



HAL
open science

Accéder à la production littéraire en écrivant des maux.... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence

Maryvette Balcou-Debussche

► **To cite this version:**

Maryvette Balcou-Debussche. Accéder à la production littéraire en écrivant des maux.... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence. *Expressions*, 2007, Dialogue entre les arts, 29, pp.121-137. hal-02406880

HAL Id: hal-02406880

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406880v1>

Submitted on 12 Dec 2019

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

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

ACCÉDER À LA PRODUCTION LITTÉRAIRE EN ÉCRIVANT DES MAUX... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
IUFM de la Réunion

Résumé. – Dans le présent article, nous analysons une expérience d'écriture d'un texte littéraire menée avec des jeunes scolarisés en lycée professionnel, à l'île de la Réunion. L'atelier d'écriture a concerné une quinzaine d'adolescents, plusieurs d'entre eux étant (ou ayant été) impliqués dans des actes violents, le plus souvent en dehors du milieu scolaire. Nous analysons ainsi le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérience de production scripturale, les temps qui ont structuré le travail d'écriture, la gestion des tensions et la façon dont l'expérience a permis d'intégrer à la fois l'ordre et le désordre. Le travail conjoint entre l'auteur, les enseignants du lycée et les jeunes « déviants » a permis de tisser des liens, de canaliser des tensions et de valoriser les adolescents. Il a aussi permis d'aboutir à la publication d'un livre pour la jeunesse « Violence tout terrain », sur le thème de la violence.

Abstract. – *The following article analyzes a literary piece of writing achieved by students from a reunion technical high school. The writing workshop involved about 15 teenagers, several of whom being (or having been) involved in delinquent activities, mostly outside school. We purport to analyze the context in which this writing experiment took place, its rhythm, the handling of tensions and the way the experiment made it possible to integrate both order and disorder. The combined efforts of the author, the school teachers and the "devious" youths resulted in establishing ties, draining tensions, and valorizing the youths. The process also resulted in the publication of a book for the young, based on violence and entitled "Violence in all fields".*

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la multiplication des faits de violence ainsi que leur médiatisation n'ont cessé d'envahir l'espace scolaire (Debarbieux, 2000). Pourtant, paradoxalement, le conflit n'apparaît toujours pas comme digne d'être exposé, discuté et résolu au sein même de l'institution scolaire (Alaoui, 1999, p. 155).

C'est dans ce contexte général que nous avons cherché à travailler une forme particulière d'exposition et de gestion des conflits en menant une expérience d'écriture avec des jeunes dits « en rupture », scolarisés en BEP « usinage » dans un lycée professionnel. En 2002, nous avons été sollicitée dans le cadre de classes à projet artistique culturel¹ pour une intervention de 15 heures dans le domaine littéraire auprès de ce groupe d'élèves. Dans cette classe étaient regroupés des jeunes qui n'avaient pas obtenu leur choix professionnel et qui se retrouvaient ainsi en section « usinage ». Quatre d'entre eux étaient considérés comme posant des problèmes sérieux (délinquance, vols, rixes fréquentes). L'enseignante (professeur de français) qui les encadrait savait que ces jeunes étaient tous plus ou moins impliqués dans des groupes qui entretenaient des rivalités fortes entre eux, mais néanmoins les tensions s'exerçaient le plus souvent à l'extérieur de l'école. En dehors des murs de l'institution scolaire, la plupart de ces jeunes étaient impliqués dans des actes violents (bagarres, vols, trafics), mais au sein du système scolaire, ils constituaient plutôt des déviants, non pas en référence à l'exclusion, mais au sens d'une alternative sociale et d'une construction spécifique de la société scolaire par des acteurs en rébellion face aux normes instituées (Boumard, 1999). Ils avaient des attitudes de déni de l'école (mauvaise tenue, assis ou allongés sur les tables), réussissaient souvent à faire passer de la drogue sans se faire voir du professeur, s'absentaient pendant les cours, parlaient fort, arrivaient en retard et sans matériel scolaire, demandaient à aller aux toilettes ou à l'infirmerie toutes les 10 minutes, étaient parfois ivres ou drogués et cherchaient, à l'occasion, à séduire des adultes qui venaient dans leur classe ou à leur vendre des objets qu'ils avaient volés.

Dans un tel contexte, il pouvait paraître très périlleux d'envisager une publication et d'avoir l'ambition de produire un texte littéraire avec ces élèves considérés comme étant fragilisés dans leurs rapports au savoir, à l'école, à l'écrit et plus spécifiquement à l'écriture. Un écart important existait entre, d'un côté des identités énonciatives majoritairement négatives (Guibert,

1. Les classes à projet artistique et culturel (classes à PAC) sont un dispositif qui vise à insuffler aux programmes une dimension artistique et culturelle. Ces classes bénéficient de budgets spécifiques qui permettent de financer l'intervention d'artistes dans les classes, des déplacements, du matériel pédagogique.

1990, p. 35), de l'autre un projet ambitieux de travail d'écriture, encadré de surcroît par l'auteur qui incarnait le « mythe de l'écrivain » dont on sait qu'il contribue à écartier les scripteurs précaires de la pratique scripturale (Guibert, 1990, p. 33). L'aventure avait pourtant pour ambition de créer un espace d'échanges et de négociation des rôles dans une perspective productive (et non pas productiviste) au sein de l'institution scolaire. Elle pouvait certes débiter, mais elle pouvait aussi se terminer très rapidement.

Des outils théoriques pour penser l'action

Face à cette situation, nous avons cherché à articuler plusieurs éléments entre eux.

Complexité et esthétique de la didactique du texte littéraire

La production d'un texte littéraire a été envisagée comme un micro-système complexe composé d'éléments de nature et de nombre différents, en interaction dynamique (les êtres sociaux – élèves et enseignants – et les savoirs), et organisés en fonction d'un but, à savoir l'écriture d'un texte long. Le système possède ses propres frontières (les séances, le texte long), mais il est aussi en relation avec son environnement (le monde social, le monde littéraire, l'édition). À l'intérieur du système, il y a création et refoulement de l'antagonisme et les interactions créent à la fois de l'ordre et du désordre (Morin, 1984-91) : gestion de l'écriture individuelle et collective, de la structuration et de la spontanéité, des invariants et de la création.

Nous avons cherché à intégrer les paradoxes (y compris les paradoxes inhérents à l'écriture elle-même) et avons mobilisé une structuration didactique que nous avons déjà mise à l'épreuve sur d'autres terrains², structuration dans laquelle l'articulation des composantes avait déjà été réfléchie. Cette structuration didactique (du texte, de l'expérience de création) ne doit pas être associée à une forclusion du plaisir, car l'espace scriptural reste un lieu d'expériences, de recherches et de plaisir (Barthes, 1977). En effet, personne ne doit s'ennuyer dans l'aventure de production du texte, ni les élèves, ni les adultes. Cela n'empêche absolument pas qu'il y ait rigueur. Sont ainsi mises en jeu la variation, la rupture, la continuité, tant du côté des formes sous

2. Cette démarche a été utilisée durant de nombreuses années passées en Centre lecture-écriture, mais aussi dans des ateliers d'écriture menés avec des adultes, dont des scripteurs précaires (par exemple, les femmes de la prison Juliette Dodu, à Saint-Denis).

lesquelles apparaît le savoir que du côté des modalités de travail et des activités des élèves (Roger, 2000). Les principales étapes et principes qui structurent la démarche apparaissent dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 1 :
Structuration et ordonnancement des activités

Activités dans la classe (environ 15 heures)	Principes et orientations pédagogiques/didactiques
Analyse de livres ou de textes (ici, la collection « Tropicante »)	Choix d'un cadre de départ par l'enseignant Clarification du partenariat
Choix d'un thème de travail (la violence)	Appréciation de la pertinence du thème Adéquation avec ce que les élèves connaissent
Écriture individuelle => le « vivier » 1 ³ (recherche d'émotions, de sensations)	Prise en compte du capital culturel et social des élèves Prise en compte des particularités locales
Lecture des textes et sélection d'idées	Prise en compte du lecteur / lectorat
Écriture individuelle => le « vivier » 2	Enrichissement du capital
Recherche d'une intrigue	Construction d'un référent commun
Écriture individuelle (des parties de l'histoire)	Clarification, prise en compte des contraintes
Apports de compléments d'informations	Pluridisciplinarité / Cohérence et précision
Réécriture du texte (sur ordinateur, avec des groupes de trois élèves, l'adulte se faisant le « secrétaire » des élèves)	Travail sur le langage : amplification des idées, recherche de métaphores, création d'un univers de sens à travers les mots, manipulations linguistiques (suppressions, déplacements..)
Recherche des prénoms des personnages, du titre	Ancrage régional / Mise « en appétit » du lecteur

3. L'image du vivier est symbolique : elle réfère à l'aspect vivant, en perpétuel mouvement, et à la possibilité d'ajouter, de retirer des composantes. Dans le vivier, il y a aussi des éléments qui meurent (des textes meurent au cours du projet d'écriture) et d'autres qui naissent (de regroupements, de réécritures).

Tableau 2 :
Principes qui structurent l'ensemble de la démarche

Principes qui valent tout au long du processus de production	
➤	Réveiller les sens, les sentiments, les émotions.
➤	Utiliser les textes d'auteurs comme des ressources à des problèmes qui se posent au cours de l'acte d'écriture.
➤	Faire passer du « plat » au « relief », du « raconté » au « ressenti ».
➤	Penser l'articulation entre la compétence rédactionnelle, le travail de l'imaginaire et l'enracinement culturel (Haas, Lorrot, 1990).
➤	Activer le capital dont disposent les élèves (vocabulaire, connaissance du milieu).
➤	Utiliser les outils utiles pour le développement du projet (dictionnaire des synonymes).
➤	Différencier le travail des élèves pour faire aboutir le projet commun.
➤	Donner et maintenir une dynamique au projet (ne pas le maintenir sur plusieurs mois).
➤	Articuler rigueur, plaisir et lutte contre l'ennui.
➤	« Déscolariser » l'écriture et faire de l'écriture une véritable aventure plutôt qu'un espace où l'on cherche à raconter des aventures.

Une conception de l'apprentissage et une prise en compte de l'interaction

À l'intérieur du système, les acteurs sont à la fois en situation d'apprentissage et en interaction permanente : l'apprentissage résulte de l'intériorisation de ces interactions (Vygotski, 1985). L'adulte n'a pas besoin de décomposer une tâche complexe en petites unités pour qu'elle devienne accessible à l'apprenant : il lui propose, à l'inverse, une tâche entière et fonctionnelle à maîtriser dans sa totalité. L'apprenant se retrouve dans des situations où la complexité est intégrée, mais cela ne signifie pas que le sens des situations soit déterminé d'avance. La définition de la situation elle-même est produite par tous les acteurs et par-delà les normes sociales, ce sont les micro-normes qui sont porteuses du vrai sens social (Goffman, 1993). Même si une structuration didactique permet d'envisager l'ensemble du travail en termes d'articulation probable de plusieurs séances entre elles, chaque séance est une situation à part entière, une nouvelle rencontre, et le sens de chaque situation est donné à travers l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives (Goffman, 1973, p. 23). Dans chaque situation, le langage est posé comme une activité, une action au sens où l'emploie Austin dans l'ouvrage *Quand dire, c'est faire* : il est construction d'une situation, d'un cadre de communication, de relations entre les interlocuteurs, de la

représentation de soi et des autres. Il est producteur d'effets et participe des modifications des situations sociales d'interaction, indépendamment de la volonté des locuteurs (Bautier, 1995, p. 202).

Le désordre peut donc apparaître à tout moment, et se traduire par des « explosions », d'autant que le travail met en jeu des élèves fragilisés par leur passé scolaire. Le désordre doit aussi se traduire dans la production du texte lui-même, notamment parce que l'action ne vise pas à un remplissage d'une forme canonique fixée d'avance, auquel cas il n'y aurait que peu de chances d'obtenir une création littéraire.

La mise en place d'un partenariat entre tous les auteurs

L'école est à considérer comme une institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales qui reposent sur un travail d'objectivation et de codification. Elle constitue ainsi le lieu d'« apprentissage de formes d'exercice du pouvoir » (Lahire, 1993, p. 38). Un tel projet ne peut pourtant pas être mené en maintenant des rapports de force traditionnels, à savoir le pouvoir du côté de l'enseignant, l'acceptation forcée ou le rejet du côté des élèves. L'une des conditions pour que les rapports de force soient en faveur de l'aventure d'écriture est de considérer que l'enseignant ne doit pas être le seul à détenir le savoir. Il est donc utile d'envisager un véritable partenariat dans lequel tous les auteurs ont quelque chose à donner, mais aussi quelque chose à recevoir. Ici, l'enseignante et l'auteur ont la maîtrise de la structuration didactique et celle des composantes de l'écriture alors que les élèves ont la maîtrise du thème, des éléments à mettre en jeu et des relations qu'ils entretiennent. L'enseignante et l'auteur ne connaissent ni les quartiers dans lesquels les jeunes agissent, ni leurs nuits d'errance, ni les rouages de la violence. Le projet doit donc leur laisser la possibilité de contrôler les éléments qui leur appartiennent. La présence de l'intervenant extérieur est un atout car il n'arrive pas dans l'expérience scolaire comme le garant de l'ordre⁴ – pour les élèves, c'est l'enseignant qui reste le référent –, mais comme le garant de l'ordre de l'expérience scripturale, ordre qui n'est pas défini à l'avance et qu'il ne faut surtout pas définir à l'avance. Les élèves doivent sentir que se crée un nouvel espace qui les accueille avec leurs préoccupations, leur culture, leurs mots et c'est dans cet espace-là que les auteurs vont trouver ensemble l'ordre du texte, entendu comme la résultante complexe d'une articulation et d'une combinaison de composantes plurielles.

4. Même si, bien entendu, il ne va pas considérer que seul l'enseignant doit gérer l'ordre.

L’articulation des connaissances des élèves et l’ancrage local du texte

Il s’agit de prendre en compte les connaissances des élèves (car bien entendu, ils en ont) et de permettre un ancrage du texte dans le monde qui est le leur et qu’ils connaissent. C’est donc un travail contre l’enfermement culturel qui prend « appui sur les ressources du dedans pour exploiter la richesse du dehors » (Halté, 1987, p. 94), mais qui doit aussi prendre appui sur les ressources du dehors (ce que les élèves connaissent et vivent en dehors de l’école) pour qu’en soit exploitée la richesse au sein de l’école. Dans cette perspective, nous avons proposé d’utiliser un cadre construit en 2000, en collaboration avec un éditeur local : la collection « Tropicante »⁵.

La complexité à l’épreuve de l’ordre et du désordre

L’expérience est à considérer comme positive puisqu’elle a permis, *a minima*, de construire des compétences (non analysées ici) ainsi qu’un texte littéraire publié dans la collection « Tropicante ». Tous les élèves ont été acteurs – ce qui n’était pas gagné d’avance – et ils ont mobilisé des connaissances qui se sont organisées et activées différemment en fonction de la familiarité de chacun d’eux avec l’écriture, mais aussi en fonction de leurs milieux, croyances, pratiques sociales et culturelles, aussi variées soient-elles. La création à laquelle ils ont abouti constitue une sorte de reflet de la combinaison de ces variations. L’ensemble est donc une réussite de tous ces points de vue. Pourtant, il faut considérer qu’à plusieurs moments, la situation aurait pu se briser du fait de la présence de désordres passagers. Nous essayons d’en rendre compte ci-après.

5. La collection traite de problèmes sociaux contemporains (thèmes universels) de manière intimiste, à travers le parcours d’enfants qui sont acteurs, personnalités individuelles et sociales impliquées dans le cadre scolaire ou familial. Ce sont des nouvelles accessibles aux jeunes lecteurs et aux lecteurs précaires, notamment du fait d’un travail autour du rapport texte/image, de la longueur du récit, de la présentation générale, de la présence d’illustrations réalisées par des artistes professionnels, de l’inscription dans le contexte de l’océan Indien, de la proximité entre les thèmes abordés dans la collection et les questions auxquelles la jeunesse est confrontée.

Acte 1 : la mise en scène des auteurs

Avant que se mette en place le micro-système « production d'un texte littéraire », il faut considérer qu'un autre système lui préexiste : la classe. Lorsque l'intervenant extérieur arrive pour la première fois, il peut être perçu par les élèves comme un intrus qui vient déranger l'équilibre établi, comme une curiosité, ou les deux à la fois. Pour les élèves, la venue d'une personne supplémentaire peut aussi se justifier du fait d'une nécessité liée à leur identification en tant que déviants (dans ce cas, ce sont eux les intrus du système scolaire) : ils peuvent penser que l'intervention est liée à des attributs qu'ils ont et qui peuvent faire l'objet d'intérêt, voire de curiosité. Quelle que soit l'option retenue par les uns ou les autres, l'arrivée de l'intervenant extérieur est à regarder comme l'adjonction d'un élément qui modifie les relations entre les éléments qui lui préexistent, et transforme potentiellement le fonctionnement du système (Morin, 1984-91). La transformation ne s'arrête d'ailleurs pas à la relation entre l'intervenant extérieur et les élèves : elle concerne aussi la relation entre l'auteur et l'enseignant. Dans le nouveau système qui se met en place lorsque l'auteur est là, qui est le référent et le garant de l'ordre ? Est-ce l'enseignant, l'auteur, ou les deux à la fois ? Un jeu se met ainsi en place dès le départ, jeu qui vise à définir ce que sont les acteurs (des intrus ou des personnes dignes d'intérêt ?) et les places qu'ils vont occuper dans le système naissant. Avec des jeunes dits « en rupture », les règles de ce jeu ne sont pas établies d'avance, le jeu peut être dangereux et pour que la partie soit jouable, il faut pouvoir ouvrir un espace dans lequel la mise en scène des acteurs est rendue possible (Goffman, 1973).

Si l'on ne veut pas prendre le risque de générer une déviance pédagogique dans la classe elle-même, la mise en scène doit rendre intelligible la définition de la situation, en vue d'une émergence de l'ordre (El Hammouti, 1999, p. 94). La transparence est donc nécessaire. L'instauration d'un climat de confiance l'est aussi. En effet, comment ne pas penser (si l'on se met à la place de ces jeunes) que le fait d'écrire sur la violence peut permettre aux adultes de « mettre à nu » les rouages de ce qui leur appartient, et de s'en servir comme « pré-texte » pour les « vendre »⁶ au principal de l'établissement, à leurs parents, à la police ? En devenant membre de leur équipe et en ayant la possibilité de se procurer de l'information destructive, l'intervenant extérieur va-t-il trahir le spectacle au bénéfice du public (Goffman, 1973a, p. 141) ? Ces élèves dévient en permanence l'institution scolaire, mais en même temps ils sont victimes de la violence symbolique

6. Expression utilisée par l'un des jeunes au cours de l'atelier d'écriture.

qu'elle exerce sur eux (Bourdieu & Passeron, 1970). Ils essaient de ne pas montrer leurs peurs et les rejets qu'ils ont d'une école qui constitue à leurs yeux l'espace même du dressage, de la transmission du savoir et du déficit communicationnel (Alaoui, 1999, p. 138). Dans ces conditions, il est légitime qu'il y ait déploiement de modes de violation : tentatives de repli, attitudes de méfiance, positions du corps et regards « en coin » (Goffman, 1973b, p. 58). L'adulte doit donc faire preuve de patience. Il ne doit aucunement chercher à « apprivoiser » les élèves pour mieux les dompter car ce qui est en jeu, c'est de s'apprivoiser mutuellement, pour faire et partager à plusieurs, en progressant dans une aventure qui doit permettre à tous les acteurs de travailler à bénéfices réciproques. Les premiers moments de définition de la situation ont donc une importance capitale, d'autant qu'il apparaît plus facile de choisir le type de traitement que l'on attend des autres au début de la rencontre que de modifier le type de traitement adopté au cours de l'interaction (Goffman, 1973a, p. 19).

Acte 2 : la mise en ordre des constituants du texte

Considérons maintenant que les premières rencontres ont permis d'établir un équilibre et une identification claire des places et rôles de chacun des acteurs. Cela ne signifie aucunement que l'ordre soit garanti jusqu'au bout, car il va falloir travailler la mise en ordre du texte lui-même. Des textes relatant des expériences et émotions diverses ont déjà été produits :

Exemple de production issue du « vivier 1 »

« Cela remonte, il y a trois ans, dans une fête chez une amie. Un pote à nous qui aimait la vie belle, ce gars-là, il ne buvait pas, ne fumait pas, ni la cigarette, ni le *zamal*⁷, ne prenait pas de médicaments, mais ce soir-là une bande de jeunes qui était en désaccord avec nous l'ont obligé à boire, à fumer du *zamal* et à prendre des cachets. Personne dans notre bande a vu ça. Ils l'ont obligé à voler une moto qui appartenait à quelqu'un de leur bande. Pour être plus clair avec vous, c'était un coup monté.

Après avoir pris toutes ces cochonneries, il ne savait plus ce qu'il faisait. Ce soir-là, il ne faisait plus partie de notre bande. Il s'est associé avec nos ennemis. Nous, on était en train de le chercher partout. Tout à coup, on a vu que nos ennemis étaient plus là, et même notre ami. On est partis tous à sa recherche. Ce soir-là, personne n'a pu le trouver.

Le lendemain, on l'a retrouvé mort, pendu. Depuis ce jour, on est en guerre avec l'autre bande. On est toujours en train de se battre, à chaque fois qu'on se voit, mais cette violence n'a jamais ramené notre ami. À chaque fois qu'on se battait, les flics étaient obligés de venir, mais à force de venir faire arrêter cette guerre, à chaque fois, ils étaient obligés de faire passer un séjour à quelques jeunes des deux bandes en prison.

Cette histoire n'a jamais eu de fin depuis trois ans. Personne ne pourra effacer cette haine qu'on a dans notre cœur. »

Exemple de production issue du « vivier 2 »

« Il y a plusieurs regards. Il y a des regards *en graine*, des regards provocants, et des regards de *moucatage*. Mais le plus souvent, c'est des regards provocants qui reviennent dans la vie d'aujourd'hui. Comment si pour eux, ces regards veulent montrer leur puissance d'agressivité. »

Du fait de la diversité des productions, les élèves se retrouvent confrontés à des choix. Quelles vont être les qualités du personnage principal ? Quelles seront les relations du héros avec les personnages annexes ? Comment évoquer les lieux de l'action générale et l'enchaînement des actions ? Par quelles voies construire une intrigue et comment déterminer la chute de la nouvelle ? Personne n'est dupe, puisque la transparence a permis de clarifier la tâche : l'aventure consiste à écrire *une* histoire et une seule. Et puisqu'il faut en écrire une, que faut-il y mettre ? Un héros qui meurt ou qui se bat pour tenter de changer les réalités ? Un « petit frère » qui n'existe qu'à travers l'ombre de son aîné ou qui ose montrer qu'il grandit ? Des adultes qui fuient ou qui accompagnent ? La nécessité d'un choix des « ingrédients » du texte oblige

7. Le *zamal* est une drogue douce locale : c'est le chanvre de l'île de la Réunion.

les auteurs à analyser les réalités dans lesquelles ils sont impliqués. Les dispositions constituées au sein des formes sociales scripturales-scolaires constituent ainsi une clé nécessaire pour entrer dans une multitude de jeux sociaux, d'univers sociaux qui composent la réalité de notre configuration sociale d'ensemble, et qui permettent de mieux les comprendre (Lahire, 1993, p. 293). Mais ces réalités doivent aussi être mises en relation avec le projet de socialisation du texte. Est-ce possible de faire mourir le « petit frère » dans un texte qui doit, *a priori*, être publié dans un livre pour la jeunesse ? Peut-on montrer des poignards et du sang sans prendre le risque d'offrir un livre qui soit une incitation à la violence ? L'espace textuel qui est créé ne doit-il pas ouvrir une brèche pour ses auteurs ? Quelle image d'eux, de leur monde, les auteurs veulent-ils donner à travers ce texte ?

Le fait que toutes ces questions doivent faire l'objet d'une forte négociation oblige chaque individu à essayer d'identifier les données fondamentales de la situation alors qu'il ne connaît ni l'issue, ni le produit final de l'interaction (Goffman, 1973a, p. 235). Dans notre expérience, des discussions fort intéressantes ont eu lieu à propos de l'expression de deux positionnements possibles. Certains pensaient que le texte devait être à l'image de leur vie, c'est-à-dire sombre et sans issue : l'expérience d'écriture devenait alors le lieu du témoignage de leur monde, et le souci du lecteur était occulté. D'autres considéraient que le livre, « ça finit toujours bien » et ils voyaient mal comment le groupe en présence pouvait déroger à cette règle. En ayant la perspective d'offrir une belle chute à l'histoire, ces derniers avaient le sentiment d'offrir un cadeau aux plus jeunes (lecteurs), leur montrant ainsi combien ils étaient capables, tout déviant qu'ils étaient, « d'avoir du cœur »⁸.

La construction de l'intrigue et la mise en évidence de l'articulation des ingrédients du texte est donc à regarder comme un moment de nécessaire mise en ordre d'un désordre potentiel qui lui préexiste. Là encore, le jeu n'est pas fait d'avance. Il n'est surtout pas gagné d'avance.

Acte 3 : la préparation du « spectacle » textuel

Lorsque les constituants du texte sont stabilisés et que l'ordonnement linéaire des actions est mis en place, il faut considérer que règne un certain ordre, ainsi qu'en témoigne l'extrait suivant :

8. Expression utilisée par l'un des élèves.

Extrait du texte produit avant la réécriture

« À l'hôpital, la police vient questionner Johan au sujet de la bagarre mais aussi du vol d'un vélo VTT. Il avoue avoir volé le vélo de Jérôme Balace, vététiste de haut niveau, qui habite dans la même cité que nous. Je crois que c'est un vrai champion car il veut donner à mon frère une chance de se rattraper. S'il accepte le suivi d'un éducateur et reprend son CAP de mécanicien en apprentissage, il s'engage, lui, Jérôme Balace, à être son entraîneur. Mon frère accepte. »

L'ordre n'est qu'apparence, car il faut accepter l'introduction d'un nouveau désordre à travers la nécessaire réécriture du texte. Un texte littéraire n'est ni uniquement un récit, ni un article de presse, ni un lieu de platitude. C'est un espace dans lequel s'exerce une recherche esthétique qui porte tour à tour sur le rythme, les sonorités ou la mélodie des mots. Un texte littéraire est à l'image d'un paysage : il doit avoir des couleurs, du relief, des zones d'ombre, des odeurs et des matières diversifiées. La réécriture n'est donc pas seulement une révision, une correction ou une amélioration linguistique du texte : elle est une nouvelle planification de l'imaginaire et de ses composants, une exploration de la langue dans la matérialité sonore des mots, dans tous les possibles sémantiques explicites et métaphoriques qu'ils ouvrent (Bucheton, 1995).

Introduire le désordre à ce stade de l'expérience n'est pas une affaire simple. En effet, la plupart des expériences d'écriture en milieu scolaire s'arrêtent avant cette nouvelle introduction du désordre : après un « lissage » des phrases et de leur enchaînement, on estime souvent que le texte est achevé puisqu'il correspond à un ordonnancement d'actions cohérent. Or, « l'interstice de la jouissance se produit dans le volume des langages, dans l'énonciation, non dans la suite des énoncés » (Barthes, 1973, p. 21). C'est précisément lorsqu'il paraît achevé qu'il faut introduire un désordre productif, afin de pouvoir réactiver les émotions et sensations déjà mobilisées dans les textes des viviers 1 et 2.

Cela correspond à la création d'un nouvel espace de tensions car introduire le désordre dans un texte qui présente un ordre apparent, c'est déconstruire des règles que les élèves ont plus ou moins bien intériorisées durant leur parcours scolaire. Les normes ou règles empiètent en effet sur l'individu d'au moins deux façons différentes : soit elles correspondent à des obligations qui exigent de l'individu qu'il fasse quelque chose en relation avec les autres, soit elles s'imposent comme des attentes qui font espérer à l'individu que les autres vont faire quelque chose quant à lui (Goffman, 1973b, p. 102). Dans le cas présent, la plupart des élèves pouvaient espérer que l'intervenant extérieur signe l'arrêt de l'aventure et qu'ils soient mis en situation de pou-

voir revenir à l'ordre premier, à savoir celui qui existait avant le début de l'atelier d'écriture. Nous avons en face de nous de véritables prisonniers des normes scolaires, mais aussi des normes textuelles. D'autant prisonniers qu'ils avaient intériorisé les normes, mais qu'ils étaient supposés ne pas les maîtriser, notamment du fait de leur présence en BEP « usinage ».

L'aventure aurait pu basculer à ce moment et nous avons senti combien le risque était grand de ne pas pouvoir parvenir à cette nécessaire déconstruction des normes intériorisées. Nous nous retrouvions ainsi dans la peau de « l'intrus » qui venait, le temps d'un atelier d'écriture, bousculer des ordres plus ou moins établis. Le risque était grand, là aussi, de s'en tenir à la production d'un texte géré selon les règles habituelles⁹, ce qui aurait d'ailleurs conforté les élèves dans l'idée que les « sujets scolaires » qu'ils étaient ne pouvaient guère produire mieux que ce qui est produit d'ordinaire, c'est-à-dire dans les normes. C'était donc ce qu'il fallait absolument éviter. Nous avons insisté, en reprenant les phrases une à une, et en essayant de montrer aux élèves que la platitude du dire (et de l'écrire) n'était ni intéressante, ni utile pour personne¹⁰. Comment pouvaient-ils dire les mêmes réalités, mais dans leurs mots à eux ? Comment leur faire comprendre que leurs mots pouvaient contribuer à créer l'esthétique du texte ?

Les mêmes réticences que celles du début ont constitué un blocage momentané : peur de voir les adultes « d'un autre monde » pénétrer peu à peu dans « leurs » espaces, crainte d'être trahis. Jusqu'au moment où l'un des élèves a osé faire la comparaison avec le monde animal. Superbe métaphore avec laquelle tout le monde allait désormais pouvoir jouer :

9. Nous entendons par là un texte dans lequel les éléments du récit auraient été agencés selon les normes en vigueur à l'école, sans grande émotion, et sans reconnaissance possible de la part de ces jeunes.

10. Nous avons travaillé sur un ordinateur portable (objet de multiples convoitises) en faisant en sorte que deux ou trois élèves puissent voir l'écran et renégocier en permanence la dimension littéraire du texte.

Extrait du texte final, obtenu après la réécriture

« Ça fait bizarre de voir des policiers dans un hôpital. Les chiens bleus aboient sans arrêt sur Fred. Ils veulent qu'il dise tout, à propos de la bagarre. Germain, le propriétaire du vélo et les grands oiseaux blancs de l'hôpital essaient de faire de l'ombre aux vilains chiens. Mais les bêtes montrent leurs crocs, et Fred finit par fondre comme un glaçon, au milieu de leur bave. Il dit, ouais, c'est moi, c'est moi le scorpion de ce quartier, qui pique les vélos et les trottinettes, et que vous avez envie d'écraser, avec vos grosses pattes. Et d'un coup, c'est comme si les chiens avaient enfin eu un bon steak¹¹. Alors, ils remuent la queue, de satisfaction. »¹²

Les jeunes ont commencé à comprendre que la création littéraire était un espace de déconstruction et de transgression des normes, et que, finalement, il s'agissait d'une aventure peut-être pas si lointaine de celles avec lesquelles ils jouent en permanence dans leurs quartiers respectifs. Ils ont alors activé leur capital de mots, d'images, de métaphores et de rythmes spécifiques en travaillant au service du texte final (tonalité, musique du texte), mais aussi au service d'eux-mêmes (estime de soi). C'est une brèche qui s'est ouverte, un espace qui n'était ni le leur, ni le nôtre, mais celui des acteurs de cette aventure, une sorte de « chez-nous », un espace du texte où le plaisir pouvait s'exercer à plein puisqu'il mettait en scène le vrai « jeu », mais aussi le « je » des uns et des autres.

Conclusion

L'expérience relatée et analysée ici ne doit pas faire croire qu'une telle démarche peut permettre, dans tous les cas, de produire un texte publiable, et de réussir à travailler avec des jeunes en « rupture ». Par contre, elle permet de mettre en lumière un certain nombre de composantes qu'il est utile de mobiliser, ainsi que des agencements spécifiques qu'il est pertinent de concevoir avant même de commencer le travail avec de tels publics. Elle s'articule sur un ensemble d'analyses faites à partir d'expériences de terrain, de recherches

11. Il faut savoir que, dans le langage de ces jeunes, le steak désigne une jolie fille que l'on a réussi à « s'enfiler ». Il y a donc une seconde lecture possible de ce paragraphe.

12. Extrait de *Violence tout terrain*, écrit par les jeunes du BEP « usinage », lycée professionnel Amiral-Lacaze, les enseignantes et Maryvette Balcou (direction de l'atelier d'écriture et de la collection), illustrations de Michel Nourry, Saint-André (île de la Réunion), Océan Éditions & CRDP, collection « Tropicante », 32 p. Sites internet : <http://www.ocean-editions.fr/> et <http://www.crdp-reunion.net/>.

et de régulations opérées au fil du temps, et des expériences. Cette conjugaison des regards, ainsi que les apports mutuels des diverses situations permettent d'aborder la production d'un texte littéraire avec des jeunes en « rupture » (mais aussi avec les autres) comme une aventure fort complexe qui, finalement, peut et doit peut-être se gérer de façon simple. Nous voulons dire par là qu'il doit y avoir une confiance dans le potentiel des élèves, et dans leurs capacités à se mobiliser sur des tâches complexes, à la fois proches et lointaines de ce que l'on appelle souvent leur « vécu ». N'est-ce pas, en partie, ce que ces jeunes peuvent attendre de l'école ? À travers cette expérience, les jeunes du BEP se sont mis à observer du dedans (l'école) ce qui se passe au dehors, et il nous semble que c'est là une donnée simple que l'école ne reprend pas suffisamment à son propre compte. À l'extérieur de l'institution, nous savons que ces jeunes sont souvent les acteurs de violences : le travail mené ici leur a permis d'en devenir les spectateurs et les analyseurs. Considérons alors que la mise en évidence des règles et des mécanismes qui gouvernent ces phénomènes de tensions et de rivalités a pu permettre à ces jeunes de se distinguer de ceux qui les appliquent par simple routine ou par imitation (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 147). Considérons aussi que cette expérience a pu permettre aux élèves de travailler le langage, dont le langage écrit, comme une « pratique » au sens de Bourdieu, c'est-à-dire comme une activité qui a du sens et qui permet de donner du sens au monde, de le rendre intelligible (Bautier, 1995). Parce que le langage constitue un ensemble de pratiques par lesquelles, à travers lesquelles, se créent, se recréent, se fondent les différences socio-économiques (Lahire, 1993, p. 270), il appartient à l'institution scolaire de le travailler, et de travailler l'ensemble des contributions développées précédemment. Encore mieux. Et encore plus souvent. Surtout avec les jeunes déviants, mais aussi avec ceux qui pourraient le devenir...

Bibliographie

- ALAOUÏ Driss (1999), « Ce que dit l'école et ce qui s'y passe », in *L'École, les jeunes, la déviance* (dir. P. Boumard), Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », pp. 134-157.
- BARRÉ de MINIAC Christine, CROS Françoise, RUIZ J. (1993), *Les Collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF / INRP, collection « Science de l'éducation ».
- BARRÉ de MINIAC Christine (2002), « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113-114, Metz, CRESEF, pp. 29-40.
- BARTHES Roland (1973), *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 90 p.

- BAUTIER Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sémantiques », 228 p.
- BOUMARD Patrick (1999), « Dénégation de la déviance et production de la violence », in *L'École, les jeunes, la déviance, op. cit.*, pp. 106-133.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1987), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun » (1^{re} édition : 1970).
- BUCHETON Dominique (1995), *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration », 296 p.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants », 253 p.
- DEBARBIEUX Éric (2000), « La violence à l'école », in *L'École, l'état des savoirs* (dir. A. Van Zanten), La Découverte, coll. « Textes à l'appui », pp. 399-406.
- DELCAMBRE Isabelle & REUTER Yves (2002), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113-114, Metz, CRESEF, pp. 7-28.
- EL HAMMOUTI Nour-Din (1999), « Le rôle des enseignants dans l'élaboration des situations de déviance », in *L'École, les jeunes, la déviance, op. cit.*, pp. 93-105.
- GIASSON Jocelyne (1997), « L'intervention auprès des élèves en difficultés de lecture : bilans et perspectives », *Éducation et francophonie*, volume XXV, n° 2, « Les difficultés d'apprentissage ».
- GOFFMAN Erwing (1973a), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, trad. fr., Paris, Minuit, 251 p.
- GOFFMAN Erwing (1973b), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, trad. fr., Paris, Minuit, 372 p.
- GOFFMAN Erwing (1993), *Les Rites d'interaction*, Paris, traduit par A. Kihm, Minuit, coll. « Le Sens commun » (1^{re} édition : 1974), 230 p.
- GUIBERT Rozenn (1990), « Représentations sociales et pratiques rédactionnelles », *Éducation permanente*, n° 102, « Les adultes et l'écriture. Les métiers de la formation à l'Éducation nationale », pp. 31-39.
- HAAS Ghislaine & LORROT Danielle (1990), « Contribution à une didactique de l'écriture littéraire », *Les Cahiers du CRELEF*, Besançon, n° 30, « Entrées en écriture », Université de Franche-Comté, pp. 9-35.
- HALTÉ Jean-François (1987), « Écriture, littérature, formation », in Th. Aron (dir.), « Questionnement pédagogique et texte littéraire », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, Besançon, pp. 81-104.

- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- MORIN Edgar (1984-1991), *La Méthode*, Paris, Le Seuil.
- MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, coll. « Communication et complexité », 160 p.
- ROGER Michel (2000), *Principes des actions didactiques*, Université René-Descartes, La Sorbonne, Paris.
- ROPÉ Françoise (1990), *Enseigner le Français*, Paris, Éditions universitaires.
- VYGOTSKI Lev (1985), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, Messidor / Éditions sociales (1^{re} édition : 1934), 419 p.