

ECRIRE A PLUSIEURS MAINS

Jean RICARDOU

Ces propos, avancés d'abord en Italie à la suite d'un questionnaire du périodique "Parlare & scrivere oggi" (Gruppo Editoriale Fabbri-Bompiani, Milan), ont été précisés et complétés pour la présente parution, à la demande de la revue Pratiques.

1. — A partir de vos réflexions et de vos expériences récentes, voulez-vous rappeler d'abord ce que vous entendez par "enseignement de l'écriture en atelier" ?

Tout enseignement de l'écriture en atelier suppose bien sûr, contrairement à certaines opinions régnantes, que l'écriture (en tant qu'activité), l'atelier (en tant que style de travail) et l'enseignement (en tant que relation coopérative) puissent se correspondre.

A la suite de mon séminaire sur ces questions (1) et du travail conceptuel qu'il a ouvert (2), j'estime opportun d'appeler *écriture*, désormais, l'ensemble des manœuvres par lesquelles un écrit, dans l'immédiat ou le successif de sa fabrique, se voit pourvu de structures plus accomplies. Ces structures, je crois utile de préciser, en outre, qu'elles ne sauraient jamais tenir que l'une de ces deux fonctions cardinales : ou bien (ce sont les *scriptures*), elles provoquent un *effet de représentation*, c'est-à-dire, selon l'usage commun, font " apparaître à l'esprit par le moyen du langage " ; ou bien (ce sont les *textures*), elles produisent un *effet de métareprésentation*, bref sont capables de promouvoir, ainsi un système de rimes, les aspects de l'écrit qu'en son mécanisme la représentation plus ou moins oblitère. Cette conception strictement opératoire prodigue à mon avis deux bénéfiques. L'un, à la suite du balisage rigoureux, c'est la vertu de définir techniquement le champ des possibles (l'on peut savoir quelle est, selon quelle tactique, la stratégie scripturale en vigueur). L'autre, en raison de l'accent majeur mis sur le faire, c'est le pouvoir d'amoindrir statutairement la stérile emprise du dogme de l'expression (l'on évite la tyrannie de l'intime " quelque chose-à-dire ", prétentieux trésor, tout idéologique, qui méconnaît l'apport inventif du travail réel).

(1) "Atelier d'écriture (pratique, théorie, didactique)", Collège International de Philosophie, Paris, 1984-1986.

(2) Jean Ricardou, "Éléments de Textique" (I, II), *Conséquences 10* et *11* (93, quai de Valmy, 75010 Paris), 1987-1988.

Pour saisir à présent le rôle de l'*atelier*, il convient de songer que toute pratique, et au prime chef l'écriture, rencontre un obstacle constitutif (que j'en suis venu à nommer *recouverte* (3)) chez le praticien même. Tout opérateur court un péril d'ordre hallucinatoire : sous son regard, ce qu'il voulait faire tend à recouvrir, sans cesse, ce qu'il a vraiment fait. Ainsi, à l'extrême, relisant telle de ses propres lignes à l'instant commises, quiconque, nul ne l'ignore, peut glisser maintes fois sans distinguer son éventuelle erreur, disons tel manquement à l'orthographe, qu'un autre, tout bonnement parce qu'il est autre, distingue à première vue. Bref, l'art des ratures, ce mode spécifique du travail sur l'écrit, présume que le scripteur, pour découvrir les insuffisances à restreindre, ait su se relire avec un œil différent. Ecrire, ainsi, c'est moins afficher de soi que, tout au contraire, réussir de l'autre. En conséquence, il devient facile de comprendre, d'une part, qu'écrire seul c'est toujours déjà œuvrer à deux, et, d'autre part, puisque cette sorte de travail advient sitôt acquis le concours d'au moins deux protagonistes, que l'atelier, fondamentalement, est l'objectivation même du procès d'écriture.

Enfin, pour admettre la foncière congruence de l'atelier d'écriture et de l'*enseignement*, il suffit d'apercevoir que l'altérité se double d'inégalité. Si la coopération est féconde, c'est, non seulement en raison de l'apport de l'autre comme tel, mais encore, du moins si l'on accepte d'en tirer profit, par les avantages de l'inégal. En effet, sauf équilibre improbable, l'un des protagonistes, point forcément toujours le même, possède à tout instant, plus ou moins, une meilleure connaissance de l'opération en cours. Ainsi, dans la mesure où, instituant l'actif de l'autre, son rôle coopératif s'avère, *l'atelier explicite sans cesse des sites techniques d'apprentissage complémentaires et réversibles*. Le plus avancé des scripteurs, à tel moment, sur telle opération, peut *montrer à l'autre* ce que lui-même sait, et *apprendre de l'autre*, soit, lors d'éventuels échecs dans cet enseignement, que son savoir ou sa façon de le partager demeurent imparfaits, soit lors de réussites inattendues dans l'exécution, que son savoir, sur tel point, était moins élevé, en fait, que celui de l'autre. Et, en complément, faut-il le dire, le moins avancé, à tel instant, sur telle opération, peut *apprendre de l'autre* ce que lui-même ne sait pas, et *montrer à l'autre*, soit l'insuffisance éventuelle de son savoir prétendu ou de sa façon de le partager, soit le moindre niveau insu de sa compétence.

Bref, si la régie des apports de l'autre et la gestion de l'inégalité réversible ne sont pas une mince affaire, les principes de l'enseignement, de l'écriture, de l'atelier, s'opposent moins qu'ils ne s'allient.

2. — A supposer admis ces principes théoriques, il reste un préalable pratique, celui de la durée. Combien de temps jugez-vous nécessaire à la réussite d'un atelier ?

Ce qu'il faut prendre en compte, d'abord, c'est, si l'on peut dire, un *mouvement d'accordéon*. En effet, vue de l'extérieur, l'écriture est l'objet d'un double quiproquo : beaucoup l'imaginent difficile là où elle est facile ; beaucoup la supposent facile là où elle est difficile.

Les premiers sont victimes d'une *illusion idéologique* : ils croient un peu trop ce que le discours dominant sans cesse leur serine. Pour écrire, il faudrait avoir quelque chose à exprimer (alors que le dire, pour l'essentiel, quiconque a tra-

(3) Jean Ricardou, "Aveugle à son aveuglement", "L'utilité d'une erreur", "Degré de l'illusoire", "Dédoubler la recouverte", *Texte en main* n° 1, 2, 3/4, 5, éditions L'Atelier du texte (2, rue Valbonais, 38000 Grenoble), 1984-1986.

vaillé un peu le comprend, se fabrique dans le produire), et il faudrait être pourvu de dons exceptionnels (alors que l'écrivain, puisqu'il est celui qui rature, est au contraire un ouvrier qui peine). Pour ceux-là, à la limite, il faudrait... un temps infini (dans la mesure où mieux vaut ne pas commencer).

Les seconds sont les jouets d'une *illusion pragmatique* : ils imaginent avoir écrit avant d'avoir vraiment écrit. Ils se satisfont de ce que les résultats sont conformes au programme qui fut donné au lieu d'observer dans les lignes produites ce qui sollicite d'en faire un peu plus. Pour ceux-là il y a le risque de s'arrêter trop vite (car, au mieux, ils pensent qu'il n'y avait à faire que ce qui a été fait).

Face à ce double péril, il me paraît nécessaire d'adopter deux positions inverses : l'une, *minimaliste*, quant aux conditions requises (mieux vaut n'être point trop obsédé par le quelque-chose-à-dire, et, à la limite, quiconque peut écrire, ce qui présume que chacun peut avoir assez vite une *petite* idée de l'activité à fournir), et l'autre, *maximaliste*, quant au travail lui-même (il y a plus à faire, en général, que ce qu'on a déjà fait, ce qui suppose que chacun ne peut obtenir qu'avec lenteur une *grande* idée de l'effort en cause).

Dans la mesure où l'écriture, de la sorte, est un acte *majeur* (si le dire s'obtient au cours de son produire, apprendre à écrire c'est apprendre à penser), et *perfectionniste* (interrompre une écriture c'est être aveugle, le plus souvent, aux défauts qui subsistent ou adviennent à un niveau supérieur en ce qu'une page améliorée se fait plus exigeante), alors il convient d'accorder du temps à ses efforts peut-être interminables.

Bref, si l'on veut, suivant la petite idée, se satisfaire d'un brimborion technique, alors quelques heures suffisent, et si l'on souhaite, selon la grande idée, entrevoir les énigmes et paradoxes de l'écriture, alors il faut bien davantage. Ou, si l'on préfère, mieux vaut savoir qu'*un atelier d'écriture est toujours inachevé*.

3. – Acceptons qu'on ne finit jamais. En tout cas on débute : comment commencez-vous ?

Adopter le principe d'un atelier d'écriture, bref l'écriture à plus d'un, c'est nécessairement, même si divers naïfs ne s'en rendent pas compte, se soustraire au dogme de l'expression, aussi bien dans son extrémité paresseuse (le spontanéisme, disons), que dans sa version travailleuse (l'expressionnisme, si l'on veut). En effet si, suivant le *spontanéisme*, l'essentiel, par un prétendu respect du sincère, est de faire sortir le quelque-chose-à-dire, sans réflexion, au plus près de ce que l'on ressent, alors on ne voit point trop ce que pourrait être l'apport d'un autre (puisque'il n'y a pas lieu de travailler, intangibles, les formules). Et si, selon l'*expressionnisme*, l'important, par un présumé souci de justesse, est d'offrir sa plus exacte forme au quelque-chose-à-dire, alors on n'aperçoit guère mieux le concours d'un quelconque prochain (puisque celui-ci, privé par principe de tout intime contact avec l'éventuel quelque-chose-à-dire en cause, ne peut en rien intervenir). C'est pour s'être exemptés de ce simple constat que d'innombrables enseignants demeurent victimes, le plus souvent hélas à leur insu, d'une contradiction redoutable : d'un côté, par leur rôle, ils sont voués à s'entremettre ; et, de l'autre, par l'idéologie de l'expression qui les anime, ils ne sauraient en rigueur le faire. Nulle difficulté, dès lors, à éluder cette impasse : si le quelque-chose-à-dire est suffisamment commun, alors il devient loisible d'enseigner certaines formules bien connues. Ou, si l'on préfère, par un singulier renversement hypocrite, l'idéo-

logie qui respecte à l'en croire le tréfonds de chacun conduit à une demande professorale subreptice : que le quelque-chose-à-dire de l'apprenti se proportionne aux énonciations passe-partout qu'il est possible d'enseigner. Ou, si l'on aime mieux, le conformisme de pensée, si répandu n'est-ce pas dans les classes, est moins un triste état incompressible qu'il faut enregistrer, que le clandestin résultat d'une conception inexacte du procès d'écriture.

Ainsi, et sauf à se soumettre abusivement au goût de Pierre ou Paul, bref à une autorité pure et simple, c'est seulement par référence à un explicite corpus de principes et de règles qu'il est possible de coopérer (sachant que cette collaboration, en retour, doit à mesure permettre de l'éclairer davantage, voire de le transformer). C'est pourquoi, à mon sens, la donne initiale ne saurait se dispenser de certaines précisions théoriques (un groupe cohérent de concepts déterminant la perspective) et pratiques (un ensemble calculé de directives formant programme).

Cette charte (en ce qu'elle sera la base du commun travail de plusieurs), mieux vaut l'exposer sous forme écrite, point par point, d'emblée, et (en ce qu'elle n'est aucunement un dogme) mieux vaut accepter de l'élucider (si l'un des protagonistes le demande) ou de la voir mise en cause (si tel autre le souhaite). L'essentiel est d'éviter simplement que se développe l'une des ultimes résistances à l'écriture : la *dérive du commentaire inaugural*, au cours de laquelle les postulats théoriques et les consignes pratiques seraient discutés à perte de vue, afin de ne jamais commencer. Or, l'arrêt de cette dérive, il est facile de l'obtenir, non point, bien sûr, par un geste d'autorité (ce sera ainsi, et pas autrement), mais par l'offre d'une expérience (mettons seulement ce programme à l'épreuve).

4. – Quelles sont, dès lors, les perspectives de travail ?

Si, loin de se rassasier d'un *sommaire pragmatisme* (une éventuelle batterie de recettes, une possible babiole réussie), les participants acceptent de s'inscrire dans un procès d'*éducation textuelle*, alors, qu'on l'annonce d'une manière ou d'une autre, il leur faut convenir de ceci : pour fondamentale qu'évidemment elle soit, la pratique d'écriture ne s'épanouit complètement que dans une activité trilatérale. Elle se doit d'être toujours branchée (la jonction peut se schématiser comme une *grecque hétérogène* (4)), et sur la théorie qui la pense, et sur la didactique qui la permet. Une séance ne saurait donc manquer de contenir, en outre, quel qu'en soit le niveau, certains *développements théoriques articulés* (exposés dont on pourra ensuite remplacer les exemples par d'autres, issus de ce qu'on aura écrit, et qui pourront être relancés par certains problèmes aperçus en cours d'écriture), ainsi que certains *commentaires didactiques associés* (remarques soulignant, quand l'occasion se présente, quelques-unes des difficultés éducatives rencontrées en chemin, de manière, selon un autre aspect du réversible, que chacun se trouve mis en mesure, si peu soit-il, d'enseigner à son tour ce qu'il apprend).

La perspective de l'atelier d'écriture suppose ainsi que chacun des protagonistes s'efforce, même minimement, de se faire écrivain, théoricien, formateur. Et cette triple exigence peut se concevoir à deux niveaux d'ambition.

(4) L'on peut se reporter à "Claude Simon, textuellement", in *Lire Claude Simon*, colloque de Cerisy, réédition Les impressions nouvelles, Paris 1987, p. 12 ; "Terrorisme, théorie", in *Robbe-Grillet : analyse, théorie*, colloque de Cerisy, éditions UGE, collection 10/18, Paris 1976, p. 15 ; "Les transformations du scripteur", in *Nouveaux problèmes du roman*, éditions du Seuil, collection "Poétique", Paris 1978, p. 328-351.

D'une part, une *formule complète*, où la théorie et la didactique, selon un mécanisme de *renversement*, sont renforcées par leur objet même : alors le savoir acquis dans la pratique de l'écriture peut servir à l'élaboration écrite, notamment de sa propre théorie et de sa propre didactique, contribuant en somme à rendre plus clair ce qui se doit d'être le plus clair.

D'autre part, une *formule approfondie*, plus difficile, utopique peut-être, où la théorie et la didactique, selon un procès de *renversement*, cette fois, sont questionnées par leur objet même : alors la connaissance obtenue dans la pratique d'écriture peut concourir à la problématisation écrite de sa propre théorie et de sa propre didactique, permettant d'entrevoir l'obscur dissimulé sur quoi le clair s'appuie (5).

5. – Quelles consignes donnez-vous ?

Les expériences que j'ai menées, d'abord régulièrement en milieu scolaire, dans les années soixante et soixante dix, puis çà et là en milieu étudiantin, disons, dans les années suivantes, m'ont conduit à proposer un dispositif qui corresponde au plus près à la situation de travail (des individus associés dans une collectivité à l'œuvre) en permettant une façon de *retranchement* (la relative autonomie des écrits) et une espèce de *fenêtre* (leur possible ouverture aux autres). Par exemple, dans l'atelier conduit au Collège International de Philosophie, j'ai suggéré, sous cet angle, que chaque texte, destiné à faire partie d'un recueil intitulé "Bestiaire", élabore une fiction documentaire spécifiant l'apparence puis les mœurs d'une entité fabuleuse, et s'achève en corrélant cette "chose" à une autre, dont le nom, laissé en blanc au dernier mot, serait celui, encore inconnu, de l'un des êtres inventés dans le groupe. Ainsi, sous réserve des diverses consignes fournies, qui-conque pouvait imaginer son propre "animal", tout en ouvrant sur autrui la partielle indépendance de son texte.

Les consignes, qui indisposent tellement certains, sont la nécessaire base du travail à plusieurs en ce qu'elles permettent l'inventivité et la collectivité. L'*inventivité*, parce que celle-ci, sauf accident, procède moins d'une rêverie sans rivages que de la folle recherche des solutions à un problème précisément énoncé. La *collectivité*, puisque, même si ressenties par quelques-uns au début comme un carcan, elles se montrent bientôt, souvent, ce qui, d'une façon réglée, permet à chacun d'intervenir techniquement, cela est fondamental, en tant qu'*autre averti*, le moment venu, dans un ouvrage qui n'est point de sa plume. Par exemple en proposant à tel endroit une issue plus élégante à un problème clair à tous, ou encore en s'inquiétant des raisons, peut-être judicieuses, qui ont pu inciter le scripteur à ne pas suivre l'une parmi les directives.

J'espère pouvoir commenter en détail, un jour, s'agissant de cette expérience, la mise au point et les mobiles du programme initial. De façon sommaire, disons que son rôle en est venu à définir une forme nouvelle (pour éviter l'impressionnante concurrence des œuvres accomplies sur les formes accréditées), fixe (pour offrir un agencement commun aux divers écrits, et, donc, une précise connaissance partagée à cet égard), explorable (pour qu'elle se construise dans les apports de certaines inventions), et lisible (pour inclure continûment la dimension de l'autre). Afin d'obtenir cela au plus simple, j'ai considéré, dans cet

(5) J'ai exploré pour mon propre compte une minime partie, sur son versant pervers, de cette perspective, dans *Le théâtre des métamorphoses (une nouvelle éducation textuelle)*, éditions du Seuil, collection "Fiction & Cie", Paris 1982.

exemple, que le principe structural serait la *mise en lecture du mot "Bestiaire" lui-même*. De cette façon l'on obtenait sans grand peine une forme nouvelle (puisqu'elle allait venir des singularités d'un parmi l'ensemble des vocables de la langue), fixe (puisque les éléments de base seraient communs aux divers écrits), explorable (puisque'il faudrait réussir un épanouissement de ces particularités), lisible (puisque devraient pouvoir se lire les aspects lus dans le titre). Ainsi le nombre des lettres de "Bestiaire" a permis une certaine exploration des symétries d'un dispositif de lignes et de mots à base "neuf", lequel a contribué à une mise en place, et en lumière, disons en bref par des acrostiches, du matériel littéral.

6. – Puisqu'il suppose l'intervention de l'autre, le travail comporte donc nécessairement plusieurs phases. Quelles sont-elles ?

Pour s'en tenir à la dimension pratique de l'écriture, le travail peut se concevoir comme un spirale enchaînement de cycles, en nombre illimité, et dont chacun se compose de trois phases complémentaires : la présentation du programme général par le responsable, l'exécution (individuelle, principalement) des diverses opérations suggérées, l'examen (collectif, essentiellement) du travail accompli par chacun. Cette dernière phase débouche sur une autre, la constitution d'un programme de perfectionnement particulier, laquelle est la première phase d'un cycle nouveau.

7. – Quels sont les résultats les plus intéressants, selon vous, que l'on peut obtenir avec cette sorte d'atelier ?

Que l'on me permette d'en choisir simplement deux.

L'un est l'expérience de ce mécanisme que j'ai été conduit à nommer *recouverte*. Je l'ai souligné d'emblée : le scripteur ne fait pas tout ce qu'il croit puisque, lorsqu'il se relit, ce qu'il voulait faire recouvre trop de fois, à ses yeux, quasiment de manière hallucinatoire, ce qu'en réalité il n'a peut-être pas fait. C'est une phase majeure qui surgit, dans l'atelier, quand le scripteur se rend compte qu'il n'a pas fourni à ses compagnons de travail les moyens de lire ce qu'il prétendait soumettre à lecture. Car, ce qu'il entrevoit, ainsi, n'est rien de moins que l'un des paradoxes de l'écriture : *ce qui la permet* (le programme, en tant que vouloir-faire, incite à un faire) *est non moins ce qui l'empêche* (le vouloir-faire, en recouvrant ce qui parfois n'est pas fait, interdit de le faire). Dès lors, les directives de perfectionnement demandent un retour au programme accepté. Ce phénomène est capital en ce qu'avec lui le scripteur saisit à quel point, sitôt qu'il s'avise d'écrire quelque chose, il est en somme le plus mal placé pour y parvenir, et en ce qu'il comprend, du coup, sur le vif, parfois de manière impressionnante, l'inévitable fonction de l'autre dans le procès d'écriture.

L'autre est l'accès au principe de *métaprogrammation* (6). Il faut l'admettre aussi : non seulement le scripteur ne fait pas ce qu'il croit, mais encore il ne sait pas tout ce qu'il fait. Le moment n'est pas secondaire, dans l'atelier, quand le scripteur voit certains des protagonistes découvrir dans son écrit diverses particularités inattendues. Toutefois, en ce que leur venue s'est produite hors le contrôle, nombre d'entre elles forment des accidents. Bref, ainsi qu'il me plaît en ce cas de le dire : le scripteur en a fait trop ou pas assez. Il en a fait trop : les directives de perfectionnement consistent alors à supprimer ce surplus qui gêne (ou, si l'on préfère, à se maintenir dans la stricte observance du programme envisagé). Il n'en a

(6) Jean Ricardou, "Pour une théorie de la réécriture", *Poétique* n° 77, Paris 1989, spécialement p. 6-7.

pas fait assez : les consignes d'amélioration invitent au contraire à enforcer ce surcroît dont on peut tirer bénéfice (ou, si l'on aime mieux, à outrepasser les règles de départ selon la bifurcation d'un métaprogramme). Face à une simple faute d'orthographe, par exemple, ou à un tonitruant rapport imprévu des sons, l'amélioration peut s'obtenir, ou bien, de manière programmatique, en les éliminant (puisqu'ils sont intempestifs), ou bien, de façon métaprogrammatique, en les organisant (comme germe d'une règle supplémentaire, et par souci de lecturabilité, comme ressort d'une invention fictionnelle). Ce mécanisme est fondamental, car il aide à concevoir, au passage, que l'inspiration, loin d'être l'obscur divinité des antiques légendes, ni davantage l'incertaine catégorie conçue par qui aujourd'hui réfléchit trop peu, dépend, pour beaucoup, de la soigneuse attention du scripteur au mot-à-mot lui-même.