

ÉCRIVAINS PLURILINGUES ET ÉTUDIANTS DE FLE

Rencontres et résonances

CHANTAL DOMPMARTIN-NORMAND
Univ. Toulouse-Jean Jaurès
Lidilem, Univ. Grenoble-Alpes
chantal.dompmartin@univ-tlse2.fr

Résumé : Notre recherche porte sur un atelier d'écriture mis en place dans un cursus de Français Langue Etrangère, destiné à des étudiants plurilingues à l'université de Toulouse. Le dispositif prévoit un cheminement d'écriture en résonance avec des textes d'écrivains plurilingues, en particulier lorsque ceux-ci s'expriment sur leur rapport à l'écriture dans une langue autre que "natale" et sur leur expérience du déplacement en général. L'intention didactique est de susciter au cours du travail narratif personnel des « écrivains » une réélaboration des représentations quant à l'*étrangéité* de la langue et quant au travail d'écriture *per se*. La conscientisation des liens entre les langues serait propice à une meilleure mise en jeu(x) par un locuteur de son répertoire pluriel. Son investissement dans l'écriture, quelle que soit la langue et la perception qu'il peut avoir de sa compétence académique dans ce code spécifique, serait renforcé.

Mots-clés : français langue étrangère, atelier écriture, écrivains plurilingues, didactique du plurilinguisme.

Abstract : Our research takes place in a writing workshop set up in a French as a foreign language program intended for multilingual students at the University of Toulouse. The students are invited to write echoing texts of multilingual writers, in particular when these express themselves on their relationship to writing in a language other than "native" and on their experience of migration. Through the personal narratives, the didactic intention is to induce a reflection on the conceptions of being a *foreigner* and using a *foreign* language, as well as on the process of writing itself. Being conscious of the links between languages could allow a speaker to make a better use of his plural repertoire. The investment in writing, no matter the language and the perception the speaker has of his or her academic ability in this particular code, could be strengthened.

Keywords : French as a Foreign language, creative writing workshop, multilingual writers, didactics for multilingualism.

Dans cet atelier d'écriture se rencontrent des étudiants *plurilingues* et des écrivains qualifiés du même adjectif. Les premiers sont dits aussi *internationaux*, *allophones*, *étrangers* ou *culturellement et linguistiquement divers*¹. Ils sont engagés dans l'apprentissage de la langue française, dans un département de FLE/S à l'université de Toulouse, dans un cursus qui va mêler langue, littérature et civilisation dans des proportions variables. Dans l'atelier, des rencontres leur seront proposées avec les seconds, des écrivain.e.s qui ont écrit d'abord en français avant d'écrire (ou pas) dans leur langue première. Les rencontres se produisent *via* des textes de ces auteurs, avec plus spécifiquement des récits/fragments autobiographiques ou (auto)fictionnels autour du déplacement « à l'étranger » et des passages où ils adoptent une position réflexive et métalinguistique sur leur rapport à la langue « étrangère ».

Ces écrivains choisis ont livré au fil de leurs romans ou essais des commentaires témoignant de leur insécurité *vs.* renouvellement, fragilité *vs.* force, en somme des différents états de conscience que leurs choix de langue et déplacements ont pu leur procurer, qui ont pu déboucher sur la « surconscience linguistique » (Gauvin, 2005 :172).

Pour Akira Mizubayashi, l'adoption de la langue française correspond à une émancipation : il a choisi cette langue au début de son âge adulte, se sentant en quelque sorte à l'étroit dans sa langue « maternelle », le japonais. Il donne à lire dans son ouvrage *Une langue venue d'ailleurs* une réflexion sur l'identité : « Qui est ce *moi* qui parle en français, qui écrit en français, qui souffre en français, qui va jusqu'à rêver en français ? (...) je l'ignore (...) » (Mizubayashi, 2011 : 267). Il reprend les questionnements énoncés par Nancy Huston dans *Nord perdu* par exemple, où elle remet en question la naturalité de la « langue d'origine » : « L'acquisition d'une deuxième langue annule le caractère "naturel" de la langue d'origine – à partir de là, plus rien n'est donné d'office, ni dans l'une, ni dans l'autre ; plus rien ne vous appartient d'origine, de droit et d'évidence. » (Huston, 1999 : 43)

Le narrateur de Vassilis Alexakis dans *Les mots étrangers* se lance dans l'apprentissage d'une langue rare, le Sango, après la mort de son père. Il plonge dans cet inconnu, où il n'a que peu de mots à sa disposition, pour retrouver un statut

¹ Tous ces adjectifs renvoient à des catégorisations intéressantes : *international* semble utilisé pour éviter le terme *étranger/foreign* et sa connotation géographique ou politique (contexte nord-américain et européen), *allophone* a été inventé pour ne plus dire *non-francophone* à propos d'élèves migrants dans le contexte scolaire français, CLD ou CALD (Culturally And Linguistically Diverse) est utilisé dans la sphère scientifique du multi/plurilinguisme nord-américain par exemple dans les travaux de l'équipe de Jim Cummins au Canada et Ofelia García aux Etats-Unis. Suresh Canagarajah quant à lui privilégie le terme *multilingual*, ce qui rejoint le choix des didacticiens basés en Europe (et en lien avec le Conseil de l'Europe) auxquels je me référerai plus loin, qui optent pour le terme *plurilingue*.

d'enfant, se reposer de lui-même et avancer dans son deuil. La nouvelle langue est un baume : « Les mots étrangers ont du cœur. Ils sont émus par la plus modeste phrase que vous écrivez, et tant pis si elle est pleine de fautes » (Alexakis, 2002 : 295). Pourtant la nouvelle langue n'est pas domestique, elle est « sauvage » et réclame une approche patiente, pour qu'il y ait *reconnaissance* mutuelle et amitié en somme : « Je m'imagine peut-être que les mots sont des animaux sauvages qu'il faut apprivoiser ? Je cherche autant à les connaître qu'à me faire connaître d'eux. » (Alexakis, 2002 : 77)

Ces textes ont en commun de délivrer un message non dépourvu d'ambiguïtés. Ils sont ancrés dans l'expérience vécue des auteurs, de l'expatriation/*impatriation* (Huston), de passages dans l'autre langue, de déplacement(s), avec ce que cela implique de discontinuité, de désarroi, de sentiment d'exil et d'*Entfremdung*², de nécessité d'adaptation, autant de *processus* non exempts de souffrance. Les auteurs ne portent pas un discours lissé sur le bonheur du voyage, de la multiculturalité, de l'altérité, du métissage ou de l'*étrangéité*³. Et ce sont les aspérités justement des textes qui les rendent propices à l'émergence de textes impliqués chez les étudiants, où ils pourront exprimer des émotions éventuellement contradictoires, dans une « parole vraie » (au sens du poète), même si la langue en est inégale.

L'hypothèse de travail est que de ces rencontres dans l'atelier va naître chez les étudiants une réflexion favorable à l'appropriation de la langue ou tout au moins susceptible de faire bouger des représentations, de créer des résonances, entre leur expérience de scripteur et de locuteur en apprentissage et celle de l'écrivain reconnu. Il s'agit d'encourager les étudiants à la mise en mots personnelle du rapport à la langue, celle qu'ils sont en train d'*incorporer* à leur « boîte à outils » et dans laquelle ils sont amenés à s'exprimer et à écrire dans cette étape de leur vie.

L'hypothèse est que cette réflexion métalinguistique et métaexpérientielle est utile et nécessaire à plusieurs niveaux : (i) pour corroder les barreaux de l'insécurité linguistique, (ii) pour explorer et revisiter son expérience et s'inscrire mieux socialement et personnellement dans sa vie, (iii) pour (ré)investir éventuellement l'écriture comme un moyen pour cet *empowerment*⁴, (iiii) mais aussi pour progresser en français, cible de l'apprentissage présent. En effet, l'atelier leur est proposé dans le cursus de FLE à un niveau théorique B2-C1. Ils sont donc en principe déjà bien

² Ici le terme de Hegel semble bien rendre compte de l'aliénation à laquelle nous voulons référer.

³ Notre collègue Britta Benert a attiré notre attention sur le fait que Nancy Huston oscille entre les trois attitudes décrites par Laurent Jenny : « apologiste du métissage linguistique (...) puriste (...) et forger de langue » (Jenny, 2005 : n.p.).

⁴ Ce terme est apparu d'abord dans le champ du travail social et du développement personnel pour renvoyer à une démarche accompagnée, où les sujets (e. g. personnes en difficulté sociale) augmenteraient leur *pouvoir d'agir* dans leur vie.

« avancés » en français. Ce qui frappe toutefois, par delà l'hétérogénéité de leurs niveaux, reste leur difficulté à mettre en mots, surtout à l'écrit, avec une thématisation fréquente dans leurs discours de l'insécurité linguistique, qui semble les atteindre plus sournoisement que lorsqu'ils étaient débutants en français. Que faire de cette insécurité rémanente quant à l'utilisation de la langue dite « étrangère » ? A ce stade de l'apprentissage, la démarche invite les sujets à aller plus loin dans leur rapport à la langue : cette langue est-elle en fait un peu la mienne ? dans quelle mesure, puis-je dire ce que j'ai à dire dans cette langue ? dans quelle mesure puis-je m'*autoriser* à en faire usage pour ma parole propre ? Ces questionnements méritant d'être reliés à l'expérience de la *migrance* et des déplacements identitaires au sens large.

Le matériau à mettre en œuvre pour écrire, quelle que soit la langue, paraît en tout état de cause quelquefois irréductiblement étrange(r), et l'acte d'écrire à la fois puissant et redoutablement difficile. Des phrases célèbres scintillent ; celle de Deleuze : « Un grand écrivain est toujours un étranger dans la langue où il s'exprime, même si c'est sa langue natale » (Deleuze, 1993 : 138) ; celle de Proust : « Chaque écrivain est obligé de faire sa langue, comme chaque violoniste est obligé de faire son "son" » (Proust, 1936 : 92-94)⁵. Elles renvoient au fait que la difficulté est peut être ailleurs que dans le statut « étranger » du code. L'acte d'écrire dans une LE ne revient pas à remplacer un code par un autre, mais écrire dans celui-là permet peut-être de revenir sur celui-ci dans une sorte de circularité ou rétroaction. L'atelier est donc *a priori* pensé comme un espace de médiation où trouver *sa* voix/voie, expérimenter *sa* langue, *son* son, fut-il polyphonique, fait de plurilingualité et de pluriculturalité. Plus modestement, il est question d'élargir sa palette plurilingue, et d'écrire plus et *mieux*, en dépassant des peurs, de la page blanche et de la langue autre, dans ce qu'elle peut représenter comme nouvelle frontière... Il s'agirait aussi de commencer à penser sa compétence langagière comme *une* et holistique, dans la pluralité et l'hétérogénéité des matériaux qui la composent, mais comme un seul et même processus.

L'ancrage théorique disciplinaire dans la didactique du plurilinguisme donne des clefs pour construire cette vision de la compétence langagière holistique.

Ancrages théoriques

Le champ de la didactique du plurilinguisme (Dabène, Billiez, Candelier, Moore, Coste *inter alia*, voir Billiez, 1998), ensemencé de sociolinguistique, tente depuis

⁵ La « Lettre à Madame Emile Straus » écrite en 1908 a été publiée en 1936 par Suzy Proust-Mante et Paul Brach, dans *Correspondance générale de Marcel Proust*, Paris : Plon.

quelques décennies de poser les bases d'une vision des langues décloisonnée, où la notion de répertoire langagier apparaît comme dynamique. Le répertoire est envisagé comme hétérogène, fait de fragments et de compétences assumées et reconnues comme inégales. Le « bilingue parfait » n'existe pas, en tous cas pas sous la forme de plusieurs monolinguisms juxtaposés, qui seraient eux-mêmes parfaits. Vive le plurilingue apte à « bricoler » (au sens lévi-staussien du terme) et à s'ajuster dans la mouvance du monde. Le déplacement de paradigme invite à concevoir la compétence langagière comme plurielle tout en étant une. Plurielle car construite au fil des expériences d'apprentissage de nouveaux codes ou langues, de nouveaux styles ou registres (expériences formelles ou informelles, à l'école ou dans d'autres interactions sociales). Elle est une, car chaque acteur social s'approprie ces différentes habiletés et les met en jeu et en jeux dans sa pratique dans un système dynamique. La souplesse des liens entre les éléments *déjà-là* et les nouveaux éléments participerait de la dynamique du système. Les apprentissages s'inscriraient dans un continuum sociolinguistique, lui-même inscrit dans le *continuum biographique* (Goï, 2009).

Mais des freins peuvent entraver les mobilités sur le continuum. Pour des enfants migrants, on a pu montrer que des conflits de loyauté entre les langues pouvaient se produire et qu'il est nécessaire en classe d'accueil de travailler sur l'*autorisation à réussir* hétéro- et auto-attribuée (Goï, 2015). Par le travail en plusieurs langues sur, entre autres, les « identity texts », Cummins a montré la pertinence « d'enseigner en prenant en compte les identités des apprenants »: « One of the most frustrating experiences for newcomer students is not being able to express their intelligence, feelings, ideas, and humour to teachers and peers » (Cummins, 2007 : n.p.)⁶. García (e.g. 2009) et Canagarajah (e.g. 2011) insistent chacun à leur manière sur la force du lien entre l'identité et la pratique langagière, invitant à considérer cette dernière comme translinguistique, en recherche de la « voix » de chaque sujet dans la mise en œuvre de son répertoire :

(...) for multilinguals, languages are part of a repertoire that is accessed for their communicative purposes; languages are not discrete and separated, but form an integrated system for them; multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire; and, for these reasons,

⁶ *Teach in ways that affirm students' identities*: « L'une des expériences les plus frustrantes pour les élèves nouvellement arrivés est de ne pas être capables d'exprimer leur intelligence, leurs sentiments, leurs idées et leur humour à leurs enseignants et pairs » (notre traduction croisée)

proficiency for multilinguals is focused on repertoire building – i.e., developing abilities in the different functions served by different languages – rather than total mastery of each and every language. (Canagarajah, 2011 : 1)

L'atelier vise à travailler des dimensions subtiles de cet ordre, en latéral de l'objectif d'acquisition linguistique du français, dans une *pédagogie du détour*⁷. Détour par le texte de l'auteur-écrivain pour faire émerger le récit de l'étudiant-écrivain, détour par la possibilité autorisée du *code switching*, du *code meshing*⁸ ou du moins de la circulation entre les codes et systèmes de références.

Les étapes de l'atelier

La trame du travail s'appuie sur les invariants maintenant bien identifiés des démarches d'ateliers d'écriture élaborées dans différents contextes (Pimet et Boniface, 1999). Proposition d'écriture, écriture-réécriture(s) et publication(s) en constituent le fil autour duquel vont se tisser les déclinaisons reliées à son objectif linguistique et réflexif mentionné plus haut. Massol formule ainsi des points communs :

D'abord, les animateurs adoptent une identique posture bienveillante envers les participants des ateliers : il leur faut, en effet, accueillir ceux-ci, les soutenir et les accompagner dans leur passage à l'écriture, à la lecture aux autres de leurs textes et aux réécritures demandées, parfois perçues comme des mutilations. Cette nécessité fait que, dans tous les types d'atelier, est *a priori* porté un regard positif sur les textes, même si des défaillances par rapport aux consignes initiales, des incohérences et des dysfonctionnements peuvent être mis en lumière également. Le cadre de l'atelier facilite ensuite matériellement l'écriture en instituant des ambiances particulières et en multipliant les supports variés. Enfin, élément d'une certaine dramatisation, l'atelier joue son rôle en induisant un groupe en construction : c'est face à ce groupe, avec lui, pour lui, que se produisent des écritures individuelles ainsi toujours pourvues *a priori* d'un destinataire identifié et d'une chambre d'échos. (Massol, 2008 : 7)

Dans la chambre d'échos, c'est d'abord le texte de l'écrivain qui est lu, avec une mise en commun de sa compréhension : temps de réception collective, avec des interactions et des clefs de lectures à partager, des résonances à laisser naître entre le

⁷ La notion de pédagogie ou stratégie du détour est mobilisée en sciences de l'éducation et dans le domaine du soin thérapeutique (*e.g.* art thérapie) pour désigner des approches qui permettent d'agir de façon indirecte en travaillant sur les représentations des participants. Dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, elle apparaît entre autres dans les dispositifs d'éveil aux langues et cultures.

⁸ Le premier terme (traduit par « alternance de codes ») renvoie à une métaphore électrique, comme si l'alternance était radicale, mécanique, nette entre des codes discrets. Le second (formulé par Canagarajah) se traduirait par « tissage de codes ».

texte de l'écrivain, les expériences des participants et ce qu'ils peuvent déjà en dire à partir des premières émotions et identifications possibles. Puis intervient la proposition d'écriture qui va tenter d'établir les passerelles vers d'autres temps, d'autres lieux et d'autres langues et inviter à l'écriture individuelle avec un démarrage par *imitation*.

Le groupe est ensuite le destinataire identifié pour un temps d'oralisation par chacun de son texte après le premier jet. Temps proposé, non obligatoire mais qui s'avère très vite accepté, voire désiré par tous. Cette socialisation des textes correspond à une première publication. Chacun est invité à réagir, commenter, interroger les textes des autres avec des règles définies dans une charte, qui balisent le type d'interventions, afin de garantir la bienveillance. Dire ce que le texte m'évoque, en quoi il m'intéresse, m'intrigue, me touche. Poser des questions si j'ai besoin de plus d'information pour bien comprendre : le contexte, le lieu, les implicites culturels à expliciter. C'est la deuxième chambre d'échos.

Commence alors la réécriture (avec passage à l'ordinateur), qui va comprendre une phase de correction morphosyntaxique où l'enseignant est en interaction duale avec l'étudiant. L'autocorrection, l'enrichissement et la reformulation sont pris en charge par l'apprenant, toujours dans le but d'être mieux compris, avec l'aide de l'animateur, qui reprend son rôle enseignant. Ainsi, leur souci de correction du texte est pris en compte, mais la réception du texte par ces premiers auditeurs et la richesse des échanges sur les contenus lors de la mise en commun initiale ont permis de différer cette étape. Les auteurs peuvent toucher du doigt que la correction syntaxique et la disponibilité lexicale immédiate en français n'est pas la condition préalable à l'expression.

En fin de semestre, un recueil des récits est planifié, avec le travail de mise en page et la réalisation d'un(e) *bel(le) ouvrage* : un carnet, un livret, un objet de lecture, papier et/ou électronique.

Dans ce qui suit, nous nous arrêterons sur quelques saillances, extraits de textes remarquables et propos des participants, perles précieuses recueillies à la manière de l'ethnographe au fil des séquences, dans l'observation de ce qui s'est joué et noué entre le texte de l'écrivain et celui de l'écrivain novice, dans la tentative de mettre à l'épreuve nos hypothèses.

La langue opaque : infantilisation et remise à distance

Dans cette séquence, le texte déclencheur est constitué d'extraits perlés de *Nord Perdu* de Nancy Huston. L'auteur évoque l'opacité de la langue et le désarroi ressenti au passage de la frontière :

Dès que je me retrouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque. Etres 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. (Huston, 1999 : 77)

Elle évoque l'impact sur les relations que la dissymétrie linguistique crée :

mais 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 l'oreille une fourchette chargée de purée ». (Huston, 1999 : 78)

Puis elle parle de l'*infantilisation* que génère le déplacement à l'étranger, qui prive de parole :

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) (Huston, 1999 : 79).

En quelques mots, elle suggère l'insécurité, la détresse que ces situations procurent et qui conduisent à la régression : « (...) 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, 1999 : 79).

L'un des textes les plus émouvants en 2013 est écrit par Kurara⁹, qui vient du Japon.

⁹ Les étudiants nous ont autorisée à utiliser leurs textes et déclarations, certains souhaitant qu'on utilise leur prénom entier d'autres leur nom *et* prénom (revendiquant par là leur auctorialité), d'autres préférant qu'un pseudo soit utilisé. Voir conventions de transcription en fin d'article.

Expériences d'une enfant

Oui, oui, j'admets que je suis une enfant! Je le sais. Dès que je suis arrivée en France, le flux musical de la langue m'est venue aux oreilles. Le français. La beauté de ces sons a été l'une des raisons de ma décision d'étudier le français. Mais oui, je suis une enfant, le français que je parlais était comme les mots d'un enfant de trois ans, lors de mon arrivée dans ce pays. Cependant, les gens me parlaient en français impitoyablement, et je ne pouvais pas répondre. Oui, j'avais trois ans, vous ne saviez pas ? Même si j'avais en tête ce que je voulais exprimer, je ne suis pas arrivée à le dire à cause du peu de connaissances de la langue, comme un enfant de trois ans. Lorsque j'ai parlé ce français bizarre et incompréhensible, les gens soupiraient. Ce soupir, ce soupir ! Ah, je le déteste. Pourquoi est-ce que vous êtes si ennuyés ? Écoutez mes histoires ! J'ai essayé de parler le moins possible pour ne pas entendre le SOUPIR ! Il me traumatisait. (...)

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. Les façons des autres d'entrer en contact sont diverses sûrement et il est normal qu'elles s'expriment différemment selon des individus. Néanmoins, 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 évidemment. 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_Texte 6_lgueopaque_version finale_2013_CDN)

Son style emprunte manifestement à Nancy Huston dans l'imitation, y compris dans la typographie en majuscule de « SOUPIR » (cf. MAMAN !! de NH). On voit bien néanmoins l'intensité de son implication personnelle, dans l'expression de sa frustration.

Un autre texte fait écho à ces fragments hustoniens. Celui de Wen, jeune homme britannique, dont voici le début dans sa version intermédiaire :

La Langue Opaque

C'est pas ouvert, c'est pas possible...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_Royaume-Uni_texte 8_lgueopaque_version intermédiaire_2014_CDN)

Dans sa version finale, on voit qu'il a enrichi son texte grâce aux questions que lui ont posées ses camarades, utilisant de façon judicieuse les parenthèses pour créer du relief, assurer la continuité et l'intelligibilité, et rendre les anecdotes plus piquantes (cf. "tout de même, vous le faites exprès?" de NH), y compris avec le jeu de transcription phonétique :

La Langue Opaque

« C'est pas ouvert ! » (le magasin dans lequel je suis rentré !?), « C'est pas possible ! » (de vous inscrire) « Revnédeminmatinkanceouvertpaskelacéferméfolirelafiche » 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_Royaume-Uni_texte 8_lgueopaque_version finale_2014_CDN).

La réassurance ou le refuge dans l'autre langue

Beaucoup de propos sont tenus sur la peur d'écrire en général et la peur d'écrire en français en particulier, lorsque je les interroge sur leurs pratiques d'écriture passées et présentes en début d'atelier (pour une analyse plus ample de cet angle de questionnement et des résultats, voir Domp martin-Normand Chantal, à paraître). A cet égard, les retours de fin d'atelier sont quelquefois des perles, au sens si précieux du terme :

« 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 si longtemps que je n'avais presque aucune trace dans ma mémoire. J'avais laissé cette idée d'un côté. (...) J'avais échappé à l'écriture (...)

(Jos_texte 12_version finale_2014_CDN)



L'impuissance qu'elle formule, J. l'illustre dans son recueil final de l'image d'une femme (ci-contre¹⁰) dont la tête est chargée d'écrit tandis que les mains sont emprisonnées dans le vêtement.

Elle explique aux autres après la lecture de son texte qu'elle a éprouvé ce sentiment d'être « orpheline de parole, abandonnée », dans un atelier d'écriture qu'elle a suivi au Venezuela, dans son pays, dans le cadre d'une formation que lui avait imposée son employeur, alors qu'elle travaillait dans un journal. Elle relate comment cet atelier-là (dans sa langue première), loin d'avoir débloqué sa plume, avait fait l'effet inverse. « J'étais avec des spécialistes [des journalistes], j'avais peur d'être ridicule ! »

Plus loin dans le texte, elle déplace sa narration dans le futur pour revenir sur l'expérience présente de la fin de l'atelier d'écriture en français :

(...) 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 émerveillée, 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 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_texte 12_version finale_2014_CDN)

En écho de nouveau un texte de NH dans "Longings and belongings" :

« Le *je* que j'utilisais si librement dans mes écrits était aussi, pas de doute, l'un des effets de ma connaissance déracinée. Une certaine absence de honte était rendue possible par le fait que j'écrivais dans une langue étrangère – en partie parce que, au moins dans mon imagination, mes parents ne parlaient pas cette langue, mais plus encore parce que pour moi le français n'avait rien à voir avec ma vie intime, intérieure. En français je pouvais

¹⁰ J'ai écrit aujourd'hui (25 juin 2015) un mail à Jos. (étudiante promo 2014) pour lui demander si le dessin était d'elle. Voici ce qu'elle répond : « Quelle coïncidence ! Aujourd'hui que je prépare mon déménagement, j'ai eu justement dans mes mains le livre duquel est issu ce dessin. En effet, ce n'est pas moi qui l'ai dessiné, il fait partie d'un bouquin (un trésor personnel) que j'ai acheté chez moi et que j'ai pris quand je suis venue vivre en France... Il s'appelle "Sabia vida savia" un jeu de mots en espagnol sachant que "sabia" avec b est "sage" et "savía" avec v est "sève"... Il est très poétique... Enfin, je ne pourrais bien le décrire, il vaut mieux le découvrir... En lisant votre mail, je suis allée vite sur internet et j'ai trouvé ça : <http://issuu.com/dagugli/docs/saviavidasaviapdf>. Régalez-vous!!! Bisous, Jos. ».

dire, très calmement et avec une certaine indifférence¹¹, des choses qu'il m'aurait été difficile de révéler ou même de penser dans ma langue maternelle. » (ma traduction)·
(Huston, 2005 : 341)

Ainsi c'est bien la question de l'*auto-autorisation* qui est pointée : autorisation venant de soi-même, autorisation à s'exprimer, autorisation à réussir, qui nous semble maintenant bien identifiée dans la problématique des apprentissages langagiers et des apprentissages en général. Il est intéressant de noter comme le fait Cécile Goï (2005 et autres travaux) que la notion d'*autorisation* touche à celle d'autorité et à celle d'*auctorialité*. S'autoriser à écrire et à dire, devenir plus l'auteur de sa propre vie... ce pour quoi l'autre langue est une étape possible, car elle met à distance droits, devoirs et codes sociaux liés à l'environnement culturel et linguistique d'origine :

« 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_entretien_2013_CDN).

L'autotraduction au service de la réécriture et de l'autocorrection

L'enjeu de l'atelier est aussi, comme mentionné en ouverture, de contribuer à l'amélioration de la compétence dans la langue cible de l'apprentissage, le français. Les attentes énoncées par les étudiants en début d'atelier ramènent à cet objectif, cohérent avec le contrat didactique.

*« J'ai choisi l'atelier parce que je veux améliorer mon français »
(Dai_Chine_Quest1_2013_CDN).*

Ils attendent donc que l'atelier résolve leur problème. Le situer dans la pédagogie du détour ne consiste surtout pas à nier leur demande mais à parier sur l'emprunt d'autres chemins pour que « la » langue (la compétence langagière holistique) devienne de plus en plus *home made* :

¹¹ C'est un thème sur lequel NH revient à de nombreuses reprises y compris au sujet de l'utilisation des gros mots en français – c'était par exemple le sujet de son mémoire de sémiologie rédigé sous la houlette de Roland Barthes qui a donné lieu à l'ouvrage « Dire et interdire », publié chez Payot en 1980.

If the same errors are made time and time again, it may be, among other reasons, because the same cognitive paths are being taken, the same thoughts are being thought, which means that the foreignness / strangeness / otherness of the other language and culture, but also of language *per se*, has not been sufficiently brought home. (Greaves & Schulze, 2012 :n.p., parag. 10)

Travailler plus spécifiquement cet objectif d'autocorrection/ incorporation/ appropriation a consisté dans l'atelier 2015 à réintroduire l'activité de traduction, absente et pour cause des classes où les apprenants ne partagent pas le même répertoire. Traduire à partir de sa propre production, pour comparer, pour prendre du recul critique, pour enrichir son texte, pour réécrire.

La proposition d'autotraduction croisée comportait 5 étapes : (1) rassembler des souvenirs d'arrivée dans la langue, en France ; (2) écrire avec 'je', en miroir du texte de N. Huston évoqué plus haut ; (3) traduire dans sa langue première (ou dans une des langues privilégiées de son répertoire) ; (4) retraduire en français en substituant 'il' ou 'elle' à 'je' ; (5) noter ses réflexions sur le processus et comment on a ressenti l'exercice. Ces extraits d'Ellen, néo-zélandaise, montrent¹² des évolutions de son texte :

(...) Des gens se moquaient de moi, de mon accent, de mes verbes mal conjugués... 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 2015- étape 2-en français)

(...)People laugh at me, at my accent and at my creatively conjugated verbs. 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. I feel like a ghost when I can't follow the conversation, and an alien when I finally do open my mouth. I walk in the street, and a man yells something at me – no doubt something disgusting, because I'm a girl 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 2015-Etape 3-autotraduction vers L1).

¹² Les parties soulignées par nous sont celles où l'on peut le mieux repérer des changements, qui seront commentés.

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 -2015-Etape4-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 -2015- Etape 5- réflexions sur le processus).

Que “verbes mal conjugués” se soit transformé en “creatively conjugated verbs”, puis en “verbes conjugués d'une façon créative” est à mettre au crédit, sinon d'une amélioration stylistique, du moins d'un regard plus positif sur la situation d'erreur en français.

La nouvelle phrase en anglais “I feel like a ghost ... mouth” relance le texte et apporte images décalées et humour supplémentaires. Les images et les idées ont pu émerger car “ces expériences se sont passées plutôt en anglais, donc c'est là où j'ai trouvé les détails”.

La fécondité de l'entre-deux

L'appropriation de la langue étrangère reste une aventure très personnelle et éminemment subjective. Le travail dans l'atelier a pu contribuer à la colorer, à la poétiser... Peut-être a-t-il aidé à l'envisager comme une tension, dont l'existence même est féconde. Mizubayashi se déclare à la fin de son ouvrage encore finalement « étranger » aux deux langues et aux deux cultures « toujours décalé, hors de place, à coté de tout ce qu'exige de moi la liturgie sociale de l'une et de l'autre langue », mais il coiffe sa déclaration d'un propos qui n'est paradoxal qu'en apparence : « c'est justement de ce lieu écarté que j'accède à la parole. » (Mizubayashi, 2011 : 267)

Quant à Alexakis, il propose de travailler avec douceur la *continuité sociolinguistique*. Serait-elle en fait le moteur de son écriture ?

Je ne sais pas comment je vais commencer, mais je sais que j'aimerais finir par des mots étrangers. Comment ne pas me reconnaître dans un récit qui commencerait dans une langue et qui finirait dans une autre ? (Alexakis, 2002 : 295)

Et Huston, dans sa description en fin de compte de l'impossibilité à retrouver le nord, écrit « Il vous reste toujours l'écriture » (Huston, 1999 : 92) faisant chorus avec Annie Ernaux :

l'écriture est "mon vrai lieu". De tous les lieux occupés, le seul immatériel, assignable nulle part, mais qui, j'en suis certaine, les contient tous d'une façon ou d'une autre ». (Ernaux, 2014: 12)

L'écriture est donc « le lieu » pour Annie Ernaux où arrimer son nomadisme social et son identité composite. Elle pourrait l'être, de façon non exclusive, pour chacun d'entre nous dans ce monde caractérisé par la mobilité et le changement où (se) raconter permet de (se) situer :

À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, 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)

Pour ces étudiants d'une langue qui leur serait étrangère, qui sont avant tout des acteurs sociaux inscrits dans le monde contemporain, l'atelier d'écriture de son expérience plurilingue et pluriculturelle pourrait alors être un « lieu » où approcher le concept d'« identité narrative », jalon essentiel dans le « parcours de la reconnaissance » (Ricœur, 2004 : 1).

Bibliographie

ALEXAKIS, Vassilis (2002). *Les mots étrangers*. Paris : Gallimard (2004 en Folio).
BILLIEZ, Jacqueline (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.

- CANAGARAJAH, Suresh (2011). « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *The Modern language journal*, 95-3, pp. 401-417.
- CANAGARAJAH, Suresh (2011). « Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy », *Applied Linguistics Review*, Volume 2, pp. 1–28.
- CUMMINS, Jim (2007). Promoting literacy in multilingual contexts. In *What works? Research into practice*. En ligne, consulté le 28 février 2015, <https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Cummins.pdf>
- DELEUZE, Gilles (1993). *Critique et Clinique*. Paris: Minuit.
- DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal (à paraître-2016). Ecrire dans une langue *autre* en atelier d'écriture à l'université : travailler la dynamique du rapport aux langues et le goût d'écrire, in J.-P. Meyer (Coord.), *Pratiques et enjeux du texte aujourd'hui. Nouvelles approches en littérature, linguistique, didactique*. Strasbourg : PUS.
- 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 », in M.-F. Nancy-Combes & C. Joeffrion (Dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Rennes : PUR.
- DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal & LE GROIGNEC, Anne (2015). « Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues », *Education et Sociétés plurilingues* N°38, Aosta: CIEBP.
- GAUVIN, Lise (2005). « Surconscience linguistique », in Michel Beniamino et Lise Gauvin (dir.), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Limoges : PULIM (coll. Francophonies), pp. 172-174.
- GOÏ, Cécile (2009). « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* N°4, Paris : L'Harmattan, en ligne.
- GOÏ, Cécile (2015). « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations », in D.-L. Simon & al., *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve, pp. 95-118.
- GREAVES, Sara et SCHULTZE, Marie-Laure (2012). « Dissociating Form and Meaning in Bilingual Creative Writing and Creative Translation Workshops », *E-rea* [En ligne], 9.2, en ligne : <http://erea.revues.org/2601>, consulté le 28 juin 2015.
- HUSTON, Nancy, (1999). *Nord perdu*. Paris: Actes Sud.
- HUSTON, Nancy. (2005). *Longings and belongings, Essays*. Toronto : McArthur and Company.

JENNY, Laurent (2005). « La langue, le même et l'autre », *Fabula-LhT*, en ligne: <http://www.fabula.org/lht/0/jenny.html>, consulté le 19 mai 2015.

MASSOL, Jean-François (2008). « Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? », *Recherches & Travaux*, 73, Grenoble : ELLUG, pp. 5-16.

MIZUBAYASHI, Akira (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.

PIMET, Odile & BONIFACE, Claire (1999). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

RICŒUR, Paul (1985). *Temps et récits III, Le temps raconté*. Paris : Seuil.

RICŒUR, Paul (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Conventions de transcription du corpus :

Garamond italique, propos recueillis sur le carnet de bord de l'animatrice tout au long des semestres pendant les interactions en classe, ou propos écrits dans les questionnaires de début de semestre intitulé « vos pratiques d'écritures actuellement et vos attentes concernant cet atelier ».

Encadré Garamond 11 : extraits de textes produits, dans leur version finale ou intermédiaires Des "scories" orthographiques peuvent néanmoins subsister.

(Entre parenthèses : Pseudo ou prénom de l'étudiant_pays de provenance_année_type de corpus_CDN : corpus C. Dompmartin).