



HAL
open science

L'Acadie a dit ou des ateliers d'écriture entre Montpellier et Moncton : l'expérience d'une sociolinguistique impliquée

Claudine Moïse

► **To cite this version:**

Claudine Moïse. L'Acadie a dit ou des ateliers d'écriture entre Montpellier et Moncton : l'expérience d'une sociolinguistique impliquée. Arrighi Laurence et Leblanc Mélanie. La Francophonie en Acadie, Dynamiques sociales et langagières. Textes en hommage à Louise Péronnet, *Prise de Parole*, pp.269-288, 2014. hal-01977777

HAL Id: hal-01977777

<https://hal.science/hal-01977777>

Submitted on 11 Jan 2019

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.

***L'Acadie a dit* ou des ateliers d'écriture entre Montpellier et Moncton.**

L'expérience d'une sociolinguistique transnationale impliquée

1. L'histoire d'un projet

A l'automne 2008, Luc Braemer, le directeur du théâtre municipal Jean Vilar de Montpellier, me sollicitait pour mener un travail « de réflexion sur la langue ». Son théâtre, à la programmation contemporaine mais accessible, éclectique mais cohérente, profonde mais distanciée, attire un public diversifié, fidèle et curieux. Situé dans un quartier dit « de banlieue », le théâtre met en place, par l'intermédiaire de son service éducatif, des actions culturelles et artistiques en direction des établissements scolaires alentour. Il s'agit « d'accompagner les élèves dans une démarche de spectateur, d'aiguiser leur regard critique en leur proposant des spectacles de la programmation ; de coordonner et de soutenir des projets autour de la pratique théâtrale menés par des enseignants et des artistes dans les écoles, collèges et lycées ; de donner la possibilité aux enseignants et aux artistes de participer à des stages¹ ». Par ailleurs, le théâtre coordonne des rencontres scolaires des arts et de la scène, *La cour des Arts*, aboutissement d'un travail entre jeunes, artistes et enseignants, rassemblés autour de beaux projets théâtraux.

Ainsi, pour Luc Braemer et toute son équipe, l'accès au texte théâtral et le travail sur les diversités langagières, pour des élèves parfois dans des situations scolaires difficiles, sont au centre des préoccupations et réflexions artistiques et pédagogiques. Au cours de l'automne 2008, nous nous sommes rencontrés pour voir comment nous pourrions poursuivre voire renouveler ou approfondir ces actions. Comme le théâtre Jean Vilar était invité en novembre 2008 par la Société Nationale d'Acadie à la *Francofête*, festival de théâtre et de musique à

¹ Programme du théâtre Jean Vilar 2011-2012 : 54

Moncton² et que la plupart des élèves concernés par ces projets se trouvaient dans des situations familiales plurilingues voire diglossiques, je proposais de croiser la réflexion avec la situation linguistique à Moncton.

J'organisais alors dans un premier temps, de janvier à juin 2009, des séminaires sociolinguistiques, qui présentaient à partir de textes théoriques et littéraires des situations de contacts de langues avec toutes les questions qui en découlent. Les cinq séminaires mensuels se sont donc déclinés selon ces thématiques, 1. *L'entre deux langues*, 2. *Variétés, plurilinguisme, diglossie et insécurité linguistique*, 3. *Idéologie de la langue française, normes et stigmatisations*, 4. *Parlers jeunes et chiac. Description et valeurs*, 5. *Variétés et création théâtrale*. Des enseignants, des comédiens et des écrivains y ont participé.

Dans un second temps, de janvier à juin 2010, nous avons organisé des ateliers d'écriture avec une classe du quartier et un écrivain. « L'objectif est d'une part de sensibiliser les élèves à la variété linguistique et au plurilinguisme qu'ils connaissent de manière spécifique d'un bord à l'autre de l'Atlantique et d'autre part de reconnaître leurs compétences langagières particulières. Cette approche permet de mieux comprendre les usages en contexte et d'accéder au français standard, conçu alors comme une variété socialement nécessaire et non plus comme un élément d'opposition ; mais cela ne peut se faire que dans la compréhension et la reconnaissance des usages multiples des élèves³ ». Le projet consistait aussi à mettre en place des ateliers semblables à Moncton, expérience qui s'est finalement réalisée de janvier à juin 2011, un an après celle de Montpellier. L'intention finale était de croiser les productions et les réflexions, autour notamment d'une pièce de théâtre construite par un écrivain avec les fragments réalisés de part et d'autre. « La valorisation des textes des élèves se fera par l'écriture d'une pièce de théâtre conjointe entre Moncton et Montpellier réalisée par les

² Ainsi, en novembre 2008, Luc Braemer, Jean-François Guiret (chargé de la programmation musicale) du théâtre Jean Vilar, Annie Estève de la maison de la poésie et moi-même sommes allés à Moncton pour la *Francofête*.

³ Extrait du texte du projet, janvier 2009.

écrivains des ateliers. Elle sera présentée dans le cadre de la programmation du théâtre Jean Vilar et à Moncton⁴ ». Cette dernière étape, pour des raisons financières et de temps, n'a pu aboutir.

2. Des intentions théoriques

Une sociolinguistique impliquée

Ce projet, au-delà de l'intérêt social et artistique qu'il suscitait, a été une façon aussi de mettre en œuvre une sociolinguistique impliquée dans le champ social et telle que je la revendique et l'expérimente à travers mes projets de recherche (Moïse 2009). Cette sociolinguistique engage notre responsabilité comme chercheur et comme citoyen, façon de considérer que la science n'est pas déconnectée de la vie sociale mais qu'elle y participe et même la détermine. Mon engagement touche les minorités comme s'il fallait en revenir toujours à une sociolinguistique de la marge - qui traite de la marge et qui reste marginale -, avec ce sentiment d'un travail en chantier, d'un laborieux tricotage de ses convictions, à savoir que la science alimente le discours social et, évidemment, le construit, que la pensée est au service de l'équité et du mieux être, en tout cas dans les représentations qui sont les miennes. Et ce n'est pas tâche aisée en sociolinguistique française, il faut retrousser l'idéologie scientifique, l'histoire du savoir et la (re)connaissance publique de notre discipline, trop souvent en distance de l'application⁵. L'on essaie alors de « faire évoluer les représentations », de « changer les attitudes » (Billiez et Trimaille 2001 : 119) d'un côté sur les façons de « faire science » et d'un autre côté sur les langues et les pratiques langagières.

⁴ Extrait du texte du projet, janvier 2009

⁵ Si la sociolinguistique intervient régulièrement dans le champ de l'aménagement linguistique ou dans celui de l'éducation, elle a plus de mal à trouver sa place dans l'espace public médiatique, juridique, médical ou culturel par exemple, particulièrement en France, même si l'on voit de plus en plus des tentatives de recherche en ce sens. Les autres pays de la francophonie touchés davantage par les rapports entre les langues, via des situations de bilinguisme ou de plurilinguisme, sont beaucoup plus sensibles à ces questions et la sociolinguistique est alors au cœur de la vie citoyenne.

Dans le cadre d'une sociolinguistique impliquée, les actions ne sont pas des expérimentations de recherche construites avec des protocoles répondant à des hypothèses préalables mais des projets sociaux, souvent des commandes, qui vont questionner les chercheurs. La recherche se fait de façon inductive et interprétative, dans la mesure où le projet se construit dans des va-et-vient entre chercheurs et acteurs sociaux et que l'action et la réflexion visent délibérément, à partir des théories et analyses, des changements sociaux. Il s'agissait donc dans le cadre du théâtre Jean Vilar, suite à une commande sociale et culturelle, de mettre en place un projet transnational et, au-delà des objectifs sociaux et pédagogiques, de questionner les mises en discours d'identités minoritaires et linguistiques et les phénomènes d'insécurité linguistique, à travers la pratique des ateliers d'écriture. Il avait aussi pour ambition de sensibiliser des élèves à des situations linguistiques similaires dans la francophonie, pour les amener à se décentrer et à relativiser les situations de contact de langues. Ce genre de projet permet une prise de conscience des phénomènes de variation, dans une volonté de changement et de valorisation de soi. Si nous n'avons pu aller au bout du projet et croiser les expériences d'un bord à l'autre de l'Atlantique, j'ai pu analyser ce qui s'était joué dans les ateliers d'écriture respectifs, ce que je vais exposer dans cet article.

Partir des ateliers d'écriture

Je pratique depuis longtemps les ateliers d'écriture pour y avoir participé, en avoir organisé, les avoir théorisés (Moïse 2007, Mathis en cours). Il me semblait qu'au sein de ce projet la pratique de l'atelier allait dans le sens de ce que l'on visait, manier et reconnaître ses propres variétés et variations linguistiques pour mieux aller vers le standard. L'atelier d'écriture donnait à mettre en exergue finalement bien des questionnements de mes recherches.

Des « creative writing workshops » américains à la pédagogie Freinet et aux approches plus formalistes ou basées sur le développement personnel l'histoire des ateliers d'écriture montre

finalement qu'il s'agit toujours de viser les mêmes buts à travers des démarches similaires (Boniface 1992 ; Roche, Guiguet et Voltz 2005 ; Rossignol 1996). (Se) mettre en récit permet une plus grande aisance avec l'écrit, par une meilleure compréhension de soi ou de ses usages langagiers et scripturaux. L'écriture est alors maïeutique, exutoire, exaltation. Cette traversée intérieure par les mots pousse à une nécessaire réflexivité de celui qui tente de (se) mettre en écriture ; elle exhorte à lâcher certains blocages scolaires ou académiques et à se retourner sur ses propres insécurités linguistiques pour devenir « sujet de son écriture et s'affirmer comme un individu pensant et agissant en assumant la position de sujet » (Crinon et Guigue 2002 : 203).

Ainsi les ateliers d'écriture ne peuvent se défaire des théories de l'identité qui parcourent la sociolinguistique, identités à penser comme des processus complexes (Camilleri 1991) et dynamiques (Barth 1969), des mouvements d'individuation (Lipovetsk 1993 ; Erhenberg 1998 ; Giddens 1994), des croisements entre la *subjectivité* (le *Moi*), l'individu (de l'*idem* à l'*alter*), les *déterminismes sociaux* (le *Soi*) (Dubar 1991, Kaufman 2004) et l'*histoire* (Elias 1991), mais identités qui se révèlent dans les interactions et les discours. Cette élaboration de soi et de la pensée passe donc par une activité narrative constitutive de l'identité individuelle. La narration par l'écriture permet une certaine réflexivité et une transfiguration ou une mise en forme du passé (Ricœur 1990, Cyrulnik 1999, Oraofiamma 2002, 2008) ; les histoires individuelles s'organisent et s'imbriquent alors pour faire sens. Toutefois l'identité se construit aussi autour de l'agir. Par l'action et les décisions comme projection de l'à-venir, des vies s'orientent, rebondissent, et se construisent. Nous sommes permanence et mutation, à devoir nous accepter dans l'impression que « je » devient un autre tout en restant lui-même. Cette instabilité, inquiétante parfois (mais merveille des textes littéraires⁶), qui peut faire

⁶ L'âme humaine (« l'individuation ») bouleversée est au cœur des écrits poétiques et des textes de ceux qui m'accompagnent tels Bashevis Singer, Berberova, Dostoïevski, Flaubert, Tchekhov, Woolf et tant d'autres... Je pense au fil de la plume à deux lectures récentes, le prix Goncourt 2008 d'Atiq Rahimi, *Syngué Sabour*, ou ce

crise, est pourtant nécessaire à la subjectivation, c'est-à-dire à la mise en conscience de soi. Ce processus humain vital de va-et-vient identitaire s'articule donc entre le sentiment de soi subjectif et les événements de nos vies (le comprendre et l'agir), quand nous balançons entre fixité et mouvance, immobilité et changement, constance et transformation.

L'écriture est alors action et réflexion ; elle nous met en mouvement mais elle sert aussi la connaissance de soi et l'élaboration de sa propre pensée, elle permet de penser et de se penser. L'écriture en atelier d'écriture s'offre à une certaine complexité, elle sort des sentiers battus et use de figures d'imaginaire, d'analogies et de métaphores, métaphores nécessaires à cette élaboration qui de glissements en évocations aide à concevoir, saisir et élaborer du sens. Mais aussi, la métaphore tente de s'approcher, dans une forme de traduction ouverte, du plus proche de ce que l'on donne à comprendre.

Questionner la variation et l'insécurité linguistique

Dans les contextes montpelliérain et monctonnien, il s'agissait de questionner à travers les ateliers d'écriture, les variations des élèves et leurs pratiques langagières plurilingues (Boudreau et Perrot 2005).

À Montpellier, la classe qui a suivi l'atelier se trouve dans un quartier dit de banlieue et les élèves sont pour la plupart en difficulté scolaire, en tout cas avec l'écrit. Ils sont tous confrontés à une représentation du français standard et de scolarisation dominant, celui de l'école, tandis qu'ils usent d'un français populaire⁷ (Gadet 2003) et qu'ils évoluent dans des familles où les langues en circulation sont pour la plupart, à côté du français, le marocain, l'algérien (darija) ou le berbère. À Moncton, les étudiants sont eux aussi confrontés à différentes variétés et langues, entre français standard, formes acadiennes, chiac et anglais.

recueil de nouvelles de Kressman Taylor, *Ainsi mentent les hommes* (« C'est moi, songea-t-elle, et c'était vrai ; mais c'était aussi quelqu'un d'autre, qu'elle ne pouvait jamais atteindre, jamais toucher : 76 »).

De l'un et de l'autre côté de l'Atlantique, les élèves et étudiants sont donc non seulement dans des pratiques plurilingues (entre diverses langues ou entre les variétés d'une même langue) mais sont pris aussi par des formes d'insécurité linguistique (Boudreau 2001, Boudreau et Dubois 2008), particulièrement d'ailleurs à Montpellier, comme l'ont montré les ateliers d'écriture. L'insécurité linguistique se manifeste par un certain mal être dans son propre parler, par des difficultés à prendre la parole par exemple, mais elle est d'autant plus forte que le poids de la norme légitime (réelle ou fantasmée) contraint les représentations linguistiques et donc les propres pratiques langagières du sujet. L'idéologie du standard poursuit alors son œuvre de violence symbolique en France comme au Nouveau Brunswick, processus que nous voulions déjouer dans le cadre des ateliers d'écriture.

Dans cette perspective, les tensions langagières que peuvent mettre en exergue les pratiques d'écriture se déploient hors des ateliers, même entre les acteurs du projet. Ainsi, comme je le présenterai, les luttes discursives et les idéologies linguistiques s'affirment dans une représentation linguistique homogène, vecteur d'une unité nationale universalisante, et dans des résistances face à des pratiques plurilingues dérangeantes.

3. L'analyse des données

La reconnaissance, l'acceptation et le maniement du standard par les élèves peuvent se faire, au-delà d'une représentation et d'un usage scolaire, parce que l'atelier d'écriture ne dissocie pas le travail sur soi et la compréhension/valorisation des variations en langues. Les exercices proposés, comme je vais l'exposer ici, sont donc allés dans ce sens et ont emporté l'adhésion des élèves.

L'ancrage identitaire et la valorisation de soi

À Montpellier, lors de certaines propositions d'écriture, les traces identitaires transparaissent dans les textes produits et permettent aux élèves de s'ancrer dans ce qu'ils sont et de reconnaître d'où ils viennent, signes de soi trop souvent tus dans les pratiques pédagogiques en classe. Il a été demandé par exemple de présenter son adresse, de dire où l'on habite, et, bien souvent, l'expression mêle à la fois l'ancrage dans l'espace et dans la langue.

Extrait Montpellier. Sur la tête de ma mère, j'ai rien vu rien entendu. Zehma ! devant le commissaire, je jure sur la tête de ma mère, HLM au bord de la mer, moitié bleu, moitié vert, un pied dans le noir et l'autre dans le bleu. Tu terteres la tête de ta mère. Merliche ! Ce son vient des quatre coins de la France. 91, 53, 34, 78 représentent.

Dans cet extrait est nommé le lieu habité, l'HLM près de la mer, associé aux numéros de départements liés pour certains à la région parisienne, aux banlieues et à l'imaginaire urbain avec « le commissaire ». En même temps, cette évocation est ponctuée d'expressions dites de parlers jeunes comme le juron « sur la tête de ma mère » ou des locutions devenues interjections « Zehma ! », « Merliche » qui rythment l'écrit.

Extrait Montpellier. Wesh j'habite à Isane, rue Arioule au numéro 4.12.1994. le rez-de-chaussée est bleu, le premier étage rose et violet et ma chambre est rouge.

On peut observer ici le même procédé avec notamment le mot valise « Arioule » formé sur « Arabe » et « Bougnoule » qui dit l'identité d'origine sous forme d'auto-dérision, tandis que le « wesh », interjection banalisée dans les parlers jeunes ouvre, comme à l'oral, le récit.

Extrait Montpellier. J'résume. Médina 3, 4 et une Hawna 4, 6, 1 près d'un vendeur de fruits rouges et de légumes verts.

Là encore, l'évocation de l'origine est marquée par le mot « Médina » et le terme « Hawna », tandis que les fruits et légumes renvoient aux paysages méditerranéens.

Les traces identitaires s'expriment dans le cadre d'un autre exercice et autour de définitions inventées à partir du mot *Analgésie*. Il va se décliner, sous formes d'association imaginaires, entre des évocations médicales « désigne une personne qui est allergique à tout », « qui ne sait

pas bouger » et aussi des ancrages territoriaux, « signifie « Algérie » en grec », « nom d'une chaîne de télévision », significatifs de l'histoire des élèves.

Enfin, un autre exercice, l'écriture de tautogrammes⁸, laisse transparaître, par les prénoms, les lieux ou les activités évoqués, là encore des traces de soi, « Amaria, amie assidue arrive à Alger avec avion apte à altitude », « Aujourd'hui Afifa a aimé Amine, « M'hamed mon mari monte merveilleusement ma maison marron marbrée », « Partir pour plaire par plaisir, par pauvreté, peu pleuré pour plonger, percé, parce que pépé peut pratiquer prudemment pour prier le pluralisme politique », « Les Libanais lisent leurs livres librement ».

À Moncton, les consignes étaient différentes avec des étudiants plus âgés et plus avancés (entre 16 et 18 ans pour 14 et 15 ans à Montpellier). Dans un premier temps, il était demandé à chaque participant de choisir un lieu de son choix au Sud-Est du Nouveau-Brunswick, façon là encore de dire le lieu, l'ancrage voire l'origine, et de le décrire en français standard. Il a semblé évident que ces étudiants étaient bien plus sensibilisés à l'usage et au maniement des variétés que ceux de Montpellier qui avaient l'air corseté par le français scolaire. À Moncton, les ateliers sont alors davantage apparus comme des mises en forme et en écrit de ce qui était explicité voire théorisé dans les cours. Le but de ces exercices visait davantage un échange possible avec les élèves de Montpellier, comme le présente la consigne de l'exercice, « l'élève avait le droit d'utiliser le *Je* dans son texte et devait tenter de décrire son espace de façon à ce qu'un lecteur de Montpellier puisse réussir à s'en faire une représentation imagée ».

Extrait Moncton⁹. L'école Mathieu-Martin. L'école Mathieu-Martin est une grande école. Nous sommes environ 1000 élèves donc il est très difficile de connaître tout le monde. Habituellement les gens sont bilingues. Ils parlent le Français et l'anglais. Mais la langue qui nous est plus familière est le chiac!

Extrait Moncton. Le Parc Rotary. Parmi les arbres, il est possible de retrouver de nombreux sentiers, où l'on aperçoit des gens en vélo. Sur l'étang, des canards

⁸ Texte où tous les mots commencent par la même lettre

⁹ Les textes de Moncton sont de deux mêmes élèves, ce qui permet de bien juger de la capacité à passer du français standard au chiac, comme dans les extraits qui sont présentés plus loin. Le chiac, langue vernaculaire du Sud-Est du Nouveau-Brunswick, caractérisé par l'intégration et la transformation, dans une matrice française, de formes lexicales, syntaxiques, morphologiques et phoniques de l'anglais (Perrot 1995).

attendent paisiblement pour qu'on leur lance des bouts de pain. Des jeunes s'amuse dans un espace de jeu alors que leurs parents causent un peu plus loin. L'hiver, la population de Dieppe se rencontre dans ce parc pour glisser, skier, patiner et faire de la raquette.

La rencontre transnationale

Même si le projet n'est pas allé à son terme, que les élèves de part et d'autre ne se sont pas rencontrés et qu'il n'a pas pu être créé de pièce commune à partir des textes produits, des évocations réciproques sur Montpellier et sur l'Acadie ont été demandées dans les ateliers d'écriture, façon de faire émerger des représentations mutuelles.

À Montpellier, il a été proposé par l'écrivain en charge de l'atelier de réfléchir au terme « Acadie », mais en le travaillant comme un lexème, une entrée du dictionnaire pour se déplacer du côté de la langue normée.

Extrait Montpellier. Ecrivain. Alors + alors aujourd'hui on va: on va commencer par un alors **un petit jeu** donc + c'est bon vous êtes bien installés + vous êtes euh :: opérationnels ++ alors on va commencer par un jeu vous vous rappelez on avait déjà fait ce jeu + **c'est le jeu des définitions** + j'écris un mot que personne ne connaît + volontairement + et chacun écrit ++ **dans un style qui ressemble le plus au style du dictionnaire** + une définition + donc d'après vous que veut dire ce mot + c'est un mot < +

E1. **est-ce qu'il est : dans ::** < +

Ecrivain. de six lettres < +

E1. **le dictionnaire**

Ecrivain. oui il est dans le dictionnaire ++ **mais on en parlera après** ++ donc + alors on met pas + alors ceux qui connaissent + alors oui j'ai dit tout le mon- que personne connaissait le mot + ceux qui connaissent le mot ne sont pas dans l'obligation de donner la véritable définition + voilà + donc A CA DIE +++ (4s) et je vous laisse une minute une minute et demie + pas plus +++ (8s) et y a pas de questions + non c'est bon + donc on peut être **vous pouvez travailler hors sens** + d'accord ça peut être

Il est à noter à la fois la référence au jeu et à la recherche d'un sens imaginé tout en faisant référence au dictionnaire (extraits mentionnés en gras) que les élèves pouvaient, d'ailleurs, consulter. Et ainsi ont été inventées les définitions suivantes : Acadie : « une petite académie », Acadie : « caddie de luxe de supermarché », Acadie : « ce mot désigne un

insecte vivant au sud de l'Afrique », Acadie : (nom propre) « c'est le frère de Jack Adie », Acadie : « objet qui sert à transporter d'autres objets ».

Dans le même état d'esprit, entre imagination et contraintes linguistiques, les élèves ont dû conjuguer à toutes les personnes d'un temps choisi le verbe « Acadier » avec un complément d'objet direct. Plus tard, l'écrivain reviendra sur l'Acadie et son territoire pour expliquer le projet.

Extraits Montpellier.

J'acadie un bus
Tu acadies un caddie
Il acadie un peigne
Nous acadions nos coffres
Vous acadiez vos assiettes
Ils acadient leurs poupées

J'acadie au-dessus des fleurs
Tu acadies sur une feuille
Il acadie dans un tronc
Nous acadions sur une pomme verte
Vous acadiez sur un vêtement
Ils acadient sur des arbres

J'acadie un beau caddie
Tu acadies un caddie en or
Il acadie un caddie monstrueux
Nous acadions un caddie bleu
Vous acadiez un caddie de course
Il acadient un caddie de rallye

Enfin, et sous forme de conclusion à l'atelier, il fallait raconter un voyage à partir d'une photographie. Et quand l'écrit se mêle à la pérégrination imaginaire, la rencontre s'incarne en mots et en déplacements intérieurs : « D'ors et déjà je décide de partir je ne parlerai plus à personne donc je ferai ma vie comme je le sens d'abord j'irai en Algérie et je finirai par aller en Amérique. J'acadirai ma vie ».

Du côté de Moncton, « La troisième partie était un exercice imaginaire se basant sur les représentations culturelles et géographiques. L'élève devait imaginer à quoi son espace aurait

l'air s'il était transporté à Montpellier. Dans un français standard, il devait alors écrire ce milieu fictif dans la narration de son choix ».

Extrait Moncton. L'école Mathieu-Martin. A votre école, j'imagine que vous êtes nombreux aussi. Par contre, je ne crois pas que la majorité des élèves sont bilingues. Vous avez probablement un dialecte qui vous est propre aussi. C'est-à-dire, vous dites « parking » au lieu de terrain de stationnement. Votre école est très vieille car votre pays est très vieux et tout par là est des antiquités.

Cet extrait est intéressant dans la mesure où il montre ce fil tendu entre des situations linguistiques similaires à visiter, de l'Acadie à Montpellier. Qui est bilingue à Montpellier ? Avec quelles langues ? Quelles sont les formes d'emprunts ? Y a-t-il alors des éléments de modernité ?

Extrait Moncton. Le Parc Rotary. À Montpellier, ce parc, il s'agit plutôt d'un square. Des hommes se pressent pour se rendre à leurs destinations des baguettes sous les bras et des bérets sur la tête. Assis sur un banc, un poète voit passer une femme et note le tout dans son carnet. Dans tout le square, on entend un air joué sur un accordéon et une odeur de pâtisseries enchante les passants.

Là encore cet extrait permet d'interroger les représentations culturelles voire alors les représentations linguistiques et, si cela avait été possible, de les confronter à une réalité *in situ*.

Le travail sur la variation

À Montpellier le travail sur la variation a été tricoté à partir des consignes données et à travers les exercices sur les traces, repérages, ancrages entre Montpellier et Moncton. Si l'écrivain, meneur du jeu, dans l'atelier d'écriture, a toujours laissé filer, autoriser, favoriser l'usage des variantes, les élèves s'en sont emparé. Ils ont osé, pour une plus grande expressivité de leur texte, ponctué leurs phrases d'interjections qu'ils utilisent à l'oral, entre eux bien souvent, notamment dans la description de leurs adresses.

Extrait Montpellier allez zappe ! Sème sur le 34, bleu ciel sur la porte. Et marron foncé. Va donc ! pense à toquer pour entrer. Salem et passe à l'autre !

Dans les segments exclamatifs, le « zappe » conclusif ou le « salem » sous forme de salutation d'ouverture jouent sur l'expressivité de l'extrait. De la même manière le « toquer » du registre familier renforce l'aspect fragmentaire et dynamique de l'écriture.

Extrait Montpellier. Hay caramba ! tu veux savoir où j'habite ? putain, dans mon habitat, il n'y a pas 31 chambres mais 4. Tous les jours, à 13 heures, il y a des gars qui continuent à le peindre parce que c'est pas fini. Ils viennent toujours avec les mêmes couleurs : le bleu, le vert, le rouge et le blanc.

Là encore l'extrait est marqué par l'interjection « Hay caramba ! » mais aussi par le ponctuant désémantisé « putain », d'un usage très fréquent à l'oral et que l'élève se sent autorisé d'utiliser dans ce contexte d'écriture libre et enlevé. Le travail consiste ensuite à réfléchir à ces usages décalés, créateurs de ruptures et d'effets stylistiques ; il s'agit alors de les confronter à d'autres usages, plus scolaires mais à l'utilité sociale incontournable. Parce que finalement l'enjeu des ateliers d'écriture est pour ces élèves, au-delà du sentiment de domination et de marginalisation, d'accepter de rompre avec un repli protecteur mais destructeur pour une émancipation personnelle et sociale.

Du côté de Moncton, l'accès à la variation s'est fait délibérément et dans une certaine mise à distance d'une écriture travaillée. « L'élève devait construire un dialogue fictif dans la variété de français de son choix (souvent dans ce cas-ci le chiac). Le dialogue devait prendre place dans l'espace choisi dans l'exercice descriptif ».

Extrait. L'école Mathieu Martin.

- 1 – So j'ai comme right beaucoup de devoirs à faire en fin de semaine
- 2 – Yea la madame a comme exagéré today. C'est too much!
- 1 - Comme je sais pas à cause que je vas faire j'ai pas le temps at all!
- 2 – How come qu'a guette juste pas qu'on a une vie sociale nous autres itou

Comme à Montpellier, l'usage des formes anglaises dans le chiac donne toute l'expressivité au texte, d'ailleurs dans des emplois interactionnels d'amorce ou de conclusif.

Extrait Moncton. Le parc Rotary.

-Man, Marc, t'as almost wipé out dans cte trail là !

- Ouaille, je sketche out à matin. Pis je feel right tired.
- Yeah peut-être qu'on devrait slacker out pour une while.
- Non non, je suis fine. C'est mines* ! Il m'faut yink d'autre air dedans mes tires.
- Alright as long que tu face-plant pas comme last time.
- Worry pas ta brain.
- Allons rider d'autre trails cause j'baille à midi.
- Veut tu faire la dynamite ?
- Sure.
- Bailles-ça !

Cet extrait offre un usage ludique et maîtrisé du chiac, à la fois par les marques de l'anglais, et les formes vernaculaires du français oral (« cte », « pis », « yink » - pour rien que -) ou même plus typiquement du français acadien (bailler – pour donner).

L'accès au standard

L'accès au standard passe dans le cadre de ces ateliers d'écriture à Montpellier par des références au dictionnaire et à la construction syntaxique. Cette façon d'aborder la langue s'appuie sur des activités métalinguistiques maniées à des fins ludiques, donc délestées du poids normatif et contraint.

Extrait Montpellier. Ecrivain. [...] + complément d'objet direct vous savez ce que c'est +

E2. et donc le : le c : c o 2

Ecrivain. le c o d

E2. le c o d c'est pareil pour les deux ou chaque fois on change

Quand il faut expliquer la construction du verbe Acadier, des détours métalinguistiques sont nécessaires pour aborder la construction sujet + verbe + nom, particulièrement face à la remarque de l'élève qui confond le gaz carbonique avec le complément d'objet direct.

De la même façon, il va être abordé la notion de complément du nom et de mot composé, notions assez difficiles.

Extrait Montpellier. Ecrivain. tout simplement + et alors je vais vous simplifier la tâche + un groupe nominal avec un complément du nom + avec ce qu'on appelle une préposition + ce qui permet de relier les deux noms + alors un exemple + je vous donne un exemple de groupe nominal avec complément du nom + alors les

prépositions qu'on va utiliser c'est soit de + la voilà **la préposition d'accord + qui permet de faire la liaison entre les deux + noms** + cheval de course + donc on a bien un groupe nominal avec un complément du nom + donne un renseignement sur le nom + donc cheval de course + alors je vais vous demander d'en lister + le plus possible en deux minutes + alors on a dit qu'on pouvait utiliser la préposition de ou à + donnez-moi un exemple de groupe nominal avec comme préposition la préposition à entre les deux noms

Il est intéressant de repérer que dans les propositions qui vont être faites, on trouve, à côté de « cheval à bascule », « chaussures à talons » ou « rat des champs », le mot « fille à problème », « armée de terre », « sport de combat », « ballon de foot », là encore comme si les questions de soi à soi pouvaient croiser les questions linguistiques.

Du côté de Moncton, plus que l'accès au standard qui était acquis, les exercices ont servi de façon délibérée une analyse distanciée vis-à-vis du chiac¹⁰, non pas seulement dans ses caractéristiques linguistiques mais dans ses représentations. Il a été possible aux étudiants de se questionner sur l'image (et la compréhension possible) de cette variété de l'autre côté de l'Atlantique (que donne-t-elle à voir et à comprendre ?) comme sur les représentations de la ville et des habitants de Montpellier. « Le but de l'exercice était de faire réfléchir les jeunes sur leurs variétés de langues tout en utilisant des techniques de créations artistiques. Tout au long de l'écriture, les élèves avaient en tête que leurs textes seraient lus par des lecteurs de Montpellier. Or donc, la première partie de l'exercice était très importante car la description de l'espace devait permettre à un lecteur étranger d'être capable de bien s'imaginer l'endroit décrit. La deuxième partie de l'exercice était inspirée par le roman *Pas pire* de France Daigle, écrivaine acadienne. Dans ce roman, l'écrivaine utilise une narration avec un français standard mais utilise une variété chiac lors de ses dialogues ce qui permet au lecteur de mieux s'imaginer le contexte social du roman tout en étant capable de suivre la narration sans problème. Cette distinction fut expliquée aux jeunes durant l'atelier et les dialogues chiac de

¹⁰ En même temps, à Moncton, les élèves semblent avoir utilisé parfois de façon délibérée un chiac particulièrement anglicisé, qui dépasse tous les usages « réels » du vernaculaire, façon sans doute de marquer un style d'écriture.

leurs exercices d'écriture avaient donc pour but de donner une couleur locale et une représentation linguistique adéquate de leurs espaces choisis et décrit en français standard. Les élèves devaient en classe dire selon eux quels mots de leurs dialogues les lecteurs de Montpellier ne comprendraient sûrement pas, et dire en quoi ces usages de langues étaient des traits linguistiques propres à leurs variétés. Le troisième exercice avait pour but de pousser l'élève à explorer son monde imaginaire propre en travaillant sur les représentations culturelles et géographiques. Avant l'exercice, une discussion sur les clichés nationaux des pays s'est déroulée. Aucun élève ne connaissait la ville de Montpellier et n'avait le droit d'avoir recours à aucune documentation lors de l'écriture du texte. Le but était de faire une représentation totalement imaginative d'un espace fictif, en utilisant à sa guise, clichés et imageries farfelus. Le 1^{er} mars 2011, chaque élève recevra un petit document descriptif d'un lieu réel de Montpellier correspondant à son lieu choisi et pourra donc voir la différence entre son lieu imaginé écrit et le lieu réel¹¹ ».

4. Conclusion. Les luttes discursives

Ainsi, parce que les ateliers d'écriture se sont appuyés sur une réflexion sociolinguistique et une pratique artistique aguerrie, parce que les enjeux sociaux et pédagogiques étaient clairement identifiés, les productions ont rendu compte d'une liberté d'écriture constructive et stimulante. Ils ont montré combien la compréhension de ses propres pratiques linguistiques, liées à des histoires de vie, et la maîtrise des variétés des usages était nécessaire pour une plus grande confiance en soi et un accès à l'écrit et au standard décomplexés, ouverture possible vers une plus grande reconnaissance sociale. La dimension transnationale, si elle avait abouti dans sa complétude par une rencontre et une pièce de théâtre croisée, aurait sans doute produit encore davantage de décentration et, d'une certaine façon, de banalisation des pratiques.

¹¹ Compte rendu de l'atelier d'écriture par Pascale Savoie-Brideau qui a pris en charge l'activité.

Banalisation qui signifierait alors une normalisation plurilingue déracinée des enjeux de pouvoir normatifs. Si seulement...

Malgré l'intérêt manifeste de ce genre de pratiques pour une plus grande conscientisation et un accès à une écriture plus libre dans ses usages, de l'imaginaire à la dimension scolaire, les luttes idéologiques et les tensions discursives sont allées bon train à Montpellier dans les séminaires préalables et les réunions de synthèse organisés pour les enseignants. Des écrivains plurilingues ont certes souligné la richesse de l'inventivité dans la transgression des codes, la forme originale des emprunts au français par certaines langues, notamment dans les pays d'Afrique (par exemple au Togo, des mots ou segments de mots sont intégrés à la langue matrice tout comme des syllabes sont inversées ou des sons transformés pour être prononçables dans la langue d'accueil). Toutefois bien des enseignants se demandent encore et même après les ateliers « En quoi la reconnaissance d'autres langages, peut aider et à quoi ? ». Certains insistent sur l'importance pour les élèves d'avoir accès aux œuvres du passé et à une culture écrite même si c'est une langue que l'on peut considérer comme figée ; d'autres ramènent le débat sur la question de la laïcité : le français normé est le vecteur de l'unité nationale mais est aussi porteur de la laïcité d'où la difficulté à reconnaître d'autres langues. Accepter le plurilinguisme ne remettrait-il pas en cause les valeurs fondamentales de la République ? Comme quoi...

Références bibliographiques

Barth F., 1969, « Introduction », Barth F. (Ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Boston, Little, Brown and Co. : 9-38

Billiez J. et Trimaille C., 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langues et insertion sociale*, LANGAGE ET SOCIETE, numéro 98, décembre 2001 : 105-127

Boniface C., 1992, *Les Ateliers d'écriture*, Paris, Retz

Boudreau A. et Perrot M.E., 2005, « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues: le cas de l'Acadie », Babault, S. et Leconte, F. (Eds), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, GLOTTOPOLE, Revue de sociolinguistique en ligne, numéro 6 : 7-21

- Boudreau A. et Dubois L., 2008, « Sociolinguistique et enseignement du français », Roy S. et Dalley P. (Eds), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Presses de l'Université d'Ottawa : 125-154
- Boudreau A., 2001, « Langue, discours et identité », Dubé P. (Ed), *Jeunesse et société francophone minoritaire en mouvance. Francophonies d'Amérique*, Les Presses de l'Université d'Ottawa: 93-104.
- Camilleri C., 1991, *Stratégies identitaires*, Paris, Puf
- Cyrulnik B., 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob
- Crinon, J. et Guigue, M., 2002, « Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels », *SPIRALE*, 29, 201-219.
- Dubar C., 2000, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, puf
- Ehrenberg A., 1998, *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob
- Elias N., [1987], 1991, *La société des individus*, Paris, Fayard
- Gadet F., 2003, « "Français populaire" un classificateur déclassant », *MARGES LINGUISTIQUES* numéro 6 : 103-104
- Giddens A., 1994, *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Kaufman J.C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin
- Kressman Taylor K., 2004, *Ainsi mentent les hommes*, Paris, Autrement
- Lagorgette D., 2010, « L'idéologie du standard et didactique de la variation en Fle à l'ère du CECR »,
- Lipovetsky G., 1993, *L'Ere du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard
- Mathis N., en cours, *Construction identitaire d'apprenants FLE plurilingues en atelier d'écriture plurielle – approche sociolinguistique* dirigée en cotutelle par Claudine Moïse (Université Stendhal-Grenoble 3) et Danièle Moore (Université Simon Fraser-Canada).
- Moïse C., 2007, « Variation ou création ou d'inévitables rencontres interculturelles », *Arts du langage et publics migrants*, ELA, n° 147, Klincksieck : 307-316
- Moïse C., 2009, Habilitation à diriger des recherches, *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Université Rabelais de Tours
- Oraofiamma R., 2002, « Le travail de la narration dans le récit de vie », Niewiadomski C. et de Villers G. (Eds) *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan : 163-191
- Oraofiamma R., 2008, « Les figures du sujet dans le récit de vie », numéro 145, *L'individu et ses appartenances*, partie 2, *INFORMATIONS SOCIALES* : 68-81
- Perrot, M.E., 1995, « Quelques aspects du métissage dans le vernaculaire *chiac* de Moncton », *Plurilinguismes. Les emprunts*. Paris, CERPL. 9-10 : 147-167
- Ricœur P., 1990, *Soi même comme un autre*, Paris, Seuil, Points Essais
- Roche A., Guiguet A. et Voltz A., 2005, *L'atelier d'écriture*, Nathan Université
- Rossignol I., 1996, *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés*, Paris, L'Harmattan

