



HAL
open science

Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère

Chantal Domp martin

► **To cite this version:**

Chantal Domp martin. Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère. Niwese, M.; Lafont-Terranova, J.; Jaubert, M. (Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes,, Presses universitaires du Septentrion, 12 p., 2019. hal-03979774

HAL Id: hal-03979774

<https://hal.science/hal-03979774v1>

Submitted on 9 Feb 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.

Chantal Domp martin-Normand
MCF Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire CLLE-ERSS
chantal.domp martin@univ-tlse2.fr

Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère

Résumé

Le contexte d'analyse dont il sera question est celui d'une classe-atelier d'écriture dans un cursus de langue française pour étudiants allophones à l'université de Toulouse. Le travail entrepris dans cet atelier d'écriture créative et réflexive vise à dynamiser le rapport à l'écriture en français des participants, en (re)mettant en relation(s) la langue à s'approprier et les autres langues ressources des apprenants. La démarche légitime les appuis sur les ressources *déjà-là* avec entre autres des réécritures en autotraduction. Nous faisons l'hypothèse que ces passerelles translinguistiques favorisent une élaboration textuelle et stylistique. Cette contribution exemplifie quelques résultats sur un extrait de corpus où l'épaississement textuel se lit dans l'ajout de figures de styles.

Mots clefs Plurilinguisme, atelier écriture, FLE, style.

Introduction

La recherche-intervention dont cette contribution se propose de tirer un fil ici s'opère sur le terrain d'un atelier d'écriture dans un cursus de langue française à l'Université de Toulouse. Les participants sont des étudiants « linguistiquement et culturellement divers ». Ils viennent de toutes sortes d'*ailleurs* linguistiques, géographiques et sociaux et sont momentanément ensemble aux prises avec l'apprentissage du français, langue plus ou moins nouvelle dans le répertoire de chacun. L'atelier¹ leur propose d'investir l'écriture sur un plan narratif, créatif, autobiographique et réflexif, se démarquant ainsi de leurs autres cours du moment, qui travaillent les genres expositifs, explicatifs, argumentatifs selon des modèles académiques.

Ce travail, entrepris depuis quelques années, a donné lieu à des communications diverses² avec des focalisations différentes, l'ensemble de la démarche d'atelier partant du terrain et des questions qui s'y posent en matière d'appropriation de la compétence d'écriture en français pour ces sujets dont cette langue n'est pas la langue première (voir par exemple Armand, 2011 ; Bouchard & Kadi, 2012). Entendant explorer de nouvelles pistes pour répondre à ces questions, la recherche s'appuie épistémologiquement sur des éléments de didactique du plurilinguisme, tout en cherchant des ressources dans d'autres champs : le champ littéraire d'une part et plus récemment le domaine de la didactique de l'écriture en français langue maternelle. Ainsi la présente contribution empruntera des outils de la génétique textuelle pour analyser en détail une suite de versions d'un texte, produite dans les étapes de réécriture par une étudiante du groupe de 2015. Cette suite, sélectionnée parmi les 15 productions sur cette consigne des 15 étudiants du semestre 2, est particulièrement représentative de ce que nous voulons montrer spécifiquement ici, au plan de la progression de la compétence scripturale. La proposition d'écriture (sur les dix qui constituaient le parcours du semestre) invitait à des réécritures-autotraductions croisées. Cette proposition, que nous considérons comme la clef de voute du

¹ L'atelier est proposé en option au curriculum de la 4^e année du cursus diplômant de FLE pour les étudiants internationaux, au premier et au deuxième semestre à raison de quatre heures par semaine. Nous prenons en charge un semestre par an depuis 2007.

² Au fil de cette contribution seront évoqués d'autres textes publiés.

dispositif, prévoit un passage du français vers la/une langue première de l'étudiant, puis un retour vers le français, la langue-cible de l'apprentissage ; c'est la séquence où les passerelles translinguistiques sont les plus explicitement encouragées. L'intention de cette consigne particulière, insolite en classe de français langue étrangère, apparaîtra plus clairement au fil de ce texte en lien avec l'ensemble de la démarche didactique de l'atelier et les hypothèses de recherche construites à partir du cadre théorique convoqué.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le terrain et les problèmes que nous y avons identifiés. Puis, le cadre théorique sera exposé pour situer rapidement l'atelier dans son fil rouge global et s'arrêter ensuite plus longuement sur la séquence clef de voute qui s'y insère. L'analyse de l'extrait de corpus viendra clore ce propos, nécessairement non conclusif.

Terrain et problématisation : l'écriture comme marche haute de l'escalier

L'atelier s'adresse à des étudiants de niveau déjà avancé (B2-C1 selon le CECRL³) à un moment qui peut apparaître comme délicat dans le déroulement de leur « carrière » d'apprenants de français : c'est un moment où la compétence de réception de l'oral est mieux installée (ils vivent depuis quelque temps à Toulouse), où celle de réception de l'écrit a passé des seuils (ils lisent des textes longs), où la capacité à produire de l'oral est plus fluide (ils conversent et débattent). La compétence de production d'écrit, pourtant fortement inscrite dans le contrat didactique du lieu d'apprentissage, semble plus à la peine, mettant en lumière quelquefois cruellement l'hétérogénéité des acquis et cristallisant une « insécurité linguistique rémanente » (Dompmartin-Normand, 2016a, 2016b, 2018).

Cette compétence d'écriture doit passer un seuil également, qui apparaît comme haut, d'autant plus que l'horizon d'attente de l'institution se déplace du côté des écrits longs et académiques, surtout si ces étudiants projettent de poursuivre leurs études en France dans des cursus disciplinaires « ordinaires⁴ ».

L'objectif général de l'atelier, ancré dans ce contexte, est donc de relancer la dynamique de l'écriture en français, dans ce moment de transition où on fait l'hypothèse que le rapport à la langue en cours d'appropriation peut être (ré)interrogé à cet effet : cette langue est-elle (bientôt, un peu, beaucoup, passionnément...) la mienne ?⁵ ou restera-t-elle indéfiniment un « irréductible solfège » ? (Kristeva, 1988 : 49).

Cadre théorique : langue(s) en relation(s), élaboration translinguistique, appropriation

Dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, paradigme qui se développe à partir des années 90 (la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, élaborée dans les travaux du Conseil de l'Europe, est datée de 1997), le répertoire linguistique et langagier est envisagé comme pluriel tout en étant un ; les compétences sont vues comme « dynamiques, avec des flux et des reflux, et qui peuvent se construire, se développer par l'action éducative aussi, en prenant appui sur l'ensemble des ressources d'un sujet et en travaillant les stratégies de passage d'une langue à l'autre, d'une compétence à une autre » (Billiez, 2015 : 268). Est validée l'hétérogénéité des ressources plurilingues et pluristyles d'un sujet, assortie de la proposition d'un cadre conceptuel où les langues sont réellement « en relations » (Bretenier, 2013) et progressent ensemble. La notion d'appropriation des langues vient recouvrir celle d'apprentissage, inscrivant le processus dans le *continuum* de l'histoire d'un sujet, avec un lien fort entre cette histoire dans ses

³ Le Cadre européen commun de références pour les langues, dont nous reprenons ici les quatre compétences principales : compétences de réception de l'oral, de l'écrit ; compétences de production à l'oral, à l'écrit.

⁴ Aux côtés des étudiants « francophones natifs », qui sont loin de former une catégorie homogène du point de vue des habiletés langagières, à l'écrit comme à l'oral mais là n'est pas notre propos...

⁵ Question posée en titre d'un colloque à Coimbra en 2015 (cf. Dompmartin, 2016a)

paramètres identitaires et le rapport aux langues apprises. A partir de là, on cherche à tirer parti de matériaux autobiographiques (Thamin & Simon, 2009) et de « mises en récit » de ce matériau et de l'expérience de mobilité (Molinié, 2006) pour irriguer le travail didactique. On préconise « d'ouvrir l'intervention formative en français langue seconde [...] à la question des parcours, de l'expérience, des répertoires plurilingues des apprenants » (Bretenier & Audras, 2018 : 175). Est légitimée ainsi en didactique et didactologie des langues (DDL) la narration de « l'expérience du déplacement » (avec la langue comme lieu d'actualisation du déplacement au sens large) comme support propice à la réflexivité métalinguistique et à la sécurisation linguistique (Dompmartin, 2018).

Dans une veine convergente, Cummins au Canada a théorisé la TMP (*Transformative Multiliteracies Pedagogy*), une pédagogie « transformative » avec par exemple les « *identity texts* » ou textes identitaires (Cummins & Early, 2011), objets plurilingues et créatifs produits par des élèves dans le cadre d'une pédagogie de l'anglais (langue principale de l'école) qui crée le lien avec les autres langues de l'apprenant (familiales ou environnementales).

Par ailleurs, Canagarajah a théorisé aux Etats-Unis l'idée que le « *translanguaging*⁶ est un accomplissement interactif qui consiste pour un individu à aligner ses ressources sur les conditions environnementales pour construire du sens » (notre traduction)⁷ (Canagarajah, 2011a). Selon lui, le *translanguaging*, qui permet au sujet parlant de mobiliser toutes ses ressources pour placer sa « voix » (Canagarajah, 2011a) est un processus qui, étant mobilisable (quoique toujours à négocier) dans les situations de vie ordinaires, est susceptible dans les cadres d'apprentissage d'être court-circuité voire sanctionné. Il préconise au contraire de trouver des moyens de le favoriser et de l'exploiter, en procédant aux ajustements nécessaires. Ainsi nombreux sont les chercheurs qui pointent l'importance des circulations entre les langues, avec une reconnaissance indispensable des ressources *déjà-là* (au sens que Vygotsky donne à ce terme). Les nouvelles ressources s'inscrivent sur un palimpseste (Coste, De Pietro & Moore, 2012), les sujets prenant conscience d'une dynamique de tissage linguistique et identitaire ou *codemeshing* (Canagarajah, 2011b) plutôt que d'une logique d'effacement et de séparation. « L'autorisation » à s'appuyer sur les ressources antérieures, qui peut ou non être délivrée en classe (Goï, 2015), soutient la motivation ou l'engagement, ou mieux encore l'investissement au sens de Norton, l'« investissement » étant « un construit qui met en évidence la relation complexe entre l'identité de l'apprenant de langue et son engagement pour l'apprentissage de la langue⁸ » (Norton, 2013 : 3). Cette auteure veut dépasser la notion de motivation, trop instrumentale, et ancrer l'investissement dans quelque chose de plus large : identité et engagement.

Kramersch, quant à elle, caractérise les apprenants de langue comme des sujets plurilingues (Kramersch, 2010) dont la construction n'est pas fondée en premier lieu dans la mémorisation de règles grammaticales, mais plutôt dans l'expérience subjective de l'apprentissage et l'usage d'une langue (plus ou moins) nouvellement arrivée dans leur répertoire. Le sujet plurilingue trouve dans cette nouvelle langue non seulement une entreprise intellectuelle et pratique, mais aussi un moyen d'expression d'une pensée amplifiée et/ou transformée, souvent intimement liée à des aspects identitaires. La langue forme l'apprenant en même temps qu'il la forme, déforme et réforme. Au lieu de regarder la nouvelle langue comme seulement la possibilité de renommer le « mobilier familial de l'univers », Kramersch encourage les enseignants à mieux prendre en compte l'expérience subjective, viscérale et physique de l'apprentissage et de la

⁶ Le terme « *translanguaging* » résiste pour l'instant à une traduction stabilisée dans la littérature francophone, peut-être en raison même de ce qu'il revendique.

⁷ « *Translanguaging* [...] is an interactive achievement that depends on aligning one's language resources to the features of the ecology to construct meaning » (Canagarajah, 2011a).

⁸ « Investment is a construct that signals the complex relationship between language learner identity and language learning commitment » (Norton, 2013:3)

pratique d'une langue. Elle renvoie au « plaisir » de la langue, dont elle dit qu'il n'est pas un luxe, mais un fondement essentiel de l'expérience cruciale de l'écart entre forme et signification, entre signifiant et signifié :

« Le plaisir n'est pas un luxe superflu, ou bien un produit dérivé par hasard de l'expérience d'apprentissage linguistique. C'est l'expérience cruciale de l'écart entre forme et sens, entre signifiant et signifié, qui est essentielle à la formation du sujet plurilingue⁹ » (Kramersch, 2010: 131, notre traduction).

Ce faisant, Kramersch adopte une position critique vis-à-vis d'une didactique qui verrait l'acquisition d'une langue 2 comme « une sorte de greffage cognitif sur un esprit préexistant ». La langue n'est pas un « outil neutre et transparent ». Elle plaide du coup pour la reconnaissance de la « compétence symbolique », qui complète ou enrichit la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle évoquée plus haut. Elle plaide aussi pour que soit reconnu que l'apprentissage et la pratique d'une langue de plus, en s'incorporant, participe à la construction du sujet, lequel advient dans un processus. Elle reprend de Kristeva l'idée que l'on devient sujet à travers les rencontres avec les différents systèmes symboliques au cours de sa vie, s'inscrivant ainsi dans ce qui est appelé perspective « écologique » de l'enseignement-apprentissage des langues.

Dans le champ foisonnant des recherches en DDL est mobilisée aussi la notion de médiation (Aden, 2012) qui invite à imaginer le travail d'apprentissage dans des activités artistiques où la « performance » (au sens artistique) est plurilingue, la « translangageance¹⁰ » (Eschenauer, 2014) se mettant en place.

L'atelier que nous animons va dans ce sens avec l'hypothèse qu'il serait, grâce en particulier aux passerelles translinguistiques qu'il propose, « un espace de potentialisation » (Aden, 2012) pour la compétence d'écriture en français des participants.

L'atelier : des ingrédients classiques et moins classiques

L'atelier s'organise le long d'une trame tissée des ingrédients classiques des ateliers d'écriture (Pimet & Boniface, 1999) tous contextes confondus, avec une dizaine de propositions chaque semestre, comportant chacune :

- une phase de mise en mouvement ou échauffement (que nous avons appelé « le préambule déambulatoire »),
- une proposition ou consigne à proprement parler, incluant l'explicitation/compréhension approfondie en commun d'un texte (ou document) source,
- une première phase d'écriture individuelle,
- une ou plusieurs phases de réécriture¹¹, entrelacées d'étapes de socialisation des productions avec lectures et échanges autour des textes,
- une étape d'interaction duale enseignant-étudiant pour la correction morphosyntaxique (qui correspond à une demande des étudiants mais intervient le plus tard possible dans le processus),
- une version finale de chaque texte, puis la réalisation d'un recueil, présenté comme l'œuvre de chacun.

La série de propositions s'égrène au fil de l'atelier et invite à la narration de soi, en partant de fragments de textes d'écrivains dit plurilingues, qui thématisent leur expérience du déplacement géographique et linguistique. Ces textes constituent les textes sources ou déclencheurs, les pré(-

⁹ Pleasure is not an expendable luxury, or a random by-product of the language-learning experience. It is the crucial experience of the gap between form and meaning, between signifier and signified that is essential to the formation of the multilingual subject (Kramersch, 2010:131)

¹⁰ Ce néologisme est proposé par cette auteure en traduction du « translanguaging » évoqué plus haut.

¹¹ Même si la phase de réécriture qui est très intéressante est loin de caractériser tous les ateliers (cf. Lafont-Terranova, 2009)

)textes à l'écriture en miroir et par imitation (Houdart-Merot, 2008). L'atelier est vu comme une rencontre entre les étudiants plurilingues et les écrivains plurilingues qui vont partager leurs expériences plurilingues, pluriculturelles ou interculturelles. Les narrations suscitées sont de type autobiographique, mais on prévoit la possibilité de cacher le « je » derrière un « il /elle », pour permettre l'oblique si nécessaire. Dans la « charte de l'atelier », document lu et commenté en début de semestre, est formulée « l'autorisation » pour le participant à détourner la consigne, à passer par l'oblique en fictionnalisant son récit, afin de rester maître de son propos et de ne dévoiler de lui-même que ce qu'il veut bien dévoiler. À l'instar de Reuter, nous motivons le choix du récit de soi par le fait qu'il est « d'un accès facile parce que notre vécu constitue un matériau (conscient ou inconscient, immédiatement disponible ou non, organisé ou non) très riche » (Reuter cité par Niwese & Bazile, 2014), en même temps que « le lieu où des questions non seulement linguistiques, mais aussi identitaires [peuvent] se rencontrer et être travaillées » (Niwese cité par Niwese & Bazile, 2014), surtout à notre avis si la thématique du déplacement¹², qui les concerne directement, est mobilisée. La dimension autobiographique peut être mise en filigrane, mais elle est en tout état de cause celle sur laquelle appuyer l'aspect réflexif, sur un plan métalinguistique et métaexpérientiel, qui va être sollicité à différents moments.

Un ingrédient moins classique tient à l'alternance de langues. Celle-ci fait l'objet d'une autorisation explicite également et, dans certaines séquences, fait partie intégrante de la contrainte d'écriture. Elle est ainsi sollicitée et travaillée :

- dans les interactions de la classe, dans des exercices et rituels d'échauffement, d'activation de l'imaginaire et du souvenir, de mise en mots de début de récit à l'oral à partager en déambulant dans la classe (en cela notre travail se rapproche de pratiques d'atelier théâtral telles celles décrites par Eschenauer, 2014) ;
- dans les démarches d'écriture après observation de comment s'y prennent des auteurs contemporains qui marquent plus ou moins explicitement leurs alternances codiques par différents procédés : guillemets, italiques, traduction ou explicitation en parataxe ou entre parenthèses. Au passage, cette observation permet de travailler la profondeur du texte et l'importance des marques de ponctuation comme élément linguistique et stylistique à part entière¹³ ;
- elle apparaît enfin dans des consignes particulières, telle que celle que nous mettons en place dans la séquence dite « passerelles », organisée autour de réécriture-autotraductions à double sens, que nous allons décrire plus précisément ici.

La séquence « passerelles » : réécritures-autotraductions croisées

Le texte source est le suivant :

« Dès que je me retrouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque. Êtres impénétrables. Ils rient, on ne sait pas pourquoi. Ils se fâchent, s'excitent, s'interpellent, on ignore de quoi il s'agit. Ce n'est pas loin d'être cauchemardesque quand on y pense.

[...] mais si vous négligez d'accorder un adjectif à son substantif, gare à vous ! Ils prendront le même air condescendant, légèrement apitoyé mais en même temps agacé (“tout de même, vous le faites exprès ?”), que si vous aviez porté à votre oreille une fourchette chargée de purée. [...]

¹² Terme que nous préférons pour l'instant à celui de mobilité.

¹³ A ce sujet les travaux très instructifs de Serça (2012) montrent toute la signification des marques de ponctuation, ce qui pourrait constituer une véritable métaphore de ce qu'est l'expression de soi pour un individu pluriel, formé de couches successives d'expériences culturelles, dont les « plis » seraient à déployer (Lahire, 1988) pour qu'il trouve sa place de sujet.

A l'étranger, on est enfant à nouveau, et dans le pire sens du terme : infantilisé. Réduit à l'infans, c'est-à-dire au silence ; privé de parole. Totalemment idiot et impuissant ! (la langue anglaise le dit bien, qui fait converger dans le mot dumb le mutisme et la bêtise) » (Huston, 1999 : 77, 78, 79).

Après lecture et analyse du texte ci-dessus (l'extrait proposé à la lecture est un peu plus long ; il est dénommé « langue opaque »), de Nancy Huston, la proposition suivante est formulée et discutée :

1. Rassembler des souvenirs d'interactions, situations de décalage, émotions lors de votre arrivée en France, ou dans un autre pays dont la langue vous était « opaque ».
2. Premier jet : écrire avec « je » pour raconter ces souvenirs, situations, émotions.
3. Réécrire en traduisant dans sa (une de ses) langue(s) « natale(s) ».
4. Réécrire en retraduisant en français, en substituant 'il' ou 'elle' à 'je'
5. Noter ses réflexions sur le processus d'autotraductions/réécritures croisées.

Est discutée en particulier l'ambiguïté de la formulation « réécrire en traduisant » qui suscite immédiatement des questionnements. S'ensuit une co-construction de l'idée de passer d'une langue à l'autre pour amplifier, pour changer ce qui peut changer, en laissant l'imaginaire se déployer.

D'autres questions émergent : mais pour qui doit-on écrire la version en chinois, coréen, turc ? Cette fois-ci en classe, chose insolite, on n'écrira pas pour l'enseignant, mais pour soi... Pas de lecteur immédiat¹⁴ en vue. Des cartes brouillées, des repères à reconstruire. Le commentaire collectif de la consigne est plus que jamais important. Et l'atelier peut ensuite se dérouler dans son protocole et ses étapes.

Regardons de plus près la suite de versions du texte produit en 2015, par une étudiante néo-zélandaise, Elen¹⁵, qui va utiliser l'anglais dans l'exercice, ce qui rend l'extrait de corpus exploitable directement (les corpus où les langues de traduction nous sont inconnues n'étant pas, à ce stade, analysables de la même manière).

Cette suite sera passée au crible de quelques outils de l'analyse génétique des textes dont Doquet (2013) rappelle l'ancrage théorique en littérature et l'usage que l'on peut en faire avec des écrits d'élèves pour isoler ou mettre à jour des processus.

Analyse des versions successives du texte d'Elen : un processus d'amplification et d'enrichissement

Rappelons les quatre opérations principales isolées par Lebrave & Grésillon (2008, reprenant Grésillon, 1994) : remplacement, ajout, suppression et déplacement. Nous allons mobiliser ces notions pour évaluer au plan linguistique des effets du protocole d'autotraductions croisées sur la production d'Elen.

Notons qu'il ne s'agit pas ici de « vrais » brouillons d'élèves, où ratures et rajouts apparaîtraient de façon bien nette, mais de trois versions successives d'un texte, rendues dans un ensemble déjà lissé, après le travail d'échanges entre pairs puis le travail de dialogue/correction avec l'enseignant.

Dans les tableaux suivants¹⁶, les extraits apparaissent côte à côte dans une tentative de visualisation du processus que nous commenterons plus bas.

¹⁴ La chercheuse n'est pas loin cependant. Notons que les étudiants sont prévenus que leurs travaux feront l'objet de recherche et ont donné leur autorisation avec anonymisation des extraits de corpus ou au contraire revendication d'auctorialité avec mention de leur vrai nom.

¹⁵ Elen en l'occurrence est un pseudo, conformément au choix de l'étudiante.

¹⁶ Pour une visualisation globale des textes, voir le tableau en annexe.

Tableau 1 : textes Elen (début)

Colonne 1 : premier jet	Colonne 2 : réécriture en anglais	Colonne 3 : retour au français	4 : Types d'opération de réécriture
Elen_NZelande_2015_langueopaque_étape2_en français	Elen_NZélande_2015_langueopaque_étape3_réécriture en anglais	Elen_NZélande_2015_langueopaque_étape4_retour au français	
[...] Des gens se moquaient de moi, de mon accent, de mes verbes mal conjugués... Cette belle langue a été un mystère pour moi, un livre que je n'arrivais pas à ouvrir, <i>une blague secrète dont je ne serais jamais au courant.</i>	[...] People laugh at me, at my accent and at my creatively conjugated verbs. This beautiful language is a mystery to me, a book I just couldn't get to open and <i>a secret joke, which no one will let me in on.</i>	[...] Des gens se moquent d'elle, de son accent, et de ses verbes conjugués d'une façon créative. Cette belle langue est pour elle un mystère, un livre qu'elle n'arrive pas à ouvrir, <i>une blague secrète dont elle n'est pas au courant. Elle frappe à la porte mais personne ne va l'ouvrir.</i>	Remplacement /substitution 1 : changement de connotation <i>Ajout 1 : complément, amplification métaphorique greffée</i>

Le remplacement/substitution 1 montre un changement de lexique, un passage d'une formule correcte mais banale et marquée d'un jugement négatif par le sujet sur la langue qu'il utilise, à une formulation positive, par une *antiphrase* qui apporte sa touche d'humour.

L'ajout 1 « Elle frappe à la porte mais personne ne va l'ouvrir » vient en colonne 3 se greffer sur la phrase précédente. En colonne 2, le sens de « *no one will let me in on* » est plus dense que « je ne serais jamais au courant » de la colonne 1. Il contient un sème supplémentaire /entrer/ avec une tierce personne impliquée, qui ne laisse pas entrer dans la « blague secrète ». La *métaphore* produite en colonne 3 amplifie donc le trait métaphorique, qui est en filigrane en 2.

Voyons la suite directe de ce texte.

Tableau 2 : textes Elen (suite)

Je marche dans la rue, un homme me lance une remarque, sans doute des avances sexuelles , car je suis une fille en	<i>I feel like a ghost when I can't follow the conversation, and an alien when I finally do open my mouth.</i> I walk in the street, and a man yells something at me – no doubt something disgusting , because I'm a girl wearing a skirt in summer. I do	<i>Elle est un fantôme quand elle ne suit pas la conversation, et une extraterrestre quand elle ouvre enfin la bouche.</i> Elle se promène dans la rue, et un homme lui lance une remarque – sans doute quelque chose d'horrible , car elle est une fille en jupe durant l'été. Mais, elle a un avantage	<i>Ajout 2 : Nouvelle idée trouvée dans l'étape intermédiaire en anglais, puis traduite.</i> Remplacement /substitution 2 : variante
---	---	--	--

jupe en été. Mais j'ai un avantage aux filles françaises, car je ne parle pas votre langue ! Je suis une fille néo-zélandaise en France qui ne comprend rien, et je n'ai jamais été si contente !	have an advantage over French girls though, because I don't speak his language! I'm a kiwi girl in France who understands nothing, and I've never been so thankful for it!	que les filles françaises n'ont pas – elle ne comprend pas cette langue ! Elle est une fille néo-zélandaise en France qui ne comprend rien, et qu'est-ce qu'elle est contente !	
---	--	---	--

L'ajout « *I feel like a ghost when I can't follow the conversation, and an alien when I finally do open my mouth* » semble autonome, nouvelle idée apparaissant en anglais en étape 2, basée sur une *comparaison* riche et évocatrice, exprimant une émotion. Elle sera ensuite transférée en traduction simple en dernière version (colonne 3).

Le remplacement/substitution 2 est une variante qui au premier abord ne ressemble pas à une amélioration du texte initial : « **sans doute des avances sexuelles** » est devenu « **no doubt something disgusting** » puis « **sans doute quelque chose d'horrible** », mais c'est un choix stylistique défendable, témoignant en tous cas de la variété des ressources lexicales à disposition d'Elen.

Lisons la fin du texte :

Tableau3 : textes Elen (fin)

Je ne comprends rien, et c'est frustrant. Je ne veux rien que de me promener à l'épicerie du coin et de m'acheter un magazine, d'aller à n'importe quelle séance au cinéma, d'aller au restaurant et savoir exactement ce qui va m'être servi.	I understand nothing and it's incredibly frustrating. All I want to do is go to the dairy and buy myself one of those horrible magazines I enjoy so much, to go to any screening I want at the cinema, to go to a restaurant and know exactly what they will serve me. I want to be fearless enough to answer the phone, to speak out loud to cashiers, and I really want to understand my mail. <i>This language is a moving train, and I'm never on time for it. I pay for my ticket, I learn the schedule</i>	Elle ne comprend rien et qu'est-ce que c'est frustrant. Elle ne veut rien d'autre que faire un tour à l'épicerie du coin, s'acheter un magazine affreux qu'elle aime tant, aller à n'importe quelle séance de cinéma, aller au restaurant et savoir exactement ce qui va lui être servi. Elle en a marre de la peur du téléphone qui sonne, elle en a marre de chuchoter aux caissiers, elle en a marre de ne pas comprendre son courrier. <i>Le français est un train en marche qu'elle n'arrive jamais à prendre à</i>	Ajout 3 : introduit en colonne 2 en anglais avec une formulation "positive" (I want), réécrit en "négatif" (Elle en a marre) en français (force expressive)
--	--	--	--

	<i>off by heart but it passes me by so quickly and I just can't walk fast enough to get on. One day, maybe, I will learn to run.</i>	<i>l'heure. Elle paie son billet, elle connaît les horaires par cœur, mais il arrive trop vite et elle marche trop lentement. Un jour, elle espère qu'elle va apprendre à courir.</i>	<i>Ajout 4: nouvelle métaphore/clôture poétique</i>
144 mots	246 mots	252 mots	Nombre de mots total par colonne

L'ajout 3 thématise des émotions fortes, rendues plus explicites en étape 3 avec la force expressive de « **elle en a marre** ». L'ajout 4 conclut le texte sur une autre belle métaphore, avec une chute poétique, en forme d'espoir.

Nous notons aussi une amplification générale du texte, visible sur ces courts extraits au simple nombre de mots, plus visible encore sur les textes entiers.

Antiphrases, métaphores, comparaisons... en tout état de cause, le passage par l'autre langue semble avoir généré du texte avec une plus-value stylistique remarquable manifestée dans les figures de styles, les variantes et l'amplification. Nous avons donc une progression, un surcroît de compétence scripturale attesté.

Pour ne pas conclure ...

Mais qu'écrit Elen à propos de cette expérience¹⁷ ?

À la première écriture, j'ai recueilli des idées et souvenirs qui me touchaient très forts au tout début de mon apprentissage. À la deuxième, j'ai passé du temps à choisir mes souvenirs, d'en ajouter, et de les enrichir. À la troisième, j'ai eu du mal à réécrire en anglais – je ne trouvais plus mes mots, mais le processus m'a aidé d'ajouter des détails, des choses que je n'arrivais pas à dire en français. À la quatrième, je me sens que mes sentiments et mes souvenirs sont enrichis, grâce au fait que ces expériences se sont passées plutôt en anglais, donc c'est là où j'ai trouvé les détails. En remplaçant le « je » avec le « elle », je me sens très loin de cette écriture... Elle pourrait décrire n'importe quel apprenant.

(Elen_NZelande__2015_lgueopaque_étape5_commentaires)

Cette remarque démontre, s'il le fallait, l'utilité d'un changement de posture d'énonciation pour favoriser la réflexivité, mettre à distance son texte, s'approcher d'un discours qui lie le personnel (l'autobiographique) avec une dimension plus universelle, avec un changement de voix narrative qui fictionnalise le récit, ce qui caractériserait une démarche d'auteur. C'est aussi ce que l'atelier essaie de leur faire toucher du doigt : comment la mise en mots de l'expérience personnelle, avec ce travail de réécriture, permet de s'inscrire dans un discours littéraire à destination d'un autre. Mais nous voici sur le sujet d'un autre article.

Nous laisserons plutôt de nouveau la parole à Elen pour les mots de la fin, rédigés dans le dernier texte de ce semestre-là, à partir d'une consigne qui invitait au retour sur l'expérience globale de l'atelier.

¹⁷ Rappelons que dans la consigne l'étape 5 invite aux commentaires méta sur l'expérience de la séquence.

[...] Ecrire dans une autre langue, oui c'est embêtant, mais j'ai trouvé aussi que cela m'a fait du bien. Il faut considérer son langage un peu plus que d'habitude et peser ses mots. On passe beaucoup de temps à choisir ceux qui sont parfaits pour ce qu'on veut dire, même si on trouve après qu'en fait ce n'était pas du tout le bon sens du mot. Ma mémoire n'est pas digne de confiance, et j'ai appris à parler avant d'écrire en français – et donc j'oublie souvent la fin de mes phrases. J'ai appris à les finir avec un « voilà » ou un « tu sais... » ou même juste « ... ». Je pense, j'espère, que ce travail d'écriture m'a aidée à finir mes phrases et d'être mieux comprise, car il est impossible d'écrire comme on parle.

D'un coté plus personnel, je n'ai jamais pratiqué l'écriture, et cet atelier m'a aidé à revivre des moments difficiles, à rassembler mes pensées, et à mieux comprendre ce qu'il s'est passé. Je vois dans mes textes l'évolution de mes sentiments envers un ami décédé : du choc provoqué chez moi, de la confusion, de la colère et du chagrin vers la reconnaissance et l'apaisement. [...]

Cet atelier donc pour moi était une expérience de compréhension de langue, de registre, de choix des bons mots, mais aussi des événements de ma vie, récents ainsi qu'anciens. Je ne sais pas encore si je vais continuer à écrire, mais je sais que de temps en temps j'ai une petite pensée, une série de mots que viennent dans la tête, et je les note dans un petit cahier acheté pour cela.

(Elen_2015_texte 8_en 2050_retour sur expérience)

Ce texte formule idéalement des éléments de ce que l'atelier a accompli, qui correspondent, voire outrepassent les objectifs dessinés initialement.

Nous relevons : « ce travail d'écriture m'a aidée à finir mes phrases et d'être mieux comprise ». Puis le travail de catharsis mentionné. Enfin le goût et la motivation pour l'écriture en tant que pratique qui se poursuivra, qui se concrétisent dans l'existence du petit cahier. Et ce n'est pas un bénéfice anodin d'un atelier d'écriture que de renourrir l'envie d'écrire, quelle que soit la langue que l'on utilise, qu'elle soit première, seconde ou ultérieure dans le répertoire d'un sujet.

Bibliographie

Aden, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, 2012/3, n°167 : 267-284.

Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Montréal. En ligne: <https://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>

Billiez, J. (2015). « Postface ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S., Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 265-273). Paris : Riveneuve.

Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). « Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture ». *Le français dans le monde, R&A*, N°51.

Bretegnier, A. (2013). « Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relations ». In V. Bigot, A. Bretegnier, M.-T. Vasseur (dir.). *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après* (p. 301-310). Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Bretegnier, A. & Audras, I. (2018). « Des langues en relations dans la formation linguistique des adultes en insertion ». In M.-F. Narcy-Combes & C. Joeffrion (Dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 171-190). Rennes : PUR.

- Canagarajah, S. (2011a). "Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy". *Applied Linguistics Review* : 21-28.
- Canagarajah, S. (2011b). « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging ». *The Modern language journal*, 95-3 : 401-417.
- Coste, D., De Pietro, J.-F. & Moore, D. (2012). « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société*, 2012/1 n°139 : 103-123.
- Cummins, J. & Early M. (2011). Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. Stoke-on-Trent, UK : Trentham Books.
- Domp martin-Normand C. & Le Groignec A., 2015. « Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues ». *Education et Sociétés plurilingues* 38 : 59-71. En ligne : <http://esp.revues.org/539>.
- Domp martin-Normand, C. (2016a). « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances ». *Carnets* 7. En ligne : <http://carnets.revues.org/1070>.
- Domp martin-Normand, C. (2016b). « Jardinages d'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues ». *L'écrit en LANSAD, EDL* 26 : 125-139.
- Domp martin-Normand C. (2018). « Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'ici et l'ailleurs linguistique et culturel ». In M.-F. Narcy-Combes & C. Joeffrion (Dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 160-173). Rennes : PUR.
- Doquet, C. (2013). « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves ». In Catherine Bore et Eduardo Calil (Ed.). *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*, Academia Bruylant : 33-53. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>
- Eschenauer, S. (2014). « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». *CRINI* 6.
- Goï, C. (2015). « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations ». In Simon D.-L & al., *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 95-118). Paris : Riveneuve.
- Grésillon, A. (1994) : *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris : PUF.
- Houdart-Mérot, V. (2008). « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université », *Recherches & Travaux*. En ligne : <http://recherchestravaux.revues.org/332>
- Huston, N. (1999). *Nord perdu*, Paris : Actes sud.
- Kramsch, C. (2010). *The multilingual subject*. Oxford : OUP.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Lahire, B. (1988). *L'homme pluriel*, Paris : Nathan.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Lebrave, J.-L. et Grésillon, A. (2008). « Linguistique et génétique des textes : un décalogue », *Le français moderne*, N° spécial, p. 37-49. En ligne : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384099>.

Molinié M. (Ed.) (2006). *Biographies langagières et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde - Recherches et applications* N° 39, Paris : Cle international.

Niwese, M. & Bazile S. (2014). « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe ». *Pratiques*. En ligne: <http://pratiques.revues.org/2063>.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Pimet, O. & Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Serça, I. (2012). *Esthétique de la ponctuation*. Paris : Gallimard.

Thamin, N. & Simon, D.-L. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». In E. Huver et M. Molinié (coord.) : *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4*.

Pour citer cet article :

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2019). Passerelles translinguistiques et progression stylistique dans un atelier d'écriture en FLE. In *(Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.