

L'atelier d'écriture : un bruissement de culture en région éloignée

Chantale Jean

Numéro 157, printemps 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/61535ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jean, C. (2010). L'atelier d'écriture : un bruissement de culture en région éloignée. *Québec français*, (157), 109–111.

L'atelier d'écriture : un bruissement de culture en région éloignée

PAR CHANTALE JEAN*

Quand on instaure un atelier d'écriture, on transmet ce qui compte de nos lectures. L'engagement avec les mots passe d'abord par la lecture à voix haute. Tout s'enchaîne alors : autre regard sur les livres, circulation des livres, autre perception des mots, ce qui détermine la place qu'on leur donne là où on vit. En fait, l'atelier d'écriture, fondamentalement un lieu où on fait des exercices d'écriture, permet à chacun d'apprendre à reconnaître sa singularité. En ce sens, c'est un héritage pour chaque élève. « Le talent ? Mais qu'est-ce que c'est ? » Au sein d'un tel atelier, le talent n'a, au point de départ, aucun sens. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise copie, mais un texte qui est juste en ce qu'il correspond à la fois aux contraintes de tel exercice et à ce que l'auteur a au fond de lui. Félix Leclerc ne disait-il pas que le talent, c'est « le travail, le travail et le travail » ? Le dessein d'un atelier est donc, pour celui ou celle qui accepte de se faire guider dans (et par) les rouages de l'écriture, de redécouvrir les notions de plaisir avec l'écriture et la lecture.

J'écris cet article dans le but d'expliquer quels sont les enjeux d'un atelier d'écriture en région éloignée. J'enseigne à 129 élèves, 87 en 5^e secondaire et 29 en 1^{re} secondaire, dans une école de Chibougamau, dans le nord du Québec.

Quand on instaure un atelier d'écriture en région éloignée, c'est qu'il y a une envie d'écrire, de dire, de partager et donc d'être entendu, même si les heures durant lesquelles cela se passe débordent de celles des cours. Les ateliers faisant partie des activités parascolaires, c'est dire que seuls les élèves intéressés et disponibles y assistent. Les participants sont des Blancs, mais il y a au moins une autochtone. C'est un début pour elle, mais aussi pour moi.

Pourquoi des activités de français en dehors des cours ? Pour aller, tout simplement, un peu plus loin dans les rouages de la langue, pour apprendre d'une autre façon, pour entrer dans la culture en offrant d'autres

occasions et pour aborder la littérature. Il suffit, en effet, de quitter la partie théorique et la partie pratique des classes qui ont lieu durant la journée pour, en soirée, « s'abandonner » à la littérature. L'analyse souvent superficielle des œuvres à l'école fait parfois passer les élèves à côté de l'essentiel, ne leur permet pas d'accéder aux sens de l'œuvre. L'atelier, par ses moyens et à leur niveau, tente de combler ce vide. Tout va très vite, trop vite et, en région éloignée, le manque d'environnement culturel peut être tel qu'il va à l'encontre des ressources mises en place pour promouvoir la culture. Certes, on veut faire la promotion de la culture et, particulièrement, de la littérature, mais, pour ne donner encore qu'un exemple, les coûts faramineux qu'engendre une simple sortie à Québec pour aller à la mi-avril au Salon du livre font en sorte que cette sortie demeure utopique. Des fonds additionnels devraient être alloués à la commission scolaire de cette région éloignée où je travaille actuellement pour que, dans les écoles secondaires de Chibougamau, Lebel-sur-Quévillon, Chapais et Matagami, des élèves puissent bénéficier de cette « immersion » en littérature.

En conformité avec l'enseignement du français

Les ateliers sont conformes à l'enseignement du français puisqu'un des principes directeurs – qui concerne le fonctionnement de la langue – exige que « [l]es enseignants et les enseignantes favorisent chez leurs élèves un travail systématique d'analyse sur des textes lus et sur leurs propres textes. Il va de soi que les élèves doivent être placés en situation fréquente d'écrire de courts textes

[je souligne]. De telles pratiques d'écriture favorisent le transfert des apprentissages à d'autres situations » (MEQ, 1995, p. 5).

Par ailleurs, même si les ateliers vont à la rencontre du plan d'action des écoles secondaires, autant en regard d'« Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles » que de « Lire quotidiennement dans les écoles primaires et secondaires », pour ne citer que ces deux formules, il n'en demeure pas moins que lire et écrire de cette façon, c'est souvent survoler. On lit, en effet, et quand vient le temps de rédiger un compte rendu, la plupart des élèves ont déjà oublié. D'où l'importance de faire une pause, de mettre en place un atelier, d'arrêter de survoler, pour mettre le doigt sur cette lacune et se poser la question de l'approfondissement.

Les privilèges de l'atelier d'écriture

Xing Jian Gao, Prix Nobel de littérature (2000), rappelle, dans *La raison d'être de la littérature*, un essai paru l'année suivante, que « le jugement esthétique (jugement de valeur) qui est toujours en rapport avec les sentiments humains est le seul jugement possible de l'œuvre littéraire » (Gao, 2001, p. 14). Le moindre atelier d'écriture corrobore ces propos : c'est énorme, apprendre à choisir et à agencer ses mots, c'est rien de moins que le début d'une existence. Chaque élève qui accepte d'y participer ne se cherche-t-il pas un *ego* dans le petit monde de sa classe, de son école, de sa région, voire de son peuple, comme si c'était, en fait, plus une question d'identité que d'écriture ? Avec la pratique (écrire et lire) mais aussi avec l'âge, avec l'encadrement (atmosphère du lieu et empathie de l'animatrice) mais aussi avec la confiance,



Illustration : www.albertdessinateur.com

cela, progressivement, ne peut pas ne pas se repositionner, devenant plus une question d'écriture que d'identité. Il ne s'agit pas de réaliser, en quelques séances, ce « renversement », mais d'enclencher chez tel ou tel élève, le processus qui y mènera, de montrer, textes à l'appui, que la question de l'approfondissement, un atelier d'écriture peut en développer et en raffiner les propositions.

Il n'y a pas d'écriture sans lecture, comme il n'y a pas de feuille de papier sans recto et sans verso. Lecture à voix haute des textes rédigés en atelier, certes, mais aussi lecture d'extraits de textes d'auteurs classiques et contemporains : « Et lire c'était écrire », rappelle Marguerite Duras (Duras, 1993, p. 44). La force de l'œuvre littéraire ne permet-elle pas une rencontre « de l'intérieur » avec de nouvelles personnes (« déguisées » en personnages) et la découverte de nouvelles manières d'être ?

L'efficacité de l'atelier d'écriture

Faut-il écrire plus pour lire davantage ou lire davantage pour écrire mieux ? Tous les écrivains conviennent que l'un ne va pas sans l'autre. C'est par la lecture de leurs propres textes dans le cadre d'un atelier que les élèves en arrivent à dire que, en effet, il faut lire davantage pour écrire mieux. De là la grande importance de toujours lire des extraits ciblés d'auteurs classiques et d'auteurs contemporains afin de susciter et d'installer cette envie de retourner à ceux et celles qui « savent écrire ». Le besoin de se rencontrer (hors des heures d'école), de se poser, d'approfondir, il est là, celui de se dire et de dire, de se raconter et de raconter est énorme. C'est là que s'amorce le passage de l'identité à l'écriture. En région éloignée, dans un cadre scolaire comme celui qui est le nôtre, il en va de la concertation des enseignants : quels « formats », quelles contraintes, quelle fréquence, quelle longueur, quelle ambiance, combien de participants, comment en faire la publicité dans l'école, etc. ? Autant de questions qu'ils doivent se poser pour que se mettent en place les conditions d'un « bouillon de culture », au sens propre un liquide destiné à la culture des microbes, au sens figuré un milieu favorable à l'éclosion d'une certaine culture artistique et, particulièrement, d'une culture littéraire.

Quelques exemples de « formats », autant dire de soirées thématiques :

- écrire une carte postale ;
- écrire quelques pages d'un journal intime ;
- écrire un conte ou une nouvelle ;
- écrire la nuit ;
- écrire avec un artiste, qu'il soit présent en personne ou représenté par l'une ou l'autre de ses œuvres¹ ;
- écrire avec un écrivain, qu'il soit présent en personne ou représenté par l'une ou l'autre de ses œuvres.

Chaque « format » est là, à la base, pour faire voyager les élèves d'un siècle à un autre, d'un genre à un autre, d'un artiste ou d'un écrivain à un autre. Voilà qui contribue, d'une part, à élucider en catimini, à préciser par la bande leurs connaissances théoriques, d'autre part, à augmenter leur culture générale. Je pense, entre autres, aux pages intimes d'un certain *Journal extime* (Tournier, 2002, p. 108-109) ou à celles du *Journal de Zlata* (Filipovic, 1993, p. 62, 68 et 69) ou aux descriptions que les élèves ont eu à rédiger sur une carte postale ou dans un récit à partir d'une carte postale originale à laquelle ils devaient répondre ou à partir de la reprographie d'une toile, ou encore sur le mode de la prose intimiste de la thématique « Écrire la nuit » à partir d'un lieu précis (Québec, New York, Amsterdam, etc.). Pour préciser les données, des recherches pouvaient être faites dans des dictionnaires, des encyclopédies, des guides touristiques et des atlas. Voilà ce que j'entends par « bouillon de culture » ou, devrais-je dire, « bruissement de culture ».

Je crois avoir été la première à instaurer de telles séances dans cette école secondaire de Chibougamau. Tous les élèves, de la 1^{re} à la 5^e année, peuvent s'y inscrire. Comme Chibougamau vit depuis une trentaine d'années avec une population en déclin et, de ce fait, une pénurie de main-d'œuvre², plusieurs de ceux et celles qui ont entre 13 et 17 ans travaillent, particulièrement les élèves de 5^e année qui sont employés en majorité dans les marchés d'alimentation, les dépanneurs et les restaurants, ce qui ne peut que diminuer l'achalandage lors de ces soirées d'écriture. Plutôt dure conciliation travail-études et, bien sûr, conflit d'horaires.

Il est préférable d'animer un atelier le vendredi soir : le lendemain est jour de congé et les élèves ont l'âge qu'ils ont. Les trois ateliers que j'ai donnés durant l'année scolaire 2008-2009 se sont terminés respectivement à 23 h 30, 23 h et 22 h 45. Le temps file facilement lors de ce hors-temps et on déborde sans difficulté. L'ambiance est bonne : la lumière est tamisée, il y a des nappes et des bougies, on boit du jus ou du chocolat chaud et on écoute de la musique classique. Les 13, 22 et 19 élèves qui se sont investis lors de ces soirées ont tous pu lire à voix haute leurs textes (à l'exception de cette élève autochtone). Le « petit » nombre de participants, tout à fait conforme à celui des ateliers qui se font en plus haut lieu, à l'université par exemple, a permis d'établir une complicité certaine entre eux, ce qui « explique » que, en fin de séance, les départs aient été interminables tant il y avait encore de la fébrilité. Cet allongement du temps alloué a permis aux parents d'entendre leurs enfants lire leurs textes et de laisser des commentaires. En voici quelques-uns :

- « Merci de prendre soin de nos enfants et de leur donner le goût de l'écriture et de faire des belles soirées. Bravo ! » (une mère de deux élèves, 1^{re} soirée d'écriture).
- « Bonjour. Je suis très contente d'être venue parce que l'écriture me fait me libérer de toutes mes difficultés dans la vie. J'espère d'avoir encore du temps pour écrire mon conte » (une élève de 1^{re} secondaire).
- « Allo, je voudrais vous dire que cette soirée est une réussite totale. J'aimerais que cette activité se reproduise environ peut-être chaque mois, ou à vous de décider. Merci mille fois » (une élève de 1^{re} secondaire).
- « Bravo pour cette soirée, j'ai très hâte de recommencer » (une élève de 1^{re} secondaire).
- « C'était vraiment super ! Très intéressant ! C'est génial d'entendre ce que les autres écrivent ! À refaire absolument ! » (une élève de 3^e secondaire, 1^{re} soirée d'écriture).
- « J'ai trouvé cette soirée extraordinaire comme tout. J'ai passé ma plus belle soirée de l'année, et en plus Joyeuse St-Valentin. Merci aux invités » (une élève de 1^{re} secondaire, 2^e soirée d'écriture).

- « Bravo ! J'ai hâte à la prochaine soirée d'écriture » (un élève de 1^{re} secondaire, 2^e soirée d'écriture).
- « Salut Chantale et Jenny. Merci pour la belle soirée et surtout un gros merci à Natacha de nous avoir fourni tout le matériel. À bientôt » (une élève de 1^{re} secondaire, 3^e soirée d'écriture).
- « C'est un beau moment pour se ressourcer et pour prendre le temps de se livrer aux mots. Bonne initiative ! J'apprécie beaucoup ! » (une élève de 5^e secondaire, 3^e soirée d'écriture).
- « Salut Chantale, j'aurais une demande bien spéciale à te faire. Je sais que tu es quelqu'un de très occupé mais je vais quand même tenter ma chance. Est-ce qu'on pourrait faire des soirées d'écriture chaque vendredi soir ? Je ne demande pas que la soirée soit publicisée ou qu'on soit beaucoup. Juste de se retrouver dans une classe, peut-être cinq ou six personnes, avec de la musique d'ambiance, quelques crayons et papiers et un moment à soi pour se retrouver. Puisque tu as beaucoup de corrections, tu pourrais choisir des gens autonomes, et les faire en même temps qu'on écrit. En tout cas, pense-z-y. J'aimerais bien ça ! » (une élève de 5^e secondaire, 3^e soirée d'écriture).

Le fondement de l'atelier : une autocritique du lecteur et des critiques constructives du lectorat

Les contraintes pleines (sémantiquement, thématiquement chargées) et les contraintes vides (non sémantiquement chargées, d'ordre essentiellement technique) ne sont pas efficaces que lors de l'atelier. Elles ont des répercussions dans les classes. En effet, lisant leurs textes à voix haute, les élèves constatent par eux-mêmes les imperfections, les hésitations et la sonorité des phrases. Ils s'autoanalysent et jugent eux-mêmes que « quelque chose cloche ». C'est tantôt à leur avis, tantôt à celui du lectorat qu'ils décident d'éliminer tel ou tels mots, de changer telle ou telles tournures, voire la phrase au complet, comme si le mot comptait plus que la syntaxe. C'est dire l'importance qu'on accorde aux mots, mais aussi – par la tournure – à leur emplacement dans la phrase. C'est dire le début de l'importance qu'on accorde à la syntaxe, cette mécanique qui fait que la phrase fonc-

tionne bien. Dès lors, la lecture prend tout son sens. Cette autoréflexivité en regard de leur pratique rejaillit d'abord dans leurs textes d'atelier, ensuite dans leurs travaux en classe. Est-ce le rituel, le contexte (hors classe) des séances, est-ce le fait que je sois une nouvelle enseignante, mais tout se passe comme si la gêne se dissipe à l'audition des textes lus.

Plan d'action : un club de lecture pour l'année prochaine

Le mode atelier pose les prémisses d'un club de lecture installé sur des bases solides. Comme il n'y a pas de feuille de papier sans recto et sans verso, il n'y a pas d'écriture sans lecture et – « Qui n'a pas relu n'a pas lu » – de lecture sans relecture. On peut même aller plus loin en rappelant que « quand je relis ce que j'ai lu » peut aussi s'écrire « quand je relie ce que j'ai lu » : *relier* et *relier* n'ont-ils pas non seulement les mêmes lettres, mais le même but qui est d'augmenter la compréhension d'un texte, d'amplifier le rapport entre ses grandes et ses petites unités ?

Qui dit club de lecture dit plusieurs lecteurs et plusieurs lectures, dit travail en petit(s) groupe(s), dit mise en commun et approfondissement. Ce ne sera plus « des mots, des mots, des mots », comme le disait Hamlet, mais un livre, un seul, entre 100 et 250 pages, que les membres du club de lecture auront lu (et relu), à propos duquel ils auront pris des notes (et, par la bande, ils auront appris à prendre des notes, à les classer, à voir dans quelle ou quelles directions notre réflexion nous amène, etc.) et à propos duquel ils auront l'occasion de dire ce qu'ils ont aimé (et de le lire à voix haute) ou ce qu'ils n'ont pas compris, d'« aller plus loin » avec l'animatrice dans la narration, dans les personnages, dans les descriptions, dans le style même, en un mot, dans le texte. Le tout sur le modèle du ciné-club (un modèle, faut-il le rappeler, qui a vraiment rencontré son public à partir de la fin des années 1940) où, tout le monde venant de regarder le même film, tout le monde discute du même objet (Bassan, 1986, p. 122).

« Et [si] lire c'était écrire » (Marguerite Duras). Voilà qui peut aussi évoquer la jeune fille qui, restée seule à la maison tandis que ses amies vont « veiller », tourne les pages d'un catalogue Eaton et commence déjà, à partir des images, à écrire ses premières histoires. La

solitude mais aussi le système D, la curiosité mais aussi la faculté d'émerveillement, voilà autant, non pas de contraintes au sens où il est entendu ici, mais de déclencheurs. On ne peut que constater, quelques dizaines d'années plus tard, dans le récit qu'on s'en fait pour soi, que cela s'est probablement manifesté là pour la première fois. Il ne s'agit pas d'aller jusque-là avec les élèves d'une école secondaire. Ils sont encore trop près de leurs débuts, voire ne les ont pas encore faits. Il s'agit plutôt, et le plus tôt sera le mieux, de les faire écrire et de les faire lire dans un cadre autre que le cadre scolaire, durant des heures autres que les heures d'école, *selon un autre enjeu, celui de l'atelier d'écriture, celui aussi du club de lecture (s'il peut en constituer le contre-point)*, et ce, même si cela a lieu dans un local de l'école et est animé par une femme qui est aussi une enseignante de l'école. Le cadre s'est déplacé, il n'y a plus de compétition et plus de notes, le contexte a changé, le hors-temps s'est installé : les contraintes (pleines ou vides, pleines et vides) arrivent, l'écriture est, enfin, « libre ». Le travail commence. « Le travail, le travail et le travail », comme dit l'autre. □

* Enseignante, École secondaire La Porte-du-Nord, Chibougamau

Notes

- 1 Je pense ici à Tracy Chevalier, qui a écrit *La jeune fille à la perle* (2004 en traduction française) en s'inspirant du tableau éponyme de Vermeer de Delft (1632-1675).
- 2 Quand il y avait dix mines en activité à Chibougamau au début des années 1970, la population était de 11 800 habitants environ ; maintenant, elle est de 8 800 habitants environ.

Bibliographie

Programmes d'études. Le français enseignement secondaire, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995.

BASSAN, R., « Ciné-club », dans Jean Loup Passek (dir.), *Dictionnaire du cinéma*. Paris : Larousse, 1986.

CHEVALIER, T., *La jeune fille à la perle*, traduit de l'anglais par Marie-Odile Fortier-Masek. Paris, Quai Voltaire, 2004.

DURAS, M., *Écrire*, Paris, Gallimard, 1993.

FILIPOVIC, Z., *Le journal de Zlata*, Paris, Robert Laffont, 1993.

GAO, X., *La raison d'être de la littérature suivie de Au plus près du réel, dialogues avec Denis Bourgeois*, traduit du chinois par Noël et Liliane Dutrait. La Tour-d'Aigues, Éd. de L'Aube, [1997]. 2001.

TOURNIER, M., *Journal extime*, Paris, Gallimard, 2002.