

L'ÉCRIT DERRIÈRE LES YEUX

FRANÇOIS HÉBERT

François HÉBERT est animateur d'ateliers d'écriture dans la perspective ouverte par Élisabeth BING, pour reprendre ses propres termes (cf. notre dossier "Lecture et Écriture", AL n°20, déc. 1987). Nous nous efforçons, pour notre réflexion sur les problèmes de lecture et d'écriture, de réunir le maximum de témoignages sur des pratiques les plus diversifiées par rapport à leurs références théoriques et aux publics auxquelles elles sont destinées. Or, François HÉBERT rend compte ici d'un atelier d'écriture qu'il a animé au cours d'un stage destiné à des "illettrés" dont deux formatrices, Anne MAUCONDUIT et Évelyne LOURDEL, ont rendu compte dans notre numéro précédent (cf. "C'est une honte à mon âge", AL n°23, sept. 1988, p. 52).

L'ATELIER D'ÉCRITURE ET SES EFFETS DANS UN STAGE ILLETTRISME

Dans ce trop bref article, je voudrais :

- donner une idée de ce qu'est, de mon point de vue, un atelier d'écriture dans la perspective ouverte par Élisabeth BING ;
- essayer de situer ce que semblent être les changements dynamiques que peut opérer cette démarche chez un public illettré, quant à son rapport à l'écrit, à la norme, à la langue, mais aussi quant à l'image personnelle et sociale qu'il a de lui-même.

1. - L'ATELIER D'ÉCRITURE : REPÈRES PROVISOIRES

Je précise que mes références principales ici sont : É. BING (1976) mais aussi Carl ROGERS (1966), dont "*l'approche centrée sur la personne*" me paraît éclairer certains aspects de la démarche que je présente. Je me fonde aussi sur une expérience de plusieurs années avec des publics très différents (âge, origine sociale...) dans des cadres institutionnels très différents, pour affirmer, de manière provisoire:

- **Toute personne possède** en elle-même des possibilités considérables de création, quelque chose comme une écriture personnelle, qu'il est possible de faciliter et d'activer, dans les conditions définissables d'un atelier d'écriture.

- **L'objet spécifique de l'atelier d'écriture est l'écriture** elle-même. C'est une expérience de création. Cette dimension n'englobe pas toutes les fonctions sociales de l'écriture, mais elle est fondamentale. Elle est le plus souvent non-reconnue, confondue avec la dimension psychologique, et recouverte par une approche technique et fonctionnelle.

- **Le contenu essentiel** de l'atelier est ce qu'on appelle le plus souvent "motivations", soit des "propositions" ou "thèmes", soigneusement élaborés par l'animateur qui s'y implique avec sa propre créativité. Jouant sur des registres d'écriture variés (mémoire et enfance, nomination du réel et description, imaginaire et fiction, etc.), ces thèmes instaurent des situations créatives fortes qui ouvrent un espace de liberté où quelque chose de neuf et de singulier peut surgir.

- **Ceci n'a de sens** que dans un climat de respect de la personne et de son écriture : ni jugement définitif, ni interprétation, ce sont les conditions d'une implication profonde et saine. Plus, il s'agit d'un pari sur la personne et sur son écriture, quelque chose de proche de la

"*considération positive inconditionnelle*" selon ROGERS (1966, p.49). La question de la confiance est ici centrale. Ce qui n'est pas incompatible, au contraire, avec l'affirmation qui suit:

- **le travail du texte** est un aspect essentiel de cette démarche (cf. É. BING, p.80-92). Centré sur l'écriture de la personne et sa nécessité intérieure, l'atelier a une perspective dynamique.

- **l'approche est fondamentalement la même**, quel que soit le public. Née de la rencontre de quelqu'un possédant une culture et une pratique littéraires réelles avec un public très "*démuni*" (E. BING, 1969), cette approche est diffusable dans tous les milieux. J'ai pu vérifier avec quelle intensité l'aventure de la création concerne pleinement toute personne, quelle que soit sa place sociale. L'appui sur la littérature tend à être vécu non comme référence à une culture modèle, mais comme renvoi à une expérience proche, fraternelle et aidante. On comprend mieux à partir de là que:

- **l'école** (et le contexte social entier) place l'enfant (et l'adulte) dans une sorte de double contrainte et d'injonction paradoxale face à l'écriture : "*dis je, dis vrai (la plupart des rédactions touchent à l'intimité de l'enfant) sois vivant, aie des idées "personnelles", mais c'est moi, adulte correcteur, qui sais penser, et qui connais, de l'orthographe au beau style, la norme*".

Le "bon élève" sort du paradoxe en écrivant, "pour le professeur", du faux-vivant, du pseudo-poétique infantile (cf. É. BING, 1969, p.70-76), des idées qui brillent. On écrit pour réussir socialement, la littérature devient modèle culturel à intégrer.

Le mauvais élève bloque devant l'inauthenticité de la demande, tombe dans une "aphasie" plus ou moins forte face à l'écrit, il résiste, s'aveugle parfois jusqu'à écrire du "charabia" (ou simplement jusqu'à ne pas écrire) : l'écrit n'a pas de sens pour lui (Stella BARUK, 1972, p.148-151, décrit admirablement cette mise à mort du sens en mathématiques par fermeture de l'adulte au dedans de l'enfant). La littérature, ressentie comme excluante, lui est étrangère.

L'atelier d'écriture, avec des modalités différentes (durée, rôle de l'animateur et du groupe...), accompagnera les uns pour les aider à se défaire de la fascination, inhibante ou aliénante, des modèles culturels, pour aller vers l'exploration et la reconnaissance d'une écriture propre ; les autres, pour les aider à entrer dans leur propre espace intérieur : à travers la recherche du son et du sens, du rythme et du souffle, on vit l'expérience d'une pensée-émotion en travail, où la personne peut percevoir sa "*légitime étrangeté*"(R. CHAR).

Une attitude importante à mes yeux avec les publics illettrés, consiste pour l'animateur, dans la situation de l'atelier, à écrire sous la dictée de la personne. Il s'agit bien d'écriture : le texte en porte les indices (vocabulaires, syntaxe, rythme...).

2. - CE QUE DES ILLETTRÉS Y PRODUISENT ET CE QU'IL S'Y PRODUIT PAR EUX

Je vais mettre en perspective chronologique ce qu'ils écrivent de l'écriture, puis ce qui se passe au travers d'une expérience collective (exposition des textes) et d'une interpellation individuelle (interviews).

2.1. - Ce qu'ils écrivent sur l'écriture

Dans les débuts de l'atelier, je leur propose un thème que je ressens très fort dans cette situation, celui de "la page blanche" : le rien à dire, c'est leur expérience vécue de l'écriture. *"Eh bien, écrivez-le, ce rien à dire, là-dessus vous avez à dire, faites comme cet écrivain (A. ARTAUD - Lettre à P. WATSON) qui disait avoir écrit deux livres pour dire qu'il n'avait rien à dire faites face à votre solitude devant la feuille : "Je suis seul ici et maintenant" (ROBBE-GRILLET : dans le labyrinthe), faites comme Shéhérazade qui doit parler des mille et une nuits pour survivre, dites à quoi vous fait penser cette feuille (désert à traverser, porte à ouvrir...), mettez-vous comme dit BECKETT, "à réfléchir, c'est-à-dire à écouter plus fort" la petite radio intérieure, la petite voix qui parle quand on écrit..."*

Dans cette dramatisation préalable, on est en compagnie de la littérature la plus ancienne et la plus moderne, et en même temps au cœur de la question, pour eux radicale, de l'angoisse de la page restée blanche, image du vide intérieur.

"Je ne sais quoi écrire. J'ai envie d'écrire, mais je n'arrive pas du tout à retenir les mots. À l'école, je ressentais vouloir écrire et je ne savais pas quoi écrire (...) Je me vois seul là-bas dans le désert. J'essaie de trouver un passage pour trouver des gens (...) Je lutte, j'avance (...), j'écoute les gens dans la salle mais je ne trouve pas de solution. Je me trouve seul dans le noir. Je réfléchis" (SERGE L.). Admirable méditation où Serge reste au seuil entre le dehors (la salle) et le dedans (là-bas), les autres et lui-même, l'écoute extérieure ou intérieure.

"Quand je suis devant une feuille vide, ça me fout le cafard. Moi, je ne sais pas du tout écrire, c'est là mon handicap. J'ai peur d'écrire et de faire beaucoup de fautes, parce que quand j'écris, je confonds les lettres (...) Quand je suis devant une feuille vide, en moi j'ai une peur : c'est comme un appartement vide, c'est des trucs que je me dis dans ma tête (...), c'est comme si ça me serrait l'intérieur, l'estomac, pour moi, écrire c'est une panique, par moments, j'ai le cœur qui bat un peu trop vite, je me pose la question : je ne sais pas si j'ai des idées ou pas. Je le sais même pas moi-même" (Catherine).

Plus avancée techniquement que Serge L., analphabète, Catherine est dans un désarroi absolu. La peur du vide intérieur va jusqu'à une souffrance innommable, quasi-physique.

"Dire que j'ai les mots et que je n'arrive pas à les déposer sur ce vide blanc pour que cela ressemble à quelque chose et qu'on me comprenne par écrit ! Mais faire le plein sur une feuille vide, c'est plus facile à dire qu'à faire, pour moi !" SERGE M. ne doute pas d'avoir en lui les mots, mais il dit la distance entre la pensée et la page, la tête et la main, lui-même et les autres.

Pour les plus avancés, la dissonance se résout souvent explicitement dans le texte même: *"J'avance doucement, alors la feuille n'est plus blanche. Je ne pensais pas à savoir que j'arriverais à écrire (...) Maintenant, je ne suis plus seule devant une feuille" (SAIDA). L'épreuve a pour horizon "le déclic", "la magie d'un matin" (LOUIS) ; quelque chose se révèle : "avoir une feuille blanche et un stylo devant soi, écrire et se donner à cette feuille ce qu'on a dans la tête et de pouvoir le marquer sur le papier, c'est déjà un pas (...), ça peut nous aider à ouvrir d'autres portes".* André s'émerveille de cette correspondance entre le papier et la tête et en acquiert une force nouvelle.

J'insiste sur ce que je ressens comme la beauté de leur expression. Chacun trouve les mots ici, et cela avec des images, un rythme, quelque chose comme un style propre: c'est bien Patrick qui pose dans sa radicalité le problème du "blocage" et du barrage : *"j'ai envie d'acheter un bazooka pour défoncer ce mur. J'ai des problèmes d'écrire et de lire, car ce mur retient l'écriture et la lecture. Ce mur m'empêche de passer dans l'avenir, ce mur me fait rester dans le passé"*. Rime en "UR", homophonie passer-passé... , on est bien dans l'écrit ici, habité par le poétique, la musique, même si certains textes ont été dictés, comme celui-ci. Il est clair que les mots sont en travail, espacés dans un texte. On peut comprendre cette "compétence textuelle" chez les plus analphabètes par le fait qu'ils ont connaissance de l'écrit et du poétique à travers leurs références culturelles, les chansons qu'ils connaissent par cœur par exemple : il m'a paru important de transcrire ces chansons par écrit sous leur dictée, pour travailler la lecture.

Je remarque aussi quelque chose de significatif : la plupart des fautes syntaxiques ont, en atelier, un sens. *"J'ai des problèmes d'écrire et de lire"* donne aux infinitifs statut de substantifs, les absolutisant ainsi comme obstacles tangibles ; ou bien : *"écrire et se donner à cette feuille ce qu'on a dans la tête..."* établit l'équivalence entre soi (se donner) et "ce qu'on a dans la tête" : belle définition de l'authenticité ; ou encore : *"je ressentais vouloir écrire"*, expression de la volonté de savoir qui fait fusionner en une entité les deux infinitifs.

Ces "belles fautes" peuvent permettre au formateur de faire un détour métalinguistique pour souligner l'intérêt du choix inconscient qui a été fait et la possibilité d'un écart positif avec la norme (cf. É. BING 1976, p. 42.3, 89.90 et Roland BARTHES, 1975, p. 115).

D'une façon générale, il me semble important de désigner aux stagiaires la force de leurs mots, et cela sans tricherie. Parfois, un geste parle mieux que toutes les paroles : en lisant son texte à l'auteur, on lui fait entendre sa propre "étrangeté légitime", ce qu'un 16-18 ans traduisait, par dénégation : *"on met n'importe quoi et ça fait bien"* et une autre, positivement : *"c'est magnifique ; on croirait pas que c'est moi "*.

2.2. - L'expérience de l'exposition

En fin de stage, nous avons impulsé un affichage des textes dans le hall de l'Institut Régional des Travailleurs Sociaux où nous travaillions. Cette proposition a étonné les stagiaires mais elle a rencontré peu de résistance ; ils ont patiemment recopié leurs textes sur des grands panneaux. Je leur suggère de se présenter eux-mêmes à cette occasion. Cela s'affichera ainsi : *"on est les compagnons de la lecture mais on est unis, l'ignorance nous unit, l'ignorance nous permet de correspondre plus facilement entre nous. Un con peut être intelligent quand il sait qu'il est con. Rien ne sert de courir, il faut partir à point, ça veut dire: on rentre avec un niveau bas, on ressort avec un niveau haut. On peut être bête, mais on a pour nous l'intelligence et l'expérience. On est bête mais on est là pour apprendre et refaire notre niveau pour repartir avec des bagages dans la vie et apprendre que nous sommes pas plus bêtes que les autres et que nous ne sommes pas des héros de bande-dessinée. Ce n'est pas parce qu'on a rien à dire qu'il faut fermer sa gueule. On sait pas s'exprimer mais on s'exprime quand même"*.

Il y a là une nette prise de conscience, mais confuse et contradictoire :

- le groupe s'affirme en tant que tel mais se réfugie dans du négatif pour s'identifier : l'ignorance ;
- il est dit que la conscience de la bêtise est au-delà de la bêtise ;

- il y a distinction entre statut d'intellectuel et intelligence ;
- il y a un aperçu dynamique : les choses peuvent évoluer ;
- ambiguïté du "*rien à dire mais on dit quand même, on sait pas"mais on le fait*" : c'est la problématique de "la page blanche" avec ici en plus le sentiment de faire irruption sur une scène Interdite, de prendre un pouvoir réservé d'habitude à ceux qui vont être leurs lecteurs.

Pas mal de remue-ménage dans l'institution autour de ces affiches. Sur le livre d'or (une idée à eux), des propos parfois chaleureux, souvent gentils et paternalistes, parfois odieux : "c'est à chier", ou : "je croyais que les mots "langue et pédagogie" avaient un sens. À qui profite le crime ?". On entendra aussi : "c'est pas propre, c'est plein de fautes" "vous avez exhibé vos, singes savants", "la misère, ça se montre pas..." ; les expositions sauvages seront désormais interdites.

Atteint personnellement, je finis par cracher le morceau aux stagiaires (qui d'ailleurs n'étaient pas dupes), considérant que c'est aussi à eux de répondre et d'affronter le conflit. Voilà l'essentiel de leurs réactions (notées en vrac et affichées !) :

"À propos de l'exposition et des critiques des gens qui n'ont pas su apprécier ; nous on est pas instruits mais on finira intelligents ; ils sont intelligents mais ils finiront cons. Ils sont peut-être pas capables de le faire : ils sont peut-être capables mais ils n'auront pas, le même, courage : on a crié bien fort ce qu'on pensait et eux ils ont crié bien bas. Ils pensent bas ce qu'on pense haut. Faites ce qu'on fait ! Eux écrivent en patte de mouche, pour pas qu'on comprenne leurs fautes, nous on écrit en pattes d'éléphant, on cache pas nos fautes. On écrit lisiblement. La misère est réelle, si on la fait pas voir, si faut mettre la main devant les yeux, personne la voit. La télé, c'est plus joli. On est pas des bourgeois, on est des ouvriers. Nous on est capables de ressentir ce qu'on ressent eux rien du tout. On tient toute la journée une truelle dans la main nous on se salit les mains. Pour certains qui ont les idées mal placées, nous pouvons les remettre en place, car nos textes nous les avons écrits avec cœur et avec joie. Pour toutes les personnes qui nous ont mal compris... Nous ne sommes pas des illettrés. On est très contents d'avoir fait ce qu'on a fait. On ne regrette rien. Dommage pour ceux qui nous ont mal compris. On est pas des saules pleureurs, on s'est battu. Suite au conflit qu'il y a eu sur le cahier, nous relançons la balle. Que ceux qui ont quelque chose à dire viennent nous le dire en face. On est prêts à les rencontrer."

Je suis sidéré : j'avais peur pour eux ; mais loin de les faire régresser, le "malentendu", pleinement affronté, leur fait faire un bond dans la conscience et l'affirmation d'eux-mêmes :

- La bêtise, ce n'est plus l'ignorance intellectuelle mais ce qu'ils appellent "pensée basse", la peur de ses propres sentiments, l'inauthenticité.
- Ce qui est en jeu, c'est à la fois le statut social et le droit à l'intériorité. Ce n'est pas abstraitement mais à partir de l'expérience positive de leur richesse (la truelle et leurs textes) qu'ils s'identifient, doublement : en tant qu'ouvriers (et non plus en tant qu'ignorants) et en même temps (cela donnait sinon une crispation sur la première référence, la main, et un refus d'apprendre par peur de perdre ce repère) comme des personnes qui se sont impliquées en écrivant, qui ont "*crié haut*" et qui n'ont pas peur de leurs pensées-émotions : "*on est capables de ressentir ce qu'on ressent*", c'est tout proche de la définition que donne ROGERS (1968,

p.238) de la "congruence". La phrase "on se salit les mains" résume tout cela dans son ambiguïté : on est ouvriers ET personnes authentiques, impliquées.

- Pas de ressentiment, de "comprenez-nous" plaintif ici. Ils assument pleinement leurs textes et leurs actes. L'affirmation d'eux-mêmes est positive, fière mais non agressive : aucune des craintes, exprimées au long du stage, de "*parler moins bien que les bourgeois*". Ils s'adressent à l'interlocuteur pour un face à face d'égal à égal.

J'ajoute qu'ils m'ont demandé de signer ce "texte" avec eux, ce que j'ai fait car cela rencontrait mon désir implicite (j'étais à leurs côtés, quoiqu'à une autre place).

2.3. - Entretiens individuels

En toute fin de stage, nous avons eu un entretien approfondi avec chaque stagiaire, visant à lui permettre d'explicitier où il en était en lecture et en écriture, et la vision qu'il avait de son propre processus en ce domaine. France, 53 ans, jamais allée à l'école, fille de batelier, ancienne clocharde, à l'oral cafouillant ("*oh la cacatrophe*", disait-elle), fière de son pseudonyme (zézette en bois) : "*Je me rappelle, quand je suis arrivée, j'avais peur, j'y arrivais pas, c'était le brouillard (...) Quand je lisais, j'arrivais pas à décrocher les mots (...) Je voyais les lettres une par une, je m'arrêtais avant la phrase (...) je n'arrivais pas à attacher les mots. Il faut l'attacher dans moi-même (...) Ici, j'ai appris les phrases et le sens des phrases.*" Elle parle ensuite de son "*journal de tête*" : "*Mon journal, c'est mon livre, mon livre de tête (...) En décembre, à l'ANPE, j'avais tout mis dans ma tête. La première chose que j'ai lue toute seule, c'est le stage que j'ai choisi à l'ANPE. J'avais "lecture" dans la tête et j'ai lu "lecture" sur les papiers de l'ANPE. J'ai reconnu "écriture" aussi. Ensuite, en quinze jours, j'ai appris trop de choses (...) c'est moi qui l'ai inventé, mon premier texte, c'est moi qui l'ai marqué. C'est trop ! (...) j'étais contente de l'afficher. Avant, il fallait pas qu'on me voie. Maintenant, je peux l'écrire devant tout le monde. J'avais pas honte d'afficher "la crapule" (texte sur son enfance agitée). Avant j'étais blouson noir. C'est comme ça : lire et écrire, c'est moi qui ai décidé."*

- France ne cesse de réaffirmer que c'est "*dans la tête*" que ça se passe : "*il y en a dans ma tête*", c'est le dépassement explicite de la phrase rituelle des 16-18 ans : "*j'ai rien dans la tête*". C'est à l'intérieur, "*dans moi-même*", que ça se passe.

- Cela signifie pour la lecture que c'est le sens et la phrase qui sont enclencheurs. Louis disait : "*quand on lit, il y a les yeux, mais il y a aussi derrière les yeux*".

- Il y a un étrange reflet dialectique entre lire et écrire. Pour lire, France se compose et visionne son "*livre de tête*" ; "*écrire et lire c'est pareil*". SERGE L. dira : "*Il y a les mots que je sais, les mots écrits dans ma tête. Ces mots-là, je les reconnais. Dans ma tête, j'essaie de lire le mot, il faut que je l'aie imprimé dans la tête. Après, ça va, je peux l'écrire (...) Je veux que tout soit écrit dans ma tête, c'est bien de moi. D'abord l'écriture, après la lecture."*

- "*C'est moi qui ai décidé*" : c'est dans la tête qu'on lit, c'est dans la tête qu'on écrit, mais c'est aussi dans la tête qu'on décide d'enclencher tout ce processus. Ici, France se répond à elle-même; elle disait en effet après quinze jours de stage : "*je comprends pas, je sais lire et pourtant j'ai pas appris. Comment ça se fait ? C'est pas normal, c'est trop*". La clé, c'est la "*décision*" de l'ouverture de l'écrit à la pensée. France donne une version limpide de ce que

chacun sent: le "déclat" est une "décision" semi-consciente dépassant un "refus" semi-conscient, une "résistance".

André, dont on a vu qu'il n'en était pas au premier déclat, dit de son côté: *"Je savais lire et écrire mais je ne maîtrisais pas et j'avais la hantise des fautes. Pour les fautes, je crois que c'est pas mieux... enfin... avant, j'écrivais pas, donc je faisais pas de fautes ! J'étais pas capable d'écrire, ou j'avais pas envie. Je savais pas qu'on pouvait écrire ce qui nous ressemble. C'est beau de pouvoir écrire ce qu'on pense. Tout le monde peut en être capable. J'ai découvert que j'étais capable d'écrire ce que je pensais, j'ai vu que ce que je pense vaut la peine d'être écrit. J'ai envie de lire ce que j'ai écrit, et ça me donne envie de lire autre chose. J'arrive plus facilement à lire les livres utiles, les notices et les modes d'emploi (...) Le texte que j'ai choisi d'afficher est important parce qu'il est ressenti."*

- Oser écrire, c'est prendre le risque d'être jugé par les clercs, d'être pris en défaut par rapport à une norme dont l'orthographe est le signe métonymique.

- Ne pas écrire, c'est le refus impuissant ("pas envie", "pas capable") de cette extériorité menaçante.

- On écrit ce qu'on voit en soi, on reconnaît ce qu'on écrit : il y a ici congruence entre mots inscrits et pensée-émotion.

- Loin d'enfermer dans un narcissisme circulaire, l'écriture centrée sur la personne aide à la lecture en général, à la lecture la plus prosaïque ("*utile*").

- "*Important parce que ressenti*" : le sujet écrivant se reconnaît responsable de ses mots, à partir de ses repères internes.

- On peut alors "*afficher*" : la norme sociale extérieure est relativement supportable, l'exclusion de l'écrit dépassable, dès lors que la personne se reconnaît pleinement dans son texte et l'assume (à travers l'accompagnement du formateur).

3. - EN CONCLUSION

Ceci n'est pas une épopée pédagogique.

Au moment de finir, j'ai conscience des limites de ce que j'ai avancé ici : il est clair que l'atelier n'est pas la seule approche de l'écriture possible, et aussi qu'il n'est pas l'ensemble du stage (lecture, théâtre...) ; par ailleurs, il manque une véritable évaluation individuelle du chemin parcouru (pour une évaluation technique des effets d'un atelier d'écriture : cf. CEP 1984). La prise de conscience n'est pas la même pour tous: certains n'ont pas réellement basculé. Surtout, je crains une certaine ambiguïté : je n'ai pas suffisamment décrit le travail spécifique en atelier d'écriture. J'ai voulu me concentrer sur les effets de l'atelier, ce qui se passe autour, parce que 'cette expérience en recoupe d'autres avec ici en plus un matériau très riche.

Mais il faut bien distinguer l'objet de l'atelier, qui est l'écriture elle-même, et ses effets sur la personne, qui le débordent largement.

Écrire en atelier, ce n'est pas "*se dire*". Il y a un espace du texte et de son travail, une matière qui n'est pas intermédiaire pour autre chose, mais un objet en soi. Recherche du mot juste, de l'image, de rythme etc., qui n'est pas un esthétisme, mais qui engage la personne entière, sa pensée-émotion, pour toucher à ce que R. CHAR appelait : "*le scintillement de la matière-émotion*". Car si l'écriture n'est pas épanchement naïf (on peut écrire aussi intensément en décrivant rigoureusement un objet qu'en racontant sa vie), si elle est toujours transposition imaginaire, elle n'est pas pour autant construction cérébrale abstraite. La singularité du texte est à la fois reliée à la singularité de la personne et en hiatus avec elle ("*c'est magnifique, on croirait pas que c'est de moi*").

Or, il se trouve (je m'en étonne toujours) que l'expérience vécue de l'écriture conduit les exclus à une réflexion, une "*théorisation*" beaucoup plus large. Dès qu'on les met en situation de parler et de faire quelque chose de leurs textes, un processus se met en route de clarification... de l'image d'eux –mêmes : "*on est des personnes à part entière*", "*nous sommes attachés à nos pensées et à nos écritures*" déclaraient des CIPPA au seuil de l'exposition de leurs textes ; "*ça nous oblige à penser*", répètent les 16-18 ans ; "*ça oblige à faire le silence dans sa tête*", dit ce se, le plus agité et "*frimeur*" de tous, à l'issue d'une seule séance ; un beau texte est un texte "*ressenti*", "*qui me ressemble*", "*écrit avec ardeur*", disaient nos illettrés ; tous ces mots (singulièrement celui, central, de "pensée"), je ne les avais jamais prononcés auparavant.

L'expérience de l'écriture les amène :

1. À faire quelque chose avec cet espace du dedans qui ne communiquait plus avec celui du dehors (cf. Stella BARUK, op. cit.) et à reconnaître (ce qu'ils nient souvent explicitement) qu'il vaut la peine de penser et que leur pensée vaut la peine.
2. Et simultanément à comprendre qu'on leur a appris à penser qu'ils ne pensaient pas ("*moi je ne pense pas, je pense mais mal*", disait une adolescente), et que cette dimension leur a été enlevée : il y a une histoire à cela.

Il n'y a pas à opposer ici l'intimité du sujet à la dimension sociale : faisant l'expérience de se retrouver entier, tripes et têtes en écrivant, ils comprennent et admettent mieux ce qui s'est passé et cessent de rejeter sans appel l'écrit du côté des intellectuels et des bourgeois : "*c'est beau de pouvoir écrire.... tout le monde peut le faire*", disait André. "*C'est la parole qui compte, c'est pas les grandes phrases creuses*", disait Louis à Michel qui, se crispant sur son identité de manuel, refusait d'apprendre. C'est le même Louis qui disait : "*l'écriture et la lecture, ça crée une finesse*", ou : "*sans harmonie, pas d'écriture, pas d'inspiration. Je cherche, j'harmonise les mots, si les mots te cherchent, tu cherches les mots*". Ils s'emparent d'une parole à travers cette harmonie, parce qu'ils y ont senti que la force de cette parole tient peut-être d'abord à son authenticité, par delà la norme et la rhétorique sociales. Il y a amorce d'un réaménagement entre le dehors et le dedans, la personne et la société, non seulement par un changement d'idées et de représentations, mais aussi grâce à la prise de conscience de leur unicité personnelle.

Et l'animateur dans tout ça ?

Je n'ai pas de vision claire et définitive de la place de l'animateur. Au sein de l'atelier d'écriture, la question de l'articulation entre la confiance et l'exigence reste pour moi ouverte. É. BING (1969, p.79-86) en a donné sa version. Pour ma part, s'agissant d'un public démuné,

confronté à un texte que je n'aime pas, qui me semble largement stéréotypé, il m'arrive de le "refuser" : "*ce que tu écris là, je l'ai déjà entendu, ce n'est pas ce que tu as à dire toi, et que j'ignore. Cherche plus loin en toi...*". En vérité, ce public n'a pas grand-chose à perdre, contrairement au "trop bon élève" pour qui cette perte est si douloureuse. À qui n'a pas le statut de lettré, ce discours me semble clair et plus qu'acceptable. Pourtant, on ne cesse de se demander : comment être accueillant et rester authentique ? Comment réassurer et rester fidèle à ce qu'on pense et ressent ? Mon expérience me conduit à dire, sans rien absolutiser, que, souvent, être direct et exigeant, c'est réassurer ces publics : une preuve qu'on ne cède pas à leur mépris d'eux-mêmes. Je crois que pour éviter l'écueil d'une nouvelle norme, d'une nouvelle aliénation relative à l'animateur, il faut pousser la personne à évaluer elle-même son texte : qu'en penses-tu, toi de ton texte ? C'est peut-être la plus grande confiance à lui faire. Recentré sur l'auteur, le dialogue sur le texte peut s'équilibrer.

Quant à la question plus générale de la place du formateur, je me dis que :

- Une authentique écoute n'est pas un luxe avec ces publics. Ils livrent d'ailleurs spontanément un matériau déjà riche, grâce à un certain climat de liberté : particulièrement, un stage illettrisme constitue un observatoire passionnant du passage, quasi-initiatique, à l'écrit : on les voit avancer, reculer, hésiter, se bloquer, s'interpeller sur ce qui se passe, formuler tout haut ce qu'ils "voient dans la tête" : moments où ils basculent, déclics, échecs... Personnellement, j'essayais plus de pointer des avancées, de confirmer leur parole, que de leur expliquer théoriquement les choses.

- Un peu comme on crée des situations d'écriture en atelier, nous avons proposé des situations collectives ou individuelles (exposition, etc.), des expériences à faire. Je crois aujourd'hui que ces interpellations doivent être aussi pensées qu'ouvertes à ce qui peut surgir. Car si le formateur sait ce que c'est qu'écrire ou lire, il ne sait pas ce qu'est pour chacun le processus singulier qui l'y conduit ou l'en empêche. C'est à ce niveau qu'ils se révèlent, si on les y aide, d'admirables théoriciens, si on entend "théorie" au sens original : méditer, "voir dans sa tête". Quant à moi, ils m'en ont appris sur ce que nous appelons, nous, "théorie".

Et si l'illettrisme est vraiment lié à quelque chose comme un refus, comme ils ne cessent de nous le signifier, parfois avec malice, je me dis que le plus difficile pour nous est peut-être d'accepter réellement ce droit, et de trouver les attitudes d'accompagnement du processus qui peut le dépasser...

FRANÇOIS HÉBERT

BIBLIOGRAPHIE

Élisabeth BING : *Et je nageai jusqu'à la page*, Éd. des femmes, 1976.

Roland BARTHES : *R. Barthes par R. Barthes*, Seuil, 1975.

Stella BARUK : *Échec et Maths*, Seuil, coll. Points 1972.

CEPI : *Amélioration des compétences à l'écrit, analyse des effets d'un atelier d'écriture*, Université Paris V, 1984.

Carl ROGERS : *Le développement de la personne*, Dunod 1968.