

Ateliers d'écriture

animation de groupe
et émancipation

Pierre Arnoldy

CDGAI
Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl

Publication pédagogique d'éducation permanente



Ateliers d'écriture Animation de groupe et émancipation

Auteur
Pierre Arnoldy - CDGAI

Concept et coordination
Marie-Anne Muyshondt - CDGAI

Collection Culture en mouvement - 2011

Éditrice responsable : Chantal Faidherbe
Présidente du C.D.G.A.I.
Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B 4102 - Seraing - Belgique

Graphisme : Le Graphoscope
legraphoscope@gmail.com

CULTURE EN MOUVEMENT

**Des réactions à nous communiquer,
des expériences à partager,
des questions à poser à l'auteur,
des collaborations à envisager ?**

**Centre de Dynamique des Groupes
et d'Analyse Institutionnelle asbl**

Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B.4102 - Seraing
Belgique

Marie-Anne MUYSHONDT
Coordinatrice Education permanente
marie.anne@cdgai.be
www.cdgai.be

Horaire : 9h à 13h et de 14h à 17h

Les publications d'éducation permanente du CDGAI

La finalité de ces publications est de contribuer à construire des échanges de regards et de savoirs de tout type qui nous permettront, collectivement, d'élaborer une société plus humaine, plus «reliante» que celle qui domine actuellement. Fondée sur un système économique capitaliste qui encourage la concurrence de tous avec tous et sur une morale de la responsabilité, notre société fragilise les humains, fragmente leur psychisme et mutile de nombreuses dimensions d'eux-mêmes, les rendant plus vulnérables à toutes les formes de domination et d'oppression sociétales, institutionnelles, organisationnelles, groupales et interpersonnelles.

La collection Culture en mouvement

La collection «Culture en mouvement» a été développée au départ d'un cheminement apparenté à la recherche-action. Les livrets de la collection abordent les questions de la création culturelle, du récit de vie, de la narration, des ateliers d'écriture, des fonctionnements collectifs, de la reconnaissance de l'Autre versus mépris, de l'identité en création, de la transmission, des partenariats, de la dimension politique de la musique, des luttes sociales, du sentiment d'appartenance, des étiquettes et des stéréotypes...

Deux expériences collectives sont la source d'inspiration et de réflexion des publications 2011 de la collection «Culture en mouvement» : les projets «Bobine-Bibliothèque de Droixhe» et «Albalianza». Nous tenons à remercier chaque partenaire, interlocuteur, intervenant de ces deux projets de l'accueil qu'ils nous ont réservé, de la franchise de nos échanges, des cheminements et prises de conscience qu'ils nous ont ouverts et qui ont permis de mûrir les publications que nous vous proposons dans cette collection.

CULTURE EN MOUVEMENT



SOMMAIRE

Avant-propos	9
Introduction	11
Fiche 1 L'atelier d'écriture : un moyen ou une fin ?	12
Fiche 2 La question de l'animation	20
Fiche 3 Le groupe... Mais encore ?	28
Fiche 4 La place de l'analyse réflexive	41
Fiche 5 Au-delà du récit de soi La mise en place d'une action collective	48
Bibliographie	52
Annexe 1 Bobine-Bibliothèque	54
Annexe 2 Albalianza	56





a VANT = PROPOS

*Marcheur, ce sont tes traces
Ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant.
En marchant se construit le chemin,
Et en regardant en arrière
On voit la sente que jamais
On ne foulera à nouveau.
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Seulement des sillages sur la mer.*

Antonio Machado traduit par José Parets-LLorca
Proverbios y cantarès, Chant XXIX, Campos de Castilla, 1917

Invitation au voyage

Même si la métaphore laisse deviner par transparence sa trame usée, la symbolique du chemin semble avoir gardé toute sa puissance d'évocation... Pour autant que nous laissons à notre imaginaire le soin d'en réinventer le sens, encore et encore, au gré de nos déambulations, des images, d'abord furtives puis plus audacieuses, semblent vouloir s'imposer : celles du voyage en pays d'écriture d'abord, de l'errance solitaire et de la rencontre improbable bien que désirée ensuite...

La métaphore ne cesse de nous interpeller par ses capacités d'ouverture sur une expérience de vie qui se cherche et se construit à travers les mots : traces, témoignages qui s'entrelacent, se répondent comme dans les grandes tragédies grecques lorsque le chœur, convoqué au plus fort de l'action dramatique, évoque le souvenir d'un pays où les hommes partagent une même peine, un même destin, une même condition. La métaphore, cependant, se montre rétive à toute tentative d'explication : elle plonge aux sources inconscientes de notre humanité, interroge notre rapport au monde, esquisse de nouvelles perspectives, fait parler nos sens et nos émotions, nous invite à l'action...

C'est de tout cela bien sûr qu'il sera question dans le «petit théâtre de l'atelier d'écriture» et de bien d'autres choses encore... Avoir voulu placer ce guide sous l'égide de la métaphore n'est pas anodin... Il en sera de votre parcours comme il en a été du mien en rédigeant ces lignes : assumer subjectivement le choix d'un itinéraire, tailler dans la forêt des mots à la recherche du sens, de ce qui fait sens pour vous aujourd'hui, de ce qui nourrit votre réflexion et votre action.

Vous le savez déjà, vous l'avez sans doute toujours su : nous ne pouvons échapper à la responsabilité de nous réinventer sans cesse, par-delà les mots, lorsque notre regard, ébloui, découvre l'espace toujours vierge, immaculé, plein de promesses de la page blanche...



INTRODUCTION

Les ateliers d'écriture proposent des pratiques assez diverses qui se rapportent aussi bien au champ de l'alphabétisation qu'à celui de la littérature. C'est notamment en s'affranchissant d'une certaine pratique normative de la langue qu'ils se structurent actuellement comme des outils de démocratie au service d'une démarche émancipatrice et critique s'interrogeant notamment sur le rôle de l'écrit dans la reproduction des inégalités sociales.

Afin d'approfondir cette intuition de départ, deux projets collectifs¹ ont été explorés selon une démarche apparentée à la recherche-action. Le premier est un atelier d'écriture ayant abouti à la publication, en 2010, d'un livre collectif écrit par des femmes immigrées en alphabétisation. Le second est une alliance (au premier abord improbable) entre des jazzmen et des rappers qui ont créé ensemble un spectacle puisant dans les racines communes du rap et du jazz.

En confrontant différentes pratiques d'écriture collective, en puisant notamment aux sources des arts urbains, ce dossier pédagogique se propose d'ouvrir quelques réflexions pour engager les ateliers d'écriture en particulier, et d'expression en général, dans une perspective d'éducation permanente. En mettant des témoignages d'acteurs socio-culturels en perspective avec une réflexion politique, philosophique et méthodologique centrée sur le groupe et l'animation, c'est, de manière incontournable, la question de la posture de l'animateur/artiste qui est abordée.

¹ Ces projets sont présentés en annexe.

fICHE 1



L'atelier d'écriture : un moyen ou une fin ?

«Si un individu peut avoir les compétences requises pour participer à n'importe quelle communauté textuelle, nous devons aussi reconnaître le fait que toute société est organisée autour d'un ensemble de croyances, parfois exprimées sous forme textuelle, dont l'accès est source de pouvoir et de prestige. Dans une société bureaucratique, les problèmes de la loi, de la religion, de la politique, de la science et de la littérature constituent ces domaines privilégiés, et l'accès (et la participation) à ces domaines définit une forme particulière de culture écrite. C'est celle dont les institutions publiques, en particulier celles qui s'occupent d'éducation, se préoccupent. Dans cette perspective, la maîtrise de l'écrit est la compétence qui permet de participer à ces domaines privilégiés.»²

² Olson, D.-R., *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Editions Retz, 2010, p.303

Une manière de planter le décor...

J'aimerais tout d'abord donner la parole à Eva Kavian afin qu'elle nous aide à contextualiser la pratique des ateliers d'écriture et à établir une première classification :

«Les premiers ateliers d'écriture mis sur pied en Europe francophone datent des années 70. Leurs méthodes, objectifs et publics se sont différenciés depuis et c'est au début des années 80 que la Belgique s'est éveillée, elle aussi, à ce mouvement. Si chaque atelier a sa démarche et son public particulier, tous proposent un travail en groupe. Être ensemble pour apprendre à écrire seul, éprouver ensemble le plaisir de jouer avec les mots... Le travail en groupe ne permet pas l'économie du travail solitaire, mais il peut favoriser et soutenir son avancée. Les ateliers d'écriture se définissent en fonction du public, des objectifs poursuivis et selon toute une gamme de critères (écrire chez soi ou durant une séance, commenter les textes ou pas, selon la taille du groupe, le genre littéraire des productions, etc.).

L'objectif de l'atelier est le critère principal. S'il est dangereux d'enfermer les choses dans des cases, on peut néanmoins classer les ateliers selon quatre grands axes :

- ◆ *Les ateliers récréatifs, où l'écriture est le moyen proposé pour se retrouver, se rencontrer, s'amuser, dans une démarche créative.*
- ◆ *Les ateliers de développement personnel, où l'écriture est l'outil d'expression privilégié d'un travail sur soi-même.*
- ◆ *Les ateliers à objectifs sociaux, où l'écriture et la dynamique du groupe visent une meilleure intégration sociale.*
- ◆ *Les ateliers littéraires, où l'écriture de chaque participant est l'objectif même (trouver sa voix, son style, découvrir des «outils», apprendre à retravailler son texte, etc.).»³*

3 Kavian, E., *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, 2e édition, Bruxelles, Editions Duculot, 2009, p.22

Première classification qui a le mérite d'établir un certain nombre de distinctions en fonction de l'objectif poursuivi. Des aspects de la pratique restent cependant dans l'ombre, notamment ceux qui sont relatifs à la dimension groupale et au rapport à la langue française.

La pratique groupale

Elle est souvent décrite comme un espace favorisant l'apprentissage individuel et l'acquisition de compétences nouvelles. Mais cela suffit-il pour rendre compte d'une pratique complexe, induisant un certain nombre de phénomènes spécifiques qu'il appartiendra alors à l'animateur de savoir interpréter et gérer pour les mettre au service du groupe des participants ? Nous aurons l'occasion de nous exprimer plus avant sur cette question dans le chapitre consacré au groupe...

Par ailleurs, la place du groupe, en lien avec les objectifs de l'atelier d'écriture doit être ici précisée.

Dans le champ de l'éducation populaire qui nous occupe ici, le groupe occupe une place centrale : il est, sans conteste, une des pierres angulaires d'un changement sociétal qui implique un imprévisible mais nécessaire passage à l'acte collectif :

«Les acteurs engagés dans un processus d'éducation populaire ne sont donc pas dans un rapport enseignants/enseignés ou formateurs/formés. Venir en disant «J'ai le bon discours, j'ai la bonne méthode, j'ai le bon savoir», ce n'est pas être dans une démarche d'éducation populaire. Le travail des professionnels ou des intervenants est donc de favoriser un rapprochement progressif des acteurs (avec qui ils évoluent) vers un projet commun qui n'est pas nécessairement déterminé au départ.»⁴

4 Surleau, D., «Les défis d'une transformation personnelle et collective», *Les Cahiers de l'Education permanente* n°25, p.53

Nous souscrivons ici entièrement à ce point de vue qui envisage l'atelier d'écriture comme un moyen mis au service du groupe pour «*déconstruire les mécanismes d'éducation classique en cherchant à produire du collectif à partir de situations personnelles et particulières*».

L'intégration sociale, dans ce cadre, n'est qu'une étape vers l'émancipation et le changement...

Récit de vie collectif

Nous accorderons ici une place toute particulière à la pratique des récits de vie qui, au départ des témoignages de chacun, favorise l'émergence d'une démarche de compréhension mutuelle en identifiant des espérances de changement communes. Le psychosociologue Jacques Rhéaume, évoquant une intervention en milieu associatif, insiste sur la dimension «agissante» du récit de vie collectif :

«Il apparaît clairement... que le récit de vie collectif est impliquant pour les acteurs... Nous sommes loin de l' «histoire de vie» établie en extériorité par des historiens... Loin aussi du récit individuel qui peut toujours demeurer «privé». Le récit de vie collectif est une narration faite par des interlocuteurs différents, chercheurs, animateurs, participants en vue de produire une histoire collective vivante qui engage à l'action sociale... Le récit donne accès à une mémoire collective et contribue à définir les contours d'un projet et d'une quête identitaire, celle de devenir concrètement citoyen à part entière dans une société inégale.»⁵

5 Rhéaume, J., «Quand l'histoire devient agissante. Etude de cas en milieu associatif» in *Intervenir par le récit de vie*, sous la direction de Vincent de Gaulejac et Michel Legrand, Toulouse, Editions Érès, 2010, p.88

Le rapport à la langue française

Le prestige dont jouit historiquement la langue française, s'il permet de mettre en évidence le rôle politique joué par la France sur le plan international depuis la période de la colonisation, comme symbole de son hégémonie culturelle et politique, peut singulièrement venir compliquer la tâche des animateurs d'atelier dans la mesure où il s'agit de faire de l'écriture un bien partagé...

«Combat pour la langue française ! Maurice Druon a amorcé la lutte contre l'invasion par l' «anglosabir» et les jargons technocratiques. Il dit que la langue française appartient au patrimoine commun de l'humanité. Langue de droit, en laquelle l'homme ne peut pas tromper l'homme. Il rappelle que chaque langue est unique, et que toutes les langues sont complémentaires, le français étant incomparable par sa précision dans la variété. Ancienneté, lenteur de sa formation, diversité et richesse. C'est grâce au français que de nombreux peuples, notamment en Afrique, ont accédé à la personnalité nationale, que se sont construites leurs administrations, écoles, universités et économies. Notre civilisation ne peut que s'enrichir au contact de ces nouvelles nations. Langue de civilisation et de communication. Elle a déposé la mémoire aux quatre coins du globe. Langue qui est issue de l'ancienne souche latine, elle-même puisant dans d'illustres civilisations parmi lesquelles la grecque. Langue la mieux faite et la mieux placée pour transmettre le testament des civilisations, ce qui permet aux successeurs de continuer de bénéficier de leurs acquis fondamentaux et irremplaçables.»⁶

6 Alice Granger, A., *Passion de la langue française*, Gérard de Cortanze – Exigence littérature sur http://www.e-litterature.net/publier2/spip/spip.php?page=article5&id_article=892

Tous capables !

Or, observer de manière générale que le langage fait partie intégrante de la vie politique et sociale implique que son usage écrit garde la trace des rapports de pouvoir qui s'y manifestent et dans lesquels, souvent à leur insu, écrivains et animateurs se trouvent impliqués. Il me semble qu'il y a là un enjeu fort sur le plan de la déconstruction critique : torpiller l'usage normatif de la langue pour donner vie enfin au «tous capables !» de l'Education Nouvelle et au credo de l'émancipation intellectuelle figurant sur la tombe de Joseph Jacotot : *«Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître»*.

«Parler de la langue, sans autre précision, comme font les linguistes, c'est accepter tacitement la définition officielle de la langue officielle d'une unité politique : cette langue est celle qui, dans les limites territoriales de cette unité, s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime,... Produite par des auteurs ayant autorité pour écrire, fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs, chargés aussi d'en inculquer la maîtrise, la langue est un code, au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens, mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques.»⁷

Le slam, en tant que mouvement poétique alternatif inspiré de la «Beat Generation» (Kerouac, Ginsberg, Burroughs, Cassady) a bien compris, comme le surréalisme avant lui, la nécessité de «torpiller» les normes linguistiques pour rendre compte des inégalités sociales, de la souffrance des exclus et de la violence urbaine...

⁷ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Editions du Seuil, 2001, p.70

Appareil idéologique d'Etat

Jacques Dubois, voulant mettre en exergue les rouages de l'institution littéraire, n'hésitera pas à évoquer la littérature comme appareil idéologique d'Etat :

«Par ailleurs, le corps social, dans ses représentations, ses discours et ses directives, admet d'emblée que la littérature joue un rôle socialisateur. Ainsi de la valeur initiatique qu'il attribue à la lecture ou à certaines lectures littéraires dans la formation des adolescents – principalement celle des enfants de la classe bourgeoise. Cependant, l'idéologie dominante ne peut entériner ce rôle et ses effets que suivant sa démarche ordinaire, qui consiste à nier son intervention dans la production des modèles diffusés par les fictions littéraires (en se méconnaissant donc comme idéologie) et à occulter le fait que la reproduction des rapports sociaux est l'enjeu dernier.»⁸

Que dire alors des rapports entretenus par la littérature postmoderne avec le néolibéralisme... ?

«Il est vrai que la littérature postmoderne se présente avec l'idée d'exposer quel est le nouveau type d'être humain, la nouvelle condition humaine telle qu'elle est vécue actuellement. Pourtant, en même temps, elle présente cette nouvelle modalité comme une étape inédite et définitive de l'émancipation de l'être humain, comme une modalité supérieure d'être humain. L'homme ou la femme postmodernes seraient supérieurs à l'homme ou la femme modernes.

Puisque la condition postmoderne est valorisée, il est inévitable que le néolibéralisme soit lui aussi valorisé. Les postmodernes trouvent, dans la société néolibérale, le type de société qui traduit dans la vie quotidienne leurs propres théories. La société néolibérale est à l'image et à la ressemblance de la postmodernité.»

8 Dubois, J., *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Editions Labor, 2005, p.52, 53

9 Comblin, J., *Le néolibéralisme : pensée unique*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 92

Etant donné ce qui précède, le travail de réflexion et de déconstruction critique que nous envisageons ici sera d'autant plus indispensable que l'animateur qui se lance dans la mise en œuvre d'un atelier assume par ailleurs un statut d'enseignant ou d'écrivain...



La question de l'animation

Pouvoir et savoir

«Si nous admettons que pouvoir et savoir sont inséparables – qu'un domaine de savoir est un domaine de pouvoir et qu'un domaine de pouvoir est un domaine de savoir – et si nous acceptons que nous subissons les effets du pouvoir en même temps que nous l'exerçons sur les autres, alors nous ne pouvons pas avoir une vision anodine de nos propres pratiques. Nous ne pouvons pas non plus supposer simplement que nos pratiques sont avant tout déterminées par nos motivations, ou que nous pouvons éviter toute participation au champ du pouvoir-savoir grâce à l'examen de ces motivations personnelles.

Au lieu de cela, nous devons présumer que nous sommes toujours partie prenante en même temps dans les domaines du pouvoir et du savoir. Par conséquent, nous devons nous efforcer d'établir des conditions qui nous incitent à critiquer les pratiques que nous avons élaborées en ce domaine. Nous devons travailler à identifier le contexte des idées dans lesquelles nos pratiques se situent et à explorer l'histoire de ses idées. Cela nous permettrait de repérer plus facilement les effets, les dangers et les limites de ces idées et de nos propres pratiques. Et au lieu de croire que la thérapie n'a rien à voir avec le contrôle social, nous devrions supposer que ça a toujours été une forte possibilité. Par conséquent, nous devons travailler à repérer et à critiquer les aspects de notre travail qui pourraient s'apparenter à des techniques de contrôle social.»¹⁰

10 White M., Epston, D., *Les moyens narratifs au service de la thérapie*, Bruxelles, Editions Satas, 2003, p.29

Faisant curieusement écho aux réflexions du chapitre précédent, ce petit texte de Michael White et David Epston, les fondateurs de la thérapie narrative, pourrait fort bien s'appliquer, dans le champ de l'éducation populaire, à la pratique des ateliers d'écriture. Il s'agira aussi effectivement pour l'animateur d'atelier de s'inscrire de manière permanente dans une démarche critique vis-à-vis de sa pratique tout en étant particulièrement attentif aux croyances, valeurs, représentations et positions idéologiques implicites qu'il relaie auprès du groupe des participants ou qui «agissent» celui-ci à leur insu.

Étapes d'écriture et de lecture

Mais, avant d'évoquer de manière plus explicite la question de la posture de l'animateur, rendons tout d'abord la parole à Eva Kavian. Evoquant sa pratique, elle met en évidence un certain nombre de **phases significatives** dans le déroulé de l'atelier :

«Chaque séance débute avec une proposition d'écriture, soutenant un enjeu littéraire et visant à mettre en mouvement le désir d'écrire. Vient ensuite le temps d'écriture proprement dit, temps de rencontre de chacun avec son désir d'écrire, ses mots, sa page blanche. La séance se clôture après la lecture de chaque texte et les commentaires du groupe et de l'animateur. Lire son texte, c'est le rendre public. L'oralisation permet de prendre distance et d'entendre la «voix» du texte. Le temps de lecture est aussi une occasion de découvrir d'autres écritures. Chacun est invité à parler du texte lu, à raconter son expérience de lecture. Ces commentaires visent à soutenir l'auteur dans son désir d'écriture, ils lui permettent de découvrir ce que les autres perçoivent de son texte.»¹¹

11 Eva Kavian, *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, 2e édition, Bruxelles, Editions Duculot, 2009, p.22 et 23

Dispositif d'animation

Au-delà de la question de l'enjeu littéraire qui, dans la conception de l'atelier que nous défendons ici, nous est un peu étrangère, il est bien question de la mise en place d'un dispositif qui réponde à des intentions et des objectifs précis et dont l'animateur va se montrer garant :

« Qui anime un groupe... agit de manière délibérée, en fonction d'un projet précis, mûrement réfléchi, fondé sur une compétence particulière, que sert un dispositif déterminé... On entend par là tout ce qui est institué, mis en place, matériellement et symboliquement, pour rendre possible que s'engage et se développe le processus psychique, relationnel, groupal qui pourra produire les effets désirés : les déterminants sociaux de l'action projetée ; les règles communes qui déterminent le statut des acteurs (animateur, intervenant, observateur, participant...) ; les rôles liés à ce statut et les comportements attendus en conséquence ; la composition du groupe, le programme des activités, l'utilisation de l'espace, l'horaire et la fréquence des séances de travail ; le montant et le mode de versement du coût des activités (honoraires, droit d'inscription, participation aux frais, etc.)...

Le dispositif assure donc à tous les acteurs des repères fixes ; il réduit ainsi les zones d'incertitude et contient les angoisses les plus profondes, autrement irrépressibles : nul ne pourrait supporter une situation où n'importe quoi pourrait arriver, n'importe où, n'importe comment et n'importe quand. Voilà pourquoi c'est un rôle essentiel de l'animateur ou de l'intervenant que de garantir le maintien du dispositif.»¹²

12 Robert Delhez (1999), «Réflexions sur une pratique de l'animation de groupe», *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°43-44, p.42

Animer

Tout l'art de l'animateur consistera donc à donner vie à ce dispositif en intégrant des éléments de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

Comme nous l'évoquerons plus précisément dans le cadre du chapitre suivant, il ne faut effectivement pas perdre de vue le contexte groupal spécifique dans lequel s'inscrit l'animation d'un atelier d'écriture.

Voici une présentation possible de compétences attendues de la part d'un animateur / d'une animatrice telles qu'elles figurent dans la liste suivante, proposée par Chantal Faidherbe :

Avant l'animation proprement dite

- ◆ J'identifie clairement les objectifs que je poursuis en tant qu'animateur.
- ◆ Je prévois le dispositif spatial nécessaire.
- ◆ Je prévois le dispositif matériel nécessaire.
- ◆ Je prévois les documents de travail utiles à la réalisation des activités.
- ◆ Je veille à la qualité des supports utilisés.
- ◆ Je prépare des questions d'auto-élucidation pour les participants.
- ◆ Je prévois les questions utiles au processus d'élucidation groupal.
- ◆ Je prévois les grilles d'observation nécessaires au travail groupal.

Pendant l'animation

- ◆ Je suis capable de lancer un exercice (Je précise la situation générale, la nature et la forme de la tâche).
- ◆ Je suis capable d'expliquer un dispositif d'animation.
- ◆ Je suis capable d'annoncer un timing et de le respecter.
- ◆ Je suis capable d'élucider un exercice en lien avec les intentions et les objectifs de l'exercice structuré choisi.
- ◆ Je suis capable de réguler les échanges, je pratique aisément la facilitation.
- ◆ Je suis capable d'utiliser et d'exploiter un support d'apprentissage commun pour tous (tableau, power point, ...).
- ◆ Je suis attentif(ve) à mon (mes) ressenti(s).
- ◆ Je développe mes compétences en observation.
- ◆ Je suis capable, en cours d'exécution, de réajuster mon action et je prévois à cet effet des mécanismes spécifiques.

Pendant et après l'animation

- ◆ Je suis capable d'évaluer, avec les outils nécessaires, l'atteinte des objectifs.
- ◆ Je suis capable d'identifier les variables internes et externes qui influencent un climat groupal.

Mon ouverture à l'autre

- ◆ J'ai été ouvert(e) aux remarques et aux observations des autres membres du groupe.
- ◆ Ma participation en groupe s'est améliorée pendant la session.

Ma capacité à m'auto-évaluer

- ◆ Je suis capable d'identifier les points forts de mon animation.
- ◆ Je suis capable d'identifier les points faibles de mon animation.
- ◆ J'ai accompli les tâches qui m'étaient dévolues de façon efficace et dans les temps impartis.
- ◆ Je suis capable de «rebondir» et de rendre actionnables ces savoirs pour l'action.¹³

De l'écriture avec les autres à l'écriture collective

De nouveau, ce passage de l'individuel au groupe me semble indispensable pour «désacraliser» l'écrit comme bien personnel et permettre aux participants d'approcher la notion de production collective :

«Les différentes phases de l'atelier, qui se succèdent parfois à un rythme rapide, miment sur un temps court des processus historiques de longue durée : nommer, prendre pouvoir sur le monde, légiférer, fixer le souvenir, anticiper, élaborer des concepts, énoncer la loi ou dessiner les contours d'une utopie, toutes ces fonctions de l'écriture sont tôt ou tard déclinées au fil des ateliers et réfléchies lors des analyses. Dans ce contexte, les interventions d'autrui sur les textes individuels sont une image du processus d'appropriation, par lecture et relecture, copiage et réécriture, des textes produits avant nous et que nous cherchons à assimiler.

13 Faidherbe, Ch., *Grille pour l'animateur-trice*, sur le site du CDGAI http://www.cdgai.be/index.php?option=com_remository&Itemid=19&func=finis_hdown&id=96

Il s'agit, à l'échelle de l'atelier, d'entrer dans cette intertextualité généralisée qui caractérise tout accès à la connaissance, toute production de connaissance nouvelle. C'est pourquoi au commentaire de l'animateur sur les productions individuelles qui constituent l'étape finale de beaucoup d'ateliers d'écriture, Odette et Michel Neumayer préfèrent l'analyse réflexive collective, qui permettra de discerner quels sont les processus de passage à l'écriture, les outils, les obstacles facilitant ou empêchant l'écriture, les enjeux personnels, sociaux et historiques de telle ou telle pratique.»¹⁴

Posture de l'animatrice-teur d'atelier d'écriture

Pour en terminer ici avec le chapitre sur l'animation, j'aimerais évoquer rapidement la question de la posture de l'animatrice/animateur d'atelier d'écriture. En effet, c'est elle qui va conditionner tout le processus d'appropriation collective que nous avons envisagé ci-dessus. D'une conception de l'animateur expert dans l'art d'écrire, nous sommes passés à une conception de l'animateur expert dans l'art d'animer c'est-à-dire de mettre en place un dispositif en vue d'atteindre des objectifs préalablement définis. Il nous appartient maintenant d'accomplir un nouveau «saut quantique» en permettant aux participants d'élaborer eux-mêmes le dispositif dans lequel ils souhaitent s'inscrire, au sens de la démarche d'éducation populaire :

«Un indicateur essentiel pour considérer que l'on est dans une démarche d'Education populaire touche à la question suivante : comment permettre un transfert des processus acquis en formation ou en cours de démarche dans la vie personnelle et sociale des différents acteurs impliqués ?

14 Neumayer, M., et O., *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2003, p.15

Plus profondément encore, comment assurer à une démarche d'Education populaire un débouché politique (au sens noble du terme) dans l'espace public, sous forme d'actions, de manifestations, ou de sensibilisations de l'opinion publique ?...

On peut donc dire que les animateurs, médiateurs, formateurs ou intervenants doivent se définir à la fois comme des déclencheurs, des éveilleurs et en même temps comme des combattants, des résistants s'engageant avec les autres dans la recherche d'une issue collective...

Si les intervenants spécialisés n'ont pas l'intention après la prise de conscience de chercher avec leurs partenaires l'issue collective, ils doivent alors renoncer à ce travail-là, car ils ne sont pas dans une attitude éthique. De même, il est essentiel qu'un travail de réflexivité assure en permanence, pour tous ceux qui sont engagés dans le processus, la clarté de ce qui se joue et ce vers quoi on cherche à aller, avec la possibilité en permanence de s'arrêter ou d'aller plus loin....

L'éducation populaire est donc un processus dont les formateurs ne doivent pas avoir la propriété et le contrôle, mais ceux-ci ont pour fonction de valoriser ou de reconnaître chaque petite étape d'un processus sans attendre le mégaprojet, en donnant un nom à ce qui a été accompli. Ne pas juger l'importance des pas franchis, le niveau ou le statut de l'action entreprise : un respect très général du geste d'engagement, si petit soit-il, est essentiel. Ce qui en revanche doit faire l'objet d'une vigilance des professionnels et des partenaires institutionnels, c'est la fidélité aux valeurs démocratiques.»¹⁵

15 Hardy, N., Degée, J.-L., «L'émancipation de tous les hommes», Les Cahiers de l'Education permanente n°25, p. 54, 55 et 56.



le groupe... Mais encore ?

laboratoire de changement sociétal

A l'âge des réseaux et de la virtualisation des échanges, l'importance du groupe n'est cependant pas remise en question : le groupe apparaît, en effet, comme un des sous-systèmes (avec la famille et le couple) par l'intermédiaire desquels les êtres humains définissent leur appartenance à des systèmes sociaux plus vastes. En effet, toute interaction entre une personne et une association, une organisation ou une institution de la société auxquelles elle appartient est nécessairement médiatisée par une autre personne, un groupe ou un réseau. Le groupe s'impose dès lors comme un lieu d'apprentissage, de socialisation et d'expérimentation du changement incontournable.

A ce sujet, Serge Moscovici, un des pères fondateurs de la psychologie sociale européenne, évoquant l'influence des groupes minoritaires, insiste beaucoup sur l'influence novatrice exercée par ces «collectifs» sur l'évolution de la société :

«L'importance actuelle des minorités repose précisément sur leur rôle de facteurs, et souvent d'agents novateurs, au sein d'une société où des changements ont lieu rapidement. Là où elles n'existent pas ou ne peuvent pas exister, il ne peut pas y avoir de changements, même si les lois de l'histoire nous assurent, en principe, du contraire.»¹⁶

On comprend mieux, dès lors, pourquoi le groupe en tant que «laboratoire de changement sociétal» est susceptible d'intéresser les praticiens de l'éducation permanente...

16 Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, Paris, Presses Universitaires de France, 3e édition, 1991, p. 248

Aiguiser son regard

Le groupe semble donc aujourd'hui s'imposer de manière évidente dans la pratique des ateliers d'écriture. Au-delà de la perception immédiate que les animateurs ont des relations interpersonnelles qui se nouent en son sein, ils ne disposent pas toujours des outils conceptuels et méthodologiques leur permettant de tirer avantage de la dynamique groupale qui s'instaure lors des ateliers. Car le groupe ne se réduit pas à la somme des individus qui le compose. La présence conjointe des participant(e)s peut permettre d'amplifier la prise de conscience et la déconstruction des stéréotypes, de favoriser l'identification collective et la pratique réflexive, de générer des processus de solidarité, d'éduquer à la démocratie.

Cherchant à établir les caractéristiques déterminantes des interventions de l'animateur, Robert Delhez propose des indices en ce qui concerne cette manière toute particulière de «lire le groupe» :

«Pour le dynamicien de groupe, toute parole, qui que ce soit qui la dise, tout geste, quel qu'en soit l'auteur, tout événement, à quelque moment et où qu'il se produise, doivent être saisis et interprétés au niveau du groupe, c'est-à-dire en termes de phénomènes de groupe ou de processus groupal inconscient... Mais des objections tenaces s'élèvent, qui traduisent le choix, conscient ou non, d'un autre niveau ; les unes enracinées dans l'individualisme foncier de notre culture, les autres procédant du souci de ne pas réduire le social au groupal. Ainsi, dira-t-on, chacun n'a-t-il pas son caractère, ses habitudes professionnelles, son habitus – ensemble de dispositions durables à agir et à réagir en fonction de son insertion particulière dans la structure sociale -, et tout cela, ne le transporte-t-il pas partout avec lui comme une seconde peau ?

Certes. Mais il n'est pas question d'aboutir à une explication totalisante, qui serait vite totalitaire et, nécessairement, aussi arbitraire qu'aucune autre. Tout corps de connaissance produit ses observables et construit son objet par imposition de ses concepts. Il ne «simplifie» ni ne «réduit» rien ; mais, forcément, il choisit en délimitant. Et le point de vue sous lequel la dynamique des groupes restreints envisage des personnes réunies est le groupe – disons la structure, toujours mouvante, de l'ensemble des relations entre toutes les personnes présentes et des relations de celles-ci à l'ensemble qu'elles forment, ou, mieux, l'agencement des rôles groupaux.»¹⁷

Notons ici le regard porté sur l'importance d'adopter une attitude spécifique, un point de vue particulier qui ne se réduit ni à des considérations purement individuelles ni exclusivement sociologiques. Le groupe apparaît dès lors comme un espace intermédiaire, traversé de flux très divers mais générant aussi des phénomènes spécifiques sur le plan de la communication et de la distribution des rôles...

Aiguiser son regard n'est pas un vain mot lorsqu'il s'agit de mettre en évidence ces phénomènes qui, moyennant l'observance de conditions particulières, viennent émailler la vie des groupes, d'autant, qu'à ce «jeu», l'animateur/observateur touche rapidement à ses propres limites :

«L'animateur, au sein d'un groupe, se trouve face aux idiosyncrasies et au comportement spécifique et variable de chacun des participants. C'est là une lourde tâche, surtout s'il suit les recommandations de Berne, lequel prescrivait «d'observer à chaque instant tout mouvement de chaque muscle de chacun des participants» ! Il était d'avis de limiter le nombre des participants à huit personnes...»¹⁸

17 Delhez, R., «Réflexions sur une pratique de l'animation de groupe», *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°43-44, 1999, p.71

18 De Visscher, P., *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p.149 et 150

Par ailleurs, observer c'est aussi et surtout construire à partir de référentiels communément partagés et de filtres individuels spécifiques, des hypothèses sur ce que le groupe est en train de vivre et sur ce qui pourrait favoriser l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixé...

Accompagnateur, formateur, observateur, analyste, intervenant...
Le profil de notre animateur d'atelier semble gagner autant en épaisseur qu'en complexité ! ...

Trois dimensions groupales

Aussi la taille constituera-t-elle pour l'animateur un facteur déterminant dont il conviendra de tenir compte dans l'organisation des ateliers. La littérature en dynamique des groupes considère que le groupe atteint un seuil critique lorsque le nombre de participants passe de 9 à 10. De la même manière, au-delà de 20 participants, la tâche de l'animateur se révélera vite impossible au regard des limites que nous avons évoquées ci-dessus...

Dès lors, de quels phénomènes s'agira-t-il de tenir compte dans le cadre de l'animation d'un atelier d'écriture ?

La psychologie sociale se révèle particulièrement diserte en la matière ! Pour nous aider à y voir plus clair, je me suis ici essentiellement référé au modèle proposé par Simone Landry dans le cadre de son ouvrage consacré à la dynamique des groupes « *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints* »¹⁹.

¹⁹ Landry, S., *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007

Il s'agit d'un modèle élaboré à partir de la longue pratique d'observation, d'intervention et de formation de l'auteure ainsi que de son travail de recherche. L'originalité du modèle repose sur le postulat de l'existence de trois dimensions goupales :

- ◆ **La dimension instrumentale** : cette dimension fait allusion à l'ensemble des activités qu'un groupe déploie pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé collectivement.
- ◆ **La dimension affective** : il s'agit ici de tous les phénomènes qui ont trait aux émotions et aux sentiments individuels et collectifs qui se manifestent au sein du groupe.
- ◆ **La dimension du pouvoir** : ce n'est pas tant ici la question du «leadership» qui retiendra notre attention que celle, plus prégnante, des rapports de pouvoir qui s'instaurent au sein du groupe.

Notre propos n'est évidemment pas ici d'entrer dans les détails d'un modèle psychosocial relativement complexe, mais de voir en quoi le découpage et les couplages opérés par l'auteure sont susceptibles d'éclairer la pratique des animateurs-trices en atelier d'écriture.

La dimension instrumentale

Considérée de manière très large, cette dimension du «travail» au sein d'un groupe s'applique à toutes les activités qui nécessitent la coordination des personnes qui en font partie dans le but d'aboutir à la réalisation des intentions et des objectifs fixés.

Cette manière d'envisager une pratique de l'écriture essentiellement collective fondée sur une logique de projet me semble correspondre aux visées d'une pratique de l'éducation permanente encourageant *«la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle»*.

Dès lors, dans ce cadre, l'appropriation de la visée commune, la définition des objectifs, la structuration du travail et de ses composantes, les modalités de la communication dans les groupes, la répartition des rôles par rapport à l'exécution des tâches, l'établissement des normes et des procédures... apparaîtront aux yeux de l'animateur d'atelier comme autant de questions sensibles (sur le plan politique et social) qui devront être discutées, réfléchies, soumises à débat avant de recevoir, selon les circonstances et les problèmes rencontrés, les réponses nécessaires de la part du groupe.

La dimension affective

Espace de socialisation privilégié, le groupe est le lieu où se vivent les liens et où s'expriment les émotions entre les participants.

Les premières heures du groupe

Lors de la première rencontre d'un groupe fraîchement constitué, le besoin le plus immédiat des participants est un «besoin d'affection» qui se traduit par un besoin d'intimité, d'appartenance, d'inclusion, d'estime et de reconnaissance mutuels. Ainsi, durant les premières heures d'existence du groupe, les participants sont essentiellement préoccupés de leur bien-être au sein du groupe et sont donc davantage centrés sur leurs propres émotions et sentiments que sur les objectifs poursuivis par le groupe. Simone Landry parle à ce sujet de «tension primaire».

Cela se manifeste «par une politesse plus ou moins marquée entre les membres, par des sourires un peu timides, par un certain ennui parfois, des silences gênés, des rires nerveux, des échanges sur un ton plutôt doux, au contenu plutôt superficiel. Un certain malaise est habituellement palpable, les membres semblant être sur leurs gardes. Si certains se connaissent déjà, ils pourront alors profiter du fait qu'ils sont eux-mêmes plus à l'aise pour exercer une certaine emprise sur les autres membres, voire donner une certaine orientation au groupe.

Si le besoin de sécurité affective des membres n'est pas respecté pendant ces premiers moments cruciaux, l'évolution du groupe peut s'en trouver fortement entravée. Une intervention violente de la part d'un membre du groupe au début de son existence peut avoir pour effet d'inhiber les autres membres qui auront dès lors beaucoup de mal à investir leur énergie dans le groupe, à s'y rendre vulnérables...»²⁰

Régulation

Si l'animateur d'atelier n'accorde pas un temps suffisant à cette phase, il risque de connaître de nombreuses difficultés pour créer la confiance et mobiliser les participants dans le cadre d'une pédagogie participative qui nécessite un véritable engagement de la part des écrivains. C'est ici que les dimensions affectives et instrumentales s'interpénètrent. Ce seront alors les compétences de l'animateur en matière de régulation qui seront sollicitées par et pour le groupe : *«La régulation concerne les relations entre les participants, tend à maintenir le groupe dans un climat serein et réaliste, évite ou résout les difficultés d'ordre émotionnel, qu'il s'agisse de tensions, de conflits ou d'une tendance à faire passer le plaisir d'être ensemble avant le souci d'aboutir.»²¹*

Notons que les interventions de l'animateur ne se situent pas dans un cadre thérapeutique : il s'agit d'éviter toute «psychologisation» de mauvais aloi...

20 Landry, S., *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p.265

21 Delhez, R., «Réflexions sur une pratique de l'animation de groupe», *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°43-44, 1999, p.65

Euphorie groupale

A cette phase de recherche intense de sécurité va succéder une phase d'euphorie qui s'accompagnera de la certitude partagée que les besoins affectifs de chacun pourront être comblés dans le groupe. Elle se traduira par un sentiment collectif de bien-être, accompagné d'un grand élan affectueux unissant entre eux les participants.

L'euphorie groupale, dans les débuts de la vie groupale, peut donc être vue comme l'un des premiers signes de la naissance d'un sentiment d'appartenance au groupe. Le sentiment d'un « nous » se fait jour et l'on peut ici parler de l'émergence d'une cohésion en devenir. L'euphorie collective enveloppe alors le groupe dans un climat fusionnel où les différences entre les membres s'estompent, où les rires fusent de manière incontrôlée...

Tensions

La désillusion ne tardera pas cependant à venir, se manifestant avec l'arrivée des premières tensions. Au bien-être succéderont en effet des moments de fortes tensions, alors que les membres du groupe se heurtent à la réalité des consignes à appliquer, du travail d'écriture à accomplir, aux différences réelles qui les séparent.

Là où le climat du groupe à ses débuts était marqué du sceau d'une politesse parfois extrême, «pouvant aller jusqu'à l'ennui», l'atmosphère qui prévaut en situation de fortes tensions est au contraire «fortement agitée, voire survoltée». Les agressions verbales et les attaques très dures peuvent se manifester. Mais le groupe peut aussi se montrer très retenu durant ces instants de fortes tensions où l'on sent l'éclatement possible à tout instant. Il arrive d'ailleurs que pour éviter le pire, l'animateur, sensible aux mouvements observés dans le groupe, décide de faire une pause ou d'ajourner la séance de travail ...

La dimension du pouvoir

Attribut personnel ou relation ?

Le pouvoir est un phénomène complexe autour duquel gravitent une multitude de concepts associés : leadership, influence, domination, autorité, contrôle, sanction...

En généralisant, les nombreuses définitions auxquelles il renvoie peuvent être classées en deux catégories selon le point de vue qu'elles privilégient ; à savoir, soit celui du pouvoir comme attribut personnel, soit celui du pouvoir comme relation.

En tant qu'attribut personnel

Le pouvoir peut prendre deux visages :

1. La capacité d'agir : «*le pouvoir créateur d'agir volontairement en vue de l'atteinte d'un but que l'on a choisi*»²². On parlera volontiers de « pouvoir-de », en lien avec la motivation, la compétence, la volonté...

2. La capacité d'amener les autres à agir selon notre volonté. On parlera alors de « pouvoir-sur ». Considéré comme une « chose » qu'on associe volontiers aux personnes qui occupent le sommet de la hiérarchie, cette qualité acquise par l'accession à certaines positions sociales n'est évidemment pas neutre sur le plan idéologique ! Elle permet de justifier une vision de la société « naturellement hiérarchisée » qui accorde à une élite privilégiée, l'accès à un « capital pouvoir » nécessairement limité...

22 Janeway, E., *Powers of the Weak*, New York, Morrow Quill Paperbacks, 1981, p. 86

Notons encore que : « Cette conceptualisation peut mener à la négation de la dimension relationnelle de pouvoir, plus visible au niveau psychosocial que dans les grands ensembles sociaux. Elle peut amener ceux et celles qui se situent au bas des hiérarchies à se percevoir comme étant sans défense face aux puissants. Elle contribue aussi à la mauvaise réputation du pouvoir : les sans-pouvoirs, se considérant comme dominés, victimes du pouvoir des puissants, en viennent à concevoir le pouvoir comme un mal, acceptant d'emblée, tout en l'amplifiant, la maxime de Lord Acton selon laquelle 'le pouvoir tend à corrompre et le pouvoir absolu corrompt absolument' »²³

En tant que relation

Le pouvoir retrouve une dimension plus complexe qui ne peut plus s'inscrire dans le cadre d'une définition simple et univoque. On peut désormais considérer qu'il imprègne l'ensemble des relations humaines. Ici encore, sur le plan conceptuel, Simone Landry nous servira de guide :

1. Le pouvoir peut se conceptualiser comme étant une capacité, consciente ou non, d'une personne ou d'un groupe A de modifier les attitudes, les valeurs, les idées ou les comportements d'une personne ou d'un groupe B.

Vu sous cet angle, ce n'est pas intentionnellement ou volontairement que nous exerçons un certain pouvoir sur les autres et singulièrement sur les autres participants au sein d'un groupe. Cette capacité peut d'ailleurs être niée ou cachée ...

2. Le pouvoir de A repose sur la perception de B qu'A dispose de ressources ou d'attributs lui permettant de modifier ses attitudes, ses valeurs, ses idées ou ses comportements, l'ensemble de ces ressources et attributs constituant, aux yeux de B, la base du pouvoir de A sur B.

23 Landry, S., *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 313

Ces ressources et attributs sont très variés : ils vont du charme à l'expertise en passant par le contrôle, l'accès à l'information ou au statut... Ils représentent en quelque sorte «*le capital à partir duquel une personne est en mesure d'en influencer d'autres*»²⁴... Insistons cependant avec l'auteure sur le fait que «*ce n'est pas le pouvoir que l'on possède, mais plutôt ces attributs et ressources qui, lorsque les autres les perçoivent, les valorisent ou les redoutent, nous permettent d'obtenir d'eux les changements qui nous paraissent désirables et, pourrait-on dire abusivement, nous donnent du pouvoir sur eux.*»²⁵

3. La possession et par A et par B de ressources ou d'attributs perçus comme étant pertinents pour l'autre leur permet de s'influencer mutuellement.

Si cette proposition récuse le caractère asymétrique de la relation de pouvoir, autorise la négociation et se construit dans l'interaction, il n'en demeure pas moins que le poids de ces ressources et attributs varie d'un individu à l'autre et que la valeur qui leur est conférée dépend également du contexte socio-économique et culturel dans lequel s'inscrit la relation.

4. La légitimité des tentatives et des modes d'influence de A et de B aux yeux de l'un et de l'autre est centrale à l'exercice de leur pouvoir, sauf lorsque la base du pouvoir repose principalement sur la possession d'attributs et de ressources punitives.

Si l'on exclut le recours à la contrainte, on peut considérer que c'est la légitimité de la demande qui fait qu'on accepte de se plier à la demande d'une autre personne, d'un groupe ou d'une institution. Cette légitimité repose sur des fondements moraux qui varient eux-mêmes en fonction de la culture et de la classe d'origine.

24 Landry, S., op. cit., p. 317

25 Landry, S., op. cit., p.318

5. La contrainte ou la coercition dans les rapports de pouvoir se situe sur un continuum allant de la contrainte totale à l'absence totale de contrainte.

Sans revenir sur la question de la légitimité du recours à la violence, il appartient de distinguer ici violence et coercition. De plus, ce qui est contraignant pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre...

Les rôles et les attentes de rôle

Nous accorderons ici une place particulière à la notion de rôle dans la mesure où elle est transversale aux trois dimensions que nous venons d'évoquer.

Pour A.- M. Rocheblave-Spenlé, le rôle peut être défini comme un «*modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel*».

Cette notion de rôle se traduit différemment selon que l'on se situe au niveau du groupe ou au niveau de la société. Dans ce dernier cas, on parlera alors plus volontiers de statut : citoyen, homme, mère de famille, médecin...

Dans un groupe, notre rôle nous met inéluctablement en contact avec des partenaires qui s'attendent à ce que nous répondions à leurs attentes : on parlera alors d'attentes de rôle, de confusion de rôles - lorsque ces attentes divergent - et de contre-rôles puisqu'il est entendu que les différents partenaires vont se mettre au service d'une même partition : pas de père sans fille, de salarié sans employeur et de dirigeant sans dirigés...

Dans la mesure où l'animateur d'atelier entend jouer un rôle émancipateur auprès de ses participant(e)s, celui-ci devra se montrer particulièrement attentif à la manière dont les questions touchant aux rôles refusés ou assumés sur le plan social émergeront à travers les comportements et les témoignages de vie des écrivains et seront traitées par le groupe.

Aussi difficiles que soient les conditions d'accès à l'écriture, à l'expression de soi, au respect et à l'autonomie, aussi sensibles que soient les préoccupations liées à la classe sociale, au genre ou à la culture, tous ces éléments devraient pouvoir faire l'objet d'une analyse critique, d'une déconstruction contribuant à l'élaboration d'une nouvelle narration individuelle et collective.



fICHE 4

la place de l'analyse réflexive

«Mieux vaut enseigner à pêcher que de donner un poisson.»
Maxime chinoise

Le commentaire de l'animateur-trice

Après avoir abordé les questions essentielles touchant à l'animation et à la dimension groupale de la pratique des ateliers d'écriture, il nous semble indispensable d'évoquer ici une autre dimension de cette pratique, à savoir l'usage du commentaire dans une perspective d'analyse réflexive.

Après le temps de la lecture qui a permis de prendre de la distance par rapport au texte et de le rendre publique, la séquence pédagogique se clôture par les commentaires du groupe et de l'animateur.

Que nous le voulions ou non, la pratique de l'écriture et singulièrement du «commentaire» nous renvoie à l'école, à la promesse d'un voyage, comme l'évoque si joliment Eva Kavian, *«pour lequel on passe des années à préparer ses bagages, sans jamais partir»*. Et d'ajouter : *«Quand on quitte l'école, il nous reste des souvenirs de ratures rouges, de dissertations jamais assez bonnes, de règles d'orthographe ahurissantes, il nous reste des souvenirs de lectures obligatoires de livres qui ne nous intéressaient pas et de poèmes incompréhensibles...»*²⁶.

26 Kavian, E., *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, 2e édition, Bruxelles, Editions Duculot, 2009, p. 20

Loin des espaces de plaisir, d'expression et de créativité mis en avant par les animateurs d'atelier, ce sont les risques de l'évaluation normative et des affres du jugement de valeur qui semblent pouvoir s'inviter à la table des participants...

Reproduction du modèle appris

Il faut dire que le modèle pédagogique traditionnel reste un modèle bien tentant pour les petits enfants en quête de reconnaissance que nous sommes, lorsque nous sommes confrontés à la figure d'autorité de l'animateur.

Pourtant, comme le rappellent justement Odette et Michel Neumayer, la question de la qualité des productions dans un atelier d'écriture *«est d'abord une affaire de regard et de choix d'un positionnement personnel»*.

S'il est tentant pour un animateur, lui-même conditionné par ses années d'apprentissage, de chercher à évaluer l'habilité à écrire de ses élèves lors des activités de «correction collective» ou à l'issue des séances de lecture partagée, d'autres attitudes, d'autres postures sous-tendues par d'autres choix pédagogiques et idéologiques peuvent être encouragées.

Déconstruction du modèle normatif

Créer et animer un atelier d'écriture se révèle en effet un acte engagé dans la mesure où, si nous voulons faire de l'écriture un bien partagé, nous devons renoncer à notre regard de professeur ou d'écrivain expert. Ici encore, un travail de déconstruction, au départ de nos « habitus » est à faire. Travail astreignant mais nécessaire auquel tout animateur doit se soumettre s'il souhaite jouer un rôle émancipateur au profit de ses participant(e)s. L'enjeu est de taille : permettre aux écrivains d'adopter une position critique par rapport aux normes d'écriture, aux valeurs culturelles et aux effets de mode, d'interroger les rapports de force présents dans le langage et le recours à l'écrit. En bref, il s'agit donc de privilégier l'axe de la réflexion plutôt que celui du jugement à propos des productions.

«Nous ne sommes pas sans savoir, en tant que locuteurs compétents, que les échanges linguistiques sont susceptibles d'exprimer de multiples manières les relations de pouvoir. Nous sommes sensibles aux variations d'accent, d'intonation et de vocabulaire qui reflètent les différentes positions dans la hiérarchie sociale. Nous comprenons que les individus parlent avec différents degrés d'autorité, que le poids des mots dépend de celui qui les énonce et de la façon dont ils sont formulés et qu'ainsi certaines paroles, prononcées dans certaines circonstances, ont une force et une conviction qu'elles n'auraient pas autrement. Nous n'ignorons pas non plus par quelles stratégies subtiles et innombrables les mots deviennent autant d'instruments de coercition et de contrainte, d'abus et d'intimidation, de signes de politesse, de condescendance et de mépris. En somme, nous savons que le langage est partie intégrante de la vie sociale, avec toutes ses ruses et ses iniquités, et qu'une grande part de la nôtre consiste en l'échange routinier d'expressions linguistiques dans le flux de l'interaction sociale.»

(John B. Thompson in *Langage et pouvoir symbolique* de Pierre Bourdieu, collection Points Essais, édition Fayard.)

Une posture : un rapport au monde

Comme le note Philippe Perrenoud, la posture réflexive «si elle mobilise des savoirs théoriques et méthodologiques, ne s'y réduit pas. Elle ne s'enseigne pas. Elle est de l'ordre des dispositions intériorisées, parmi lesquelles des compétences, mais aussi un rapport réflexif au monde et au savoir, une curiosité, un regard distancié, des attitudes, l'envie de comprendre.»²⁷

Autrement dit, cette posture complexe mobilise des savoirs, savoir-faire et savoirs être qui engagent totalement l'individu dans le processus de réflexion collective.

27 Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF Editeur, p. 76

Du point de vue de l'animateur, favoriser ces dispositions se révélera d'autant plus essentiel qu'il s'agira ensuite de transformer cette réflexion, cette prise de conscience en savoir, puis ce savoir co-construit en action de communication, voire en projet social. Il s'agira alors de dépasser la singularité de l'expérience individuelle par une opération de mise en commun qui apparaîtra alors comme écriture collective d'une identité citoyenne (re)trouvée...

Loin des prises de position à chaud permettant un «retour sur le vécu de chacun», il est plutôt question ici d'élaborer un cadre de réflexion en rapport avec les finalités du projet, les intentions avérées de l'atelier et les objectifs plus spécifiques sous-jacents à la proposition d'écriture.

Axes de réflexion

Dans ce cadre, il s'agit par exemple de définir concrètement les axes de réflexion à partir desquels les animateurs-trices entendent lancer la discussion et apporter ainsi de la valeur ajoutée aux échanges avec les membres du groupe.

Ces axes permettront, par exemple :

- ◆ de revenir sur le caractère contraignant et/ou créatif des consignes
- ◆ d'interroger les productions écrites à l'aune des représentations des écrivains
- ◆ de prendre la mesure de l'évolution individuelle des participant(e)s et du groupe dans son ensemble.

«Un atelier réussi est celui où les participants se demandent eux-mêmes s'ils se sont suffisamment livrés à ce qui leur faisait signe sous la surface des mots, s'ils sont allés assez loin dans l'audace, sans perdre toutefois l'exigence de la lisibilité ; celui où les participants se surprennent à comprendre des approches et des réflexions qui, jusque-là, leur semblaient totalement opaques ; celui où ils entreprennent de mettre en relation des éléments théoriques et des manières de faire concrètes ; celui où ils découvrent que la pensée abstraite n'a pas pour fonction d'expliquer mais d'éclairer!»²⁸

Mobiliser la pensée abstraite, dans ce cadre, n'aurait donc pas pour vocation de faire rentrer l'expérience vécue dans un modèle théorique contraignant mais de l'inscrire dans une trajectoire, de faire sens, de l'ancrer dans un récit, une histoire tournée vers l'avenir et donc vers l'action à venir.

Ecoute et questionnement

Mettre en place un cadre de réflexion au service du groupe renvoie bien entendu à la question de la posture d'un animateur qui, par son attitude «compréhensive» ou «reflet» refuse notamment de se substituer à autrui dans sa démarche de réflexion et d'apprentissage. Et cela renvoie aussi inévitablement à une pratique qui se veut ouverte sur les autres, centrée sur l'écoute, non manipulatrice mais suffisamment signifiante pour être inductrice de changement.

«Contester l'évaluation du maître d'atelier à chaque fois qu'il s'écarte de la singularité de mon écriture, qu'il plaque sur elle quelque généralité exsangue, ou qu'il la discrédite au nom d'une règle dont je n'ai que faire. Trouver un maître qui ne demande pas aux élèves d'écrire sous sa dictée ou selon telles règles : un maître qui écoute, invite à la patience, à l'étude, me pose des questions sur mes textes, me dit comment il les reçoit-ressent, me montre telle faille lexicale ou syntaxique. Si j'ai un maître en qui j'ai confiance, je me fie à son jugement : s'il me laisse piétiner, errer, c'est qu'il sait que lorsque j'aurai fait un pas par moi-même, je saurai où est mon chemin - la joie de la marche ne me sera plus inconnue.»²⁹

D'un simple jeu ou d'une routine inscrite dans nos conversations au quotidien à l'émergence d'un véritable art de l'échange, le questionnement, en soi, mérite toute l'attention de l'animateur d'atelier d'écriture.

29 Haeck, Ph., *Propositions pour tenir (dans) un atelier d'écriture*, Moebius : Écritures / Littérature, n° 50, 1991, pp. 119-122. <http://id.erudit.org/iderudit/14873ac>

Questionner et résister

Questionner est un acte essentiel de communication et ses aspects multiples, comme son fondement plus ou moins conscient, ne sont pas sans effet sur la qualité de la relation au sein du groupe. Dans le cadre du processus réflexif que nous envisageons ici, le choix des questions et singulièrement de la première question ne sera pas neutre : il déterminera en grande partie l'orientation des échanges et en fixera le ton. A coup sûr, il aura un impact sur le vécu des participants et sur le déroulement futur de l'atelier.

Au-delà des aspects techniques et méthodologiques, le questionnement peut se cultiver au sein du groupe comme un véritable état d'esprit favorisant l'autonomie. De manière générale, c'est par la pratique réciproque du questionnement que notre esprit critique peut prendre le dessus et ne plus subir le poids des idées reçues. Questionner, c'est d'abord avoir le souci de soi. Comme le soulignent justement Lionel Bellenger et Marie-José Couchaere, *«Pour agir, prendre des décisions, prendre des risques, nous avons besoin de réduire l'incertitude en nous et autour de nous. Nous y arrivons quand nous prenons le parti et le temps de nous interroger et d'interroger les autres.»*³⁰

Mais questionner, c'est aussi interroger ce qui se vit sur le plan collectif et c'est aussi résister :

«Résister, en décrétant que participer à un atelier d'écriture ne signifie pas apprendre l'écriture, mais faire l'expérience de l'écriture. Une expérience existentielle pour soi d'abord, pour le plaisir de travailler avec d'autres ensuite, quel que soit le cadre, de la pédagogie au travail social, de l'action culturelle à l'action politique...

Résister en questionnant toujours les objectifs annoncés et les façons de faire.

30 Bellenger, L., Couchaere, M.-J., *Les techniques de questionnement. Poser et se poser les bonnes questions*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2000, p.120

L'enjeu de l'atelier est-il qu'il soit bien mené et uniquement cela, ou qu'il permette d'aborder ensemble les questions auxquelles nous tenons ?

Se contente-t-on d'affirmer les valeurs ou bien celles-ci sont-elles effectivement construites dans des actes, par le jeu des consignes d'écriture, par le partage, la bienveillance et la lecture au positif, par l'existence de moments d'explicitation et d'analyse ?

Les textes produits sont-ils toujours lus, accueillis, promus, même insatisfaisants, même balbutiants ?

Résister en continuant d'affirmer qu'écrire c'est décider de penser par soi-même, affirmer le droit à expérimenter, faire, défaire et refaire, tissant patiemment la réflexion collective à partir des découvertes, des surprises et des interrogations de chacun...»³¹

31 Neumayer, M., et O., op. cit., p.22 et 23



Au-delà du récit de soi la mise en place d'une action collective

Un cheminement par étape

D'une empathie altruiste à une empathie réciproque

«Le désir de faire reconnaître et valider certains aspects de soi par autrui est donc une composante majeure de l'empathie complète au même titre que la résonnance émotionnelle. Ce désir fait passer d'une empathie uniquement altruiste à une empathie réciproque, c'est-à-dire qui met en jeu le désir d'extimité. Celui-ci associe en effet deux postures psychiques successives.

Tout d'abord, pour attendre de l'autre qu'il puisse me renvoyer une opinion utile sur moi-même, il me faut croire qu'il partage les mêmes valeurs que moi. A ce stade, c'est ce qui le rend semblable à moi qui importe. C'est seulement parce que je suis assuré qu'il me ressemble que je peux prendre le risque de me confier à lui.

Mais sitôt la dynamique de l'extériorisation de l'intimité engagée, mon interlocuteur n'est plus un double de moi-même. Pour accepter son point de vue et commencer à m'en enrichir, il me faut maintenant m'identifier à lui.

Ce sont ces deux mouvements successifs qui fondent l'empathie relationnelle complète, à la fois altruiste et réciproque : l'autre est d'abord pensé comme moi, c'est le moment où je me laisse affecter par ce qui le touche, puis je me pense moi-même comme l'autre : j'accepte qu'il se mette à ma place pour m'enrichir de son point de vue sur moi.»³²

32 Tisseron, S., *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Editons Albin Michel, 2010, p.62 et 63

Si l'on en croit Serge Tisseron, c'est le passage d'une empathie altruiste à une empathie réciproque qui expliquerait le phénomène d'identification à l'autre. Mais comment va s'opérer l'identification au groupe pour lui permettre de s'engager dans l'action au sortir de l'atelier d'écriture ?

Sentiment d'appartenance

Comme le souligne Pierre De Visscher dans sa définition du groupe restreint, l'expérimentation d'un sort commun dans l'ici et maintenant va créer des liens entre les membres du groupe et leur conférer le sentiment d'appartenir à une collectivité spécifique : *«Le concept d'entitativité qu'a proposé Campbell se réfère principalement à l'impression qu'un agrégat quelconque de personnes peut donner d'être une entité unifiée. Le groupe n'étant pas une simple abstraction mais une entité sociale réelle perceptible du dehors comme du dedans, on peut s'attendre à une raisonnable entitativité, à la perception d'une groupalité soit par les ou des membres, soit par des personnes extérieures au groupe.»*³³

Forts d'une expérience qui leur a permis de modifier leur regard sur eux-mêmes, sur leur identité, sur leur histoire, sur leur production et sur les enjeux de l'atelier, les écrivains ont pu s'identifier à une communauté capable désormais de définir une orientation future commune.

En centrant son analyse sur la pratique des récits de vie, Jacques Rhéaume montre en quoi la nature des histoires communautaires qui sont désormais à la disposition de leurs membres seraient *«un élément clé d'intégration, d'adaptation, et de changement individuel et social»* susceptible de *«transformer des histoires d'horreur en histoire de vie»*.

33 De Visscher, P., *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, p. 170

Dès lors, la publication des productions collectives, même à une échelle locale, non seulement va permettre aux écrivain(e)s de faire «valider» leur nouvelle narration identitaire mais ce nouveau récit collectif va pouvoir faire tache d'huile auprès des proches en propageant le souffle du changement...

Sentiment d'être capable

Jacques Rhéaume ajoute : *«Dans une perspective d'empowerment³⁴, ce processus de dévoilement de la réalité et de réflexion-action correspond au développement de la conscience critique et d'une identité positive. Mais ces histoires racontées ne sont pas que des références ethnographiques. Les récits ou les histoires de vie visent à donner la parole aux personnes concernées pour qu'elles puissent raconter leur propre vécu, trouver du sens, faire connaître leur point de vue ...Les récits de vie jouent un rôle essentiel dans le développement psychosocial des personnes. Ils servent de base à la vie cognitive et émotive, ils sont des agents de mémoire. Ils génèrent du sens, de l'émotion et sous-tendent le processus de construction identitaire ...Les récits de vie ou de pratique qui prennent en compte les différentes influences sociales et psychologiques dans la mobilité de leurs parcours géographiques, professionnels, familiaux, culturels et sociaux, permettent aux individus de développer une meilleure maîtrise de leurs projets de vie.»³⁵*

34 Le concept d'*empowerment* permet de cerner une réalité importante : celle des personnes en difficulté sur le plan social, culturel et politique qui prennent les rênes de leur vie et font avancer leur cause. Elles éprouvent alors un sentiment de contrôle positif sur leur propre vie qui les éloigne peu à peu du vécu d'impuissance et de détresse que ces conditions de vie entraînent normalement. (Y.D. Le Bossé et M. Lavallée)

35 Rhéaume, J., «Quand l'histoire devient agissante. Etude de cas en milieu associatif» in *Intervenir par le récit de vie*, sous la direction de Vincent de Gaulejac et Michel Legrand, Toulouse, Editions Eres, 2010, p. 71

Cette expérience de reconstruction identitaire peut alors ouvrir la voie à toute une série d'engagements modestes qui vont de l'organisation d'une fête de quartier à la réalisation d'une exposition en passant par la rédaction d'une lettre adressée à un mandataire public.

La découverte de démarches d'implication similaires ainsi que la rencontre et le témoignage direct des acteurs impliqués dans ces démarches, fourniront parfois au groupe les derniers éléments de compréhension et d'implication nécessaires à la mise en œuvre de leur propre action.

«Il y a eu un autre moment de rencontre avec des auteurs mais je pense que là, c'est plutôt au milieu du projet... C'était des auteurs du 'Miroir vagabond' à Marche-en Famenne. Ils ont fait un roman collectif, vraiment une histoire collective ... Je ne sais pas si tu le connais ? Et ça leur a vraiment donné des ailes et l'envie de se dire 'Ah bon ? Nous aussi alors !' ... Il s'agissait de connaître des gens comme elles qui étaient devenus écrivains... Alors que rien ne les y prédisposait puisqu'elles étaient en apprentissage du français. Ça aussi ça été très moteur pour elles...»

(Extrait d'interview réalisée dans le cadre de l'exploration du projet «Bobine Bibliothèque.»)

Bibliographie



Bourdieu, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Editions du Seuil, 2001

Chidiac, N., *Ateliers d'écriture thérapeutiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2010

Coordonné par Chapelle, G., *Eveiller l'esprit critique. Former les citoyens à l'école*, Charleroi, Editions [Couleur livres] asbl, 2009

De Visscher, P., *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001

Delhez, R., *Réflexions sur une pratique de l'animation de groupe*, Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n°43-44, p. 35-184, 1999

Dubois, J., *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Editions Labor, 2005

Hansotte, M., *Les intelligences citoyennes*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002

Hansotte, M., *Les enjeux de l'écriture dans l'espace public*, Les Cahiers de l'Education Permanente n°27, pp.25-29, 2006

Hardy, N. et Degée, J.-L., *l'émancipation de tous les hommes*, Les Cahiers de l'Education permanente n°25, pp.75-83, 2005

Kavian, E., *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture* 2e édition, Bruxelles, De Boeck, 2009

Landry, S., *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007

Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, 3e édition, Paris, Les Presses universitaires de France, 1991

Neumayer, O. et P., *Animer un atelier d'écriture*, Paris, ESF éditeur, 2003

Neumayer, O. et P., en coopération avec Battistelli, A., Lasserre, M., Rambaud C., *Pratiquer le dialogue arts plastiques/écriture*, Lyon, Chronique Sociale, 2005

Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive*, Paris, ESF éditeur, 2001

Rancière, J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Editions Fayard, 1987

Simon, D., *La troisième séance. Un atelier d'écriture en chantier Charleroi* : Editions [Couleur livres] asbl, 2010

Sous la direction de Finkielkraut, A., *Ce que peut la littérature*, Paris, Editions Stock/ Editions du Panama, 2006

ANNEXE 1



Bobine-Bibliothèque

Créée en 1987, l'asbl La Bobine est un lieu d'échanges, d'action, de réflexion et de formation axé sur le développement harmonieux des familles immigrées. Ancrée à Droixhe depuis 1992, elle a pour mission de favoriser l'émancipation et l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrées. Elle vise aussi à soutenir ces populations fragilisées dans l'éducation de leurs enfants, notamment en luttant préventivement contre le décrochage scolaire. L'asbl mène son travail de développement communautaire dans les quartiers de Droixhe et de Bressoux-bas.

Depuis 1997, l'Esp@ce lecture de Droixhe (Service de la lecture publique de la ville de Liège) constitue un espace de vie et d'échanges pour les habitants du quartier autour du monde de l'écrit, réel ou virtuel. Il vise le développement des pratiques de lecture grâce à des animations, des formations et des événements favorisant à la fois l'accès à la culture pour tous, la participation citoyenne et la démarche partenariale.

Le cheminement en partenariat d'une dizaine d'années entre cette bibliothèque de quartier et ce centre d'alphabétisation a donné lieu à diverses réalisations. Nous en avons retenu l'une d'elles, qui nous a paru apparentée à notre démarche de recherche-action. Il s'agit d'un projet qui peut être regardé à la fois en tant que processus d'écriture de femmes en alphabétisation, et en tant que résultat : un livre collectif intitulé «*Mes souvenirs, mes richesses*» publié en 2010. Ce livre a été écrit par un groupe de 18 femmes immigrées, établies en Belgique dans la banlieue liégeoise (Droixhe et Bressoux-bas). Il raconte les histoires de ces femmes en exil. Au départ de leurs récits de vie, elles sont parties de leurs histoires personnelles pour les «réinventer» et les raconter sous la forme d'une narration collective.

Ces démarches d'écriture et de lecture ouvrent diverses questions et hypothèses qui valent plus largement que pour ce projet et sont partageables avec tous les acteurs socio-culturels, sociaux, éducatifs, psycho-médico-sociaux soucieux d'interroger leurs pratiques.

Voici quelques pistes de questionnement

La narration de soi a-t-elle un impact dans la construction du rapport à soi, aux autres et au monde ? Agit-elle sur la représentation de soi et de son histoire de vie ? Agit-elle sur l'élaboration de l'identité individuelle et de l'identité collective ? De quelles façons ?

Un atelier d'écriture, au départ de récits de vie, peut-il contribuer à apporter des issues possibles aux souffrances psychosociales vécues par les personnes «en marge» d'une société (souffrances liées aux injustices de l'inégalité sociale, économique et culturelle) ? Cet atelier peut-il régénérer la confiance parce qu'il repose sur de la reconnaissance et de la considération ?

Quel rapport à l'autre et quel rapport au monde l'animateur d'atelier d'écriture doit-il élaborer et poser par ses actes d'animation pour que ce dispositif puisse amener vers ces issues ? Faut-il responsabiliser ou materner ?

Quel dispositif l'animateur d'atelier d'écriture doit-il mettre en place s'il veut construire des occasions d'interactions (un rapport à l'autre) qui installent de la reconnaissance réciproque plutôt que du mépris ?

Quels désirs sont à l'œuvre dans ces actes d'écriture ? Désir de laisser des traces ? De transmettre le vécu de l'exil ? De reconnaissance sociale ? De transmettre son histoire à la nouvelle génération ? De se soutenir, d'être solidaires et de cheminer ensemble vers un avenir rêvé ?

* Isabelle Peeters, Sandrine Vandecasteele, Jérôme Latin, Fabien Denoël de l'Esp@ce lecture de Droixhe (Ville de Liège, Lecture Publique) ; Marie-Josée Nkezabera de La Bobine ; Serge Delaive, auteur.

ANNEXE 2



Albalianza

Albalianza est un collectif porté par un trio d'acteurs culturels (un DJ, un ingénieur du son et un photographe, régisseur dans le cinéma)*. Ce collectif rassemble de manière souple une vingtaine de jeunes d'origines socio-culturelles diverses ayant comme point commun leurs goûts musicaux éclectiques et leur désir de les partager lors de soirées ou d'après-midi qui rassemblent des publics tout aussi variés.

Albalianza est un opérateur culturel « alternatif » qui se développe depuis 2009 à Liège dans le terreau d'un quartier de la banlieue liégeoise, Saint Léonard. Il propose des musiques Reggae, Jazz, Soul, Rap, Funk, Break-Beat (musiques dites «noires»),...

Par ailleurs, depuis 2010, cet opérateur émergent met sur pied un spectacle, «Speakeasy», qui allie rap et jazz, réunissant dans les salles des publics qui, d'habitude, ne se fréquentent pas. Et cela, sans intention ou stratégie.

«Les 'speakeasys' étaient ces bars clandestins où se retrouvaient les soiffards et les noceurs, toutes origines sociales confondues, pendant les années de prohibition aux Etats-Unis. C'est dans cet univers sombre et interlope, élégant mais irrévérencieux, que se déroule une rencontre hautement illicite : celle du jazz le plus pur et du rap le plus moderne. Le jazz-band, constitué par d'anciens membres du groupe 'Zerka' et conduit par le saxophoniste Clément Dechambre, a dans un premier temps réadapté plusieurs instrumentaux présentés par les rappeurs.

C'est à présent une véritable troupe de 17 artistes, dépassant les formations originales.» (Albalianza)

* Gaëtan Lino, Hugo Vandendriessche, Mustapha Mezmizi,
www.facebook.com/Albalianza
www.albalianza.be

Albalianza peut être regardé avec des lunettes psychosociales ou socio-culturelles.

Ainsi le fonctionnement du trio, l'évolution des rapports entre eux et les membres du collectif, la manière dont les rôles et les fonctions s'élaborent, la manière dont ce collectif trace son contour et ouvre ses portes... illustre un mode particulier d'action propre à l'univers des «mouvements» qui ont deux caractéristiques principales : ne pas être institutionnalisés, reconnus, ni subsidiés, et bâtir sans nécessairement en faire un objectif prioritaire un univers de mixité sociale et culturelle : ils décloisonnent ce que les milieux culturels institutionnalisés rangent dans des cases différentes et sans communication entre-elles.

Les musiques qu'ils valorisent, écoutent et diffusent, sont des musiques qui ont des racines «noires» créées sur deux continents étrangers : l'Afrique et l'Amérique. Elles sont chargées d'une histoire sociale et politique connue des membres porteurs d'Albalianza qui ne se sont pas seulement intéressés à en découvrir les sonorités et les rythmes, mais sont aussi soucieux d'en connaître l'histoire ainsi que les implications ou fondements culturels et politiques. Ce collectif éclectique est donc mixte, multi-social, multi-culturel, multi-économique, multi-disciplinaire et véhicule le «métissage» de tout ordre comme une bannière identitaire, voire une valeur fondatrice.

Cette démarche culturelle ouvre plusieurs questions

Est-ce la mixité et le métissage du groupe porteur d'un projet socio-culturel qui permet de concevoir des événements et des spectacles qui attirent des publics mixtes et métissés ?

Quelle est la place laissée à la mixité sociale et culturelle dans le monde ? Est-elle aussi réduite que celles des banlieues d'une ville ? A-t-elle là sa place « naturelle » et pourquoi ? Quel est le sort réservé à la culture des immigrés dans notre société ? En somme, quelle est la place accordée aux sonorités et rythmes des musiques et voix des personnes en marge de la culture dominante

Ainsi, dans les dispositifs sociaux, socioculturels, éducatifs et psycho-médicaux-sociaux, quelle place donne-t-on à la valeur narrative du rap, à son potentiel de construction d'une parole sociale et d'une construction identitaire ? Quel intérêt manifeste-t-on à sa contribution à l'invention démocratique ? Quelles injustices et souffrances y sont révélées ? Quelles conditions faudrait-il mettre en œuvre pour permettre la reconnaissance sociale plutôt que le mépris ou ce qui revient au même : la négligence et l'indifférence ?

Intentions de ce livret

- ◆ Outiller la réflexion sur la dimension de l'animation de groupe dans les ateliers d'écriture et d'expression (animation, phénomènes groupaux, rôles-fonctions de l'animateur)
- ◆ Outiller la réflexion sur la question de la posture de l'animateur dans ces ateliers d'expression
- ◆ Outiller la réflexion sur la dimension d'éducation permanente potentiellement à l'œuvre dans ces ateliers

Publics visés

- ◆ Les acteurs de l'associatif des secteurs sociaux, socioculturels et d'éducation permanente
- ◆ Les enseignants
- ◆ Les animateurs d'atelier d'expression : écriture, slam, théâtre, théâtre-action, vidéo, film d'animation, arts plastiques, musique, arts de la scène, etc.
- ◆ Toute personne intéressée par le sujet

«Les ateliers d'écriture proposent des pratiques assez diverses qui se rapportent aussi bien au champ de l'alphabétisation qu'à celui de la littérature. C'est notamment en s'affranchissant d'une certaine pratique normative de la langue qu'ils se structurent actuellement comme des outils de démocratie au service d'une démarche émancipatrice et critique s'interrogeant notamment sur le rôle de l'écrit dans la reproduction des inégalités sociales.

Afin d'approfondir cette intuition de départ, deux projets collectifs ont été explorés selon une démarche apparentée à la recherche-action. Le premier est un atelier d'écriture ayant abouti à la publication, en 2010, d'un livre collectif écrit par des femmes immigrées en alphabétisation. Le second est une alliance (au premier abord improbable) entre des jazzmen et des rappeurs qui ont créé ensemble un spectacle puisant dans les racines communes du rap et du jazz.

En confrontant différentes pratiques d'écriture collective, en puisant notamment aux sources des arts urbains, ce dossier pédagogique se propose d'ouvrir quelques réflexions pour engager les ateliers d'écriture en particulier, et d'expression en général, dans une perspective d'éducation permanente. En mettant des témoignages d'acteurs socio-culturels en perspective avec une réflexion politique, philosophique et méthodologique centrée sur le groupe et l'animation, c'est, de manière incontournable, la question de la posture de l'animateur/artiste qui est abordée.»

Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

