rire), parce que j'ai passé l'année à glander, tout simplement !
- Et est-ce que tu te considérais comme un élève en difficulté au lycée ou au collège ?
- Non, pas du tout. Même au collège je m'amusais à calculer mes points pour avoir juste la moyenne et passer à chaque fois. J'ai eu mon brevet avec 60 points et demi sur 120 points. Impeccable ! Je m'amusais à faire ça. Je répondais pas à des questions quand je considérais que... non là j'ai juste, là j'ai juste, je le sais ; donc ça énervait beaucoup les professeurs qui savaient que j'avais des capacités ; moi je suis trop flemmard ; oh non je fais pas l'exercice, j'ai assez de points, je m'en fous ! Ca me suffisait très bien d'avoir pile la moyenne tant que ça passait !
- Et tes parents t'aidaient dans tes devoirs, ils te suivaient ?
- Oui, j'ai toujours eu un soutien de ce côté-là
- Et qu'est-ce qu'ils font tes parents ?
- Mon père est architecte et ma mère est prof de danse.
- Et après le bac, tu te lances en fac de japonais c'est ça ; et qu'est-ce qui te pousse ? Un effet de mode alors ?
- Oui, je lisais des mangas, j'étais beaucoup dans les jeux vidéo parce qu'à cette époque là on sortait d'une période où y avait eu un élan dans le jeu vidéo pour le scénario, c'est-à-dire que le tout début du jeu vidéo c'était Super Mario etc, donc c'était juste un petit bonhomme qui bougeait à l'écran, puis après y a eu toute une période où on s'est dit « mince on peut raconter des histoires avec des jeux » et le scénario s'est énormément développé. Et quand je rentre en fac de Japonais, c'est la fin de cette période là, qui dure jusqu'à peu près maintenant ; enfin en ce moment c'est en train de changer ; ou il n'y a plus de scénario du tout, ou on retourne à une idée d'amusement pur où il faut tirer sur des choses, faut sauter p par-dessus es machins etc ; donc on a abandonné un peu le scénario ces dernières années, mais à cette époque là il y avait des histoires vraiment fantastiques que ne pouvaient pas porter à l'écran des films parce qu'un jeu vidéo c'est plusieurs dizaines d'heures ; un film de plusieurs dizaines d'heures, ce serait similaires à une série télé. On avait des scénarios qui pouvaient avoir une espèce de densité, de profondeur, qu'était énorme, parce que ça pouvait s'étendre sur le temps. C'était vraiment très intéressant à ce niveau là. Et la raison du Japonais c'est que la plupart de ces jeux étaient japonais. Beaucoup étaient traduits en anglais ; j'ai été bilingue assez tôt aussi ; très peu étaient traduits en français et il y en avait une grosse partie qui n'étaient pas traduits du tout et

qui étaient donc en japonais, j'avais espoir d'un jour pouvoir jouer à ces jeux ; j'ai jamais réussi ; c'est un réel apprentissage sur plusieurs années etc , j'étais pas assez motivé pour ça.

- Et donc tu es resté combien de temps en fac de Japonais ?

- 6 mois ; avec peut-être les meilleures notes de ma classe, à être à fond, et puis comme j'avais les scénarios japonais dans la tête, j'arrivais pas à penser à autre chose, j'ai fait « houla, je me suis arrêté d'un coup.

- Et là tu te diriges vers...

- Là je me diriges plus ; enfin si, l'année prochaine je vais sûrement faire un IUT du livre sur 1 an ; comme je t'ai dit, je sépare mon boulot de mon travail d'écriture, mais j'aimerais bien qu'ils soient un tout petit peu plus proches, qu'il y ait des liens entre les 2 pour que je puisse rencontrer des gens, échanger, etc, parce que c'est pas du tout possible dans le milieu de la danse, même si j'aime beaucoup ce milieu ; c'est difficile d'avoir un retour sur des textes, d'avoir des gens qui lisent, d'avoir un véritable avis critique et constructif.

- Donc tu m'as dit que tu es rentré dans l'écriture relativement tôt, et tu voudrais vivre de ton écriture ?

- Idéalement, j'adorerais ça, vraiment j'adorerais ça. Ensuite, je sais pas quelle forme ça va prendre ; c'est pas du tout pour le côté « people » on va dire, c'est pas du tout pour être connu, je m'en fiche un peu de ça, mais j'aimerais bien que mes textes soient lus tout simplement par des gens. J'aimerais bien pouvoir vivre de ce que j'aime ça c'est sûr, ensuite je n'y mets pas une nécessité absolue. Je peux me débrouiller autrement pour vivre, obtenir de l'argent, payer mon loyer, des choses comme ça. J'ai pas forcément besoin d'écrire pour ça ; parce que j'écrirai toujours, ça, je me fais pas d'illusion là-dessus. Si j'arrive à gagner ma vie avec, tant mieux, ça me fera aussi un moyen de me dire que ce que je fais a une valeur. Parce que j'ai pas une masse de confiance en moi monstrueuse, donc (raclement de gorge), j'apprécie beaucoup quand quelqu'un me dit que ce que je fais c'est chouette, ça me fait vraiment vraiment plaisir, ça me fait vraiment très mal quand quelqu'un me dit « c'est pas chouette », ça me fait réfléchir aussi donc c'est très bien. Donc, je suis sensible à ça je me sens pas complètement « ah oui l'écriture c'est acquis pour moi, je sais écrire etc ; c'est mon tempérament qui veut ça parce que si j'entends ça, même si c'est le meilleur écrivain du monde, je vais dire que c'est un con ; voilà, c'est ma façon de penser qui veut que ..

- Et alors qu'est ce qui t'a amené à venir aux ateliers d'écriture, au « Résé » ?

- Philippe Madet, c'est un ami de mes parents, qui a lu mon blog, parce que j'ai un blog sur lequel je mets des textes, et qui m'a appelé, très sérieux en me disant « je voudrais te parler de ce que j'ai lu sur ton blog ; bon ça va pas être facile, je te le dis de suite. – OK. Donc j'ai vu Phillippe Madet, qui m'a dit que mes textes n'étaient pas assez travaillés ; c'est vrai, sur le blog, souvent c'est pas des textes que je travaille énormément, c'est des textes qui me viennent avec des idées assez amusantes mais que j'écris en très peu de temps ; donc il avait raison sur ces critiques, et puis il m'a dit

qu'il existait des ateliers d'écriture. J'avais même pas idée que ça puisse exister. Je pensais pas que des gens pouvaient se rassembler pour écrire.

- C'est la 1ère expérience d'atelier d'écriture ?

- Oui c'était là ; depuis j'en ai eu d'autres, ici et ailleurs ; parce que du coup à partir du moment où on en a parlé, j'ai cherché, j'en ai trouvé plusieurs, et j'en ai fait plusieurs. Le 1er c'était ici. Donc, c'est une drôle d'expérience, parce que Maurice Blanchot écrit sur la solitude de l'écrivain, comme quoi, c'est un élément nécessaire à une vraie production littéraire, que ... c'est compliqué tout ce qu'il dit sur la solitude de l'écrivain, mais en gros, que l'écrivain est seul, par essence. Alors se retrouver en groupe c'est peut-être pour ça que je pensais que ça existait pas ; c'est vraiment une drôle d'expérience, on est devant des gens qui ont d'autres façons de voir les choses, d'autres conceptions, etc. on se dit qu'on va être percuté dans ce qu'on va faire, qu'on va pas pouvoir dire vraiment ce qu'on pense etc. En fait c'est complètement une connerie parce que justement les gens sont tellement différents qu'il y a pas de raison, y a pas d'histoire de « est ce que je vais avoir la place de... chacun a sa place et puis c'est tout, on est tous à des endroits. tu l'as vu quand tu es venue, on est tous à des antipodes, ya pas 2 textes qui ont un point commun, c'est pas possible. Donc du coup il se passe ça quoi ; c'est drôle parce que quand on est seul quand on s'enferme dans cette solitude dont parle Maurice Blanchot, ben en fait on se rend pas compte que l'autre écrivain qui est peut-être derrière le mur, dans l'appart d'à côté, il est dans un autre univers complètement, et que c'est pas juste un mur, mais y a peut-être 20 milliards de murs entre les 2, et que donc on peut discuter (rire). Donc on va pas être forcément dans le conflit d'intérêt comme on peut l'être par exemple dans le cinéma, ou même dans l'écriture de cinéma, à Paris ; où là la zone de friction se situe à l'endroit où « qu'est ce qui va être produit ? Qu'est ce qui va gagner de l'argent etc. » Et là effectivement il y a une zone de friction, et là il faut dire lequel est plus commercialisable que l'autre. Et c'est là que l'échange ne peut pas se faire. Un atelier d'écriture, c'est pas ça, tout le monde est complètement sur un pied d'égalité, qu'ils écrivent bien ou qu'ils écrivent mal, ya des gens qui écrivent très mal dans l'atelier d'écriture, mais c'est pas ça l'intérêt de l'atelier.

- Et donc la 1ère fois, c'était celui-là ?

- Oui, et c'est clairement le plus cosmopolite que j'ai fait, ça c'est sûr, parce qu'on est dans un centre social, et que c'est gratuit en plus, c'est le seul gratuit que j'ai trouvé, et donc on a vraiment tous types de personnes, des gens aussi qui sont là sans avoir une envie particulière, c'est bien d'avoir cette liberté là, des gens qui ont envie d'être là à un moment précis, ils viendront peut-être pas la semaine d'après, ils sont pas forcément littéraires, ils sont pas forcément convaincus par ce qu'ils font, mais c'est pas grave; voilà, tout va bien quoi. Donc, c'est le plus étonnant. Donc commencer par là c'était pas mal. Suite à ça j'en ai fait un à ALEF Ecriture, et là c'est autre chose, ce sont des gens qui ont tous un vécu dans l'écriture, sauf une qui n'en avait pas mais qui avait un « don » sans avoir écrit jusqu'à présent elle avait une patte directe à utiliser, très brute, pas affinée en tout cas tous ces gens qui vont là-bas ils paient.

- Combien ?

- Moins de 50 euros par personne pour un atelier ; là y a une session de 6 ateliers qui va se dérouler à 180 Euros. c'est des sessions beaucoup plus longues qu'ici, ça dure toute la journée ya un exercice le matin et un exercice l'après midi, qui se décline en 2 petits exercices à l'intérieur et une première séance d'écriture et au milieu on change de règle ; on réécrit autre chose etn gros y'a 4 textes qui sont produits dans la journée ; ils peuvent être un peu plus longs puisqu'on peut écrire autant qu'on veut mais on a un peu plus de temps qu'ici ; là il s'est passé quelque chose d'un peu différent par rapport à ici, on sent que ce sont des gens intéressés par la littérature, donc il va y avoir une certaine exigence, et donc on devient un peu plus exigeant avec soi-même, donc le travail n'est pas le même ; si ici on peut faire un travail qui est très dans la liberté, là-bas on a un travail qui est plus dans l'approfondissement, on va aller chercher plus loin que ce qu'on fait d'habitude. Et les 2 à mon avis sont très intéressants. C'est agréable d'avoir ici cette non-pression c'est-à-dire qu'on écrit un peu ce qu'on veut, la dernière fois j'avais écrit un texte sur les pirates, j'en suis pas particulièrement fier, ça reste juste rigolo ; j'ai pas fait attention à la formulation de mes phrases, sans connaître les gens en plus, alors qu'à l'ALEF, de suite on voyait des gens qui avaient un peu de bouteille et alors là j'ai travaillé un peu plus le style, ça permettait d'aller un peu plus loin ; Ya beaucoup plus d'avis constructif à ALEF, ici on avait surtout expliqué à chacun pourquoi on a fait tel texte, c'est une ambiance très positive ; à ALEF c'est positif aussi, simplement on va plus dans le détail en disant « ça c'est ton point fort, et peut être que tu devrais pousser par là, parce que le but là c'est d'évoluer en écriture, alors qu'ici le but c'est de partager. Je crois voir cette différence, c'est deux ateliers très différents, qui sont pas comparables, mais en tout cas deux expériences très opposées.

- Et t'as fait d'autres ateliers d'écriture ?

- Non enfin si mais j'en ai fait un moi-même, j'ai réuni des gens ; ça a été un peu n'importe quoi parce qu'on se connaissait, on était là où on s'attendait, on a écrit chacun notre truc en sachant ce que l'autre allait écrire y avait pas ni l'intérêt de celui d'ici ou de celui d'ALEF, c'était un peu pour rigoler, ça n'a pas été trop concluant. Je pense que c'est important que les gens ne se connaissent pas trop dans un atelier d'écriture, un peu pourquoi pas, mais pas aussi bien que nous on se connaissait.

- Parce que tu penses que parce qu'on connaît les personnes, y a des choses qu'on n'a pas envie de d'être plus profond ?

- C'est juste que je sais l'avis qu'ont mes amis sur moi, mes amis savent l'avis que j'ai sur eux, c'est une vision certainement très intéressante mais qu'on a déjà explorée, et faut avoir un avis extérieur pour pouvoir avancer.

- Et tu as entendu des ateliers d'écriture de M. D ?

- Non.

- Et du GFEN ?

- Non.

- Ça fait combien d'années que tu as expérimenté ?

- Du mois dernier ; tu m'as vu à mon 1er atelier d'écriture.
- Et tu comptes continuer ?
- Oui bien sûr parce que j'ai besoin d'échange j'ai pris du temps à écrire pour moi-même et je suis arrivé à un moment où j'avais l'impression de tourner en rond, et les ateliers d'écriture ça m'a obligé à écrire autre chose, que ça soit par la technique d'Eric, amener un objet et écrire sur cet objet, c'est une petite restriction, ou à l'ALEF des restrictions plus costauds ou . ? qui, c'est plus compliqué d'écrire comme ça, mais toutes ces restrictions permettent d'amener des libertés folles, qui permettent de partir complètement ailleurs.
- Et ALEPH ?
- C'est arrivé après, c'est le 2ème atelier.
- On fera un 2ème entretien où on parlera de ton vécu dans ces ateliers.
- Ici dans cet atelier gratuit, je suis pas sûr que la volonté d'Eric, c'est de faire évoluer les gens dans leur écriture, je crois que son but premier, c'est d'avoir un moment convivial où on partage des textes, et puis après par mimétisme ya des choses qui se font aussi ; on peut évoluer par mimétisme, on écoute ce que les autres disent et après on fait son petit chemin dans sa tête ; mais je pense que suivre un seul atelier d'écriture, ce sera de toute façon incomplet, si on veut vraiment évoluer. C'est ma vision des choses, et c'est mon exigence, j'ai vraiment envie d'évoluer ; Je suis quelqu'un qui déteste le communautarisme, c'est ma hantise absolue, je ne cherche absolument pas à avoir mon groupe d'amis qui me conforte dans ce que je suis, qui va me dire toutes les semaines « ah oui c'est bien ce que tu écris » je cherche pas du tout une autre famille ou un truc comme ça. C'est peut être un peu opportuniste de ma part, mais mon but c'est vraiment d'évoluer avec les autres.
- Et tu as quel âge ?
- 27 ans.
- Tu as des projets par rapport à l'écriture ?
- Oui, je participe à beaucoup de concours en ce moment ; en fait là je sors de ma coquille en ce moment j'ai rencontré plusieurs personnes, dont une prof de danse qui écrit beaucoup, qui m'ont fait connaître des sites, et je commence à poster des choses sur ces sites, à échanger avec des gens, à participer à des concours ; et pour la 1ère fois de ma vie, j'ai un vrai projet littéraire en tête que je vais essayer de mener à bout. Jusqu'à présent je me disais « je vais écrire un roman » puis j'écrivais 70 pages et je m'arrêtais parce que j'avais rien prévu dans ma tête, ça partait en sucette, je passais à autre chose, peut-être parce que j'étais pas fixé dans ce que j'avais envie de faire Là j'ai pour la 1ère fois un projet très clair, avec clairement ce que je veux mettre dedans, reste plein d'éléments d'histoire à définir pour se mettre à écrire, mais je me laisse le temps.

- Merci pour le temps que tu m'as consacré. A bientôt.

Entretien enregistré réalisé chez la participante en 2012

- Qu'est ce qui t'a amenée dans un atelier d'écriture ?
 - Ca été un peu le hasard, parce que j'ai suivi une amie qui allait dans un atelier d'écriture. Je savais pas trop ce que c'était, je lui ai fait confiance. La 1ère fois que j'y suis allée, j'ai trouvé les gens sympathiques, et ça m'a intéressée très vite, la manière dont ça a été amenée, les personnes se sont présentées chacune ; j'étais un peu intimidée au début, mais j'ai été rapidement à l'aise ; on nous a expliqué ce qu'était l'écriture automatique, j'étais très curieuse. Bien que je n'ai pas fait d'études secondaires. A partir d'une phrase ou d'un mot, on pouvait écrire ce qu'on voulait, et ce qui m'a intéressée c'est qu'après tour à tour disait ce qu'on avait écrit. Y avait diverses réponses, complètement différentes. Même si je suis timide et introvertie, ça m'a amenée à créer des liens. En plus, on faisait de la poésie, moi jusque-là j'avais qu'une fois dans ma vie créé un poème ; y en a qui écrivaient avec beaucoup plus de facilité, et ça ça a donné une autre dimension, ça m'a ouvert « d'autres portes ». Quand j'étais gamine je lisais beaucoup, surtout les histoires de Zola, c'est mon père qui m'avait ouvert à Zola, et j'avais cette curiosité littéraire, et en plus comme je vais chez une psy depuis plusieurs années, elle m'a toujours encouragée à lire et maintenant je vais avec plus de facilité dans une bibliothèque, et même avec de l'enthousiasme. Je me suis rendue compte que je suis plus intéressée par les biographies,...
- Et tu as toujours été intéressée par l'écrit ?
 - Non pas particulièrement. Je suis allée jusqu'au Certificat d'étude, en 5ème. Je travaillais bien à l'école, mais mon père avait des idées assez arrêtées, il était communiste, je respecte ses idées. Je voulais gagner de l'argent, aller au cinéma, rencontrer des garçons. Y avait que ça qui m'intéressait à 13-14 ans. Je l'ai regretté après, j'en ai même été malade quand je me suis mariée, parce que mon mari avait fait des études, il est devenu cadre, on rencontrait des gens, j'avais beaucoup de complexes ; en plus de ça j'avais fait aucune formation professionnelle, si ce n'est une petite formation de câbleuse en électronique, mais malheureusement j'y suis pas restée.
- Et tu n'as jamais songé à reprendre tes études ?
 - Si j'ai essayé, par le GRETA, mais y avait plusieurs niveaux, ça ça m'intimidait beaucoup, et malgré une grande motivation au début, et la timidité m'a beaucoup gênée, y avait des sujets qui m'intéressaient pas du tout (les maths) et j'ai abandonné. Mon mari était chef d'agence, il ne voulait pas que je travaille. Et puis on a eu très vite des enfants. Je m'occupais de mon jardin, j'aime les fleurs. Ensuite on a déménagé. J'ai fait des ménages, parce que pouvais pas prétendre à plus. Puis mon mari a été licencié suite à un changement de direction, j'étais donc contente de pouvoir l'aider, de ramener de l'argent à la maison. Maintenant je n'ai plus envie de reprendre d'études. Je ne travaille plus depuis 15 ans, je suis en invalidité, à cause d'une dépression. Je lis, ça a ça me plaît. L'atelier d'écriture, jusque-là j'ai toujours refusé de faire les scénettes de théâtre, à cause de ma timidité, mais je crois que je vais me lancer. Ma psychiatre m'a dit « ce sera bien pour vous ». Je peux peut-être

découvrir quelque chose en moi qui me donne envie de faire d'autres choses, rencontrer d'autres gens.

- Et aujourd'hui, tu écris hors de l'atelier ?

- Mon premier écrit, c'était un poème (en 1971) pour mon mari quand on était en Turquie (il est Turc). Elles ont voulu à l'atelier que je leur lise le poème, je leur ai lu, en enlevant des choses qui étaient plus personnelles, et ça leur a beaucoup plus. On lisait aussi des poèmes d'auteur, on écrivait une dizaine, et ça c'était vraiment encourageant ; on avait des échanges d'idées intéressants. Et puis y avait des filles qui avaient fait des études, y en avait qui avaient de l'expérience ; c'était enrichissant, très dynamisant. Et petit à petit, beaucoup sont parties. C'est à l'atelier que j'ai ensuite réécrit, ça m'est venu en écriture automatique, un petit récit sur l'hirondelle.

- Et qu'est-ce que ça t'apporte les ateliers d'écriture ? Ça fait combien d'années ?

- Ça va faire 3 ans. Pour le moment c'est pas le grand épanouissement, mais y a Gérard qu'est arrivé ; il écrit des poèmes, très simples mais très touchants, sur sa femme ; j'ai de suite sympathisé avec lui. Ya un autre garçon qui joue du théâtre avec une animatrice ; ils ne sont pas du tout intimidés, mais j'ai l'impression qu'il nous tire parfois par le bas. Alors que Gérard par sa gentillesse il apporte quelque chose au groupe. Y a aussi une femme très intéressante, qui me retient. Malgré le handicap qu'elle a, elle est en fauteuil, elle me donne la pêche. Elle écrit des poèmes magnifiques, sur la nature, aussi bien qu'un poète. Voilà y a des personnes avec des histoires de vie différentes. Y a une dynamique qui fluctue selon les états dépressifs ou non de certains. Y a des scénettes de Pagnol (« la partie de cartes ») que l'on répète, c'est assez rigolo ; donc je m'ennuie pas. On fait aussi parfois « café philo », comme l'animatrice était prof de philo, elle nous a parlé de l'histoire des religions, la spiritualité dans l'histoire, ça ne m'a intéressée qu'au début, après elle donnait trop de détails qui ne m'intéressaient pas, sur la Bible par exemple.

- Et l'écriture pour toi, ça représente quoi ?

- Un échange d'idées ; et dans la poésie, des émotions que l'on trouve aussi dans la lecture, et une vraie joie de se retrouver. Quand j'avais pas le moral je le disais, ça a été d'un grand secours ; on pouvait parler de choses sans peur.

- Est-ce que tu exprimais par écrit tes émotions ?

- Oui. Au début, j'avais l'impression de tourner en rond, puis ça m'a débloquée, j'ai abordé certains sujets. Au bout de la 2ème année ça m'a apporté une liberté de parole. Ça m'a donné envie de lire, et je trouve ça super. Quand je lis je m'ennuie pas (rire).

- Et tu n'écris pas de manière solitaire ?

- Non, pour le moment non. A l'atelier, on peut écrire des poèmes, des textes, des nouvelles. Y a un journal auquel je participe pas. Ça m'est arrivée 2 fois qu'on me lise, j'étais super contente. C'était le poème que j'avais écrit à mon mari et le récit que j'ai fait sur l'hirondelle.

- L'écriture pour toi c'est un phénomène libérateur ?

- Oui mais je me libère aussi d'une autre façon, en parlant.
- L'atelier d'écriture c'est pour toi des rencontres amicales ?
- Oui.
- Et tu as été dans d'autres ateliers d'écriture ?
- Oui je me souviens maintenant, j'avais oublié. Seulement quand j'étais en hôpital de jour pendant ma dépression ; y avait un atelier d'écriture, y avait des hommes qu'avaient fait des études et qui participaient à l'atelier, y avait beaucoup d'enseignants qui avaient fait une dépression aussi ; et petit à petit, je parlais, j'avais pas peur, j'avais repris confiance en moi ; parce que je savais qu'il y avait une fragilité chez tous ces gens aussi. Et quand j'écrivais j'étais fière de ce que j'écrivais (rire). D'ailleurs je sais pas où je les ai mis mais je les ai gardés. C'étaient des choses qui me sortaient du cœur tu vois. Petit à petit je me dévoilais. Tous les ateliers étaient des ateliers thérapeutiques. Et j'avais trouvé ça super. Ça m'a servi de pont avant de retourner à la maison. Sans ça je serais retombée malade, je suis sûre.
- Et tu irais dans d'autres ateliers d'écriture ?
- Il n'en est pas question pour le moment. Ça me fait peur. Tu vois un monsieur est venu un jour à l'atelier, il avait une cinquantaine d'années, d'une grande culture, je me suis dit « il ne restera pas » et effectivement il n'est pas resté. J'ai peur d'aller ailleurs parce que je me dis que je vais rencontrer des gens très très cultivés et ça va être trop pour moi, je me sens pas à la hauteur. C'est aussi l'impression que j'avais quand je suis arrivée au début. Mais elles m'ont mis tellement à l'aise et elles étaient tellement gentilles que petit à petit je me suis mise à l'aise.
- Tu penses que l'écriture c'est un don ?
- Oui je pense qu'il y a du travail, y a une curiosité intellectuelle mais je pense que c'est un don. Pas toi
- Moi je pense que tout le monde est capable d'écrire.
- Oui mais alors il ne faut pas brûler certaines étapes. Par exemple, *j'ai lu « la vie intérieure » de Frédéric Lenoir et j'ai compris beaucoup de choses parce que c'est écrit d'une façon compréhensible, et j'ai pris un autre livre de lui à la bibliothèque « guérir le monde » et il a dans ce livre un langage trop difficile pour moi, c'est une prise de tête. D'ailleurs je l'ai ramené à la bibliothèque, je l'ai pas fini, je m'ennuyais. Je suis sûre que c'est un livre intéressant, parce qu'il aborde tous les sujets, mais je préfère prendre autre chose. Donc faut y aller doucement, sinon ça te dégoûte. Je prends des biographies, j'apprends beaucoup avec les biographies. Zola, je me suis régalée aussi. Je vais aussi à des cours d'histoire de l'art, au départ pour accompagner une amie. Mon père nous a intéressés à beaucoup de choses, c'était un autodidacte, très intelligent ouvert à la peinture (j'en ai fait en atelier) à l'astronomie. Ça m'apporte aussi beaucoup de choses. C'est aussi bon pour la mémoire, ça me fait travailler la mémoire. La lecture c'est bon aussi pour la mémoire. C'est aussi des émotions.
- - Tu as une curiosité...

- Oui
- Et tu comptes continuer l'atelier d'écriture ?
- Oui jusqu'à ce que ça me donne du plaisir ; peut-être que ça va déboucher sur autre chose. Comme je compte participer aux scénettes qu'on va faire. Même si j'ai la trouille au début, ce qui serait ridicule, parce qu'on n'apprend pas par cœur le texte, on le lit. Donc ce sera une petite étape.

Entretien enregistré réalisé chez la participante 2012

- Qu'est-ce qui vous a amenée aux ateliers d'écriture ?
- D'abord, j'ai toujours aimé écrire, je suis très littéraire, j'ai un cerveau plus littéraire que matheux. Et depuis toute petite j'ai écrit des fables. Mon métier m'a permis aussi de continuer à écrire, mais beaucoup moins. Toute la période j'étais dans les classes, je faisais écrire mes élèves, et moi j'avais du temps pour écrire. Maintenant que je suis à la retraite, je me suis dit « je vais aller dans un atelier d'écriture, tout en continuant à écrire pour moi. Et j'ai trouvé cette Association, j'ai reçu un papier de la mairie qui parlait de cet atelier. Mais j'écris beaucoup plus à la maison. Mais l'atelier d'écriture me permet de me frotter aux autres et de voir ce qu'on peut, nous, donner. Donc quand je suis allée dans cet atelier, bon bien sûr, j'étais en fauteuil, et la Présidente m'a dit « y a pas de problème, au contraire, tu nous apporteras beaucoup, et tu recevras aussi. J'y vais aussi pour avoir des contacts avec les autres.
- Et ça fait combien de temps que vous y allez ?
- 4 ans. Ça fait 15 ans que je suis à Bordeaux, mais j'ai toujours écrit toute seule. Depuis 8-9 ans j'écrivais déjà, des petites histoires. J'aimais beaucoup écrire.
- Et d'où vous vient ce goût pour l'écriture,
- Mon père était aussi littéraire, un peu matheux aussi. Dans ma famille il y a beaucoup de littéraires, on aime beaucoup la musique. A part écrire, toutes les lettres me passionnent, et la musique aussi. Ça va un peu ensemble, dans l'art. Je fais de la peinture aussi, il me semble que ça fait un tout.
- Et vos parents, qu'est-ce qu'ils faisaient ?
- Mon père était chef Comptable. Ma mère ne travaillait pas. On était 5 filles, elle avait bien assez à s'occuper à la maison.
- Et vos sœurs aiment écrire
- On est 3 à écrire sur 5. Une était vraiment une artiste peintre (elle est décédée) et l'autre non. Mes parents étaient très mélomanes. Donc on a plongé dans cet univers

pendant 27 ans ; parce que moi je suis rentrée après la guerre d'Algérie en 1962, j'avais 57 ans.

- -Et vous avez exercé votre métier en Algérie ?
- -Oui j'ai enseigné pendant 39 ans
- -Et vous écrivez quel genre de littérature ?
- Beaucoup de poésie, j'écris aussi des petits contes ; et en ce moment j'essaie de retracer ma vie en Algérie pour mes petits-enfants, qui ne connaissaient pas là-bas. Ecrire sur l'Algérie, c'est un vrai témoignage. Et je ne cite jamais le pays, parce que, bon, on est encore, c'est susceptible encore. Donc je dis que je vivais dans un beau pays, plein de soleil, mais je n'ai jamais dit que je vivais en Algérie.
- Et vous avez fréquenté d'autres ateliers d'écriture ?
- Non, je suis allée dans un atelier de lecture, puis un atelier de... c'était un prêtre qui rassemblait les gens de l'immeuble, on prenait l'Evangile, mais ça n'avait rien à voir avec la religion ; on prenant un texte de l'Evangile et on discutait de la vie actuelle par rapport à ce texte. J'ai beaucoup apprécié ce genre de contact avec les autres. Et après quand j'avais fini, je faisais un petit topo moi-même. Mais l'atelier d'écriture, j'ai toujours aimé écrire avant d'y venir.
- Et qu'est ce qui vous a motivé pour venir ici ?
- Bien justement, pour voir si mes écrits étaient dans la mouvance, mais c'est vrai que mes écrits ne sont pas tout à fait dans la mouvance, c'est un peu particulier, vous verrez si vous en lisez 2 ou 3. C'est quelque chose qui est très intérieur et qui touche à la sensibilité, la nature, le caractère des gens, et puis me confronter aux autres. On a quand même des discussions intéressantes en philo.
- C'est vrai qu'on dit que l'écriture est un acte solitaire
- C'est vrai. On écrit jamais aussi bien que quand on est seul même dans la pièce. Parce qu'écrire c'est quelque chose qui vient de l'intérieur. Mais après en discuter avec d'autres, oui, c'est intéressant. Ou comme je vous dis se comparer, pas se comparer en critiquant, mais voir à quel degré on en est.
- Et ça vous apporte quoi d'aller à cet atelier ?
- Ça me permet de critiquer mes propres écrits, et ceux des autres aussi. Donc je me dis « ça c'est pas quelque chose que j'aurais écrit » ou « tiens j'aurais bien moi écrire ça » ; c'est ça en fait. Je crois qu'en fait les écrivains sont comme ça ; il faut qu'ils restent seul pour écrire, mais il faut qu'ils se confrontent aux autres aussi. Parce que rester seul dans son coin pour écrire, à part la vente des livres, rien ne vous dit que ce livre a plu.
- Et c'est une manière de socialiser votre écrit, de le montrer

- Oui mais c'est vrai que dans atelier c'est donner des conseils aussi, expliquer ce qu'est la poésie. La Présidente m'avait demandé de faire tout un topo sur la poésie, je leur ai fait « don » de ce que je savais ; je les lis de temps en temps. On est obligé de les lire quand on est en représentation. Mais j'aime pas trop qu'ils vadrouillent mes poèmes. J'aimerais pas qu'on me les pique. J'en lis quelques-uns, tant mieux si ça leur plaît.
- Vous pensez que l'écriture c'est un don ?
- Oui, c'est un don de bien écrire ; c'est pas donné à tout le monde parce que tout le monde n'aime pas écrire déjà ; ensuite, il faut avoir la possibilité intellectuelle d'écrire ; par contre, si on n'écrit pas bien, on peut se faire corriger pour arriver à bien écrire. Ne serait-ce qu'en grammaire et en vocabulaire ; parce qu'il y en a qui en ont besoin de ça. Moi je me fais de l'autocorrection, des fois mon mari me relit. J'ai toujours été bonne en orthographe. Il faut toujours remettre sur le métier son ouvrage. Mais en général je fais pas trop de fautes. Quand on a été enseignante il vaut mieux pas !
- Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir ce métier ?
- Le rapport à l'écrit, tout ce qui est littéraire ; au lycée au collège j'étais pas bonne en maths, j'ai tout reporté là-dessus et sur l'histoire ; j'adorais l'histoire, je lisais ça comme un récit ; et quand je faisais ces compositions, j'écrivais beaucoup, même le maître me disais « t'en as beaucoup trop écrit. C'est pas que je romançais, mais j'appuyais certaines choses, j'aimais beaucoup le thème de la Révolution, Napoléon. J'ai donc choisi mon métier dans ce sens, et peut-être inconsciemment pour diriger un peu. Je suis un peu directive, sans imposer, je propose je conseille. Mon métier c'est une vocation. Si je n'avais pas fait ce métier, j'aurais fait du music-hall, mais en Algérie, c'était pas pensable à l'époque (rire)
- Et qu'est-ce que ça vous a apporté d'être en atelier d'écriture depuis 4 ans ?
- Comme je vous l'ai dit, voir du monde, échanger ; y a pas que l'écriture, car y a pas que l'écriture, y a aussi le café-philo. Bien sûr y a l'écriture, elle nous donne un thème et on écrit ce qu'on veut en 10 mn, on le lit après et ça me permet de connaître quand chacun lit son texte. Parce qu'en écoutant 2 ou 3 textes d'une personne, on arrive à la cerner un peu, et ça ça m'intéresse aussi. J'aime aussi quand je peux aider. Si j'étais en bonne santé, je ferais plus ; à la retraite, je voulais aller dans les hôpitaux pour faire lire et écrire les patients ; malheureusement, pile à la retraite, c'est arrivé. L'atelier c'est jamais négatif ; y en a qui n'aiment pas jouer des scénettes de théâtre, en a qui ne lisent pas qui écrivent c'est tout. On incite les gens à aller plus loin ; je me souviens d'une dame qui ne voulait pas écrire au début, on l'a encouragée en lui disant que ces idées étaient bonnes. Et maintenant elle me dit « tu peux voir avec moi ce texte ? – pas de problème ». C'est le côté échange et écrire qui me plaisent. C'est vrai que je préfère écrire à la maison, mais je vais là-bas pour discuter, échanger, voilà. Sinon, j'aurais pas tenu 4 ans, parce que l'atelier philo me convient aussi mais le reste, le théâtre, un peu moins. Y a eu beaucoup de va et vient de participants dans cet ateliers, beaucoup sont partis.
- Et vous avez vu d'autres ateliers ?

- Non ; je suis en fauteuil, déjà faut que mon mari m'accompagne. Je suis allée à la bibliothèque de Canéjan pour proposer de lire bénévolement aux enfants et on m'a dit qu'en fauteuil c'était pas possible, parce que c'était petit. Ça m'a vraiment choquée. C'est pas encore acquis pour les handicapés. Voilà j'aime écrire, je trouve plein de sujet, par exemple, l'horloge de ma grand-mère ; le tsunami, la maladie d'Alzheimer je l'ai appelé « la mémoire échappée » ça m'a troublée d'écrire ça ; et puis des choses très sentimentales et puis des choses qui pètent un peu, pour remuer un peu les gens. J'écris pour moi, je veux si je veux pas me faire éditer, même si on me l'a déjà proposé ; mais d'abord ça coûte très cher ; et puis les gens n'aiment pas la poésie en général ; la poésie c'est quelque chose de très contraignant à lire ; avant on apprenait des poèmes et des vers en classe. C'est vrai que la poésie est peu à peu tombée en désuétude et c'est dommage. Victor Hugo et Molière c'était mes 2 préférés.
- Vous avez des projets d'avenir par rapport à l'écriture ?
- Si je trouvais un éditeur pas trop cher j'aimerais faire éditer mes poèmes ou mes contes ; j'en ai fait un à l'association qui a été lu, c'était un conte très moderne sur les 4 éléments, puis j'ai fait des contes à la façon ancienne, puis des contes tout simples. Ça ça m'intéresserait d'écrire pour les enfants, parce que je les connais tellement, avec mon métier.
- Est-ce que vous avez suscité l'envie d'écrire chez les élèves ?
- Oui beaucoup ; y avait une élève qui a écrit des choses superbes après quand elle était au lycée ; la poésie ça leur plait mais faut les inciter à écrire ; ça permet aussi de voir l'orthographe, la grammaire. Je commençais à les faire écrire dès le CP
- Et comment vous vous y preniez ?
- Je leur disais « on va écrire » puis « écrivez ce que vous voulez » et quand ils avançaient dans le temps, je donnais un petit thème, et je leur demandais d'écrire 4, 5 lignes et après en CM1 et CM2 on a fait un projet de classe sur la poésie, et en fin de CM2 certains ont écrit des choses vraiment très belles. Et parfois de 4 h à 4 h 30, on avait tout rangé, et je leur disais « donnez-moi de jolis mots » et je les écrivais au tableau ; y avait des verbes, des adjectifs, ou une belle phrase. Là c'était un jeu, c'était vraiment un plaisir après de lire ce qu'on avait fait ; et de le montrer à maman et papa. Voilà donc oui j'essayais de leur transmettre ma passion.
- Est-ce que pour vous l'écriture ça a une fonction thérapeutique ?
- Ah oui ! Pour moi personnellement déjà ; quand je suis pas bien j'écris, et quand je suis très bien je veux écrire aussi ; c'est donc qu'il y a quand même quelque chose qui se passe ; quand je suis pas bien c'est que je veux faire sortir ce qui va pas et quand je suis bien je veux dire que je suis heureuse. Pour moi c'est carrément une thérapie. Depuis maintenant depuis que je suis malade. Avant ça venait comme ça. Mais maintenant oui c'est une thérapie. En plus quand j'écris ou quand je peints, je pense plus, je n'ai que ça en tête, je veux le faire bien. Ou quand j'ai mal quelque part (au dos, aux jambes) je me mets soi devant l'ordinateur soit devant ma peinture, j'ai plus mal, je pense plus. Je pense que c'est une thérapie pour beaucoup de gens. Si l'on reprend les exemples de Rimbaud et de Baudelaire (qui a écrit des choses terribles et

des choses magnifiques), pour eux aussi. Pour tout le monde ce serait une thérapie d'écrire, même si on est pas bon en écriture ça fait rien, faut noter sur le papier ce qu'on a au fond de soi. Puis quand on peut pas, et qu'il faut écrire, c'est vraiment le cauchemar de la page blanche ; alors on se dit « c'est blanc, je laisse » après je reviens. C'est le cas je pense des écrivains d'être parfois en mal d'inspiration. A mon avis il faut avoir de l'imagination, parce que vous êtes inspiré par un thème et puis vous mettez votre imagination dedans, pour l'embellir ; par exemple le tsunami, si vous ne brodez pas là-dessus, quel intérêt ?

- L'écriture vous a servi de revendication aussi ?
- Oui, ça m'a servi de revendication par rapport aux hommes, par rapport à l'Homme en général ; avec un grand H. Parfois dans mes écrits, je dis à l'homme « soit toi, aie plus de pitié pour les gens, fais quelque chose qui serve aux autres ». En fait on pourrait dire que je les engueule quoi. En moi-même ça me fait du bien, même si c'est pas lu. Je trouve que la vue d'une page remplie est intéressante, même si on ne la lit pas. C'est quelque chose de concret, vous avez bâti quelque chose, plus ou moins bien. Ya des poèmes que j'ai écrit que je n'aime pas, mais je ne jette rien, jamais ; et je ne vais jamais transformer un texte. Parce que je pense que le 1^{er} jet c'est ça notre vérité, c'est le plus sincère. Si vous le modifiez après c'est une vérité arrangée, c'est plus de l'authentique. Pour moi je n'aime pas le 2^{ème} jet. C'est comme en peinture, je pense que si on la retouche trop on l'abime. Ça m'est arrivé plusieurs fois. Pour d'autres avec qui je travaille à l'atelier, il y aurait besoin d'un 2^{ème} jet ou d'un 3^{ème} jet, c'est ce qu'on fait quand on nous demande de corriger quelque chose, ou de donner une idée. Moi j'ai une imagination très fertile, ça galope, alors j'en fais profiter les autres.

Entretien enregistré réalisé au « Réso » avec une participante 2012

- Avant de rentrer en AE je voulais savoir ce que tu avais fait au niveau professionnel ?

Au niveau professionnel avant ce qui m'a donné l'idée j'étais en stage, parce que j'ai fait un master de biologie en génétique moléculaire à bordeaux, donc j'ai fait un stage pour un master 2 j'avais un peu de difficulté pour rédiger mon mémoire, j'avais l'idée mais pour développer c'était un peu difficile, et c'est mon encadrant qui m'a conseillé l'année dernière d'assister à des conférences de philosophie et de participer à des ateliers d'écriture. C'est comme ça que j'ai eu l'idée de faire partie d'un club, de participer à un atelier d'écriture. J'ai donc commencé à chercher sur Bordeaux c'était un peu difficile parce qu'il n'y a pas beaucoup de centres qui proposent des ateliers d'écriture, et c'est comme ça que j'ai atterri le mois dernier ici à la dernière séance. Je cherchais depuis le début de l'année, je cherchais à la fac, mais ils proposaient des tarifs un peu chers. Le but c'était de développer ma capacité à l'écriture, parce que j'avais l'idée mais pour développer... par exemple, pour remplir un paragraphe, j'écrivais 2, 3 lignes et c'était bon pour moi ; c'est un peu difficile pour moi de développer surtout la partie discussion des résultats.

Cet atelier d'écriture, tu l'as trouvé par toi-même ?

- En fait quand j'ai contacté plusieurs centres d'animation, d'abord à st Michel ou on m'a dit d'aller à st pierre, on m'a donné une plaquette d'ici ; je suis venue ici, on m'a dit effectivement on propose ce genre d'atelier ; parce que dans les autres centres ils le proposent pas, à st pierre ils ont un club de lecture mais pas un atelier d'écriture ; j'ai fait le tour avant je suis allée au « boulevard des potes » à la fac, à la bibliothèque de st Michel ; apparemment vous êtes pas nombreux à le proposer sous cette forme là.
- Comment s'est passé ton cursus scolaire, universitaire ?
- J'avais pas de difficulté particulière, ça s'est bien passé,
- Et à l'écrit ?
- Non y avait pas de souci
- Et en français par exemple ?
- Ça se passait bien même pour les parties, essais, écriture j'arrivais à écrire ; c'est vraiment de développer au niveau professionnel qui m'a un peu bloquée, par exemple écrire des rapports de 20 ou 30 pages, j'avais un peu de difficulté, j'arrivais à faire que la moitié du travail, j'avais besoin après d'être guidée, qu'on me dise « tu dois faire ça. C'est vraiment pour rédiger des rapports scientifiques. Donc je sais pas si ça va vraiment m'aider de participer à cet atelier. J'avais vraiment besoin d'être guidée au niveau des temps de conjugaison, par exemple, quelqu'un qui me dise « non la tu dois conjuguer au passé simple » ; l'atelier qu'on a fait la dernière fois n'a pas vraiment répondu à mes attentes parce que c'était une écriture et une lecture à haute voix et moi je cherchais vraiment un accompagnement personnalisé.

- D'accord. Donc ton but ce n'est pas pour le plaisir d'écrire ?
- Oui, c'est l'appliquer à la vie quotidienne ; par exemple la dernière fois, j'ai dû écrire au président de l'université. J'ai essayé d'élaborer un texte et après j'ai consulté un ami qui a un doctorat en français, et il m'a dit « c'est pas les bonnes formules, même au niveau des formules de politesse, parce que le français c'est pas ma langue maternelle, donc je sais pas si c'est à cause de ça mais il m'a donné des conseils « on peut pas dire ça » on peut pas s'adresser à un président avec ses phrases là. Il m'a donc vachement aidée. J'éprouve quelques difficultés, même pour envoyer des mails professionnels, j'arrive pas à trouver les bons termes pour bien m'exprimer.
- Ce n'est pas ta langue maternelle, tu as fait tes études en France ?
- Non, ça fait que 2 ans que je suis en France. Je suis Algérienne, j'ai fait tout mon cursus en Algérie, je suis arrivée ici en 2009 ; donc j'ai fait mes 2 années de master et cette année je fais une licence d'anglais.
-
- En Algérie tu avais pas de problème de rédaction ?
- Non
- Tu es de quelle région ?
- A l'extrême Est
- Tu es ici dans le cadre de tes études ?
- Oui
- quel âge as-tu ?
- J'ai 23 ans.
- Et du viens à l'atelier d'écriture pour rechercher un accompagnement personnalisé ?
- Exactement ; par exemple pour les temps, différencier le passé simple de l'imparfait, j'ai fait ça à l'école mais c'est difficile à appliquer.
- Et que font tes parents dans la vie ?
- Ma mère est prof de mathématique et mon père est prof de mécanique électronique à l'université
- Et qu'est-ce que tu comptes faire plus tard comme profession ?
- Continuer dans la recherche, je compte me présenter à l'école au doctorat de juillet d'avoir ma thèse, continuer dans la recherche dans le privé ou le public mais sur le court terme c'est continuer mes études supérieures. Finir d'abord mon doctorat et

après pourquoi pas retourner en Algérie travailler dans l'enseignement ; je sais pas parce que c'est un peu difficile, parce que comme je travaille dans la recherche, c'est un domaine, quelque chose de pointu ; c'est difficile, là-bas j'ai déjà fait un master et en venant ici je croyais que ça allait être un peu la même chose, mais c'est n'a rien à voir. Ce qui différencie c'est la pratique. En Algérie, y a pas du tout de pratique. Dans la recherche, ils ne veulent pas mettre un grand budget sur un truc. Le grand problème en ce moment, c'est le financement c'est de plus en plus dur de décrocher un financement et ça a donc un impact sur la recherche. Donc je sais pas si je vais me diriger vers l'enseignement ou continuer dans la recherche, dans un 1^{er} temps avoir mon bac +8 et après on verra.

- La génétique moléculaire, c'est de la physique ?
- Non c'est de la biologie en quelque sorte.
- La dernière fois qu'on s'est vues à l'atelier d'écriture, c'était la première fois ?
- Oui
- Et qu'est-ce que tu en as pensé ?
- Ça a été, je m'attendais à avoir un blocage, à m'arrêter à la 2^{ème} ou la 3^{ème} ligne ; ça va j'ai bien écrit, j'étais fière de moi j'arrivais à développer l'idée, mais comme je vous l'ai dit, j'attendais plus des retours, pour la lecture à haute voix, j'attendais plus un retour, genre « t'aurais dû développer ce point-là », etc. je trouvais que ça manquait de critique.
- Tu n'y vas pas dans d'autres ateliers à cause de tes finances ?
- Exactement, les tarifs, 20 ou 30 euros pour une heure, surtout les particuliers et les profs de lettres proposent ce genre d'atelier, c'est trop cher. C'est pour ça que je me suis dirigée vers un truc associatif. En fait la différence c'est que les particuliers ils sont plus rigoureux par rapport à l'heure. Ici ça manquait un peu d'encadrement, la dernière fois y avait même des enfants.
- Et pour toi écrire c'est quoi aujourd'hui ?
- C'est m'exprimer ; je me sens un peu attirée parce que cette année je suis en licence d'anglais, je commence à découvrir petit à petit le domaine littéraire, parce qu'on a des modules sur l'analyse littéraire, les civilisations et tout ; je commence à me dire mais pourquoi pas ; ça m'a ouvert une nouvelle voie, j'ai commencé avec cet atelier, je sais pas encore où ça va m'amener, je me laisse l'idée pour l'instant, je vais voir.
- D'accord ; tu ne te considère pas comme une littéraire ?
- Non j'ai fait un bac scientifique, j'ai suivi un cursus scientifique ; la littérature ça me dit pas grand-chose, mais comme je commence à découvrir en ce moment ; mes résolutions pour l'année 2012 j'ai décidé de faire un peu de lecture parce qu'avant

j'avais pas le temps, entre la bibliothèque, les cours et le travail à côté, je commence petit à petit à découvrir le monde littéraire.

- Et qu'est-ce que tu en penses ?
- Ça va, ça demande beaucoup d'investissement, par contre.
- Là-bas en Algérie dans ta langue maternelle tu écrivais ?
- Non jamais même pour des recueils ou pour le journal de l'école, j'ai jamais fait ça avant.
- Donc pour toi écrire c'est que s'exprimer ?
- Oui, je vois que ça oui.
- Si je comprends bien pour toi l'écriture c'est un côté plus pratique ?
- Au début je cherchais vraiment pour m'aider à rédiger des articles scientifiques, parce qu'on est évalué aussi sur la rédaction, oui c'était ma première motivation, mais comme je vous ai dit tout à l'heure, je commence à découvrir et je me dis pourquoi pas ; maintenant j'arrive à avoir un œil critique quand je lis un livre je me dis « il aurait dû faire ça et pas faire ça » ; je commence à développer mon côté littéraire.
- Et tu apprécies ce côté littéraire ?
- Oui.
- Depuis combien de temps ?
- Depuis cette année, car les autres années j'étais trop prise pour mon master ; là j'ai un peu de temps libre, je suis dispensée de certains cours , j'ai un peu le temps de développer ce côté et la dernière fois je suis partie pour acheter un livre et j'ai demandé conseil à la dame « est ce que je regarde d'abord les critiques sur internet avant d'acheter un livre ou est-ce que je choisis un livre au hasard? et elle m'a dit « laisse toi guider, fais l'expérience, tu vas prendre n'importe quel livre et après à toi d'évaluer ce qui est bon ou pas. Et c'est vrai j'ai fait l'expérience, que fois je vois des commentaires pas très positifs sur internet alors que moi je trouve que le livre est génial et des fois c'est le contraire.
- Et t'as acheté quoi ?
- La dernière fois j'ai acheté « l'étranger » d'Albert Camus, parce que je sais qu'il fait partie des meilleures ventes ; et j'ai pas du tout aimé, je trouvais qu'il avait un style un peu simpliste, c'est pas que je pensais que moi-même je pourrais écrire ce genre de livre, mais après j'ai aimé le côté absurde un peu, mais j'ai pas trouvé ça génial.
- D'accord ; Mais justement ça parle de l'Algérie ?

- Oui c'est ça ; même au niveau du style c'est difficile d'écrire alors qu'il se passe rien ; voilà il arrive à raconter une histoire alors qu'il y a rien, voilà, il est juste parti à l'enterrement de sa mère et il est revenu ; voilà il a réussi à faire un livre avec ça ; je trouve ça génial après, au niveau du style j'ai trouvé que c'était... « il m'a regardé. Je suis parti... on a mangé... » je sais pas, je m'attendais à quelque chose de plus percutant.
- Par rapport à la réputation du bouquin ?
- Oui.
- Et tu as lu d'autres livres ?
- Oui en ce moment je lis de « Marc Levy ». J'essaie de mélanger un peu tous les styles ; je cherche pas une sorte de gloire, je cherche juste à découvrir, j'essaie de mélanger
- Cette envie de lire t'es venue, il y a longtemps ?
-
- Oui j'ai toujours eu cette envie mais j'avais pas le temps ; je suis pas boursière donc je suis obligée de travailler à côté de mes études ; pour mes 2 années de master je me suis énormément investie, parce que j'étais étrangère, j'avais des lacunes ; ce que je lisais, c'était vraiment pour mes études, des livres professionnels. Comme j'ai un peu de temps maintenant puisque j'assiste pas à tous les cours, je commence un peu même le soir, je suis pas très fatiguée, j'arrive à avancer petit à petit.
- Et pourquoi après avoir obtenu ton master 2 en biologie, tu es rentrée en anglais ?
- En fait c'était dans un but professionnel car comme j'ai pas un très bon niveau en anglais, je me suis dit je vais faire une année en anglais avant de préparer mon concours doctorat je me suis dit ça va sûrement me servir je voudrais partir à l'étranger pour continuer mes études ; je sais que ça va vraiment me servir.
- Et tu voudrais partir où à l'étranger ?
- En Angleterre ; parce je lis vois les avancées des laboratoires, ils publient beaucoup d'articles, ils sont vraiment de bonnes universités de bonne réputation ; leur système est un peu plus difficile que les universités françaises ; je me dis je vais tenter ma chance je vais passer à la fin de l'année le test, je vais voir, soit le TOEIC ou le TOEFL et après je vais voir si j'ai un bon score, après je pourrai faire une demande d'admission.
- Et imaginons que tu ailles en Angleterre, tu t'inscrirais dans un atelier d'écriture là-bas en anglais forcément ?
- Euh pas sûr, je ne pense pas que ça fera partie de mes priorités.
- Tu penses que tu auras acquis suffisamment d'écrit ?
- Non mais je sais qu'une thèse c'est vraiment un gros boulot à plein temps ; j'étais en stage je finissais le soir à 21 H, 22H, je ne sais pas si j'aurai vraiment le temps de

participer à ce genre d'atelier ; après je vais voir, si vraiment je vois que j'ai acquis les bases nécessaires, je pourrai continuer toute seule après ; parce que comme la dernière fois c'était pas très difficile pour choisir un thème, ouvrir un livre, et faire un essai sur ça.

- Pour l'instant tu commences à découvrir ce que c'est la littérature, notamment en français ; et tu penses que tu as des grosses lacunes par rapport à la langue écrite arabe et la langue écrite française ?
- Non pas vraiment j'arrive à me situer entre les deux, ça me pose pas de problème.
- Et tu comptes continuer l'atelier d'écriture là ?
- Oui je compte venir la semaine prochaine, je découvre des auteurs que je connaissais pas, sur le plan littéraire on apprend des choses quand même.
- Et ta 1^{ère} motivation, c'est une recherche complètement pragmatique, instrumentale ?
- Oui
- Et tu penses que tu vas trouver cette aide d'accompagnement personnalisé ?
- En fait j'ai continué mes recherches, la dernière fois je suis allée au centre de St Michel et on m'a dit qu'il avait une dame qui est agrégée en littérature classique ou moderne je me souviens plus et on m'a dit elle pourra vous aider, et je compte prendre contact avec elle pour voir comment ça se passe ; on m'a dit vous pourrez lui envoyer ce que vous avez écrit par mail et elle pourra vous corriger vous conseiller, par exemple elle pourra me dire « là vous pouvez utiliser un style direct ou indirect.. voilà c'est vraiment ce que je recherche vraiment.
- Elle le fait gratuitement ?
- Oui je pense je me suis pas très bien renseignée, mais je sais qu'elle fait partie d'une association ; au pire ça va être un prix raisonnable parce que j'ai vu les tarifs pour les autres cours, c'est abordable.
- Et imaginons, qu'elle t'aide et tu continuerais à venir aux ateliers d'écriture ?
- Oui ; ça m'a aidée en écoutant les autres, j'ai piqué quelques formules ; ça m'a beaucoup plu la dernière fois
- L'atelier d'écriture te permet-il une immersion dans la langue française ?
-
- Oui, aussi ; je découvre un nouveau vocabulaire ; mais moi ce que je cherche c'est que quand j'écris pas bien, quelqu'un me dise, « c'est nul ce que t'as fait , ou c'est pas bien » parce que la dernière fois tout le monde me disais « oui on est tous bons, on a tous fait un bon travail et tout et tout» alors que je sais que en me relisant, les phrases étaient collées les unes aux autres y avait pas de transition entre les phrases et je me dis « quelle horreur » voilà moi j'attendais qu'on me dise quand c'est bon ou quand

c'est pas bon (...) Oui mais voilà j'ai encore des empreintes, j'arrive pas à m'en débarrasser ; je pense que l'imagination, ça se travaille, ça vient pas d'un seul coup.

- Ta motivation de venir dans un atelier d'écriture elle est complètement différente de celle des personnes que j'ai rencontrées ; toi l'écriture on sent que ça a un côté très instrumental ?
- Oui au début c'était ça mais ça commence à changer ; je me dis que ça va se développer ce côté chez moi ; mais pour l'instant comme je suis dans une démarche de réussir mon concours parce que j'ai des contraintes de la vie, je fais des petits boulots, j'ai envie d'avancer ; c'est pas la même chose que quelqu'un qui a un appartement, qui a un salaire une voiture et tout ; moi je suis dans une démarche d'ordre pratique. Après si j'arrive à finir mes études, je vais me plonger dans le monde littéraire (rire).

-
- Et qu'est-ce que tu fais aujourd'hui comme travail ?

Je travaille à l'accueil à l'université dans un apprentissage de langues, et je travaille aussi en tant qu'animatrice d'exposition à Cap Sciences.

- Et ça consiste en quoi ce métier d'animatrice scientifique ?
- J'anime des expositions, par exemple j'anime une exposition sur les maths, on a des groupes avec des enfants de collèges, soit grand public ; on propose des exercices, des ateliers, des jeux des casse-tête... on a fait des cours sur l'épistémologie, comment les enfants apprennent ; le but c'est d'accompagner les enfants pas dans la solution, pas dans l'apprentissage, mais dans l'invention (rire) ; on a d'abord eu une période de formation dans le cadre de mon contrat de travail à Cap Sciences avant de se lancer dans l'animation.
- D'accord et ça fait combien de temps que tu fais ça ?
- J'ai commencé au mois de février. Et l'autre boulot c'est quelques heures entre midi et 13 à la fac ou le soir en remplacement. C'est un travail alimentaire de première nécessité.
- Et ta découverte de la France il y a 2 ans, c'était la 1^{ère} fois?
- Oui c'était la 1^{ère} fois.
- Et comment ça s'est passé ?
- Ça s'est très bien passé ; c'est un peu difficile pour les étudiants étrangers.
- Dans quel sens c'est difficile ?
- Dans tous les sens ! (rire) sur le plan administratif, pour la mobilité, Erasmus c'est que pour les étrangers, pour le loyer c'est plus cher que pour un étudiant français ; alors que eux sont boursiers et pas nous ; voyez, alors qu'on occupe le même logement en cité universitaire. Ils ne prennent pas en compte qu'on est loin de chez nous on ne

rentre pas le weekend end. La dernière fois mon encadrant mon encadrant me dit « ya une bonne pièce de théâtre en ce moment » je lui ai dit « le jour où j'aurai mon appartement, je vais commencer à m'intéresser au théâtre pour le moment je suis pas prête, c'est plutôt « qu'est-ce que je vais manger ce soir » c'est vraiment des questions vraiment basiques.

- Est-ce qu'éventuellement dans le cadre de ma thèse je pourrai mettre une de tes productions en atelier d'écriture ?
- Non j'ai trouvé ça trop nul la dernière fois, quand je me suis relue, plus les fautes d'orthographe.

As-tu des frères et sœurs ?

J'ai un oncle qui est médecin qui fait son internat et j'ai un autre frère qui vit en Algérie et un frère qui fait des études en informatique, je suis la seule fille ; ça a été dur pour ma mère quand je suis partie d'Algérie.

- Et tu as un sujet spécifique de thèse ?
- Oui j'aimerais bien continuer dans la génétique les facteurs de prescription et les transformations cellulaires ; c'est sur ça que j'ai travaillé pendant mon stage de master 2 et ça m'a plu. Mais c'est très sélectif. Comme on dit « inch allah !
- Merci pour le temps que tu m'as consacré. On aura un autre entretien dans le cours de l'année, par rapport à ton vécu de l'atelier d'écriture, si tu le veux bien.
- Avec plaisir. J'étais très contente de discuter avec vous.

- **Entretien enregistré réalisé au « Réso» avec une participante 2012**

- Avant ton entrée en atelier d'écriture peux-tu parler de ton parcours scolaire, professionnel ?

- C'est long, je vais commencer par le début. Je lisais beaucoup ; et j'avais fait partie d'un atelier d'écriture quand j'étais au collège à Sarcelles. On avait fait un concours. Et puis j'ai fait des études de libraires, puis après j'ai fait de l'intérim à droite à gauche ; j'ai fait un an d'armée de l'air (où j'étais logée nourrie et blanchie) en tant que bibliothécaire ; ça c'était atroce, parce que j'étais assez insubordonnée et c'est spécial l'armée, faut se lobotomiser à fond

- Qu'est ce qui t'as poussée à aller à l'armée

- C'est le poste de bibliothécaire ; j'ai dit oui pourquoi pas ; ils lisent pas (rire). Après j'ai eu mon fils puis j'ai fait des études d'Auxiliaire de vie, j'ai eu le diplôme d'état, et depuis je suis auxiliaire de vie depuis 7 ans.

- T'as quoi comme diplômes ?

- J'ai le DEAVS diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale et après j'ai fait un DAEU, diplôme d'accès aux études universitaires option littéraire ; c'est un équivalent du Bac pour entrer à l'université. J'ai pas le Bac.
- Ça se passait comment à l'école ? C'était difficile pour toi le français ?
- Non le français n'était pas difficile mais comme ça se passait pas très bien à la maison, j'en faisais le moins possible ; en math c'était catastrophique ; je travaillais là où ça me plaisait, l'histoire le français ; je m'économisais (rire).
- T'as eu une révélation pour l'écriture ? Qu'est ce qui t'as amenée à l'atelier d'écriture ?
- C'était pour rencontrer des personnes, aussi, et puis c'est vrai que j'aime bien écrire ; quand j'avais 7, 8 ans j'écrivais des nouvelles, des petites histoires, et puis plus grande, j'écrivais toute seule des histoires, et j'avais un professeur de français qui m'encourageait là-dedans ; voilà c'est pour ça aussi. Et puis parallèlement j'aime beaucoup le cinéma, j'adore les vieux films en noir et blanc.
- Et donc l'écrit ça fait longtemps que tu es dedans ?
- Oui depuis que j'ai 7 ou 8 ans, en fait depuis que j'ai su écrire, j'ai commencé à écrire, j'ai écrit l'histoire d'un renard qu'avait la rage, y avait aussi une histoire avec mes parents, j'avais fait des illustrations ; et puis ma mère a essayé d'en sortir 2 ou 3, parce que j'avais tout jeté après.
- Et malgré tout ça t'as pas eu ton Bac ?
- Non parce que quand je suis arrivée en 3^{ème} (que j'avais redoublée), mes parents adoptifs n'ont pas voulu que je continue ; ils m'ont dit soit tu travailles, soit on te coupe les vivres. Ils m'ont dit « tu peux faire le travail d'étalagiste, c'est très bien.
- Mais pourquoi ils voulaient que tu travailles après la 3^{ème} ?
- Parce qu'ils avaient pas envie de me garder, puis ils avaient jamais vraiment pensé qui j'étais, ce que je voulais faire, ça les intéressait pas du tout ; c'était que j'étais une bouche à nourrir je sais pas où c'était juste pour m'embêter, de montrer que c'est eux qui décidaient ; ils ont un comportement, c'est peut-être un peu fort, d'esclave et du maître « on est les maîtres et toi tu fais ce qu'on te dit sinon « .. Voilà c'est un peu comme ça.
- Comment ont-ils pu avoir l'adoption ?
- Ca c'est la question que tout le monde se pose ; j'en ai parlé à une dame qui travaille dans le domaine de l'adoption, qui m'a dit que leur volonté c'était pas d'avoir des enfants, c'était de faire comme les autres ; ça déjà ça ne pouvait pas passer ; s'ils avaient fait ça avec des enfants français ils n'auraient jamais pu adopter d'enfant ; et en plus c'était une association où les cadres ont été arrêtés pour malversation ; Par contre y avait une dame que j'avais jamais rencontrée mais qui s'est occupée de mon

adoption ; puis quand je lui ai parlé du problème que j'avais avec mes parents elle m'a dit « il faut que tu ailles en parler c'est comme ça que tu t'en sortiras » elle m'a dit que c'était normal, parce qu'on me disait le contraire, on me disait que j'étais pas normale. Puis c'est grâce à l'écriture et grâce à la lecture que j'ai pu rencontrer des gens intéressants.

- Je vais simplifier est ce que quand t'étais plus jeune si tu avais envie d'écrire c'est parce que c'était un moyen de t'évader ?

- La lecture oui ; l'écriture même quand j'étais petite je voulais être journaliste ou écrivain ; je sais plus c'était pour passer le temps je pense, je ne me rappelle plus mes motivations. Après oui quand j'ai commencé à écrire des nouvelles conséquentes, c'était pour faire ressortir peut-être une espèce de pardon ou quelque chose comme ça, pour éclaircir quelque chose.

- Et donc après la 3ème, ça se passe comment ?

- J'ai fait « Librairie » ; j'ai fait des études de libraire, ça a servi à rien parce que j'ai pas eu le diplôme j'ai travaillé dans une librairie religieuse je suis allée m'inscrire. J'étais la plus jeune on était aux petits soins ; j'avais 17 ans. J'ai redoublé la 5ème et la 3ème. En 3ème mon professeur m'a encouragée dans ce que je voulais faire, mais quand elle a vu que c'était pas possible, elle a arrêté. Non je ne faisais pas partie des « bons à rien », ça n'existe pas les « bons à rien » ; je ne faisais pas partie des personnes en échecs scolaire. J'étais un peu paresseuse (rire).

- Et malgré ça tes professeurs n'ont rien dit à tes parents quand ils ont décidé que tu devais arrêter l'école ?

- Non, enfin de toute façon mes parents ils n'écoutent personne, ils sont comme ça ; je sais plus comment ça s'est passé ; je sais que c'est mon père qui m'a attrapée et qui me l'a dit, et puis il a fait son regard où effectivement (soupir) c'était ça et rien d'autre quoi ; il est un peu ...sec.

- Donc tu fais des études de librairie de 17 ans à ?

- Pendant 2 ans ; entretemps je rencontre le père de mon fils et voilà, et puis Gabriel est venu, et puis après j'ai emménagé avec lui rapidement pour quitter la maison, et puis ça a été des petits boulots, mais y a quand même des choses bien qui sont ressorties ; j'ai travaillé aussi au Mc Do ; j'ai tenu un an et demi avec le père de mon fils et j'ai eu deux enfants avec deux pères différents.

- Et l'écrit ça t'as quitté un moment ?

- Non parce que j'écrivais beaucoup à ma mère biologique, avec qui j'avais de très bons rapports, enfin des rapports mère-fille ; donc j'ai beaucoup écrit avec elle, y a que comme ça que j'écrivais. Mais après, j'ai plus eu de nouvelle, j'écrivais plus, ou alors je commençais, je terminais pas ; je me cherchais plus ou moins, et en même temps je me suis bien trouvée (rire).

- Et tu reprends tes études quand ?

- J'ai repris mes études à 28 ans pour passer mon DAUUA. Ma fille était toute petite, et j'ai eu mon diplôme l'année d'après ; faudrait quand même que je m'en serve parce que ça m'a coûté 500 euros, je l'ai financé moi-même, donc faut que je le rentabilise un jour ou l'autre ! J'étais déjà auxiliaire de vie, j'ai passé ce diplôme quand j'attendais mon fils. Après ça j'ai travaillé un an et demi en maison de retraite, puis après chez des particuliers. Et là je fais ça encore sur Bordeaux.

- Et alors qu'est ce qui te pousse à aller vers les ateliers d'écriture sinon pour faire des rencontres avec des personnes ?

- Ca me permet d'écrire, voir un peu, parce que comme je lis beaucoup, voir si je suis capable d'absorber ce que je lis ; ça permet de mettre les choses en place aussi, de façon cohérente, et ça permet de mettre ça me permet de réfléchir aussi parce que je fais pas un travail où on vous demande d'être intelligent ; à la limite vaut mieux pas montrer qu'on n'est pas intelligent, sinon ça peut perturber ces dames...

- Et tu as des projets professionnels par rapport à l'atelier d'écriture ?

- Non par pour l'instant ; j'ai toujours été persuadée que je reprendrais mes études ; quand j'avais 18 ans y'a un projet qui m'a tenu longtemps c'est être ethnologue, mais quoi faire avec un diplôme d'ethnologie.

- Et maintenant t'as des projets ?

- J'aimerais faire du droit, ça évite de se prendre des coups quand on connaît bien les lois ; et puis on a un système qu'est quand même bien.

- Pour toi, qu'est-ce que c'est écrire aujourd'hui ?

- Ecrire, pour moi c'est s'affirmer aussi, c'est lutter contre la peur de la fin et tout, la fin d'une vie, de disparaître sans laisser une trace écrite. Je sais pas si les Egyptiens se disaient la même chose, c'est peut-être pour ça qu'ils écrivaient partout sur les tombes ; je pense que c'est pour ça. C'est aussi pour ça que je lis, c'est vrai qu'on naît, on ne sait pas pourquoi on est né, on a quand même bataillé pour être là , pour naître, on a fait pas mal d'épreuve, et puis on se retrouve dans un monde où il faut faire super attention , où on est ballotté à droite à gauche , et si on fait pas attention à soi, on peut vite être écrasé. Là par exemple j'ai vécu 4 mois avec des gens de la rue, et on arrive à voir ceux qui n'ont même plus la capacité d'avoir une conscience de soi ; ils sont complètement absorbés, dilués. Et je sais pas si tu as vu un vieux film de Godard « A bout de souffle » et à moment donné, elle lit un livre, et elle lui dit « je suis en train de lire « les palmiers sauvages » de Faulkner et entre le chagrin et le néant, qu'est ce que tu choisirais toi ? »Et il lui répond « le chagrin ça sert à rien, moi je choisirais le néant ; et elle le regarde et elle dit « non moi je choisis le chagrin ». Donc en fait j'ai pris le livre de Faulkner, c'est en fait une très très belle histoire d'amour qui finit très très mal. C'est un jeune homme, c'est sa 1ère histoire d'amour, il rencontre une femme mariée , elle en parle à son mari, donc elle décide de le quitter, il accepte , donc elle le dépose à la gare, et ils vivent un couple illégitime dans les années 30, donc c'était carrément pas bien ; ils luttent quelque part contre un système où ils disent à un moment donné « ya pas la place pour l'amour » ; elle tombe

enceinte, et lui il lui fait un avortement qu'il rate ; et elle meurt , et il se retrouve en prison, et il est condamné soit à la peine de mort, soit à la prison à vie. Il se retrouve en prison à vie et l'ex-mari lui donne une pilule de cyanure en disant je fais ça pour elle et pour toi. Et lui détruit la boîte et les pilules en disant entre le néant et le chagrin je préfère le chagrin parce que tout ce que j'aurai vécu avec elle en mourant disparaîtra. et donc notre histoire n'aura pas existé ». C'est un peu ça l'écriture, et oui j'aime beaucoup ce Faulkner. Il a cette façon-là d'écrire. Par contre avec lui, y'a pas de relation avec Dieu ; y'a pas du tout de Dieu ; il fait à un moment donné référence à la religion avec Satan en disant « ça sert à rien de subir autant de souffrance que Satan », c'est la seule référence. Alors que si tu prends Steinbeck, il y a beaucoup plus de références religieuses « A l'est d'Eden ». Là je suis en train de lire « les raisins de la colère ». Oui C'est vrai ce sont tous des histoires de personnes qui sont, comme tout le monde ; on est là on vit notre vie, on comprendra notre vie à la fin, on sait pas si on va être content, ... enfin voilà, donc faut faire en sorte d'au moins se respecter et que le jugement d'autrui n'est pas valable, puisqu'on est là pour vivre, et vivre c'est quelque chose d'énorme ; quelque chose de cruel parfois, donc on peut pas faire que des choses bien. C'est vrai que l'écriture ça permet de vivre peut-être pas de justifier, mais de dire « voilà je suis un être humain, j'ai fait ci, j'ai fait ça... ».

- Si je résume, l'écriture pour toi c'est un moyen de marquer ton existence, de baliser aussi tes actes, une sorte de réflexion par rapport à ce que tu as fait ?

- Oui une sorte de réflexion sur soi, sur la vie sur le monde. Quand on écrit parfois, c'est quand même un peu les rêves ; on arrive à sortir des problèmes, de la réalité ; ça permet d'enlever de la pression, de se cacher derrière un personnage ; c'est rentrer dans une intimité, plus on lit un auteur plus on se sent proche ; c'est pour ça que je préfère les livres aux magazines people. Quand on prend un livre, l'auteur vous dépose une partie de lui-même, vous avez le droit de le lire, vous avez l'autorisation de l'auteur, et il s'assume. Vous êtes pas d'accord, dites le moi ou ne me lisez pas ; quand on est dans un livre (par ex « le dernier des mohicans », je l'ai lu j'étais ado, c'est un livre merveilleux, et à la fin j'ai versé une petite larme » il y a quelque chose de douloureux, on s'attache à ces personnes. Quand on va pas bien, y'a des moments où j'allais pas bien du tout, et j'ai pris des livres... J'écrivais un journal intime aussi que j'ai tenu 2 3 ans, des fois j'arrêtais. Le fait d'écrire ça vous libère, vous êtes moins en prison. Quand vous allez vraiment pas bien, le fait d'écrire, écrire quelques mots, des mots qui vous viennent à l'esprit, même si ça n'a pas forcément de sens ; ça permet de libérer des choses, c'est ça de bien avec l'écriture

- Tu associes l'écriture à la lecture ; ils ont un peu pour toi une fonction similaire ?

- Oui, sauf que l'écriture c'est moi ; c'est vrai qu'en même temps je suis influencée par des auteurs, peut-être par des personnages ; c'est ça qui est beau de lire. Y a des gens qui ne font que lire. Quand tu lis « le vieux qui lisait des romans d'amour » lui il n'écrit pas, il lit seulement. Un livre qui m'a plu c'est « l'énigme du retour » prix Renaudeau 2008. C'est l'histoire d'un homme qui retourne Haïti où vient de mourir son père qu'il a peu connu ; Moi aussi je suis retournée en Haïti ; et l'auteur dit que finalement on naît quelque part, mais c'est comme les graines, on est semé dans le vent, on veut se planter dans le pays où on naît ou on veut se planter dans un autre, on n'a pas forcément d'attache. C'est une belle métaphore, sur l'impossibilité du retour...

Ça dépend des personnes. Moi quand je vivais dans la rue pendant 4 mois (l'année dernière de septembre à novembre) je travaillais en même temps et je me suis arrêtée en décembre parce que j'en pouvais plus ; j'ai quitté alors Paris, mes parents adoptifs, c'est des gens qui vous grignotent finalement. J'ai choisi Bordeaux, y a la mer, la montagne, et puis y'a mes arrière grands parents qui habite pas loin, j'aime mes arrière grands parents c'était des gens biens. Je suis arrivée à Bordeaux, et puis je suis tombée dans un trou ; les gens que j'ai rencontrés qui sont dans la rue ce sont des gens perdus, en état de souffrance, ça dépend des caractères, des personnalités, ça dépend des vies. Et vous avez affaire à des gens qui sont dans le déni complet d'eux-mêmes, de leur existence, ils vivent à travers votre existence, enfin dans tout ce qui est mauvais, et ils ont envie de jouer au plus fort, c'est un peu la jungle, ces gens peuvent être dangereux, y'a aucun respect, un couteau peut sortir très vite, des coups, des hurlements ... J'étais avec une fille qu'était sale, agressive, ; ce sont des gens qui ne sont pas capables d'avoir une réflexion, tout tourne autour d'eux-mêmes, mais dans le plus mal d'eux-mêmes. Donc il fallait faire vraiment attention à soi ; moi j'ai de la chance, j'ai des enfants à récupérer, mais y en a qui n'ont rien du tout. Ça m'a motivée pour m'en sortir. Je suis partie pour m'éloigner de mes parents principalement. Ils me mangeaient vivante, c'était un sentiment affreux, un sentiment de passer à côté de sa vie, d'échec, et puis fallait que je fasse quelque chose quoi. Je ne me reconnaissais pas. Y en a qui comprennent pas, qui me disent «comment t'as fait pour laisser tes enfants ? Y en qui arrivent à poser ce genre de question ; c'est une question intime ; comme je suis enceinte en plus ça m'a fait faire des cauchemars. Et donc, voilà, il faut apprendre à se protéger dans la vie.

- Ca a dû être une expérience très douloureuse de vivre dans la rue ; mais tu n'avais aucun endroit où dormir ?

- Si j'allais dormir à la « maison de nuit », la 1ère chose que j'ai dite, c'est que j'étais maman, que j'avais un travail, et qu'il fallait que j'aie un endroit pour dormir si je voulais m'en sortir. Et puis j'ai appris à être égoïste, c'est bien d'être égoïste aussi (rire). En fait, j'ai vécu une dizaine d'années dans la rue. Mais après, j'ai rencontré Adam, à la bagagerie. Et le fait d'être avec lui c'était un peu une sécurité. Mais lui s'est très mal comporté donc ça s'est arrêté rapidement et puis après j'ai rencontré quelqu'un d'autre, de gai.

- Et là tu es en CDI ?

- Oui je suis en sécurité ; j'ai un logement, et puis j'attends mes petits monstres, et un 3ème, je suis enceinte d'1 mois ! J'espère qu'il aura pas le caractère de son père.

- Et tu comptes continuer l'atelier d'écriture jusqu'à la fin ?

- Oui.

- Et tu penses que ça va t'apporter quoi l'atelier d'écriture ?

- C'est bien, tout le monde écrit ; je trouve que tous ceux qu'ont participé sont des gens intéressants ; je suis contente de les voir.

- C'est ton 1er atelier d'écriture au « Réso »,

- Oui.
- Et tu en as fait d'autre avant ?
- Qu'un seul quand j'étais au collège.
- Et au collège ça se passait comment les ateliers d'écriture ?
- Y avait un écrivain pour enfants qui venait ; on avait fait « le cadavre exquis », c'était trop drôle !
- Et ça a duré combien de temps ?
- Un an
- Et vous avez fait une production ?
- Oui. On fait un recueil, mais y'a tellement longtemps...
- Et tu as quel âge ?
- J'ai 30 ans, et mon ami a 39 ans.
- Et tu as des nouvelles de tes parents biologiques ?
- Ma mère a toujours écrit, depuis que je suis toute petite.
- Donc tu es toujours restée en relation d'écriture avec ta maman ? Tu l'as vue en vrai ?
- Oui je suis allée la voir quand j'étais plus jeune, avec mes parents adoptifs, et voilà j'ai vu mes frères et mes sœurs, j'en ai beaucoup du côté de mon père.
- Je suis en train de lire un livre sur Martin Luther King. C'est pas pardonner, peut-être pas oublier non plus, mais il faut réduire ça a quasiment rien, voilà c'est le passé, j'ai fait ça, et puis avancer. Faut voir les choses comme ça. Moi je suis mère et je dois passer au-dessus de tout ça. Malgré tout, je ne dénigrerai pas mes parents adoptifs, ils m'ont quand même apporté la culture, ils m'ont quand même apporté des choses, pas vraiment ce qu'il faut pour être un adulte réellement mais voilà.

Annexe 4 : Un exemple d'entretien exploratoire avec un animateur

Entretien avec un animateur : MD

Q : Qu'est-ce qui motive les personnes à venir dans les ateliers d'écriture ? (je pars du postulat que ce sont des gens en difficulté scolaire, (rapport à l'écrit très difficile) fragilisés socialement)

R : Je pense à une personne venue grâce à l'ANPE, elle était turque, elle venait pour apprendre le français, or l'atelier n'est pas un lieu où on apprend, elle pouvait se construire des savoirs sur la langue française et bien d'autres savoirs), elle est venue à la création littéraire grâce à ça.

Q : Comment l'a-t-elle vécu ?

R : Très bien, elle écrivait souvent en turc et nous traduisait, c'était extraordinaire mais elle avait des difficultés pour venir, car elle habitait loin, elle avait peur le soir, c'était une dame de Lormont.

Q : Tu as eu d'autres cas, socialement fragilisés ?

R : J'ai eu des pers. handicapées, trauma crânien, est-ce que ça peut rentrer dans le cadre ? Oui, intéressant pour eux de venir, d'écrire, de rencontrer les autres, c'était de la jubilation... Une trauma crânien et une autre qui était en CAT, fragilisée intérieurement, manque de confiance en elle, j'ai été surprise qu'elle soit en CAT, elles sont venues spontanément.⁴

Q : Est-ce que tu as eu des personnes qui venaient spontanément ?

R : Les personnes téléphonent, voulaient s'inscrire en groupe Alpha, ce n'est pas un groupe Alpha, ms ça vs accompagnera... se renseignent, disent qu'elles vont venir mais très souvent ne viennent pas, par peur d'être jugées, résistance à l'écriture...cela se gomme au fur et à mesure

Les personnes défavorisées viennent parce que les institutions leur demandent, c'est très souvent le cas, viennent de la part de la justice par exemple...L'activité de l'écriture est d'un haut niveau, entre l'outil et l'écriture, il y a 2 millions d'années. Un tiers des ateliers me connaissent et sont redevables au GFEN, un autre tiers me connaissent, les autres m'ignorent...Les ateliers sont devenus une offre, sociale pédagogique, culturelle, de création, d'émancipation, d'activité humaine...

Les enseignants ne viennent pas, ils ont la trouille...Le spontanité là-dedans ? Les gens qui viennent dans ce groupe d'alphabétisation, c'est par accident qu'ils viennent, exemple du gars qui s'est trompé de porte...

Q Le public dit défavoriser vient par accident ?

Le public en difficulté c'est un public à qui on a volé la conscience qu'il est opprimé, s'ils ont conscience qu'ils sont en difficulté, ils peuvent s'en sortir, à l'école c'est pareil, souvent, c'est souvent le prof qui n'est pas bien formé (dans ton lycée par exemple...ils sont bien gentils, sages !), vous n'êtes pas en difficulté, vous êtes opprimés ! Alors là ça les emmerde ! Je les place devant leur responsabilité. Il y a des mêmes abîmés, classés fous...gros traumas...Sous Jospin, on est passé au retard scolaire...approche psychanalytique, il y a la pédagogie institutionnelle, et puis il y a la dimension humaine qu'apporte la psychanalyse.

Q : Est-ce qu'à l'avenir ces personnes en difficulté viendront de plus en plus, comme une massification ?

R : , Je ne pense pas...Je ne sais pas, s'ils viennent, c'est par l'intermédiaire des structures, ms il y a de - en - d'argent, il y a de moins en moins de travailleurs sociaux, on essaie d'en mettre dans des quartiers, on organise des « animations de foule », mais ça amène peu de monde...on dit ces personnes en difficulté, par rapport à quoi ? Aux savoirs ? Socialement ? Moi, je ne les vois pas comme des pers en difficultés, ils m'aident autant qu'ils ne m'aident. Ils ont des richesses, le groupe est vivant, on y mange des trucs incroyables, eux ne sont pas en difficultés, c'est la société qui les met en difficulté. Je pense à quelqu'un qui avait une grande sensibilité... Je me sens autant en difficulté qu'eux parfois. J'apprends beaucoup d'eux, à tous les niveaux. Le regard qu'on porte, ça fait tout. Si on était dans une relation d'aide, tout est faussé. : Personne en marge de la société, ne maîtrise pas forcément la langue française, exilée de leur pays exclue au niveau financier, privé de logement ou mauvais logement, condition précaire, c'est ça pour moi un personne en difficulté, mais en capacité de s'en sortir. En difficulté est un terme négatif, c'est fermé, la capacité, c'est ouvert, donne le choix.

Q : D'où viennent les difficultés pour faire venir des gens ?

R : Quand les gens sont obligés de venir, c'est bénéfique, car ils sont amenés à explorer des processus d'écriture. Mais c'est très difficile de les faire venir, ils résistent souvent, ils viennent quand ils sont obligés, ils viennent alors trois mois et progressent alors, mais il y a de moins en moins d'argent.

Q : Est-ce que l'Exclusion sociale et l'exclusion culturelle vont de pair ?

R : Pas du tout, ça entraîne l'exclusion d'une culture, les pauvres ont une culture d'enfer, c'est une exclusion de la culture dominante, entre télé et littérature. De gare, mais c'est de la m...Ce n'est pas parce qu'on est exclu socialement qu'on n'a pas de culture, chacun est porteur de culture, chacun est porteur d'ignorance et de culture... L'accès à la culture se dégrade de plus en plus (ciné, musée, bibliothèque), l'atelier est une passerelle pour lire, pour aller dans les musées... Avec les jeunes que j'ai eu, ils se sont mis à lire, il aurait fallu plus d'ateliers...On aurait pu aller plus loin...: L'exclusion culturelle se renverse facilement, j'ai fait écrire quelqu'un qui n'a jamais écrit.

Q : Tous les théoriciens disent que ceux qui sont en difficulté, dans les ateliers, ils se réapproprient l'écriture, mais on touche peu de personne, pour quelles raisons ?

R : Volonté politique nécessaire, s'il y avait plus d'ateliers d'écriture en école primaire, il y aurait moins d'échec scolaire, Si on insérait les ateliers d'écriture à l'école, on démocratiserait l'écriture. C'est aussi un mode différent d'enseignement, un changement de regard, l'atelier d'écriture est un changement de regard, l'animateur, lui, voit un devenir, une transformation chez l'élève.. Les paramètres seraient changés...C'est croire en eux, c'est changer le fonctionnement dans la classe, c'est aussi un changement de regard extérieur, (les parents, les structures sociales) on dit qu'il faut aider l'élève, mais non, il faut l'accompagner, faire qu'il soit acteur de ses projets, on est alors dans l'auto-socio construction et pas dans la transmission des savoirs, on est dans un rapport d'émancipation...Si on accordait plus de place aux ateliers d'écriture, ça changerait les choses. Si on accordait plus de place à la création, ça changerait beaucoup de choses.

L'écrit est réservé à une certaine élite, c'est un pouvoir confisqué, l'atelier fait de l'écriture un pouvoir partagé et pourrait opérer un changement social et politique

Démocratisation nécessaire... En lycée pro, ils disent que l'écrit n'est pas pour eux... ils sont dans un certain mode de pensée, dans un moule, l'atelier artistique a moins de résistance, dans l'atelier d'écriture, ils se sentent exposés. En fac de psycho, en 1^{ère} année, les étudiants résistent au début, puis comme c'est obligatoire, ils viennent et écrivent.

L'école a traumatisé beaucoup de gens, en fait, même des bibliothécaires ont du mal à venir, car élaborer un texte, faire surgir l'écriture est difficile.

On me dit souvent, à quoi ça sert, à quoi ça va me servir ?...

Bourdieu dans « les héritiers » dit que les jeunes « riches » font des études pour faire des études, alors que les autres jeunes veulent un diplôme. Pour moi, animer des ateliers est une démarche militante Le GFEN est un lieu formidable. Je défends la création, et pas la thérapie, je ne m'intéresse pas à l'atelier thérapie, ni au ludique, pour moi, l'atelier d'écriture, c'est l'émancipation, c'est un vecteur d'émancipation. Une arme, mais ce n'est pas socialement partagé, le rapport à l'écrit se délite, avec le sms par exemple. Mais c'est aussi une création. Le slam, est une improvisation poétique, mais il est récupéré.

On ne voit que la démarche productive dans l'écrit. Dans l'atelier d'écriture, on est dans la complexité, mais on bannit les niveaux. Personnellement, j'écris souvent, mais c'est difficile, et parfois, c'est jubilatoire.

Mon rapport à l'écrit a évolué. Dans mes sms, je ne fais pas de fautes, mais dans l'écrit, je m'attaque à la structure de la langue, j'invente des mots...Ecrire, c'est se confronter à sa propre liberté, aller vers sa propre singularité, mais dans l'écrit, on est confronté aux normes (lettres administratives).

Q : Les sms, création ?

R : Oui, travail sur les sonorités, l'abrégié, sur la phonétique. L'écriture s'insère dans une référence commune.

Q : Si on introduisait cette forme d'écriture, ça serait bénéfique ?

R : Oui, mais il faudrait apprendre à se positionner, en avoir conscience.

Quand on écrit, on est porteur d'une responsabilité sociale et politique, tout est politique, l'achat d'une baguette, la façon de s'habiller. Il y a un collectif qui donne des infos sur la façon dont sont fabriquées les marques.

Quand on écrit sur des débats sociaux/politiques, c'est complexe, mais ça fait appel à l'art, aux politiques, à l'histoire...

Les ateliers explorent des pistes, sciences humaines, actualités...on peut parler de dispositifs, les gens construisent des savoirs, la discussion est là pour distancier sur ce qui est écrit.

Parfois, on s'écarte de l'écrit, on parle de sujets d'actualité, (sans papiers..) et on retrouve des éléments dans les textes écrits, parfois on articule arts plastiques/écriture, danse/écriture... Les représentations se transforment, on part des mots et des expressions, c'est un parti pris de l'atelier, de Mallarmé, c'est une aventure de la pensée. On change nos habitudes d'écriture. L'écrit est abordé d'une autre manière.

Q : Est-ce que les ateliers ne sont pas un effet de mode ? Qu'en penses-tu ?

R : Ça se pose depuis une dizaine d'années..., depuis que les ateliers d'écriture ont commencé à grandir, c'est une des résistances des intellos face aux ateliers d'écriture qui est de dire que c'est un effet de mode... en fait depuis qu'on a gagné...il y a 35 ans, pas un atelier en France, aujourd'hui, il y a à peu près 3000 ateliers en France, alors on peut dire que c'est une mode, mais qui a drôlement réussie !c'est comme le blue jean, c'est une bonne mode ! Pourquoi ce n'est pas un effet de mode : parce que c'est la réponse à un besoin profond, à une injustice profonde, jusqu'aux ateliers d'écriture, beaucoup se sont crus exclus de l'écriture, parce qu'ils n'étaient pas doués, parce qu'ils se sentaient idiots, pas écrivains... basée sur la difficulté à l'école, ce n'est pas une mode quand ça répond à un besoin. On a remis tout ça en possible, Dior, c'est pour tout le monde !

Un peu partout se développent des ateliers auprès des personnes en difficultés, ça fait des années que je travaille à soutenir des actions, à développer des ateliers.

Cet après-midi, je formais 6 personnes, plus deux femmes dites illettrées du groupe, dont s'occupent ces 6 personnes.

C'est un peu partout que se développent des actions d'atelier d'écriture en direction des illettrés. On ne peut pas dire que c'est une mode, c'est la réponse à un besoin.

Q : Actions ponctuelles ou poursuivies ?

R : Non, j'ai passé ma vie à développer les ateliers d'écriture, j'ai fait 48 universités d'été, on est à la 8ème rencontre des animateurs d'écriture... J'ai tout fait pour que ça soit permanent et les actions durent...

On a créé le GFEN, des sortes de boutiques d'écritures, des lieux d'écritures, ici, à Bordeaux on a créé « la manufacture des écrits », à Toulouse « la boutique d'écriture », à Montpellier, à Nantes, à Angers, actions qui travaillent autour de jeunesse et sports...qui rassemblent les publics différents. Ce n'est pas une mode, c'est du solide, mes stratégies, c'est de créer des lieux de rencontres des animateurs d'ateliers, de courants différents pour qu'ils se co-forment, pour qu'ils échangent des pratique, des problématiques, d'échanges de problèmes et de solutions...L'écrit et le savoir sont instrumentalisés, le savoir, l'écrit, c'est aussi pour le plaisir.

Un atelier crée d'autres relations, en dédramatisant l'écrit, on arrive à écrire

Q : Il n'y a pas de concurrence entre les différents ateliers ?

R : Il pourrait y en avoir une, il y a eu des tentatives...

Non, la réponse ce sont les débats, les universités d'été, les « maisons boutiques d'écriture » que j'espère pouvoir faire naître dans chaque grosse ville de France, c'est une réponse pour empêcher la concurrence, après qu'il y ait une émulation, tant mieux, oui, je crois aux actions solidaires... Il existe des actions des ateliers différentes parfois même contradictoires, les ateliers « Bing » qui travaillent sur le roman familial ; l'atelier du Cyclope, pour lui l'atelier est un lieu d'animation, travaille sur les techniques d'écriture; les ateliers Oulipo travaillent

surtout sur la matérialité du langage, et moins sur le sens, mise en scène sans sujet...on s'est beaucoup engueulé sur tout, mais on trouve un terrain d'entente, on fait tout pour permettre des débats, on se rend compte qu'on a tous un bout de vérité.

Q : Entre les différents courants, y-a-t-il des différentes majeures ?

R : oui

Q : Et selon toi, à quoi cela est dû ? Par rapport à un public ? par rapport à la manière dont sont menés les ateliers ?

R : Oui, par rapport à un public, je ne crois pas, le GFEN a travaillé avec beaucoup d'enseignants, mais avec d'autres aussi (comités d'entreprise, des gens en illettrisme, des créateurs, de artistes, des toubibs...) on a travaillé avec tout le monde, le GFEN ne fait pas d'ateliers thérapeutiques... par rapport au public, il y a des différences, il y a des gens qui se spécialisent, mais par nature, l'écriture est inter- disciplinaire, inter- connaissance et inter-public, elle touche à l'humain... les grosses différences sont ailleurs, à quoi sert l'atelier ? A transformer l'écriture, à transformer le rapport des gens à la littérature, les gens, dit-on au GFEN, mais je vais plus loin, à faire des écrivains... les ateliers sont les nouvelles écoles du 21^{ème} siècle, de la fin du 20^{ème} siècle, j'en suis au départ, pour créer la littérature, c'est une nouvelle forme d'art, certains disent que les ateliers doivent être thérapeutiques, moi, je dis que non...je ne soigne pas, je fais de l'art, de la création, de la pédagogie, ou je fais la révolution, il y a des toubibs qui sont au GFEN et qui me disent que j'ai raison.

Autre différence, la question de l'animation...

Pour moi, l'animateur décide de l'atelier, du thème qu'il met en route, des matériaux mêmes de l'atelier. Au cyclope, ce sont les gens qui vont décider de l'atelier, ça fait une différence...

Autre différence, ateliers de type « texte en main », courant du nouveau roman de Jean Ricardoux, et de Claudette Auriol-Boyer disait qu'il faut travailler le texte, l'écriture, moi je dis que c'est dangereux, qu'il faut mettre l'écriture au travail, multiplier les démarrages d'écriture, les situations d'écriture... pour permettre aux gens un bain d'écriture, pour ne pas scolariser l'écriture... ça finit par faire travailler le texte. Mais nous avons raison tous les deux.

Autre différence : Oulipo, comme une machine à produire un texte sans sujet, en donnant des consignes de travail, ça fait des ateliers ou ludiques ou centrés sur la matérialité du texte, par exemple pas de E dans les textes...Le N+ 7 (prenez un sonnet, on remplace chaque mot important par le 7^{ème} mot du dictionnaire ! le seul sujet, c'est le débile qui a conçu le truc.. !!

Pour moi, il y a des sujet partout, j'ai montré à Cerisier-Lassalle qu'il y avait toujours un sujet dans un texte, on trouve toujours de l'énonciation dans un texte, on peut avoir des différentiels signifiants, le langage est un matériau brassé par l'inconscient, donc il y a du sujet, il y a toujours quelque chose qui nous échappe, de l'ordre de l'inconscient, de l'imaginaire, (Lacan) votre imaginaire et le mien sont différents ! Donc il y a de grandes différences dans les ateliers. Le roman familial s'inscrit dans l'histoire... Je les prends pour des gens intelligents, on ne peut pas enfermer les gens dans le roman familial... j'ai créé les ateliers pour foutre en l'air les journaux intimes.

Le Jeune a créé l'observatoire des écrits intimes à Lyon, donc par rapport à moi, 2 démarches différentes. Ils sont lus par des chercheurs, des étudiants... Le but, c'est la recherche, est-ce que la sensibilité des gens est la même entre plusieurs années ? En psycho, en littérature... Voilà les différences...je n'en vois pas trop d'autres...Je me suis beaucoup battu pour que le GFEN (mouvement militant..) accepte des gens qui ont des gens salariés : Aleph (animateurs payés) Alain André se réclame de Bing et du GFEN.

Q : Et le groupe d'analphabètes comme tu dis, tu vas les suivre longtemps ?

R : Je suis leur formateur, je leur donne des outils, des billes...

Q : Tu penses que je peux les voir ? Je suis à la recherche de ce genre de public.

R : Oui, bien sûr en atelier pour le 2 mai. Je suis en conflit avec l'atelier de Lormont, du centre social, je ne veux plus travailler avec eux....parenthèse sur ce groupe...Je multiplie les interventions sur le rapport à la lecture, à l'écriture

Q : Comment t'-es venu l'idée de créer un atelier ?

R : J'avais quitté la méthode Fresney, j'écrivais de la poésie. A partir de la poésie, nous étions un petit groupe, et à force nous perdions du monde...Et nous avons inventé un atelier d'écriture et ça a marché...On est parti près de Poitiers pour faire un atelier. On est allé à un stage national du GFEN sur la lecture...

Et puis, on a créé des ateliers pendant ¾ ans, sans rien dire...on est allé au festival d'Avignon, on a monté des ateliers au cours du festival. A l'Isle- sur -Sorgue, en stage, on a fait écrire 120 personnes avec nos animateurs...et voilà comment se sont créés les ateliers...

On a parlé de la psychanalyse, on s'est fait engueulé, puis sciences et écriture, pareil...j'ai passé ma vie à me faire eng... !! 500 étudiants de psycho en 1^{ère} année vont écrire, l'objectif : restaurer le pouvoir et le plaisir d'écrire... c'est énorme. Il y a une perte énorme du plaisir d'écrire L'éducation Nationale résiste aux nouveautés.

Qu'est-ce qui s'est passé ?

Ils ont lu, et les ont mis dans les programmes. Il y a eu il y a 4/5 ans, au salon du livre de paris, une table ronde sur les ateliers d'écriture, j'ai répondu à un éditeur outré, mais faites donc votre métier !! Penser par écrit, c'est superbe, jouissif...on n'a pas le droit de priver les gens d'écriture...L'école a mis les ateliers comme outils, mais n'a pas formé les gens. Les gens des ateliers ont décidé d'arrêter les ateliers, on n'est pas payé, on fait le boulot des profs...qui ne sont pas formés. Le sms est un formidable outil de communication, c'est la grammaire inventée. Il y a des blogs partout...Plus de 96 000 étudiants à Bordeaux, c'est énorme. Les ateliers sont des écoles littéraires. J'assume tout ce que j'ai dit et écrit. Claire Boniface ne fait pas d'atelier, elle a fait une thèse et l'a transformée en bouquin, Ecrire, c'est une drôle d'ascèse...c'est une discipline de vie que d'écrire tous les jours.

Q : Les ateliers d'écriture seraient-ils un tremplin par rapport à ces difficultés ?

R : Oui, c'est un lieu de penser, un lieu où on élabore la pensée, sa singularité, on pense, on réfléchit, on se confronte aux autres, le but de l'atelier est de devenir autonome dans son écriture, donc on est amené à s'émanciper, ça va pas résoudre tous les problèmes de la vie courante, ça aide à faire des démarches, à s'ouvrir aux autres, à tisser sa relation au monde, c'est facteur de transformation individuelle, sociale et politique. On pourrait dire que les ateliers seraient un moyen de devenir citoyen.

Annexe 5 : Témoignages sur Internet concernant l'atelier « L'Oiseau »

Paquita DL, 50 ans, demandeur d'emploi, secrétaire médical, Mérignac, septembre 2013 :

Juste une séance d'essai à Bordeaux cet été.

Atelier intéressant et riche. Découverte d'une autre façon d'écrire, excellent "appui" pour l'écriture solitaire.

Françoise L, 63 ans, retraitée, écrivain public, Mérignac, septembre 2013 :

En fin d'année je suis surprise d'écrire ce que j'ai à dire comme je le désirais (... écrire pour mieux parler, me libérer, exister...).

Surprise d'exprimer à l'oral ma pensée correctement sans dire le contraire de ce que je voulais.

Surprise d'apprendre quand je l'entendais en moi, que le mot restait désincarné...

Aujourd'hui le mot se met à vivre dans ma tête comme un petit personnage seul ou avec d'autres mots, il vit sa vie et je l'entends, il s'associe à d'autres, et là, pour moi, une pensée nouvelle par l'écrit surgit.

Au cours des séances j'écris des textes spontanés, mais je n'arrive pas à les retravailler, ils restent dans le dossier, ils s'amoncellent et ne se lisent pas à l'extérieur de l'atelier.

Mais je sens que je vais y arriver...

L'atelier par ces pratiques d'écriture, d'échanges et de convivialité me permet de développer mes capacités d'adaptation à cette nouvelle ville qu'est bordeaux !

Hors de l'atelier en attendant d'écrire des scénarios, je pratique l'art plastique en développant des échafaudages pour des créations de castelets.

Les différentes phases des séances sont des déclenchements qui me permettent de m'ouvrir à cette pratique de l'écriture spontanée et ça fonctionne ...

Cette animation est une philosophie du déclenchement qui invite à libérer sa pensée et son imaginaire en se basant plus sur des représentations d'images que sur des représentation de mots et de construction de texte : de cette sorte, la sensorialité se met à fonctionner, d'une importance aussi grande que l'intelligence abstraite.

Le mot devient sensoriel, il peut être trituré dans tous les sens ...

Les contraintes sont classiques pour un atelier de création, de production d'écrit : "aller chercher en soi la pensée qui surgit et que l'on n'attendait pas !!"

Le travail intérieur est de chasser les inhibitions, les opinions toutes faites, les peurs, les jugements, qui polluent la pensée...

La spécificité de l'atelier est pour moi le contenu de la consigne : elle est préparée, structurée, présente sans être contraignante, au contraire, elle surprend et réveille ce que nous avons de caché en nous, et qui oh ! Belle surprise, existe bel et bien.

Je dirais soudain : "L'Oiseau beau et rouge"...

Le corps est présent dans l'écriture par l'expression, la musicalité du mot ou de la phrase.

On peut se sentir plus "ordinaire" et plus satisfait de soi.

Le corps peut être rouge vivant surprenant et communicant c'est évident, il est là, il écrit, peut-être crie ..! Les jeux de papier découpés, montés, agencés, partagés, présentés, offerts, ne sont pas des jeux mais des "snoupieux" (bonbons en hollandais), ils décoiffent...

Les images mentales, les souvenirs, les rêves, les images, se mêlent par association de mots et entraînent la pensée dans un voyage ou par moment dans une danse insoupçonnée.

"Bien sûr en fonction de la situation soudaine proposée."

Ces mots ne viennent pas tout seul, ils se perçoivent, ils se reçoivent, dans des échanges de soi à soi-même ou de soi à l'autre, à l'occasion d'échanges qui peuvent entraîner des discussions et des rencontres.

Ces mots arrivants sont des mots précieux porteurs de richesses dans les lieux nouveaux de la pensée et de l'imagination et de la voix.

Cette découverte de la vie des mots en nous, dans ces moments privilégiés que sont ces séances, est accessible à tous, lettrés ou moins lettrés : la pensée se réveille à l'être humain dans une explosion inattendue d'humanisation ...

Marie-Odile G, 71 ans, retraitée, formatrice groupe d'alphabétisation, Bordeaux, septembre 2013.

On me demande donc de témoigner sur l'atelier. Que dire, si ce n'est que celui-ci doit perdurer. Dans un monde où la majorité pense en rond (comme disait Léo, ça donne des idées courbes), où n'importe quel imbécile "like" sur Tweeter un bijoutier qui s'affole et tire dans le dos d'un cambrioleur, où la littérature formatée par les éditeurs à la solde des fonds de pensions s'expose entre les paquets de nouilles et les rouleaux de papier hygiénique dans les supermarchés pendant que les vrais libraires crèvent la gueule ouverte. Dans un monde où les animateurs radio, trop souvent, abrutissent un peu plus la ménagère de plus de cinquante ans et l'adolescent boutonneux en survie dans le lycée professionnel d'une banlieue chaotique qui croient qu' Harlem Désir est issu du croisement entre Jaurès et Angela Davis et pour qui Marx , quand ils en ont entendu parler, est seulement le nom d'un cuistot célèbre dans Paris Match. Alors, bien sûr, un atelier d'écriture , ça peut aider, une fois par semaine, à se sentir un petit peu moins con, l'espace d'un moment, pour poser des mots sur les plaies et préférer Céline, Totor ou Rabelais à Julien Courbet.

Quant à l'animation, son contenu, son état d'esprit, la qualité de l'échange et le reflet de la qualité du groupe, certaines soirées sont forcément meilleures que d'autres et réciproquement. Pour l'essentiel, ça se passe bien : la petite lueur que chacun porte à l'intérieur de lui-même brille souvent mieux au contact des autres.

Oui, l'atelier d'écriture m'apporte plus, me donne plus l'envie d'écrire et m'aide un petit peu à supporter la merditude des choses en apprenant petit à petit à dessiner des moutons.

Annexe 6 : Extraits d'écrits réalisés dans les deux ateliers d'écriture par certains participants

Emma : Extraits d'écrits réalisés à l'atelier « Réso »

Quelques heures de détente

Je me trouve face à la maison au toit de chaume. Je l'ai toujours aimé, elle me rappelle mon enfance.

Le soleil, haut dans le ciel darde ses rayons sur les murs de pierre.

L'astre incandescent illumine tel un photophore géant, la végétation environnante.

Çà et là, des saules-pleureurs secouent leur luxuriante chevelure.

Pieds nus, je foule l'herbe fraîche en contemplant le paysage flouté par la luminosité de cette fin de matinée.

Où vais-je ? Je l'ignore encore...

Le calme intérieur que je ressens là et maintenant me suffit.

La nature se fait ma complice.

Je déambule...Heureuse !!!

A la plus courageuse des jeunes filles !

Noël est arrivé.

Toute la famille est rassemblée.

Elle l'attendait dans sa jolie prison dorée...

Elle croque un morceau de sucre :

A ses yeux...un vrai luxe !

C'est exceptionnel, elle le sait, elle s'émerveille.

Pourtant la peur est tout autour d'elle.

Soudain, un frisson. Elle se rappelle !

C'était avant qu'ils n'arrivent.

C'était avant qu'ils ne décident.

Puis inquiète, elle tend l'oreille.

Seuls, quelques bruits lui parviennent.

Quels sont-ils ? Elle l'ignore.

Elle écoute, attentive, les sons familiers qui rythment sa journée.

Quant aux battements de son cœur, ils ne sont là que pour lui faire espérer en des jours meilleurs !

Elle se surprend alors à croire au bonheur.

Elle espère encore et encore...

Mais, rien ne s'est déroulé comme tu le voulais.

J'ai été longtemps présent pour en témoigner !!!

Alors, tes longues soirées d'écriture, sache-le, viennent de te réhabiliter !

Et moi, ton père, je suis là pour que ta mémoire, à jamais perdue...

Eternelle !!!

A ma petite Anne,

Ton père qui t'aime au-delà des mots !!!

La jeune femme au train

Elle est assise dans le spacieux compartiment éclairé par une lumière douce et diffuse.

La tête, légèrement penchée sur sa lecture, elle semble hors du temps.

Sa capeline, d'un blanc immaculé, laisse échapper de part et d'autre quelques boucles aux reflets d'or que le petit abat-jour à la couleur bleu moirée et savamment accroché au mur, intensifie davantage.

Le bas de sa robe blanche discrètement ouverte sur ses jambes élégamment croisées et ses jolis escarpins dorés, lui donnent l'allure d'une princesse.

Le train roule à vive allure et la jeune femme poursuit toujours sa lecture.

Soudain une larme coule sur sa joue. Impossible de savoir ce qu'elle ressent ; elle ne montre rien d'elle.

Puis elle lève la tête, regarde droit devant elle et sourit.

Elle ne me voit pas mais pourtant je me trouve juste en face d'elle.

Alors, pourquoi cette larme ? L'émotion causée par le rôle de sa vie ? C'est vrai qu'elle a réussi ... Elle voulait tant devenir comédienne ! Déjà toute petite, elle ne pensait qu'à ça !

A moins que... ce ne soit la lettre d'un fervent admirateur ou peut-être celle d'un amoureux transi ?

Ou alors, serait-ce ce texte que je lui avais écrit alors qu'elle n'était encore qu'une toute petite fille, ce texte qui lui criait tout mon amour et ma présence éternelle à ses côtés ?

Le train file toujours et Audrey mon adorable fille suit sa route de manière indéfectible.

Elle vient de tendre son bras droit et sans le savoir ses doigts ont effleuré mon poignet.

Elle a sursauté. Serait-il possible qu'elle me ressente ?

Mais alors que je m'apprête à sortir du compartiment, elle dépose sa lecture sur la tablette, éteint la lampe, s'allonge et rejoint le monde des rêves.

Le couloir, légèrement éclairé me permet juste d'entrevoir un léger sourire accroché à ses lèvres.

Je la laisse, tranquille et je continue de faire ce que j'ai toujours fait : « la protéger et veiller sur elle, par-delà les temps... »

Sensations.

Le jour se lève. Au loin, l'orage gronde.

Au fond de mon lit, les yeux mi-clos, j'écoute,

Nathan, mon chat, ronronne couché contre moi.

A travers ma fenêtre, je regarde avec envie la ronde des nuages.

Tout est silencieux, le temps semble arrêté.

Une goutte d'eau vient s'écraser sur le carreau.

Rejetée de la vitre, elle semble me dire : « eh lève-toi, c'est l'heure jeune fille ! »

Enfin, hésitante, je m'étire et me décide.

Autour de moi, par le moindre bruit.

Vaillamment je me lève et me prends le pied dans le drap qui traîne...

Alors Nathan se redresse mécontent : « tu pourrais faire moins de bruit ! » me dit-il !

Nonchalante, j'envisage ma journée. Un petit flocon me donnerait des envies d'ailleurs...

Traverser les océans, réunir les continents, voyager avec Nathan et tout au bout :

« La nature avant tout »

Les liens du sang

Elle est là, debout dans les herbes folles.
Sa mère est à dix mètres d'elle mais un danger invisible semble les séparer.
Lui, patiente, sûr de son fait.
Simplement attendre maintenant !
Ce n'est plus qu'une question de minutes, de secondes peut-être...
Au-dessus d'eux, le ciel se devine lourd et orageux.
Le vent commence à se lever, funeste.
Il y a comme une impression de fin du monde.
Un cataclysme tapi dans l'ombre semble rôder.
Elle aimerait rejoindre sa mère mais tétanisée elle reste là, retenant son souffle.
Elle doit se décider pourtant. C'est une question de survie !
Puis soudain, elle détale, rejoignant sa mère qui se met aussi à courir.
On ne sait comment elles arrivent à se faufiler à travers l'entrée étroite d'un tronc creux.
Elles ont quelques égratignures, c'est vrai, mais elles sont saines et sauvées !!!
Lui, mécontent, vient de rebrousser chemin, espérant trouver mieux ailleurs...
L'orage peut bien arriver et le cataclysme éclater !
L'arbre est là, solide. Plus rien ne peut leur arriver.
Le petit faon enfin apaisé se met à téter sa maman.
La jeune biche le regarde de ses grands yeux et s'endort... calmement !!!!

Ode à mon ange

Où es-tu mon Ange ?
Le gardien de mes nuits !
Toi que j'attends depuis si longtemps...
Où es-tu Cher Ange ?
Je suis...là.

Isabelle (Extraits d'écrits réalisés à l'atelier « Réso »)

L'enfance

Elle est courte, trop courte quand j'y pense.
Elle semble s'étirer à l'infini quand on la vit.
L'enfance, passage obligé ?
Peu importe, la vie est là, enfance ou pas !

La voûte céleste

Des millions d'univers parallèles.
Tant de mondes, tant de dimensions !
Derrière ma petite fenêtre, je regarde l'immensité.
Tout me semble dérisoire face à tous ces petits points irradiant de mille feux.

Le spectacle est là dans toute son humanité.
C'est là que la nuit suivante, mes yeux le réinventent.

Le temps

De quel temps parle-t-on ?
De celui qu'il fait dehors ?
De celui qui avance ?
Le temps dans toute son ambiguïté !
Mais le temps, lui, reste farceur se parant de toutes ses formes,
Toujours plus hautes en couleurs.

Le silence

Qu'est-ce-que le silence ?
Existe-t-il ?
Si oui, est-il absolu ?
Tout autour de moi, le calme règne, plus encore le silence.
Mais en tendant l'oreille, je réalise que dehors la vie poursuit son cours.
Une multitude de petits bruits me parviennent à peine perceptibles et doux.
Je ne les aurais pas entendus si je n'avais pas été étendue, là, sur mon lit !
Seule, je profite d'un repos forcé pour me détendre et écouter.
Je laisse venir à moi sensations ressentis et émotions de toutes sortes ...
Il me semble alors que le silence que j'entends n'est que le reflet de la vie
Là au dehors.
Mais si la vie ne me parvenait plus, qu'entendrais-je alors ?
Il me resterait encore la mienne, ce bouillonnement que fait le sang circulant
à son rythme dans mes veines et cette petite batterie inlassable que l'on appelle :
Le cœur !
Alors, où se cache le silence ?
Peut-être quelque part dans cette kyrielle de bruits sourds !
Le silence ne fait alors plus qu'un avec celui qui sait l'écouter ...

Délicate

Je la vois, son regard scrutant la petite bouchée au chocolat.
Elle ne sait pas si elle doit la déguster ou attendre un peu plus tard.
Elle ne me voit pas en train de l'observer ; je suis en retrait pour lui laisser le choix !
Certes, ce n'est pas le choix le plus important qu'elle ait eu à prendre,
mais en a-t-elle vraiment envie, là, tout de suite ?
J'attends...Une poussière d'éternité.
Soudain, comme dans un ralenti de cinéma, elle prend avec minutie de ses doigts longs et fins,
la gourmandise et la porte à sa bouche avec un geste d'une élégance rare, comme si elle redoutait
de la laisser tomber.
La petite bouchée est devenue en l'espace de quelques secondes son otage, sa prisonnière...
Puis elle se retourne vers moi et me remarqueEnfin !
« Alors, c'était bon ? »

« Hm, quel régal ? »

La petite bouchée au chocolat mettra dix minutes à fondre

Du pur plaisir !

Toute en délicatesse.

Bordeaux, le 28 Décembre 2012.

Annexe 7 : Extrait du journal Résonance avec dessin réalisé par un non participant du « Réso »

« La liberté n'est pas l'absence d'engagement, mais la capacité de choisir. »
de Paulo Coelho
Extrait du Le Zahir

Résonances

Résonances est un bimestriel populaire d'opinions dans lequel chacun a le droit à la parole.

Sept-oct 2012 n°27

L'ENGAGEMENT

**Poésie aigre-douce
(avec une pointe de wasabi)**

Date de parution :
Octobre 2012
N° ISSN : 1955-8600

SOMMAIRE

- Poésie aigre-douce (avec une pointe de wasabi) P 1
- Edito P 2
- Signez là 5 ans P 2
- Interview de Jean-Pierre Roche P 3
- Pas d'immobilisme, des détonants s'engagent pour l'humainitaire P 3
- L'engagement vu par Marc P 4
- Blessures d'engagement P 4
- L'engagement selon les résidents du CHRS Jonas P 4
- L'engagement mot à mots P 5
- L'Arbre Rose ou l'engagement d'une carrière P 5
- L'engagement : non autre façon de voir la vie P 5
- Abécédaire des Mots Soudés P 6
- Interview de Florian Richy P 7
- Reg'Art :
- Résister, Créer P 7
- Agenda Culturel P 8
- CPSV P 8
- La véritable histoire de l'île Madame P 8

En la circonstance, voilà un poème.
Pas de résistance, mais d'engagement.
Des autres : des infonds d'une bobème
Pauvre et solitaire, il n'a été soufflé, la vérité si je mens...

Muse, offre de cette eau de vie
Et avec moi dis :
« L'engagement des autres
Il vaut sûrement mieux que le nôtre »

J'aurais voulu m'engager en politique
L'arboreux tous les dégoûtements de l'homme d'ordre,
Mais j'ai vite repris ma masse de paléolithique
Quand j'ai compris que mon camp était une honte.
En quittant ces mervains et ces illuminés,
Je me suis dit :
« L'engagement des autres
Il vaut sûrement mieux que le nôtre »

Saint Jean Chrysostome prêchait le martyr,
Sa bouche d'or faisait des spots,
Des premiers chrétiens d'Antioche jusqu'à Tyr
Il est mort âgé, l'engagement des autres
Il le ressentait pour son épiscopat.
Nous l'outriions ici
« L'engagement des autres
Il vaut sûrement mieux que le nôtre »

C'est aux JO, que les médailles pendent
Aux cost des sportifs, ces hommes au final
Glorieux, mais leurs destins dépendent
De l'engagement total, pour vaincre en finale
Ils disent « venez vite vite »
Puis au public qui s'extasie
« L'engagement des autres
Il vaut sûrement mieux que le nôtre »

N'en veuillez pas trop à ce poème
Il ne magnifie pas l'engagement
En d'autres temps, j'aurais reçu fractures, Meus et
indimes.
Pour lui, l'impertinent, jugé-le décevant
De bonne foi, je ne m'engage que dans l'écrit
Ainsi, je décris
« L'engagement des autres
Il vaut sûrement mieux que le nôtre »




Annexe 8 : Quelques extraits du journal de terrain

Année 2011 :

Voilà quelques mois que j'ai débuté ma recherche sur les ateliers d'écriture. Je ne connaissais pas du tout ce terrain. C'est une découverte pour moi. C'est la rencontre avec l'animateur MD, qui m'a lancée sur ce terrain lors d'une discussion au sein de mon travail.

Je l'ai rencontré à plusieurs reprises. On était allé aujourd'hui boire un café au Flunch de Mérignac. La discussion a duré deux heures. C'est un passionné des ateliers d'écriture. J'adhère à quelque de ses idées. Néanmoins, je le trouve parfois virulent dans ses propos. L'impression qu'il veut me convertir à ses idées.

Ayant toujours travaillé avec une population en difficulté sociale, scolaire et professionnelle, une question me tarabustait : celle de leur venue dans un atelier d'écriture « de manière spontanée ».

Les entretiens avec les animateurs ne sont pas toujours évidents. L'entretien avec F a été légèrement houleux. Elle ne comprend pas ma neutralité dans cette recherche sur les ateliers d'écriture ; de même pour S, elle m'invite malgré tout à venir interroger les participants de son atelier d'écriture.

Du coup, ces rencontres m'interrogent sur la neutralité du chercheur. Mes questions sont-elles par ailleurs correctement formulées ?

J'ai rencontré E, l'animateur de l'atelier « Réso », un écrivain régional, j'ai eu l'occasion de découvrir ces livres. J'ai eu ses coordonnées lors de ma visite au CLAP de Bordeaux. Il m'a cordialement invité à venir au sein de ses ateliers. Je vais prendre rdv avec le directeur pour officialiser ma présence dans la structure.

Ces entretiens exploratoires avec ces animateurs m'interpellent sur ma problématique de départ. Je vais devoir la reformuler. Trop de confusions sur les publics accueillis dans les ateliers d'écriture.

Distinguer le marché institutionnel des ateliers d'écriture et le marché libre. Très important. D'après ces animateurs, ce n'est pas le même public ? A vérifier.

Ces entretiens sont quelque part un outil de réflexivité tant sur ma pratique de recherche que sur les ateliers d'écriture.

Enfin la problématique est reformulée.

J'ai assistée cette semaine aux ateliers d'écriture du Réso et de l'Oiseau. L'animation diverge. Je me suis mise dans la peau d'une participante pour ne pas perturber les séances.

Année 2012 :

Leur poser des questions qui informent leurs pratiques. Comment trouver cette réponse satisfaisante à ces questions, comment savoir de manière profonde ce qui a engagé une personne plutôt qu'une autre à aller dans un atelier d'écriture et à continuer.

Les premiers entretiens avec les participants sont surprenants, peu connaissaient les enjeux d'un atelier d'écriture avant de s'y engager.

Leurs raisons sont par ailleurs diverses.

Aujourd'hui rencontre avec Isabelle dans la salle de jeux au Réso. Très enthousiasmée par l'entretien, elle n'arrête pas de parler, très volubile et fait des associations d'idées à toute vitesse. Elle plonge dans une histoire et n'arrive plus à en sortir, ce n'est plus une réponse mais une divagation. Mais j'ai pu enfin entrer dans le vif du sujet Elle est révoltée contre un tas de choses. Très impulsive. Un dialogue dans lequel j'ai pu maîtriser ce que je disais pour installer le climat de confiance nécessaire. J'ai joué le jeu tant il est vrai que j'ai le sentiment que l'échange fait dans les entretiens doit paraître équitable. Isa m'a demandé s'il y avait une rémunération en retour. Je lui ai simplement dit non et juste participer de manière philanthropique à une recherche en sciences humaines. Il est nécessaire de donner le change. Le silence scientifique, cette neutralité qu'on nous demande engendre de la peur de la tension, peur de mal dire. Il faut un don des informations générales sur le sujet en question, il faut savoir gérer l'humain en sciences humaines, un truisme ?

Comment suivre les non participants. A part Sorgo, tous ne veulent pas être enregistrés de peur de laisser des traces. Comment faire disparaître cette méfiance à mon égard ? Les entretiens avec les non participants se réalisent en fonction de leurs présences au sein du « Réso » et en fonction de leur disposition.

Avec le temps, une confiance s'est installée entre nous, ils aiment parler avec moi de manière informelle. Je découvre petit à petit leurs univers. Mais ce n'est pas évident de rassembler toutes ces notes éparses. Je collecte des informations par petit bout car ils ne veulent toujours pas être enregistrés.

J'essaie désespérément d'entamer une conversation avec les femmes qui fréquentent le « Réso ». Elles ont très peu de temps. Elles viennent dans la structure pour des activités précises, notamment pour le hammam. Est-ce un lieu pour m'entretenir de leurs pratiques d'écriture ? A envisager.

La question est comment amorcer une conversation dans leurs activités sans les déranger ?

Année 2013 :

Rencontre des difficultés à traiter méthodiquement et uniformément les parcours individuels auxquels j'ai eu à faire, surtout ceux des non participants. De ne pas pouvoir les enregistrer, je perds des informations. Aussi à chaque occasion d'entretiens informels j'essaie de recouper ce qui a été formulé précédemment. Je suis toujours à l'affût. Je dois venir régulièrement au Réso, m'installer dans la salle du Bar et attendre leur venu. Un travail de longue haleine.

Reconstituer aux travers des entretiens des parcours de vie, essayer de comprendre avec les renseignements récoltés de connaître le paysage de leur vie. La relation plus ou moins subjective et objective entretenue avec ces contextes m'ont aidé à commencer mon analyse. Essayer d'atteindre le maximum de justesse dans mon exposé de leur pratique, être au plus près, m'enlever des évidences fausses. En fait, cette notion de justesse est bien vague.

J'ai rencontré E l'animateur du « Réso », on a mangé ensemble au « Réso », on a eu une discussion intéressante sur les ateliers d'écriture et leurs fonctionnements et par extension, on est venu à parler des personnes marginales qui fréquentent la structure, il y a selon lui une sorte de bricolage social dans leurs écriture. Il essaie de participer au changement social.

Année 2014 :

Le temps passe, le travail avance peu, il faut réfléchir aux différentes logiques mises en place par tous ces interviewés en faire des typologies cohérentes ou des configurations ? Comment les nommer ? Réfléchir à une conclusion à la limite de cette thèse comment rendre de compte des réalités de la pratique d'écriture. Faire appel à une typologie d'idéal types, instrument pour aller à la rencontre de ces réalités et pour aider à leur compréhension. Revoir Weber et Elias, retour à mes années sociologiques. Prendre conscience que cette construction se fera à un moment historique donné celui de notre société française. Pas de prétention à être universelle et intemporelle.

J'ai commencé l'écriture de la thèse. Mais je continue ce va et vient entre la théorie et mes pratiques de terrain. Le plan de la thèse ne me satisfait pas. Il y a des incohérences. Ici, je peux déployer ma pensée réflexive et critique. Je tâtonne dans mon écriture. Parfois j'ai l'impression d'être improductive dans mes écrits.

L'expérience du journal de bord depuis 4 ans m'a aidé à interroger mes démarches dans cette recherche. Par moment, il me semblait que j'étais dans le flou quant à la ligne directrice à prendre. Ces discours sur ma pratique à chaud permet de revoir ma posture et je repense aux propos de John Dewey³²¹ : Il ne suffit pas de *faire* une expérience : pour « avoir de l'expérience », dirait-on trivialement, il faut avoir vécu, c'est-à-dire qu'il faut aussi avoir souffert, avoir enduré les conséquences de ce qu'on a fait. Cette expérience du journal m'a permis même si cela n'est pas évident de comprendre aussi autrement ce que j'étais en train de faire.

³²¹ John Dewey, « « La réalité comme expérience » », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 9 | 2005, mis en ligne le 11 février 2008. URL : <http://traces.revues.org/204> ; DOI : 10.4000/traces.204

Ce temps d'écriture demande énormément d'investissement, mon journal me permet de prendre de la distance avec mes propres mots, mieux me les approprier pour les réinvestir avec justesse dans l'écriture dans la thèse j'essaie d'utiliser au maximum cet espace pour démêler mes idées, les formuler, les aboutir par /dans l'écriture.

Le temps passe irrémédiablement, et j'ai l'impression de stagner mais je garde l'intime conviction que cette stagnation me sera bénéfique. Je reviendrais sur l'écriture de la thèse plus tard pour m'y plonger.

Annexe 9 : Quelques extraits du rapport d'activité
2011/2012 du « Réso »

RAPPORT D'ACTIVITE



SOMMAIRE

Préambule	p. 7
Réseau [REDACTED] un coup de pouce à l'intelligence collective	p. 9
Réseau [REDACTED] le défi d'être à l'affut	p.12
Activités 2011	p. 15
Réseau [REDACTED] ré-appropriation et re-création de l'espace public	p. 17
<u>A. Des services en cogestion :</u>	p. 21
-Bar-brasserie	p. 23
-Laverie, espace social et sociétal	p. 23
-Hammam/massage	p. 24
-Espace familles/enfants	p. 25
-Cyber café	p. 28
-F.L.E	p. 28
-ALT/PST	p. 30
-Des résidences d'artistes	p. 32
-Conférences / débats	p. 33
<u>B. De l'expertise d'usage à l'accompagnement :</u>	p. 39
-Accompagnements sociaux	p. 42
-Cyber job	p. 43
-G.E.M.	p. 44
-Réseau Paul Bert site qualifiant	p. 60
<u>C. Des projets D.S.L. en gouvernance partagée :</u>	p. 61
-Quartier Jardin Participatif	p. 63
-Réseau social numérique	p. 83
-Street sports	p. 89
-C.P.S.V	p. 93
-Journal Réso'nances	p. 101
-Régie artistique	p. 107
-Click motion	p. 113
-Bookinayres	p. 117
Remerciements	p. 131

RESEAU [REDACTED] : LE DEFI D'ÊTRE A L'AFFUT

Pourtant, et alors que le travail social communautaire est inscrit dans le programme d'études des travailleurs sociaux français, et plus particulièrement des Assistants sociaux, depuis 1962, la mise en œuvre des interventions sociales dites d'intérêt collectif est encore sous le joug de plusieurs éléments contradictoires :

- La priorité donnée aux dispositifs qui parcellisent l'action sociale, l'intervention individuelle conçue comme une prestation de service, l'accroissement des tâches administratives et bureaucratiques de gestion des prestations font que le pilotage de projets communautaires devient impossible.
- Le développement des différentes politiques urbaines, notamment, depuis une vingtaine d'années, ont mis l'accent sur des procédures organisationnelles globales, les injonctions descendantes et sur la répartition entre les associations de la « manne » des subventions de l'Etat. Dans ce contexte, la place des personnes et des groupes est inexistante, leur parole est peu sollicitée, cela ne favorise pas la prise de responsabilités et d'initiatives sur le plan local.

L'intervention sociale avancerait-elle à contre courant ? Enfermerait-elle les personnes les plus vulnérables dans une responsabilisation collective de leur sort et une culpabilisation individuelle ? Le travail social n'aurait-il pas d'autre préoccupation que celle de la défense de ses intérêts catégoriels ? Le travail social pense-t-il ?

L'approche territorialisée de nos missions et de nos interventions trouve à se dédouaner en pratiquant à tout bout de champs, et depuis peu, « la Concertation », dont la définition donnée par Bourque suggère les paradoxes :

Processus de mise en relation structurée et durable entre des acteurs sociaux autonomes qui acceptent de partager de l'information, de discuter de problèmes ou d'enjeux (par thème ou par territoire) afin de convenir d'objectifs et d'actions susceptibles de les engager ou non dans des partenariats.



Concertation : levier de développement ou stratégie d'enfermement ?

La concertation opère selon deux principes qui cohabitent et se métissent sur le terrain :

- celui de la participation où les enjeux collectifs sont travaillés par les acteurs et les populations, soutenus par des politiques publiques dans un possible rapport conflictuel ;
- celui de la gestion de programmes publics ou privés pour en assurer l'implantation et en augmenter la prégnance.

La concertation s'inscrit alors, simultanément, dans des logiques différentes et est porteuse à la fois d'effets de démocratisation de la gestion publique du social, mais aussi de risques d'instrumentalisation des organisations associatives et des initiatives locales. Ainsi, à un premier niveau, la concertation est le résultat à la fois d'une logique descendante (politiques publiques de recours aux collectivités) et d'une logique ascendante (demande d'autonomie et de pouvoir des acteurs locaux). Mais nous pourrions ajouter qu'à un deuxième niveau, chacune de ces logiques est elle-même traversée par une dynamique paradoxale.

Ainsi, la logique descendante se compose des deux logiques paradoxales, identifiées par Lamoureux (1994), en provenance de l'État, soit celle des marges de manœuvre et celle de l'encadrement (participation des collectivités *versus* stratégie gestionnaire technocratique). La logique ascendante se compose quant à elle des deux logiques identifiées par Proulx (1997), soit la logique autonomiste qui est faite d'exigences d'autodétermination des pratiques par des acteurs locaux et la logique complémentariste qui renvoie à une demande, de la part d'autres acteurs locaux, d'intégration aux politiques étatiques issues de la logique descendante, souvent pour des fins de survie financière.

La concertation oscille donc entre un pôle de démocratisation des services, programmes et politiques d'intérêt public, qui se caractérise par la co-construction, et un pôle d'instrumentalisation de la société civile à une gestion néolibérale centrée sur le désengagement ou le non-engagement de l'État.



Les pratiques de concertation territoriale créent des espaces (plus ou moins participatifs et productifs) de rencontre et de confrontation entre les acteurs sociaux qui ont des effets multiples (mais aussi des limites) sur la qualité du développement des collectivités. Ces espaces ne sauraient se réduire à une gestion, encadrée par des programmes centralisés, des conséquences locales des politiques macro-économiques. Ils peuvent favoriser ou soutenir l'émergence d'initiatives contribuant à créer les conditions pour que les collectivités puissent agir à leur manière sur ces problèmes en développant leur pouvoir d'agir. L'enjeu principal auquel ces pratiques sont confrontées est de pouvoir jouer un rôle de levier de développement par rapport à un rôle de rouage de la planification ou de la gestion technocratiques.

Elles doivent cependant souvent s'inscrire dans les politiques et les programmes des instances de planification et des bailleurs de fonds et, à ce chapitre, elles doivent tenir compte de leurs exigences ne serait-ce que pour obtenir des moyens pour s'actualiser. Mais elles doivent aussi permettre, voire forcer, l'adaptation de ces programmes et politiques aux réalités locales.



La concertation gagne donc à opérer dans un modèle qui donne prise aux acteurs et aux collectivités sur le sens et la finalité de l'action tout en s'inscrivant dans des politiques et des procédures qui lui sont vitales dans les conditions institutionnelles et politiques actuelles. Il faut également que ces pratiques mettent l'accent sur la participation citoyenne, deviennent plus efficaces par la compétence accrue des intervenants, et puissent préserver la fonction d'action sociale et politique des acteurs associatifs.

Les expériences québécoises de concertation, de même que les expériences vécues dans certains pays européens, pourraient inspirer le débat public et politique et l'engager dans une gouvernance participative plurielle qui devrait être démocratiquement convenue, et non construite par l'État seul, même si ce dernier conserve un rôle d'arbitrage et de décision finale. Ce débat, et les choix politiques qui en découleraient, pourraient alors contribuer non pas à un désengagement de l'État, mais à un renouvellement des formes de soutien public au développement des collectivités et au renforcement de la contribution des acteurs de la société civile.

La démocratie est à la fois sociale et représentative :

- Sans délibération sociale et participation directe, la démocratie demeure formelle et accessible principalement aux élites.
- Sans représentation, l'arbitrage des intérêts et la régulation des actions restent impossibles.

Agir à la réduction des inégalités sociales, c'est allier Résistance et Construction.

Le développement social ne peut faire l'économie d'un rapport de force qui permet d'inscrire l'action locale dans une perspective globale, de société. Les initiatives des organismes communautaires sont créatrices de la pression sociale requise pour que les pouvoirs publics négocient avec les citoyens organisés. De plus elles ouvrent la voie aux alternatives que les politiques peuvent finir d'institutionnaliser.

Il convient donc de soutenir le développement de communautés à l'échelle des territoires locaux, des quartiers en mobilisant les populations, en favorisant leur auto-organisation (y compris au sein des organismes communautaires), en assurant l'intersectorialité effective des actions...

Le développement social passe par le renforcement de la société civile et la volonté de favoriser l'action citoyenne. Reste à promouvoir l'apprentissage de la capacité d'agir des personnes et des communautés. L'action communautaire, si elle ne peut faire l'impasse des rapports de forces, représente un remarquable savoir faire pour soutenir la participation, métisser les cultures et faire la médiation des expertises.

Participation et Démocratie nous entraînent, alors, sur des voies qui bousculent les habitudes du travail social et l'engagement dans un interstice bordé d'un double défi :

- Un défi politique : pas d'actions politiques sans que la pression des milieux ne force les gouvernements à agir.
- Un défi communautaire : la participation des populations qui subissent les inégalités nécessite un soutien que l'organisation communautaire peut offrir.



L'organisation communautaire, passage indispensable dans la lutte aux inégalités sociales.

Un peu partout, et plus particulièrement au Canada, les communautés locales se mobilisent. Elles expérimentent de nouvelles façons de faire en cherchant des réponses qui collent à leurs réalités. À la recherche de solutions inédites à des problèmes souvent récurrents tels que la pauvreté, l'isolement social ou la dévitalisation des quartiers, les citoyens deviennent des acteurs clés en matière de développement social, forts de leurs « expertises d'usage ».

Bien comprendre à la fois les facteurs qui expliquent le succès d'une innovation sociale et le terreau dans lequel elle a germé devrait être l'une des préoccupations centrales des institutions- au sens large- en travail social car :

- « L'innovation sociale témoigne de la vitalité d'une société. Elle est une réponse nouvelle et efficace aux aspirations et aux besoins collectifs qui ne peuvent pas être abordés par les approches conventionnelles » explique Denis Bourque, Professeur au département de travail social et des sciences sociales, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada.

- Étudier les pratiques novatrices signifie aussi examiner le rôle que jouent les professionnels de l'intervention communautaire, un rôle qui change en réponse aux nouveaux besoins et attentes des citoyens et qui exige de nouvelles compétences. « Depuis une dizaine d'années, nous travaillons de plus en plus comme agents de liaison et de concertation entre divers organismes aux cultures organisationnelles différentes », précise René Lachapelle, représentant du Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire, un partenaire de l'ARUC-ISDC.

- La structure dynamique d'une telle démarche représente aussi un avantage sur le plan de l'apprentissage et du transfert de connaissances. Le partenariat de recherche a des retombées immédiates sur nos pratiques.



RESEAU [REDACTED] Centre Social et Culturel :

RE-APPROPRIATION ET RE-CREATION DE L'ESPACE PUBLIC

Réseau [REDACTED] animateur de territoire, est l'agora du quartier St Paul, avec ses *capéloï* (ses commerçants), son *bouleutériorion* (son assemblée législative), son *héliée* (sa tribune populaire).

Il y fait bon y passer... manger et philosopher entre amis à l'ombre de sa Stoa Poikilé où se succèdent les œuvres plastiques et les conteurs-musiciens illustrant les scènes épiques de la lutte contre les inégalités, les épisodes mythologiques de la déviance sociale.



Réseau [REDACTED] c'est ainsi **220 personnes passages jour**, issues du territoire de compétence du Centre Social, mais aussi de sa zone d'influence, dont la rive droite.

Une équipe de 11 salariés (techniciens, agents d'accueil, animateurs socioculturels, travailleurs sociaux, chargé d'insertion), complétée par **54 volontaires**, aux compétences variées et indispensables, accompagnée d'une douzaine d'étudiants- stagiaires issus des universités bordelaises (DUT / IUT, Psychologie, sociologie, anthropologie...) et des centres de formation en travail social de la région, mais aussi étrangers (Espagne, Belgique, Allemagne, Amérique du nord...) sous convention « Erasmus » ou « Léonardo Da Vinci », s'associe au public pour développer l'objet associatif :

Art 1 des statuts

Réseau [REDACTED] accueille et accompagne les personnes en difficultés, notamment sociale et/ou économique, en privilégiant la mixité sous ses différentes formes.

La personne, son histoire, ses choix sont au centre d'un accompagnement fondé sur l'hospitalité.

L'accompagnement a pour objectif de permettre les recompositions et les transformations à l'œuvre dans les moments de transition auxquels sont confrontés les usagers.

Le travail social, à Réseau [REDACTED] ambitionne de reconstruire l'espace public, c'est-à-dire non seulement un espace de services qui répondrait à des besoins, mais aussi un espace de citoyenneté, de reconstruction de normes de civilité.

Autrement dit, Réseau Paul Bert se préoccupe d'insertion et d'accompagnement social, d'animation culturelle, de territoire et mutations urbaines.

Grands principes d'intervention

Depuis son siège social, dont la réhabilitation a été traversée par l'œuvre de Claude Lévêque, les grands principes d'intervention du Centre peuvent se résumer comme suit :

- *Recréation d'espaces publics (retrouver les conditions du vivre ensemble)*
- *Pas d'insertion possible sans re-crédation culturelle*
- *Référence systématique aux dispositifs du droit commun*
- *Cogestion et coproduction avec l'ensemble des acteurs-résidents du territoire*

Bookinayres:

Des livres de livres en stock, "liber libertatis"...



Présentation du projet

C'est dans ce contexte qu'il est apparu nécessaire de mettre des livres à la disposition du public traversant l'espace [REDACTED]. En effet, le quartier Saint Paul ne dispose pas même d'une bibliothèque de quartier. Il est évident qu'il y a là une absence non négligeable d'accès à la culture de base qu'est le livre.

Décision fut donc prise de remédier à ce manque.

- ✚ Dans un premier temps, l'acquisition de livres et de documents tels que des dvd de théâtre filmé ou de présentation des patrimoines culturels divers est opportune pour soutenir **l'action pédagogique des cours de FLE** (enseignement de la langue française à des étrangers) qui participe à l'intégration à la culture française (cf annexe).
- ✚ Dans un second temps, il s'agit d'acquérir de la littérature jeunesse qui permet de mettre en place des **ateliers d'éveil** à la lecture tout en recréant du lien parents-enfants.
- ✚ De plus, le public de passage à RPB peut consulter sur place des documents de qualité tels que des encyclopédies ou des dictionnaires qui restent financièrement hors de portée des personnes subissant la précarité.
- ✚ Il s'agit également de **créer un fonds « ludicatif »** pour les adultes en proposant des bouquins tels que des polars, des classiques, des recueils de poésie, des nouveautés et il est envisageable dans le cadre de la création de la médiathèque RPB d'acquérir des documents musicaux classiques et contemporains.
Le projet se veut un vecteur de communication, de partage, d'échange, **d'accès à la culture** pour tout un chacun au-delà de la contrainte matérielle.
- ✚ Il s'agit également de renforcer le lien avec les riverains qui sont invités à fréquenter et à bénéficier de cette installation en toute convivialité **dans le cadre de la vie de quartier.**

Installation artistique in-situ

Le centre social et culturel Réseau Paul Bert est une œuvre en soi créée par Claude Lévêque. La scénographie de l'espace RPB ne laisse rien au hasard. Chaque installation a été pensée par l'artiste de sorte que le public traverse et occupe temporairement une œuvre. Le parti pris esthétique est donc à prendre à compte nécessairement pour l'installation du Bookub.

Un architecte designer a créé le Bookub qui sera un module d'acier dans lequel les documents seront agencés (cf annexe).

La fabrication et l'installation des modules Bookub en acier respectent donc l'œuvre dans laquelle s'inscrit le projet.

Il s'agit là de **se saisir d'une réalité sociale**, par exemple : laver son linge dans l'espace sanitaire et, avoir à portée de mains des documents culturels qui permettront **d'acter la transversalité** d'une situation concrète à la parole culturelle voire artistique.



Gestion du stock

L'acquisition d'un poste informatique équipé d'un logiciel spécifique s'avère nécessaire à la gestion optimale du stock.

Prolongements de l'action

Ce projet pédagogique se veut autant éducatif que ludique.

Sa mise en œuvre veut optimiser la vie du quartier et favoriser la mixité sociale et interculturelle.

La médiathèque RPB sera le contexte de **rencontres-débats** autour du livre et de la littérature. La création d'un club de lecteurs est envisagée afin d'échanger des paroles au-delà du support écrit en ayant pour appui des thèmes en prise directe avec l'actualité ou l'Histoire et même l'imaginaire.

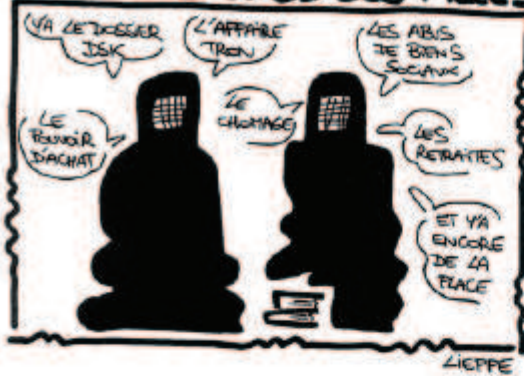
Ci-joint les documents ainsi que le budget prévisionnel des moyens nécessaires à la mise en œuvre du projet Bouquinayres .

Journal Reso'nances :

Après 6 ans d'existence le journal du quartier [REDACTED]
[REDACTED] poursuit ses aventures en ligne...



SOUS LES JUPES DES FILLES



NOUVEAUX QUARTIERS



LA LIBERTE PARCOURT LE MONDE...



Journal Réso'nances

Le journal est un support d'expression, de positionnement en tant qu'acteur de la société, permettant de développer une réflexion et une analyse critique de la société à titre individuel dans un groupe construit.

L'importance pour chacun est de pouvoir être lu et reconnu auprès des lecteurs et institutions mais également de se confronter aux regards des autres et aux avis divergents des leurs, pouvoir échanger dans un groupe.

En 2011, une nouvelle organisation voit le jour mais ne perdurera pas car certaines personnes ne s'y retrouvaient pas.

En 2011, le journal Réso'nances, c'est 4 numéros dont :

- Le numéro 22 (mars avril) sur le quartier Paul Bert/ rue des Ayres. Certains membres du comité de rédaction sont allés à la recherche de paroles des commerçants du quartier.
- Le numéro 24 (oct nov) : thème : les chantiers de tramasset. Photos prises lors de la co-organisation de la rencontre des bateaux en bois et autres instruments à vents et témoignages.

Une vingtaine de personnes participent activement et de façon régulière à l'élaboration du journal (interviews, mise en page, corrections, écrits...)

Afin de pouvoir permettre à tous d'écrire, nous avons institué un thème pour chaque numéro. Ainsi, les personnes peuvent écrire un texte libre comme un texte se rapportant au thème défini.

Afin de permettre aux membres du comité de rédaction de sortir et de débiter un travail journalistique, nous avons acquis un micro enregistreur. Cela permet aux personnes de construire des interviews et de retranscrire les propos des interviewés au plus près de la réalité ou d'enregistrer des informations orales sans prises de notes qui peuvent être interprétées.

Nous avons donc pris en son les ateliers des arts de la rue du CEID, le CIJA ainsi que la Taupe de Nansouty édité par le CHRS du même nom.

Le travail ne s'arrête pas à la prise de son mais à l'écoute et la retranscription. Cela nécessite une patience et du temps important pour sélectionner les informations et en faire un article.

Toujours en 2011, les membres du comité ont crée, à partir du réseau social numérique de Réseau [REDACTED] une newsletter envoyée à chaque personnes inscrites sur le site.

Toutes ces activités effectuées dans le cadre du journal imposent à chacun de développer de nouvelles compétences et de les partager avec le groupe.

Depuis décembre, nous avons mis en place des réunions de réflexion/conceptualisation mensuelle afin de pouvoir réfléchir à ce qu'est un journal et comment faire évoluer Réso'nances.

Pourquoi un tel journal ?

Plusieurs motivations s'expriment au fil du temps pour le journal et au cours de l'échange du groupe de travail :

- Le journal est un lieu d'expression de l'opinion populaire, il veut donner la parole à ceux qui ne l'ont pas ;
- Il veut être une production d'intelligence collective par les gens de Paul Bert notamment ;
- Il doit faciliter la raison d'être du réseau [REDACTED] rendre possible à chacun l'accession à « sa pointe de singularité » ;
- Il doit dire ce qui se vit ici et en témoigner ;
- Il doit refléter et reproduire des moments de vie du réseau et du quartier ;
- Il doit, à la fois, produire pour ceux qui sont dans le réseau et rejoindre les habitants du quartier.

Quelles réponses apporter à ces interrogations ?

Sur le fonctionnement

- Faut-il distinguer le comité de rédaction (tel qu'il s'exprime actuellement) de la fabrication même du journal ?
- Le comité ne peut-être un simple lieu de parole, faut-il le refondre ? Et dans ce cas que devient-il dans sa forme actuelle ?

Sur le contenu

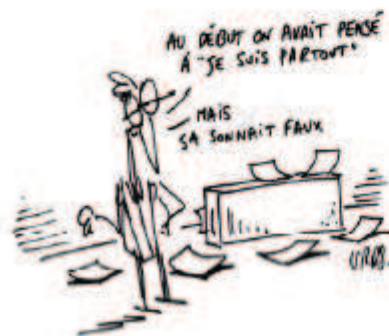
- Quels types de textes personnels peut-on obtenir et transcrire ?
- Doit-on instituer des scribes qui maîtrisent l'écriture et rendent compte de « la vie » d'ici et du quartier ? Mais qu'en est-il alors de l'expression libre de l'opinion populaire ?
- Faut-il rendre compte (en interviewant des habitants) de l'histoire du quartier, telle que l'ont vécue des anciens, comme le menuisier racontant la convivialité envolée ? Mais comment alors impliquer les gens de PB, quand le micro n'est pas leur tasse de thé ? Et comment transcrire sans trahir ?
- Peut-on construire un journal avec une expression à deux voix : celle qui naît de la vie sans habits de cérémonie et celle qui donne le « la » de l'association ?

En guise de conclusion on peut retenir :

- que l'existence même du journal n'est pas remise en cause, même si la fatigue des animateurs est compréhensible et appelle des modifications d'organisation ;
- qu'il faudrait avoir un double objectif : ad extra et ad intra dans la composition du journal et qu'il convient de travailler avec ceux qui vivent sur le territoire ;
- que la vie est dans le mouvement et que le journal ne peut exister qu'avec lui ;
- que cette vie est foisonnante au sein du réseau et qu'il doit bien y avoir un chemin de rencontre : du hammam aux coins de jardin, de l'expression artistique à la confrontation des opinions...

D'après les notes de GJ et en toute liberté de lecture

LE P.S. UTILISE LE SLOGAN
PÉTAINISTE "LA TERRE NE MENT PAS"



APRÈS LA PHRASE
PÉTAINISTE "LA TERRE NE MENT PAS"
QUE VA TROUVER LE P.S. ?



