

**REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT
DANS LE DISCOURS DES
ANIMATEURS D'UN CONCOURS
D'ÉCRITURE POUR ADULTES EN
INSÉCURITÉ SCRIPTURALE**

Hervé ADAMI

CRAPEL, Université Nancy 2

Abstract

The training of poorly educated adults has developed on the assumption that access to culture is an inalienable right for all. Culture, however, is first and foremost based on writing and some people have no access to it because they do not possess the necessary skills. Scripturally challenged adults are confronted with tremendous difficulties, especially with regard to writing. They are socially and institutionally considered illiterate. Adult trainers bring their own representations of writing and culture to the didactic and pedagogical issues under consideration. They spoke about their representations during a writing competition and this paper provides and analysis of their polyphonic discourse.

For them writing is both the place and the means for expressing emotion and subjectivity. It is also a technical and normative device that needs to be mastered. Their representations are based upon a covert reference to legitimate culture where literature matters most. The teaching procedures they adopt and their pedagogical experiments bear witness to this subjective relationship to writing.

Introduction

La formation pour adultes faiblement scolarisés est un domaine pédagogique et social particulier parce qu'il appartient à la fois au champ éducatif et au champ du travail social. Cette particularité, relative aux institutions éducatives officielles, tient pour une part à la façon dont le champ s'est constitué : autour d'une conviction, d'un mouvement, d'idées nouvelles qui, dans le domaine de la didactique de l'écriture, ont rompu avec les formes traditionnelles mais en conservant et en reproduisant les conceptions dominantes de fond. Ces conceptions concernent la place de l'écrit dans l'espace et la profondeur du champ culturel, sa nature et son rôle au sein d'une démarche pédagogique.

Le domaine de la formation pour adultes faiblement scolarisés, francophones ou non, fonctionne selon des règles qu'il a lui-même instituées au fil du temps, largement modelées par un empirisme revendiqué qui fait force de loi implicite et consensuelle. Il sacrifie à des rites qui structurent et légitiment des pratiques, des représentations et des discours dans le kaléidoscope des organismes et des actions de formation. Parmi ces rites, nous retrouvons les manifestations diverses et variées autour de l'écriture qui mettent en scène le travail des apprenants, des formateurs et des structures dont le besoin de reconnaissance sociale est au moins aussi fort que le besoin de subventions. Mais cette mise en scène sociale est aussi la conséquence logique de la prégnance d'une idée centrale sous-jacente : l'écriture est d'abord un art et, à ce titre, elle peut se donner à voir.

Nous nous sommes penchés sur les documents publiés à l'occasion de la préparation d'une de ces manifestations, le Concours National d'Écritures 94. Des brochures donnent la parole à des acteurs de la formation pour adultes faiblement scolarisés, mais aussi, de façon plus générale, à des médiateurs culturels : ils parlent de l'écriture, de l'écrit et de leurs expériences pédagogiques. Ce sont ces discours et ce qu'ils révèlent qui nous intéressent ici.

La forme même du discours d'abord : une polyphonie autosuffisante et souvent auto-satisfaite qui produit un message global en circuit fermé, une subjectivité revendiquée qui fonctionne sur le mode du récit. Sur le fond ensuite, des représentations de l'écrit qui tournent en orbite

autour du modèle culturel légitime. Dans ces conditions, les interventions didactiques et pédagogiques ont lieu sur des bases idéologiques solidement pré-construites aux multiples implications pratiques.

1 – Le Concours d'Écritures : principes et méthode.

Le principe du Concours est le suivant : faire écrire les personnes en insécurité scripturale et promouvoir leurs productions par le relais d'une manifestation publique et éventuellement d'une publication. Ces personnes sont, pour la plupart, en cours de formation dans des organismes ou des associations travaillant dans le domaine de l'insertion et/ou de la formation pour adultes. Les productions, libres et en principe fruit du travail des seuls apprenants, sont transmises à des jurys, locaux et nationaux, qui sélectionnent et récompensent les auteurs. L'objet de la manifestation finale est de remettre solennellement les prix aux lauréats.

Les associations et les organismes de formation sont sollicités pour faire écrire leurs apprenants et leurs stagiaires et envoyer les productions aux jurys et aux comités de lecture. Alors formateur, nous avons nous-mêmes participé à ce concours avec nos apprenants, ce qui nous a offert un poste d'observation privilégié.

Autour de ce concours, un *Réseau des Ateliers d'Écritures* a été mis en place en Lorraine, accompagné de la parution d'une brochure dans laquelle interviennent des professionnels, des animateurs ou des formateurs concernés par la formation des adultes en difficultés. Nous avons sélectionné les cinq premiers numéros du *Bulletin du Réseau Ateliers d'Écritures*, parus avant et après le concours, entre 1994 et 1995. Nous ferons désormais référence à ces bulletins par les initiales suivies du numéro : *BRAE 1*, *BRAE 2*, etc. Nous avons en outre ajouté à ce corpus, le document publié à l'issue du Concours où sont reprises d'autres interventions d'animateurs et les productions des participants primées par le jury national et qui s'intitule *Écritures. Parcours d'une parole collective*, auquel nous ferons également référence par les initiales : *EPPC*. Le corpus est composé de plusieurs dizaines d'interventions, de notes, d'éditoriaux, de lettres, émanant de personnes

identifiées par une signature ou anonymes. C'est un instantané du discours produit dans le domaine et il n'a pas la prétention d'en faire le tour. Ce choix d'analyse représente à nos yeux la seule façon de capter ce discours tel qu'il est, sans l'inévitable parasitage des réponses soigneusement pesées lors d'un entretien. Le corpus gagne ainsi en authenticité ce qu'il perd en statistiques ou en renseignements plus fins concernant les différences d'approche entre les formateurs de terrain et les animateurs non directement impliqués dans l'action pédagogique par exemple. Une simple lecture de surface du corpus est déjà révélatrice de l'homogénéité d'ensemble du corpus : les dizaines d'interventions que nous avons analysées forment en effet un seul et même discours, tant leur proximité est grande. Les discours des individus ne nous intéressent donc pas comme expression idiosyncrasique, mais comme la voix d'un chœur, la part singulière d'une polyphonie idéologique et discursive, et c'est pourquoi nous avons choisi de ne pas citer les noms des intervenants. Nous avons en outre décidé de produire l'essentiel des éléments du corpus en annexe, par chapitre, en opérant des choix : il est en effet impossible de procéder à un tri exhaustif des citations qui se rapportent à chaque chapitre puisque la place aurait manqué dans le cadre de cet article.

Depuis, le "Concours" s'est transformé en "Défis de l'Écriture" mais le principe n'a pas changé. Ce changement de nom était nécessaire pour respecter l'esprit même des promoteurs : valoriser les écrits et les personnes, et non les mettre en compétition. L'idée même de *concours*, impliquant nécessairement des gagnants et des perdants, des reçus et des exclus, est vite devenu gênante pour des acteurs de la lutte contre l'exclusion. D'autre part, cela renvoyait au concours littéraire avec ses connotations culturelles et sociales, correspondant fort peu au public visé. Cependant, malgré le changement de nom, le principe du jury s'est maintenu : composé d'acteurs de la formation pour adultes et de l'insertion, de professionnels, de bénévoles et même d'universitaires, il sélectionne et prime les productions . Or, l'existence et les choix du jury posent un certain nombre de problèmes d'ordre pratique et théorique. D'abord celui des écrivains non primés à qui il est bien difficile d'expliquer pourquoi ils ne l'ont pas été, surtout quand il n'y a pas d'explication claire à leur offrir : l'effet positif recherché du

Concours (déclencheur, stimulant) est alors annulé, voire franchement négatif dans certains cas d'attente et d'espoir forts de la part des participants. C'est la conséquence du flou entretenu autour des choix du jury qui ne définit pas de critères précis et statue en fonction d'éléments souvent très éloignés du contenu des écrits eux-mêmes et des scripteurs : il faut par exemple trouver un équilibre entre les organismes pourvoyeurs de textes, ne pas froisser les gros tout en satisfaisant les petits, ménager les susceptibilités des uns et des autres.

En fait, il ne peut exister de critères clairs dans la mesure où les participants possèdent des compétences scripturales très différentes. Certains en effet ne sont pas en mesure de dépasser le stade de la production d'un énoncé simple, tandis que d'autres sont capables de produire des discours respectant les principes élémentaires de cohérence textuelle et de transcription orthographique. De plus, le concours ne distingue pas francophones et non francophones pour des raisons non explicitées qui tiennent sans doute à la double volonté de ne pas paraître opérer de ségrégation, fut-elle de l'ordre de la stricte compétence scripturale et, d'autre part, de privilégier l'aspect social des difficultés rencontrées par les apprenants. Ces soucis, louables dans l'absolu, n'empêchent pas les animateurs du concours de mettre en avant les " différences " culturelles des écrivains :

" Par ces nouveaux espaces, émergent et s'imposent des témoignages montrant la dimension sociale de l'écriture, comme acte de socialisation. C'est aussi le lieu d'une interculturelité active. L'interculturel est une réalité vivante et visible partout dans nos villes, au quotidien. Ce réseau d'ateliers d'écriture porte concrètement sur le terrain l'image de cette société interculturelle dont le concept anime l'ensemble du Comité de Liaison " (EPPC).

Du public qui a participé à ce concours d'écriture, on sait qu'il est composé à " 58 % de personnes d'origine étrangère, 42 % d'origine française " et " sont dans une très large mesure ceux que notre société, consciemment ou non, délaisse, abandonne, rejette " (EPPC). Cette homogénéité sociale cache donc une grande hétérogénéité en ce qui concerne les compétences linguistiques et scripturales. En fait, nous le verrons, l'écriture n'est qu'un prétexte puisqu'il s'agit ici de valoriser socialement les personnes en difficulté.

Les organisateurs sont conscients des limites de l'exercice, notamment concernant les compétences inégales dont il est impossible de tenir compte de façon rigoureuse, mais aussi des risques de dérive des organismes qui, s'ils veulent figurer au palmarès, auraient tendance à " aider " leur apprenants à rédiger . C'est pourquoi le jury demande des manuscrits, ce qui ne peut d'ailleurs éviter la copie de textes écrits par d'autres.

Nous verrons, pour ces raisons et pour d'autres, que l'intérêt pédagogique de ce genre de concours est pour le moins limité. Ce qui nous intéresse ici en revanche, c'est la parole collective non pas des participants, mais des animateurs. Car derrière cette volonté affichée de valoriser et de promouvoir l'écriture des adultes en insécurité scripturale, ils se mettent eux-mêmes en scène, avec leurs représentations, leurs visions de l'écrit, du savoir et de la culture en général.

2 – Une approche subjectiviste.

Le domaine de la formation et de l'insertion des adultes en difficultés fait partie ou est issu du monde associatif, même s'il s'est largement professionnalisé et si les structures n'ont souvent d'association que le nom ou le statut. Cependant, les préoccupations humanistes qui prévalent ou qui ont prévalu à la création de ces associations, n'ont pas disparu. Le champ de la formation pour adultes, historiquement constitué autour du bénévolat, s'est développé en marge de la réflexion et de la recherche en pédagogie et en didactique, tout en empruntant de façon sélective et désordonnée à la psychologie et aux sciences de l'éducation. Les acteurs préservent leur champ d'autonomie autour du " terrain ", de l'expérience, en cultivant une méfiance qui ne dit pas son nom pour des approches perçues comme trop théoriques. L'Université n'est souvent convoquée que comme caution ou comme faire-valoir. L'hétérogénéité des publics, l'indépendance institutionnelle et le grand nombre de structures, la variété des missions, rendent le domaine particulièrement fermé aux influences extérieures en raison de sa spongiomé : il absorbe et transforme ce qui l'intéresse du discours scientifique pour l'intégrer au sien, vidant par là même de leurs contenus la plupart des concepts. Le discours scientifique, ou simplement théorisant, est jugé abs-

cons ou trop décalé par rapport à la pratique : la réalité effectivement complexe des publics et de leurs difficultés est pensée comme irréductible aux abstractions théoriques. De l'autre côté, l'Université s'est parfois discréditée par une évidente méconnaissance du terrain et par des positions théoriques conduisant à des impasses pratiques, comme ce fut le cas avec la vague structuraliste en linguistique.

Le discours du champ est délibérément et/ou traditionnellement subjectiviste : en effet, en accordant la priorité absolue à la pratique, le formateur devient la source de la réflexion pédagogique, avec son expérience et son savoir-faire, et se trouve directement aux prises avec la complexité du public. Les apports et les aides ne peuvent donc venir que des autres praticiens, confrontés aux mêmes problèmes : c'est l'échange d'expériences, la somme des subjectivités, qui structurent et construisent le discours pédagogique du champ. Une formatrice peut ainsi écrire :

"Savoir que d'autres formateurs partagent les mêmes doutes, les mêmes questions, c'est presque déjà une réponse. Merci au bulletin du réseau des ateliers d'écriture d'assurer le lien entre les formateurs et de leur proposer des pistes de réflexion pour faire évoluer les pratiques pédagogiques " (BRAE 4).

Un des trois objectifs du concours, présenté dans le bulletin, est d'ailleurs " d'impulser le renouvellement des pratiques pédagogiques en permettant aux formateurs de bénéficier de leurs expériences réciproques ".

L'échange d'expériences n'est pas propre à ce domaine mais il est considéré ici comme une fin en soi, constituant une source à laquelle les acteurs vont puiser des recettes pédagogiques. Le discours général est d'abord fondé sur l'intersubjectivité des expériences individuelles et sur une quasi-autarcie intellectuelle qui fonctionne par un système de citations, d'emprunts, de références internes au domaine ou d'appropriation de concepts dont l'origine reste la plupart du temps inconnue. Appliquant la notion de " parole collective " à leur propre discours, les acteurs ne se sentent pas astreints à des renvois nominatifs ou bibliographiques mais intègrent les éléments nouveaux au discours général. Dans le cas d'emprunts au discours scientifique, souvent la terminologie est conservée quand le concept est dissous ou détourné.

L'absence de cadre théorique et de paradigme de référence provoque une subjectivité parfois débridée s'épanouissant dans l'exercice de style poético-romanesque qui permet d'éviter le recours à l'analyse objective. L'exercice de style est également l'occasion pour les acteurs de mettre en scène leurs représentations et leur discours. Et c'est sans doute là que le décalage entre le discours des acteurs et la réalité culturelle et scripturale des producteurs de textes du concours est la plus grande. Car la subjectivité comme position de principe aboutit à un effet paradoxal : cette forme d'approche intersubjective de la relation pédagogique conduit en effet à un rapport déséquilibré puisque ce sont les représentations dominantes des animateurs qui s'imposent et tendent à se substituer à la réalité. En voulant "donner la parole et la plume aux exclus de l'écrit" (EPPC), ils se posent en porte-parole et surimposent leur propre discours. Les textes sélectionnés, dont on ne sait rien de la genèse ni du degré d'intervention des animateurs, sont en fait le reflet des représentations de ces derniers. La parole collective des "sans-écriture" est alors devenue méconnaissable.

3 – L'écriture dans le discours.

3-1 Le plaisir.

La notion de *plaisir* est, avec celle de *reconnaissance sociale*, une des deux clés pour comprendre le schéma des représentations de l'écriture dans le discours des animateurs du Concours. Le *plaisir* est au principe de l'acte d'écriture, mais il en est aussi le moyen et le but. Il est vrai cependant que ce discours se donne à voir dans le cadre particulier du concours, plaçant les acteurs dans une posture qui n'est pas tout à fait celle du travail pédagogique quotidien : l'esprit qui prévaut ici est celui de la fête, de la convivialité, même s'il s'agit d'une atmosphère festive un peu surfaite pour les besoins de la manifestation. Quoi qu'il en soit, les acteurs sont maîtres de leurs discours et rien ne leur interdit de produire un discours qui s'écarte de la tonalité générale. La récurrence de la notion de *plaisir* n'est pas due à des circonstances particulières mais bien à des conceptions de l'écrit et de l'écriture solidement enracinées.

Dans le même champ émotionnel, le *plaisir* possède deux variantes lexicales : le *désir* et l'*envie*, que l'on retrouve dans l'allocution de la présidente du jury citant le texte d'une lauréate : " écrire c'est un remède, écrire c'est un désir, c'est un plaisir, dit Faouzia " (EPPC). Il n'y a qu'une seule autre citation dans son allocution et ce n'est donc pas un hasard si, parmi les 31 lauréats et les 69 textes publiés dans le recueil, elle ait choisi cet extrait. Le texte cité renvoie d'ailleurs comme dans un miroir le discours et les représentations des animateurs. Le *plaisir*, le *désir* ou l'*envie* sont en effet perçus comme des conditions essentielles pour entrer dans l'univers de l'écrit, qu'il s'agisse de l'écriture ou de la lecture. Ce sont des points de passage obligés : " (...) tout le monde cherche des moyens créant l'envie et le plaisir d'écrire. Tous ces moyens, très divers, visent un seul objectif : lutter contre l'analphabétisme et l'illettrisme (...) " (BRAE 2). Le plaisir est aussi l'objectif de l'apprentissage et on encourage alors les lauréats à " poursuivre leurs efforts jusqu'à ce que ceux-ci se transforment en un plaisir de lire et d'écrire. "(EPPC)

Cette omniprésence du *plaisir* est révélatrice : d'une part, elle traduit la difficulté des acteurs à conceptualiser et à mettre au point des démarches et des outils capables de prendre en compte et en charge, de façon objective et rationnelle, la spécificité du problème didactique et pédagogique posé par l'écriture ; d'autre part, elle montre la prégnance des préjugés sociaux et culturels portés par les animateurs, qui pensent l'écrit comme une valeur positive absolue, universelle, la source de félicités qu'ils ont pour mission de faire partager à ceux qui n'y ont pas accès.

Nous reviendrons sur les implications didactiques et pédagogiques, mais, pour ce qui concerne les préjugés sociaux et culturels des acteurs, ils sont fondés sur leur propre expérience, leur habitus culturel, lui même façonné par la familiarité avec l'écrit et plus généralement avec la culture écrite. Cette familiarité, dit Bourdieu (1980), " tend à favoriser une expérience enchantée de la culture qui implique l'oubli de l'acquisition et l'ignorance des instruments de l'appropriation ". Cette " expérience enchantée " de la culture, et de la culture écrite en l'occurrence, se place comme un écran entre les représentations des animateurs et celles des adultes en insécurité à l'écrit. Le plaisir de

l'écriture qu'éprouvent, ou disent éprouver les médiateurs, est une construction sociale : il n'est pas et ne peut pas être un sentiment universellement partagé. La position du plaisir comme moyen et comme but est une forme d'ethnocentrisme culturel tellement prégnante dans le discours des médiateurs de l'écriture, qu'elle ne fait pas l'objet de la moindre remise en cause dans le corpus. Or, si le plaisir peut être un aiguillon efficace quand il est effectivement éprouvé par un scripteur en insécurité, en faire l'alpha et l'oméga de la pratique pédagogique conduit à une impasse. Le plaisir de l'écriture, éthéré, est une quête que les médiateurs de la culture écrite mènent en tentant de transformer le plomb de l'indifférence ou de l'ignorance en or de l'enthousiasme et de la créativité scripturale, par la mise au point sans cesse recommencée de formules pédagogiques empiriques. Pourtant, cette quête sans fin part d'un constat lucide : les adultes en insécurité à l'écrit ne sont pas pré-disposés socialement et culturellement à éprouver ce plaisir, ce qui est d'ailleurs vrai pour un nombre important d'individus ayant suivi une scolarité normale. Le désintérêt pour l'écriture, et la lecture, est très largement répandu, au delà du public visé par le Concours, et il atteint jusqu'aux médiateurs de l'écrit eux-mêmes. Car il s'agit bien là d'un paradoxe : les zélés du plaisir de l'écriture sont-ils eux-mêmes des pratiquants assidus de l'hédonisme scriptural ? Nous ne possédons pas les données qui nous permettraient de répondre par la négative de façon indiscutable, mais une longue expérience du domaine nous laisse penser que ce plaisir de l'écrit, tant convoqué par le discours, est loin d'être une évidence pour un grand nombre d'acteurs. A cet égard, dans un bulletin, il est question d'une formation pour des " formateurs souhaitant faire participer leurs apprenants au concours national d'écriture 94 ." On y note que " certains étaient perplexes devant l'objectif du concours ". La formation a alors consisté à " mettre ces formateurs en situation d'écriture. Durant une matinée, ils ont redécouvert, pour eux-mêmes, le plaisir de jouer avec les mots, l'émotion de se dévoiler à soi et aux autres participants. " Ont-ils découvert ou redécouvert le plaisir de l'écrit ? En tous cas, il semble que celui-ci n'allait pas de soi avant cette formation dont on nous assure, qu'à l'issue, " la plupart des formateurs exprimaient le vif désir de continuer à écrire. "

Ceux-ci, confrontés à l'indifférence, à l'incompréhension, voire au rejet de l'écrit chez les adultes en insécurité scripturale, trouvent ce dont ils ont besoin dans l'anti-concept de plaisir : d'une part, il permet de contourner l'analyse indispensable des raisons profondes, culturelles, du blocage des apprenants adultes face à l'écriture ; d'autre part, il est l'alternative idéale à l'aridité du travail " technique ", selon le mot d'un animateur, c'est-à-dire linguistique, assimilé le plus souvent à la norme la plus stricte et aux aspects les plus rébarbatifs ; enfin, il permet de se conformer, ou au moins de se rapprocher, du modèle culturel de référence dont la force d'attraction est irrésistible : la littérature.

3-2 Le modèle littéraire.

En principe, la littérature n'entre pas dans le cadre de ce concours, ni de près ni de loin. Cependant, elle s'infiltré par tous les pores du dispositif, elle s'impose comme une évidence, comme une référence rarement évoquée explicitement, mais omniprésente. Nous l'avons vu, le nom et l'organisation mêmes de cette manifestation sont révélateurs : ils renvoient directement aux concours littéraires, avec leurs manuscrits, leurs jurys, leurs remises de prix. Malgré les questions que cette appellation pose et qui ont provoqué le changement de nom pour l'édition suivante, le discours est imprégné, imbibé même, de littérature. Le discours sur l'écriture n'est pas conceptuel mais narratif, métaphorique, il utilise les ressorts et les ressources de la littérature romanesque et poétique. Par exemple, l'image de l'écriture comme aventure, voyage, découverte truffe littéralement le discours, de même que l'image du tissage (tisser des liens, des fils, des relations, etc). Ainsi, au contraire de la critique littéraire, le discours sur l'écriture des animateurs n'est pas un discours théorique sur un objet littéraire, mais un discours littéraire sur un objet scientifique. C'est une pseudo-méta-écriture qui non seulement ne se distancie pas de son objet, mais tend au contraire à le fondre dans le moule du modèle scriptural et culturel légitime. Ce modèle s'impose par la force de l'évidence aux acteurs : non seulement ils ne le subissent pas comme une pression culturelle, mais ils se livrent à l'exercice avec une certaine délectation. Les animateurs du concours d'écriture ne sont

pas les relais contraints de la diffusion du modèle légitime, ils en sont les prosélytes. Sur le fond, l'écriture est d'abord et avant tout l'expression de la subjectivité ; sur la forme, c'est la recherche de l'image, de la métaphore, de l'effet esthétique, de la formule. Car ce discours est le seul en mesure de porter cette " expérience enchantée " de l'écrit : le discours à prétention théorique, distancié, impersonnel, froid, en est l'antithèse. Ce dernier n'est pas totalement absent dans le corpus que nous avons sélectionné, mais il est complètement noyé dans la masse ou n'en représente qu'un succédané. Quand un intervenant choisit une approche plus théorique, ou au moins théorisante, le discours n'est de toute façon pas homogène de ce point de vue : il est, pour rester nous-mêmes dans le ton, cousu de fil littéraire. Dans le corpus, la question récurrente et sous-jacente est " pourquoi écrit-on ? " mais pas " qu'est-ce qu'on écrit ? ", parce que la réponse à cette dernière interrogation apparaît comme une évidence. *Ecrire*, ici comme ailleurs, est compris dans son acception intransitive impériale qui n'a plus besoin de spécifier son objet : la littérature est l'écriture dans l'absolu, voire *de* l'absolu, en fonction duquel les autres formes d'écriture sont priées de trouver leur place et de s'identifier. De la même façon, l'usage retient *l'écrivain*, qui n'est pas celui qui écrit, mais celui qui écrit de la littérature.

Et pourtant, la référence au modèle littéraire pourrait apparaître comme une incongruité, y compris pour les acteurs, et ce n'est pas le moindre des paradoxes. En effet, la littérature est associée immanquablement à l'école et, par voie de conséquence pour une grande partie des adultes qui nous intéressent ici, à l'échec. Or, les animateurs ont parfaitement conscience de la nocivité de la reproduction telle quelle du modèle scolaire parce qu'ils s'interrogent d'abord sur les éléments pédagogiques qui sont à l'origine de cet échec. En revanche, en ne posant pas les questions didactiques qui ont trait aux contenus des savoirs transmis et les questions qui touchent aux raisons profondes, culturelles et sociales qui fondent cet échec, ils sont convaincus qu'il suffit simplement de s'y prendre autrement, en évitant soigneusement tous les aspects fastidieux, répressifs, les évaluations sommatives, qui font le quotidien de la vie scolaire. Le but avoué des animateurs, c'est d'aider les

apprenants à s'approprier un savoir qui leur a échappé mais qui reste, comme tel, absolument hors de cause. La légitimité de ce savoir est intouchable et l'horizon de la littérature est indépassable. C'est pourquoi le concours ne donne ni consigne, ni thème imposé, ni aucune autre contrainte : l'expression est totalement libre. Mais comment expliquer dans ce cas que les productions retenues et/ou publiées soient si parfaitement en harmonie avec " l'expérience enchantée " de l'écrit qu'ont les animateurs ? Sans information sur la réalité des conditions d'écriture des textes ni sur les critères de sélection ou les débats du jury, nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question mais simplement d'émettre l'hypothèse suivante : pour avoir suivi le déroulement de ce concours " de l'intérieur ", il semble clair que les textes publiés, soit n'ont pas été produits par des personnes confrontées à de graves difficultés à l'écrit, soit qu'ils ont été produits " à plusieurs mains ", malgré les indications en bas de texte qui précisent que l'écrivain a écrit seul.

Quel que soit le côté vers lequel on se tourne, la littérature est là : dans la forme du discours des animateurs, dans les productions des participants, dans les esprits et dans les faits. Les initiatives autour de l'écrit dont il est fait état dans ce corpus renvoient à l'écriture collective ou individuelle de récits, de contes, de poèmes et de romans. Souvent, le point d'orgue ou le clou de la manifestation, c'est la participation d'un écrivain qui apporte sa caution.

On comprend ainsi beaucoup mieux la place centrale du plaisir dans les représentations des animateurs. En effet, avec la littérature, l'écrit semble échapper à toutes les contraintes et s'abstraire de sa gangue " technique ", c'est à dire des aspects linguistiques et textuels. La voie " littéraire " d'accès à la maîtrise de l'écrit est la voie du plaisir par excellence, puisqu'il est bien entendu que la littérature est une source universelle et intemporelle de plaisir. La tâche du médiateur consiste alors à accompagner l'apprenant vers le nirvana de l'écrit puisque " ce sont [les médiateurs] qui détiennent le pouvoir d'ouvrir ou de fermer la porte, de soulever des montagnes de difficultés ou d'aplanir le chemin d'une aventure. (...) il est celui qui ouvre aux trésors de l'écriture, celui qui accompagne vers les lieux de l'écriture et de la lecture, ... " (BRAE 4)

L'écrit, sublimé par la littérature, transcendé par le plaisir, enchanté, métaphorisé, est le " lieu " de tous les mystères et de toutes les découvertes.

3-3 L'écriture entre la norme et le texte libre.

Dans le discours des animateurs, l'écrit reste en effet un grand mystère. Une fois dépassé le cadre connu et rassurant de la norme, qui sert à la fois de base et de repoussoir, on se retrouve très rapidement dans un univers de représentations où chacun laisse libre court à sa fantaisie, à son inspiration, à son expérience. On passe ainsi de la norme la plus scolaire à des expériences pédagogiques qui ont parfois tendance à rechercher l'innovation pour l'innovation. Car la norme, telle qu'elle est pensée et appliquée, trouve vite ses limites avec des adultes en insécurité à l'écrit, sans que les diverses recettes pédagogiques ne soient en mesure de prendre le relais. On se retrouve dans une impasse.

Cette situation est le résultat d'une série de présupposés solidement enracinés qui forment la doctrine implicite de référence des acteurs. Ainsi, écrire, c'est d'abord connaître et appliquer un certain nombre de règles, grapho-phonétiques, syntaxiques, grammaticales, orthographiques, typographiques, etc. A l'aide de cet outillage élémentaire et incontournable, on peut s'exprimer. Chacun, possédant la maîtrise de ces règles, est donc en mesure d'écrire. Enfin, l'*Ecriture*, comme une sorte d'essence transcendante, est là, chez chaque individu, prête à jaillir. Les blocages qui surviennent alors chez les apprenants sont soit le fait d'une connaissance imparfaite de la norme, soit d'un désintérêt pour la chose écrite. Or ces blocages sont le lot quotidien des formateurs qui, sans remettre en cause ces présupposés, cherchent à faire passer le contenu indigeste de la norme en expérimentant de nouvelles recettes pédagogiques, notamment par l'expression libre ou par le jeu. Car il s'agit là d'un autre présupposé : tout le monde aime s'amuser et le jeu est un moyen infaillible et universel pour susciter l'intérêt des apprenants. Mais si le jeu provoque effectivement un intérêt évident dans certains cas, la question de l'efficacité reste posée. Ainsi, des expériences intéressantes n'attei-

gnent pas leur but en raison de l'indigence des contenus et de l'absence de cadre et de perspectives. Face à l'échec de ces tentatives et aux difficultés souvent insurmontables qu'ils rencontrent, les médiateurs de l'écriture cherchent ailleurs le déclic salvateur. S'appuyant sur l'idée forte d'un *déjà-là* de l'écriture, il leur faut lever l'obstacle qui obstrue la source pour permettre le jaillissement. Les animateurs ne sont plus des techniciens de la langue ou de l'écrit, mais des intercesseurs, des facilitateurs. L'intervention d'un formateur, dans un bulletin, est révélatrice de ce grand écart entre la norme et le texte libre. A la question qu'il pose, " comment apprendre et assimiler la langue française ? ", il répond en posant ce qui représente pour lui le socle de sa conception de l'écriture : " En effet, qu'est-ce que savoir écrire, sinon savoir exprimer en mots et dans les conventions grammaticales ses propres idées, ses propres pensées, afin qu'elles soient communicables pour autrui. " Or, constatant " que les dictées, les exercices prototypes (pour des savoirs en boîte mais pour combien de temps), restent des écrits qui restent trop souvent extérieurs au monde des stagiaires ", il choisit " d'opter pour une écriture personnelle et libre, reflet d'une personnalité et d'une identité en voie de construction. (...) il n'existe pas de jugement de valeur. Le formateur intervient seulement pour reformuler, s'il y a lieu, l'écrit initial afin que celui-ci soit compréhensible pour le commun des lecteurs. "

La norme et le texte libre sont en fait les deux faces d'une seule et même pièce. Les animateurs du concours diffusent un modèle culturel lui-même reproduit et transmis par l'école. Concernant la norme, le travail d'analyse entrepris depuis des années sur cette question n'a trouvé qu'un écho lointain dans le domaine de la formation pour adultes qui tente de le résoudre de façon empirique. A l'école d'ailleurs, le débat n'est toujours pas clos entre les camps qui se caricaturent mutuellement entre laxistes et conservateurs. La progression didactique en formation pour adultes reproduit peu ou prou celle des grammaires scolaires, sans bouleverser fondamentalement l'ordre des priorités ou l'angle des approches . Concernant le texte libre, il reproduit un modèle culturel qui n'est pas directement inspiré de l'école mais des divers courants pédagogiques, et notamment celui de Freinet, qui ont tenté

de remettre en cause le sacro-saint triptyque rédaction, dissertation, commentaire composé. La pratique du texte libre a trouvé un terrain plus favorable en formation pour adultes pour plusieurs raisons : d'une part, le domaine étant moins institutionnalisé, il est plus réceptif ou plus réactif à l'innovation ; d'autre part, les problèmes didactiques et pédagogiques complexes posés par les adultes, poussent les acteurs à la recherche de solutions nouvelles ; enfin, traditionnellement, historiquement et culturellement, le domaine est tourné vers des pratiques privilégiant l'expression de la personnalité, l'autonomie et la souplesse du cadre pédagogique. Mais le texte libre n'est qu'un pis-aller s'il n'est pas appuyé sur une démarche didactique et pédagogique structurée.

En amont d'abord, parce que le travail consiste à trouver le déclencheur, et la situation personnelle des scripteurs est alors très souvent mise en avant, parfois comme un exutoire. Les raisons d'écrire ne sont pas déterminées par une nécessité ou une situation objective d'écriture, mais par le besoin, l'envie, par la contrainte aussi d'une certaine façon, de l'exercice proposé par l'animateur. Le déclenchement peut avoir lieu et satisfaire le formateur et le scripteur, mais il s'est produit dans des circonstances tellement particulières, que la transposition est difficilement envisageable à d'autres situations : cet exercice n'aura d'autre fins que l'écriture pour elle-même, ou éventuellement pour une sorte de libération thérapeutique, auquel cas nous sortons du domaine de la didactique de l'écriture. En fait, le texte libre avec les adultes en insécurité scripturale est une illusion de liberté puisqu'il contraint à l'écriture, par le choix même de l'exercice, des personnes qui doivent se faire violence pour le faire, violence symbolique et parfois physique car il suffit de les observer pour le constater. De plus, la variété des thèmes abordés est nécessairement limitée : la recherche du déclencheur tourne autour de la personne et de la vie du scripteur. En effet, les praticiens le savent bien, les difficultés matérielles, sociales, psychologiques, les aigreurs accumulées, sont le terreau de l'expression qu'il faut parfois brider ou, pour oser le mot, censurer, pour éviter les " dérapages ", quand le texte est publié dans un fanzine par exemple. Le texte libre, de toute façon, ne libère le scripteur en insécurité que de façon ponctuelle et il ne résout pas le problème

fondamental que celui-ci rencontre à l'écrit. D'autre part, le travail de planification, capital dans le processus d'écriture, est réduit à la recherche solitaire de l'inspiration. Ceci renvoie le scripteur aux pires moments de sa scolarité difficile, à la fameuse angoisse de la page blanche qui le remet face au mur de l'écrit. Si le texte achevé procure parfois une satisfaction, la production est en revanche une véritable parturition qui laisse des traces quand il s'agit de recommencer. Quelques-uns, dont sans doute une partie de ceux dont les textes ont été retenus ici, ne souffrent pas pour écrire, mais ils ne représentent qu'une petite minorité. Les textes présentés au concours ne disent rien de cet effort : c'est en fait l'arbre qui cache la forêt. Le texte libre, dans ces conditions, n'est qu'une variante du très classique exercice de la rédaction et témoigne, là encore, de la prégnance du modèle littéraire : écrire, c'est la mise à jour et la mise en mots, douloureuse et solitaire, des sentiments, des émotions, de la pensée.

Le texte libre est un pis-aller en aval aussi, puisque le produit de cette recherche difficile est intouchable par principe : on ne revient pas sur un texte d'auteur, à qui revient la pleine possession symbolique du fruit de son travail. Mais si les textes produits sont jugés impropres à la diffusion, ils seront revus sur la forme linguistique : orthographe, syntaxe, cohérence textuelle, etc. Se pose alors la question de la limite du fond et de la forme, car on s'aperçoit vite que les " retouches " ont partie liée avec le fond et qu'un travail de réécriture est souvent nécessaire. Ce qui n'a donc pas été fait en amont doit se faire en aval, en remontant le courant en quelque sorte, ce qui pose un certain nombre de problèmes : d'abord, celui de la paternité finale du texte dont le scripteur est au moins partiellement dépossédé ; ensuite et surtout de la nature du travail de révision entrepris par le scripteur et le médiateur. Celui-ci portera sur la norme, puisqu'il s'agit de rendre le texte " présentable ", mais aussi sur les intentions de communication du scripteur. Dans l'un et l'autre cas, le travail concerne les aspects particuliers qui posent problème ici et maintenant, et qu'il faut résoudre dans la perspective limitée de la production du texte. Celui-ci constitue la fin en soi de l'exercice mais pas le support, l'outil, le prétexte d'une démarche didactique ou pédagogique.

Le discours des animateurs laisse entrevoir la difficulté de concevoir une démarche didactique autour de l'écrit, et on peut mesurer le grand écart entre la norme et le texte libre : entre les deux s'étale le vide laissé par une méconnaissance fondamentale, à de rares exceptions près, de l'écrit dans toutes ses dimensions, sémiotique, textuelle, sociolinguistique, ethnographique.

3-4 L'écriture libératrice.

Dans le cadre de ce concours, l'écriture est parée de toutes les vertus, ou presque. Parmi celles-ci, on repère des récurrences, des tendances qui, au-delà de leur apparente diversité, recouvrent des conceptions dominantes qui structurent les représentations des acteurs.

L'écriture est d'abord un moyen de reconnaissance sociale. C'est un élément central du discours des animateurs du concours parce qu'il correspond à l'objectif de tout le travail du domaine : la promotion et l'insertion des personnes en difficultés, par la formation, le travail, la (re)-socialisation. L'apprentissage ou la familiarisation avec l'écrit est un des aspects de ce travail, subordonné à l'objectif général : l'écrit est un moyen, une étape vers l'insertion. La maîtrise de l'écrit a donc globalement un double objectif : utilitaire, pour les besoins de la vie quotidienne ; culturel, pour entrer, ou pour approcher le monde de la culture écrite légitime. Dans le discours des animateurs du concours, c'est ce rôle qui est très largement mis en avant alors que dans la pratique pédagogique des formateurs, c'est l'inverse. On peut l'expliquer par le fait qu'il s'agit de cadres très différents, mais cela ne suffit pas : la centration sur l'écrit utilitaire est certes perçue comme une nécessité, mais comme à regret. Les fonctions nobles de l'écrit sont ailleurs. La reconnaissance sociale est une de ces fonctions, mais c'est aussi un pouvoir attribué à l'écrit. En effet, le discrédit supposé ou réel jeté par la société sur l'illettré ou plus généralement sur la personne en insécurité scripturale ne peut être levé que par la publicité des efforts et du travail, ce qui est l'objectif du concours, mais aussi par la prise en charge de leurs propres difficultés par les apprenants. L'idée de la reconnaissance sociale par l'écrit est une façon de prendre à son compte la pression

qu'exerce la culture écrite dominante pour la retourner dans le sens des intérêts supposés des scripteurs en insécurité. Cette position cependant entre en contradiction avec une opinion et un discours largement répandus dans le domaine : les savoirs et les savoir-faire des personnes en insécurité scripturale ne sont pas moins légitimes que ceux des personnes qui possèdent la maîtrise de l'écrit. Cette forme de relativisme culturel affiché contredit non seulement le discours sur la reconnaissance sociale, mais aussi toute l'action qui est menée par ceux-là mêmes qui portent ce discours. En effet, si la culture écrite vaut bien la culture non-écrite des " exclus de l'écriture ", c'est la raison d'être du domaine tout entier qui est remise en cause. Le besoin de reconnaissance sociale par l'écrit est en fait la marque, au-delà de la simple nécessité de maîtriser l'écrit comme outil de la vie quotidienne, d'une subordination à la culture écrite légitime. Celle-ci, malgré les prises de position en faveur d'un certain relativisme culturel, reste la référence et l'horizon des animateurs. Cette contradiction est le reflet de leur propre position sociale et professionnelle qui les place en équilibre instable. Ils occupent une position mal définie entre les institutions éducatives et le secteur social, qui fait d'eux à la fois des travailleurs sociaux et des pédagogues, sans qu'ils ne soient reconnus complètement ni comme l'un ni comme l'autre. Comme pédagogues, ils se sentent investis d'une mission culturelle et ils se tournent alors du côté de la culture légitime, vers laquelle ils croient devoir conduire les personnes en difficultés ; comme travailleurs sociaux, ils ont conscience du décalage culturel et des efforts souvent vains pour les mener sur ce chemin : le recours au relativisme culturel est alors une voie commode pour se sortir de la contradiction. On retrouve ici la contradiction repérée entre la norme et le texte libre.

Enfin, la *reconnaissance* n'est pas la *promotion sociale*. Les animateurs placent ainsi implicitement les limites de leur propre action dans les termes : compte tenu en effet de la nature et de l'ampleur des difficultés rencontrées par les apprenants, *promotion*, qui renvoie à l'idée d'une ascension, d'un saut qualitatif dans la situation sociale ou professionnelle, n'est manifestement pas adapté. La *reconnaissance* est l'objectif le plus réaliste.

A l'opposé, l'écriture peut posséder, dans les représentations et le discours des animateurs, des pouvoirs quasiment surnaturels. C'est l'écriture salvatrice, libératrice. On note parfois des images hyperboliques qui donnent une idée de la démesure. Il s'agit en général de relations d'expériences dans les centres de formation ou des ateliers d'écriture. Ce sont les animateurs eux-mêmes qui présentent leur travail et à chaque fois il s'agit d'expériences couronnées de succès, au moins si l'on se fie aux discours. Car la véracité du succès est évidemment invérifiable. Ce qui est intéressant, en revanche, c'est l'emphase des discours à propos des effets du travail d'écriture sur les adultes. L'écriture transforme, métamorphose, libère. Une riche expérience nous a parfois montré des écrivains en insécurité satisfaits, fiers du travail accompli, libérés certes, mais du travail d'écriture lui-même, qu'ils avaient mené à bien sans grand enthousiasme. Dans ces conditions, quel peut être l'intérêt ou la raison de ces discours enthousiasmés sur des résultats qui ont peut-être quelque réalité, mais qui n'ont sans doute pas l'ampleur annoncée ? Les animateurs sont en fait eux-mêmes pris à leur propre discours, portés par l'euphorie générale, avec une tendance à en rajouter dans le contexte d'émulation et de recherche de reconnaissance des organismes de formation et des associations qui ont intérêt à se montrer sous leur meilleur jour. Mais au-delà de cela, il s'agit d'une forme de mysticisme autour de l'écriture et de la " culture " dont le sens n'est jamais précisé puisque le terme fait référence à la culture dans l'esprit des animateurs, c'est-à-dire la culture légitime, scolaire, académique.

L'écriture semble posséder un pouvoir de transfiguration qui agit par des voies dont les animateurs ne disent rien : elle reste un grand mystère. Le pouvoir de fascination exercé par l'écriture paraît démontrer encore une fois la force de la tradition mystico-littéraire qui s'est durablement imposée . L'écrit est si longtemps resté l'apanage exclusif d'une élite que, malgré la scolarisation, il continue de susciter un respect mêlé de déférence. La tradition scolaire, au contraire, a eu tendance à renforcer ce sentiment au moins pour les élèves d'origine populaire. Le pouvoir de l'écrit peut aussi s'exercer, dans la conception des anima-

teurs, comme une sorte de thérapie, de retour sur soi, voire de reconstruction de la personnalité. Cette idée est très fréquente et elle se conçoit quand il s'agit de redonner confiance à des personnes socialement et psychologiquement déstructurées. La production d'écrits lisibles, voire publiables, est un travail dont le résultat est palpable et en cela, il est une valorisation. Cependant, le discours glisse parfois sur des terrains incertains, ceux notamment qu'a arpentés Elisabeth Bing (1976) avec plus ou moins de bonheur. Cette approche quasi psychanalytique de l'écrit, déjà discutable quand il s'agit d'adultes qui ont fait le choix de fréquenter les ateliers d'écriture, est à manier avec d'innombrables précautions avec des adultes en difficultés lourdes. On touche là des aspects particulièrement sensibles qu'on n'aborde pas sans un minimum de bases théoriques et pratiques. Mais les animateurs du concours ne s'y aventurent que rarement et se contentent de montrer la place centrale que peut occuper l'écrit dans l'affirmation de la personnalité des scripteurs en insécurité. Les ateliers d'écriture pour scripteurs en insécurité n'ont pas le même objectif que ceux qui sont destinés aux personnes qui recherchent dans l'écriture un moyen d'expression : les uns viennent acquérir une compétence scripturale élémentaire, tandis que les autres viennent chercher le frisson littéraire. La reconnaissance sociale des scripteurs en insécurité n'a rien à voir avec le faire-valoir d'une quelconque habileté linguistique et encore moins d'un talent, ou d'un " style " que l'on s'est d'ailleurs épuisé en vain à définir.

Dans le domaine de la formation pour adultes en difficultés, la reconnaissance sociale est autant une recherche de valorisation des apprenants que du travail des animateurs. Ceux-ci, sans les moyens considérables offerts par les institutions éducatives officielles, sans cadre pédagogique préétabli, doivent concevoir les démarches, créer les outils et ils ont bien conscience de l'ingratitude de leur travail difficile avec des publics qui posent des problèmes théoriques et pratiques très lourds. Ce concours est donc moins une auto-célébration qu'une volonté de donner un sens et une visibilité au travail des acteurs du domaine.

3-5 La transparence de l'écrit.

Les rapports à l'écrit et à la culture écrite des animateurs du concours ne sont pas aussi clairs que leur discours veut bien le laisser paraître : derrière cette apparence d'enchantement permanent, de magie sans cesse renouvelée au contact des mots et des livres, se cache une insécurité sociale et culturelle. Bourdieu (1980) le note quand il oppose les tenants légitimes de la culture légitime, ceux qui, socialement et culturellement, peuvent se prévaloir d'un rapport de familiarité avec la culture légitime, acquis depuis la plus tendre enfance. Ceux-ci " ont le privilège de l'indifférence à leur propre manière (qui les dispense de faire des manières) ". Il oppose à ceux-là un groupe en insécurité culturelle, issu de la petite bourgeoisie : " les "parvenus", ceux qui prétendent s'agréger au groupe des détenteurs légitimes, c'est-à-dire héréditaires (...) se trouvent enfermés, quoi qu'ils fassent, dans l'alternative de l'hyper-identification anxieuse ou du négativisme qui avoue sa défaite dans sa révolte même : ou la conformité d'une conduite " empruntée " dont la correction ou l'hyper-correction même rappelle qu'elle singe et ce qu'elle singe, ou l'affirmation ostentatoire de la différence qui est vouée à apparaître comme un aveu de l'impuissance à s'identifier ".

Nous ne sommes pas en mesure de vérifier cette hypothèse chez les animateurs puisque nous ne savons rien de leur trajectoire sociale. Cependant, ce portrait brossé par Bourdieu est étonnamment proche de ce que nous analysons ici. Ce détachement apparent, cette aisance qui s'affiche dans les rapports à la culture écrite et à l'écrit, montre trop " les manières " pour que celles-ci soient le résultat d'une familiarité de longue date, légitimée et incontestable. L'écrit semble ne plus exister que sous la forme éthérée du plaisir pur, de la beauté universelle, a-sociale et an-historique de l'œuvre d'art telle que la conçoivent les esthètes, persuadés de l'intemporalité et de la parfaite irrationalité du goût.

L'écrit est tout à la fois transparent et opaque dans l'esprit des animateurs : transparent parce qu'il laisse entrevoir un univers entier à ceux qui le maîtrisent ; opaque, parce qu'il devient un incroyable casse-tête

quand il s'agit de l'enseigner à des adultes pour qui la culture écrite n'est ni une fin ni un moyen. L'écrit n'est appréhendé que dans ses dimensions normatives ou d'expression de soi, laissant tous les autres aspects de côté. C'est en fait la conséquence d'une illusion qui ne se dissipe pas : l'écrit est perçu comme la face graphique d'une réalité unique qui est la langue. On comprend mieux la confusion permanente entretenue avec la " parole ", confusion qui est au principe même du concours si l'on pense au sous-titre du recueil : *Parcours d'une parole collective*. Ainsi, tout locuteur francophone serait en mesure d'entrer dans l'univers de l'écrit dès lors qu'il passe le cap du déchiffrage et de la maîtrise des correspondances graphie-phonie. On comprend aussi beaucoup mieux les difficultés parfois rédhibitoires rencontrées par les formateurs quand ils sont confrontés aux problèmes de cohérence textuelle, en lecture ou en écriture, mais aussi aux implicites linguistiques, textuels, culturels, etc. Concernant la production écrite, l'illusion du simple transcodage de l'oral à l'écrit est vite mise à mal : l'entrée dans le monde de l'écrit implique des contraintes qui vont bien au-delà de la grammaire et de l'orthographe. L'écrit possède une épaisseur qui le distingue radicalement de l'oral, et qui n'est pas réductible à une simple différence de substance. La légèreté de l'écrit est un mythe véhiculé par l'image d'Epinal du poète rêveur, mais il se révèle complètement inopérant quand il s'agit de personnes qui n'en possèdent pas la maîtrise élémentaire.

4 – Les expériences pédagogiques.

Nous nous bornerons ici à les entrevoir dans le cadre de notre corpus et des expériences relatées par les animateurs. Nous connaissons déjà la place accordée à la norme et au texte libre qui constituent les deux pôles d'une pratique pédagogique empirique, qui progresse par l'expérience en tentant tant bien que mal de trouver des solutions à des problèmes complexes. Les acteurs doivent réagir et s'adapter rapidement à des situations nouvelles sans pouvoir compter sur un travail scientifique dense et proposant des pistes opérationnelles.

En ce qui concerne la production écrite, la préoccupation centrale des animateurs, nous l'avons vu, est de déclencher l'écriture, de lever les blocages que rencontre l'apprenant face à l'écrit. Pour cela, tous les moyens sont bons et quand le processus est lancé, l'essentiel est fait. Il ne reste plus qu'à peaufiner, qu'à lisser le texte pour offrir un produit conforme aux représentations que se font les animateurs d'un écrit " communicable ". Ceci est la traduction pratique d'une croyance forte : l'écriture est en chacun de nous et il faut faire jaillir la source, selon le mot plusieurs fois utilisé. On note ainsi parfois des raccourcis saisissants à propos de comptes-rendus d'expériences : "Une autre : " Je ne sais pas écrire ". " Mais vous savez coudre ", lui dit M.R, " alors imaginez que vous avez une aiguille au lieu d'un crayon entre les doigts " . C'est ainsi que L. a pu vaincre son blocage à l'égard de l'écriture ". Il est bien sûr question d'autres expériences plus probantes. Toujours, cependant, les animateurs recherchent le déclencheur, la clé qui va libérer les scripteurs et provoquer le déblocage. Le jeu est largement utilisé pour cela (cadavres exquis, association de mots et d'images, ...) et l'on compte sur l'aspect ludique pour intéresser les apprenants : " (...) un inducteur qui peut-être un objet, un mot, une liste de mots, une image, une musique, etc. va provoquer l'acte d'écriture ". Nous l'avons dit, la focalisation sur le déclenchement provoque un déséquilibre qui privilégie largement les aspects pédagogiques au détriment des aspects didactiques. Toute l'attention est portée sur les moyens pour parvenir à la création, tandis que le contenu et la démarche sont réduits à de vagues références à la structure, à l'orthographe dont on ne cesse de rappeler qu'elle est secondaire par rapport à l'objectif principal : produire de l'écrit.

L'autre aspect dominant dans les relations d'expériences, c'est la recherche d'une voie vers la familiarisation avec l'écrit. Au contraire du précédent, il n'apparaît pas explicitement dans le discours mais il est récurrent. Cette recherche part du constat que les apprenants sont loin de l'univers de l'écrit : au mieux désintéressés, au pire, rejetant purement et simplement tout ce qui ressemble à de la lecture ou à de l'écriture. Dans ces conditions, il s'agit d'aborder la question en douceur, de procéder à une approche graduelle. Mais, là encore, si le constat est lucide et la tactique appropriée, la démarche mise en œuvre

montre l'insuffisance de l'analyse de la nature des rapports à l'écrit des adultes en insécurité et, d'autre part, témoigne de la prégnance de représentations qui continuent à troubler la vision des animateurs. Ainsi, l'utilisation du conte à des fins pédagogiques est révélatrice. Le conte est pour les acteurs la quintessence de l'écrit selon la représentation qu'ils s'en font : le récit littéraire dans toute sa limpidité, l'univers onirique et enchanté d'un monde qui peut faire de Cendrillon une princesse. L'écriture d'un conte avec des adultes en difficultés est donc, semble-t-il, le moyen idéal pour entrer dans le monde de l'écrit, par la porte du plaisir cela va de soi. Le conte, dans cet esprit, est une sorte de littérature du pauvre : il ressemble à de la littérature tout en restant bien à sa place. Avec le conte, on peut avoir le plaisir sans la complication. Qu'il s'agisse d'un texte ou d'un conte, le problème reste le même : le produit devient une fin en soi, un objet qui n'a d'intérêt que parce qu'il permet une reconnaissance sociale par la publication, l'affichage, la diffusion, etc. Les comptes-rendus d'expérience montrent assez bien les conditions dans lesquelles sont écrits ces textes ou ces contes : l'essentiel est souvent d'avoir participé et d'être allé jusqu'au bout. Rien n'est dit des étapes de construction de l'écrit, des objectifs didactiques, des acquis obtenus pendant l'élaboration. En revanche, il est dit si les scripteurs, ou les formateurs, ont éprouvé du plaisir, de la joie, de la fierté à produire le texte.

Les expériences relatées confirment la difficulté des animateurs à aborder l'écriture et son épaisseur. Entre le déclenchement et le produit final, on ne retrouve la trace que de la sempiternelle " correction ". Un animateur le remarque d'ailleurs avec lucidité :

"Cette mobilisation autour de l'écriture est un peu comme un iceberg dont nous ne percevons que la partie émergée. Nous aimerions (...) mieux comprendre les raisons de l'implication dans l'écriture, percevoir les obstacles rencontrés et la manière dont ils ont été franchis ; repérer les transformations engendrées. (...) Cette démarche n'est pas sans faiblesse ni zone d'ombre : un certain empirisme dans la démarche (ce qui n'est pas forcément péjoratif puisque le modèle n'existe pas), une diversité des objectifs (d'où un certain flou)." (BRAE 4)

5 – Brève escapade hors du domaine.

Nous venons de décrire et d'analyser le discours sur l'écriture dans le domaine de la formation pour adultes en difficultés. Ce champ professionnel et culturel possède son histoire propre, ses références, sa façon de travailler et un public particulier. Mais son schéma de représentations est-il lui aussi particulier ? Un article paru dans la presse (Breyer, 2000) nous laisse penser que le discours des médiateurs de l'écriture que nous venons d'analyser n'est sans doute pas une exception. Le texte est celui d'une enseignante qui s'alarme des dérives en matière de " pédagogie de l'écriture ". Elle commence son article par un constat désabusé et incrédule : " Je suis professeur de français en collège. Je suis écrivain. Aujourd'hui, cette double activité est, paradoxalement, une contradiction dans les termes. " C'est d'abord ce paradoxalement qui est intéressant : il montre à quel point l'enseignement du français s'est confondu avec celui de la littérature, dans les faits et dans les esprits. Cette fusion est devenue une évidence absolue, dont la moindre remise en cause est perçue comme une entreprise de déstabilisation et de déshumanisation de l'enseignement du français. Prenant les instructions officielles à témoin, elle tente de montrer que l'accent mis sur les compétences langagières et la maîtrise des discours, provoque une distanciation, une " négation " et une " abstraction de soi " parce que " cette démarche (...) empêche une grande majorité d'élèves d'entrer dans l'écriture ". La question centrale posée ici est de savoir quelle est " la place accordée à la création et à la littérature vivante dans l'approche de l'écriture en milieu scolaire, corrélativement à la place assignée à l'élève ". On retrouve alors dans son discours les arguments et les termes utilisés par les animateurs du concours d'écriture.

Fondamentalement, elle oppose un rapport distancié à l'écriture et " un rapport intérieur ", une " technique " et un " lien ". L'approche en terme de maîtrise ou de compétence est une façon d'aller vers une " écriture scolaire neutre et neutralisée ", par l'éviction du sujet. Or, " le plaisir d'écrire est lié à cette position : être sujet de l'écriture ". On retrouve ici le cœur même du discours des animateurs du concours avec cette nuance que si la référence directe à la littérature est rare en formation pour adultes, elle est expli-

cite à l'école : " Nous touchons à la question plus large de la dévalorisation de l'écrit et de la littérature comme espace de liberté et de pensée ".

Le discours de cette enseignante-écrivain est expurgé des précautions et des autocensures que s'imposent les acteurs de la formation pour adultes à propos de la référence au modèle de la culture littéraire dominante. Elle apparaît dans toute la force de sa légitimité égratignée parce que l'école est son temple, son domaine incontestable. Pressentant peut-être les objections d'élitisme, la rédactrice s'évertue à montrer qu'une écriture neutralisée, technicienne, est la négation du sujet, donc de ce qui fait sa particularité socioculturelle : " Si l'écriture est une acquisition de techniques sous-tendues de culture (...) elle n'est capable d'intéresser qu'une minorité d'élèves. La "maîtrise" est pour partie le mode d'acquisition de la culture de ceux qui en ont déjà ". Mais, si effectivement le travail métalinguistique est une difficulté majeure pour les élèves d'origine populaire, ainsi que l'a montré B. Lahire, " l'entrée dans l'écriture " par la subjectivité, le " lien ", le contact , par l'intermédiaire " d'enseignants consciencieux (...) qui se donnent du mal ", ne résoudra rien ou plutôt n'a rien résolu puisque l'école l'a fait et le fait encore malgré les instructions officielles. La meilleure volonté du monde, l'amour du métier ou de la discipline ne changeront rien au fait que les rapports de familiarité avec l'écrit, le plaisir, l'envie de créer ne sont pas transmissibles par l'enthousiasme mais par la construction d'une démarche didactique tenant compte des différentes représentations sociales de la culture et de l'écriture.

Véronique Breyer conclut sur une proposition :

" Une autre pédagogie de l'écriture et de la littérature pourrait ainsi se résumer : partir de l'inconnu (sa propre écriture en devenir), vers le connu (l'analyse et la réflexion sur ce qui est à l'œuvre dans l'écriture de chacun), pour aborder le reconnu (l'étude et la pratique de textes littéraires) pour accompagner et enrichir les découvertes personnelles ".

Le schéma de représentation que nous avons décrit jusque-là réapparaît ici : la subjectivité au principe de l'acte d'écriture , le domaine inconnu et mystérieux de

l'inspiration, de la gestation et de la maturation du texte ; le travail de description et d'analyse, le " connu " que l'on est si sûr de savoir faire, qu'il ne constitue qu'une phase technique ; enfin, l'objectif ultime et suprême, le " reconnu ", l'universelle et incontestable littérature.

Au contraire de la formation pour adultes, l'école est l'objet de toutes les attentions des chercheurs. Depuis plus de vingt ans, les avancées dans le domaine de la didactique de l'écriture sont très importantes et les instructions officielles les ont pour partie intégrées. Malgré cela, et au delà de cet article, les représentations et les pratiques anciennes perdurent. Le domaine de la formation pour adultes n'est sans doute pas une exception.

Conclusion

Le discours des animateurs du concours d'écriture n'est pas particulier à un petit groupe professionnel : il est le reflet de représentations largement répandues de l'écrit et de la culture. Malgré les affirmations convenues sur la reconnaissance des " différences ", malgré la volonté affichée de refuser l'hégémonie de la culture légitime, cette dernière continue de s'imposer dans la pensée et les pratiques pédagogiques. Sous-jacente en formation d'adultes, cette hégémonie est encore puissante à l'école et ressurgit parfois avec force quand est évoqué le retour aux disciplines devant l'échec supposé de la " pédagogie ".

En formation d'adultes, le problème est rendu encore plus aigu par la grande hétérogénéité du public et de ses difficultés. Les acteurs en ont bien conscience, mais faute de cadre théorique, ils construisent empiriquement des démarches et des outils qui reproduisent sur le fond le schéma symbolique des représentations de l'écrit : Subjectivité-Norme-Esthétique. Le rapport enchanté qu'ils entretiennent avec l'écriture est un véritable écran de fumée qui les empêche d'appréhender l'épaisseur de l'écrit. Le sentiment littéraire s'impose à la raison graphique.

Dans ce domaine et sans doute ailleurs, une désacralisation de l'écrit est nécessaire, un désenchantement de la culture écrite qui gagnerait en rationalité et en efficacité ce qu'elle perdrait en mystère. Car finalement ce mystère et cette magie entretenus autour de l'écrit sont sans doute les plus sûrs moyens d'en tenir le plus grand nombre éloigné et de conserver les secrets pour un groupe d'élus. Apprendre à écrire n'est pas un rite initiatique, mais le travail d'appropriation et de maîtrise d'un outil de conceptualisation, de communication et d'expression.

ANNEXES

Chapitre 1 : principes et méthode.

1 - Pour la cinquième année consécutive, le CLAP organise un concours national d'écritures (...) Ce concours d'écritures a un double objectif :

- favoriser l'expression écrite des personnes en situation d'illettrisme et d'analphabétisme dans une démarche de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle ;
- impulser le renouvellement des pratiques pédagogiques en permettant aux formateurs de bénéficier de leurs expériences réciproques.

2 - Il s'agit d'un outil de liaison (le bulletin, NDLA) entre vous, formateurs, organismes et associations qui animez des ateliers d'écriture en direction des personnes en situation d'illettrisme.

Chapitre 3-1 : le plaisir

1 - L'écriture devient une fête lorsque le plaisir d'écrire, de lire devient un plaisir partagé.

2- le plaisir décelé sur le visage du participant écrivain n'a d'égal que celui détecté chez l'accompagnateur.

3- Progressivement, les stagiaires pris au jeu de l'écriture ont rédigé avec plaisir et ne se sont plus soucié des fautes d'orthographe et de grammaire.

4- l'envie et le plaisir d'écrire qui naît peu à peu chez le stagiaire, son désir de communiquer avec d'autre par le biais du concours, a donné une dynamique nouvelle à nos démarches pédagogiques.

5- (...) les participants se sont vus remettre livres, stylos, et beaux papiers couleur pour que le plaisir de lire et d'écrire puisse continuer.

6- A partir d'où ils sont, de ce qu'ils sont, laisser parler l'imagination ; essayer de créer la notion de plaisir d'écrire, tout en stimulant quand le besoin se fait sentir.

7- (un atelier d'écriture) pour vous formateurs, correspondants, coordonnateurs pour qui écrire ne va pas toujours de soi. Rédiger un compte rendu de réunion, rapport d'activité,

remplir un cahier des charges, vous savez le faire. Mais pour échanger, résoudre des difficultés, analyser un projet ou une action, vous préférez l'oral et de loin.

8- Un seul souci préoccupe tout le monde : comment s'approprier d'une façon permanente ces moyens pédagogiques pour créer l'envie et le plaisir d'écrire ?

9- Mais comment s'approprier des moyens pédagogiques pour créer l'envie et le plaisir d'écrire ?

10- Les ateliers d'écriture (...) surgissent dans tous les endroits où l'apprentissage purement scolaire ne suffit pas dès lors qu'il s'agit de donner envie de lire et d'écrire (...)

11- A. et P. : comment faites-vous advenir le plaisir d'écrire ?

PF. : en demandant aux personnes à partir de quoi elles ont envie d'écrire et en mettant leurs envies en actes. Simple, non ?

12- (le concours) dont un des objectifs essentiels est de permettre à des adultes de trouver ou de retrouver le plaisir des mots écrits.

13- (...) on part de l'impossibilité (à écrire et à d'autres choses) pour accoster au plaisir, à l'imagination, aux couleurs, aux voyages, au récit, vers des nouveaux possibles...

Chapitre 3-2 : le modèle littéraire

1- Le crayon s'envole, la gomme s'écrase sur le papier ; on s'arrête un moment, les yeux vagues, partis vers un passé difficile. On rature et on reprend, on demande conseil pour un accord grammatical ou l'orthographe d'un mot. Le texte est livré, on est délivré. Un plaisir se distingue dans le regard brillant à la feuille ornée de signes calligraphiés : le moment de la renaissance de sa " compétence " de s'être dépassé et surpassé. On relit. Le texte ne sera livré oralement aux autres qu'avec l'accord de son géniteur. Priorité à la pudeur et aux secrets. Tout écrit lu au groupe génère des silences respectueux, des hochements d'accord tacite.

2- L'objet d'écriture était à consommer (les gâteaux signés), à tisser, à saisir (informatique), à découvrir (un mage vous accompagnait dans cette initiation), à partager (dans un train), à partager dans un alphabet vivant.

3- Le stylo écrit, rature, corrige,
La gomme efface,
La main déchire,
La faute devient créatrice,
s'estombe devant le désir d'écrire,
Les écrits se multiplient,
Le temps de relecture se réduit.

4- (...) pour que l'on se surprenne à flâner le long de quelque
berge ombragée où d'un jardin fleuri, de traverser un mar-
ché animé et de retrouver là un parfum de plaisir de vivre à
nouveau.

5- -A propos de l'écriture collective d'un roman :

Le projet d'écriture collective (...) a été proposé à des jeunes
du dispositif PAQUE. (...) il nous a semblé qu'un projet
d'écriture collective pourrait avoir de multiples intérêts
dans le cadre de la formation en français de ces personnes
dites " illettrées ". (...) Que l'écrit puisse devenir pour eux
autre chose qu'un " casse tête " par le biais du plaisir de
raconter une histoire à plusieurs, ou du plaisir de lire ce
que d'autres ont écrit, voilà le pari que nous leur avons pro-
posé.

Chapitre 3-3 : Entre la norme et le texte libre

1- La première réaction dépassée, le participant se trouvera
démuni devant le choix d'un sujet. On pourra introduire des
pistes d'intérêt individuel : ses expériences personnelles, sa
famille, le sport, des sujets actuels de réflexion.

2- Le choix du sujet oriente inlassablement le participant
vers son vécu, un témoignage de ses sentiments refoulés
(un échec sentimental, des enfants égarés affectivement,
une incarcération, un mal être).

3- Peu à peu, une liste de thèmes a été établie en fonction
des intérêts des apprenants.

4- Ces actions impulsées et coordonnées par la bibliothèque
municipale, toutes centrées sur le plaisir de lire et écrire,
ont suscité l'émergence de points lectures nouveaux sur le
quartier.

5- Les techniques des ateliers en formation : écrire,
apprendre à comprendre comment fonctionne la langue

mieux que ne peuvent le faire des séries d'exercices.

6- L'ensemble des interventions a témoigné de l'ingéniosité développée par les formateurs pour déclencher l'écriture des publics qu'ils accueillent.

7- Dans le cadre des formations linguistiques, les apprenants sont parfois amenés à produire des textes. Mais ces textes ont un objectif bien précis, à savoir : " vérifier les connaissances acquises ", vocabulaire, structures utilisées, orthographe, grammaire. Quelle place est laissée à la créativité, à la spontanéité, au plaisir d'écrire ? Grâce aux ateliers d'écriture mis en place, un merveilleux voyage à travers l'écrit a été réalisé.

8- L'apprenant écrit son texte comme il l'entend. Le formateur réécrit avec lui pour que le texte devienne correct et compréhensible. Ainsi l'apprenant est le principal acteur de l'élaboration de ses connaissances. Le formateur n'est plus un enseignant mais une personne ressource qui accompagne et conseille.

9- L'apprenant exprime ce dont il a envie ; puis avec l'aide du formateur, il sera compris des autres.

10- Bien sûr, il ne s'agit nullement d'ignorer les structures de la langue mais de rechercher davantage un compromis intéressant entre l'écriture dite " utilitaire " et l'écriture créatrice, notamment en s'appuyant sur la dimension ludique de celle-ci.

Chapitre 3-4 : L'écriture libératrice

1- (le concours) permet de valoriser les exclus de l'écriture mais il n'est pas une fin en soi. Il doit être perçu comme un prétexte pour faire sortir de leur isolement celles et ceux qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire.

2- (...) chaque stagiaire s'est senti valorisé et a modifié son comportement face à l'écrit. Le stagiaire est devenu acteur, créateur d'un écrit reconnu par les autres participants et par un jury, ce qui constitue une véritable reconnaissance pour lui-même et son entourage.

3- Les expériences sont multiples mais l'objectif reste le même : situer tout apprentissage dans une démarche de reconnaissance sociale.

4- Expériences tout à fait enrichissantes quand on observe chez les apprenants une certaine revalorisation et confiance en soi voire une réconciliation avec l'écrit.

5- Le côté mise en scène valorise l'écrit.

6- Moyen de parler de soi, de se découvrir soi-même, écrire est une sorte de thérapie.

7- Des difficultés que connaissent ces publics sont parfois nettement plus psychologiques que sociales (...) Il me semblait important de développer cette relation entre thérapie et écriture. N'oubliez pas qu'on accuse souvent les ateliers d'écriture – y compris ceux qui s'en défendent ! – de jouer à la thérapie.

Chapitre 4 : Les expériences pédagogiques.

1- Bretagne: ateliers d'écritures et plaisir d'écrire.

" Ateliers d'écritures " au pluriel puisqu'il y a trois ateliers qui répondent à des objectifs différents :

- travailler l'écriture proprement dite (la combinatoire, la phonétique, à travers le dessin, les jeux avec les mots, etc.) ;
- travailler l'esthétique de l'expression écrite (soigner l'écriture, la lisibilité, la régularité des lettres, les majuscules, voire les lettres fantaisies) ;
- mettre en mots ce que j'ai envie d'écrire, de communiquer peut être (création de poèmes, textes, illustrés à illustrer)

2- A l'heure où la télévision supplante les journaux, où le téléphone remplace la correspondance personnelle, comment entrer dans l'écrit ? Quelle place accordons-nous à l'écrit au sein des formations linguistiques ?

Savoir remplir des écrits administratifs reste une priorité pour des publics dits "de faible niveau de connaissance", parce qu'ils sont souvent remplis, soit par les travailleurs sociaux, soit par les enfants.

Mais au-delà de ces écrits, une personne peut être amenée à écrire dans le cadre de l'exercice de ses fonctions. Mais pour ce type de public, même si de plus en plus de patrons exigent des connaissances linguistiques de savoir parler, lire et écrire, il s'agit plutôt d'un critère de sélection qu'une absolue nécessité.

Dans le cadre des formations linguistiques, les apprenants sont parfois amenés à produire des textes. Mais ces textes ont un objectif bien précis, à savoir : "vérifier les connaissances acquises", vocabulaire, structures utilisées, orthographe, grammaire, ...

Quelle place est laissée à la créativité, à la spontanéité, au plaisir d'écrire ?

Grâce aux ateliers d'écritures mis en place, un merveilleux voyage à travers l'écrit a été réalisé.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI, H (2001). L'oralité et la métalangue dans les rapports aux langages des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit. *Mélanges CRAPEL*, n°26, p. 7-37.
- BING, E (1993). *Et je nageai jusqu'à la page. Vers un atelier d'écriture*. Paris : Editions des Femmes. 312 p.
- BOURDIEU, P (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit. 670p.
- BOURDIEU, P (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit. 475p.
- BREYER, V (2000). Pour une autre pédagogie de l'écriture, *Libération*.
- DABÈNE, M (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck. 272p.
- Éducation Permanente* n° 102, Avril 1990, Les adultes et l'écriture.
- FABRE, D (Dir) (1993). *Écritures ordinaires*. Paris : P.O.L. 374p.
- GARCIA-DEBANC, C (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : CASUM. 222p.
- GOODY, J (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit. 274p.
- HALTÉ, JF (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF. 127p.
- LAHIRE, B (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL. 310p.
- OLSON, D.R (1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz. 348p.