



HAL
open science

”Habiter la langue, dire ’je’ / se dire dans la langue étrangère en atelier d’écriture créative”

Anne Godard

► To cite this version:

Anne Godard. ”Habiter la langue, dire ’je’ / se dire dans la langue étrangère en atelier d’écriture créative”. Rosiane Xypas et Simone Aubin. Littérature et enseignement du FLE. Démarches et dispositifs innovants, Letraria, p. 45-68, 2022, 9788569395904. hal-03769225

HAL Id: hal-03769225

<https://hal.science/hal-03769225>

Submitted on 6 Jan 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.

Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants

Sous la direction de Rosiane Xypas et Simone Aubin

 Letraria®



Sorbonne
Nouvelle 
université des cultures

AUF 
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

Sous la direction de Rosiane Xypas et Simone Aubin

Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants

Araraquara
Letraria
2022

Littérature et enseignement du FLE

démarches et dispositifs innovants

ÉDITION

Letraria

COUVERTURE ET CONCEPTION GRAPHIQUE

Letraria

CORRECTION

Letraria

XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone (dir.). **Littérature et enseignement du FLE - démarches et dispositifs innovants**. Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-65-86562-92-7

1. Littérature. 2. Enseignement. 3. FLE. 4. Dispositifs.

CDD: 440 – Língua francesa

Toute reproduction, traduction ou adaptation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation des auteures et des directrices de l'ouvrage, est illicite et constitue une contrefaçon.

Comité Scientifique

Brigitte Louichon (Université de Montpellier)

Claudia Gaiotti (Universidad de Buenos Aires)

Fabrice F. Galvez (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Renaud Hétier (Université Catholique de l'Ouest - UCO)

Rita Jover-Faleiros (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP)

Table des matières

Avant-propos Rosiane Xypas & Simone Aubin	8
Préface Haydée Silva	11
Première partie L'enseignement du FLE : littérature et langue	15
La littérature dans l'enseignement des langues étrangères : lieu de (re)découvertes et de (re)constructions Karina Chianca Venâncio	16
Que peut l'enseignant de FLE pour la lecture littéraire ? Cristina Pietraroia	29
Deuxième partie La littérature dans l'enseignement du FLE : écritures créatives	42
Habiter la langue : dire « je » / se dire dans la langue étrangère en atelier d'écriture créative Anne Godard	43
L'écriture créative en classe de Français Langue Etrangère Roxane Giraudot	66
Troisième Partie L'enseignement de la littérature : la lecture littéraire	76
Façons de lire, manières d'apprendre : dispositifs pour enseigner la lecture littéraire en français langue étrangère Rosiane Xypas	77
Lecture d'une œuvre littéraire numérique en classe de FLE Maria Lucia Claro Cristovão	94
Les Objets Sémiotiques Secondaires (OSS) dans l'enseignement du FLE : une étude de l'œuvre <i>Tistou, les pouces verts</i> de Maurice Druon Simone Aubin & Rosiane Xypas	108

Quatrième partie	122
L'enseignement de la littérature : la compréhension en lecture	
La compréhension de textes lors de l'enseignement-apprentissage de la langue française Candy Estelle Marques Laurendon	123
Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie Nathalie Brillant Rannou	135
Biographie des auteures	150

Deuxième partie

La littérature dans l'enseignement du FLE : Écritures créatives

Habiter la langue : dire « je » / se dire dans la langue étrangère en atelier d'écriture créative

Anne Godard

Conscience linguistique et expérience langagière

La recherche-action dont je souhaite rendre compte ici a été menée à l'université Sorbonne Nouvelle depuis 2017. Elle vise à développer, à travers des ateliers d'écriture créative, l'aisance des étudiants étrangers inscrits dans les cours de langue/culture à s'exprimer en français à travers l'écriture créative. Cette écriture créative a pour caractéristique de s'appuyer sur des textes littéraires et d'articuler la conscience linguistique, autrement dit la capacité à réfléchir sur les langues, et l'expérience langagière, autrement dit la perception de soi dans l'apprentissage et la pratique des langues. Après avoir présenté le cadre épistémologique et le parcours de lecture/écriture proposé aux étudiants, je m'arrêterai sur quelques exemples de production autour des notions d'autorisation, d'exposition et de représentation de soi.

Cadre épistémologique des ateliers d'écriture créative en didactique des langues

La démarche adoptée entend concilier les usages ludiques de la langue, promus par le CECRL (2001) dans la lignée des travaux de Caré & Debyser (1978), avec une conception de l'apprentissage des langues qui considère les langues comme une dimension importante de l'expérience que le sujet fait du monde et de soi (Krasnch, 2009), et non pas seulement comme un outil de communication. Il s'agit de s'intéresser aux processus d'appropriation plus qu'aux résultats d'un apprentissage suivant ce que Véronique Castellotti (2015, p. 50) appelle :

[...] une approche *relationnelle*, dans laquelle le processus se réalise dans des démarches *réflexives*, fondées sur et orientées par la confrontation d'expériences entre des *personnes*, tendues entre une *histoire* (à partir de) et un *projet* (en vue de). C'est donc dans des *parcours* et des *situations* que s'instaure le processus, et non en fonction de « besoins » déterminés de l'extérieur.

Le développement actuel des ateliers d'écriture créative en FLE s'appuie également sur une conception du plurilinguisme considéré non pas comme la juxtaposition statique de langues connues ou pratiquées de manière étanches, mais comme une capacité d'employer plus d'une langue en mettant en relation ces différentes langues pour apprendre et communiquer (CECRL, 2001, p. 129 ; Coste *et al.*, 2009, p. v).

Cette conception dynamique du plurilinguisme, qui se concrétise dans ce qu'on appelle en didactique les approches plurielles, promeut notamment la comparaison entre les langues (Candelier, & Castellotti, 2013). Elle se trouve aussi au centre de démarches réflexives autour du répertoire linguistique des apprenants, soit dans une visée plutôt utilitariste du côté des

portfolios des langues³⁴, fonctionnant comme des bilans de compétences, mais aussi dans des démarches interculturelles telles qu'elles sont présentées dans les outils du CARAP³⁵ visant à la représentation spatialisée de la part des langues pour chaque apprenant (arbres, rosaces ou silhouettes des langues). C'est également à cette conception relationnelle de la didactique et à cette vision dynamique du plurilinguisme que l'on peut rattacher l'utilisation du dessin réflexif comme support de biographies langagières tel qu'il a été développé par Muriel Molinié (2009), suivant une démarche de formation et d'intervention psycho-sociale et socio-biographique pour accompagner des parcours et/ou des projets de mobilité internationale et développer la capacité d'agir des sujets.

Comme dans la perspective socio-didactique des biographies langagières (Molinié, 2015), les ateliers d'écriture s'appuient sur une vision constructiviste de l'individu, qui s'élabore à travers des mises en récit de soi permettant d'intégrer les expériences au fur et à mesure de la vie. Cette conception de l'individu, qui a des sources philosophiques à travers la notion d'*identité narrative* développée par Paul Ricoeur (1990), est largement diffusée en sociologie, et peut constituer, à travers les récits de vie, un outil à la fois de description et d'intervention sociale (Chaudron *et al.*, 1993).

Spécificités des ateliers d'écriture créative littéraire

Les ateliers d'écriture créative littéraire visent ainsi à développer de manière réflexive une conscience des langues les unes par rapport aux autres, suivant une perspective que l'on peut dire métalinguistique ; ils visent aussi à s'interroger sur l'expérience langagière, autrement dit sur les parcours linguistiques et la manière dont on vit entre les langues.

Mais avec des visées qui peuvent mettre l'accent sur des dimensions linguistiques, socio-culturelles ou anthropologiques (Mathis, 2016) les ateliers associent également un certain nombre de considérations propres aux approches littéraires (Bemporad, & Jeanneret, 2018) et artistiques (Dompmartin-Normand, & Thamin, 2018), qui mettent en avant le rapport sensible à la langue.

La démarche des ateliers d'écriture créative, que l'on peut qualifier d'holistique, prend ainsi en compte l'ensemble des dimensions linguistiques et humaines de l'apprentissage d'une langue nouvelle :

- la créativité mise en œuvre avec la langue comme matériau sonore et visuel ;

³⁴ Le Portfolio européen des langues (PEL) a été mis au point par le Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

³⁵ Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

- la sensibilité qui relie les mots aux émotions, aux sensations, aux souvenirs et à l'imaginaire ;
- la perception de soi, qui se construit à travers la narration d'un parcours à la fois biographique et linguistique ;
- et enfin la réflexivité, qui porte à la fois sur les processus d'apprentissage, sur la langue et sur l'expérience psycho-sociale qui en est faite.

En effet, tout en partageant avec les approches socio-biographiques la référence à une identité construite dans les récits de soi, les ateliers d'écriture créative ont pour caractéristiques de s'appuyer sur des corpus littéraires, considérés à la fois comme déclencheurs (qui donnent un point de départ thématique ou une amorce formelle à une proposition d'écriture) et comme modèles discursifs (qui donnent une structure énonciative, un schéma discursif et/ou des outils lexicaux pour faciliter la mise en mots de l'expérience de ses répercussions imaginaires).

Ces textes littéraires sont des médiations, au sens où ils constituent des voies d'accès à des thématiques, mais aussi dans la mesure où ils font l'objet d'une réception, ils permettent de travailler avec les apprenants sur le décentrement, et d'orienter le projet d'écriture vers la construction d'un point de vue, qui peut éviter les blocages liés à l'injonction de parler de soi. La médiation par les textes littéraires est un élément très important du dispositif, les écrivains eux-mêmes pouvant choisir de réfléchir et de mettre en scène leur rapport aux langues à travers tout une gamme d'écrits de soi, allant des poèmes aux essais, des récits autobiographiques aux romans à dimension autobiographique plus ou moins revendiquée, en passant par des autofictions qui les mettent en scène sous leur nom propre, mais avec un certain nombre d'aménagements et de transpositions dont ils sont les seuls maîtres.

De fait, dans les ateliers d'écriture créative, on peut viser à travers la mise en récit une forme d'objectivation de l'expérience ou de visualisation de soi dans un *continuum* d'expérience, mais ce travail intérieur se fait par la médiation d'un travail d'écriture. L'objectif de l'atelier d'écriture n'est pas l'intervention sociale, il s'agit de déclencher, d'encourager et d'accompagner une écriture personnelle, non pour récolter des « données » sociales, mais en étant attentif à la justesse, qui, comme en musique, est une perception esthétique de corrélation entre les émotions et les mots utilisés. Bien sûr, dans les moments de partage des textes, les événements ou les réactions rapportés peuvent être commentés en tant que tels, éclairés et contextualisés sur le plan psychologique et social, comme je le ferai ici dans l'analyse en me référant à l'approche freudienne du jeu de mot (Freud, 1993) et aux travaux du sociologue américain Erving Goffman (1998, 2015) qui me semblent intéressants pour aborder les dimensions dramaturgiques des interactions et de l'identité sociale. Mais l'atelier d'écriture, dans la phase de réception, fait une place centrale aux effets, et donc à des considérations d'ordre discursif et esthétique. La

posture de l'animateur d'atelier d'écriture se situe sur une ligne de crête assez étroite entre les objectifs holistiques évoqués plus hauts, un travail plus technique, centré sur l'écriture, médié par des textes, et une réception qui relie chaque lecteur à la fois aux textes et à ce qu'ils font résonner en eux.

Présentation des ateliers mis en place depuis 2017 à l'USN

Ces différentes considérations théoriques permettent de situer les principes qui ont guidé un ensemble d'ateliers mis en place depuis 2017 à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des diplômes de langue/culture accueillant des étudiants internationaux de niveau A2, B1 et B2³⁶. Ces ateliers portaient soit sur la comparaison subjective entre des mots de langues différentes et l'exploration du ressenti face aux langues, soit sur la mise en récit de la découverte d'une langue étrangère ou encore sur la perception de soi dans la langue étrangère (voir Aboab *et al.*, 2021). Ils ont fait appel d'une part à des textes poétiques mettant en jeu les dimensions sonores et visuelles de la langue et d'autre part à des textes fictionnels, autobiographiques ou réflexifs que des écrivains plurilingues ou translingues, c'est-à-dire ayant changé de langue à l'âge adulte (Ausoni, 2018), ont consacré à leur perception des langues, spécialement le français, et à leur parcours linguistique jusqu'à la décision d'écrire en français (voir Godard *et al.*, 2015).

L'atelier que j'ai animé s'adressait à des étudiants de niveau B2, arrivés en France pour suivre cette formation ou, pour certains, installés depuis plusieurs années. Dans la plupart des cas, leur cadre de vie se situait en France pour les prochaines années, avec des projets universitaires ou professionnels plus ou moins définis. Leurs attentes générales, vis-à-vis du diplôme auquel ils s'étaient inscrits étaient à la fois une amélioration de leur compétence en français, de leur connaissance de la culture française, de leur capacité à s'intégrer à la société française et plus spécifiquement à la culture éducative universitaire française. À côté de cours de langue (écrit, oral, grammaire, préparation du DALF C1), de cours de culture (histoire, société, littérature, cinéma, théâtre), l'atelier d'écriture créative prenait sa place de manière transversale, puisqu'il offrait à la fois l'occasion de réfléchir sur la/les langues, de découvrir des textes d'auteurs contemporains ayant développé une forme de « surconscience linguistique » (Gauvin, 1997, p. 9) et de s'entraîner à écrire en s'impliquant personnellement.

L'atelier s'est donc constitué comme un atelier de lecture/écriture, la découverte des textes littéraires allant de pair avec l'entrée dans l'écriture par l'exploration de la langue, dans sa matérialité, pour arriver à l'expérience de soi, dans cette langue qui n'est plus vraiment étrangère.

36 Il s'agit du DULF – Diplôme Universitaire de Langue Française (niveaux A1 à B2) et du DUEF – Diplôme Universitaire d'Études Françaises (niveaux B2 à C1).

Le corpus a réuni des textes d'exploration de différentes dimensions sonores et visuelles de la langue (Raymond Queneau, Jean Tardieu, Henri Michaux, Michel Leiris) et des textes à dimension plus réflexive d'auteurs plurilingues ou translingues (Nancy Huston, Akira Mizubayashi, François Cheng, Shan Sa, Claude Esteban, Vassilis Alexakis, Dany Laferrière, Patrick Chamoiseau, Julien Green, Silvia Baron-Supervielle).

L'entrée dans l'écriture s'est faite à travers quatre étapes, de l'expérience sensorielle de la langue vers la perception subjective de soi :

Etape 1. Entrer dans l'écriture, entrer dans la langue : donner et recevoir

On entre dans l'atelier / dans la langue par un « mot de passe » librement proposé en association avec le français, à partir duquel on associe des souvenirs, des envies, des émotions. Les premiers échanges de ces mots et de leurs associations construisent un lieu partagé dans le temps de l'atelier, espace de réception à la fois bienveillant, attentif et empathique.

Etape 2. Éprouver, inventer, imaginer la langue : formes et sons, image et musique

Dans une deuxième étape, on joue avec le signifiant visuel et sonore, on associe images et sons de la langue à des formes ou à des instruments de musique. Le lien entre la matérialité sonore et visuelle et l'expérience est rendue manifeste dans des travaux d'invention sonore (poèmes plurilingues, mots qui « sonnent » français) et graphique (calligramme, calligraphie de mots).

Etape 3. Nommer/normer, faire exister, s'autoriser : oral, écrit, mots interdits, mots inventés

La troisième étape s'est centrée sur la perception de la langue dans sa pluralité interne : les normes, la différence oral/écrit, les expressions imagées, les registres, l'invention de mots-valises. On s'interroge sur les mots que l'on évite ou ceux que l'on s'approprie et qui sont comme des « sésame » dans la culture étrangère.

La mise en situation à travers des anecdotes sur l'emploi ou l'incapacité à employer certaines tournures a inauguré une entrée dans la narration et la réflexivité non plus sur la langue, mais sur soi.

Etape 4. Partage des langues : identité, représentation

Lors de la quatrième étape, c'est l'expérience de soi par/ dans la langue étrangère qui s'est trouvée au centre de l'exploration : à travers des textes narratifs et réflexifs autour de l'identité, de l'accent, de la mise en scène de soi comme étranger et des figures de médiation ayant conduit vers l'apprentissage de la langue.

Ces quatre étapes constituent un parcours créatif, réflexif et subjectif qui conduit les apprenants de la langue vers eux-mêmes. Je vais essayer de montrer – à partir d'exemples pris dans les textes lus et dans les productions des apprenants – comment, à travers l'écriture, émerge une pluralité non pas seulement linguistique, mais psychique et intersubjective.

Éprouver, inventer, imaginer la langue : formes et sons, image et musique

Après l'ouverture qui construit le cadre de l'atelier, les premières séances sont consacrées à une exploration sensorielle de la langue dans plusieurs dimensions, de façon concrète, avec comme référence la poésie, dans sa dimension synesthétique, si bien condensée dans le célèbre poème de Baudelaire intitulé « Correspondances ».

Les premiers textes permettent de dissocier la compréhension des situations de la compréhension littérale des mots : la courte pièce *Un mot pour un autre* de Jean Tardieu met en scène un échange de vaudeville, où les mots sont remplacés par d'autres.

Extrait 1 : Tardieu, *Un mot pour un autre*, 1951 (Tardieu, 2011)

LA BONNE, *annonçant.*

– Madame la comtesse de Perleminouze !

MADAME, *fermant le piano et allant au devant de son amie.*

– Chère, très chère peluche ! Depuis combien de trous, depuis combien de galets n'avais-je pas eu le mitron de vous sucrer ?

MADAME DE PERLEMINOUZE, *très affectée.*

– Hélas ! Chère ! j'étais moi-même très, très vitreuse ! Mes trois plus jeunes tourteaux ont eu la citronnade, l'un après l'autre.

Des mots inattendus remplacent les mots courants de l'échange de politesse et de prises de nouvelles, mais la compréhension de l'échange entre la visiteuse et son amie permet de deviner leur sens et de reconstituer l'interaction ordinaire. La lecture jouée d'un extrait de la pièce permet d'en percevoir le sens. C'est l'occasion de dissocier la compréhension des mots et la compréhension de la situation d'interlocution, en commençant à réfléchir sur les rôles sociaux.

Le deuxième texte est un poème d'Henri Michaux, intitulé « Le grand combat », là ce sont des mots inventés qui évoquent la violence d'un corps à corps. Point n'est besoin de les comprendre, ils donnent à sentir, par le travail sonore, ce qu'ils suggèrent.

Extrait 2 : Michaux, « Le grand combat » dans *Qui je fus*, 1927 (Michaux, 2000), première strophe.

Lecture par Roger Blin : <https://www.youtube.com/watch?v=bt3d796ouLY>

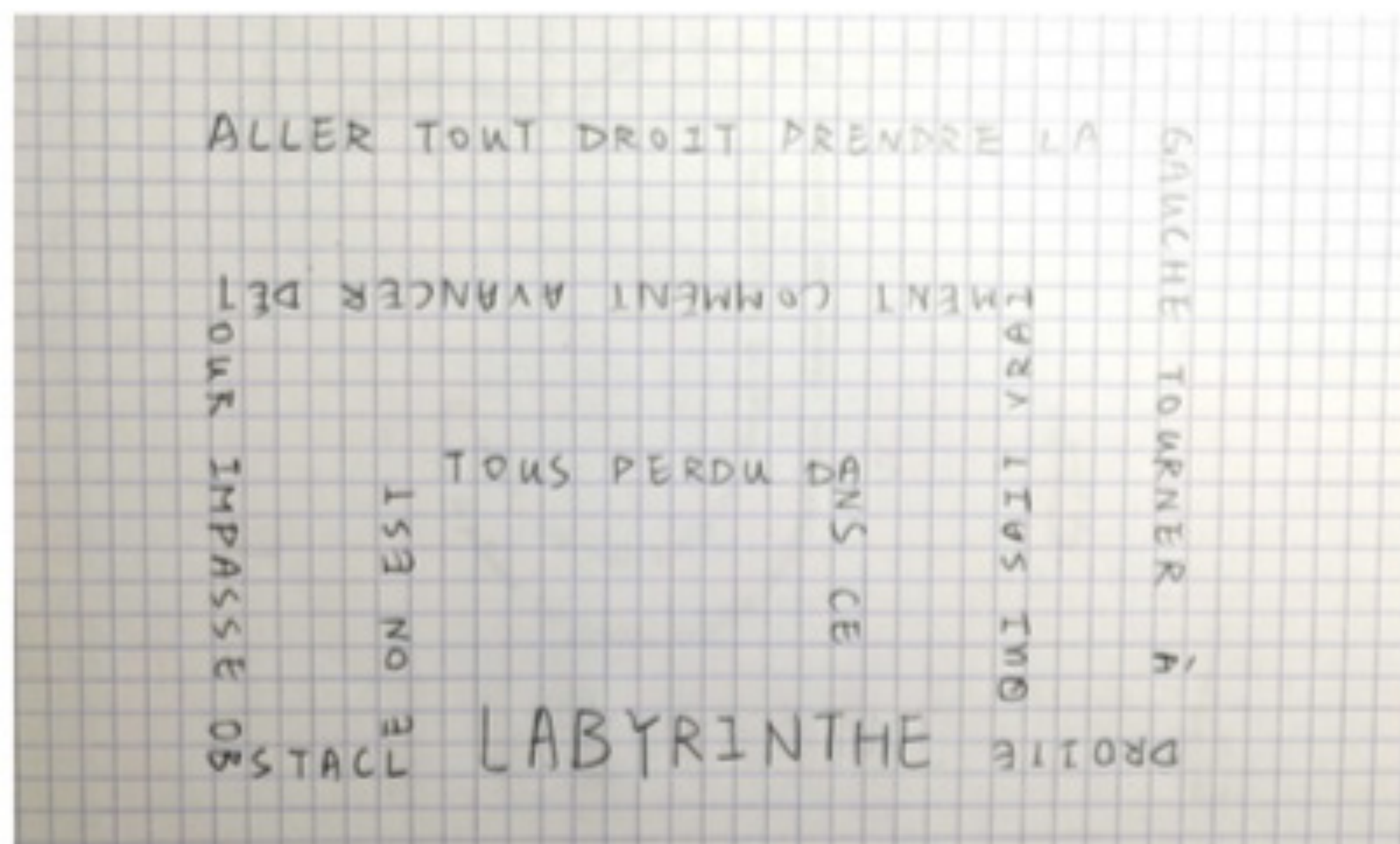
Il l'emparouille et l'endosque contre terre ;
Il le rague et le roupète jusqu'à son drôle ;
Il le pratèle et le libucque et lui barufle les ouillais ;
Il le tocarde et le marmine,
Le manage rape à ri et ripe à ra.
Enfin il l'écorcobalisse.

La proposition d'écriture était de raconter à leur tour leur « grand combat » avec des mots inventés, une strophe avec les sonorités de leur langue maternelle, l'autre avec les sonorités du français. L'expérience était intéressante en ce qu'elle obligeait les étudiants à se demander comment « sonne » leur langue pour une oreille étrangère autant que comment ils identifient le français. Le partage à haute voix faisait entendre ce frottement des langues à travers leurs sonorités.

Le travail suivant s'est déplacé sur le graphisme, avec des calligrammes à la manière d'Apollinaire, comme « Labyrinthe » qui est écrit sous une forme spiralée, que je vous propose en premier exemple. Le texte évoque le sentiment d'être perdu entre les contraintes. On peut le lire de manière littérale ou métaphorique.

Exemple 1 : le « labyrinthe »

ALLER TOUT DROIT
PRENDRE À GAUCHE
TOURNER À DROITE
QUI SAIT VRAIMENT
COMMENT AVANCER
DÉTOUR
IMPASSE
OBSTACLE
ON EST TOUS PERDUS
DANS CE
LABYRINTHE



Mais nous avons aussi exploré la calligraphie, centrée sur un mot unique, comme le fait Shan Sa avec un mot français, qui devient ainsi comme une passerelle entre le français et le chinois.

Extrait 3 : Shan Sa, calligraphie de « falaise », dans *Le miroir du Calligraphe*, (Shan Sa, 2002).

Le lendemain, me vint l'idée de calligraphier la langue française. Sans tarder, je déroulai le papier et broyai l'encre. Au lieu d'aligner les lettres du mot « falaise » à l'horizontale selon la convention, je les décomposai et les traçai en verticale :



Avec cette invention, je frôlai la liberté rêvée. (p. 24-26)

Invités à composer à leur tour une calligraphie, certains ont choisi d'utiliser un poème existant, qu'ils ont trouvé sur internet, la mise en espace constituant une forme d'appropriation et d'acclimatation à la fois du mot et du poème à l'univers graphique personnel de l'apprenant.

C'est le cas d'une très belle calligraphie verticale d'une étudiante coréenne, à partir d'un poème de la poétesse Nashmia Normoohamed, née à l'île Maurice et vivant en Suisse. Le poème est centré autour du mot « malaise », qui est répété plusieurs fois. On peut faire l'hypothèse que le malaise évoqué par le poème fait écho à l'insécurité linguistique et peut-être à une difficulté existentielle plus profonde de l'étudiante, qui trouve dans le texte l'expression qui lui fait défaut, mais qu'elle transforme et apprivoise par le dessin.

Exemple 2 : « malaise », calligraphie d'un poème de Nashmia Normoohamed (1999)

Au nom d'un malaise

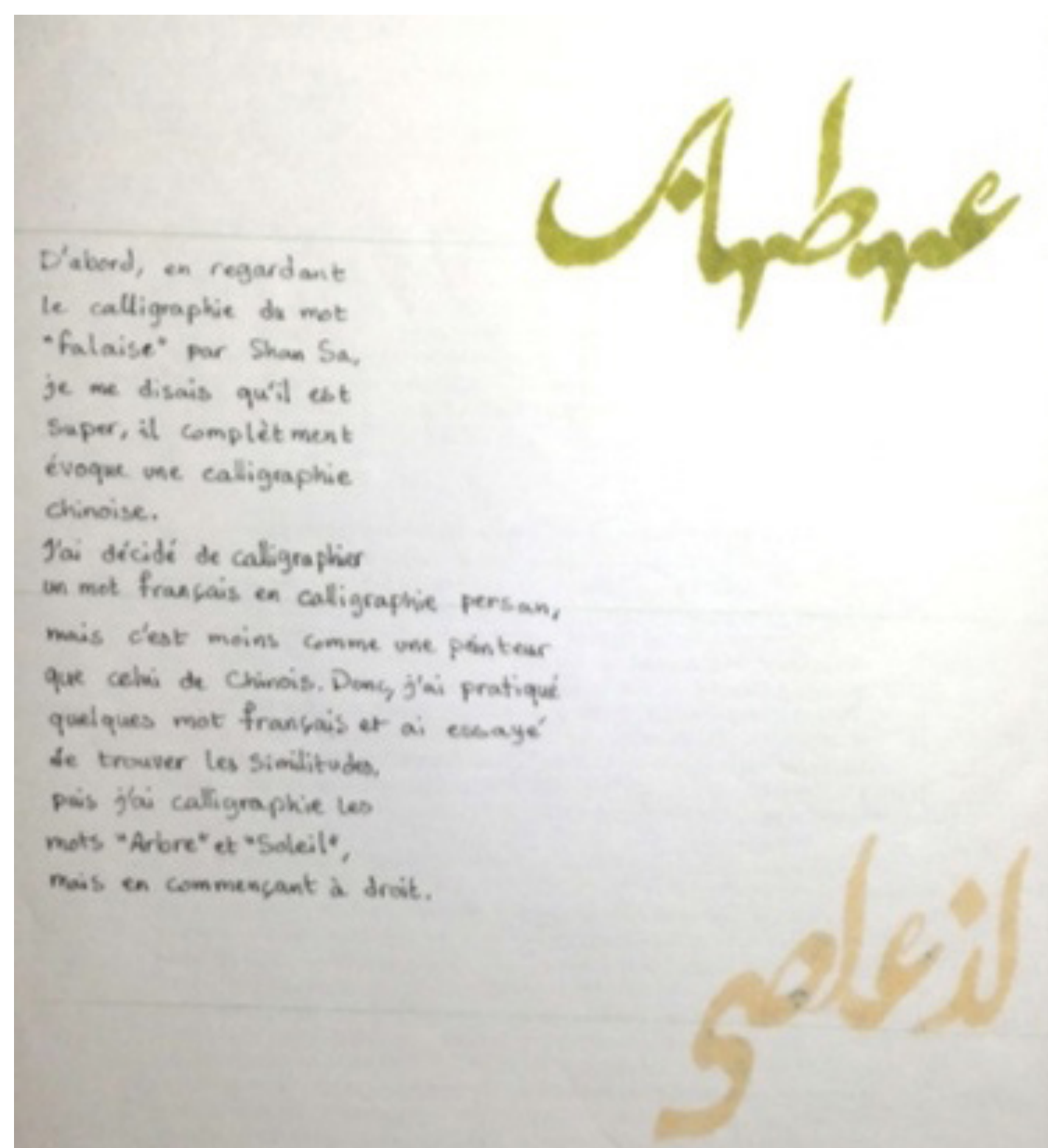
Au nom d'un malaise,
La peine m'a assaillie,
Et s'en est allée la vie.
Au nom d'un malaise,
J'ai vécu sans amis,
Et ils sont tous partis,
Peine à vivre,
Vivre à peine,
Au nom d'un malaise...



Un autre étudiant a accompagné, comme Shan Sa, son geste graphique d'un commentaire expliquant qu'il a calligraphié de droite à gauche, selon le sens de l'écriture en persan. Le choix des mots n'est pas expliqué, mais la démarche, l'inversion du sens d'écriture, nous conduit à lire les mots en partant de la fin, en cherchant à en regarder le dessin. L'expérience qui nous est proposée est aussi celle d'une désorientation, les deux mots apparaissant un peu en miroir l'un de l'autre.

Exemple 3 : « arbre » et « soleil » calligraphiés de droite à gauche

D'abord, en regardant la calligraphie du mot « falaise » par Shan Sa, je me disais qu'il est super, il complètement évoque une calligraphie chinoise. J'ai décidé de calligraphier un mot français en calligraphie persan, mais c'est moins comme une peinture que celui de chinois. Donc j'ai pratiqué quelques mots français et j'ai essayé de trouver les similitudes puis j'ai calligraphié les mots « Arbre » et « Soleil », mais en commençant à droit.



Le parcours sensoriel, à travers ces trois exemples, me paraît conjoindre l'expression d'une expérience de désorientation et de désarroi à travers un geste d'appropriation et d'apprivoisement.

Ce double mouvement entre soi et l'autre s'est trouvé prolongé par un extrait plus réflexif, issu de *Dialogue* de François Cheng, dans lequel il évoque sa vision des mots comme des idéogrammes et la richesse des associations que les formes lui font imaginer sur le sens des mots (Cheng, 2002).

Enfin, ont été lus un extrait de *Nord perdu* de Nancy Huston et un autre d'*Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi sur leur perception du français associé à l'apprentissage d'un instrument de musique (violon pour Mizubayashi, clavecin pour Huston). Dans ces deux textes, le choix de l'instrument est moins lié à des qualités intrinsèques au français qu'à ce que cette langue représente dans la vie de chacun des auteurs. A la suite de ces textes, les apprenants étaient invités à décrire le français et leur langue comme s'ils s'agissaient d'instruments de musique. De manière intéressante, le français était associé avec des instruments très différents : guitare, violon, piano, flûte... Les textes s'engagent vers une formulation explicite et réflexive de la manière dont les étudiants perçoivent les langues et dont elles sont liées à des expériences émotionnelles.

On s'est ainsi peu à peu déplacé de la langue dans sa matérialité sensorielle vers le sens que l'entrée dans une nouvelle langue prend dans l'histoire personnelle. L'atelier s'achemine vers une réflexion personnelle qui explicite et nomme ce qui, dans les premiers écrits, étaient de l'ordre de la sensation, de l'impression. On va également entrer plus avant dans la dimension sociale et intersubjective de la langue.

Nommer/normer, faire exister, s'autoriser : mots familiers, mots interdits

L'atelier s'est donc déplacé sur le sujet qui écrit, avec pour problématique centrale celle de *l'autorisation* : pour « devenir auteur », il s'agit de s'autoriser à dire, oser prendre la parole, surmonter la peur de faire des bourdes ou inversement sentir que l'on ne peut pas s'approprier certains mots ou tournures font partie de l'expérience des langues. Formuler ce sentiment d'insécurité linguistique, identifier les registres, les situations, se rappeler des moments de gêne ou de déclic sont des enjeux existentiels de l'atelier, ils passent par un travail ludique sur les mots et les expressions familières et sur les formes oralisées, comme le fameux mot-phrase phonétique « doukipudonktan ? » qui ouvre *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau (1959).

Dans ces séances, le processus d'écriture s'appuie, comme souvent, sur des listes, comme des inventaires de mots ou de situations. La dimension réflexive étant encore peu développée dans les textes écrits, elle se construit dans les temps collectifs. Les échanges ont donc porté d'abord sur les normes, la différence entre le français appris et celui qu'ils découvraient dans leurs échanges quotidiens.

Extrait 4 : Queneau, *Zazie dans le métro*

Doukipudonktan, se demanda Gabriel excédé. Pas possible, ils se nettoient jamais. Dans le journal, on dit qu'il y a pas onze pour cent des appartements à Paris qui ont des salles de bains, ça m'étonne pas, mais on peut se laver sans. (Queneau, 1959).

A la suite de ce texte, les étudiants devaient construire une petite scène dialoguée pour employer des mots phonétiques à la manière de « doukipudonktan ». A partir de la mise en commun, ils en ont constitué une liste, en parallèle avec une liste de mots qu'ils n'arrivent pas à employer en français : pour la plupart des mots très familiers ou grossiers, ou bien des homonymes de mots qui le sont dans leur langue.

Exemple 4 : liste de mots-phrases phonétiques inventés

Céki ? – C'est qui ?
Chépakwuafèr – Je (ne) sais pas quoi faire
Chuidak – Je suis d'acc(ord)
Chuila – Je suis là
Donkkeskecè – Donc, qu'est-ce que c'est ?
Ilèfatigué – Il est fatigué
Jmenfou – Je m'en fous
Kantilpasra – Quand il passera
Keskecèksa ? – Qu'est-ce que c'est que ça ?
Kesketufè ? – Qu'est-ce que tu fais ?
Keskispas ? – Qu'est-ce qui se passe ?
Kskonvafèr ? – Qu'est-ce qu'on va faire ?
Kwadneuf ? – Quoi de neuf ?
Onsenva – On s'en va
Ptigarçon – Petit garçon
Saété? – Ça a été ?
Saimien – C'est le mien
Samsoul – Ça me soûle
Saispasbien ? – C'est pas bien ?
Taunpticopin ? – Tu as un petit copain ?
Tinkièt – (Ne) t'inquiète (pas)
Tuvua – Tu vois
Tuvuaskejvedir – Tu vois ce que je veux dire
Vazitanpi – Vas-y, tant pis

Comme on le voit dans la liste, la créativité des étudiants pour imaginer des mots phonétiques a été très grande. La mise en situation dans un échange oral incluant ces mots-phrases posait la question des registres de langue et renvoyait donc au répertoire linguistique autant qu'à la capacité à inventer une saynète plausible.

L'exemple suivant montre la difficulté de trouver le ton juste.

Exemple 5 : dialogue langage oral (Zh.)

A : Poukwavoumaveivoleimonsak ? Filou !

B : Divaguez complètement !

A : Rendez-le moi ! Si non, je vais demander le flic ! Vous pickpocket !

B : Cessez de dire n'importe quoi. Je ne vous connais pas et je ne prends aucun de votre truc !

On peut remarquer le décalage entre l'emploi de mots familiers (« flic ») ou le long mot phonétique du début avec des tournures plus écrites (« cessez de... », utilisation de la négation complète « ne...pas ») ou un vocabulaire familier, mais désuet (« filou »), tandis que certains traits renvoient plus à l'interlangue qu'à des registres (« je vais demander » pour « je vais appeler », « le flic » ou « aucun » suivi du singulier et non au pluriel). On repère ici une difficulté récurrente du français oral, dont témoignent des écrivains translingues qui n'ont pas grandi en France, tels que Nancy Huston (2004) ou Akira Mizubayashi (2011), qui soulignent leur perplexité devant les expressions familières, le choix des mots en fonction des registres ou l'emploi de mots grossiers. Le choix de textes littéraires exhibant l'oralité, comme le fait le roman de Queneau, permet d'aborder à l'écrit ces particularités dans un cadre où sont partagées les doutes et les expérimentations.

L'exposition de soi : la « bourde » linguistique

Le travail suivant s'appuie sur un extrait d'*Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi (2011). Il s'agit d'écrire le souvenir d'une « bourde », une maladresse commise, lors de premières utilisations du français en immersion, en employant à mauvais escient un mot français ou une expression dont le sens n'est pas bien compris ou dont la prononciation est incorrecte.

Dans cette partie du travail, on entre en plein dans « l'expérience langagière ». En effet, l'erreur d'emploi prend son importance par ses effets socio-linguistiques créant soit une incompréhension qui fait obstacle à la communication, soit un rire qui peut blesser. La « bourde » expose celui qui la commet sur un double plan, linguistique – il est renvoyé au fait qu'il maîtrise mal la langue – mais surtout social. Une simple erreur de prononciation ou d'accord, si elle peut conduire à la demande d'une reformulation, ne provoque pas de rire ou de gêne. Il n'y a situation gênante

que lorsque l'erreur comporte un contenu latent qui, comme dans le rêve, le lapsus ou le mot d'esprit, peut être décodé dans un sens qui n'avait pas été prévu, généralement de manière soit injurieuse, soit à sous-entendu sexuel, comme dans les cas étudiés par Freud dans son ouvrage sur *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (Freud, 1993).

Extrait 5 : Akira Mizubayashi, *Une langue venue d'ailleurs*

Le texte raconte comment Akira Mizubayashi, lors de son premier séjour en France, a été mortifié d'avoir répondu « Merci monsieur » à une étudiante à laquelle il venait de poser une question :

En arrivant sur une grande place entourée de hauts immeubles, je m'arrêtai et adressai la parole à une jeune fille qui me paraissait être une étudiante.

– Pardon, mademoiselle, pourriez-vous m'indiquer le restaurant universitaire le plus proche ?

J'étais heureux de lui *offrir* cette phrase bien construite.

– C'est là, juste en face, me répondit-elle en souriant. C'est le restaurant du *Triolet*. Mais ça n'ouvre qu'à onze heures trente...

– Merci beaucoup, *monsieur*.

Dès que j'eus achevé de prononcer le mot « monsieur », je devins tout rouge. Mon visage était enveloppé d'une épaisse couche de chaleur.

– Oh ! Excusez-moi... Ce n'est pas ce que je voulais dire !

– C'est pas grave... Au revoir et bon appétit !

Vautré seul au fond d'un abîme d'indignité et de honte, je voulais lui dire pourquoi ce malheureux mot de « monsieur » était sorti de ma bouche hors de tout contrôle... Mais ce n'était pas possible... Elle était déjà loin, à dix mètres devant moi, vingt mètres, trente, quarante, cinquante... Elle s'éloignait pour disparaître enfin dans une allée entre deux maisons. Ma balourdise était le résultat lamentable d'un de ces automatismes artificiellement créés au cours de mon apprentissage. (Mizubayashi, 2011, p. 96).

Cette bourde le remplit de honte, il l'attribue à un automatisme d'apprentissage dans un court passage réflexif qui suit la restitution du dialogue. Mais bien sûr, si l'erreur est si gênante, c'est que dans le cadre de la situation d'échange pour ainsi dire courtois – où la phrase bien formée est « offerte » comme un cadeau à une jeune fille, cette erreur sur le sexe de son interlocutrice pourrait être ressentie par la jeune fille comme une insulte : l'avoir appelée « monsieur » pourrait signifier qu'elle ressemble à un garçon ou que l'auteur de la bourde ne l'a même pas regardée.

Une première série d'anecdotes rapportées par les étudiants correspond à une situation analogue à celle que raconte Mizubayashi. Comme l'a montré Erving Goffman (1998) dans les « rites d'interactions », on court le risque de perdre la face ou de la faire perdre à autrui lorsque

l'on dit « Salut » à un professeur, lorsqu'on appelle une dame âgée « Mademoiselle » et non « Madame », lorsqu'on parle de quelqu'un au féminin alors que c'est un homme, ou encore lorsqu'on utilise l'expression « une bonne femme » pour faire l'éloge des qualités morales d'une invitée. L'erreur commise n'est pas tant linguistique que sociale, elle constitue une transgression involontaire des normes sociales et notamment des relations hiérarchiques qui s'expriment dans la communication à travers les rituels de politesse.

Dans une deuxième série d'exemples, il s'agit moins de hiérarchies sociales, que de l'équivalents de lapsus, le rire surgit en association avec des sous-entendus sexuels involontairement suggérés par des homonymies fâcheuses : « être en rut » (excité sexuellement) pour « être en route » ; « baiser » dont le sens familier n'est pas « donner un baiser », mais « avoir une relation sexuelle » ; ou encore chercher les « burnes automatiques » (parties sexuelles masculines) au lieu des « bornes automatiques ».

Exemple 6 : une phrase inoubliable « je vous baise tous » (C.)

« J'ai passé un merveilleux séjour à Paris. Je veux vous remercier de votre amabilité que vous m'avez montrée. Dites-moi si jamais vous venez à Singapour. Je vous baise tous. »

Hélas, c'est avec cette dernière phrase que je quitte mes nouveaux amis français. Je crois qu'ils ne m'oublient jamais.

La scène est écrite en deux temps, sans explication sur la nature du rire suscité par la dernière phrase. Avec un sens de l'*understatement*, C. suggère à la fois l'ignorance dans laquelle elle était du double sens du mot « baiser », qu'elle utilise dans les propos entre guillemets en parfaite continuité avec ce qui précède, et sa honte, résumée dans le simple « hélas » qui suit. Elle remarque aussi avec justesse que le rire assure la mémorisation de cette scène – aussi bien pour ses amis que pour elle. Le texte fait apparaître deux « je » : le « je » entre guillemets, un « je » innocent et ignorant, auquel s'oppose un deuxième « je », rétrospectif, qui commente ce que cet ancien « moi » a fait.

L'auteur ou l'autrice de la « bourde » partage quelquefois le rire de ses interlocuteurs, mais le plus souvent, c'est un sentiment de confusion, de honte qui l'envahit, en le confrontant au décalage entre ce qu'il ou elle veut ou croit faire et ce qu'il réussit à faire, du point de vue linguistique comme du point de vue de l'échange social. Le partage dans l'espace de la classe permet de transformer cette situation de non-maîtrise, de désarroi devant ce qui s'est échappé malgré soi, dans le passage d'une langue à l'autre.

Du point de vue linguistique et pragmatique, la réflexion sur la « bourde » permet de prendre de conscience d'un élément significatif de la langue et/ou de la situation d'interaction. La compréhension du mécanisme linguistique qui a produit l'erreur rétablit le sentiment de capacité.

Il permet d'identifier et de souligner les traits significatifs sur le plan linguistique ou culturel qui ont été mis au jour par la « bourde » (paires minimales *u/ou* ou *u/o* ; mots de salutations ; polysémie ; syntaxe).

Du point de vue expérientiel, le partage collectif contribue à lever le sentiment de honte par la perception de traits communs, et donc banalisables. Le rire partagé, cette fois en connaissance de cause, permet, par la répétition commentée et l'explicitation, de revivre la bourde non comme lapsus mais comme mot d'esprit, autrement dit, de rétablir là encore un sentiment de maîtrise. En effet, dans la réitération du jeu de mots homonymique, celui-ci peut être assumé comme une plaisanterie intentionnelle³⁷.

Dans l'exemple suivant, la restitution de la scène est empreinte de cette réflexivité qui généralise, à partir de l'erreur ponctuelle, la caractérisation que R. fait de sa prononciation à son arrivée à Paris.

Exemple 7 : une rougeur inexplicable : les « burnes automatiques » (R.)

En arrivant à la gare de Montparnasse, j'ai demandé à un personnel de la SNCF où étaient les bornes automatiques. Il faisait à peine trois mois de mon arrivée en France et mon cerveau de Camoës était assez évident lors de ma parole.

– Bonjour, dit-je, vu savez u jé pé trouver le burnes otomatíqu ?

La femme rougit. Pourquoi, pensais-je.

– Par-là, monsieur, balbutia-t-elle.

Quelques jours après, j'ai raconté ce curieux événement à une amie française. Elle s'éclata de rire et m'expliqua ce qui s'était passé. Et après, elle me posa la question qui me marque jusqu'au jour d'aujourd'hui. « Et alors, tu les as trouvées ? ».

Ce texte a beaucoup en commun avec le texte précédent, outre que la scène est indélébile, elle est décrite avec un certain sens du suspense, l'auteur commence par mettre en scène sa parole, sans expliquer par avance l'erreur qu'il va commettre. Ce n'est pas seulement un mot qu'il prononce de manière déformée, mais toute sa « parole » qui, selon ses propres termes, est révélatrice de « son cerveau de Camões ». Il se positionne ainsi dans une certaine ingénuité face au trouble qu'il crée. La découverte du sens de la bourde se fait dans un deuxième temps, par un tiers. Or, l'amie française, qui explique l'homonymie gênante, conclut la scène par un mot d'esprit, volontaire celui-ci : sa question « innocente » « Et alors, tu les as trouvées ? » renvoie à l'ingénuité du protagoniste, mais en pouvant être comprise en référence au mot tel qu'il a été entendu par une oreille française, autrement dit les « burnes automatiques ».

³⁷ Freud cite à ce sujet une phrase de Shakespeare dans *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (Paris, Gallimard, coll. « Poche », 1992) : « La fortune d'une plaisanterie se trouve dans l'oreille de celui qui l'entend, jamais sur la langue de celui qui la fait » p. 265.

L'auteur du texte, qui est le plus grand lecteur de la classe et qui dispose du vocabulaire le plus étendu (on voit, dans son texte, l'emploi du passé simple, les formules d'incises, l'usage des compléments circonstanciels de temps, le rendu phonétique de sa prononciation, et, bien sûr, la métaphore littéraire pour se désigner comme lusophone), réussit à exprimer l'espèce de vertige qui demeure, même après l'explication. On peut remarquer combien le récit de la « bourde » emprunte à la mise en scène du « bon mot » ou du « mot d'esprit » tel que Freud l'a étudié : au sein d'un échange banal, s'ouvre tout d'un coup une faille dans le langage, la possibilité d'un double-sens, comme une dimension insoupçonnée de la communication. Alors même qu'il rapporte un défaut de prononciation (attestant à ses yeux une maîtrise incomplète du français), l'auteur fait preuve d'une grande maîtrise discursive et narrative pour faire apparaître cette dimension troublante du langage. Il en ressort une sorte de dédoublement dans la mise en scène de soi qui est l'objet explicite du dernier arrêt de notre parcours.

La représentation de soi : identification sociale / identité pour soi

Au-delà des « pièges » que le français ou plutôt le passage de langue peut comporter, l'erreur et ses répercussions sociales induit une forme de recul sur soi qui fait de chaque locuteur un interprète de soi dans le regard d'autrui. Le mécanisme, qui fait que selon des signes visibles (comme la couleur de peau ou les traits physiques) ou invisibles (comme la maîtrise grammaticale de la langue ou la prononciation), les autres nous perçoivent et nous catégorisent différemment est appelé *stigmat* par E. Goffman (2015). Le stigmat, en tant qu'il change l'identification sociale, a des répercussions sur l'identité pour soi, la manière dont nous nous percevons de l'intérieur.

Extrait 6 : Nancy Huston, *Nord perdu*

Pour réfléchir à cette articulation entre le regard d'autrui qui nous catégorise et la manière dont nous nous construisons par rapport à lui, nous sommes partis d'un texte de Nancy Huston sur le « faire-semblant » :

Choisir à l'âge adulte, de son propre chef, de façon individuelle pour ne pas dire capricieuse, de quitter son pays et de conduire le reste de son existence dans une culture et une langue jusque-là étrangères, c'est accepter de s'installer à tout jamais dans *l'imitation, le faire-semblant, le théâtre*. [...] Dans le théâtre de l'exil, on peut se « dénoncer » comme étranger par son apparence physique, sa façon de bouger, de manger, de s'habiller, de réfléchir et de rire. Petit à petit, consciemment ou inconsciemment, on observe, on s'ajuste, on commence à censurer les gestes et les attitudes inappropriés... (Huston, 2004, p. 30-33).

On voit dans le texte une tension entre le désir de ne pas se faire remarquer, de s'assimiler aux autres par une imitation, un semblant, et une forme involontaire de théâtralisation de soi dans un rôle, auquel le regard d'autrui nous renvoie inéluctablement. A la suite de la lecture de cet extrait, la consigne était de raconter une situation dans laquelle on a eu l'impression de « jouer un rôle », que ce soit en tentant de se rendre « comme tout le monde » ou, au contraire, en assumant l'image théâtralisée et souvent stéréotypée d'un ou d'une « étrangère à Paris ».

Les deux derniers exemples sur lesquels nous allons nous arrêter donnent deux versions différentes de la manière de se voir par les yeux d'autrui.

Exemple 8 : grignoter sa baguette comme une Parisienne (M.)

A partir de ce que je demeure à Paris, je commence à imiter inconsciemment leur comportement banal.

Par exemple, je n'oublie pas de commander une baguette traditionnelle, même si je ne l'aime pas bien (c'est toujours trop dur à mâcher et un peu insipide pour moi). Toutefois, je l'achète toujours. Et après avoir la reçue, je commence à détacher le petit morceau qui est ressorti à l'extérieur du papier comme exactement les Français ont fait. Quand je les observe dans une boulangerie ou dans la rue, il me semble qu'ils ont déjà presque terminé la moitié de baguette avant qu'il arrivent chez eux. Ainsi, je commence à manger la baguette petit-à-petit au chemin de retourner chez moi. Avant que mon amie me pose la question à savoir la raison pour laquelle je ne laisse pas tout entier le morceau d'une baguette, je ne sais pas à quoi faire. A ce moment-là, je m'aperçois d'imiter le comportement des Français. Malheureusement, je n'aime pas encore la baguette.

Dans cet exemple, M. endosse le rôle d'une Parisienne qui achète sa baguette de pain à la boulangerie et en grignote une partie sur le chemin de chez elle. Confrontée à une camarade qui lui demande pourquoi elle entame le pain, elle « s'aperçoit » en train d'imiter les Français. Les verbes détonant l'observation ou la vue sont importants : l'imitation est précédée d'une observation attentive : « le petit morceau » qui sort du papier d'emballage qu'il convient de manger. Mais cette image stéréotypée de la Parisienne : une jeune femme qui grignote sa baguette en rentrant chez elle est contredite par ce qui se passe « à l'intérieur » : elle n'aime pas le goût fade du pain blanc.

Opposant le plaisir de se voir agir « exactement comme les Français ont fait » et le déplaisir d'un pain « dur à mâcher et un peu insipide pour moi » elle fait émerger deux points de vue sur soi, l'un qui est comme extérieur, lié à la vue, et un qui est intérieur, lié au goût. La question se pose de savoir qui est-elle, qui est le « je » qui compte ? Celle qui prend plaisir au « comme si » ou celle qui subit le déplaisir d'un goût qu'elle n'aime pas.

La discordance n'est perçue que par l'intermédiaire d'une question d'une amie observatrice de ce comportement contradictoire. Confrontée à la nécessité de s'expliquer, « je » prend conscience de la tension entre ces deux images de soi, et se trouve tiraillée entre le plaisir du rituel d'intégration ou le respect d'un goût qui ne peut pas se transformer à volonté.

Dans le dernier texte, c'est à un questionnement comparable qu'est conduite une étudiante qui est, littéralement, prise pour une autre, ce qui nous conduit à introduire une troisième dimension de l'identité selon Goffman, c'est l'identité personnelle, biographique, qui est une donnée objective, à l'articulation entre le social et l'intériorité.

Exemple 9 : saluer comme une Japonaise (Z.)

Comme je garde toujours la conscience de moi, l'expérience d'« être en représentation » arrive rarement dans ma vie. Mais je me souviens d'un moment où je suis été obligé de jouer un rôle japonais, alors que je suis chinoise.

Il s'est arrivé près de la rue Saint-Anne, où se situent nombreux des restaurants japonais et coréens. J'attendais un bus avec une amie taiwanaise, et nous avons rencontré un homme gentil. Il essayait de nous expliquer qu'il n'y aurait pas de bus ce ligne à ce jour-là à cause du grève. Il s'est efforcé de parler anglais et il a eu un air poli mais un peu artificiel. Enfin, nous avons dit « merci » à lui. Soudainement, il s'est incliné en angle droit en parlant « Sa-yo-na-ra ».

Je croyais que c'était vraiment cruel de lui dire la vérité, mais je ne savais pas du tout comment peux-je réagir. Car même si au Japon, j'imagine que s'incliner en angle droit n'est pas normal dans la rue. Enfin, nous lui avons répondu avec aussi une inclination, et 2 minutes après, le bus que nous avons attendu est arrivé.

Dans la scène racontée, Z. qui est chinoise, et une amie taiwanaise, reçoivent de la part d'un Français un salut théâtralement japonais, le mot japonais « sayonara » étant accompagné d'une inclinaison brusque et exagérée du buste.

La scène comporte deux aspects intéressants : d'une part l'homme se trompe dans son identification de Z. et de son amie : celles-ci ne sont pas japonaises. Sur ce point, Z. est tout encline à l'excuser : elles se trouvent dans un quartier où les restaurants japonais et coréens sont nombreux, expliquant l'erreur du Français.

Quant au deuxième point, la manière de saluer censée être japonaise, elle la perçoit également comme erronée, mais confrontée à la nécessité de répondre au salut, elle juge « cruel » de détromper son interlocuteur. Ainsi, pour ne pas lui faire « perdre la face », non seulement elle endosse l'identité qu'il lui a attribuée, mais, en s'inclinant à son tour, elle ne le détrompe pas non plus sur la manière de saluer « à la japonaise ». Ainsi, par un double jeu d'identification sociale, elle se trouve jouer le rôle d'une Japonaise et – dotée de cette autorité fictive – elle

valide un comportement erroné. Il en résulte un certain malaise, auquel elle échappe grâce au bus qui arrive, mettant fin à la rencontre.

A la différence du récit précédent, il s'agit ici non de l'imitation volontaire d'une habitude observée comme étant « typiquement » parisienne, au contraire, il s'agit d'une rencontre fortuite et d'une erreur d'identification. Mais le problème qui se pose est comparable : à quelle image de soi se conformer : à ce qu'on sait être notre identité personnelle réelle (une jeune fille chinoise) ou à une identification sociale erronée, formée de l'extérieur par le regard d'autrui (une jeune fille japonaise, dont le trait caractéristique serait de saluer en se pliant en deux). Alors même que l'autrice du texte se dit toujours « consciente de [s]oi », elle ne s'est perçue « en représentation » qu'au moment d'endosser un costume qui ne lui allait pas.

Dans son texte se révèlent en tension trois éléments : l'identification sociale (une Japonaise à Paris), l'identité personnelle (une jeune fille chinoise) et l'identité pour soi, qui correspond à ce que Goffman décrit comme une identité « sentie » : « c'est-à-dire le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses diverses expériences sociales » (Goffman, 2015).

L'identité est une négociation à partir d'un « sentiment subjectif » intérieur qui échappe à l'identité biographique au point de pouvoir tolérer, de manière certes assez brève, d'être socialement identifiée à une autre nationalité. Cette identité pour soi se manifeste à travers l'expression de valeurs qui guide son action : « je croyais que c'était vraiment cruel de lui dire la vérité ». Le « je » intérieur est une instance de décision qui décide ce que le « je » acteur de la scène doit faire. La réflexivité implique de se saisir de l'image de soi fournie par autrui et de la mettre en balance avec l'identité biographique et l'identité pour soi. La jeune fille se perçoit comme polie, ne pouvant pas « dire la vérité » à l'homme sous peine de le blesser, et c'est cette conscience de soi qui l'emporte sur l'identité personnelle biographique.

Ainsi, de façon différente dans ces deux textes se dessine une manière d'exister dans la langue étrangère à travers des négociations entre la relation aux autres et la relation à soi.

En guise de conclusion : sensibilité, réflexivité, subjectivité

En conclusion, je soulignerai d'abord le fait que dans l'atelier sont associées deux dimensions du lien entre langue et littérature : le travail d'appropriation sensorielle et imaginaire d'une part, l'entrée dans le récit et dans une attitude réflexive d'autre part.

A la différence des approches biographiques en didactique des langues, qui mettent de côté le travail littéraire, ici, l'écriture de soi est précédée de l'expérience d'appréhender la langue comme un matériau dont la plasticité est éprouvée indépendamment de la compréhension et de

la maîtrise langagière. C'est à travers cette expérience de la langue comme un bien commun dont on peut jouer, sur lequel on peut rêver et imaginer que se dégage progressivement un « je » qui se situe d'abord par un imaginaire singulier de la langue avant d'entrer dans un récit de soi dans la langue.

Ensuite, quel « je » émerge de la mise en texte ? Comment l'écriture configure l'identité ? ou encore quel est le sujet qui écrit ?

A travers l'écriture se met en scène une diversité de voix, qui, bien qu'elles soient toutes subsumées sous le « je » grammatical, recèlent en réalité une diversité d'action : un « je » qui s'interroge et commente le geste accompli dans la création poétique, un « je » qui s'approprie la voix d'un autre à travers un geste graphique ; un « je » narrateur rétrospectif qui voit agir un « je » confronté à des identifications discordantes de soi. Écrivant « je » en langue étrangère, les différents auteurs des textes ne parlent pas que d'eux-mêmes, ils mettent en œuvre cette dramaturgie des points de vue dans lesquels ils sont pris et dont ils sont également à l'origine.

Comme dans les textes littéraires qui servent de déclencheurs, l'écriture en atelier révèle les multiples niveaux que la première personne permet – et même induit inévitablement, le scripteur étant toujours distinct du héros, ne serait-ce que par le décalage entre le moment de l'action ou de l'émotion et celui de la narration ou de l'écriture. Ce sujet multiple, fragmenté et décalé par rapport à lui-même, il y a longtemps que les études littéraires ou la psychanalyse en reconnaissent la complexité, il est moins visible en didactique des langues, en dépit de l'accent mis sur la réflexivité. Le parcours que je viens de vous proposer est une invitation à prêter attention à ses diverses incarnations dans ces textes écrits et partagés en atelier d'écriture créative littéraire.

Bibliographie

Aboab, D., Godard, A., Allaneau-Rajaud, V., & Woerly, D. (2021). Des ateliers littéraires et plurilingues en FLE : de la conscience linguistique à l'expérience langagière. Dans *Écritures créatives : Représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ausoni, A. (Éd.). (2018). *La Francophonie translingue*. Interfrancophonies.

www.interfrancophonies.org

Bemporad, C., & Jeanneret, T. (Éds.). (2018). *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*. Paris : Clé international.

Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans Simonin, J., & Wharton, S. (Éds.). *Sociolinguistique du contact* (pp. 179-221). Lyon : ENS Éditions. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>

Care, J.-M., Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français*. 6. ed. Paris : Hachette.

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>

CECRL - *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Paris : Didier.

Chaudron, M., Singly, F. De, Albert, J.-P. (Éds.). (1993). *Identité, lecture, écriture*. Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.

Cheng, F. (2002). *Le dialogue : Une passion pour la langue française*. Presses artistiques et littéraires de Shanghai ; Desclée de Brouwer.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Dompmartin-Normand, C., & Thamin, N. (2018). *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues* (PUGA Editions).

Freud, S. (1993). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Trad. D. Messier. Paris : Gallimard.

Gauvin, L. (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues : Entretiens*. Paris : Editions Karthala.

Godard, A., & Suchet, M. (2015). L'altérité dans la langue : Ouverture au plurilinguisme par la littérature. Dans Godard, A. (Dir.). *La Littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 265-301). Paris : Didier.

Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. de Minuit.

Goffman, E. (2015). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Trad. A. Kihm.

Huston, N. (2004). *Nord perdu : Suivi de Douze France*. Montréal : Leméac.

Kramersch, C. J. (2009). *The multilingual subject : What foreign language learners say about their experience and why it matters* (Repr). Oxford : Orxoford Univ. Press.

Mathis, N. (2016). Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture : Une approche plurilingue des textes de Driss Chraïb, Wajdi Mouawad et Nancy Huston. *Carnets*, Deuxième série-7. DOI: <https://doi.org/10.4000/carnets.1080>

Michaux, H. (2000). *Qui je fus*. Bellour, R. (Éd.). Paris : Gallimard.

Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.

Molinié, M. (Éd.). (2009). *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Université de Cergy-Pontoise.

Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue : Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve.

Queneau, R. (1959). *Zazie dans le métro*. Paris : Gallimard.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Shan, Sa. (2002). *Le miroir du calligraphe*. Paris : Albin Michel.

Tardieu, J. (2011). « *Un mot pour un autre* » dans *Quatre courtes pièces* (M. Prada, Éd.). Paris : Belin-Gallimard.