HAL
open science

Jardinages d'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues

Chantal Dompmartin-Normand

To cite this version:

Chantal Dompmartin-Normand. Jardinages d'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues. Etudes en didactique des langues, 2016, Écrire (LANSAD & FLE) / Writing (TESOL & FFL), 26, pp.125-139. hal-04044946

HAL Id: hal-04044946

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044946

Submitted on 24 Mar 2023

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

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

Jardinages d'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues

Chantal DOMPMARTIN-NORMAND
MCF, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes

© ND, 2015

À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité[1]*, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie* (Ricœur, 1985: 443).

Introduction

En guise de préambule, un extrait de texte d'une étudiante, dont la langue première est le mongol, produit dans le cadre de cet atelier d'écriture en FLE.

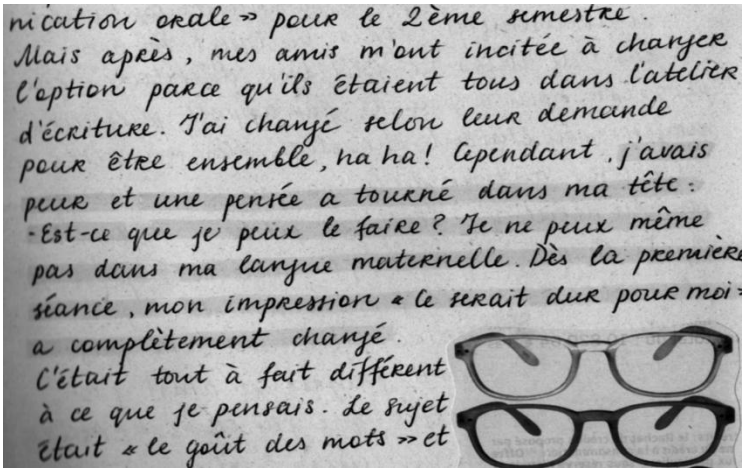
nication orale » pour le 2ème semestre.
Mais après, mes amis m'ont incitée à changer
l'option parce qu'ils étaient tous dans l'atelier
d'écriture. J'ai changé selon leur demande
pour être ensemble, ha ha! Cependant, j'avais
peur et une pensée a tourné dans ma tête:
« Est-ce que je peux le faire? Je ne peux même
pas dans ma langue maternelle. Dès la première
séance, mon impression « Ce serait dur pour moi »
a complètement changé.
C'était tout à fait différent
à ce que je pensais. Le sujet
était « le goût des mots » et

Image 1 – **Kishi-Mongolie-TRex-2014**[2]

[1] Selon Ricœur, l'identité aurait deux composantes: d'un côté la mêmeté représente ce qui nous rapproche de l'autre dans nos similitudes, de l'autre l'ipséité est ce qui nous est irréductiblement personnel, l'identité narrative créant le lien entre les deux.

[2] Tous les étudiants mentionnés ci-après ont donné leur autorisation pour que leurs textes et propos soient reproduits dans ces écrits de recherche, certains avec leur nom complet, d'autres leur prénom, d'autres en demandant qu'un pseudo leur soit attribué.

Et un propos de Nd., algérien, réfugié, plus âgé que la plupart de ses compagnons et compagnes de classe. Il est en difficulté dans le cursus et d'autres difficultés affleurent dans ce qu'il dit de lui.

> *Ecrire en langue étrangère ou écrire en français? La différence? C'est comme conduire un avion et conduire une brouette!* (Nd._Algérie_Ei_2016)[3]

"J'avais peur […] Je ne peux même pas dans ma langue maternelle", écrit Kishi. "C'était tout à fait différent à ce que je pensais […]". Nd., quant à lui, renvoie sur sa perception contrastée de son expertise.

Ces propos nous emmènent au cœur du sujet et déjà illustrent l'intention didactique de cet atelier d'écriture: travailler sur la peur d'écrire (dans une langue, dans l'autre), travailler sur la représentation de son expertise linguistique en proposant un détour, un chemin différent de ce à quoi on s'attend, ce qu'ambitionne en somme toute démarche qui se veut créative.

La phrase de Ricœur en exergue situe, par ailleurs, l'ancrage philosophique de cette intention: contribuer dans une situation d'enseignement de langue à ce que les sujets puissent mieux s'inscrire comme lecteur et scripteur de leur propre vie. Ce qui revient à postuler que l'expérience du déplacement linguistique (apprendre une autre langue) n'est qu'une déclinaison de l'expérience de déplacement globale (géographique, sociale, personnelle) que constitue l'existence pour chaque individu. Les situations d'enseignement de langue que j'organise s'orientent ainsi vers une nouvelle frontière, qui voit converger d'une part l'apprentissage concret d'un outil langagier (un "code") et d'une compétence (scripturale) et, d'autre part, une capacité[4] plus globale de cheminement de l'individu dans la complexité du monde, complexité qui accentue l'importance de l'appropriation des habiletés de langage(s).

La recherche-intervention dont cet écrit va donner un aperçu entend s'inscrire artisanalement dans cette orientation. Elle a pour objectif de contribuer à la conception et à l'expérimentation située de dispositifs, scénarios et outils, s'inscrivant dans la didactique du plurilinguisme. Dans ce cadre épistémologique, on avance que les prises d'appui sur l'ensemble des compétences linguistiques *déjà-là* servent l'acquisition-apprentissage de la langue nouvelle au répertoire, tout en développant la compétence langagière globale du sujet, sa compétence de communication. Coste, réinterrogeant cette dernière notion travaillée initialement par Hymes, file la métaphore du palimpseste, rappelant que

> […] le texte antérieur n'est jamais totalement effacé au profit du nouveau et qu'il n'y a pas de page redevenue vierge. Tout texte a son histoire, son auto-inter-textualité (Coste *et al.*, 2012: 104).

Dans cette optique, toute activité de parole chez un sujet s'inscrit dans la trace de productions de parole antérieures, à l'écrit et à l'oral. La tradition de la didactique des langues peine toutefois à envisager le changement de perspectives

[3] Voir conventions de transcription de corpus en fin de texte.

[4] Au sens que prend ce terme actuellement dans le courant qui traverse les sciences humaines, en particulier dans le sillage de l'économiste Amartya Sen.

qu'implique cette hypothèse translinguistique et holistique, tant les langues sont encore vues comme des codes discrets et traitées dans l'enseignement comme tels.

C'est dans l'exploration plus avant de ces changements de points de vue, qui marquent tout de même l'évolution du paradigme depuis quelques décennies, que se situe la recherche, plantée de façon exploratoire sur le terrain de cette classe de français langue étrangère. Elle est remise en plantation chaque printemps avec de nouvelles pousses: nouveaux apprenants et nouveaux textes. L'atelier est ouvert dans le cursus de français langue étrangère à l'université Toulouse 2 Jean Jaurès, s'adressant ainsi à des étudiants qualifiés d'allophones. La langue apparaît au singulier dans l'intitulé du cursus, dans ce contexte où pour l'instant encore trop peu de dispositifs et d'outils interrogent concrètement les contacts de langues qui sont à l'œuvre, et dont la stimulation pourrait participer au déplacement de perspectives susmentionné. Le fil de l'intention didactique de l'atelier va précisément être de stimuler et mobiliser ces contacts, afin qu'ils puissent être exploités comme ressources par les sujets. Pour ce faire, les chemins d'écriture qui leur sont proposés vont tenter de s'appuyer sur leur expérience plurilingue et pluriculturelle, pour lui donner corps dans l'activité scripturale, la révélant et la transformant. Et l'analyse, en dégageant des observables, tentera une évaluation/interprétation des effets de l'intervention.

Du paradigme monolingue au plurilinguisme, labours antérieurs et semis récents dans le champ de la didactique des langues

Sans revenir trop longuement sur les fondements de la didactique du plurilinguisme, rappelons que déjà au début des années 90, Louise Dabène appelait de ses vœux une didactique qui permettrait le décloisonnement des langues (Billiez, 1998). Plus tard, la didactique des langues voit émerger la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, développée en particulier dans les travaux du Conseil de l'Europe (Coste, Moore & Zarate, 1997). Cette notion valide l'hétérogénéité des ressources plurilingues (et pluri-styles) dans le répertoire d'un sujet et tente de proposer un cadre conceptuel pour l'enseignement où les langues ne seraient pas traitées que séparément. On regroupe alors dans les "approches plurielles", les démarches qui se reconnaissent dans la construction du nouveau paradigme (Troncy, 2014). Avec la notion de répertoire verbal (Gumperz, 1989) en fondation, toute langue nouvelle est ainsi vue comme ressource supplémentaire dans une "boîte à outils" langagière, mise en œuvre en fonction de nécessités de communication pragmatiques, ou en fonction d'autres paramètres d'ordre psycho-socio-affectif. En effet, dans la boîte, les statuts des outils-langues évoluent en permanence. Ainsi, dans la mesure où elle est visée par l'apprentissage à un moment donné dans le parcours d'un individu, la langue additionnelle – perçue plutôt par l'apprenant comme un code à bien séparer – jouit ou pâtit provisoirement d'un statut particulier, chargé d'intentionnalité et d'affects, sensible aux variations de motivation et tributaire de la qualité d'un rapport que l'apprenant entretient avec elle.

Dans la sphère anglo-saxonne, les outils épistémologiques pour penser le multilinguisme sociétal, le plurilinguisme des individus[5] et les dispositifs didactiques pour les classes font également florès. Canagarajah (entre autres 2011), García & Li (entre autres 2015), Cummins (entre autres 2005) développent des argumentaires en faveur de la légitimation scolaire de pratiques didactiques mêlant ou tissant les langues, sur la base du lien entre identités et pratiques langagières, pointant l'importance de ne pas briser ce lien en passant la porte des espaces scolaires.

Passée celle de l'atelier qui m'occupe, il s'agira donc d'essayer de faire bon usage de ces liens entre les langues présentes au répertoire d'un individu, entre ses langues et sa vie, entre ses langues et sa capacité d'expression, pour tenter, par exemple, d'enrayer la repousse de l'insécurité linguistique.

Bêcher pour lutter contre l'insécurité linguistique remontante

À ce niveau de leur cursus, alors que les étudiants sont qualifiés d'avancés (ils ont quelquefois passé plusieurs types de certification avec succès), l'insécurité linguistique prend de nouvelles formes. En réalité, elle est liée à la frustration qui peut croître, la norme ayant été exposée, voire surexposée, au fil du temps, bien décrite et sérieusement étudiée. Combien de fois ont-ils été amenés à observer le fonctionnement retors de la combinaison imparfait/passé composé? Quelle mortification de devoir admettre que ce fonctionnement n'est pas encore devenu un automatisme! Quel désarroi lorsqu'à ce stade, l'inconnu à qui l'on s'adresse dans la rue s'obstine à vouloir vous répondre en anglais: délit de faciès, délit de prononciation?

En France, la phrase que Ly déteste le plus: *Can you speak English* ? Cette phrase lui donne une impression qu'elle ne comprend rien en français. C'est un affront pour elle, parce qu'elle apprend la langue française depuis longtemps. (Ly_Chine_2016_Tex5_langue opaque). Et Lb. écrit:

> Je suis nulle en français. J'ai fait dix ans de français et j'ai honte. Avec mes amis au Maroc, je n'osais pas parler le français. J'ai trop de difficultés, je n'y arrive pas. Ça n'avance pas! (Lb._ Maroc_ 2016_EI)

Le paradoxe pour l'atelier tient aussi à sa nature: parmi les activités d'apprentissage linguistique, écrire est une activité déjà réifiée par le cadre institutionnel et la valeur symbolique qui lui est accordée socialement. La dimension créative qui lui est ici associée installe de surcroît les conditions d'une injonction paradoxale. L'écriture de l'écrivain, celle qui crée, est une activité chargée de prestige. Ces deux aspects tendent à cristalliser à la fois des enjeux de norme dans la langue et de l'inquiétude quant à l'inspiration et au savoir-faire. Il y a donc une potentielle peur multidimensionnelle dans l'écriture en langue étrangère: peur du manque de mots, peur de la faute, du manque d'idées, peur de ne pas être à la hauteur. Nous sommes bien dans le champ des représentations de la compétence/performance, avec ce qu'elles peuvent porter d'inhibitions. Le pari

[5] Notons justement que les Anglo-saxons utilisent ce seul vocable "multilinguisme" pour se référer aux phénomènes individuels et sociétaux, alors que la terminologie européenne a tendance à séparer: pluri- pour l'individu, multi- pour les sociétés.

toutefois, c'est de tirer parti de la tension de l'entre-deux (entre deux langues et tension vers la création d'un scripteur ordinaire) pour cheminer.

Planter l'atelier dans l'entre-deux sous le signe des semis croisés

La dimension plurilingue est *a priori* présente car la classe est culturellement et linguistiquement diverse et chacun est porteur d'un répertoire linguistique et expérientiel qui lui est propre. Elle est donc dans le *déjà-là* à partir duquel produire. Le premier défi de l'atelier est de parvenir à la mobiliser, en biais et par le détour avant qu'elle puisse éventuellement apparaître en plein et en délié(s). Je choisis de proposer comme déclencheurs et pistes d'écriture[6] des fragments de textes autobiographiques et réflexifs où des auteurs écrivains parlent de leur rapport à la langue qu'ils ont choisie pour écrire, pour leur métier d'écrivains, en l'occurrence le français, alors qu'elle n'est pas la langue première à leur répertoire.

Les hypothèses sont les suivantes: les rencontres avec les textes d'écrivains reconnus, thématisant le déplacement linguistique, géographique, identitaire
- vont donner aux écrivants la possibilité d'explorer leur propre déplacement et de réfléchir à leur rapport à la langue en cours d'apprentissage;
- vont permettre de la distanciation à travers la prise de conscience de représentations (de soi, de l'autre, de sa langue dite maternelle, de la langue autre);
- vont permettre l'amélioration de l'expression/production dans la langue-cible, ce qui (hypothèse complémentaire pour laquelle les observables sont plus difficiles à collecter) serait utile à sa compétence langagière holistique.

Sont proposés des récits sur le souvenir, sur l'écart entre l'ici et l'ailleurs, et des réflexions sur la "migrance", l'opacité de la langue autre, la frustration du locuteur déplacé, ou *a contrario* son éventuel sentiment d'élation, transport ou émotion de voyage positive. Certains de ces écrits laissent affleurer des marques transcodiques, des mots d'autres langues "intraduisibles" et des traces plurilingues dans le style. Certains de ces traits sont observables et font partie intégrante du style de l'auteur, avec des astuces (parenthèses, italiques, etc.) qui permettent de les mettre en scène et en jeux.

Dans ces fragments de textes, les commentaires métalinguistiques sur l'autre langue sont contrastés. Les auteur.e.s expriment des affects, de l'attraction-répulsion pour la langue qu'ils/elles écrivent, de l'identification ou de l'écart ressenti avec ses locuteurs "natifs": charmants, agaçants ou arrogants. Les auteur.e.s racontent comme ils/elles se sont approprié.e.s la langue ou pas, quel chemin ils/elles ont fait avec elle: soit elle a été planche de salut – langue du cœur, d'adoption, langue paternelle (Mizubayashi, 2011), ou le *je* est plus libre (Huston, 2005) – ou au contraire comment elle reste irréductiblement un solfège, une langue impossible à incorporer (Kristeva, 1988)[7].

---

[6] Le format de cet article ne permet pas la présentation détaillée des consignes. Le lecteur pourra se référer à divers articles dont un paru (Dompmartin & Le Groignec, 2015) et d'autres à paraître.
[7] Comme les consignes (*cf.* note précédente), les extraits d'écrivains sont plus largement commentés dans les articles écrits précédemment et cités en bibliographie.

Ces textes, en tous cas, comportent des aspérités: il n'est pas question que du bonheur de parler une langue autre et de la merveille que représenterait l'altérité et le déplacement, dans un discours lissé et politiquement correct, mais plutôt de chemin à tracer, avec vagabondages, méandres, embûches, mais aussi succès, satisfactions, émancipation(s). Jenny évoque trois attitudes que les écrivain.e.s adoptent tour à tour: "apologiste du métissage linguistique […] puriste […] et forgeur de langue" (Jenny, 2005); trois attitudes qui semblent antagonistes mais qui, à mon sens, se répondent et se co-construisent, ou qui en tous cas devraient stimuler les apprentis scripteurs.

Des observables qualitatifs et une récolte de données sur un mode ethnographique

Les données d'analyse sont, d'une part, les propos des étudiants et, d'autre part, leurs textes écrits, éventuellement dans leurs différentes versions, du brouillon au texte définitif. Ces données sont recueillies sur un mode ethnographique. Elles concernent un petit nombre de sujets, avec pour chacun douze semaines seulement entre les premières et les dernières données. Chaque année, un nouveau groupe écrit de janvier à mai. Chaque année, les propositions d'écriture évoluent et se transforment avec néanmoins le fil de l'intention didactique décrit plus haut qui se maintient.

Le premier recueil de données intervient en début de semestre sous forme de questionnaire sur leurs attentes concernant l'atelier (Questionnaire Attentes: QA). Les questionnaires sont commentés ensemble et donnent lieu au recueil de propos échangés en groupe (Échanges initiaux: Ei). En cours de semestre, le recueil rassemble les textes produits et éventuellement des propos recueillis dans les interactions hebdomadaires (Eint). En fin de semestre, est rédigée une fiche "Retour sur les séances" (FRet) et un dernier texte où la consigne invite à faire un retour sur l'expérience de l'atelier (TextRet). Des échanges de fin de parcours (Ef) et d'éventuels entretiens individuels (EI) complètent le corpus.

Dans ce corpus, je cherche:

- des traces de l'évolution de leur motivation pour écrire, déblocage/changement concernant l'insécurité linguistique et scripturale;
- des traces de réflexivité et prise de distance concernant la langue/les langues, leurs usages et la vision qu'ils peuvent avoir de leur(s) compétence(s), de leur place en tant que locuteurs non-natifs;
- des traces de l'amélioration de la qualité des textes du point de vue stylistique et du point de vue linguistique.

La partie la plus satisfaisante de la récolte a été du côté de la thématisation du goût d'écrire, donc de la motivation renouvelée, ce qui correspond aux objectifs premiers des ateliers d'écriture dans de nombreux contextes où ils se sont mis en place. Sous la forme d'invitation à une expérimentation libre des pouvoirs exploratoires de l'écriture, à partir de jeux de contraintes ou de consignes sollicitant l'imagination ou même laissant l'écriture s'auto-développer, il s'agit avant tout de réconcilier les sujets avec l'écrit, d'en faire une activité positive, d'en faire expérimenter les pouvoirs et de montrer que chacun est capable de réussir à écrire par plaisir. L'évaluation alors se

tourne vers le sujet, délaissant le texte lui-même pour le processus de transformation qu'il provoque (Chabanne & Bucheton, 2002: 4).

Motivation, encapacitation, amélioration linguistique

L'atelier (re)donne-t-il le goût d'écrire?

Le tableau ci-dessous permet une visualisation des avancées pour une sélection d'étudiants. Notons que parmi ces participantes, certaines obtiennent dans les autres matières (grammaire, littérature, etc.) de bons, voire d'excellents résultats (prénom* dans le tableau), alors que d'autres sont dits en "difficulté" (prénom# dans le tableau). Le dispositif, pour ce qui est de l'item motivation, ne semble donc pas profiter seulement aux "bons" étudiants.

Étudiant, pays de provenance, année	**Corpus de début de semestre** QA: questionnaire "Vos Attentes concernant l'atelier" Ei: échanges oraux initiaux en groupe	**Corpus de fin de semestre** FRet: fiche "Vos Retours sur les séances" texN°: un des textes écrits en cours de route TRex: texte "Retour sur expérience" Ef: échanges oraux en groupe en fin d'atelier EI: entretien individuel
Azam # Iran 2014	*j'ai choisi ça, mais j'ai peur, c'est le plus difficile pour moi.* (Ei) *Quand je veux commencer à écrire qqch, je n'ai aucune idée- j'espère que cet atelier peut m'aider.* (QA)	C'est vrai que j'aime écrire quelque chose plus qu'avant, et des choses que j'ai longtemps souvenu pas, je suis contente de pouvoir les mémoriser et les écrire sur des papiers. Je vais les garder pour l'avenir. (FRet)
Houria # Algérie 2014	*je me suis inscrite à cette option, car pour moi c'est difficile l'écrit en français, c'est dur!* (QA)	J'ai remarqué que j'aime bien écrire en français. Je ne suis pas sure d'avoir progressé en français, mais ce qui est sûr, c'est que j'ai vraiment bien aimé ce cours. (FRet)
Kishi* Mongolie 2014	…	Pour le 2ème semestre j'avais choisi l'autre option. Mais mes amis m'ont incitée à changer parce qu'ils étaient tous dans l'atelier d'écriture. J'ai changé selon leur demande pour être ensemble, ha ha! Cependant j'avais peur et une pensée à tourné dans ma tête – est-ce que je peux le faire? Je ne peux même pas dans ma langue maternelle. Dès la première séance, mon impression " Ce serait dur" a complètement changé. C'était tout à fait différent à ce que je pensais […] (Kishi-TRex- 2014_cf. image 1 supra)
Svitlana* Russie 2015	*(d'habitude) je n'écris que ce qui est obligatoire. C'est difficile de développer. (QA)*	J'ai trouvé une nouvelle manière un peu poétique pour m'exprimer en français (FRet). Cet atelier m'a donné envie d'écrire en français. (FRet)
Josmar* Venezuela 2014	*Moi personnellement, j'ai peur de me jeter à écrire car je pense qu'il faut avoir du talent naturelle pour cela. (QA)*	J'espère continuer à écrire des textes de cet style. (FRet) (L'atelier m'a) […] permis de faire rouler facilement les idées de la pensée jusqu'à la main. (FRet) + voir Jos., TRex 2014, image 2 infra.

Tableau 1– **Thématisation des "avancées" côté motivation et goût d'écrire**

Le texte suivant, montré dans son intégralité, tel qu'il apparaît sur le fascicule de l'étudiante, qui rassemble en fin de semestre tous les écrits dans leur version finale, rend compte d'une mutation dans le rapport à l'écriture en général, évoquant une réparation dont l'atelier a pu être le lieu.

Pour l'écriture, j'étais plutôt handicapée. Je l'avais découvert quelques années auparavant. J'avais déjà essayé une fois, deux, trois. Rien ne venait. Mon cahier était resté toujours en blanc. Pourtant, j'étais toute bouleversée, émue mais impuissante. Ce fut dévastateur de me trouver ainsi, « huérfana de palabra, abandonada ». Néanmoins, c'était passé il y a longtemps que je n'avais presque aucune trace dans ma mémoire. J'avais laissé cette idée d'un côté. Enfin, j'avais le droit d'être une fille normale, je n'étais pas obligée d'être extraordinaire.

J'avais échappé à l'écriture alors qu'un peu plus tard, elle est venue m'interpeller encore une fois. Pendant l'année 2014, plus précisément. À cette époque là, le français n'était plus une langue étrangère pour moi, elle devenait ma langue à moi. Il faisait deux ans depuis mon arrivé en France et j'étais étudiante à l'Université Toulouse le Mirail. J'avais 30 ans et je faisais les études pour le Diplôme d'Université d'Études Françaises. Ce n'étais pas un cours de langue comme la plupart où l'on étude que la grammaire. J'ai appris de l'histoire du pays, de la littérature, de la culture, de la méthodologie universitaire… j'ai appris à vivre et penser à la française.

Tous mes cours me plaisaient, je vraiment adorais. Pourtant il y en avait un dont je craignais. Il s'appelait Atelier d'écriture. Je l'avoue, j'en avais peur, comme les enfants en ont aux fantômes. Le premier semestre, j'ai réussi à m'enfuir pour une fois car j'ai suivi une autre optative : Pratique de Communication Orale. Néanmoins, le deuxième, je n'ai pas eu de chance. J'étais obligée à le faire car, sans me rendre compte, je l'avais coché comme option dans ma fiche d'inscription. J'ai soupiré résignée en me disant : ça y est, l'on fera le ridicule comme autrefois, mais maintenant, cette fois-ci, je ne pleurerai pas, je m'en moquerai de moi-même.

Sceptique, je suis allée le premier mercredi matin; puis, le suivante; encore, l'autre et l'autre… et tout à coup, je me suis rendu compte que je n'attendais que ce jour de la semaine pour aller à mon atelier. J'avais une énorme envie d'écrire et je le faisais d'une façon si naturelle, que l'on dirait que j'avais l'habitude. Mais loin de là. J'étais émerveille, ravie de ce coup des idées qui m'a frappé. Qu'est ce qui a été différent ? Pourquoi en ce moment-là j'étais capable d'écrire alors qu'avant j'étais si maladroite? Je n'ai pas de réponse. Pourtant, j'ai une hypothèse dont j'aime bien y croire.

Je pense, en fait, que c'est une grâce due au français. N'étant pas ma langue maternelle, le français m'a offert un abri tiède où j'ai pu d'une certaine manière me cacher et, en même temps, me dévoiler. Tout était permis puisque j'ai été protégé des regards qui voulaient m'scruter. Et même, du plus sévère, le mien. Et me voilà, jusqu'à aujourd'hui que je me rends souvent a cette tanière pour écrire et réécrire sans intention ou avec, pour [me] effacer, pour [me] raturer, pour [me] corriger, pour me sauver.

Image 2 – **Jos_Venezuela_Trex_2014**

L'expression de la frustration sert-elle l'encapacitation?

Ci-dessous les textes de Kurara et de Wen. Écrits comme le précédent en écho à celui de Nancy Huston qui thématisait des frustrations, ils donnent à lire un cheminement réflexif construit, avec une appropriation du motif de l'infantilisation pour le premier, tandis que Wen dans le second en profite pour déployer son

humour, en réinvestissant des traits stylistiques observés chez N.H. (les parenthèses, la ponctuation), en créant son style avec le jeu de langue et la mise en scène de l'opacité de la langue étrangère à l'oral.

Texte d'écrivain.e	**Textes d'écrivant.e dans l'atelier**
Dès que je me retrouve de l'autre côté de la frontière: la langue. Mur opaque. Êtres impénétrables. Ils rient, on ne sait pas pourquoi. Ils se fâchent, s'excitent, s'interpellent, on ignore de quoi il s'agit. Ce n'est pas loin d'être cauchemardesque quand on y pense. […] Si vous négligez d'accorder un adjectif à son substantif, gare à vous! Ils prendront le même air condescendant, légèrement apitoyé mais en même temps agacé ("tout de même, vous le faites exprès?"), que si vous aviez porté à votre oreille une fourchette chargée de purée […] À l'étranger, on est enfant à nouveau, et dans le pire sens du terme: infantilisé. Réduit à l'infans, c'est-à-dire au silence; privé de parole. Totalement idiot et impuissant! (la langue anglaise le dit bien, qui fait converger dans le mot dumb le mutisme et la bêtise.) […] on ne sait rien, rien […] est-ce que je suis en train de me faire avoir, pourquoi rit-il, que racontent les journaux, je veux mes corn flakes! MAMAN!!!" (Huston, *Nord perdu*, Actes sud, 1999: 77, 78, 79)	[…] Mais franchement, ce qui est le plus sévère n'est pas d'être traité en enfant. C'est le moment où les gens me traitent comme si je n'étais pas là. Le mépris. […] […] il y a ou pas des signes que les gens ont quelque intérêt pour moi. S'ils sont indifférents à ma personne, comment est-ce que je pourrais communiquer avec eux? Mon intérêt pour les autres ne suffit pas, celui des autres est nécessaire évidement. Je ne peux pas nier que je suis une enfant à cause de mon niveau de la langue, à cause de mon apparence, à cause de mes comportements. Oui, c'est naturel et c'est moi qui dois faire des efforts pour améliorer ma langue, pour me familiariser avec le nouvel environnement. Cela est le premier pas pour aller vers l'échange de paroles avec les gens locaux et pour cohabiter à égalité en tant qu'adulte. J'espère que je pourrai devenir grande. (Kurara_Japon_2013_Tex6_langueopaque)
	"C'est pas ouvert!" (le magasin dans lequel je suis rentré!?), "C'est pas possible!" (de vous inscrire) "Revnédeminmatinkanceouvertpaskelacéferméfoli relafiche" dit la secrétaire, qui a ouvert... c'est pas grave! Bienvenue dans la langue française. Pour les non-initiés, la tâche d'essayer de parler le français est un mélange du succès, du confusion et une occasion d'humiliation publique. Pour nous, les étrangers, la tâche n'est pas facile. (Wen_Angleterre_2014_tex8_langueopaque)

Tableau 2 – **Thématisation de la frustration avec la langue étrangère**

Le texte de Huston a permis d'autoriser à dire, qui est sans doute un préalable à l'autorisation à réussir qu'un sujet peut se donner.

Les déclarations de K. dans sa *Fiche Retours* évoquent la "liberté" plus grande.

> J'ai bien aimé le travail individuel de l'écriture. Ça m'a fait penser, créer des choses. Tous les sujets étaient subjectifs et différents que j'avais pensés, mais finalement c'était amusant! J'ai pu écrire plus librement (Kurara_Japon_2013_FRet).

Il est bien question de (en)capacitation chez K.: "j'ai pu écrire".

Rapprochons ces propos des déclarations de Rika, japonaise aussi, qui témoigne de l'expérience de la différence de "liberté d'expression" que génère la langue autre et/ou la différence de lieu.

> Je suis pas la même personne en français: j'utilise des mots plus violents, plus directs. Au Japon, je dois être la personne gentille. Je dois mettre les nuances. Sinon on va dire elle est bizarre. Ici j'ai le droit d'être bizarre (rires). Je peux marcher au jardin en pyjama. Au Japon je peux pas, si un voisin passe (Rika_Japon_2014_EI).

Liberté dans la langue autre que Huston développe:

> En français je pouvais dire, très calmement et avec une certaine indifférence, des choses qu'il m'aurait été difficile de révéler ou même de penser dans ma langue maternelle (Huston, 2005: 341; ma traduction).

La notion d'encapacitation rejoint les notions d'*empowerment*[8] et d'auto-autorisation[9] maintenant bien identifiées dans la problématique des apprentissages langagiers et des apprentissages en général.

Cherchant l'explication à son désir renouvelé d'écrire, le dernier paragraphe du texte reproduit intégralement *supra* de Jos., renvoie à la protection qu'offre la langue non première, langue où l'on peut se "cacher" et se "sauver" tout à la fois.

> Pourtant, j'ai une hypothèse dont j'aime bien y croire.
> Je pense, en fait, que c'est une grâce due au français. N'étant pas ma langue maternelle, le français m'a offert un abri tiède où j'ai pu d'une certaine manière me cacher et, en même temps, me dévoiler. Tout était permis puisque j'ai été protégé des regards qui voulaient m'scruter. Et même, du plus sévère, le mien. Et me voilà, jusqu'à aujourd'hui que je me rends souvent à cette tanière pour écrire et réécrire sans intention ou avec, pour [me] effacer, pour [me] raturer, pour [me] corriger, pour me sauver (Jos_Venezuela_2014_Trex_ cf. texte entier image 2).

Vers l'amélioration linguistique et stylistique?

Au-delà du déclaratif des étudiants, qui font tous état de leur plaisir à écrire, sans pour autant décrire de mutations personnelles aussi explicitement que Jos., j'ai cherché à repérer les traces de l'amélioration dans le maniement de la langue et dans l'amélioration du style. L'enjeu est en effet aussi de contribuer à l'amélioration de la compétence dans la langue cible de l'apprentissage car les attentes énoncées par les étudiants en début d'atelier ramènent à cet enjeu, cohérent avec le contrat didactique.

> J'attends de pouvoir d'écrire bien et spontannement en français, de pouvoir faire des bonnes phrases (Darni_Malaisie_2016_QA).

> j'attend de approfondir mon écriture en français. Je voudrais écrire avec moins de fautes et utiliser un niveau de français plus jollie et sofistiqué (Vincent_Etats-Unis_2016_QA).

> j'espère d'améliorer ma façon d'écrire en français, la syntaxe surtout et développer un peu ma créativité qui est nule (Karla_Mexique_2016_QA).

---

[8] Cette notion polysémique fait l'objet de débats en sciences sociales. Pour en savoir plus: <http://www.internetactu.net/2015/11/13/breve-histoire-de-lempowerment-a-la-reconquete-du -sens-politique/>. Consulté le 18/02/16.

[9] Il est intéressant de noter que la notion d'autorisation touche à celle d'autorité et à celle d'auctorialité (cf. Dompmartin-Normand, sous presse, où ce point est développé en référence aux travaux entre autres de Cécile Goï, 2015).

Ils attendent que l'atelier les fasse progresser au plan grammaire et vocabulaire, ce qui est parfaitement légitime. Ils attendent aussi quelque chose de subtil et en partie subjectif au plan de la qualité, la beauté, la spontanéité, la créativité.

Le problème se pose toutefois d'entrée de jeu dans le hiatus entre la notion d'atelier d'écriture et celle d'évaluation. Comment mesurer les améliorations au plan de la langue sans appliquer le regard normatif ordinaire sur les textes produits? Comment avoir d'abord un regard de lecteur avant celui de professeur? Mais quels critères et quelle mesure mettre en place pour évaluer malgré tout?

Sans avoir entièrement répondu à cette question, bien débattue en didactique de l'écrit (Chabanne & Bucheton, 2002; Garcia-Debanc, 1999), mon intérêt s'est porté sur la possibilité de visualiser des changements dans les étapes de réécriture, où interviendrait, conformément à la consigne, la langue privilégiée de l'étudiant, celle qu'il considère première.

L'un de ces exercices comporte ainsi plusieurs phases de réécriture avec auto-traductions croisées. La consigne demande de traduire puis de retraduire en améliorant le style, avec l'aide des passages d'une langue à l'autre. L'activité de traduction est en général absente de la classe de FLE classique, et pour cause, compte tenu du fait que les apprenants ne partagent pas le même répertoire. Il s'agit là de la réintroduire au plan individuel, à partir de sa propre production, pour comparer, pour prendre du recul critique, pour enrichir son texte et pour réécrire.

La proposition d'auto-traduction croisée comportait cinq étapes:

- rassembler des souvenirs d'arrivée dans la langue, en France;
- écrire avec *je*, en miroir du texte de Huston évoqué plus haut (voir tableau 2);
- traduire dans sa langue première;
- retraduire en français en substituant *il* ou *elle* à *je*;
- noter ses réflexions sur le processus (comment on a ressenti l'exercice).

Ellen, néo-zélandaise, a écrit en 2015 la série de textes suivante, où sont visibles[10] des évolutions de son texte:

> […] Des gens se moquaient de moi, de mon accent, de <u>mes verbes mal conjugués</u>… Cette belle langue a été un mystère pour moi, un livre que je n'arrivais pas à ouvrir, une blague secrète dont je ne serais jamais au courant. Je marche dans la rue, un homme me lance une remarque, sans doute des avances sexuelles, car je suis une fille en jupe en été. Mais j'ai un avantage aux filles françaises, car je ne parle pas votre langue! Je suis une fille néo-zélandaise en France qui ne comprend rien, et je n'ai jamais été si contente! […] (Ellen_Nouvelle Zélande_ 2015_Tex6_ langue opaque_ Etape 2).

> […] People laugh at me, at my accent and at <u>my creatively conjugated verbs</u>. This beautiful language is a mystery to me, a book I just couldn't get to open and a secret joke, which no one will let me in on. <u>I feel like a ghost when I can't follow the conversation, and an alien when I finally do open my mouth.</u> I walk in the street, and a man yells something at me – no doubt something disgusting, because I'm a girl

[10] Les parties <u>soulignées par nous</u> sont celles où l'on peut le mieux repérer des changements, qui seront commentés.

> wearing a skirt in summer. I do have an advantage over French girls though, because I don't speak his language! I'm a kiwi girl in France who understands nothing, and I've never been so thankful for it. […] (Ellen_Nouvelle Zélande_ 2015_Tex6_ langue opaque_ Etape 3_autotrad vers L1).
>
> […] Des gens se moquent d'elle, de son accent, et de ses verbes conjugués d'une façon créative. Cette belle langue est pour elle un mystère, un livre qu'elle n'arrive pas à ouvrir, une blague secrète dont elle n'est pas au courant. Elle frappe à la porte mais personne ne va l'ouvrir. Elle est un fantôme quand elle ne suit pas la conversation, et une extraterrestre quand elle ouvre enfin la bouche. Elle se promène dans la rue, et un homme lui lance une remarque – sans doute quelque chose d'horrible, car elle est une fille en jupe durant l'été. Mais, elle a un avantage que les fille françaises n'ont pas – elle ne comprend pas cette langue! Elle est une fille néo-zélandaise en France qui ne comprend rien, et qu'est-ce qu'elle est contente! (Ellen_Nouvelle Zélande_ 2015_Tex6_ langue opaque_ Etape 4_retour au français).
>
> À la première écriture, j'ai recueilli des idées et souvenirs qui me touchaient très forts au tout début de mon apprentissage. À la deuxième, j'ai passé du temps à bien choisir mes mots, et de les lier avec soin. À la troisième, j'ai eu du mal à réécrire en anglais – je ne trouvais plus mes mots. À la quatrième, je me sens que mes sentiments et mes souvenirs sont enrichis, grâce au fait que ces expériences se sont passées plutôt en anglais, donc c'est là où j'ai trouvé les détails. En remplaçant le "je" avec le "elle" je me sens très loin de cette écriture... Elle pourrait décrire n'importe quel apprenant. (Ellen_Nouvelle Zélande_ 2015_Tex6_ langue opaque_ Etape 5_méta).

"Verbes mal conjugués" s'est transformé en "creatively conjugated verbs", puis en "verbes conjugués d'une façon créative". L'auteure est passée d'une appréciation négative de sa production orale à un jugement positif. Le changement peut être mis au crédit d'une amélioration stylistique avec une formule typée, déjà trace de légèreté.

La nouvelle phrase en anglais "I feel like a ghost … mouth" relance le texte et apporte images décalées et humour supplémentaires. Les idées ont pu émerger car "ces expériences se sont passées plutôt en anglais, donc c'est là où j'ai trouvé les détails", même si le passage à l'anglais a d'abord présenté une difficulté: "je ne trouvais plus mes mots".

Mots de conclusion

Contribuer à dynamiser le chemin d'appropriation de la langue étrangère, travailler son incorporation au répertoire, favoriser la mise en perspective et en circulation des représentations et des tensions, c'est ce que l'atelier propose. Les participants s'en saisissent d'une manière qu'ils donnent à voir et peut-être d'autres manières qui resteront cachées au regard de l'observateur.

> La situation d'enseignement n'est pas réductible à sa narration, schématisation ou théorisation. Enseigner c'est d'abord un moment de présence, où le retour en arrière n'épuisera pas la réalité de l'événement (Brillant-Rannou, 2004: 99).

La réalité de l'événement et la profondeur de l'expérience vécue par les participants ne seront au mieux qu'effleurées par le récit qu'en fera le chercheur, ethnographe de sa propre expérience en même temps que de celle de ses étudiants, position d'équilibriste en somme.

Surtout, comme pour d'autres travaux en didactique du plurilinguisme se proposant de travailler les représentations, ce qui bouge et ce qui change n'apparaît que subtilement et avec la probabilité d'un effet retard, que seul un recueil plus longitudinal rendrait éventuellement visible. Et c'est là que la recherche-intervention à visée formative ou éducative rencontre souvent sa limite. Les sujets vont poursuivre leur aventure avec les langues loin de ce jardin-là où nous avons partagé, et les étapes de leurs changements personnels sortent de notre champ. Pour autant, l'évaluation du dispositif est importante et à remettre sans cesse en culture comme le dispositif lui-même.

Une question me paraît aujourd'hui saillante et devra faire l'objet d'encore plus d'attention: l'atelier est-il profitable à la fois pour les étudiants en difficulté avec la langue et pour ceux en facilité? Cet aspect inclusif est en principe dans la visée de tout dispositif qui se veut innovant.

Dans le semestre en cours, c'est donc le parcours de Nd. cité en préambule qui devrait être observé de près, ainsi que celui de Lb. ("j'avais honte", *supra*). Tous deux sont en apprentissage d'une langue seconde au sens sociolinguistique du terme, en facilité à l'oral (néanmoins marqué de traits stigmatisés) et en difficulté à l'écrit avec une forte fossilisation d'erreurs qui les pénalise dans les productions académiques. Mais le cheminement de Ns. sera également intéressant à observer. Étudiant Erasmus, il est spécialiste de français aux Pays-Bas, a aussi des années d'apprentissage du français derrière lui, se dit "perfectionniste", s'agace de ses "fautes", malgré son niveau évalué comme excellent. Celui de Ly. (chinoise, texte *supra*) sera aussi à observer. Elle est réservée, souvent mise en difficulté à l'oral comme à l'écrit, mais pour d'autres raisons que Lb. et Nd. La langue additionnelle au répertoire est pour elle *très* étrangère (Louise Dabène parlait du degré de xénité).

Ce qui va compter pour eux en tout état de cause, ce sont les moments de partage des textes, qui brouillent leurs différences et écarts de niveau, tout en redonnant une place à leur diversité intime. Sous le signe de la bienveillance mutuelle, ingrédient majeur du jardinage en commun, ces moments forts de l'atelier seront, j'espère, le terreau nourrissant dans lequel la dynamique de cette saison pourra fleurir.

Références bibliographiques

BILLIEZ, JACQUELINE. 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM.

BRILLANT-RANNOU, NATHALIE. 2004. L'expérience littéraire: création, lecture et transmission. *Skholê*, hors-série 1*,* 99-104.

CANAGARAJAH, SURESH. 2011. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging*, The Modern Language Journal* 95: 3, 401-417.

CHABANNE, JEAN-CHARLES & DOMINIQUE BUCHETON. 2002. Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes.

CHABANNE, JEAN-CHARLES & DOMINIQUE BUCHETON (dir.). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Éditions Delagrave/CRDP Versailles. <hal-00921922>.

COSTE, DANIEL, DANIELLE MOORE & GENEVIEVE ZARATE. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P465_26519>.

COSTE, DANIEL, JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO & DANIELE MOORE. 2012. Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société* 1: 139, 103-123.

CUMMINS, JIM, VICKI BISMILLA, PATRICIA CHOW, SARAH COHEN, FRANCES GIAMPAPA, LISA LEONI, PERMINDER SANDHU & PADMA SASTRI. 2005. Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership* 63: 1, 38–43.

DOMPMARTIN-NORMAND, CHANTAL. Sous presse. Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'*ici* et l'*ailleurs* linguistique et culturel. NARCY-COMBES, MARIE-FRANÇOISE & CHRISTINE JOEFFRION (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

DOMPMARTIN-NORMAND, CHANTAL. À paraître-a. Écrire dans une langue *autre* en atelier d'écriture à l'université: travailler la dynamique du rapport aux langues et le goût d'écrire. MEYER, JEAN-PAUL (dir.). *Pratiques et enjeux du texte aujourd'hui. Nouvelles approches en littérature, linguistique, didactique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

DOMPMARTIN-NORMAND, CHANTAL. À paraître-b. Écrivains plurilingues et étudiants de FLE: rencontres et résonances. SIMOES-MARQUES, ISABEL (dir.). *Cette langue est-elle la mienne? Plurilinguisme et migrations dans la littérature de langue française. Carnets–Revue électronique d'études françaises*. Porto: APEF. <https://www.openedition.org/13624>.

DOMPMARTIN-NORMAND, CHANTAL & ANNE LE GROIGNEC. 2015. Un atelier d'écriture créative en FLE: tissages et apprentissages plurilingues. *Éducation et Sociétés plurilingues* 38. Aosta: CIEBP, 59-71.

GARCÍA, OFELIA & WEI LI. 2015. *Tranlanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

GARCIA-DEBANC, CLAUDINE. 1999. Que reste-t-il de nos critères? QUET, FRANÇOIS (dir.). *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit. Mélanges offerts à Maurice Mas*. Grenoble: IUFM, 13-19.

GOÏ, CÉCILE. 2015. Langues et rencontre interculturelle en éducation: loyautés, conflits, autorisations. SIMON, DIANA-LEE *et al. Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris: Riveneuve, 95-118.

GUMPERZ, JOHN J. 1989. *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.

HUSTON, NANCY. 1999. *Nord perdu*. Paris: Actes Sud.

HUSTON, NANCY. 2005. *Longings and belongings. Essays*. Toronto: McArthur & Co.

JENNY, LAURENT. 2005. La langue, le même et l'autre. *Fabula-LhT*. <http://www.fabula.org/lht/0/jenny.html>. Consulté le 19 mai 2015.

KRISTEVA, JULIA. 1988. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard.

MIZUBAYASHI, AKIRA. 2011. *Une langue venue d'ailleurs*. Paris: Gallimard.

RICŒUR, PAUL.1985. *Temps et récits III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.

TRONCY, CHRISTEL (dir.). 2014. *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Conventions de transcription du corpus

Cambria italique 11, propos recueillis sur le carnet de bord de l'animatrice tout au long des semestres pendant les interactions en groupe classe (Ei, Eint, et Ef), ou propos écrits dans les questionnaires (QA) de début de semestre intitulé "Vos pratiques d'écritures actuellement et vos attentes concernant cet atelier", ou propos recueillis en interactions duales avec la chercheuse-animatrice (EI).

Garamond 11: extraits de textes produits, dans leur version finale ou intermédiaires.

(Entre parenthèses: Pseudo ou prénom de l'étudiant.e_pays de provenance_année_type de corpus).

Dans les corpus écrits, des "scories" orthographiques peuvent subsister, respectant la version de l'auteur.e.