



HAL
open science

Tricotissages expérientiels et épistémologiques en plurilinguisme

Chantal Domp martin

► **To cite this version:**

Chantal Domp martin. Tricotissages expérientiels et épistémologiques en plurilinguisme. Linguistique. Université de Lorraine, 2023. tel-04356819v1

HAL Id: tel-04356819

<https://hal.science/tel-04356819v1>

Submitted on 20 Dec 2023 (v1), last revised 24 Apr 2024 (v2)

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.



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

SLTC



atlf
ANALYSE ET TRAITEMENT
INFORMATIQUE
DE LA LANGUE FRANÇAISE



COGNITION
LANGUES
LANGAGE
ERGONOMIE
UMR 7022

Dossier en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches
présenté à l'Université de Lorraine par

Chantal Dompmartin-Normand

Tricotissages expérimentiels et épistémologiques en plurilinguisme

L'atelier d'écriture comme approche sensible en didactique des langues

Garante : Professeure Dominique Macaire, Université de Lorraine, Laboratoire ATILF,
UMR 7118. École doctorale SLTC, n° 78

Jury

Madame Myriam Bras, Professeure, Université Toulouse 2 Jean Jaurès (examinatrice)

Madame Véronique Fillol, MCF HDR, Université de la Nouvelle-Calédonie (rapportrice)

Mme Emmanuelle Huver, Professeure, Université de Tours (rapportrice)

Mme Dominique Macaire, Professeure, Université de Lorraine (garante scientifique)

Mme Silvia Melo-Pfeifer, Professeure, Universität Hamburg (rapportrice)

M. Jean-Michel Perez, Professeur, Université de Lorraine (examineur)

Volume 1- Note de Synthèse

HDR SOUTENUE LE 1^{ER} DÉCEMBRE 2023

À ma mère.

*“In writing a volume of this kind, one becomes keenly aware that science is indeed a community of scholars.
We stand on the shoulders of giants, and mistake the broadened vision for our own”¹*

(Bronfenbrenner, 1979:xi)

« *Pour aller de l'avant il n'est jamais inutile de savoir d'où l'on vient* » (Coste, 1986 : 18)

¹ « En rédigeant un tel ouvrage, on se rend bien compte que la science est en fait une communauté de chercheurs. Nous nous tenons sur les épaules de géants et prenons à tort la vision élargie pour la nôtre » (ma traduction).

*« Le philosophe me dit : raisonne.
L'anthropologue me dit : observe.
Le sage me dit : accepte.
Et le psychanalyste me dit : assume.
Et moi qui désire simplement que, par amour,
On touche ma peau pour y laisser la marque de la tendresse ... »*
(Wajdi Mouawad, 2002, *Rêves*, Actes Sud)

*« La luz de tu mirada
me ayuda a olvidar
el tiempo que se va... »*
(Serge Lopez, *El encuentro*, Album Bario Latino, 2005)

Avec les auteurs contemporains que j'aime le plus, j'ai parfois le sentiment de cheminer de concert, comme si mes préoccupations suivaient le même cheminement que les leurs. Par une sorte de magie, chaque nouveau livre qu'ils publient me donne de quoi nourrir ce que je prépare de mon côté.
(Mona Chollet, *D'images et d'eau fraîche*, 2022, Flammarion)

Remerciements et dédicaces

Une image a accompagné le trajet d'écriture de la présente note de synthèse, la photographie de Robert Doisneau : *La leçon de vélo* (1961)². Je l'ai vue à Grenoble, à l'exposition du Fond Glénat au Couvent Ste Cécile le 28 décembre 2022.

La photographie montre une petite fille qui apprend le vélo, tandis que quelqu'un tient la selle. Elle m'a servi de mascotte au long de l'écriture, comme une métaphore du chercheur et scripteur, qui a besoin d'étayage, de soutien. En décembre 2022, quelques jours après avoir pris une photo de cette photo à Grenoble, mon ordinateur a été volé dans la voiture sur la route du retour des vacances de Noël, alors que l'ébauche de la note de synthèse n'était pas suffisamment sauvegardée. J'ai eu un moment de désarroi, d'où l'image de la remise en selle, que la photographie de Doisneau illustre.

Le personnage qui pousse la petite fille rassemble toutes les personnes qui m'ont écoutée et encouragée, à ce moment-là et à d'autres, plus tard, ou plus tôt.

J'en profite pour remercier le laboratoire CLLE, qui m'a fourni très rapidement un autre ordinateur. Merci à ce laboratoire et ses encadrants pour l'espace ouvert qu'il me procure, m'ayant accueillie généreusement pour la deuxième décennie de ma carrière de chercheuse. Un merci spécial à Bruno Chenu, technicien disponible et empathique, qui m'a aidée à sécher mes larmes cette fois-là et à juguler mes énervements fréquents dans le rapport à la technologie. Merci au laboratoire LIDILEM, pour la période précédente. À Zohra Bouhania et Isabelle Rousset, pour le soutien technique et les qualités d'accueil.

En rapport avec la photo de Doisneau, je dédie ce travail d'écriture longue durée, cette nouvelle aventure, à toutes les personnes qui se mettent des défis en n'attendant pas d'être complètement prêtes, en dépassant leurs peurs et en avançant.

² Le lecteur la trouvera facilement sur la toile.

Une autre image m'ouvre la métaphore du déploiement des ailes. J'ai vu cette gouache à Aspet, dans le piémont pyrénéen, dans une exposition du club de dessin local en juillet 2022, quand j'ai rendu visite aux étudiants étrangers de l'université d'été du Département de Français Langue Étrangère de Toulouse Jean Jaurès. Le programme s'était déplacé une semaine à la montagne pour profiter de l'air³. J'ai eu la chance de recevoir la gouache originale un peu plus tard.



Le pic épeiche (Jutta Glowatsky).

Je dédie cette image, à mes enfants Alice et Léo. Ils sont des oiseaux rares⁴, figures de l'avenir⁵, et leurs « valeurs ajoutées » avec eux. Avec ma profonde gratitude pour leur exemple permanent sur le plan du courage et du sport. Avec le souhait que leurs ailes puissent se déployer dans tous leurs accomplissements à venir.

³ Merci à Caroline Dutaut, pour avoir œuvré à ce dépaysement cette année-là... L'été est si chaud à Toulouse. Et la montagne est si belle.

⁴ Allusion à une autre œuvre : *Les oiseaux rares* (1955), tapisserie sur le dessin de Dom Robert, peintre-cartonnier et moine de son état, visible au Musée de Sorèze.

⁵ Leurs parcours et questionnements, ceux de leurs compagnons de route (Amandine, Franck, Lucia, Lucas, Charly, Marie, Juliette...), que j'associe à ceux de mes étudiants, et les échanges avec eux me sont précieux. Ils m'aident à penser le futur en termes d'espérance, au-delà des contingences et occasions d'(éco)anxiété.

À mes étudiant-es,

à M., Josmar, Erika, Krystsina, Eunbi, Marlen, Sirley, Pinar, Fatemeh, Lucia, et à tou-tes les autres dont la liste de noms serait trop longue, qui apprennent à voler en français et dans leur vie en France,

à ceux et celles qui s'élancent dans leur travail de professeur-e d'école débutant.

À Jacqueline Billez, Diana-Lee Simon, Stéphanie Galligani, Takako Honjo, Silvia Audo-Gianotti, Nathalie Thamin et d'autres pour les aventures initiales grenobloises. Elles ont participé à lisser mes ailes.

À Myriam Bras et Claudine Garcia-Debanc, à Anne Le Groignec, à Luce Lopez, pour les aventures de recherche et d'enseignement toulousaines. Elles ont poursuivi et poursuivent encore le lissage.

Aux collègues du département d'enseignement de FLE, à ceux et celles de l'Inspé, à celles du dispositif Dilami avec lesquels les échanges sont productifs et encouragent à l'action.

À Fabio Arismendi, Fanny Berlou, Dimitra Tzatzou, Charlotte Lamy de la Chapelle pour les aventures doctorales vécues ou en cours.

À d'autres personnes à venir pour les aventures scientifiques à vivre.

À Emmanuelle Huver, Deborah Meunier, Sandrine Eschenauer, Léa Courtaud, Malory Leclère, Isabelle Cros, Dominique Macaire et d'autres pour les aventures associatives.

À tous les collègues avec lequel-les les projets en cours se déploient.

À Dominique Macaire, en tant que « marraine » de ce travail, pour son soutien, sa lecture attentive, ses remarques érudites et avisées, son cadrage exigeant et sa bienveillance amicale.

À Xavier, mari et compagnon à qui je dois d'assurer plus que sa part de l'intendance quand je suis en situation de stress universitaire (si fréquent !). En sus de l'écoute patiente de ma tension dans ces moments-là, je lui dois la découverte de nombreux livres, dont ceux d'Edgar Morin, avec les fréquentes conversations associées. À son sens de l'humour.

À celles et ceux qui m'ont aidée à mieux comprendre le monde universitaire, de façon paradoxale, érudite, humoristique, poétique ou décalée. Ou de plusieurs manières à la fois. À Brigitte, Brigitte, Bernard, Nadine, Chantal, Magaly, Christiane...

À ma famille, dans le lien vertical avec ceux qui ont traversé des époques différentes (mes grands-parents qui ont vécu, adultes, la première et seconde guerre mondiale, mes parents qui ont vécu la seconde, enfants), dans le lien horizontal avec ma fratrie et leurs descendants, tous impliqués dans leurs parcours tissés d'expériences plurielles. Une pensée particulière pour mon grand-père paternel, décédé en 1989, à 92 ans, qui a eu le temps de nous raconter beaucoup d'épisodes de son histoire, inscrite dans la grande Histoire. Pour mes autres grands-parents, tous paysans attachés à la nature et au vivant. Une pensée pour mon père, qui sera évoqué plus bas, conteur hors pair d'autres histoires, toujours curieux du présent et attentif à nos devenirs. Pour ma mère, exemple d'une vie de femme courageuse, en prise avec son époque. Son regard, de loin, m'a soutenue.

À ma belle-famille, famille d'accueil exceptionnelle, où j'ai tant appris, sur la musique, sur Ricoeur, sur Teilhard de Chardin, sur la générosité comme valeur cardinale, sur le vivre ensemble.

À ma communauté d'enseignement, pour laquelle j'espère que ma recherche est utile (sans être ni utilitaire, ni utilitariste), car cette communauté représente un lieu de vie.

À ma communauté de recherche, dans laquelle les liens anciens perdurent et les liens nouveaux se créent, permettant la construction de mon éthos de chercheuse, qui n'oublie pas la responsabilité sociale et sociétale du métier.

À mes ami-es enfin (certaines cumulant les casquettes : amies et collègues, ce qui est un luxe pour moi), dont les histoires de vie, de déplacement et migration pour certain-es, de travail et de trajectoires, sont, comme les précédentes histoires, intimement tricotissées aux miennes. Leur présence et leur amitié m'aident à ôter les « cailloux de mes chaussures » pour poursuivre le chemin « un pied devant l'autre et le reste en marchant⁶ ».

À vous toutes et tous, un grand merci !

⁶ Triple allusion : à une phrase familiale, à Antonio Machado (mon université est en quelque sorte sous son haut patronage, du fait de l'adresse géographique et postale) et à « marcher les langues », selon la formule de Danièle Moore. J'adresse à Danièle un merci particulier, pour le long compagnonnage de recherche et d'amitié.

Sommaire

Remerciements et dédicaces.....	9
Sommaire	13
Conventions typographiques	15
Liste des acronymes et abréviations.....	17
Organisation du dossier	18
Introduction.....	19
Partie 1 : Expériences et explorations en plurilinguisme	45
Chapitre 1 : Grandes notions et retour autobiographique	49
Chapitre 2 : L'étape de thèse : une exploration à l'école primaire	89
Chapitre 3 : Explorations sociolinguistiques	113
Partie 2 : Ateliers d'écriture et démarches sensibles.....	133
Chapitre 4 : Tisser l'enseignement du FLE au plurilinguisme et à la dimension de l'écriture créative ..	136
Chapitre 5 : Les ateliers d'écriture PÆSTEL	161
Chapitre 6 : Approches sensibles avec les étudiants exilés	213
Conclusion générale	239
Bibliographie	247
Table des matières.....	269
Table des vignettes et illustrations.....	273
Liste des articles et chapitres d'ouvrages sélectionnés	275
Liste complète des publications et communications.....	276
Résumé.....	283
Abstract.....	283

Conventions typographiques

Référencement des articles

Les auteurs et autrices cités sont référencés aux normes APA7 dans la liste des références bibliographiques en fin de volume.

Les citations apparaissent en italique comme ci-dessous :

Citation [time new roman 12]

Mes propres articles cités dans le texte apparaissent dans une typographie particulière, avec la date et les éléments de nomenclature, principalement ACL pour *article dans une revue à comité de lecture* et OS pour *chapitre d'ouvrage*, renvoyant, avec leur numéro antéchronologiquement attribué, à la liste de mes publications présentée en fin de volume, comme ci-dessous :

Autocitations [book antiqua 10] (2015, ACL 8)

Choix d'écriture

Je fais le choix d'une écriture inclusive souple, à savoir que j'écrirai comme ci-dessus, « les auteurs et autrices cités », ou l'inverse, avec l'accord de l'adjectif en conséquence comportant un seul point médian, aussi souvent que possible. Je réfèrerai aussi aux personnes avec un mot unique et le point médian : « les étudiant-es ». Mais pour la souplesse du tricot, je n'appliquerai pas cette « norme », encore nouvelle et sujette à variation, systématiquement. Pour les pronoms, j'utiliserai un slash ou un « et », ceux/celles, ceux et celles, il/elle, ils/elles ou il·s/elle·s, réservant le point médian au signalement d'interruption de mots.

Le « nous » renverra à des collectifs, le « je » ayant pour ce travail spécifique de synthèse de travaux, remplacé le « nous » de l'énonciation scientifique.

Les notes de bas de page⁷ seront utilisées de façon classique pour les éléments latéraux au sujet mais utiles à l'intelligibilité du propos. Y apparaitront aussi des « clins d'œil », renvois à des événements divergents, allusions à des questions ou problématiques dont je n'ai qu'une *connaissance ordinaire* (Maffesoli, 2014), ou signes adressés à des personnes dont la pensée m'a aidée à construire la mienne.

Conventions de transcription du corpus

Plusieurs types de corpus sont présentés : des extraits de textes « créatifs » d'étudiants, des propos recueillis en atelier, des commentaires écrits des étudiants, en particulier commentaires dans des questionnaires ou sur un blog, des propos d'enseignants réunis en groupe focalisé, des commentaires de locuteurs dans des enquêtes sociolinguistiques. Ils apparaissent sous la forme suivante :

Extraits des textes créatifs des étudiant·es (garamond 12)

Propos d'étudiant·es, recueillis en atelier, ou propos d'enseignants réunis en focus group (garamond 12 italiques)

Commentaires écrits d'étudiants (questionnaires de fin de semestre ou commentaires sur le blog) (book antiqua 11 italique)

Commentaires des locuteurs lors d'enquêtes (comic sans ms 10)

Pour le corpus étudiant, entre parenthèses, sera donnée l'initiale, ou le prénom, ou le prénom et le nom de l'étudiant·e, ou un pseudo, éventuellement son pays de provenance, l'année de recueil (et la mention ALG, si le corpus en question a été recueilli par ma collègue Anne Le Groignec).

Certain.es étudiant.es ont souhaité que seul leur prénom soit cité, d'autres que leur nom soit également indiqué, revendiquant ainsi leur auctorialité. D'autres enfin ont opté pour l'initiale seule ou un pseudo. Qu'ils et elles soient tou.tes infiniment remercié.es pour m'avoir autorisée à citer leurs textes et propos.

⁷ Voir aussi en introduction le rôle que je confère aux notes.

Liste des acronymes et abréviations

Acronyme	Déroulé et commentaires
ABL	Autobiographie langagière
Acedle	Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères
ACL	Article dans une revue à comité de lecture
AE	Atelier d'écriture
BL	Biographie langagière
CLD	(Apprenants) Culturellement et linguistiquement divers
CLLE	Cognition Langue Langage Ergonomie (UMR de l'Université Toulouse Jean Jaurès et CNRS)
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CPP	Compétence plurilingue et pluriculturelle
DDP	Didactique du plurilinguisme
DEA	Diplôme d'études approfondies
DGLFLF	Direction générale à la langue française et aux langues de France
DILIFOR	Didactique, linguistique située, formation (Groupe de recherche à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire CLLE, équipe Langue et Langage)
DL	Didactique des langues
DLC	Didactique des langues et des cultures
DUEF	Diplôme universitaire d'études françaises
ELCO	Enseignement des langues et cultures d'origine
ELCO	Enseignement des langues et cultures d'origine
EvL	Éveil aux langues
FLE	Français langue étrangère
LIDILEM	Laboratoire de Linguistique et Didactique des langues et Étrangères et Maternelles, Université de Grenoble
OLaC	Ouverture au langues et cultures (Groupe de recherche à Université de Grenoble)
OS	Chapitre d'ouvrage scientifique
RDLC	Recherches en didactique des langues et des cultures – Cahiers de l'Acedle (revue en ligne). URL : https://journals.openedition.org/rdlc/
SoDiLaC	Sociolinguistique et Didactique des Langues et Cultures (Groupe de recherche à Université de Grenoble, actuellement UGA, Laboratoire LIDILEM)

Organisation du dossier

Ce dossier comporte 3 volumes. Le premier volume contient la note de synthèse en deux parties : **Expériences et explorations en plurilinguisme** et **Ateliers d'écriture et démarches sensibles**. Il inclut une bibliographie, la liste des articles sélectionnés et la liste complète de mes publications.

Le deuxième volume réunit le CV, ma lettre d'intention et la lettre de soutien de ma garante, documents suivis des 5 articles sélectionnés.

Le troisième volume rassemble la majorité des productions scientifiques publiées à ce jour.

Introduction

Dans ce travail de synthèse, je fais le projet de contextualiser et d'historiciser mon parcours de chercheuse en rendant compte de ce qui l'a traversé et de ce qu'il a traversé. Je voudrais donner à voir comment ma démarche didactique et de recherche actuelle - **des ateliers d'écriture créative, expérientielle et réflexive, avec des étudiants culturellement et linguistiquement divers dans un cadre d'enseignement universitaire de Français Langue Étrangère** - s'inscrit dans une évolution, qui a débuté en didactique du plurilinguisme, à savoir une didactique des langues irriguée de sociolinguistique et en prise avec les questions contemporaines d'apprentissage des langues.

Mots du titre et élicitations premières

J'ai longtemps cherché la structure de cet écrit et c'est le mot inventé *tricotissage* qui a réémergé pour souligner l'imbrication, que je tenterai de rendre lisible, des expériences et des fils épistémologiques qui ont construit mon parcours. Le mot renvoie dans mon histoire professionnelle à un projet que j'ai porté au sein du laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM), à l'Université Grenoble Alpes. Notre groupe de recherche⁸ a travaillé alors (2011-2013) sur la description du parler familial dans une situation ordinaire (autour de la table du dîner) dans des familles trilingues. Nous avons collectivement créé le mot-valise *tricotissage* pour rendre compte de la texture du produit (la conversation familiale en trois langues), le tissage rendant compte de son aspect structuré, tandis que le tricot rendait compte de sa souplesse⁹. Il sera question de ce projet au chapitre 2.

Le mot-valise *Tricotissages* garde pour moi un caractère magique car il est né de discussions et emblématise la cocreation lexicale quand des personnes cherchent les unes avec les autres à

⁸ Le groupe Sodilac est alors formé pour ce projet de Jacqueline Billiez, Diana-Lee Simon, Patricia Lambert, Stéphanie Galligani, Takako Honjo et Silvia Audo-Gianotti.

⁹ Marinette Matthey, qui nous régalaît déjà au LIDILEM de son franc-parler et de son humour, m'a taquiné, disant que cette métaphore était genrée, mais cette critique ne tient pas car le tissage est pratiqué de par le monde par des individus de tous genres (cf. l'importance du tissage en Nouvelle Calédonie, conversation privée avec V. Fillol en juin 2023), de même que le tricot, y compris en classe dans certains pays (Allemagne) où on lui reconnaît des vertus calmantes favorisant l'attention.

nommer quelque chose de complexe, activité qui définit l'essence de notre métier de chercheurs¹⁰.

J'aime beaucoup l'adjectif *coined* en anglais, pour lequel les traductions me semblent toutes insatisfaisantes. Il signifie qu'on a inauguré un concept, inventé un mot dont ensuite la communauté de chercheurs, praticiens, citoyens, sujets, à savoir *la communauté d'intéressement*, selon la locution *coined* par Dominique Macaire (2020), nous reconnaît la pa/maternité. *To coin* renvoie par son étymologie à « laisser sa marque », labelliser en langage moderne. Mais j'aime voir dans la manière dont le mot sonne, comme une espèce trébuchante, comme une cristallisation précieuse d'idées que d'autres portent aussi. Dans une vision systémique et écologique de la maison commune (la terre), les êtres sont interdépendants. Interdiscursivité et intertextualité sont là, dans une *communauté de discours*¹¹. C'est bien *avec* les autres (Springer et Longuet, 2022) à un moment donné et dans un lieu donné que nous créons. Quelquefois il est juste question de resémantiser un concept trop utilisé, d'en redorer le blason, de le rafraîchir, comme on rafraîchit son écran.

Ce sera le cas dans cet écrit de *repayement*¹². J'ai créé ce mot, comme antonyme de dépaysement, car le mot *intégration* annexé par le discours politique ne me convient pas. *Inclusion*, mot très utilisé par l'école et d'autres cercles sociaux, avec beaucoup de bonnes intentions et d'énergie, me contraint trop également. *Acculturation* contient dans son étymologie *culture*. Bien que les débats sur la notion soient passionnants, ils me dérouteraient du chemin actuel. D'autant que le mot *culture*, aux multiples acceptions, est aussi mis en opposition avec *nature* dans le fameux couple *nature/culture* ouvrant un autre débat tout aussi passionnant. D'autant que Culture s'écrit de temps en temps avec un grand C, dans une logique

¹⁰ Proches en cela des écrivains, des poètes et des traducteurs, surtout des traducteurs de poètes. Clin d'œil à mon amie Christiane Fioupou.

¹¹ Swales définit et décrit les mutations de la notion de *communauté de discours* (en la distinguant d'abord de celle de *speech community* ou *communauté de parole* du champ sociolinguistique). Il s'appuie en particulier sur une description du monde académique pour montrer des *fractures* : “*To an outsider, a linguistics department, for instance, might seem to represent a collectivity of folks with a like-minded interest in language. However, to an insider, there are clear differences between a phonetician and a phonologist, or between those who pursue the relationship between language and mind, and those who pursue the relationship between language and society.*” (Swales, 2016, §10). Il insiste toutefois sur le fait que cette notion est profondément dynamique.

¹² J'ai utilisé ce terme pour la première fois dans un article que j'ai publié en 2019, suite à un colloque à Montpellier qui se nommait « Désir de langue ».

de surplomb, plutôt qu'une dynamique du multiple. *Pays*, dans les sèmes ou connotations que je repère, renvoie moins à un territoire administratif et politique pourvu de frontières, qu'à un espace géographique associé à un imaginaire de l'appartenance : « mon pays¹³ », quelle que soit la langue dans laquelle on le nomme ou le chante, dans une optique poétisante¹⁴.

Dans la continuité de ces choix, je parlerai ainsi plus souvent de « didactique des langues » que de « didactique des langues et cultures ». Non pas que l'un soit inclus ou dissous dans l'autre, mais parce que peut-être je souhaite m'arrêter au seuil du débat que le couple « langue(s) et culture(s) » continue légitimement d'alimenter. Ainsi le mot « cultures » a-t-il disparu du titre de ce volume¹⁵. Melo-Pfeifer se réfère à la *Didactique des Langues* (DL) « en tant que discipline à inscription sociale qui reconnaît la pluralité linguistique et culturelle comme l'une des clés de voûte de sa portée et de sa visée sociale » (Melo-Pfeifer, 2014 :16), incluant le culturel *de facto*. Dans cet article, elle pointe ce qui m'anime également, à savoir « un souci croissant concernant l'intégration des sujets dans les sociétés actuelles super-complexes », que « les études sur les dynamiques des/dans les communautés plurilingues et interculturelles et sur les littératies multiples des sujets (ou sur celles qu'ils sont appelés à développer) » thématisent (Melo-Pfeifer, 2014 : 22).

Ce préambule me donne l'occasion de donner le ton de cet écrit et de mon travail d'enseignante et de chercheuse. La créativité, que j'essaie de susciter dans les ateliers d'écriture dont il sera question, dépend d'une attention sensible aux mots et à ce qu'on tente de leur faire dire de notre expérience du monde. L'attention aux mots est inhérente à l'écriture. Il sera question dans les pages qui suivent de l'*activité mentale* (Goody, 1979) que l'écriture constitue, étant engageante et structurante. J'en propose l'expérience à mes étudiants et m'y voici aussi plongée. Avec sa difficulté : « 'je' pense tant de choses si vite, et 'je' manque tant de mots et de savoir-dire... ».

¹³ En occitan.

¹⁴ Qui se distingue d'une option passéiste, folklorisante ou fixative d'une identité unique et héritée, s'il était nécessaire de le préciser.

¹⁵ Melo-Pfeifer choisit comme moi ici de se référer à la *Didactique des Langues* (DL) « en tant que discipline à inscription sociale qui reconnaît la pluralité linguistique et culturelle comme l'une des clés de voûte de sa portée et de sa visée sociale » (Melo-Pfeifer, 2014 :16), incluant le culturel *de facto*. Dans cet article, elle pointe ce qui m'anime également, à savoir « un souci croissant concernant l'intégration des sujets dans les sociétés actuelles super-complexes », que « les études sur les dynamiques des/dans les communautés plurilingues et interculturelles et sur les littératies multiples des sujets (ou sur celles qu'ils sont appelés à développer) » thématisent (Melo-Pfeifer, 2014 : 22).

*Le travail est nécessaire*¹⁶ et le plaisir interviendra de manière irrégulière en cours de route, mais surtout dans l'accomplissement *in fine*. L'exercice d'écriture académique de la présente note de synthèse est certes différent de celui des ateliers que je décrirai, mais il comporte des ingrédients similaires. Il s'agit d'abord de fils de pensée mêlés, qu'il faut démêler, en renvoyant à une complexité et un feuilletage de l'expérience qui ne se laisse pas facilement réduire.

En résulte, le choix de notes de bas de pages déjà mentionné plus haut, avec des éléments nécessaires à la compréhension du texte principal et aussi des écarts et clin d'œil. Dans un colloque récent, qui portait sur l'écriture entre les langues (LEEL 2023), une brève de débat a porté sur le statut et le rôle des notes de bas de page dans l'édition de textes plurilingues ou hétérolingues. Sont-elles une trop grande attention portée au lecteur, une condescendance envers lui, qui pourrait l'empêcher de construire un texte plus autonome, justement à partir des ambiguïtés, opacités et mélanges (une maille à l'endroit, une maille à l'envers), qui féconderait son imaginaire ? Sont-elles une attitude directive des éditeurs occidentalocentrés, confinant à l'oppression ou suppression des marques d'hybridité chez les écrivains du multiple ? Je défendais l'idée que les notes de bas de page étaient aussi un lieu commode pour la pensée divergente, favorisant la créativité, abritant les traces de digressions, donc de l'activité mentale en construction et en mouvement. Même si le texte principal, dans les œuvres littéraires indéniablement, peut également porter hétérogénéité, trous, surimpressions, broderies et polyphonies. Dans le présent texte, les notes de bas de pages seront censées réduire le feuilleté, mais n'y réussiront pas complètement et seront vraisemblablement trop abondantes.

La question du « pour qui j'écris » va me permettre un repérage. J'écris en premier lieu pour cette communauté d'intéressement, envers laquelle j'ai une réelle reconnaissance, qui comprend des collègues chercheurs mais aussi des étudiants. Les écrits, la réflexion, la générosité intellectuelle des premiers me construit. Le potentiel, le travail, le courage et l'énergie des seconds me fortifie. J'ai beaucoup reçu dans cette communauté ; j'écris donc dans l'optique du *contre-don* cher aux anthropologues (Mauss, 1923). Chacun de nous évolue dans un certain milieu (social, universitaire, de vie, global...) où il interagit et agit, se sentant souvent impuissant : injustices, climat politique en France et ailleurs, mouvements sociaux, crises

¹⁶ Clin d'œil à la phase de Bourvil dans la chanson « la tendresse », un classique des fêtes dans ma famille, magnifiquement interprétée par mon oncle Michel et sa petite-fille dernièrement.

sanitaires, géopolitiques, écologiques, (éco)anxiété de la jeunesse. C'est le travail dans la communauté qui relie et donne sens.

Augustin Berque, le géographe fondateur de la Mésologie ou Science du Milieu, forge et frappe de son sceau (*coins*) deux concepts : *médiance* et *trajection*.

[...] la médiance et la trajection [...] incluent le tiers. La médiance c'est le couplage dynamique entre ce que nous sommes et ce qu'est notre milieu ; et la trajection, c'est le processus ontologique par lequel l'être (humain ou autre qu'humain) se crée lui-même en créant son milieu, à partir de la matière première qu'est son environnement [...] la trajection [...] c'est le va-et-vient entre les deux pôles théoriques du subjectif et de l'objectif. Ontologiquement nous n'avons jamais affaire à de purs objets mais à des choses, avec lesquels nous sommes aux prises dans l'existence concrète. (Berque, 2022 : 90-91)

Je dois une fière chandelle (si belle expression !) à Augustin Berque car, lorsque je suis partie au Japon pour ma plus remarquable expérience de dépaysement, à 23 ans, son ouvrage *Vivre l'espace au Japon*, lu juste avant le départ, m'a profondément marquée et a été un point d'appui certain de mon *repayement*, pendant deux ans, là-bas. L'allusion aux ouvrages de Berque pointe mon intérêt pour la notion d'espace, qui est l'un des fils du *tricotissu*, avec la notion de temps. Deux éléments intrinsèques de la narration : trame et chaîne. Berque mentionne aussi la notion de tiers que je comprends comme pas de côté *altérisant*. Pour penser autrement peut-être, une manière de penser qu'il rattache au Japon, ce qui résonne avec la trame sensible de mon expérience. Ainsi la *trajection* ou trajectoire, le chemin d'écriture qui retrace le chemin de chercheur, se présente-t-elle comme un *pas japonais*, que j'invite le lecteur à emprunter, espérant l'emmener dans une petite histoire au sein d'une plus grande et le divertir – mais pas complètement – du fracas du monde.



Chemin d'écriture en forme de pas japonais (image privée)

Écrivant pour cette communauté, je prends le parti du récit en essayant de retracer les couches successives de l'expérience avec le souvenir des points de départ et des étapes, reflets des découvertes quelquefois naïves (que je choisis quelquefois de ne pas reformuler en termes plus savants) qui se transforment en savoirs plus ancrés, tout en restant lacunaires et toujours à affiner. *Raconter* est aussi un verbe que j'affectionne, qui est encore éventuellement mal considéré dans le discours scientifique. J'en ferai néanmoins délibérément usage, car il situe ma démarche actuelle. Mes écrits initiaux en recherche (thèse, DEA, articles...) n'étaient pas de type autoethnographique et narratif comme certains écrits scientifiques de l'époque l'étaient déjà. Petit à petit mon vocabulaire a évolué vers le champ lexical de l'*aventure* que constitue chaque recherche. Aujourd'hui, j'encourage la plupart du temps mes étudiants pour leurs écrits académiques longs vers une démarche narrative de leur aventure de recherche, au moins pour démarrer et comme première phase de distanciation. Pour que le travail s'incarne, qu'il ne soit pas copié-collé, juxtaposition et patchwork d'une accumulation de connaissances, il faut sans doute renouer d'abord avec le récit qui part de soi¹⁷.

¹⁷ Ce qui remet au passage Chat GPT à sa place !

Tirant ce fil pour cet écrit de note de synthèse, je prends le risque d'ellipses, de manques, de ne pas suffisamment rendre à César ce qui lui appartient, car l'histoire du/des champs disciplinaires ou des domaines dans lequel j'évolue est dense et polyphonique. Je dois assumer ce choix, cohérent presque malgré moi, avec l'ensemble de ma réflexion sur l'écriture, qu'elle soit créative ou scientifique. Dans tous les cas, le récit d'expérience est travail de tissage de la connaissance.

Autres choix lexicaux liminaires

« Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde » écrivait Camus en 1944¹⁸.

Au LIDILEM où j'ai fait mes débuts de chercheuse, les étiquettes et « les notions de langue maternelle, de langue seconde ou étrangère, de 'natif' des langues, les catégorisations identitaires essentialisantes » sont volontiers « détricotées, problématisées, remises en cause » (Moore, 2021b).

Je m'aperçois que beaucoup de mes articles, dont le dernier en date (OS10, à paraître), commencent par une mise au point terminologique au prétexte que les mots s'usent :

Les mots orientent et cristallisent la pensée et surtout ils s'usent et perdent de leur tranchant comme l'écrit Hemingway : « All our words from loose using have lost their edge »¹⁹ (à paraître, OS10)

Ainsi pour nommer les *sujets* dont il sera beaucoup question dans les ateliers de la deuxième partie, je dois choisir. « Étudiants internationaux » ? Le vocable renvoie à une sorte d'appartenance qui n'en est pas une, probablement pour euphémiser le vocable *étranger*, devenu moins politiquement correct. Ensuite,

Le terme « allophone » accolé à étudiant signifie que celui-ci parle d'autres langues, mais ne rend pas compte de sa compétence partielle de la langue en construction dans son répertoire. Le terme « apprenants culturellement et linguistiquement et divers » (CLD) (Prasad, 2014) semble pertinent

¹⁸ Albert Camus (1944). *Œuvres complètes*, tome I, La Pléiade, p.908. Dans "*L'homme révolté*", Camus écrit : « La logique du révolté est [...] de s'efforcer au langage clair pour ne pas épaissir le mensonge universel ». Mais c'est dans son essai de 1944, « *Sur une philosophie de l'expression* », paru dans *Poésie 44*, et concernant les travaux de Brice Parain sur le langage que cette phrase bien connue apparaît.

¹⁹ « Tous nos mots, à force d'usage désinvolte, perdent de leur tranchant » (notre traduction), Hemingway, 1932, *Death in the afternoon*, Chapitre 7.

pour attirer l'attention sur la grande diversité du public fréquentant les cours de FLE : de l'étudiant Erasmus à l'étudiant exilé, avec à l'intérieur de cette catégorie de grands écarts [...] (à paraître, OS10).

Je ferai le choix d'**étudiants ou de sujets CLD** plus souvent possible²⁰.

Enfin, un peu mieux que « migrants », terme multiples fois connoté et peu spécifiant, mieux que les étiquettes strictement liées à une situation administrative (réfugié, demandeur asile, bénéficiaire de la protection internationale ou temporaire), le vocable « étudiants exilés » permet de renvoyer à une catégorie plus vaste, qui les situe sans trop les enfermer. Sans être vraiment nouvelle, cette catégorie n'en bouscule pas moins notre habitus d'enseignant de FLE. Avec eux, sans aucun doute, la dimension « accueil » dans la langue semble plus complexe, avec un enjeu qui dépasse l'acquisition linguistique normée mais déborde sur l'appropriation de l'endroit où vivre, où reconstruire moyens d'existence et intégrité, dans des conditions souvent difficiles²¹. Cette catégorie n'a pourtant pas *per se* vocation à être étanche. L'étudiant exilé peut désirer être vu comme un étudiant CLD comme un autre.

Pour la langue, en l'occurrence le français, également souvent référée en deuxième partie, quel qualificatif préférer ? J'ai utilisé au cours de mes articles sur deux décennies, le syntagme *Français Langue Étrangère* bien sûr, mais également celui de « langue-cible », pour signifier que cette langue est bien, dans le contexte, l'objectif des apprenants, même si la connotation militaire laisse à désirer. Il était de mon point de vue peu pertinent de la nommer langue 1 ou 2 ou 3, dans la mesure où les histoires de vies des apprenants ne me sont pas connues *a priori* et que l'ordre des langues dans le répertoire n'est pas pour moi un critère d'analyse. Reste *langue autre*, utilisé dans certains contextes anglosaxons (EOL : *English as an Other Language*), mais parmi tous les sigles circulants (FLE, FLS, FOU, FOS, FLI²²), je n'ai pas vu apparaître

²⁰ Huver et Macaire se positionnent pour « le renoncement à la caractérisation d'*élèves à gommettes*, les allophones, dès lors envisagés comme les seuls publics pour lesquels la diversité linguistique serait à prendre en compte, au vu de la diversité de leurs parcours individuels » et rappellent que la perspective plurilingue en éducation concerne « tous les élèves » (Huver et Macaire, 2021).

²¹ Voir l'article de l'anthropologue Caroline Kobelinsky (2014) au titre évocateur « le temps dilaté, l'espace rétréci ».

²² Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde, Français sur Objectifs Universitaires, Français sur Objectifs Spécifiques, Français Langue d'Intégration. Pour une critique de ces étiquettes, voir Gadet, 2012. Un extrait : « [...] le FLI, le dernier venu (*langue d'intégration*, « parler français pour le devenir »). Il s'agit bien des mêmes langues [...]. Certains de ces sigles ont des objectifs tout autres que le savoir sur les langues et leur transmission : ainsi, le FLI, c'est surtout la possibilité de certification de certains organismes avec l'objectif de gérer les flux migratoires, et le FLE, c'est en grande partie un marché, avec des enjeux économiques... »

clairement *Français Langue Autre*. *Langue(s) additionnelle(s)* est aussi une dénomination utilisée en contraste avec *langues initiales*, qui viendrait neutraliser la dénomination *langue maternelle* (Miras, 2021), que Dabène (1994) encourageait déjà à critiquer. *Langue additionnelle* est une appellation dont j'ai fait usage. Beaufort (2019)²³ utilise ce terme “*in preference to ‘second language’ or ‘foreign language’ partly because it does not make a priori assumptions about the actual roles these languages play in learners’ lives [...]*”²⁴. Dans la logique appropriative et le contexte contemporain de mobilité et de *superdiversité* (Vertovec, 2007, 2019), il y a une contradiction à assigner une langue à résidence dans la catégorie *langue étrangère*, et à lui assigner également une place numérotée dans le répertoire. D’aucuns utilisent *langue complémentaire*. D’autres semblent utiliser *supplémentaire*. J’aimerais pouvoir utiliser *langue en cours d’incorporation au répertoire*, avec le sens que les sociologues accordent à « incorporer ». Ce qui ne résout pas complètement le problème de distinction car la langue dite maternelle elle-même peut aussi être considérée comme en cours d’incorporation de façon permanente, tout au long de la vie. L’expression *langue additionnelle* comporte une connotation qui fonctionne mal avec l’idée que le répertoire est holistique, compréhensif, non cumulatif et que les langues ne sont pas des entités discrètes mais bien des systèmes en mouvement. L’étiquette *langue nouvelle au répertoire* est partiellement satisfaisante également car la langue française est pour les CLD plus ou moins nouvelle au fil du temps. C’est même la question du changement de statut de la langue dans le répertoire de la locutrice ou du locuteur qui m’occupe, le moment où il/elle la fait sienne. Je garderai pour finir et peut-être provisoirement les deux dernières appellations : *langue additionnelle* et *langue nouvelle au répertoire*.

Domaines croisés

Le domaine de la didactique du plurilinguisme (DDP)²⁵, dans lequel j’ai débuté en recherche est premier, à la fois chronologiquement mais aussi comme cadre conceptuel de référence. Il

²³ On n’oubliera pas ici que Beaufort écrit en anglais, où *additionnal language* se dit très couramment. Et qu’elle vit en contexte de plurilinguisme (Hong Kong) ce qui est bien différent du contexte en France métropolitaine.

²⁴ «... de préférence à ‘langue seconde’ ou ‘langue étrangère’ en partie parce que cela ne présume pas a priori du rôle réel que ces langues jouent dans la vie de l’apprenant » (notre traduction).

²⁵ Locution inaugurée en 1998 dans le titre « De la didactique des langues, à la didactique du plurilinguisme » de l’ouvrage d’hommages à Louise Dabène coordonné par Jacqueline Billiez, remise en perspective et discutée dans l’article de Huver et Macaire, 2021, avec ce sigle.

représente une didactique de terrain qui s’ancre en sociolinguistique (Billiez). Au centre est la pensée de la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) et du répertoire des sujets comme holistique.

Il s’agit une didactique de l’appropriation des langues qui met en lumière la diversité et pluralité des apprenants, la relation, la médiation et la complexité (Castellotti, 2007 ; Longuet et Springer, 2021 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Martinez, 2018 ; Coste et Cavalli, 2018 ; Moore, 2021a, 2021b ; Huver, 2018 ; Simon, 2015). Ce lexique renseigne déjà sur les partis-pris, ou plutôt les balises épistémologiques construites au cours du cheminement de recherche, au fil des *rencontres et les résonances*²⁶ vécues dans la communauté d’intéressement.

Je me propose de parler de dynamiques d’appropriation plurilingue et pluriculturelle, c’est-à-dire me situer au plan du sujet qui apprend, en l’occurrence une langue, et qui n’est ni *tabula rasa*, ni seul dans le contexte d’apprentissage mais bien en relation(s) avec son environnement, lieu qui subsume le contexte d’enseignement, lequel est censé assurer une médiation dynamique et vivante.

Mon goût des langues et de l’aventure en terres inconnues, en l’occurrence le champ littéraire ou plutôt le sous-champ des ateliers d’écriture créative, qui représentait au départ une prise de risque²⁷, m’ont conduite à cette démarche d’atelier. Elle est fabriquée et jardinée dans le champ du plurilinguisme et pollinisée par des vents venus d’un peu plus loin. De colloques en lectures, de rencontres en découvertes, je me situe aujourd’hui dans une recherche-action-intervention qui m’est propre, et qui pourtant résonne avec beaucoup d’autres travaux. Pour construire cette démarche et la reconstruire aujourd’hui dans cette synthèse de travaux, force est de constater aussi que mes points d’appuis sont dans la transdisciplinarité. Histoire, géographie, sociologie, anthropologie, philosophie, science politique, sciences de l’éducation et littérature sont des

²⁶ Mots du titre de 2016, ACL9.

²⁷ Je n’ai pas exploré en formation initiale le domaine de la littérature, ce que l’environnement universitaire (ou seuls certains de ses membres) ne manque pas de regarder avec condescendance (jusqu’où se nichent les micro-violences ?). Je paraphraserai volontiers le texte de Ku., qui apparaît en 5.3.2 : « le plus difficile c’est [...] le moment où les gens me traitent comme si je n’étais pas là. Le mépris. [...] ». C’est d’une certaine manière mon innocence qui m’a permis d’oser investir cette pratique. Je perçois aujourd’hui, relisant de façon plus approfondie les écrits des spécialistes des ateliers d’écriture dans le champ littéraire en particulier, qu’il s’agissait quasiment de témérité.

domaines ressources importants, avec parfois le risque de me perdre dans tous les sillons passionnants qu'ils proposent de creuser.

Le fil d'ariane pour éviter cet écueil m'amène à une écriture réflexive spiralaire, qui j'espère rendra lisible mon expérience d'enseignante-chercheuse sur deux décennies, à laquelle je tente d'articuler les notions théoriques qui m'ont fait avancer, qui sont nouvelles ou moins nouvelles dans l'étayage de ma pensée, et que ce temps d'écriture me permet pour mon bonheur de mieux comprendre. Ce texte ne proposera pas de modélisation, ni de certitudes, mais une narration d'étapes conceptuelles et expérientielles imbriquées, *tricotissées* et en constante évolution.

Ainsi mon projet est de montrer comment les ateliers d'écriture créatifs que j'ai conçus se situent comme une approche sensible, avec en texte ou en sous-texte, la narration de l'expérience des sujets, plurilingue et plurilocalisée. Montrer comment les ateliers peuvent participer d'une médiation dynamique et proposer un (bout de) chemin productif pour l'appropriation de la langue autre et « plus peut-être ». Cette expression dans son imprécision signale justement à la fois l'ambition et l'humilité choisie de l'intervention didactique et de la recherche. En 2015, Le Groignec et moi écrivions qu'à travers les ateliers, les étudiants, à partir de la « pénurie » (de mots) accèdent à des « plus » inattendus, dont une possibilité de « se (perce)voir comme écrivain », autrement dit acteur et créateur de réel par le récit (2015, ACL 8). Les « plus inattendus » ouvrirait la possibilité d'appropriation. L'appropriation est ici entendue dans le sens de « ce qui advient en propre » (Castellotti, 2017 : 43²⁸) pour le locuteur et sujet social, ce qui devient sien à ses propres yeux, ce qu'il auto-légitime, ayant traversé dans un processus des étapes d'affiliation à titre personnel et de légitimation par la reconnaissance d'autrui. L'appropriation serait donc ce qui advient au cours de l'apprentissage, à travers lui, voire malgré lui, dans des points de bascule, qui s'incarnent pour moi dans des pratiques situées et signifiantes de la langue nouvelle *avec* les autres. Les ateliers que je mets en place sont portés par l'intention didactique de susciter des possibilités de points de bascule pour l'appropriation, comme d'autres types d'approches sensibles peuvent sans doute y contribuer aussi.

²⁸ Reprenant les propos de Dastur (2011) lui-même elucidant 'Ereignis' (événement appropriant/appropriation), chez Heidegger.

Par *approches sensibles*²⁹ en DL, j'entends³⁰ les dispositifs et démarches qui mobilisent la sensibilité des apprenants en lien avec leur plurilinguisme et avec des pratiques artistiques ou d'expression créative, qui permettent de le révéler. Ces approches mixent l'expérience esthétique et l'imaginaire, en collaboration ou non avec des artistes ou des acteurs externes au champ de l'éducation proprement dit. Elles sont sensibles au plurilinguisme des sujets et au multilinguisme sociétal et portent le projet dans le champ éducatif d'une société du multiple et du pluriel où chacun·e puisse prouver sa place.

L'adjectif *sensible* est présent dans les discours en didactique des langues (Aden, 2019 ; Auger et Pierra, 2007, Razafimandimbimanana et Fillol, 2022 ; moi-même 2019, ACL 11 ; d'autres...), de la littérature³¹, dans l'écriture de la recherche (Fortin et Houssa, 2012), et dans d'autres disciplines³². Le mot est débattu dans le domaine des arts, où le clivage entre réception intellectuelle et réception sensible des objets est discuté³³. Jacques Rancière rappelle comment le « partage du sensible » donne une « puissance politique » :

Le partage du sensible, c'est la configuration de ce qui est donné, de ce qu'on peut ressentir, des noms et des modes de signification qu'on peut donner aux choses, de la manière dont un espace est peuplé, des capacités que manifestent les corps qui l'occupent. La littérature fait de la politique en bouleversant la configuration de cet

²⁹ Je redécouvre qu'Elisabeth Bing (dont il sera plus amplement fait mention en 1.3 et en 4.5) utilise ce terme pour qualifier sa démarche d'atelier d'écriture (Bing, 1994 : 19).

³⁰ Nathalie Thamin et moi-même avons thématiqué ce regroupement de démarches en DLC sous ce vocable en 2018 dans LIDIL 57. C'est un élément du titre que nous avons choisi, elle et moi avec Euriell Gobbé-Mévellec pour un colloque prévu en mai 2025, dont le titre complet est « Pratiques artistiques et approches sensibles en DLC ».

³¹ « L'expérience et le partage du sensible dans l'enseignement de la littérature » est le titre d'un colloque qui s'est tenu à Rennes en 2019.

³² Voir par exemple Planche, É. (2018). *Éduquer à l'environnement par l'approche sensible : arts, ethnologie et écologie*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.

Voir aussi l'article de Fabienne Brugère, 2018 ; « Politique et construction du sensible » à propos d'hospitalité et de l'exposition "Persona Grata" au musée national de l'Histoire de l'immigration, à Paris, et au musée d'Art contemporain du Val-de-Marne (Mac/Val)Musée : <https://www.philomag.com/articles/fabienne-brugere-la-politique-doit-etre-du-cote-de-la-construction-du-sensible>

³³ cf. article de Agnès Thuarnauer, 2012 dans Libération : https://www.liberation.fr/culture/2012/04/22/lart-la-sensibilite-et-lesprit_813501/

espace et en donnant à ces corps des puissances nouvelles (Interview pour *Le monde des livres*, 2007³⁴).

Les démarches sensibles en didactique des langues proposent de travailler des aspects psychoaffectifs, psychosociaux et sociolinguistiques de l'appropriation, à travers des pratiques expressives, impliquant la subjectivité, la mobilisation des émotions et la dimension esthétique de réception des arts, dont la littérature. La réception est concernée mais aussi la (*co-*)*création* et le *faire* les uns *avec* les autres.

L'expression *démarches sensibles* permet d'inclure le plan de la réception (esthétique et linguistique) au même niveau que celui de la création. Il s'agit donc de mobiliser une dimension artistique dans des projets didactiques qui sollicitent, subtilement et dans une logique du *détour* plutôt que directement adressée, une « narration du déplacement », une mise en mots, en images, en mouvement de l'expérience intime des sujets, expérience avec la langue et expérience avec le lieu de vie (2019, ACL11).

Les démarches sensibles ont toujours été là sur le terrain éducatif dans les pratiques enseignantes, l'enseignement étant une profession par essence créative et relationnelle³⁵. Elles ont cependant été plus ou moins visibilisées, plus ou moins nommées, décrites ou revendiquées au plan de la recherche. Dans mon cheminement, l'appel au sensible a toujours été présent, mais il devient un pivot identifié, dans un espace donné à *un moment donné*³⁶, correspondant à un tournant praxéologique et épistémologique.

Le chemin de recherche a en effet débuté par la thématique de la communication exolingue/culturelle et des écarts de représentations qui intéressent l'interaction langagière entre Français et Japonais lors de mon Diplôme d'Études Approfondies. Puis ma thèse de doctorat portait sur l'éveil aux langues à l'école primaire. Je m'intéressais alors aux questions d'apprentissage des langues sous un angle cognitif, psycholinguistique et sociolinguistique. De

³⁴ « Jacques Rancière : la littérature engage le "partage du sensible"- Un entretien avec l'auteur de "Politique de la littérature" », *Le monde des livres*, 15 mars 2007. L'auteur prend des exemples de personnages de romans qui selon lui donnent à comprendre au lecteur des situations politiques mieux que des discours, grâce au « partage du sensible ».

³⁵ Tout au moins c'est ainsi que beaucoup d'acteurs de l'enseignement voient la profession.

³⁶ Clin d'œil à Le Draoulec et Rebeyrolle, pour cette expression, dont la forme orale « à m'en moment donné » est une « variante régionale particulièrement associée au Sud-Ouest de la France (et au Québec), et plus particulièrement encore au milieu du rugby : cette variante, qui résulte d'une coalescence, peut être transcrite phonétiquement comme [amãdone], avec plusieurs réalisations graphiques possibles » (Le Draoulec et Rebeyrolle, 2020).

fil en aiguille, en passant par l'étude de pratiques plurilingues en entreprise, en famille ou à l'école, je suis arrivée dans le champ de l'écriture en français en atelier avec les étudiants internationaux, les points d'appui et perspectives épistémologiques se déplaçant du côté de la phénoménologie. Les deux parties principales de cet écrit correspondent au passage entre les premiers terrains et le terrain actuel, ce passage constituant un mûrissement de la pensée. J'espère en restituer la fluidité *a posteriori*, en décrivant le *tricotissage* de notions et d'expériences professionnelles et personnelles, dans une logique auto-ethnographique, déroulée dans sa chronologie, mais bousculant aussi celle-ci par les croisements de mon regard d'alors et mon regard d'aujourd'hui.

Terrains et contextes

Louise Dabène, qui a encadré mon DEA, et Jacqueline Billiez, qui a encadré ma thèse insistaient toutes deux sur l'idée de « partir du terrain pour y revenir » avec « des analyses et théorisations [qui doivent] tenter de répondre aux besoins du terrain et déboucher sur des propositions didactiques en direction des différents publics d'apprenants » (Billiez, Degache et Simon, 2013). Mon choix d'ancrage actuel pour la recherche dans mon contexte³⁷ d'enseignement en fait un terrain, procédant de ce mouvement de va-et-vient. Le terrain est celui de l'enseignement du Français Langue Étrangère, où j'ai exercé avant la thèse comme enseignante, au Japon et à Grenoble, puis après la thèse, qui m'en avait éloignée et ne m'y destinait pas, en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche, puis maîtresse de conférences dans le Département d'Études du Français Langue Étrangère de l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Dès le Japon, la rencontre avec le public d'étudiants de FLE, varié, surprenant, attachant a été placée sous le signe du bonheur et de la créativité. En 1987, lors du mois d'août de l'université d'été de FLE à Grenoble, les étudiants de mon groupe ont écrit (sur ma proposition étalée sur un mois) un livre collectif : un « polar » d'une dizaine de pages, dûment imprimé, littéralement cousu de fil blanc et relié à la main, et vendu par nos soins, sur les terrasses de café. Je ne me doutais pas à l'époque que l'écriture créative serait une focale

³⁷ Comme le mentionnent Behra et Macaire (article soumis), « Dans le domaine de l'intervention en didactique des langues-cultures, le 'terrain' constitue un arrière-plan, souvent synonyme de 'contexte', d''environnement', de 'milieu' ». De fait pour moi, dans ce travail, les distinctions seront minimales. J'utiliserai aussi le mot « lieu » fréquemment, par commodité.

dans mes travaux ultérieurs. Dans les décennies qui ont suivi ma prise de poste à Toulouse, mon attachement pour ce public ne s'est pas démenti, ni ma passion pour l'enseignement de la langue³⁸, en l'occurrence le français, que j'ai le sentiment de pouvoir enseigner « en présence de toutes les langues du monde »³⁹, grâce à la relation avec ces personnes si diverses.

J'ai pris des responsabilités d'équipe dans le cadre institutionnel du Département d'Études du Français Langue Étrangère de l'Université de Toulouse Jean Jaurès (responsabilités de diplôme, de programmes, direction de département), qui m'ont amenée à prendre du recul, à (re)penser sans cesse le domaine de la didactique du FLE, ses curricula, ses contraintes, ses tensions et contradictions, liées aux choix et personnalités des acteurs qui fréquentent le champ. J'y ai cherché les voies et voix de la relation avec la diversité, en particulier dans le regard collectif à construire et à poser sur les apprenants, pour ouvrir les perspectives. « La diversité est le paradigme fédérateur » (Macaire, 2023, entretien privé), dont les langues dans leur variation sont des éléments, avec l'inscription sociale des sujets comme préoccupation.

En réalité aujourd'hui mon terrain de recherche et ma réflexion s'insère dans trois sous-contextes : **(a) le département d'enseignement susmentionné**, ouvert aux étudiants étrangers relevant de plusieurs catégories⁴⁰ ; **(b) un programme spécifique** où des promotions **d'étudiants exilés** bénéficient d'un curriculum dédié : le Dispositif Langues Migrants (DILAMI)⁴¹ qui sera exposé *infra* (chapitre 6), que j'ai participé à créer et dont je suis le déroulement en tant que co-coordinatrice, y posant de plus un regard critique et scientifique. Le troisième lieu d'exercice est **(c) la formation des enseignant-es du premier degré**, où je travaille en équipe à la formation par la recherche dans le parcours *didactique des langues et plurilinguisme*. Ce lieu de formation m'est important car je prends au sérieux la responsabilité de contribuer (modestement) à ce que les nouvelles générations d'enseignants puissent construire une

³⁸ Et pas de la *didactique du FLE*, à savoir la formation de formateurs, comme la plupart de mes homologues du champ du FLE.

³⁹ J'emprunte cette formule à Glissant, qui l'utilisait pour décrire sa situation d'écriture en français (2008). Il met par ailleurs la « relation » au centre (1990) et voit la « diversité » comme le paradigme contemporain (1996)

⁴⁰ Des étudiants préparant des DU de français (DUEF), des Erasmus de passage, des étudiants dont l'Université à l'étranger a une convention avec Toulouse, des exilés.

⁴¹ Dispositif passerelle créé en 2017, comme d'autres dispositifs et diplômes ont été créés dans de nombreuses universités en France à partir de 2013.

représentation informée sociolinguistiquement de leur futur public⁴² et de la langue française⁴³ au milieu des autres langues au sein de l'école.

Les orientations scientifiques de mon travail sont donc de nature essentiellement didactique, avec notamment un volet philosophique et politique, qui sous-tend implication et visée transformative. Le domaine de l'éducation est en prise avec de nombreuses *questions socialement vives* (Nedelec, 2018 ; Simonneaux et Simonneaux, 2014 ; Legardez et Simmoneaux, 2006), celui de la didactique des langues également (Rispaïl, 2022, Gouaïch et al, 2019, entre autres), dont celle de la migration, dans un monde globalisé et incertain. Les deux domaines peuvent (c'est une question de choix politique) ou doivent (c'est une question éthique) privilégier une action éducative qui respecte les *déjà-là* et tient compte des contextes, *i.e.* une vision écologique du développement des sujets (Bronfenbrenner, 1979 ; Longuet et Springer, 2021). Les sujets sont à envisager dans leur complexité, leur diversité est à « prendre au sérieux » (Huver et Bel, 2015), en lien avec leur environnement social et symbolique, divers, métissé, mouvant.

Dans le contexte (a), le département d'études du français langue étrangère, la recherche sera au départ exploratoire pour répondre à ce que je reçois comme une demande implicite des apprenants, les étudiants étrangers culturellement et linguistiquement divers. Leur demande émane d'une *insécurité linguistique, scripturale et ontologique*, en lien avec l'altérité de la langue et du lieu de vie. Elle est à mettre en relation aussi avec le cadre d'enseignement du FLE, ses référentiels, ses lignes de force, ses tensions, notamment la forte pression sur l'écrit et la norme universitaire qui s'accroît au fil de la montée dans les niveaux⁴⁴.

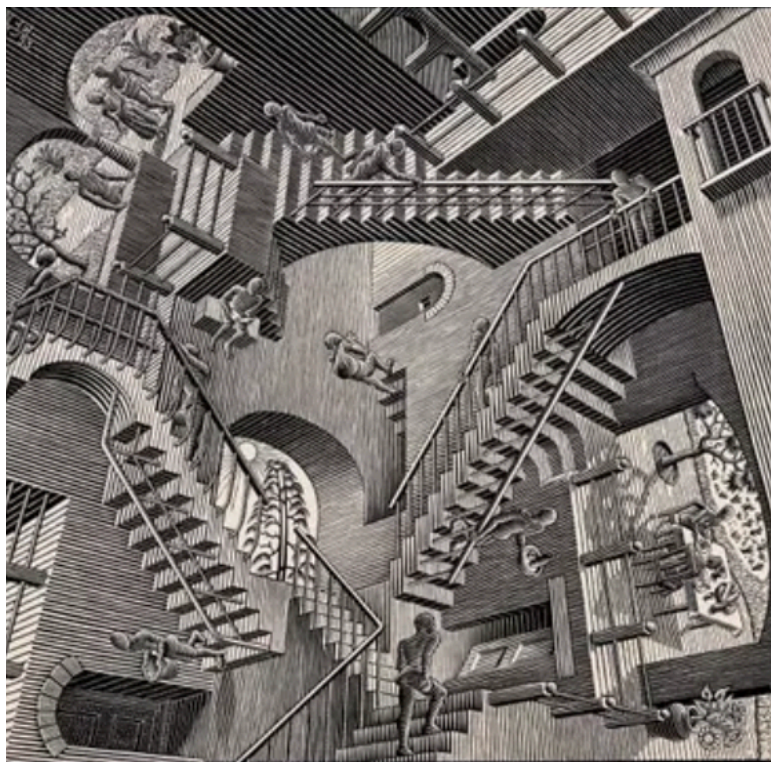
Chemin faisant, se précise pour moi le désir de transposer dans ce lieu, le bagage épistémologique acquis en recherche en matière de didactique du plurilinguisme, autour de l'importance de la prise en compte des répertoires plurilingues des sujets. Dans le champ du FLE, un regard décalé ou divergent m'apparaît comme un moyen d'agir sur l'attitude et le

⁴² De leur public divers, hétérogène, plurilingue, capable de variation et non pas forcément en déficit langagier.

⁴³ Une langue qui n'appartient à personne et « va bien merci ! » (Cf. tract Gallimard des Linguistes atterrés, 2023)

⁴⁴ *i.e.* l'émergence du Français sur Objectifs Universitaires (FOU), qui peut révéler le statut dominant qu'on accorde à la compétence de production écrite, dans les niveaux avancés, par rapport à la compétence de réception à l'écrit et aux compétences orales.

ressenti des étudiant-es vis-à-vis de l'écrit, d'une manière paradoxale au sens de Watzlawick. Il s'agit de faire un pas de côté et de sortir du cadre de référence initial. De cesser de faire *plus de la même chose*⁴⁵, pour résoudre le problème d'accès à la compétence écrite, difficile et anxiogène, que je décris comme *la marche haute de l'escalier* (2019, OS9)⁴⁶. La démarche d'ateliers que je mettrai en place procède du pas de côté.



Relativité, M.C. Escher, 1953

Cavalli et Coste⁴⁷ se réfèrent à cette image pour évoquer les obstacles qui se dressent devant les sujets dans leur parcours d'apprentissage et de formation, plaidant pour une nécessité de médiation à tous les étages. La nécessité de médiation m'apparaît pour l'écrit au niveau avancé de FLE pour les CLD, incluant une médiation relationnelle (la relation à la langue) pour une médiation cognitive (la littératie).

⁴⁵ Paul Watzlawick, psychologue et théoricien de la communication, membre de l'École de Palo Alto et auteur entre autres de « Comment réussir à échouer » (1986) explique comment nous avons tendance face à un problème à rester à l'intérieur du cadre de références et à appliquer sous différentes formes toujours la même solution. Il préconise de sortir du cadre et d'agir de façon en apparence paradoxale.

⁴⁶ Certains auteurs n'hésitent pas à parler de la « tyrannie de l'écrit » dans notre société contemporaine. Cf. Weth, C. et Jufferman, K. (2018) : *The tyranny of writing. Ideologies of the written word*. Bloomsbury.

⁴⁷ Communication au colloque EDILIC 2023.

Dans quel espace du curriculum de FLE serait-ce possible ? Comment prendre de la hauteur ? Comment intégrer dans ma propre pratique d'enseignante de langues les orientations épistémologiques d'une didactique appropriative qui déplace le focus des contenus à enseigner sur l'expérience de l'apprenant ? Une expérience de l'ici et de l'ailleurs, qui mérite d'être dite dans l'espace institutionnel.

J'ouvre d'abord une possibilité pour l'écriture expérientielle en marge du cours de grammaire (cf. chapitre 4), en parallèle des travaux de production écrite basés sur le genre argumentatif comme le programme de ce niveau B2-C1 le prévoit. Puis s'ouvre un espace favorable dans le curriculum⁴⁸, un lieu d'exploration propice, légitimement dédié à l'écriture : un *atelier*. Je commence à le construire en suivant des pistes littéraires « classiques » (dont l'Oulipo) dans la suite des personnes qui m'avaient précédée dans ce cours⁴⁹. Nommé « atelier d'écriture créative », ce « cours » me semble pouvoir échapper aux logiques strictes des référentiels de compétences du FLE dans l'institution. Celui-ci est basé sur le communicatif, l'actionnel ou une diversification spécialisée (FOU, FOS), ou encore sur les attentes d'innovation se portant sur les techniques et technologies (les TICE), autant d'orientations pour moi insuffisamment *résonantes* (au sens de Rosa, cf. chapitre 6).

Les ateliers que je commence à animer s'inscrivent dans la suite de la démarche commencée à la marge, puis progressivement, sur la base de réflexions liées à l'objet *(Auto)Biographies langagières* (ABL), une de leurs focales devient la dimension réflexive sur la langue dans laquelle écrire, sur les représentations de cette langue, en miroir des autres, et sur la condition d'allophone ou d'étranger dans un lieu de vie. Cette condition est foncièrement inégalitaire et dissymétrique du point de vue de la place du sujet social dans les interactions, et une telle dissymétrie semble être, selon mon hypothèse, l'une des causes de l'insécurité scripturale et du manque d'engagement dans l'écriture.

Petit à petit, s'affirme ainsi le souci de cultiver dans ce temps et cet espace partagé avec les étudiants - l'atelier d'écriture - des orientations de travail sur le rapport à soi dans une autre langue et dans un autre lieu, en en faisant un objet de recherche.

⁴⁸ En l'occurrence dans le DUEF C1 (Diplôme universitaire d'études françaises niveau C1).

⁴⁹ Le terme « classique » ne convient sûrement jamais à la notion d'atelier, de même que « cours » est également un terme inadéquat pour ce qu'un atelier constitue.

La démarche m'apparaît alors comme une potentielle diversification ou expansion du domaine des approches plurielles en didactique des langues, en ce qu'elle va mobiliser une/des variante(s) des autobiographies langagières, puisqu'elle vise à énoncer et conscientiser les questions de langues et d'apprentissage. Ce faisant, il s'agit d'envisager concrètement de travailler le répertoire linguistique et langagier comme un tout, dont la fluidité de la recomposition au fil des expériences est un enjeu (Simon, 2010).

L'atelier comme situation d'enseignement permet, en ce qu'il déconstruit les positions et rôles, d'envisager les participants comme des acteurs sociaux à part entière (Coste et Simon, 2009), des sujets complexes en contexte complexe. Ceux et celles-ci sont amenés à manipuler une langue nouvelle ou additionnelle à leur répertoire, dans un lieu où elle est dotée du statut de langue majorée. Ils et elles sont, par choix ou par nécessité, dans ce lieu où elle est la langue de socialisation, la langue de l'environnement. Elle se greffe sur le *déjà-là*, concept cher aux socioconstructivistes (Vygotski, 1934[1997]), à savoir le répertoire préexistant constitué des langues premières de socialisation, puis de scolarisation de l'enfance, les langues étrangères apprises durant la scolarité, celles avec lesquelles ils/elles ont été en contact de diverses manières dans leur parcours. Elle s'y greffe en bénéficiant d'un statut symboliquement dominant conféré par l'environnement. Ceci-étant, l'image du répertoire n'est pas celle d'un magasin très bien rangé avec une addition, un cumul de compétences linguistiques discrètes, mais une *vision compréhensive* (Behra et Macaire, 2018). En réalité, selon les individus, la langue française est plus ou moins nouvelle à leur répertoire, mais ce qui est nouveau c'est qu'elle représente à leurs yeux la langue à acquérir, pour en faire usage là où ils vivent. Suite à leur déplacement, migration ou mobilité, ils et elles ont des enjeux de socialisation, qui se posent de façon très variée, souvent vus à travers un prisme utilitariste et sous l'injonction de l'*urgence*⁵⁰, y compris par les intéressé-es.

La démarche d'atelier a évolué vers un dispositif à plusieurs facettes dont je tenterai dans ce travail de synthèse d'éclairer l'originalité et la puissance heuristique. Dans la période ont émergé diverses approches en DL avec lesquelles les convergences sont manifestes, menées

⁵⁰ Cf. didactique de l'urgence (Beacco, 2012), ou didactique de la catastrophe (dernier numéro Didactique du FLE - Recherches et pratiques, 2022, n°2). Voir appel à contribution LIDIL 69 à paraître en 2024.

par des collègues chercheur·es et des enseignant·es dans d'autres lieux⁵¹. Magie sans doute des rencontres, de l'intertextualité⁵² et de l'interdiscursivité, dont une partie est traçable et l'autre relève d'un phénomène subtil qui tient à un mûrissement collectif des idées, une sorte d'air du temps porté par l'histoire collective⁵³.

Le deuxième contexte **(b)** contigu au premier, celui de l'enseignement du FLE à un public d'étudiants exilés, a, plus ou moins récemment, retenu l'attention de nombreux chercheurs, notamment didacticiens, car une dose supplémentaire d'imagination didactique et de réflexion globale semble nécessaire. Il m'ouvre la possibilité de (re)mettre à l'épreuve les orientations, questions, hypothèses et analyses formulées dans le premier. À savoir que la *création* permet une transformation ou évolution de son rapport à la langue et de son rapport au monde. Un documentaire « Le chant des vivants »⁵⁴ (vu en 2023) témoigne d'une tentative de cet ordre. Dans un cadre d'art-thérapie, à l'Abbaye de Conques dans la belle nature aveyronnaise, des exilé·es⁵⁵ ayant traversé l'enfer des camps de torture libyens (en cela spécifiques de migration hautement traumatisante) écrivent des textes avec des musicien·nes, puis les interprètent. Dans les chants sont mis en mots des bribes de leur histoire, largement indicible pourtant. Par la grâce de l'écriture poétique et de la musique, et la médiation très fine des accompagnant·es, la mise en mots peut advenir et avec elle quelque chose se produit d'ordre réparateur. Ce travail filmique résonne fortement avec ce que nous (mes collègues et moi) essayons de faire dans le programme toulousain passerelle pour étudiants exilés⁵⁶ (Dilami), où les ateliers artistiques sont

⁵¹ Je pense aux travaux de N. Thamin avec le CASNAV de Besançon, ceux de V. Fillol et E. Razafi en Nouvelle Calédonie, ceux des associations Dulala et Afalac, ceux de D. Moore au Canada, ceux de N. Auger à Montpellier et d'autres, ceux de N. Mathis, C. Vorger, O. Mouginot, *inter alia*. Cf. sous-partie ateliers de l'entre-langues.

⁵² Le texte qui inaugure la notion est celui de Julia Kristeva (1968) « La sémiologie : science critique et/ou critique de la science ».

⁵³ Voir Umberto Eco dans « Comment écrire sa thèse », 2016, Flammarion ; voir la phrase en exergue de Bronfenbrenner, voir introduction.

⁵⁴ Documentaire de Cécile Allegra (2023).

⁵⁵ La réalisatrice fait le choix du mot « survivants » pour désigner les personnes, considérant que dans « migrants » il y aurait la notion de choix de l'individu de partir, alors que ces personnes ont souvent été forcées à la migration en Europe (après avoir été kidnappées et détenues dans les camps de torture).

⁵⁶ Ce cadre les sépare des autres étudiants allophones, le montage impliquant plusieurs partenaires et ayant fait l'objet de financements extérieurs à l'université. Nous évoquerons les problèmes que la recherche permet de soulever à ce sujet (effet ghetto).

un axe majeur, avec l'hypothèse qu'ils sont un levier fort de l'appropriation de la langue et du *repayement*.

Ma démarche toutefois ne consiste pas à voir dans les arts ou leur pratique en classe de langue (de FLE) un *alpha* et un *omega*. Il s'agit plutôt de proposer, sans imposer, des activités qui encouragent la subjectivation et l'inscription du sujet dans son discours et son lieu de vie.

Mon cadre de réflexion se situe à la croisée de ces terrains **(a)**, **(b)** et **(c)**⁵⁷ avec les questionnements qui se cristallisent en lien étroit avec eux. Pour ce cadre, je sélectionnerai les concepts et balises théoriques utiles à la réflexion et l'action, empruntant dans des champs dont je ne suis pas spécialiste. Comme Sauvare (à paraître), j'ai profité du « plaisir nomade de braconner sur les terres d'autrui, sur des territoires qui m'étaient inconnus, recueillant des éclats de pensée, écoutant des résonnances entre des propositions didactiques, philosophiques, esthétiques, anthropologiques ». Ce nomadisme est relaté sur le mode autoethnographique (Fortin et Houssa, 2012 ; Dubé, 2016 ; Rondeau, 2011 ; Lagrave, 2021⁵⁸). La rédaction de cette synthèse est aussi en quelque sorte un moyen de renourrir le trait d'union du double mot enseignant-chercheur, de relancer ma réflexion au plan de l'identité professionnelle, de légitimer mes choix. Spaeth m'y encourage ainsi :

Est-ce si certain que l'identité professionnelle d'un enseignant-chercheur en didactique des langues soit toujours en phase avec sa personnalité ? Les pressions, les contraintes, les hiérarchies, la temporalité de la vie académique universitaire ne favorisent ni ce rapprochement ni cet épanouissement. C'est sans doute pourquoi il est nécessaire de revenir à sa vie intérieure pour comprendre sa trajectoire et le sens de ses choix. En somme, cela équivaut à une reconnaissance interne, à la mise au jour de sa question, procédé bachelardien par excellence : il ne peut y avoir de connaissance scientifique sans question préalable. (Spaeth, 2023 : 209).

⁵⁷ Sur le terrain **(c)**, la formation initiale des professeurs d'école, j'ai l'occasion d'accompagner leurs recherches pour les langues dans le champ de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, en encourageant des démarches créatives et sensibles, à co-construire avec les élèves.

⁵⁸ Rose-Marie Lagrave, sans son ouvrage *Se ressaisir* (2021) dit « endosser » plutôt le terme d'« enquête autobiographique » (p.10).

La mise à jour de la question de recherche

La problématique porte sur le rapport qu'entretiennent les apprenants aux langues, en particulier celles qui sont nouvelles à leur répertoire. Les étudiants, sujets culturellement et linguistiquement divers, apprennent une langue, le français, dans un contexte où elle est socialement et académiquement désirable.

L'écriture créative et réflexive sur les langues de leur parcours et la nouvelle langue, en tant qu'historicisation individuelle et du groupe, serait un empouvoirement (voir plus bas pour discussion sur ce terme). La mise en mots d'expériences en situations signifiantes dans des approches et dispositifs sensibles, par exemple des projets artistiques, en tant que médiations et détour pour l'expression de soi, permettrait des transformations. Mon propos sera ici de tenter de montrer comment un certain type d'action en didactique des langues peut participer à ce projet, celui de contribuer à ce que les sujets (re)trouvent une voix et, ce faisant, une place dans les lieux où ils (se) sont déplacés, étant entendu que l'émancipation (ou l'empouvoirement) ne dépend pas uniquement du sujet, mais de celui-ci dans les conditions politico-sociales de production ou de contrainte de sa liberté. J'espère montrer que des démarches, qui consistent à essayer d'œuvrer localement et modestement, à un droit à la parole augmenté pour les sujets CLD, en s'intéressant de près à elles et eux en tant qu'actrices et acteurs sociaux du monde globalisé, sont nécessaires. C'est alors la prise en compte de leur *vulnérabilité linguistique* (Blanchet, 2020) en contexte, couplée à la mise en œuvre de stratégies sur le terrain de l'enseignement pour la détourner ou la retourner, qui sont en focale de mes réflexions. L'action de terrain est ici un *objet à fort enjeu local* (Perez, 2018⁵⁹, cité par Macaire, 2020), lié à une *visée éthique* globale⁶⁰.

Ricœur formule pour l'action cette proposition de visée éthique. L'éthique se différencie de la morale chez lui, la première donnant la primauté à l'intentionnalité (la *visée*) sur la *norme* que la seconde établit (Ricœur, 1990 : 202). Il scinde sa visée en trois composantes : i) *la visée de*

⁵⁹ Perez forge cette expression, à propos en particulier de l'exercice de synthèse de textes dans l'enseignement supérieur (Perez, 2010).

⁶⁰ Propos qui résonne ici avec la phrase « Think global, act local », très circulante notamment en écologie politique,

la 'vie bonne', ii) avec et pour l'autre, iii) dans des institutions justes (Ricœur, 1990 : 202⁶¹). Cela laisse-t-il « [...] le champ libre à l'effusion de 'bons sentiments' » ? « Il n'en est rien », poursuit-il, car c'est dans la *praxis* qu'est « l'ancrage fondamental de la visée de la 'vie bonne' »⁶². Ce condensé au plan de l'intentionnalité inclut la sagesse pratique ou prudence (*phronésis*), qui pour nous renvoie à la modestie de l'action située, tout en ouvrant sur la *poiésis* ou *poiésis*, à savoir la création de quelque chose qui dépasse l'agent (l'agent enseignant au premier chef) et lui échappe. L'arrière-plan philosophique esquissé ici permet de formuler le projet d'écriture de ce texte.

Projet d'écriture et plan du texte

La première partie s'intitule « Expériences et explorations en plurilinguisme ». J'y reviendrai sur mon expérience précoce et moins précoce des langues apprises et vécues dans différents contextes. Cette narration prendra la forme d'une autobiographie langagière, objet thématique depuis plusieurs décennies dans le champ de la didactique du plurilinguisme. Les premiers terrains de recherche seront décrits ensuite avec ce qu'ils m'ont permis d'intégrer comme compréhension des enjeux contemporains de la didactique et de l'appropriation des langues. A l'instar de Castellotti, « j'essaierai [...] de produire un récit non pas tant de ce que *je sais* mais de ce que *je comprends* aujourd'hui des orientations de ce domaine de recherche, en fonction des aspects qui me semblent le caractériser » (2017 : 19).

En deuxième partie, intitulée « Ateliers d'écriture et démarches sensibles », je montrerai comment les ateliers d'écriture que j'ai mis en place ont procédé d'une transposition du paradigme de la didactique du plurilinguisme. La manière dont je me suis approprié une compréhension de ce paradigme en première partie de carrière infuse dans une action-intervention située avec une prise de recul épistémologique dans la seconde partie de carrière. Puis je tenterai de caractériser plus avant les approches sensibles dont il me semble qu'elles représentent une *nouvelle frontière*⁶³ au sens d'espace d'explorations et d'aventures

⁶¹ Voir pages 202 à 235 de *Soi-même comme un autre* (1990) pour le déroulé de l'argumentation du chapitre *Le soi et la visée éthique*.

⁶² Tout au long de cet étude, Ricœur se réfère à Aristote.

⁶³ Je dépouille ici performativement le vocable de sa connotation conquérante nord-américaine.

prometteuses. L'émergence des approches sensibles participe de mon point de vue au *retour du sujet et du sens*⁶⁴ au cœur de la didactique des langues et à « sémantiser *altera lingua* », comme conception de l'altérité fondée sur « une épistémologie ancrée dans la tension entre réflexivité (savoir sur soi, sa subjectivité) et dialogique (ce qui mène à l'autre, les savoirs, la subjectivité d'un·e autre que soi) » (Razafimandimbimanana et Prasad, 2023).

⁶⁴ Selon le titre d'un colloque à venir à Liège en 2024, organisé par Deborah Meunier.

Partie 1 : Expériences et explorations en plurilinguisme

Introduction de la partie 1

Dans cette partie, je raconterai mon « parcours de formation » en langues, en sciences du langage, en sociolinguistique, didactique des langues et du plurilinguisme, qui correspond à la première partie de ma carrière de chercheure.

Au fil du chapitre 1, je poserai les notions que j'estime aujourd'hui fondamentales pour ma « Weltanschauung », ma vision du monde, ma « gouverne » au plan professionnel et au-delà. D'abord, la notion d'autobiographie langagière, en tant qu'outil pour la classe et heuristique de soi. Puis les vastes notions de temps, espace, expérience et récit, qu'il ne s'agira pas bien sûr d'épuiser. J'évoquerai une autrice-écrivaine, Nancy Huston, ce qui me permet de tirer/mêler dès cette première partie des fils de la seconde. La pensée de Ricœur sera (un peu) explorée ici. Compte tenu de la largeur de ses vues de philosophe, je ne ferai qu'effleurer les théories qu'il expose patiemment, mais rendrai compte de comment cet effleurement structure maintenant ma pensée. La thématique suivante « le sujet et son pouvoir d'agir » est aussi succinctement exposée, car elle ouvre de bien plus larges possibilités de théorisations que les limites de cet écrit ne me le permettent. Ensuite, j'exemplifierai la notion d'autobiographie langagière par la narration que je ferai de mon « histoire avec les langues » en tant qu'apprenante et d'étudiante-voyageuse. Avant d'aborder une étape de l'écriture de l'expérience qui m'a aiguillée vers le métier de chercheur : le DEA.

Le chapitre 2 et 3 seront consacrés à l'apprentissage de la recherche à proprement parler, à travers la thèse en didactique du plurilinguisme dans le milieu scolaire, puis les explorations et recherches à caractère sociolinguistique que j'ai pu effectuer avec mes collègues de Grenoble.

Chapitre 1 : Grandes notions et retour autobiographique

Introduction au chapitre 1

Dans ce chapitre, je thématiserai les notions d'autobiographie langagière, d'expérience, de réflexivité, de récit, d'identité narrative et d'empouvoirement, en partant de comment j'ai découvert ces notions, de comment je les relie, tentant d'en mettre en discussion certains aspects au prisme de mon sujet principal.

Puis, « jouant le jeu », jouant le « je », je rédigerai ma propre autobiographie langagière, commençant par l'expérience d'enfance et d'élève, terreau irrigué d'un rapport positif au langage et d'un grand respect pour l'école. Je rendrai hommage implicitement à quelques enseignant·es marquant·es, qui m'ont transmis « le goût des langues ». Je raconterai comment ce parcours, fait de rencontres avec ces enseignants, avec des langues, puis avec des lieux et des contextes lointains, est fondatrice.

1.1. Autobiographie langagière et réflexivité

Durant ma thèse, en 1998, tout au début du protocole, j'ai proposé à des élèves de CM1 (cycle 3 de l'enseignement primaire, première année) de « remplir » les pétales d'une « fleur des langues ». Sur ce support graphique, ils/elles devaient « citer » les langues de leur répertoire, celles qu'ils/elles « parlaient », celles qu'ils/elles « avaient déjà entendu », etc. Cet outil de recueil de données s'inscrivait dans les protocoles des démarches d'éveil aux langues (dont *Evlang*, cf. chapitre 3), comme phase liminaire à toutes les démarches pédagogiques d'EvL, pour poser le focus sur l'histoire langagière (individuelle) des sujets et le recueil des langues

des membres de la classe, l'univers linguistique de la communauté, le paysage linguistique⁶⁵ de la classe ou son répertoire collectif.

En mai 2007, au sein du LIDILEM, notre⁶⁶ groupe Sodilac a organisé une journée de recherche intitulée : *Biographies langagières : Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?* Nous faisons le constat de « l'irruption » depuis quelques années déjà de cette notion dans les sciences humaines et voulions faire le point et dialoguer avec des chercheur·es de notre champ qui la travaillaient (Molinié, Deprez, Bertucci, Perregaux, ...) à la fois comme outil pour la formation et pour l'enquête sociolinguistique⁶⁷.

Dès 2002, Perregaux avait défini la biographie langagière (désormais BL) comme un :

[...] récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps. (Perregaux, 2002 : 83)

Dans la même publication, Molinié inaugurerait pour moi tout un vocabulaire déterminant pour mes projets ultérieurs avec la question centrale de son article :

Comment la discontinuité langagière inhérente à la situation exolingue se transforme-t-elle en une cohérence biographique pour le sujet ? (Molinié, 2002).

Dans la continuité de la notion de cohérence biographique, Goï évoque la *cohérence du continuum biographique* (Goï, 2009), notion qu'elle relie à la prise en compte de possibles

⁶⁵ Je m'éloigne ici de la définition stricte de paysage linguistique ou linguistic landscape, d'abord définie par Landry and Bourhis en 1997 comme "the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combine to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration". En référence à ce terme, Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre et Armand (2009) décrivent la ville comme un texte.

⁶⁶ Le « nous » dans ce chapitre renverra à ce groupe, constitué de Jacqueline Billiez, Marielle Rispaïl, Stéphanie Galligani, Nathalie Thamin, Diana-Lee Simon.

⁶⁷ Pour un aperçu plus complet de cette journée et des différentes contributions, voir Thamin et Simon (2011 : 15-33) « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographie langagières », dans Huver et Molinié (2011) « Praticiens chercheur·es à l'écoute du sujet plurilingue », ouvrage qui fait le lien avec un colloque organisé à Tours, en 2007 également.

conflits de loyauté (Goï, 2009, 2015) pour les enfants migrants, qui se jouent aussi sans doute pour les adultes.

J'avais assisté en 2005 à une journée d'études intitulée « Autobiographie et réflexivité » à Cergy-Pontoise, où j'avais perçu la fertilité croisée de ces deux notions. J'y avais mieux compris entre autres : (i) la vitalité du champ littéraire dans le genre des écritures de soi (dont les journaux de lecteur) (Rouxel) ; (ii) la longue tradition des écrits de soi scolaires (Bishop) ; (iii) la place du biographique dans le Portfolio Européen des Langues donc dans le discours de la sphère politique de l'Europe et du Processus de Bologne ; (iv) la fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants (Bertucci) ; l'intérêt du journal de terrain chez les anthropologues (Fouquet)⁶⁸...

La définition des BL la plus fréquemment citée est celle de Cuq :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003 : 36-37)

On y inclut les expériences de mobilité et on pourrait, comme le proposent Murphy-Lejeune et Zarate (2003), la renommer biographie « interculturelle » plutôt que « langagière » dans la mesure où elle ne « retrace pas seulement les apprentissages linguistiques mais s'ouvre aussi à la diversité et à une certaine labilité identitaire » (Thamin et Simon, 2011 : 21). Ce sera le cas dans mon histoire car les séjours de mobilité y jouent un grand rôle.

Le terme BL s'est installé au fil des publications et des rencontres scientifiques en lien avec l'apprentissage et la réflexivité, de même que la locution autobiographie langagière (AL), que j'utilise pour ma part en mettant « auto » entre parenthèses en 2007 (OS3), dans un chapitre de l'ouvrage d'hommages à Jacqueline Billiez. J'y fais part d'une première tentative de faire raconter leur « itinéraire linguistique » aux étudiants, partant d'un texte dans la revue le

⁶⁸ Le lecteur retrouvera l'ensemble de ces contributions dans Molinié (2006). *Autobiographie et réflexivité*, CRTF.

Français dans le Monde, dans sa publication destinée aux praticiens du FLE, où Nancy Huston raconte le sien :

Le travail a commencé suivant une certaine logique du détour (Perregaux 2002 : 93) par la découverte d'un texte de Nancy Huston où l'écrivaine décrit son itinéraire linguistique avec les déplacements d'identité qu'il lui a occasionnés (dont certains épisodes douloureux – abandon de sa mère – rejet de la langue *maternelle* – adoption enthousiaste d'une langue seconde comme planche de salut...). Après élucidation du sens du texte, les étudiants ont été invités à raconter par écrit leur propre parcours linguistique. Ces écrits ont ensuite fait l'objet d'une oralisation en classe et ont servi de point de départ à l'échange (2007, OS3).

Blondeau et *al.* en 2012 proposent une expansion du concept d'AL, à laquelle je souscris :

Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées ; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour 'fabriquer' un sujet singulier, qui lui-même 'bricole', pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit (Blondeau, Allouache, Salvadori, 2012 : 2).

Néanmoins, dans la démarche d'atelier qui viendra en deuxième partie de cet écrit, il s'agira moins d'objectiver ladite palette que de permettre l'expression d'une subjectivité sur le rapport à la langue, le français comme nouvelle langue dans laquelle vivre. Permettre l'expression d'émotions sur cette expérience-là avec ses différents aspects éventuellement contrastés, en ayant en tête les tensions que l'apprentissage, ses enjeux académiques ou sociaux et particulièrement l'écriture induit. Ainsi c'est moins l'histoire langagière et linguistique *stricto sensu* des personnes avec qui je travaille qui m'intéresse mais bien des fragments de leur histoire de langues et de leur expérience langagière et interculturelle, que la narration en atelier pourrait contribuer à subjectiver et objectiver.

Avec les collègues de Sodilac en 2007, nous pointions, pour l'origine du terme *biographie langagière*, vers Richterich et Chancerel (1977), pour qui mettre à jour la biographie des apprenants sert d'abord à identifier et mieux comprendre leurs besoins et à les aider à

s'autoévaluer. Cette idée d'autoévaluation est reprise pour la rubrique BL dans le Portfolio Européen des Langues, ce que critique Molinié, arguant que :

sous le terme biographie langagière sont proposés des outils d'auto-évaluation des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre. Comme si l'étiquette biographie pouvait à la fois référer au parcours plurilingue/pluriculturel de l'apprenant et aux normes sociales permettant l'auto-évaluation de ce parcours tout au long de sa vie, afin de mieux "gérer" celle-ci. (Molinié, 2004)

À l'instar de Molinié, mon acception du vocable est tournée vers le parcours des sujets dans son épaisseur, dont la narration doit servir des objectifs autres que de quantifier des langues et d'évaluer leur niveau d'un strict point de vue *utilitariste* (Caillé, 1995⁶⁹, 2019).

La narration de sa BL induit une réflexivité propice à la construction de la pensée. En tant que élément constitutif de « récits de vie » (sous-catégorie disent certains), lesquels s'actualisent dès lors qu'« un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, une épisode quelconque de son expérience vécue » (Perregaux, 2003). Ce type de récit implique la subjectivité et échappe à une logique de gestion des compétences au sens instrumental et technique de ces termes.

Nous avons noté le lien avec le répertoire verbal défini par Gumperz (cf. chapitre 4) et insistions sur l'aspect dynamique « des mobilités spatiales » et des transformations associées du répertoire quant aux « fonctions dévolues aux langues » (Billiez et Lambert, 2005) d'un point de vue sociolinguistique. Billiez et Lambert montraient que ces fonctions varient et défaisaient quelques idées reçues, *e.g.* que la langue des émotions n'est pas de façon figée la langue maternelle. Nous reviendrons sur l'idée de recomposition dynamique des répertoires.

Nous lisons et partageons les lectures d'écrivains translingues, sans les nommer encore comme cela⁷⁰, qui justement témoignaient de cette labilité en fonction de leurs déplacements et des conditions extérieures de la socialisation des langues. Dans des contextes spécifiés (guerre, déplacement forcé, migration choisie ou non, voyage et recherche d'un autre lieu suite à un

⁶⁹ Selon Caillé : « L'utilitarisme constitue [...] le mode dominant parmi les formes de l'intelligibilité occidentale ». (1995 : 4).

⁷⁰ Voir chapitre 6.

deuil) qui les surdéterminent, beaucoup d'écrivains font de leurs langues une thématique. À cette époque nous avons répertorié quelques-uns d'entre eux, qui s'interrogent sur la/les langue/s : Elias Canetti (*La langue sauvée*, 1977), Julien Green (*Le langage et son double*, 1984), Nancy Huston et Leïla Sebbar (*Lettres parisiennes*, 1986), Jacques Derrida (*Le monolinguisme de l'autre*, 1996), Nancy Huston (*Nord Perdu*, suivi de *Douze France*, 1998), Vassilis Alexakis (*Les mots étrangers*, 2002), Agota Kristof (*L'analphabète*, 2004). Plus tard, j'allais en découvrir d'autres. Plus récemment, je citerai Leïla Slimani pour l'ouvrage collectif *Nos langues françaises* (2022).

Nous pointions aussi le développement des *récits de vie*, autre terme englobant, dans beaucoup de domaines des sciences humaines (Delory-Momberger, 2003), dont on pouvait dater l'apparition :

Il faut attendre les années 1970 pour que le courant des approches biographiques réapparaisse de manière significative dans les sciences sociales. Corrélativement aux changements sociopolitiques de l'après-1968, en France et en Europe, toute une culture populaire militante va désormais s'exprimer et intéresser ainsi les sociologues qui chercheront à traiter ces faits sociaux (militantisme, culture ouvrière, féminisme, homosexualité...), dans une perspective non plus seulement quantitative mais aussi qualitative. Cette période connaît alors un renouveau notable de l'utilisation des récits de vie, en particulier en sociologie, en sociologie clinique, en psychosociologie, en formation des adultes et en littérature (Niewiadomski, 2019).

Les historiens de leur côté inventent les ego-histoires, à un tournant de leur discipline, dit *tournant narratif*, où chacun peut

éclairer sa propre histoire comme on ferait l'histoire d'un autre, à essayer d'appliquer à soi-même, chacun dans son style et avec les méthodes qui lui sont chères, le regard froid, englobant, explicatif qu'on a si souvent porté sur d'autres (Nora, 1987).

Ce genre a « *donné ses lettres de noblesse au récit de soi dans le monde savant* » écrit Lagrave (2021 : 8). En tant que sociologue, elle va se risquer à l'exercice d'une manière remarquable, en enquêtant sur son propre parcours de « *transfuge de classe féministe* ». Jablonka écrit l'histoire de ses grands-parents, morts pendant la Shoah et ses vacances en camping-car pendant les années 1970 (Jablonka, 2018). Cet auteur et d'autres écrivent aussi de la fiction, jouant avec les limites des genres et les frontières de disciplines, non sans susciter des débats sur la légitimité de ces pratiques.

En littérature, l'écriture de soi fait également florès au XXI^{ème} siècle. Avec le prix Nobel en 2022, Annie Ernaux devient l'emblème d'une écriture qui raconte l'expérience vécue et le déplacement social, dans une fiction qui n'en est pas une et qu'elle n'assimile pas non plus à de l'autofiction.

Je me suis toujours révoltée contre l'assimilation de ma démarche d'écriture à de l'autofiction, parce que dans le terme même il y a quelque chose de replié sur soi, de fermé au monde [...] ce n'est pas parce que les choses me sont arrivées à moi que je les écris, c'est parce qu'elles sont arrivées, qu'elles ne sont donc pas uniques. Dans La honte, La place, Passion simple, ce n'est pas la particularité d'une expérience que j'ai voulu saisir, mais sa généralité indicible. Quand l'indicible devient écriture, c'est politique (Ernaux, 2014 : 106).

En didactique, de nombreux auteurs et autrices (Moore, 1998 ; Castellotti et Moore 2009 ; Farmer et Prasad, 2014 ; Himeta, 2017 ; Molinié, 2014 ; Blondeau et al., 2012, 2020 ; Galligani, 2010, 2014 ; Galligani et Simon, 2020, *inter alia*) se sont saisis de l'objet BL ou ABL, ainsi que de représentations graphiques qui lui sont associées, servant de support à l'échange entre les enquêtés et le/la chercheur·e pour raconter les parcours en rapport avec les expériences plurilingues, mobilitaires et altéritaires et la construction d'*identités plurielles* (Moore et Brohy, 2013). Les *portraits de langues*, avec photographies ou *dessins réflexifs* (Molinié, 2009) sont les outils multimodaux des biographies langagières, en même temps que des productions artistiques à part entière dans certains cas (Prasad, 2014, 2015). Behra et al. mobilisent également la dimension graphique sous forme de « mind maps » comme support de narration de la mobilité estudiantine (Behra et al., 2020).

1.2. Temps, espace, expérience et récit

Le temps humain est un temps raconté, selon Paul Ricoeur (1983, 1985), qu'il associe au récit. Celui-ci se déploie dans un espace qui est son pendant. Au sujet de l'espace, je suis frappée par les remarques de l'anthropologue Marc Augé qui pointe pour notre temps contemporain l'existence de *non-lieux*, fabriqués par la *surmodernité* : des espaces qui ne peuvent se définir ni comme identitaires, ni comme historiques, ni comme relationnels.

Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira

un non-lieu. L'hypothèse ici défendue est que la surmodernité est productrice de non-lieux, c'est-à-dire d'espaces qui ne sont pas eux-mêmes des lieux anthropologiques [...] Un monde où l'on naît en clinique et où l'on meurt à l'hôpital, où se multiplient, en des modalités luxueuses ou inhumaines, les points de transit et les occupations provisoires (les chaînes d'hôtels et les squats, les clubs de vacances, les camps de réfugiés, les bidonvilles promis à la casse ou à la pérennité pourrissante), où se développe un réseau serré de moyens de transport qui sont aussi des espaces habités, où l'habitué des grandes surfaces, des distributeurs automatiques et des cartes de crédit renoue avec les gestes du commerce « à la muette », un monde ainsi promis à l'individualité solitaire, au passage, au provisoire et à l'éphémère, propose à l'anthropologue comme aux autres un objet nouveau dont il convient de mesurer les dimensions inédites avant de se demander de quel regard il est justiciable... (Augé, 1992 : 100).

C'est dans cet espace-là indéniablement que se produisent nos expériences, les miennes, celles de mes contemporains et de mes étudiants. Mais c'est pourtant dans une tentative de donner tort à Augé, ou plutôt de lutte contre les non-lieux, que je situe mon entreprise sur les terrains éducatifs, qui doivent être des lieux relationnels, porteurs d'expérience vivante.

L'expérience n'est pas un évènement ou une série d'évènements discrets, qui n'auraient pas de lien. Elle s'actualise dans un espace et un temps et elle est un processus, qui suppose « reméditation » :

Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la reméditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement (Morin, 1959/1970/1991 : 10).

Morin écrit cela dans la préface de 1991 d'*Autocritique*, ouvrage publié initialement en 1959, un peu après qu'il a quitté le parti communiste. Il revisite en profondeur son expérience « personnelle, psychologique et anthropologique » de « petit apparatchik et militant », tentant d'élucider comment et pourquoi elle a eu lieu. Comment et pourquoi il avait « rejoint une croisade », et « endossé une armure que rien pendant dix ans n'avait pu briser » (ibid : 13), mais qui finalement s'est brisée, occasionnant un virage important, bouleversant sa trajectoire. L'expérience avec son début (« comment on se convertit »), ses péripéties (« comment on vit au sein du parti »), sa fin (« comment on se déconvertit ») a besoin d'être narrée, car pour Morin il s'agit d'« y voir clair » (ibid. : 13) post bouleversement, post épreuve du changement.

Schneuwly⁷¹ évoquant des travaux de Vygotski ayant trait à l'imagination et l'activité créatrice, thématise un mouvement interne-externe et spiralaire de la « reméditation » de l'expérience :

Nous trouvons ici la figure dialectique du renversement [...] productive dans la pensée de Vygotskij, [...]. Le début du cycle est de l'ordre de l'externalisation : des éléments de l'expérience du réel, au sens aussi bien de l'expérience acquise (opyt) que de l'expérience vécue (pereživanie [Cette dernière s'ancre profondément dans les émotions, note de bas de page de l'auteur]) s'externalisent sous des formes variées, se 'cristallisent' : ceci peut aller de la scène théâtrale imaginée par des enfants, des écrits d'adolescents aux œuvres d'art, aux outils techniques et aux concepts scientifiques. Ces produits de l'imagination, que réalise l'activité créatrice, agissent sur l'intérieur, s'internalisent, transforment à leur tour profondément l'expérience, en l'élargissant, en lui donnant un nouveau sens, en ouvrant de nouveaux possibles d'imagination. Ce n'est donc nullement un simple cycle que produit ce 'renversement', mais une spirale (Schneuwly, 2021 : 386).

La notion d'expérience est fréquemment mobilisée en sciences humaines actuellement, et particulièrement dans sa dimension *pereživanie*, à savoir le pôle des expériences vécues émotionnellement (Longuet et Springer, 2021). La notion s'enracine dans la philosophie de Kant⁷² ou dans la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945) mais aussi dans la philosophie pragmatique de Dewey, où sont interrogés simultanément un vécu cognitif, émotionnel et corporel.

Delory-Momberger insiste sur l'aspect processuel de l'expérience qui s'écrit dans un courant, avec l'idée de fluidité, de malléabilité.

Première ou médiate, l'expérience s'inscrit, s'écrit toujours dans le « courant d'une vie » en tant que celui-ci est un processus continu d'empilement et d'intégration des expériences, qui construit et transforme à mesure ce qui forme l'unité d'une existence. Le rapport constitutif de l'expérience à la biographie et à la biographisation, en rendant compte de la dynamique temporelle et structurelle de l'expérience saisie dans l'historicité d'une existence et d'une subjectivité, permet de penser à la fois l'unicité et

⁷¹ Vygotski me renvoie inévitablement maintenant à Bernard Schneuwly et l'équipe de socioconstructivistes et didacticiens du français de Genève, grâce aux exposés brillants que j'ai pu entendre à San Sébastian, dans un colloque qui eu lieu juste en fin de confinement post Covid en 2021, de ce fait doublement mémorable.

⁷² Pour Kant toutefois, il semblerait que l'expérience si elle se réduit au « donné sensible » ne suffit pas à produire de la connaissance (Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, pp.184-185).

la plasticité de l'expérience, sa singularité irréductible et sa malléabilité. (Delory-Momberger, 2019 : 85)

Elle insiste aussi sur la recomposition au fil du temps de l'expérience, matière qui est personnelle au sujet en devenir :

L'expérience est toujours celle que « je » fais en tant qu'instance de mon être en devenir et elle ne peut à ce titre être assimilée ou identifiée à aucune autre ; mais l'expérience aussi toujours se fait et se refait, se compose et se recompose, selon les configurations multiples et cumulatives dont se tisse mon existence (mon « existant ») dans ses interactions avec le monde et avec les autres. (Delory-Momberger, 2019 : 85)

Pour notre travail en atelier décrit au chapitre 5, c'est l'expérience de chacun qui sera mobilisée en ce qui concernent les langues, avec le vécu scolaire, qui permet de renvoyer à l'expérience d'élève (Duru-Bellat et van Zanten, 2012) et le vécu extrascolaire de locuteur, lecteur, scripteur, sujet social dans d'autres contextes, dans d'autres lieux. L'expérience des sujets renvoie au pluriel, tel que le décrit Lahire (1998).

Nous vivons des expériences variées, différentes et parfois contradictoires. Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes. (Lahire, 1998 : 31-32)

L'acception du mot, utile pour mon propos et ma pratique d'atelier, est plus proche d'*Erlebnis*, telle que pointée comme suit :

[...] entre l'allemand Erlebnis qui « désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsque l'on fait une expérience, [et] Erfahrung [qui désigne] l'expérience que l'on a, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites. (Delory-Momberger, 2009 : 23)⁷³

Dans le processus mentionné, le récit joue un rôle fondamental, qui épaissit et transforme.

C'est par le récit, [que] nous transformons les évènements, les actions et les personnes de notre vie en épisodes, en intrigues et en personnages [...] Par le récit, nous nous faisons le propre personnage de notre vie et nous donnons à celle-ci une histoire.

⁷³ « *Erlebnis* est l'expérience vécue en émotion alors qu'*Erfahrung* est le résultat du vécu » (Macaire, conversation privée).

Autrement dit, nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; mais au contraire, nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie. (Delory-Momberger, 2004 : 552)

« Un récit ou une ‘histoire’ c’est le langage qui se saisit du ‘réel’ et l’informe, lui donne forme [...] » écrit Chapoutot (2021 : 15). Selon cet auteur, historien, le réel pourrait même disparaître sous le récit « tant on le pense et on le vit à travers les catégories du langage, avec les ressources et les lacunes [...] déterminées géographiquement, socialement et historiquement ».

Et, dans ce que peut la langue, le récit est ce type de discours qui donne sens, dans sa double acception de signification et de direction, et cohérence au monde en ordonnant les événements sur un axe temporel pour y distribuer les qualités [...], y démêler l’essentiel de l’accidentel, et transmuier le hasard en nécessité. (Chapoutot, 2021 : 16)

Ces thématiques sont lisibles dans les travaux de Ricœur, qui est une référence centrale dans le monde francophone et largement au-delà. Mais avant que je découvre les écrits du philosophe, la lecture du petit ouvrage *L’espèce fabulatrice* de l’écrivaine Nancy Huston (2008) m’a frappée.

1.3. Huston : raconter, comprendre, survivre

L’ouvrage de Huston commence par une scène en prison. Elle y intervient sur des ateliers d’écriture et se trouve confrontée aux questions dérangeantes posées par les détenues. Celles-ci interrogent le bien-fondé de l’exercice d’écriture de fiction qui leur est proposé : « A quoi ça sert d’inventer des histoires quand la réalité est déjà tellement incroyable ? » (p. 11). Huston va donc développer une réflexion, fondamentale pour tout écrivain, et par extension valable pour toute notre *espèce*, où elle revisite le *pourquoi*, *pour quoi* et *à quoi ça sert* d’écrire des histoires. Elle attire d’entrée de jeu l’attention sur la perception que nous avons de notre *trajectoire*.

Nous (seuls⁷⁴) percevons notre existence comme une trajectoire dotée de sens (signification et direction). Un arc. Une courbe allant de la naissance à la mort. Une

⁷⁴Ce « seuls » revoie à une distinction d’avec les autres espèces dont l’espèce animale, ce qui n’est pas la distinction fondamentale que nous retenons. Pensons au continuum décrit par de nombreux penseurs qui réfléchissent la transformation radicale de notre rapport au monde actuellement et remettent en question la distinction occidentale

forme qui se déploie dans le temps, avec un début, des péripéties et une fin. En d'autres termes un récit. (Huston, 2008 : 14)

L'autrice insiste ensuite sur le fait que le récit permet de *déployer le sens*, étant ainsi l'instrument du *comprendre* dans une relation au temps marquée (avant, ensuite, après).

Elle défend l'idée que la « narrativité s'est développée en notre espèce comme une technique de survie », car le « Sens » (auquel elle met une majuscule) ou sa quête « est notre drogue dure ». Selon elle, « raconter », c'est « tisser des liens entre passé et présent, entre présent et avenir. Faire exister le passé et l'avenir dans le présent (singulièrement par l'écriture) », la « conscience » étant « l'intelligence plus le temps, c'est à dire la narrativité » (Huston, 2008 : 20).

La lecture de Huston, ses romans, ses essais, ses interviews, m'a grandement inspirée. Son style direct, qui peut comporter un gommage de nuances⁷⁵, représente un point de vue, une énonciation située qu'elle défend d'ailleurs très bien, mais qui a pu lui valoir des critiques. *Professeurs de désespoir*, par exemple, est un ouvrage où elle dénonce certains de ses homologues écrivains, « néantistes » dit-elle. Ses prises de positions sur des questions féminines, la prostitution par exemple, ont été jugées trop ou trop peu féministes... Par ses propos impliqués, elle m'a donné matière à penser le type de textes que je souhaitais voir émerger de mes propositions d'écriture en atelier, des textes à sens, critiques, engagés, comportant des aspérités, des textes qui ne « mentent pas ».

Elisabeth Bing écrit en 1976 *Et je nageai jusqu'à la page...*, livre important pour l'histoire des ateliers d'écriture en France, alors qu'elle anime des ateliers avec des enfants dit caractériels, réfractaires à l'école et à l'écriture, même de textes qualifiés de « libres ». Elle écrit :

Plutôt que de les policer et de leur apprendre à mentir 'joliment' avec les mots, je rêvai pour eux d'incantations barbares autour de feux de joie, où l'on aurait brûlé tout ce

traditionnelle entre nature et culture (Descola ; Latour ; Pelluchon, 2023) Des écrivains du passé ont également questionné cette séparation et la vision de la « supériorité » de l'espèce humaine (Boileau, Voltaire, Rousseau, etc.). Mais là n'est pas notre propos, c'est pourquoi nous mettons *seuls* entre parenthèses pour garder le cœur de l'argumentation de N.H.

⁷⁵ Cf. Jenny (2005) évoqué par Benert (2016).

qu'un vieux monde peureux avait mitonné pour une enfance castrée, dépouillée de sa sauvagerie essentielle, de son érotisme propre. (Bing, 1976 : 45)

Je transpose ce rêve dans mon contexte d'étudiants CLD. À l'instar de Bing, ce ne sont pas des « textes muets » que je souhaite recevoir d'eux où « aucun son réel ne passerait les baillons » (Bing, 1976 : 46). Certes mes étudiants ne sont pas *a priori* et tous réfractaires à l'écriture mais ils et elles sont au mieux aux prises avec la double tâche, au pire la double angoisse, celle de la page blanche et celle de la langue autre⁷⁶.

Huston, toujours dans le même petit opus, aborde ensuite l'*identité* avec le « moi, je » qu'elle décrit comme fiction. Le formulaire fictif qu'elle remplirait pour demander sa carte d'identité comporterait son nom (premier arbitraire contingenté par le social), sa date de naissance (premier élément d'historicité de l'ordre du temps), son lieu de naissance (second élément, de l'ordre de l'espace), sa généalogie et son appartenance ethnique (mélanges et métissages), son métier (« ce qu'on fait dans la vie », qui peut changer), enfin « sa » langue, qui est un ensemble de langues au pluriel déterminé par son parcours personnel. Le formulaire serait, selon elle « vide », sauf à le raconter, à l'historiciser et le contextualiser. « Et voilà, conclut-elle pour ce chapitre, je ne puis prononcer un seul mot à mon sujet sans entraîner l'infini bagage de l'histoire mondiale » (Huston, 2008 : 50).

Sur la question de l'identité, Ricœur est abondamment cité dans de nombreux champs, de la littérature au champ du soin (au sens large, incluant psychiatrie), pour n'en mentionner que deux. En didactique (des langues) et pour la question que j'aborde ici - à savoir, dans quelle mesure la narration de soi permet-elle à l'apprenant de langue de faire bouger les lignes de son apprentissage-appropriation ? - j'explore ci-après ce que son approche m'apporte.

1.4. Ricœur et l'*identité narrative* : creuser la perspective

Ricœur thématise la notion d'*identité narrative* dans « Temps et récit III » (1985) d'abord, puis dans « Soi-même comme un autre » (1990).

⁷⁶ Je reviendrai sur la notion d'insécurité linguistique et scripturale *infra*.

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

L'identité aurait deux composantes : d'un côté la *mêmeté* représente ce qui nous rapproche de l'autre dans nos similitudes, de l'autre l'*ipséité* est ce qui nous est personnel, tout en faisant le lien avec l'*altérité*.

Selon Bourgoïn-Castonguay (2014), qui analyse dans sa thèse de philosophie les divergences et convergences des pensées de Ricœur et de Foucault, « l'identité est constamment pensée en relation avec son *autre*, que ce soit l'*altérité* (Ricœur) ou la *différence* (Foucault).

Dans le cas de Ricœur, c'est la dialectique des grands platoniciens (le Même et l'Autre) qui vient fournir la grille d'intelligibilité, pour penser le changement dans la continuité [...] en tentant de concilier l'identité comme idem (le fait de se maintenir de façon permanente dans le temps), ipse (le fait de s'appartenir, d'être « soi-même », par le caractère réfléchi du soi) et altérité (le fait d'être autre que soi). (Bourgoïn-Castonguay, 2014 : 28)

Pour Ricœur, l'*altérité* n'est pas seulement celle de l'autre ou l'*extériorité*, elle « ne s'ajoute pas du dehors à l'*ipséité* (...), mais appartient à la teneur de sens et à la constitution ontologique de l'*ipséité* » (Ricœur, 1990 : 367).

Pour lui, l'*identité narrative* crée le lien entre les éléments. Elle est l'*aptitude* à mettre en récit et à relier les événements hétérogènes de notre existence, et est ainsi indispensable à la constitution d'une pensée unifiée et d'une éthique. La mise en intrigue de l'expérience par le récit de soi serait un moyen de donner sens et forme au vécu et présiderait aux reconfigurations identitaires. La notion théorique est éclairante, hautement compatible avec les notions de cohérence biographique ou de continuité sociobiographique évoquées et particulièrement dans la visée que j'assigne aux pratiques d'atelier d'écriture.

Pour autant, il convient de la mettre en discussion pour la didactique des langues et les pratiques de narration de soi qu'on y développe, ce que propose Baroni, spécialiste de narratologie, dans un article de 2021 intitulé « Se raconter pour changer ? ». Il rend compte de recherches à partir d'un corpus recueilli dans une école de FLE, dans un cadre similaire au mien. Baroni et ses collègues du groupe de recherche sur les biographies langagières (GRéBL), cherchaient à

« associer une analyse socio-discursive » des BL « à une réflexion portant sur l'acquisition des langues étrangères, dans ce cas le français, en relation avec les trajectoires d'appropriation langagières [...] et les dynamiques identitaires des apprenant·e·s [...] ». (Baroni, 2021 : 2).

Tout d'abord, Baroni s'appuyant sur « les travaux les plus récents dans le domaine des études narratives » nous invite « à ne pas exagérer les vertus que l'on pourrait attribuer, dans le sillage de Ricœur ou de Bruner⁷⁷, à la dimension proprement narrative de ces discours biographiques ». Elles sont plus des anecdotes, des chroniques, des séquences explicatives, dans certains cas très peu développées, sans réelle mise en intrigue. Sans critiquer les BL en tant que telles, Baroni pointe le fait que le « bénéfice réflexif repose moins sur la structuration d'une *mise en intrigue* du vécu que sur la discussion qui encadre le témoignage » (Baroni, 2021 : 5). Selon lui, les formes des récits des BL s'éloignent souvent des formes prototypiques de la narration. De surcroît, c'est souvent la difficulté dans le rapport à la langue et à son appropriation en contexte social qui est thématifiée, ce qui comporte des risques à son avis. Quels sont ces risques ?

La démarche biographique « ne va pas de soi pour tous », signale Zeiter (2016 : 138), en particulier, la prudence est de mise avec des sujets ayant des parcours douloureux et des perspectives d'avenir précaires. J'y reviendrai au chapitre 6 (cf. ACL14 à paraître), lorsqu'il sera question du public d'étudiants exilés.

Certes, dit Baroni,

On peut construire des stratégies pour contourner le problème en rendant la production narrative optionnelle ou indirecte – le dessin réflexif est une voie intéressante (Molinié 2009 ; 2014 ; Bemporad et Vorger 2014) – mais il ne faut jamais sous-estimer l'impact émotionnel des discours, surtout quand ils se rapprochent de la définition prototypique de la narrativité, c'est-à-dire un récit centré sur une anecdote personnelle qui implique un problème ou une complication. (Baroni, 2021 : 6)

Cependant, il poursuit sa mise en garde en mentionnant le « verrouillage » identitaire que des récits de soi comprenant des « épisodes douloureux », peuvent provoquer au lieu de libérer ou

⁷⁷ Pour Ricœur, voir *supra*. Pour Bruner, il renvoie à l'importance que ce socioconstructiviste accorde au récit pour construire la réalité et l'identité (Bruner, 1991, 2005).

d'émanciper, figeant justement le processus d'acculturation. La réactivation des conflits ne débouche pas nécessairement sur la catharsis ou le dépassement de la difficulté.

Il conclut ainsi :

*Dans une perspective pédagogique, on pourrait commencer par affirmer la nécessité de réfléchir au type de productions autobiographiques que l'on souhaite solliciter, leur nature plus ou moins mimétique dépendant étroitement des consignes données aux apprenant-e-s. Par ailleurs, quelle que soit la forme que prend la biographie langagière, **c'est son retraitement en classe qui demeure l'élément fondamental pour éviter de figer le sens identitaire véhiculé par le témoignage.** La biographie langagière n'est donc pas autosuffisante et doit s'adosser à une discussion collective mobilisant, dans la mesure du possible, des outils d'analyse (didactiques, sociologiques, ethnographiques) permettant d'objectiver le sens du récit. (Baroni 2021 :10) (c'est moi qui souligne).*

Sans avoir nécessairement conscientisé les risques de cette manière précise dès le départ, les fils rouges que j'ai proposé intuitivement en atelier ont emprunté des *logiques du détour*, que j'expliquerai, et qui me semblent à même de minimiser les risques évoqués. La référence aux BL comme fond épistémologique reste pertinente pour mon travail, mais je serai conduite souvent à des propositions d'écriture détournées, non frontales (cf. OS 10 : « Tours et détours... », à paraître). Le regard critique que pose Baroni m'aide aujourd'hui à mieux encore réfléchir les garde-fous dont il faut se munir, afin de ne pas reproduire une violence symbolique⁷⁸, en pensant bien faire (cf. aussi ACL 2, OS 3 et chapitre 6), en étant malgré soi dans des logiques d'assignation identitaire⁷⁹.

Ainsi, il m'est nécessaire d'approfondir et de mettre en discussion la notion d'*empouvoirement* que j'ai mobilisée assez tôt dans mes travaux (2009, OS4), en lien avec la notion de sujet.

⁷⁸ J'entends par « violence symbolique », une violence qui cause une souffrance au niveau des représentations de soi. Pour moi « symbolique » renvoie à « anthropologique », donc au sens fort d'une violence qui touche à l'identité et à l'intégrité de la personne. Ce n'est pas une « petite » violence. La collègue avec laquelle j'ai discuté de ces termes se reconnaîtra ☺.

⁷⁹ « Des processus d'assignation identitaire rattachent, de l'extérieur, des individus à des catégories » (Duvoux, 2017/2021). Je reviendrai au chapitre 5 sur la notion d'*assignation identitaire*.

1.5. Le sujet et son pouvoir d'agir

Un texte de Vincent de Gaulejac lu dans les années 2000 m'a beaucoup frappé, en ce qu'il m'a permis de réfléchir le lien entre les deux termes de ce sous-titre : le sujet et son pouvoir d'agir.

De Gaulejac définit le sujet en commençant par soulever de nombreuses questions.

Quel degré de conscience, de volonté, de maîtrise l'homme a-t-il sur ce qui le constitue ? Dans quelle mesure peut-il intervenir sur son destin ? Qu'en est-il de l'unité du sujet, de sa cohérence, de ses capacités d'action, de son existence même ? La notion de sujet nous pose une infinité de questions qui traversent l'histoire de la pensée depuis ses origines. (De Gaulejac, 2009 : § 1)

Il poursuit en définissant le sujet en creux par la notion d'*assujettissement*.

Étymologiquement, selon le dictionnaire historique de la langue française, le terme sujet vient du latin subjectus qui veut dire soumis, assujetti, exposé ou encore de subgicere qui signifie placer dessous, soumettre, subordonner. [...] Le terme renvoie donc initialement à l'idée de soumission. Il s'applique à une personne soumise à l'autorité d'une autre. (ibid. : § 2)

Puis évoque le renversement de sens du terme qui, selon lui, pourrait n'être qu'apparent.

[...] ce qui désigne au départ la soumission, l'assujettissement, la position inférieure (être en dessous), désigne aujourd'hui par la conscience et par le droit, la quête de liberté face aux déterminismes psychiques ou sociaux, la position supérieure de la personne qui s'affirme comme être pensant, être parlant, être social. (ibid : § 4)

Il aborde la question de la détermination qu'il considère double.

La question du sujet s'inscrit dans une double détermination sociale et psychique. Si l'individu est le produit d'une histoire, cette histoire condense d'une part l'ensemble des facteurs sociaux historiques qui interviennent dans le processus de socialisation et, d'autre part, l'ensemble des facteurs intrapsychiques qui déterminent sa personnalité. Il convient alors d'analyser les processus socio-psychiques qui fondent l'existence de l'individu, sa dynamique subjective, son inscription sociale, ses manières d'être au monde, son identité. Loin de s'opposer, le social et le psychique, quand bien même ils obéissent à des lois propres, s'étayent et se nouent dans des combinatoires multiples et complexes. (ibid : § 9)

Les combinatoires complexes prévoient que le sujet se construit dans un rapport étroit entre le soi et le monde, son individualité et ce qui est l'extérieur à lui, ce qui, à mon sens, rejoint les notions d'*ipséité* et de *mêmeté* évoquées plus haut.

Bertucci (2007) fait une analyse de la notion de sujet pour la didactique, se demandant d'abord si l'importance accordée à cette notion est le signe du « déplacement de cette discipline vers le champ des sciences humaines », déplacement qui de mon point de vue est bienvenu. Elle fait le point en repartant de Descartes dans *Discours de la méthode*, où le sujet « transparent » est séparé de l'objet et réordonne le réel préalablement façonné par Dieu. Le sujet semble chez Descartes bien solitaire : « Il n'y aurait pour le sujet pensant d'autre réalité que lui-même » (Bertucci, 2007 : 12). Puis vient Kant et la notion de sujet transcendantal, qui non seulement acquiert de la connaissance par l'expérience, mais produit et de ce fait « exerce un pouvoir sur le réel » (Ibidem). Le sujet agit mais reste encore assez solitaire.

Chez les sociologues, la notion d'individu permet d'intégrer l'*intersubjectivité*. La subjectivité « comme espace réflexif : celui de la représentation de soi » a une part de social. « Elle est aussi le lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde. Ainsi, il n'y a plus de frontière étanche entre l'expérience sociale et la subjectivité » (ibid. : 13). Selon Kaufmann, même si l'individu peut croire que sa réflexivité personnelle est du domaine de l'intime, la réflexivité sociale y est intimement liée : « l'individu pense avec le collectif dans lequel il s'engage, selon des modalités définies avec précision par le contexte » (Kaufmann, 2001 : 209).

Toujours selon Bertucci, mieux que celle d'individu, la notion de sujet-acteur permet l'articulation de la rationalisation, la subjectivation et l'action y compris « l'action collective et le conflit social ». Ainsi « le sujet n'est ni le moi, ni un soi social mais il construit une figure » qui s'autonomise, se dégageant « des rôles, des normes, des valeurs sociales » en développant sa « capacité à exercer une pensée critique [...] sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir » (Bertucci, 2007 :15).

Cela me permet, aujourd'hui, de raccorder la notion de sujet-acteur à la notion d'*empowerment*, que j'ai mobilisée, avec d'autres, arguant que les effets du travail de narration langagière et expérientielle en tant que manière de relier les morceaux de l'identité ou du soi, pourraient être caractérisés par ce vocable.

L'*empowerment* articule deux dimensions : « celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état qu'un processus [...] à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques [...] impliquant une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés et de transformation sociale » (Bacqué et Bievener, 2013 : 6, recensé par Bœnisch, 2015). La notion est initialement thématisée dans le monde anglo-saxon et assez récemment traduite dans le monde scientifique francophone par *empouvoirement*. Elle a connu d'autres traductions : habilitation, pouvoir d'agir, augmentation ou développement du pouvoir d'agir.

La *puissance d'agir* est déjà un élément de la pensée de Ricœur associée au *pouvoir-faire* (1990 : 124), qu'il relie à l'antinomie proposée par Kant entre *causalité libre* et la *causalité liée aux lois de la nature*. Nous sommes bien au cœur de cette question de savoir ce qui dépend des sujets et ce qui dépend de ce qui leur est extérieur.

J'utilise pour la première fois le terme *empowerment* en 2009 (OS 4), me référant à Le Bossé (2003), chez qui je l'ai découvert, alors que la notion circule déjà. Le Bossé participe à la vulgariser et à la critiquer, partant du champ des pratiques sociales. Cet auteur en formule une définition sommaire « comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (Le Bossé, 2003 : 32). Pour expliquer le succès de ce terme, il fait d'abord un lien entre sa montée en puissance et le déclin de l'État-providence, qui en tant que superstructure pourvoyait au « traitement des problèmes sociaux » (ibid. : 31), tout en en « infantilisant » et « stigmatisant » les bénéficiaires. Le Bossé met d'abord en garde contre l'utilisation que feraient les pouvoirs publics de cette notion pour déplacer la responsabilité et se dédouaner de la question de l'aide aux plus démunis. Pour autant, il constate que ce mot n'est pas seulement un euphémisme commode, mais bien un « noyau dur » de nouvelles pratiques à analyser, qu'il propose d'envisager comme « une approche intégrée », avec comme premier principe « la prise en compte simultanée des conditions structurelles et individuelles du changement social » (ibid. : 34).

Ainsi, viser le développement du pouvoir d'agir en accompagnement social, c'est d'abord essayer de sortir de la logique *top-down*, qui prend « les gens pour des enfants » (Rappaport, cf. infra), leur redonner la parole, sans pour autant nier les réalités de leurs situations (pauvreté,

handicap, etc.). Selon Rappaport, psychologue américain⁸⁰, l'*empowerment* serait « a process, a mechanism by which people [...] gain mastery over their affairs » (Rappaport, 1987 : 122). Le terme, forgé aux États-Unis, renvoie à la double entrée : « a psychological sense of personal control or influence and a concern with actual social influence » (ibid : 121).

Dans un numéro récent de la revue RDLC qui fait suite à une journée d'études *Notions en question* de l'Acedle sur le thème de l'autonomisation, Ollivier, dans le domaine de la didactique des langues et dans les perspectives qu'il déploie avec les pratiques numériques (notamment la *citoyenneté numérique*), cite Rappaport également, pour pointer un objectif de dépassement de la tension, qui consiste à « prendre au sérieux l'empouvoirement » :

“We will, should we take empowerment seriously, no longer be able to see people as simply children in need or as only citizens with rights, but rather as full human beings who have both rights and needs” (Rappaport, 1981: 15). (Ollivier, 2022 : §5)

Ollivier considère qu'empouvoirement et autonomisation sont de sens similaires et il inscrit le processus dans la dynamique de l'insertion dans les communautés (comme le fait Rappaport). Il importe de « trouver sa place dans un groupe, pouvoir y participer en tant que membre à part entière [...], y être « reconnu, habilité à s'y exprimer et même susceptible de faire évoluer le cadre social [...] » (ibid. : §10).

Si notre responsabilité en didactique des langues est de former le « citoyen-apprenant, acteur dans des communautés diverses » (ibid. : §7), c'est bien une logique participative qui est valorisée, ni *top-down* (tout devrait venir des structures étatiques, sociales ou institutionnelles), ni *bottom-up* (tout devrait venir de l'individu), et qui met le formateur/animateur en position de consentir à un rôle de *non-expert*, laissant (de) l'expertise aux apprenants. A l'appui de son argumentation pour la distribution d'expertise, Ollivier convoque de nouveau Rappaport :

“Social problems, paradoxically, require that experts turn to nonexperts in order to discover the many different, even contradictory, solutions that they use to gain control, find meaning, and empower their own lives. From such study, which will require genuine collaboration fueled by a sense of urgency, we may be able to help develop

⁸⁰ Spécialiste en « community psychology ».

programs and policies that make it possible for others to find niches for living and gain control over their live” (Rappaport, 1981, p. 21). (Ollivier, 2022 : § 29)

En l’occurrence pour Ollivier, il s’agit de pratiques numériques acquises dans l’expérience extra-scolaire, qu’il convient de solliciter et d’accueillir dans la classe. Dans ce domaine, il est aisé de percevoir comment les plus jeunes (nos étudiants) sont souvent bien plus à l’aise que leurs aînés (nous). Mais ce propos et cette orientation théorique sont tout à fait congruents avec le cadre des ateliers d’écriture expérientielle que je tente de dessiner, indépendamment pour ce qui me concerne de la dimension numérique, que je mettrai donc entre parenthèses, sans vouloir dénaturer son propos mais pour mieux en souligner la convergence avec le mien :

Comme nous l’avons montré, l’empowerment du citoyen-apprenant usager des langues (et du numérique) demande de ne pas dissocier citoyen et apprenant, mais de s’intéresser à la personne de façon holistique. Cela demande de prendre en compte le niveau socio-interactionnel où l’autonomie est contrainte par les relations interpersonnelles, où le νομος⁸¹ est affaire de co-construction dialogique et de sensibilité au primum relationis, c’est-à-dire à l’influence première et décisive des interactions sociales en présence sur l’(inter)action (langagière). Nous proposons pour cela une didactique expérientielle qui offre aux apprenants des occasions de vivre la dimension socio-interactionnelle de la communication et plus généralement de toute action humaine. (Ollivier, 2022 : §35)

A cette didactique expérientielle, dont nous sommes nombreux à tenter de baliser les contours, contribuent les dispositifs participatifs, dont les recherches-actions et recherches-interventions qui, selon Macaire, « promeuvent les acteurs dans des *espaces-temps de co-intéressement* favorables à leur autonomisation, en les rendant *auteurs* » (Macaire, 2022 : §4).

Little, dans le même numéro de RDLC, replace le terme « autonomisation » dans le discours du Conseil de l’Europe, reliant le pédagogique au politique :

In life generally, autonomisation is a precondition for responsible and critical participation in democratic processes; in (language) education, autonomisation equips learners to take control of their learning now and in the future and integrates their learning with their developing identities. (Little, 2022 : §1)

⁸¹ Selon les définitions qu’Ollivier livre en début d’article, « νομος » (*nomos*) signifie « ce qui est attribué, d’où ce qu’on possède ou dont on fait usage, d’où usage, coutume ». Est *αυτονομος* (autonome) celui « qui se régit par ses propres lois » (Ollivier, 2022 : § 3).

Pour mon usage, le terme « empouvoirement »⁸² reste cependant plus pertinent, surtout car les notions d'autonomie et d'autonomisation renvoient (hélas, trop souvent, les mots s'usant alors à force d'emploi désinvolte, cf. *supra* la phrase d'Hemingway) dans certains discours ordinaires des enseignants au fait que les étudiants devraient « se débrouiller » seuls pour combler leurs lacunes en s'appuyant sur les outils numériques par exemple, qui sont certes actuellement légion. Mangenot pointe à ce sujet la double fascination qui peut sévir et débouche sur le *technoenthousiame*, lequel cache la forêt de la complexité :

D'une manière générale, nous sommes probablement influencés par une double fascination, la première, utopique, pour un monde où les gens pourraient apprendre de manière autonome, tout au long de la vie, sans dépendre d'une institution [...], la seconde, technologique, sur les mutations de la communication du fait du web social qui, elle, est une réalité mais dont on ne peut pas encore dire si elle portera des fruits en termes d'apprentissages. (Mangenot, 2011 : n.p.)

D'autres termes sont à mettre en relation avec empouvoirement. Morin, Therriault et Bader (2019)⁸³, pour leur recherche en sciences de l'éducation, font le point efficacement :

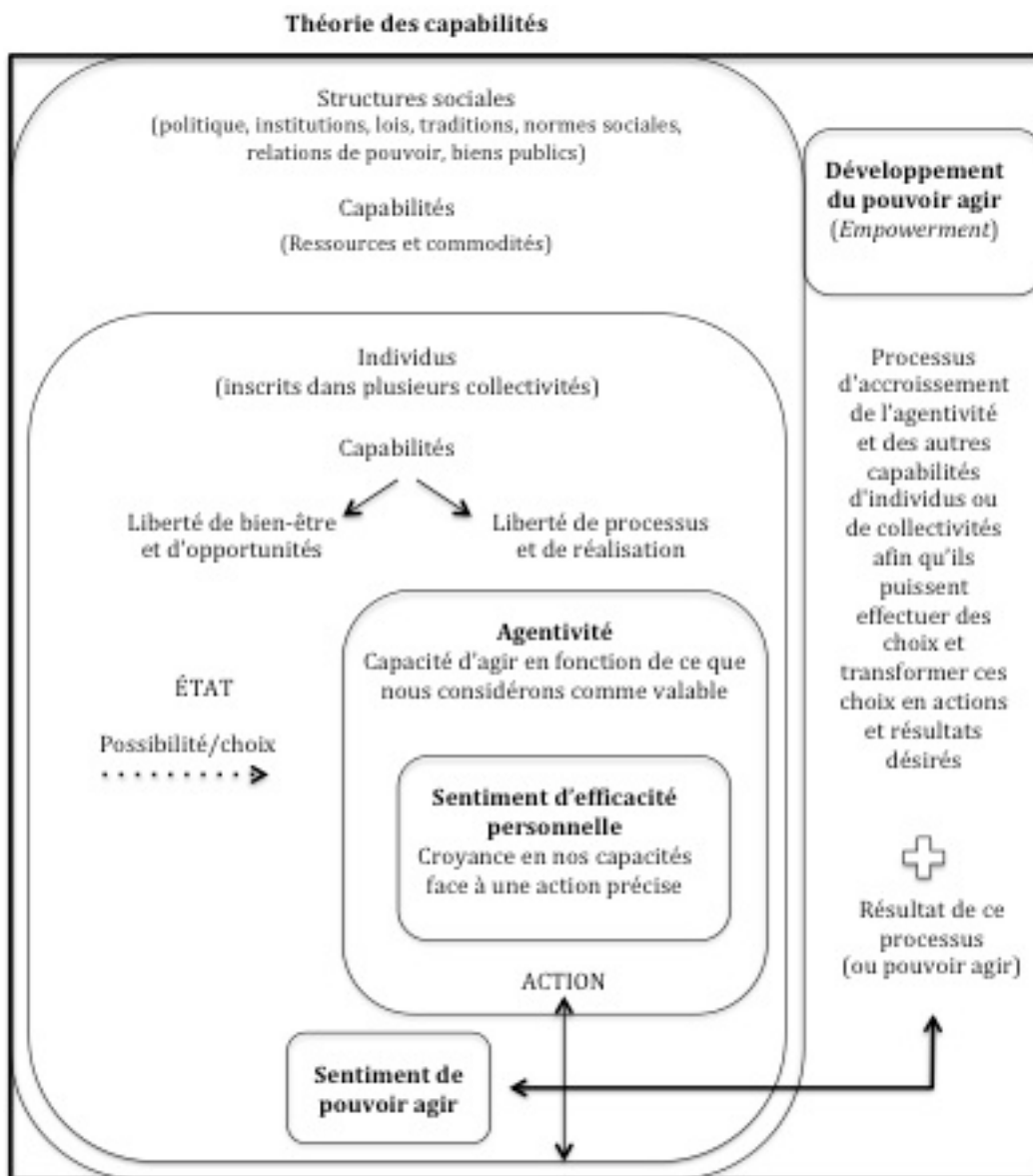
[...] sur les concepts, tant en français qu'en anglais, de développement du pouvoir agir (empowerment), d'agentivité (agency), de sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy belief et autres formulations), de sentiment de pouvoir agir (sense of empowerment), d'activisme (activism) et d'engagement (engagement et autres formulations) (Morin et al., 2019).

Les autrices renvoient à Bandura, psychosociologue, pour le *sentiment d'efficacité personnelle*, à Sen, économiste et philosophe, pour l'agentivité et la notion d'*encapacitation* ou *développement des capacités*.

Elles rassemblent finalement les notions dans un schéma que je reproduis ici :

⁸² Plutôt au final la version francisée que la version anglophone *empowerment*.

⁸³ Émilie Morin (qui possède les mêmes initiales qu'Edgar Morin) et ses collègues sont chercheuses en Sciences de l'Éducation et travaillent sur les questions environnementales avec les jeunes.



Vers le sentiment de pouvoir agir (Morin et al. 2019)

Morin et al. terminent leur propos par le concept de *sentiment de pouvoir agir*, nouvelle expression qui me sied dans sa simplicité et vient adoucir le mot « empouvoirement » encore rugueux en tant que néologisme⁸⁴.

⁸⁴ Le *pouvoir de soi*, la *conscience de soi* seraient des termes également mobilisables (Macaire, conversation privée, mai 2023).

Dans le champ de la DLC, Castellotti, Debono et Huver (2020) relie la notion d'*empowerment* à deux autres notions : mobilité et médiation, adoptant un point de vue critique et politique.

Dans les représentations sociales ordinaires et dans les discours universitaires, la mobilité étudiante (et du personnel) apparaît en effet comme porteuse *par essence* de changement positif dans la vie des sujets.

Castellotti et *al.* invitent à interroger ces évidences :

La question du changement a toujours été au cœur des réflexions sur les apprentissages et les enseignements de langue, dans la mesure où le fait même d'apprendre une nouvelle langue nous fait changer, si ce n'est physiquement, au moins dans nos ressources cognitives et nos élans imaginaires. Mais mobilité est-elle synonyme de changement ? (Castellotti, Debono et Huver, 2020 : n.p.)

Ils rappellent que le terme « mobilité » s'est « imposé » en DLC comme :

[...] une forme de générique, [...] sans doute parce que le terme renvoie à des aspects suffisamment diversifiés, tout en apparaissant à la fois comme plus précis que certains termes (déplacement⁸⁵, circulation) et moins connoté que d'autres (migration). Elle [la mobilité] contraint également à déplacer et surtout à brouiller les frontières habituelles entre ce qui relèverait de constructions collectives, sociales et institutionnelles d'une part et de comportements, attitudes ou désirs individuels d'autre part. (Castellotti et Huver, 2012 : 119)

Selon Castellotti et *al.* (2020), la « naturalisation » du terme pose problème, revenant à considérer la mobilité « comme une “évidence”, comme un hyperonyme commode dont il s'agirait uniquement d'explorer certains effets, perçus dans un premier temps comme éminemment positifs (et donc relativement a-confliktuels) », imposant « l'adaptation » à tout un chacun, avec une réduction du rôle de la DLC à « l'accompagnement » au moyen d'ingénieries ou dispositifs techniques, ce qui peut conduire à une « déresponsabilisation » des enseignants (Castellotti et *al.* 2020, n.p.). Dans la même veine, une vision de la « médiation », qui n'aurait pour fonction et objectif que « de permettre aux personnes en mobilité d'être (selon l'expression quasiment consacrée) “actrices de leur mobilité”, au lieu de la subir », est critiquée (*ibid.* n.p.). Dans cette vision, le risque des « bonnes pratiques » serait de se référer à

⁸⁵ J'ai pour ma part préféré garder le terme « déplacement » comme générique.

l'*empowerment*, dans une conception « technocratique », qui « se focalise essentiellement sur la responsabilité des individus et sur la manière de faire en sorte qu'ils soient capables par eux-mêmes de résoudre leurs problèmes et de relever leurs défis [...] » (ibid. n.p.).

Castellotti et al. concluent en (re)défendant le « projet » d'une DLC qui serait « politique "à cœur" », et qui placerait « non pas les dispositifs mais l'altérité au centre du questionnement », une didactique qu'il convient de penser « au risque de l'altérité », une didactique *diversitaire* (Huver, 2018) qu'il est nécessaire de continuer à « repolitiser » épistémologiquement.

J'ai affiné la compréhension de ces notions au fil du temps, ce qui m'encourage à ne pas perdre de vue un positionnement modeste de mes actions, continuant de chercher des outils, tout en n'accordant à aucun le statut de panacée. Pour les « résultats » des observations des ateliers d'écriture, les traces de transformation sont ainsi analysées avec toute la prudence nécessaire. Un parcours de *sécurisation* des sujets vis-à-vis de la langue (2018, OS 8), s'il est effectivement lié aux expériences successives des sujets dans les différents contextes qu'ils/elles traversent, est fatalement semé d'embûches et de contingences. Je retiendrai que l'empouvoirement, puisqu'il est processus, n'est jamais acquis, que la labilité caractérise probablement les différents états de sécurisation linguistique. Dans un article en cours, je reviens sur des témoignages recueillis auprès de participants à l'atelier d'écriture quelques années plus tard, afin de tester la durabilité des effets⁸⁶.

Il est temps maintenant de proposer une lecture de ma propre *histoire avec les langues*⁸⁷ dans mes années de formation, considérées comme le début d'une *Bildung*⁸⁸ qui se poursuit.

⁸⁶ (COM1-9) *Repayement* et empouvoirement : effets retard/durée des effets des démarches sensibles en DDL? Une étude de cas. Communication présentée au colloque EDILIC 2023 à Copenhague. J'ai constaté au regard du petit échantillon enquêté, que si de nouvelles microagressions linguistiques se produisent, l'effet de sécurisation/empowerment est fragile.

⁸⁷ Clin d'œil à la consigne de Fanny Berlou dans sa thèse soutenue en 2022.

⁸⁸ Le terme issu de la philosophie allemande est entendu ici comme la formation/éducation au sens large, le processus (marqué par le suffixe *ung*) qui construit l'image (*das Bild*) de soi tout au long du chemin.

1.6. Mon histoire avec les langues, en famille, à l'école *y luego*⁸⁹

Le début de mon histoire avec les langues, ou autobiographie langagière, constitue le terreau expérientiel de mon parcours de linguiste d'enseignante et de chercheure. Je vois maintenant dans ces expériences précoces, en les reconstruisant *a posteriori*, les graines de ce qui a germé et poussé par la suite, des représentations premières auxquelles je me suis référée souvent, comme on se réfère semble-t-il tous en tant qu'acteur de l'éducation et de l'enseignement à notre expérience d'élève (plus *Erlebnis* qu'*Erfahrung*), d'une part, comme on se réfère fortement en tant que sociolinguiste et didacticien à notre expérience socialisée de locuteur.

Elle est ici mise en mots dans une suite de fragments biographiques au prisme des expériences d'apprentissage et d'appropriation des langues.

1.6.1. Enfance et école

Tout a commencé par un goût certain pour les mots et « le plaisir de dire » (Matthey, 2009).

Ce « goût des mots »⁹⁰ est partagé d'abord avec ma mère, grande amatrice des *Fables de La Fontaine* et autres poèmes, qui partageait ce goût avec sa propre mère. Je grandis dans une famille où parler et discuter est important, où la lecture des journaux est quotidienne pour mes parents, où le travail scolaire est encouragé et l'attention à la langue est là. Ma mère s'intéresse et corrige : prononciation, orthographe, grammaire. En référence à la norme centrale qu'elle a bien acquise à l'école jusqu'à son certificat d'études. Elle aime aussi jouer avec les mots. Elle a des points communs avec la mère d'Annie Ernaux.

Ce goût est partagé avec mon père, très amateur de « bons mots », grand conteur d'histoires en franco-provençal et en français, talentueux comédien amateur, privilégiant l'humour teinté de critique sociale et d'auto-dérision. Il est *stand-upper*, bien avant que ce genre et ce mot n'existent.

Ce goût des mots prend ainsi sa source dans les langues de l'enfance, qui sont deux (avec des variations locales) et forment un *parler bilingue* (Lüdi et Py, 2003), un *vernaculaire*

⁸⁹ ... und weiter, and further, そして.

⁹⁰ Allusion au titre de Françoise Héritier (2013, rééd. 2022), dont il sera question au chapitre 5.

*intrafamilial*⁹¹ formé de français et de franco-provençal, ou arpitan, que ses locuteurs appellent *patois*.

Nous parlons français en famille mais pratiquons volontiers de multiples formes d’alternance codique. C’est mon père, plus que mes grands-parents, qui l’utilise, pour parler avec des amis, des connaissances, des visiteurs à la ferme. Ma mère l’a pratiqué dans son enfance comme langue familiale, dans une autre ferme proche. Mon père a, dit-il, plutôt « parlé français avec ses parents » mais appris le patois au contact des « ouvriers agricoles » et autres villageois qu’il fréquentait. Il aime cette langue pour l’espace poétique qu’elle lui dégage. C’est surtout dans cette langue qu’il a écrit *créativement* (mais en français aussi). En effet, adulte, il a commencé à participer à un groupe culturel, qui monte des spectacles tous les hivers, où il raconte des histoires, du type que Dominique Abry nomme « contes facétieux » ou « histoires à rire » (Abry-Defayet et Abry, 2013). Avec nous (ses enfants), il parle français en insérant du lexique patois francisé [« faut pas fouiller » (tricher)], des collocations et autres alternances intraphrastiques ou des phrases interrogatives ou exclamatives, presque lexicalisées [yo tè qua la passò ? (Où est-ce qu’il est passé ?)], dans les tours de parole interphrastiques. Sa pratique du mélange est gourmande, jouissive. Le vernaculaire intrafamilial est mixte. Personne ne semble redouter que nous (les enfants) ne mélangions les deux. Nous sommes capables de comprendre les textes entiers des monologues de notre père ou des conversations qu’il a avec d’autres. Capables aussi d’incruster comme lui ou ma mère du lexique dans les phrases en français ou des blocs quasi figés dans les interactions et situations où et quand cela s’y prête [T’so s’qui è ? (tu sais ce que c’est ?)]. En ce qui me concerne, je ne suis pas capable, et cela ne m’est pas demandé, de produire du discours spontané en franco-provençal encore moins de l’écrire, d’autant que sa graphie pour mon père qui écrit ses textes est variable et en partie idiosyncrasique. Personne en famille n’est dupe de ses propres bricolages, et tous nous savons facilement trier avant de passer le seuil de l’école et de tout lieu extrafamilial où cette manière de parler serait remarquée voire moquée. L’époque de la stigmatisation à l’école avec bonnet

⁹¹ J’attribue volontiers cette expression à Jacqueline Billiez, l’ayant entendue la première fois d’elle. Il renvoie en fait à un travail de Jacqueline paru dans un rapport de recherche en 1984 (Dabène L. et Billiez J., 1984, Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l’immigration, CDL-Université Grenoble 3).

d'âne ou autre objet infâmant est, dans les années 70 dans mon contexte, révolue mais l'instinct dicte une séparation assez stricte des idiômes. Je n'ai pas le souvenir d'avoir sciemment exclu le lexique ou les tournures patoisantes par honte de la langue, mais le tri est bien « incorporé », au sens bourdieusien. Mon père a subi les fameuses brimades d'interdit de langue dans sa scolarité. Il n'a pas un bon souvenir de l'école, se décrivant comme « mauvais élève »⁹². Ma mère ne semble pas avoir subi de brimades, sachant qu'elle incarne la « bonne élève », qui, si elle était née quelques décennies plus tard ou dans un milieu plus favorisé, aurait fait de longues études selon toute probabilité. Sans doute n'était-elle jamais « prise en faute ». En tout état de cause, la pratique du mélange langue régionale-français est joyeuse à la maison, et plutôt inexistante en production pour moi dehors.

L'expérience précoce du bilinguisme et du parler bilingue en famille que j'ai vécue me protège de toute inquiétude du côté de bien des dangers que pourraient comporter les contacts de langues et la présence d'une langue autre que celle de scolarisation à la maison. Elle me donne une base pour comprendre les notions de compétences partielles que je découvrirai plus tard dans le champ scientifique.

Pour autant, je ne valide pas à cette époque le « patois » comme langue. Je n'aurai l'occasion de le réhabiliter en tant que tel qu'en découvrant la sociolinguistique avec Vincent Lucci, Jacqueline Billiez et Louise Dabène, lors de mon Diplôme d'Études Approfondies (DEA) à Grenoble en 1992-93. Puis en changeant de région, en découvrant l'occitan, auquel de fait je n'ai pas de problème à accorder d'emblée le statut plein et entier de langue.

Avant les études supérieures, l'aventure des langues se poursuit au collège et au lycée. Les touches impressionnistes que le récit court qui suit propose, sans doute apparemment simplistes ou anecdotiques, m'intéressent en tant que prémisses du regard distancié et de la conscience métalinguistique⁹³.

⁹² Cet autodiagnostic est sans doute erroné. D'autres facteurs ont pu jouer sur son désamour de l'école : il a été un gaucher contrarié, obligé d'écrire de la main droite. Il a par ailleurs eu de graves ennuis de santé à 10 ans avec une hospitalisation longue durée et une longue absence en fin de CM2, puis un passage abrupt en 6^{ème} dans un collège religieux, où il a souffert de solitude et de dures conditions d'apprentissage, tout cela sur fond de seconde guerre mondiale.

⁹³ Ce type de récit de souvenir d'apprentissage des langues est par ailleurs un type de sollicitation que je propose aux étudiants CLD en atelier.

Lorsque je débute l'anglais en 6^{ème}, la méthode utilisée propose d'apprendre l'alphabet phonétique international (API) d'entrée de jeu et de se l'approprier avec du lexique isolé. Le lexique des animaux : *pig* pour le [i] court, *sheep* pour le [i] long. Cette méthode sera par la suite en didactique des langues supplantée par la méthode communicative qui prévoit de ne pas isoler les mots des situations de communications, de fonctionner sur la base de la phrase et de privilégier le fonctionnel. Mon souvenir de la découverte de l'anglais est néanmoins enchanté. Même si savoir en premier comment nommer un cochon est de notoriété publique strictement inutile. Pour moi, en même temps que ces mots, c'est une nouvelle graphie que représente l'alphabet API, un nouveau code. C'est bel et bien l'observation de la langue qui est sollicitée ainsi que le contact avec son étrangeté : les diphtongues et triphthongues, les sons longs ou courts, la non correspondance entre la graphie et la phonie, la différence avec le français.

Cela me renvoie aujourd'hui à la compétence métalinguistique et compétence de réflexivité sur la langue nouvelle en comparaison avec la ou les langues connues. Activités que nous travaillons avec mes collègues de l'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) en formation par la recherche des futurs professeurs d'école.

Cela me renvoie aussi à l'idée qu'aucune méthode n'est mauvaise en soi en didactique des langues, même si les courants successifs s'établissent sur la critique de ce qui a précédé, ce que j'ai décrit dans ma thèse.

Lorsque je découvre l'allemand en 4^{ème}, il n'est pas question d'API et pour cause : là n'est pas la difficulté. La correspondance graphie-phonie est régulière. Les mots s'écrivent pratiquement comme ils se prononcent. Mais la graphie seule peut causer souci aux apprenants venus des langues romanes. Certains mots impressionnent par leur longueur et le nombre de consonnes qui se suivent. Il faut donc apprendre à découper les unités de sens en lisant méthodiquement. Quelle merveille néanmoins que ces mots composés, quand on en saisi la fabrication ! En termes de difficultés, les déclinaisons sont également un défi. Mais l'idée que la fonction des mots puisse être si marquée, à l'oral comme à l'écrit, me fascine.

Les thématiques ne sont plus les animaux de ferme mais les légendes et autres histoires en lien avec la culture allemande : Siegfried et les *Nibelungen*, la fondation de la ville de Karlsruhe, à cause d'un roi (Karl) qui s'est reposé (*Ruhe*) à un endroit donné.

L'ouverture de l'imaginaire que cet apprentissage de l'allemand avec des *histoires* a suscité me renvoie à l'importance de la fonction poétique pour ancrer des apprentissages, au-delà du notionnel-fonctionnel et de la grammaire. L'imaginaire gagne à être sollicité. Il stimule la mémoire, il génère du plaisir, il stimule la motivation. Je suis en tous cas le style d'apprenant-e qui aime qu'on lui raconte des histoires.

En seconde, les thématiques deviennent socio-politiques : écologie, problèmes sociaux. Le vocabulaire utilisé reste ancré dans ma mémoire : *Umweltschutz* (protection de l'environnement), *Gastarbeiter* (travailleur immigré). Mon imaginaire est moins sollicité, ce qu'à l'époque je regrette. La mise en avant du débat comme activité phare de l'expression orale (les méthodes communicatives s'annoncent) m'enchanté moins. Je ressens souvent les propositions comme factices : me positionner pour ou contre un sujet de façon tranchée, en manquant de mots pour les nuances et de grammaire pour les modalisations, me paraît artificiel à ce moment-là. L'oral, surtout dans sa dimension argumentative, était anxiogène pour moi, en allemand comme en français d'ailleurs.

Ceci me renvoie aujourd'hui à la difficulté que ressentent et expriment certains étudiants internationaux dans les exercices académiques de type essai argumenté et oral d'opinion. Leur culture, si elle incite à la modestie et à la discrétion (ce qui croise souvent des rôles genrés, e.g. femmes japonaises) et leur culture d'apprenant (modèle plus ou moins traditionnel où l'expertise n'est pas distribuée et le professeur a toujours raison) ne les y a pas préparés.

J'en perçois la raison aujourd'hui dans des écarts culturels sur les représentations de ce que sont les objets de la communication : parler, échanger, débattre. Mon DEA me permettra en 1992 d'interroger la didactique en tentant d'analyser ces écarts de représentations sur l'objet *conversation* entre des Français et des Japonais. Pour les uns, donner son opinion est très important, alors que pour les autres, c'est plutôt la réserve, la nuance, voire l'hésitation qui sont socialement acceptables dans l'art de converser⁹⁴.

⁹⁴ Voir à ce sujet les travaux de Tomoko Higashi, sur la « convergence émotionnelle » dans l'interaction au Japon (dont Higashi, 1992)

En tout état de cause, à la sortie du lycée, ce goût des langues, bel et bien étayé par l'expérience scolaire (et pas seulement dû à un don que j'aurais eu), oriente mon choix d'études supérieures.

À l'entrée dans l'enseignement supérieur, il m'est impossible de « sacrifier » ou renoncer à une langue entrée dans mon répertoire, c'est pourquoi je choisis Langues étrangères appliquées (LEA) car ce cursus en propose deux⁹⁵.

Certains cours proposés dans ce cursus s'appuient sur des scénarios pédagogiques qui mobilisent mon appétence et me reviennent aujourd'hui vivement en mémoire : j'ai été *general prosecutor* (avocat de la partie civile ou procureur), comme dans *Witness for the prosecution* (Témoin à charge) de Billy Wilder, dans une « simulation globale » (à la manière de Debyser, 1996) en cours d'anglais. J'ai participé à des jeux de rôles en allemand⁹⁶. C'est le début des méthodes « communicatives ».

Par ailleurs, sont centraux les cours de traduction, thème et version, format plus classique, que j'aime beaucoup⁹⁷. L'exercice de traduction dans ce qu'il mobilise de réflexion métalinguistique et de prise de recul sémantique et syntaxique est pour moi très nourrissant et satisfaisant.

Cela m'amène aujourd'hui à réfléchir à la place de la traduction dans les cours de langue, y compris dans les études non-littéraires des langues. Cet exercice était certes à l'honneur dans les méthodes grammaires-traduction, qui ont prévalu et ont été appliquées dans le système scolaire et pour l'enseignement des langues aux non spécialistes (à l'exclusion donc des filières littéraires). Elles ont été ensuite critiquées comme obsolètes ou moindrement efficaces. Mes pratiques en atelier d'écriture réintroduisent de la traduction en l'occurrence auto-traduction et j'analyse ce qui s'y passe, en invitant les scripteurs-traducteurs à observer eux-mêmes ce qui se joue dans les passages ou passerelles d'une langue à l'autre (cf. chapitre 5).

⁹⁵ Ce cursus m'éloigne (provisoirement) de la littérature et d'approches philosophiques et philologiques des langues étudiées.

⁹⁶ Clin d'œil à ma professeure Cordula Foerster.

⁹⁷ Clin d'œil à Denis Bonnecase, un de mes professeurs de version anglaise, avec lequel la « joute » sur les mots, était un plaisir. Il n'y avait bien sûr pas de mots uniques pour chaque controverse, mais l'exploration dans l'échange des connotations et des usages situés ouvrait la gamme des variations, donnait à voir la plasticité des combinaisons et la poésie de la traduction.

Poursuivant l'exercice d'autobiographie langagière, je dois mentionner deux expériences en tant qu'étudiante-voyageuse⁹⁸.

1.6.2. Les années d'étudiante-voyageuse

En cours de premier cycle, après la licence, puis à l'issue de de la maîtrise (actuellement M1), je vis deux expériences contrastées d'apprentissage linguistique en immersion dans un pays où la « langue-cible » est quasi-seule en scène : le Japon et le Mexique. Ces deux pays constituent pour une jeune Européenne au milieu des années 1980, deux univers sémiotiques très différents, des antipodes. Les deux accès à la langue sont pour moi très contrastés, les deux expériences d'apprentissages très opposées. Au Mexique en quatre mois, inscrite à un cours intensif à l'Universidad Autonoma de Mexico, je parle « couramment » espagnol, dans sa variété mexicaine, avec une prononciation et un lexique pratiqués dans ma vie sociale. Mes compétences littéraires sont assez rapidement plutôt bonnes. Au Japon, en 2 ans, avec des cours de japonais à l'université également, à Seinan Gakuin Daigaku Fukuoka, j'atteins péniblement peut-être le niveau B2 à l'oral, et B1 à l'écrit. Je peine sur les lignes de caractères chinois⁹⁹ à copier pour m'entraîner. De surcroît, la possibilité de dire « je » est réduite. Syntactiquement le « *watashi* » (je) n'est pas nécessairement là (comme dans d'autres langues, en espagnol par exemple). Il est même de bon ton de l'éviter. Surtout si l'on est une femme, humilité oblige. Cela tombe en quelque sorte mal car je commençais juste à utiliser le « je » un peu mieux ou un peu plus en tant que jeune femme en France, issue d'un milieu où les hommes ont, toutes proportions gardées, plus la parole, voyageant seule, et ayant découvert aux Etats-Unis et au Mexique, et dans les films et dans les livres, des modèles d'assertivité convaincants. Au Japon, de surcroît, hommes et femmes confondus, l'expression des opinions est peu valorisée. C'est une surprise. Dans ma famille, elle est valorisée, même pour les filles d'ailleurs. Elle est presque une question de survie car nous débattons de politique, d'actualité. De plus, mes contacts sociaux en langue japonaise avec les Japonais sont restreints. Souvent on me propose immédiatement de passer au français ou à l'anglais. Dans leur savoir-vivre et leur

⁹⁸ Titre clin d'œil à Elisabeth Murphy-Lejeune dont la thèse (1998) s'intitule « l'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger ».

⁹⁹ La langue japonaise a hérité des caractères chinois, les *kanji*, mais se les est appropriés et les combine avec d'autres signes de type syllabaires.

habitus très incorporé du souci de l'autre, les natifs du pays dans lequel je suis immergée passent à l'anglais ou au français dès qu'ils le peuvent, pour tenter de me mettre à l'aise. La *convergence émotionnelle*, évoquée *supra* (Higashi, 1992) régule les échanges.

Le Japon est pour moi ressenti à ce moment-là comme le « bout du monde », l'antipode de tous mes autres univers familiaux, amicaux ou universitaires, y compris des contextes découverts dans mes voyages antérieurs. Je découvrirai plus tard que le descriptif de compétences du CECRL (Cadre Européen Commun de référence pour les langues) est complexe à manipuler dans certains contextes extra-européens. Je ne peux me reconnaître quant à moi dans les descripteurs pour le japonais¹⁰⁰. Je perçois la difficulté à transférer les référentiels, en ce qu'ils ne peuvent pas rendre complètement compte de la complexité des situations d'apprentissage et des écarts de contextes culturels.

Pourtant, théoriquement, un seul et même objet était en jeu pour moi. Il s'agissait d'une langue nouvelle à mon répertoire déjà garni, d'un apprentissage de la langue *in situ*, dans un espace où elle est fortement socialisée, en contexte homoglotte. Je découvre au Japon toutefois un contexte culturel très éloigné de ce que j'ai connu jusqu'alors, une situation de communication exolingue très inégale, avec un degré d'altérité maximal au plan culturel, et pour la langue un *degré de xénité*¹⁰¹ (Dabène, 1994) maximal également. Le Japon est alors pour moi une expérience foncièrement *altérisante*, exigeant une décentration plus importante que ce que j'avais vécu jusque-là. Avec mon regard d'Européenne, l'étrangéité du pays, des rapports sociaux et des interactions me fait toucher du doigt l'idée d'*Entfremdung*, mot allemand que je découvre à ce moment-là. Ce concept, remontant aux philosophes de l'antiquité grecque et repris par de nombreux penseurs et sociologues de diverses nations, apparaît en particulier chez Hegel. Le terme *aliénation* semble pouvoir le traduire, renvoyant à une coupure entre le sujet et son extérieur, une difficulté à

¹⁰⁰ En 2009, des chercheurs au Japon ont organisé un colloque où on a comparé les référentiels des USA et de l'Europe qui a permis à de nombreuses personnes de relativiser les thèses dominantes du CECRL. La critique du CECR et de sa contextualisation (ou son défaut de) a par ailleurs fait amplement débat (voir par exemple Huver, 2019 ; Castellotti et Nishiyama, 2011).

¹⁰¹ Louise Dabène a forgé cette notion pour aider à comprendre les niveaux de difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères en fonction de leur proximité linguistique.

se manifester pleinement soi-même [...], avec la dimension de perte de soi et de mise en contact risqué avec l'autre, l'extérieur, que cela implique, avec aussi l'idée que l'identité de l'étant qui existe de cette manière ne peut être conçue que comme terme d'un processus de retour à soi. (Haber, 2005)

Cette expérience déroutante et passionnante me donnera au retour le matériau de mon DEA qui se placera sous le signe de l'interculturalité, DEA que j'entreprends en même temps que je commence à enseigner le FLE en France¹⁰².

Je retiendrai trois notions déconstruites/reconstruites dans les deux tranches de vie mises en regard, fruits du voyage dont j'ai fait l'expérience *in vivo* avant de les découvrir thématiques dans la littérature de la DLC.

D'abord l'idée du bain linguistique comme étant la situation naturelle idéale et toujours efficace pour apprendre une langue, représentation sociale très prégnante, est battue en brèche. Le bain linguistique fonctionne très bien ou pas, selon les contextes et le facteur durée n'est pas significatif. Au Mexique, le bain linguistique semble m'avoir permis effectivement une progression rapide en espagnol, sachant qu'il était associé à des cours intensifs d'excellent niveau d'une part, et qu'il s'agissait d'une langue romane, avec un bon niveau de transparence lexicale et syntaxique, d'autre part. Au Japon, la présence dans le pays, malgré l'appui de cours de bon niveau, ne suffisait pas à garantir des occasions d'interactions suffisamment fréquentes et soutenues, en raison de règles de communication anthropologiquement situées. Par ailleurs, le *degré de xénité* que décrit Louise Dabène (1994) n'est pas une abstraction : la langue japonaise était à l'écrit comme à l'oral entièrement opaque pour moi. Enfin, le répertoire linguistique n'est pas une addition, un cumul, mais plutôt une relation dynamique, dans laquelle tout est mobile et complexe, y compris la représentation que le détenteur dudit répertoire a de lui-même et de ses capacités (Billiez et Trimaille, 2001 ; Simon, 2010). En effet, alors même que j'avais passé aussi du temps aux États-Unis, c'est au Japon que l'anglais a glissé de la catégorie *langue des autres* à la catégorie *langue mienne*, que je peux utiliser plus librement.

¹⁰² Un début d'expérience d'enseignement au Japon m'a permis une entrée à l'école d'été de FLE de l'université Stendhal à Grenoble. J'ai une pensée pour une personne qui m'a encouragée dans cette voie du FLE à mon retour en France : Simone Vierne†, professeure de littérature à l'université Stendhal, spécialiste de Jules Verne et des imaginaires. Elle fut ma voisine à Fukuoka (Japon), à deux pas de l'université Seinan Gakuin, où j'étais étudiante alors qu'elle y était professeure invitée. Je lui dois de grands remerciements pour m'avoir parlé de Gaston Bachelard et pour m'avoir ouvert tout un pan de culture littéraire que j'ignorais.

Au Japon, avec mes amies et colocataires américaines (ma famille locale en quelque sorte), j'ai parlé un autre vernaculaire intrafamilial mixte : une langue mêlée avec l'anglais comme langue de référence, des incrustations de japonais et des bribes de français, ces éléments étant véhicularisés dans ce microcontexte. Ainsi mon rapport à l'anglais a changé : une part d'anxiété et d'inhibition a disparu ; ma légitimité à l'utiliser s'est accrue, elle est devenue plus une « langue amie »¹⁰³, avec laquelle je peux pactiser.

Ainsi, le répertoire, fait de relations dynamiques entre les univers des locuteurs, est vivant et ouvert. Il est fait des langues mais aussi des attitudes, le rapport à la langue en est une, et d'autres aspects de l'identité qui varient.

La réflexion me renvoie aux notions de « *We code* » et de « *They code* », théorisées en sociolinguistique. On a montré que ces catégories n'étaient pas étanches mais dans un rapport dynamique, avec la notion de « pot commun », lieu potentiellement propice à la pactisation.

Louis-Jean Calvet (1994) a montré que ces we code, au sens défini par J. J. Gumperz, étaient construits à partir d'un they code. [...] les locuteurs des we code, sociologiques et interethniques, les alimentent d'éléments empruntés aux vernaculaires familiaux. Il y a donc un double mouvement : utilisation de la langue de référence (français, they code) comme base (notamment de néologie) et emprunts d'éléments vernaculaires qui sont en quelque sorte véhicularisés, mis dans un « pot commun langagier » (Billiez et Trimaille, 2001).

Au Mexique naît ma vocation d'enseignante de FLE, en miroir de mon expérience d'apprenante dans un groupe d'allophones où je suis en réussite. Elle s'actualise ensuite dans mes premiers pas d'enseignante au Japon. Le goût et le *désir de langues*¹⁰⁴ nourri par les voyages me conduisent ainsi à enseigner le français, ma première langue de socialisation, ma langue « maternelle » en la regardant comme une langue étrangère, pour un public d'étudiants venant d'ailleurs. Enseigner une langue dans le concert des autres, en résonance avec elles. Enseigner le FLE, quasi par hasard au début, en découvrant au fil de l'eau la complexité du champ, la diversité des apprenants et la qualité du terrain, la cohérence du terreau expérientiel avec lequel

¹⁰³ Je découvrirai plus tard l'ouvrage de Agota Kristof « l'analphabète », où elle décrit le français comme « langue ennemie ».

¹⁰⁴ Expression utilisée dans le titre d'un colloque à Montpellier en 2019.

je pouvais le mettre en relation, irrigué des découvertes théoriques en sociolinguistique et en didactique sur les chemins de la recherche, propices aux rencontres déterminantes. De l'expérience d'apprenante au Japon, passionnante et radicalement en contraste avec les autres expériences, naîtra plus tard l'intuition de la recherche vers un objet peu décrit : le rapport aux langues et le souci d'observation de la grande diversité des apprenants.

En tout état de cause, après le Japon et le Mexique, mes représentations sur l'apprentissage des langues ('il suffit d'aller dans le pays !') sont bien ébranlées. Je m'interroge : pourquoi ces expériences ont-elles-été si différentes ?

La nécessité de revisiter les expériences de dépaysement et d'altérité, dont celle vécue plus intensément au Japon, s'impose quasiment à moi. Dans le DEA que j'écrirai en 1993, je choisirai l'entrée par l'objet *conversation*, afin d'en comparer les représentations dans les deux univers et habitus culturels contrastés de la France et du Japon.

1.7. Revisiter l'expérience de dépaysement : le DEA

Je m'engage sous la houlette de Louise Dabène dans un DEA qui aura pour titre « Communication franco-japonaise : des attentes et des représentations différentes en matière de conversation ».

J'y fais l'expérience d'une première enquête sociolinguistique. Ma problématique est de savoir dans quelle mesure les représentations de la conversation diffèrent et peuvent donner lieu à malentendus. Cette première enquête se déroule sous forme d'un entretien focalisé avec deux témoins et un échange à trois peu directif. Je découvrirai à mon grand soulagement ce que le sociologue Jean-Claude Kaufman a décrit dans *L'entretien compréhensif* (1996), à savoir la nécessité pour l'enquêteur de s'engager dans l'interaction avec l'enquêté, se libérant de l'injonction à l'absolue neutralité qui serait supposée résoudre le biais de l'observateur. L'approche est qualitative avec analyse de contenus. Les propos des enquêtés sont importants,

ce qu'ils ont à dire comme sujets est central. Le cadre interprétatif est construit à partir d'eux. Le point de vue émique est au moins aussi important que le regard étique¹⁰⁵.

Je découvre le champ des interactions verbales, qui font l'objet dès les années 1970 d'un grand intérêt dans la sphère anglo-saxonne (Goffman, 1974) et en France (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Dans l'univers des interactions, l'objet de recherche « communication interculturelle » a aussi été thématiqué avec l'analyse de l'inégalité qu'elle représente (De Heredia-Deprez, 1990). Je découvre en particulier les travaux de Abdallah-Preteuille, qui place l'interculturel au centre de la réflexion à mener et déclare :

L'interculturel est une herméneutique, les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée interculturel et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. [...] Erigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action. (Abdallah-Preteuille, 2003 : 24)

La notion de *conversation* en soi a fait l'objet de recherches (André-Larochebouvy, 1984 ; Kerbrat-Orecchioni et Cosnier, 1987). L'analyse conversationnelle est en train de se développer¹⁰⁶. La conversation, forme apparemment prosaïque d'échanges informels, est alors étudiée, au carrefour de la linguistique pragmatique et de l'ethnographie de la communication, comme un genre dans la communication, sous-tendu de règles complexes.

La *conversation exolingue* a été également thématisée (Alber et Py, 1984 ; De Pietro, 1988) en tant qu'échange entre personnes de langue et de cultures différentes avec des focales particulières sur des situations où les malentendus peuvent être spécifiquement problématiques comme le contexte judiciaire (Colleta, 1992)¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Le point de vue étique est celui des chercheurs, le point de vue émique est celui des participants (cf. infra p.117)

¹⁰⁶ Cf. la publication par Kerbrat-Orecchioni de l'ouvrage « La conversation » paru au Seuil en 1996.

¹⁰⁷ Jean-Marc Colleta † est alors un collègue du laboratoire ; il en train d'écrire sa thèse pendant que je rédige mon DEA. Une pensée émue pour lui, son sens de l'humour et ses paroles d'encouragement.

Ainsi je découvre qu'un objet aussi anodin en apparence que la conversation est un objet éminemment marqué par le contexte culturel où il s'opère, culture étant entendu au sens large, englobant les groupes sociaux partageant la même langue mais pas nécessairement le même habitus culturel. La conversation est objet d'attentes et de représentations, ce qui conditionne son exercice même.

Ces premières pratiques de recherche – essais, erreurs et tâtonnements – contiennent déjà les éléments de la posture de recherche que je privilégierai par la suite. J'ai pu voir l'intérêt du regard ethnographique sur les situations et la possible scientificité de l'analyse qualitative sur microéchantillons. Dans le traitement des données, j'aurai souvent à cœur de placer les propos des enquêtés comme premiers, avec peu de glose. Un choix quelquefois difficile à assumer dans l'écrit scientifique. Bourdieu et *al.*, dans *La misère du monde* (1993), feront néanmoins une démonstration éblouissante de cette possibilité¹⁰⁸. Je perçois aussi l'intérêt de l'entretien focalisé (ou *focus group*) avec plusieurs témoins : engager la conversation ensemble. L'enquêteur peut être en retrait, tout en étant engagé et impliqué. Le DEA est aussi l'occasion de réfléchir sur l'écart et la proximité culturels, l'inter- vs le transculturel.

En 2006, Mazaure et moi avons choisi le préfixe trans- plutôt qu'inter- pour souligner le caractère dynamique des phénomènes

Cette interrogation a en ligne de mire les dynamiques transculturelles en jeu chez les apprenants, le *trans-* n'impliquant ici ni surplomb, ni transcendance : il ne s'agit pas de traverser les cultures en effaçant, réduisant ou tenant pour accessoires les différences, ni de viser un quelconque dénominateur commun. La valeur du préfixe est active, et ouvre sur une didactique de la relation, au sens de Glissant. Celle-ci n'est pas interstitielle, ne se tient pas entre les cultures en ensembles discrets et clos, mais traverse et recompose les cultures de chacun, tout en en préservant la singularité. Elle se confond avec la dynamique de l'apprentissage, comme composition de ou avec l'altérité (2006, OS2).

En 2021, la réflexion sur ces préfixes se poursuit, Huver et Macaire les interrogeant : « [...] pour la suite du 21^{ème} siècle, il s'agit peut-être d'innover, de transformer, d'affecter le pluri-, le trans- et l'inter- par l'alter- ? » (Huver et Macaire, 2021).

¹⁰⁸ Rappelons que Bourdieu a beaucoup glosé et théorisé par ailleurs. C'est un choix qu'il a pu faire à une époque de « maturité » de son discours.

Mais pour le moment, à l'issue du DEA, des éléments sont simplement en place pour poursuivre le chemin de chercheuse. Celui-ci s'oriente, presque par hasard, à l'occasion d'un changement de région qui doit provisoirement interrompre mon activité dans l'enseignement du FLE, vers le champ de l'éveil aux langues.

Vers la thèse, un nouveau cap

Un *déplacement*, de Grenoble à Toulouse, bien qu'il n'y ait pas de frontière géopolitique entre ces deux villes, ni de transfert vers une zone linguistique et culturelle très autre, génère un besoin de prise de recul réflexif et sera *de facto* déclencheur de l'engagement plus avant dans le continent recherche.

En 1998, je dois penser ma réinsertion professionnelle dans une autre ville. Le champ de l'enseignement du FLE étant particulièrement précarisé, je cherche à changer d'orientation et m'intéresse à l'école primaire comme lieu dans lequel intervenir pour les langues. Le Ministre de l'éducation est alors Jack Lang et il est question de promouvoir les langues en les faisant débiter plus tôt dans la scolarité des enfants. Je commence à concevoir le projet d'une « Malle aux langues » nomade : un ensemble de matériels pédagogiques en langues étrangères que, de façon autonome, je pourrais transporter d'école en école, espérant pouvoir emboîter le pas aux intervenants musicaux en milieu scolaire en termes de statut.

Je découvre lors de la soutenance d'HDR de Jacqueline Billiez qu'il existe un courant de recherche qui se nomme « éveil aux langues » et qui est travaillé par les chercheurs à titre expérimental à Grenoble et ailleurs (mais pas à Toulouse, hélas). Le courant de recherche des approches plurielles est en train de naître en France et en Europe dans la suite des travaux de Éric Hawkins (1984, 1992), de Carl James et de Peter Garrett (James et Garrett, 1991), en Grande-Bretagne (*Language awareness*), dont les premiers échos nous parviennent par les travaux de Danièle Moore (Caporale, 1990) et ceux de Michel Candelier, qui orchestrera le projet européen *Evlang*, lequel va mobiliser de nombreux chercheur·es entre 1998 et 2001 (cf. *infra*). Une thèse a déjà été écrite à Grenoble, celle de Chrystelle Nagy (1996), témoignant de

l'avant-gardisme¹⁰⁹ du laboratoire LIDILEM sur la thématique de l'éveil aux langues et des perspectives que l'approche ouvre, en particulier sur le terrain scolaire du primaire. L'école primaire est un nouveau terrain à l'époque par la recherche sur les langues, très investi à Grenoble, sous la houlette de Louise Dabène, qui fédère avec talent une équipe dynamique, creusant le sillon du « développement de la conscience métalinguistique (Dabène, 1992 ; Dabène et Ingelmann, 1996) et formulant des *repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* dans son ouvrage éponyme fondateur (Dabène, 1994). Jacqueline Billiez a participé aux aventures des précurseurs à Grenoble. Elle fait partie du projet *Evlang* ainsi que plusieurs collègues du laboratoire et me propose de m'accompagner en thèse sur le sujet de l'éveil aux langues, sur un terrain à trouver dans la région que je vais habiter. « La malle aux langues » s'est transformée en projet de thèse.

¹⁰⁹ « Expériences amorcées dès 1988 dans une école de la banlieue grenobloise » (Billiez et al., 2013 : 8).

Chapitre 2 : L'étape de thèse, une exploration à l'école primaire

Introduction au chapitre 2

Dans ce chapitre 2, je thématiserai en premier lieu avant les notions de *représentation* et d'*attitude*. Elles ont émergé tôt dans la panoplie de concepts clefs que j'ai mobilisés et continuent de faire sens dans mon action. Puis, je revisiterai très succinctement le cadre théorique de la didactique du plurilinguisme. Le lecteur me pardonnera les ellipses sur l'historique du courant : le format de note de synthèse ne m'autorise pas l'exhaustivité. Il s'agit pour moi plutôt de montrer comment le paradigme (au sens fort du mot, conceptuel et philosophique) du plurilinguisme gouverne (au sens noble du terme) les réflexions et actions de terrain de ma deuxième partie. Je reviendrai ensuite sur l'aventure de la thèse, tentant d'éclairer comment les notions et les aspects méthodologiques de cette étape se sont métabolisés, prédéterminant les bifurcations futures. Puis, je reviendrai sur les années immédiatement post-thèse où j'ai exploré de nouveaux terrains, m'écartant provisoirement de la DLC. J'évoquerai au passage les notions d'alternances codiques et de parler plurilingue qui ont été de nouvelles balises. Enfin j'évoquerai le contact que nous avons eu en équipe avec le champ de l'ethnopsychiatrie, en l'occurrence avec les acteurs de la Maison de Solenn et de l'hôpital Avicenne, équipe animée par Marie-Rose Moro, car j'y ai également trouvé des repères, mis en perspective plus tard lorsque se présentera la nécessité de l'action dans mon champ professionnel avec/pour des étudiants exilés (chapitre 6).

2.1. Des représentations et des attitudes en DLC

Issues de la sociologie et de la psychologie sociale, les notions de représentations et d'attitudes sont transversales dans les sciences humaines et sociales. Elles intéressent les didacticiens de toutes les disciplines et sont centrales en DLC. Le lecteur de 2023 peinera peut-être à imaginer

comment ces notions étaient dans les années 1990 nouvelles pour le champ de la didactique en générale et pour la didactique des langues en particulier¹¹⁰.

L'équipe de Grenoble du LIDILEM a travaillé sur le concept de représentations sociales dès les années 1980, comme le rappellent Billiez et Millet en 2001 :

Les représentations sociales sont au cœur des recherches, tant sociolinguistiques que didactiques, menées depuis plus de vingt années dans le laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) de l'université Stendhal Grenoble 3. Si, dans les premiers projets, le terme de « représentation sociale » était employé dans une acception plutôt vague, depuis une dizaine d'années, on s'interroge sur les fondements et les implications théoriques de cette notion. (Billiez et Millet, 2001)

La notion de *représentation* a ses sources dans les travaux de la psychologie sociale (Moscovici, 1961, 2005 ; Jodelet, 1989, 1994 ; Abric, 1994 ; Flament, 1994) à qui nous l'avons empruntée dès cette époque. Désignée quelquefois comme un savoir de sens commun, voire comme une idée reçue, une représentation sociale est définie plus précisément comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994 : 36). Produit et processus de connaissance des groupes sociaux, la représentation est utilisée par l'individu pour structurer le réel et créer du sens.

[...] les représentations sont formées d'un noyau dur, constitué d'éléments largement partagés socialement et appropriés de longue date, et d'éléments périphériques encore volatils car acquis récemment. Ces derniers gravitent et sont attirés par le premier dans un mouvement dynamique, avec de temps en temps des mutations, des passages (aléatoires ?) de la zone périphérique au noyau dur [...] (2007, ACL2)

La psychologie sociale étudie les facteurs sociaux à l'œuvre dans les conduites et comportements humains ; la sociolinguistique s'intéresse aux facteurs sociaux à l'œuvre dans les conduites linguistiques et langagières ; la DLC aux questions d'apprentissage, à ce qui le

¹¹⁰ Je me souviens d'un séminaire interne du LIDILEM (en 1993 ?), où Evangelia Mossouri † avait « planché » sur la notion pour partager avec l'équipe.

freine ou le favorise. La notion de représentation sociale semble ainsi directement transférable, devenant *représentation (socio)linguistique*.

Pour les sociolinguistes, la langue ne peut être considérée comme « un simple instrument de communication » dans la mesure où « il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent » et que « ces attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique » (Calvet, 1998 : 46). La notion de représentation en sociolinguistique permet par exemple de bien saisir ce qui se passe chez les locuteurs quand l'*insécurité linguistique*, liée au sentiment de ne pas posséder la forme légitime, débouche sur l'*hypercorrection*¹¹¹, à savoir une réalisation linguistique « fautive ». L'excès de zèle syntaxique ou lexical est ainsi « la manifestation tangible d'une attitude d'insécurité linguistique » (Boyer, 2021), donc un comportement. On voit dans cet exemple trois éléments reliés : représentations, attitudes, comportements. Une représentation linguistique (« il y a des variétés de langue plus prestigieuses que celle que j'utilise ») débouche sur une attitude largement inconsciente (le désir d'imiter la variété prestigieuse pour 'faire chic'), laquelle détermine un comportement (énonciation modifiée et éventuellement hypercorrecte) qui est la partie la plus visible de l'attitude.

J'ai formulé la prise d'appui en didactique sur ces notions comme suit :

[...] la sociolinguistique a permis de mettre en évidence la question du statut des langues les unes par rapport aux autres (dominante ou dominée, majorée ou minorée, etc.) et de la dynamique de leurs rapports. De l'image des langues liée à leur statut formel (officielle, régionale) ou informel (prestige, utilité, etc.) vont dépendre des préjugés, stéréotypes, lesquels déboucheront sur des attitudes. Les attitudes négatives (mépris, refus d'apprendre, refoulement ou insécurité linguistique) sont révélées par des comportements, par exemple l'hypercorrection, quand une personne emploie une forme erronée ou différente de celle de ses pairs, qui montre qu'elle cherche à s'identifier à un autre groupe social. Les attitudes positives, basées sur le prestige d'une langue, débouchent par exemple sur des emprunts massifs. Les attitudes sont, en tout état de cause, d'après Labov, le moteur du changement linguistique. La sociolinguistique a ainsi montré que les facteurs qu'elle analyse sont capables d'influence sur les formes linguistiques. Elle a aussi mis en évidence qu'en situation d'apprentissage,

¹¹¹ Deux notions initialement forgées par Labov.

ces facteurs sont des éléments déterminant la motivation de l'apprenant, dans la mesure où ils participent de la construction de l'image ou représentation des langues (ma thèse, 2003 : 64).

Pour les didacticiens, en effet la question de la motivation (en elle-même un vaste sujet) pour l'apprentissage est déterminante pour l'acquisition-apprentissage. La perception de la proximité vs. l'éloignement avec la langue à apprendre compte, sachant que le degré de xénité perçue s'écarte souvent du degré de xénité objectivable. Pour la facilité vs. difficulté, comment retravailler les réputations des langues, souvent construites sur des préjugés ? Les représentations de beauté et de charme peuvent être liées à la littérature, la culture et leur diffusion, en même temps que l'aridité et rudesse peuvent être liées à l'histoire et à sa violence, dont des traces symboliques perdurent, véhiculées en sus des objets culturels par la mémoire collective.

Les notions enchâssées de représentation, d'attitude et de comportement sont en tout état de cause régulièrement convoquées en didactique(s) des SHS mais aussi d'autres disciplines depuis les années 1990 (cf. Reuter *et al.*, infra), à partir du moment où la vision socioconstructiviste des apprentissages se répand, qui décrit l'apprenant comme ayant un *déjà-là*, sur lequel construire dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygotski, 1934[1997]). Le *déjà-là* et la ZPD sont deux autres notions dont l'école s'empare :

En didactiques, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères « savantes » ou scolaires. (Reuter et al. 2013)

Castellotti et Moore (2002)¹¹² font une présentation détaillée de ce que les notions de représentations et d'attitudes recouvrent et de leur importance dans le champ de la DLC. Selon elles, les représentations sont formées « des informations dont dispose un individu sur un objet particulier [et qui] constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet » (Castellotti et Moore, 2002 : 7), croyances appuyées sur des éléments objectifs et des stéréotypes. Elles rappellent le nombre important de travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage¹¹³, lesquels

montrent le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elle sont pratiquées [...]. Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. (Castellotti et Moore, 2002 : 10)

Elles s'intéressent aux représentations des langues en contact dans les situations de bilinguisme et de plurilinguisme et globalement des représentations de la plurilingualité et pluriculturalité.

Chez de nombreuses catégories d'enquêtés (enfants lycéens, adultes...), « on retrouve l'idée de compétences séparées, et la crainte que la connaissance de plusieurs langues renforce des difficultés liées à la complexité » (ibid. : 14). De fait, la représentation du bilinguisme comme étant la somme de deux monolinguisms « parfaits » prévaut et la crainte des mélanges domine. Les tenants de la didactique du plurilinguisme s'attachent justement à déconstruire la représentation des langues comme objets discrets qui s'additionnent et seraient en concurrence.

Ayant appréhendé ces notions de représentation et d'attitude dans le paradigme sociolinguistique et interculturel hors cadre scolaire pour mon DEA, je les ai mobilisées et réfléchies pour la didactique des langues durant mon travail doctoral, qui sera décrit plus bas. Puis ces notions resteront en arrière-plan de ma réflexion et de mon action dans les ateliers d'écriture dans le contexte FLE décrits en partie 2. Si l'écriture est une « technologie intellectuelle » selon l'expression de Goody, son exercice et son apprentissage, de même que

¹¹² Leur texte est une étude de référence pour l'opus du Conseil de l'Europe intitulé *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2003/2007).

¹¹³ Notamment Zarate, 1993, Candelier et Hermann-Brennecke, 1993, Cain et De Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Matthey (éd) 1997, Paganini 1998.

les autres compétences linguistiques, sont conditionnés par les attitudes et sentiments issus de représentations vis-à-vis de la langue en cours d'incorporation, des langues déjà-là, de l'acte d'écrire lui-même, que la notion de *rapport à l'écrit(ure)* (thématisée au chapitre 5), tente de subsumer.

S'agissant des représentations, les psychologues sociaux s'attachent à les mettre à jour et les décrypter. De même les sociologues, travaillant sur les savoirs de sens commun et les idées reçues, prévoient et ambitionnent que leur travail servira le changement politique et social. Les anthropologues disent se situer du côté descriptif sans prétendre à une volonté de changement. Les didacticiens et les acteurs de l'éducation (sans aucun jugement de valeur sur les autres disciplines évoquées) partent du principe que le travail en formation peut faire évoluer les représentations, instillant de nouveaux éléments périphériques susceptibles de participer à des reconfigurations et modifications du noyau dur. Je me situe de ce côté-là, dans les ateliers dont il sera question, partant de l'idée que l'atelier est un lieu de fabrication, de transformation de la matière, donc potentiellement de dépliage, déplissage, polissage et rénovation des représentations.

Castellotti et Moore, en sus de leurs apports théoriques et de synthèse de la théorie, dont je ne rends que très partiellement compte ici, vont inaugurer pour moi l'idée du *dessin réflexif*, i.e. la possibilité de faire dessiner leur plurilinguisme aux enfants, tel qu'ils se le représentent dans leur tête (Castellotti et Moore, 1999, 2001, 2009), idée qui sera abondamment reprise. Je la reprends aussi dans ma méthodologie d'enquête auprès des participants aux ateliers. Dans mon axe de réflexion, cet aspect de *travail* (au sens quasi-psychanalytique), travail dialogique sur les représentations peut/doit permettre changement et transformation vers un point de fuite émancipateur. Le dessin réflexif et l'élicitation ou verbalisation associée sont l'un des moyens de faire émerger les représentations et de les mettre en dialogue. L'outil *dessin réflexif* est un puissant moyen de faire verbaliser les représentations et pensées des sujets¹¹⁴.

Molinié définit le *dessin réflexif* comme suit :

¹¹⁴ Lire à ce sujet la partie 3.4 du chapitre 3 de la thèse de Dimitra Tzatzou qui en fait une description très détaillée (Tzatzou, 2022).

le dessin en tant que processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de (ou aux clivages entre) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones. (Molinié, 2009 : 10)

L'écriture de biographie langagière est un autre moyen puissant comme le montrent de nombreux chercheurs mentionnés en 1.1., d'autant plus si le travail réflexif peut se faire dans la durée¹¹⁵. L'écriture de textes créatifs ou expérientiels sur et à propos des langues peut en être un genre.

Dans les enquêtes post-atelier récentes avec les étudiants CLD (cf. chapitre 5), je m'appuie sur l'outil *dessin* pour faire émerger des récits d'expériences du temps (court) vécu dans l'espace (réduit) de l'atelier au sujet de la langue (le français) et de l'acte d'écrire dans cette langue.

Mais avant d'en arriver-là, il me faut revenir sur l'aventure de la thèse.

2.2. Éveil aux langues à l'école primaire : la thèse

Mon projet de thèse « Éveil et ouverture aux langues » (EvOL) prend la forme d'une expérimentation d'*éveil aux langues* à l'école primaire de 1998 à 2003 dans une école à proximité de Toulouse, en cycle 3, avec un contenu dispensé à des élèves sur deux années scolaires, une première année en CM1, une seconde en CM2.

Les démarches d'éveil aux langues consistent à profiter de l'espace scolaire maternel et élémentaire pour mettre en contact l'élève avec une diversité de langues et de cultures. Elles consistent à proposer aux élèves, et à tous les élèves d'une classe, une approche de plusieurs langues avec un travail transversal sur ces langues et la langue du milieu scolaire, qui serait une propédeutique à l'apprentissage des langues ou un enseignement en parallèle de celles-ci avec un triple objectif : cognitif, social et psychologique (ma thèse, 2003 : 102).

¹¹⁵ Je pense aux travaux de Véronique Fillol, exposés en séminaire du laboratoire CLLE en 2021, où elle nous a décrit comment elle a un contact prolongé avec des étudiants (plusieurs années), ce qui lui permet un suivi longitudinal de l'effet du travail sur les biographies langagières, en formation des futurs professeurs de français et de langues locales dans le contexte néocalédonien sociolinguistiquement complexes.

L'éveil aux langues se présente comme une démarche visant le développement chez les élèves des représentations positives face à la diversité linguistique et culturelle, l'accroissement de leur motivation à l'apprentissage des langues et la construction d'aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues.

J'entreprends le travail de thèse à l'automne 1998, sous la houlette de Jacqueline Billiez, alors que le projet *Evlang*, projet européen de grande envergure coordonné par Michel Candelier pour l'Europe et Dominique Macaire en France vient de commencer. Celui-ci se déroule de 1997 à 2001 et mobilise de nombreuses équipes : « une trentaine de chercheurs, de statuts divers – universitaires ou rattachés à des instituts de recherche pédagogique ou de formation des maîtres – travaillant dans cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Elle a impliqué également les élèves et les maîtres de plus de 160 classes expérimentales, situées dans ces mêmes pays [...] » (Candelier, 2003). Le projet *Evlang* va contribuer à structurer le courant de recherche « Éveil aux langues », de même que les travaux de l'équipe suisse *Eole*. Ma petite barque vogue non loin de ces plus grandes flottilles. Elle profite de leur expertise en construction et de leur créativité. Je suis en contact rapproché avec l'équipe de Grenoble et peux créer du matériel pédagogique en m'inspirant de modules construits collectivement et déjà en cours d'expérimentation.

Je me destine alors à la formation des enseignants du premier degré, avec l'enthousiasme du chantier débutant dans l'enseignement de langues que les nouvelles approches plurilingues représentent, aux allures de changement de paradigme :

Le paradigme plurilingue qui émerge dans les années 90¹¹⁶ dans un contexte sociétal multilingue est révélateur d'interrogations didactiques portant sur le développement plurilingue individuel, où la « compétence plurilingue » joue un rôle pivot (Simon, 2017 : 37).

Le changement de paradigme marque un passage à « une réflexion systémique, dans laquelle langues et cultures sont en interrelation, par le fait même qu'elles s'incarnent dans un sujet à la fois acteur social et apprenant » (Macaire 2008 : § 63). Il implique

¹¹⁶ Simon fait ici référence entre autres aux travaux de Coste (e.g. Coste, 1993).

[...] de passer d'une logique linéaire cumulative, à savoir l'apprentissage d'une langue L1 puis L2, à l'apprentissage des langues L2, L3, etc., à une logique complexe, celle du / des plurilinguismes, articulant les langues entre elles, sans statut de pouvoir pour l'une ou l'autre et favorisant, tout au long de la vie, la rencontre avec les langues, qu'on les apprenne ou pas, avec les cultures, qu'on les adopte ou non. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est une posture de vie et d'apprentissage. (ibid. : § 52)

« *Les années 1990, un foisonnement de nouvelles idées* » formule Moore en intertitre dans un article suite au colloque « Didactique du plurilinguisme : 30 ans de recherche »¹¹⁷ (Moore, 2021b). Ce nouveau paradigme est en effet émergent et rapidement en effervescence lorsque je le découvre.

La notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (CPP) (Coste, Moore et Zarate, 1997/1999) a été théorisée.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, Zarate, 1997).

La vision dynamique qu'elle véhicule va en faire une notion fondatrice du nouveau paradigme, qui vise une « approche globale d'une éducation plurilingue » (Coste, 2004), partant du fait social du multilinguisme sociétal que l'Europe entend promouvoir.

Le Conseil de l'Europe mobilise de nombreux experts pour définir une politique éducative des langues en Europe. Un *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives* sera édité en 2003 (Beacco et Byram, 2003).

Les démarches qui se développent seront bientôt rassemblées sous le vocable *approches plurielles* (Candelier, 2008). Au nombre de celles-ci, l'intercompréhension linguistique que

¹¹⁷ Colloque DILAPLU co-organisé par l'association Acedle et le LIDILEM en novembre 2019.

l'équipe grenobloise investit fortement avec des partenaires (*Galatea* et suites¹¹⁸) (Dabène et Degache, 1996 ; Dabène 2002, 2003, pour une revue historique voir Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2021) et l'éveil aux langues, dont le programme *Evlang*, les travaux en Suisse de l'équipe *Eole*, les travaux qui suivront au Canada d'*Elodil*, sont emblématiques. Les ressources créées à ce moment-là sont encore d'actualité et permettent aux enseignants motivés par l'éducation plurilingue de travailler en classe. La didactique de langues connaît ainsi un renouvellement, qui met en valeur les dimensions réflexive, métalinguistique et métacognitive et qui va diffuser.

L'éveil aux langues propose aussi des « contenus pour travailler le regard critique sur les situations linguistiques » dans « une approche [...] plus signifiante qui insiste sur le rôle du langage dans les affaires socioculturelles et politiques¹¹⁹ » (2011, ACL 6).

En 2016, Lory et Armand insistent sur la dimension critique de la politique scolaire que l'approche peut incarner en ce qu'elle :

se situe à l'opposé de nombreuses approches coercitives traditionnellement mises en place dans les milieux scolaires, où seule la langue de la majorité prévaut. Elle engage une révision des rapports de pouvoir entre les langues instaurées par la société dominante. (Lory et Armand, 2016)

Elles mettent en valeur aussi les aspects collaboratifs entre les élèves, qui fondent l'engagement, grâce à « l'expertise distribuée »¹²⁰. Remanier collectivement les idées reçues est un atout des activités des approches plurielles, pour un éveil au réel multilingue du monde et de l'environnement plus proche.

[...] la mise en place d'une collaboration au sein de la classe sur laquelle se fonde l'engagement dans des activités pédagogiques. Les langues, dont certaines sont inconnues des élèves tandis que d'autres sont les langues d'un ou de plusieurs élèves

¹¹⁸ Ailleurs se développent d'autres approches qui ressemblent : EurocomRom, EurocomGerm (les 7 tamis/*Die sieben Siebe*) (Stegmann et Klein, 2000 ; Hufheisen et Marx, 2007).

¹¹⁹ Je reprenais des éléments de formulations de Van Lier : "A more critical and meaning-oriented approach which stresses the role of language in the sociocultural and political affairs of the people" (Van Lier, 1995: n.p.)

¹²⁰ Hidden et Portine (2021) utilisent ce terme à propos d'écriture collaborative sur l'outil numérique.

de la classe, y sont un objet d'apprentissage, de discussion et de réflexion. (Lory et Armand, 2016 : 4)

Ces aller-retours entre les langues du monde et les langues de la classe permettent de « montrer que la situation de multilinguisme est une situation très banale, qu'elle est la normalité même de l'humain, et de mettre les langues habituellement dévalorisées dans le même paradigme que de grandes langues internationales » (Candelier, 2006 : 20).

Cet aspect pointe les finalités éducatives de ces démarches qui entendent donner l'occasion d'éclairages sociolinguistiques dans les classes et proposer de développer chez les élèves des attitudes non seulement de « linguistes en herbe » mais de « sociolinguistes en herbe », avec un regard critique sur ce qui est souvent non-interrogé : les rapports de domination entre les langues sur les territoires.

On peut attendre essentiellement de l'éveil aux langues qu'il exprime une reconnaissance et une valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves et banalise (« dédramatise ») les situations de diglossie. (Candelier 2006 : 72)

Les chercheur-es s'intéressent ainsi « aux possibilités de l'éducation plurilingue comme forme de résistance à la marginalisation et la fragilisation des langues minorisées, en particulier à l'école » (Moore, 2021b).

Quand je commence ma thèse, la généralisation des langues vivantes (LV) à l'école primaire est à l'ordre du jour avec un enjeu de diversification des langues dans l'offre scolaire qui fait partie des intentions politiques. Il y a eu depuis les années 50, une ouverture progressive de l'espace scolaire présecondaire aux langues autres que le français. La première phase d'ouverture aux LV (sous le sigle EPLV : enseignement précoce ou présecondaire des LV) s'étend des années 50 à 1989 d'abord à la maternelle, puis à l'école élémentaire. Le mot clef est sensibilisation. De 1989 à 1998, une phase d'expérimentation contrôlée sous l'intitulé EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères) se met en place. La fin des années 90 voit l'avènement de la généralisation programmée, la circulaire de mai 1998 marquant le démarrage officiel de cette politique (Ministère de l'éducation, 1998a).

Les langues régionales ont également remonté petit à petit la pente de leur exclusion scolaire (beaucoup de chemin reste à accomplir !) depuis la loi Deixonne en 1951, la loi Haby en 1975.

En 1998, Bernard Poignant, député européen et maire de Quimper, publie un « Rapport sur les Langues Régionales pour le Premier Ministre ».

Concernant les langues dites d'origine, le dispositif des ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) a été mis en place mais Jaqueline Billiez a montré qu'au fil du temps il y a « concurrence déloyale » (Billiez, 1992 : 258), l'arrivée des langues étrangères comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol à l'école primaire, ayant fragilisé le dispositif des enseignements de langues d'origine.

Les enseignements de langues de migration et de langues étrangères sont alors devenus concurrents, comme ils l'étaient d'ailleurs à l'entrée du secondaire, où, face à l'anglais, les LCO [Langues et Cultures d'Origine] faisaient preuve d'une très faible résistivité (Billiez et al., 2003 : 304).

L'entrée par les représentations et attitudes des enfants migrants et de leurs familles a permis de comprendre pourquoi le dispositif des ELCO, représentant pourtant une « légitimation institutionnelle » des langues d'immigration « ne suffit pas à modifier les comportements ». Les enfants concernés continuent à avoir des difficultés à « avouer qu'ils utilisent [à la maison] une autre langue que celle de l'école » (Billiez *et al.*, 2003 : 304) et à n'utiliser la langue minorée que de façon « ludique, cryptique ou provocante ». C'est le statut social de la langue en dehors de l'école qui modèle les attitudes et comportements en question. Jacqueline Billiez décrit les problèmes comme inextricables et file la métaphore du dysfonctionnement électrique à propos du dispositif des ELCO à l'école :

[...] les dispositifs spécifiques d'enseignement de l'arabe en tant que LCO ou ELCO à l'école primaire n'ont provoqué que des faux-contacts (voire des courts-circuits) linguistiques et identitaires (Billiez, 2000 : 23).

La fin des années 1990 semble un moment clef, où l'ouverture sur la diversité des langues devrait s'amplifier. Paradoxalement la tentation de fermeture ressurgit comme en témoigne un rapport de la Commission des Affaires Culturelles du Sénat présenté en novembre 2003 intitulé « l'enseignement des langues étrangères en France » qui formule : « La diversification : le pari manqué [...] échec de la diversification à l'école et par l'école ». Ce rapport fait le constat de l'évolution globale du curriculum vers une homogénéisation des profils linguistiques autour du « tropisme » : anglais LV1 – espagnol LV2.

Le courant de l'éveil aux langues émane entre autres de la prise de conscience du risque de fermeture et tente une alternative. Il propose des activités pédagogiques mettant en œuvre et en scène plusieurs langues simultanément en créant des liens entre les différents apprentissages linguistiques et langagiers de l'école. Ce courant m'apparaît, lorsque je commence à m'intéresser à ces questions, comme une innovation ayant une chance de contribuer au changement de façon oblique et productive. Je m'étais intéressée précédemment aux théories de l'école Palo Alto déjà mentionnées (cf. note 46).

En réalité à ce moment-là, le courant de recherche sur l'éducation plurilingue entre dans une phase de maturation puisqu'on entreprend avec *Evlang* d'en tester les effets à grande échelle, d'en montrer la faisabilité, afin d'accroître sa crédibilité et sa légitimité sur la scène éducative. Une plus grande reconnaissance de l'approche est visée dans l'espoir de la voir s'insérer concrètement dans les systèmes éducatifs européens. Ma démarche expérimentale s'inscrit dans la logique de test et de crédibilisation d'une innovation didactique sous-tendue de finalité sociopolitique et écologique de défense et promotion de la pluralité linguistique à l'école et dans la société.

Pourtant, lorsque mon projet débute, la visibilité de ce type de démarche, en contexte toulousain en particulier, est encore faible. Aucun des interlocuteurs que je vais avoir sur le terrain dont j'entreprends de négocier l'accès : professeurs d'école y compris responsables syndicaux, formateurs à l'IUFM, inspecteurs de l'éducation nationale, professeurs et principaux de collège, aucun d'entre eux n'en a entendu parler. La première étape sera donc pour moi de convaincre des acteurs de terrain (équipe pédagogique, inspecteurs...) ¹²¹, d'apporter ma pierre à la crédibilité théorique d'une telle approche, alors même que chemin faisant, je m'en approprie petit à petit les tenants et les aboutissants.

Je trouve ¹²² une classe où travailler. Je prends appui sur la structure des modules didactiques d'*Evlang*, sur laquelle les modules *Eole* créés par l'équipe suisse s'appuient également : mise en situation par document déclencheur, situation de découverte par groupe, construction du sens et mise en commun, synthèse-structuration avec trace écrite. On reconnaîtra là une orientation

¹²¹ La négociation de l'accès au terrain fait partie intégrante de la démarche de recherche (voir *infra* Lapassade).

¹²² Merci encore à Elisabeth Maricourt et à son équipe à l'école de Belberaud, Haute-Garonne.

méthodologique socioconstructiviste. Les modules que je crée, au nombre de 8, visent la comparaison des langues au plan grammatical, lexical, phonologique et scriptural mais aussi la découverte de notions sociolinguistiques comme le statut des langues (minorisées, dominantes, prestigieuses...), qui influence notre perception, notre jugement esthétique, nos représentations, donc notre motivation pour les apprendre ou pas. Je travaille avec un corpus de langues différentes à chaque fois, pour lequel je puise dans mon répertoire (japonais, anglais, allemand, espagnol, italien, franco-provençal, occitan), et m'appuie sur les modules *Evlang* ou sur les propositions des livrets originaux *Awareness of languages* publiés par l'équipe britannique de Eric Hawkins (Astley, 1983, Jones, 1984 ; Astley et Hawkins, 1985).

Par ailleurs, le choix de scolarisation pour nos¹²³ enfants dans une école Calendreta, découverte par hasard près de notre domicile va orienter ma réflexion de recherche. Les Calendretas sont écoles associatives bilingues occitan-français structurées en réseau, fonctionnant avec les méthodes de la *pédagogie institutionnelle* et des orientations de type Freinet. Leur réseau développe un argumentaire qui résonne avec celui de la didactique du plurilinguisme que j'explore. En effet, dans ce cadre éducatif parallèle à l'éducation nationale, on inscrit l'enseignement *de et en* occitan dans une perspective de promotion du plurilinguisme, avec, pour faire un raccourci, l'idée que les langues régionales et toutes les langues minorisées sont solidaires de la promotion de la diversité dans l'espace scolaire. Pour les Calandretas, il s'agit de s'ancrer dans le contexte des langues d'ici, français et occitan, de redonner un espace à celle qui est minorée et de préparer le terrain pour des apprentissages linguistiques ultérieurs en ouvrant vers les langues d'ailleurs. Des similitudes apparentes m'apparaissent alors avec le paradigme de la didactique du plurilinguisme qui invite à penser autrement la DLC, et motivent mon envie de creuser plus avant. Je découvre que les Calandretas proposent en plus de leur enseignement immersif en occitan¹²⁴, des activités de type contrastif entre le français et l'occitan, des activités de *palancas*, à savoir des passerelles où les élèves sont amenés à établir des liens entre les deux langues en contact. Les enseignants du contexte Calendreta et des

¹²³ Le « nos » renvoie ici à mon mari et moi.

¹²⁴ Les Calandretas, à l'instar des Bressola en Catalogne, des Diwan en Bretagne, des Ikastola au Pays Basque s'organisent sur le principe de l'immersion selon le modèle fondé par Lambert et Tucker au Canada dans les années 70. En Alsace, les ABCM-Zweisprachigkeit sont aussi des écoles associatives, mais fonctionnant sur la parité horaire, comme par ailleurs les classes bilingues qui se montent dans les écoles publiques en France.

chercheurs se retrouvent, en outre, régulièrement dans des séminaires de formation continuée dénommés *Latinitas* pour échanger et construire des supports, par exemple, la « pêche aux mots » dans des textes ou documents vidéo essentiellement en langues romanes. Les activités ressemblent à celles que les chercheurs de l'éveil aux langues élaborent : exposition à des corpus plurilingues, observation, décodage, comparaison avec des langues autres pour étayer les points de langues traités, dans leur cas, pour les deux langues de scolarisation, le français et l'occitan. Invitée à l'une de ces rencontres, je suis alors frappée par le fait qu'ils/elles ont peu entendu parler du courant de l'éveil aux langues auquel je me réfère, que ce soit de son historique avec les précurseurs anglais (Hawkins) ou de ses développements plus récents, alors même qu'ils ont mené une réflexion méthodologique sur des lignes similaires¹²⁵. Par ailleurs, l'enseignement bilingue langue régionale étant éventuellement perçu du grand public uniquement dans son objectif de maintien linguistique d'une langue patrimoniale ou d'une langue d'héritage, la dimension plurilingue de leur démarche n'apparaît pas immédiatement. De fil en aiguille, si *Evlang* se donne pour ambition d'œuvrer à la visibilité de l'approche au niveau européen, mon projet va tenter de se situer plus modestement en tant que *palanca* ou passerelle symbolique au plan recherche dans un contexte plus réduit, notamment entre les pratiques et recherches des écoles Calandretas et mon contexte de recherche.

Ce faisant, mon travail s'autonomise un peu de son modèle (*Evlang*) en cours de déroulement. Il s'agira dans ma thèse de construire une comparaison triangulaire. Je postule un écart au niveau de capacités et d'attitudes des élèves entre la classe expérimentale EVL (classe 1) et la classe témoin (classe 2) où l'enseignement de langue étrangère est traité de façon traditionnelle, c'est-à-dire séparée des autres langues. Je fais l'hypothèse en sus d'une proximité entre la classe EVL et la classe Calandreta (classe 3), les deux classes où l'enseignement-apprentissage linguistique s'appuie sur une transversalité et une diversité de langues. Globalement, il s'est agi d'évaluer des attitudes et aptitudes que développent des enfants qui reçoivent à l'école élémentaire un enseignement d'éveil et ouverture aux langues par rapport à des enfants qui suivent un préapprentissage classique d'une langue et par rapport à des enfants qui sont scolarisés dans le cadre bilingue français-langue régionale. Je tente d'évaluer ce que le programme leur aura

¹²⁵ Les acteurs et actrices de Calandretas se réfèrent à ce moment-là aux travaux de Klein et Stegmann (2000), qui se focalisent sur les langues romanes et concernent surtout la compétence de réception (intercompréhension).

apporté (i) au niveau des capacités à opérer des manipulations sur des codes inconnus et nouveaux et des capacités à éliciter leur raisonnement (leurs *capacités de manipulations de codes inconnus* et leurs *capacités métalinguistiques*), (ii) au niveau de leurs représentations sur les langues, corrélées à la motivation pour les apprendre dans leur diversité.

Le protocole expérimental comporte des tests diagnostiques et tests de fin de parcours pour les trois classes et un *input* didactique intermédiaire pour la seule classe expérimentale. J'utilise à ce moment-là les mots *input* et *output* du champ de la psycholinguistique, que je laisserai de côté par la suite. Les données chiffrées de cette étude de cas serviront prudemment de points de départ à une interprétation qualitative, avec retour critique sur les outils didactiques et de mesure dans une interprétation contextualisée.

Les résultats montrent que les effets sur des élèves précollégiens du travail EVL au plan des aptitudes de manipulations face à des codes inconnus sont perceptibles, de même qu'ils tirent profit d'un entraînement à la mise en œuvre de capacités relevant de la conscience métalinguistique : parler du langage et de la métacognition, parler de son raisonnement dans une résolution de problème. Les élèves de la classe expérimentale sont plus performants que les élèves témoins de la classe ordinaire dans les exercices proposés, moins déroutés par l'étrange des codes inconnus, ce qui correspond à l'objectif visé, même si l'impact longitudinal, c'est-à-dire sur la suite des apprentissages, reste à explorer. Les élèves de la classe expérimentale semblent par ailleurs plus structurés face aux exercices proposés, plus aptes à formuler par exemple des réponses « méta » que leurs homologues bilingues de la classe Calendreta, dont les aptitudes de manipulations linguistiques paraissent moins « monitorées » consciemment.

Les résultats sont instructifs, mais je suis, dans un premier temps, plutôt déroutée. L'hypothèse de la *flexibilité cognitive* des bilingues ou des enfants confrontés à des méthodes plurilingues, qui circule et m'avait intéressée, ne me paraît pas (dé)montrable. Je prends conscience que cette hypothèse du bénéfice cognitif du bilinguisme est la plus séduisante pour le grand public. Après avoir craint le bilinguisme qui serait source de *semilinguisme* et de déficit¹²⁶, la société est prête

¹²⁶ Pour un rappel historique des évolutions des représentations du bilinguisme, voir Gadet et Varro, 2006 : « le scandale du bilinguisme ».

à admettre l'inverse sans discernement, à condition toutefois que les langues mises en couple, à l'école ou dans la famille, soient valorisées socialement (cf. le succès des écoles bilingues anglais-français qui se maintient). Je prends de mon côté conscience que l'administration de la preuve est délicate au plan de la cognition.

Je découvre alors le principe de réfutabilité, selon lequel :

Tant qu'une théorie réfutable n'est pas réfutée, elle est dite "corroborée". Pour Popper, la corroboration remplace la vérification. Le but est de s'approcher de connaissances aussi vraies que possible. Cette approche du vrai ou "vérisimilitude" remplace la Vérité absolue. Il s'agit "d'une approximation de la vérité" (La quête inachevée, p.110), d'une proposition la plus vraisemblable possible au vu de l'état actuel de la connaissance. (Juignet, 2015)

Surtout Popper m'aide à distinguer ce qui est l'attitude scientifique que je peux assumer :

« J'en arrivais de la sorte vers la fin de 1919, à la conclusion que l'attitude scientifique était l'attitude critique. Elle ne recherchait pas des vérifications, mais des expériences cruciales (La quête inachevée, p. 49) » (Popper, cité par Juignet, 2015)

Nous revoilà avec la notion d'*expérience*, qui s'écarte à mes yeux de la notion d'expérimentation. Le verbe *expérencier* vient s'ajouter à mon vocabulaire¹²⁷, à côté d'*expérimenter*. La recherche en didactique et en éducation ne peut compter sur le *toutes choses étant égales par ailleurs*. Elle est plus proche de l'anthropologie et des sciences humaines qui produisent de la connaissance de façon empirique dans un paradigme qualitatif et interprétatif, lequel table sur d'autres capacités d'entendement du lecteur de la recherche que le raisonnement aristotélicien.

Pour autant la démarche de type hypothético-déductif reste une manière d'entrer en projet de recherche. C'est le cas pour les ateliers que je décrirai au chapitre 5, mais les hypothèses seront soumises à l'épreuve des observations et des déclarations des sujets observés avec les points de vue émique et étique croisés, et une prudence quant aux conclusions.

¹²⁷ Il s'ajoute en réalité plus tard, précisément lors d'un colloque où je l'entends dans le discours de Joanna Lorilleux.

Au terme de ma thèse, une bifurcation épistémologique et méthodologique se présente, avec en particulier la prise de conscience que mon axe de réflexion privilégié est du côté des représentations et des attitudes, révélables par les dires des sujets, observables dans leurs comportements. Ainsi mes recherches ultérieures traiteront des données recueillies de façon écologique et ethnographique. Pour autant, je ne renie pas cette étape du travail expérimental, qui m'a permis de mesurer ce que je ne peux mesurer. J'accompagne des étudiants, en particulier les étudiants de master MEEF, futurs professeurs d'école, dans des protocoles expérimentaux, qui prévoient recueil de données/tests ante, puis séquence pédagogique, puis recueil post apports. Souvent ils en ont besoin en raison de la représentation précisément de ce qui fait science à leurs yeux. Mais je les encourage à considérer les résultats de leur étude expérimentale comme un premier regard heuristique. Les données sont dans leur cas souvent peu robustes en raison de l'étroitesse de leur échantillon (leur classe ou celle de leurs collègues) et de la courte durée de leur protocole (quelques mois). L'analyse de l'expérimentation elle-même peut amener à saisir la complexité du milieu et conduire à l'analyse de l'expérience vécue dans sa globalité. Elle peut être un tremplin vers la mise à jour de traces plus individuelles d'évolution des élèves (pépites souvent), vers une réflexion qualitative de ce qu'ils ont pu voir dans la classe. Car les recherches sur le terrain scolaire et éducatif obligent à l'humilité, les représentations, attitudes et même aptitudes que les démarches de la didactique du plurilinguisme ambitionnent de travailler étant, selon moi, tributaires du facteur temps et par hypothèse retardées.

2.3. Travail sur les représentations et attitudes : l'hypothèse de l'effet retard

Dans le travail de thèse, j'analyse en conclusion que le niveau des représentations des élèves est le niveau le plus probant en termes d'évolution observable. Ce qui est visé est un rééquilibrage, où langues majorées, dominantes, médiatiques pourraient plus harmonieusement cohabiter avec les langues moins immédiatement valorisées. C'est ce rééquilibrage des représentations, même si latence il y aurait du côté des adolescents (2002, ACL1 ; 2003, OS1) qui me paraît l'ancrage le plus prometteur d'un travail d'éveil aux langues. Ces résultats sont convergents avec le projet *Evlang*, pour lequel le rééquilibrage apparaît dans le discours des enseignants qui ont participé.

Un double rééquilibrage de mes représentations de chercheuse débutante s'est également opéré. D'une part, je percevais au départ comme premier l'objectif propédeutique ou d'accompagnement de l'apprentissage des langues de l'approche d'éveil aux langues, objectif tourné vers l'amélioration de la performance et/ou compétence des apprenants (*la flexibilité cognitive*). Pourtant les finalités des textes fondateurs aient été suffisamment clairement énoncées (*éveil* aux langues sans intention de les enseigner). Mes représentations étaient néanmoins peu distancées des représentations sociales prégnantes, dans lesquelles tout ce qui a trait au cognitif, au développement de l'intelligence, possède ce que j'ai appelé « un fort coefficient de pénétration » (formule de la conclusion de ma thèse). À l'issue de la thèse, j'ai mieux vu l'importance de l'objectif éducatif, collectif et social, qui s'inscrit dans une finalité d'*Evlang* « Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier et Macaire, 1998, repris dans Candelier (dir.), 2003 : 21). Cet objectif global n'avait d'ailleurs pas échappé aux enseignants du terrain.

D'autre part, un autre rééquilibrage a eu lieu : je peux mieux assumer un plurilinguisme personnel, qui n'a plus la perfection de la maîtrise linguistique pour référence, où les langues qui forment le répertoire ont tranquillement droit de cité, côte à côte et en interférence éventuelle, et où la langue de ma région d'origine a pu prendre sereinement sa place.

Pour l'enseignement bilingue langue régionale, dans une enquête que j'ai menée en parallèle du travail de thèse et qui a donné lieu à deux écrits (ACL1 et OS1), j'ai pu mettre en évidence, en ce qui concerne les collégiens ex-calandrons que, à l'entrée au collège, la motivation pour l'apprentissage de l'occitan était en baisse. C'est bien ici aussi le niveau de représentations sociales qui prime. Dans des contextes de bilinguisme diglossique comparables, Hamers et Blanc (1983 : 227) parlent de « processus de polarisation associés aux générations », montrant par exemple que, à l'âge adulte, les langues minorées par le contexte retrouvent une place. L'exemple porte sur des résultats de Gumperz et Hernandez au sujet de populations d'origine latino-américaines aux Etats-Unis, qui se désintéressent de l'espagnol à l'adolescence pour s'y remettre « une fois mariés » (2002, ACL 1). Cela corrobore l'hypothèse d'un *effet retard* de l'impact sur les représentations de tout travail éducatif visant à ouvrir sur les langues autres que majorées : par exemple, l'enseignement bilingue français-langue régionale et l'éveil aux langues. C'est le fil que je tirerai dans un article publié en 2007 (ACL 2), de même que j'attirerai l'attention également en 2007 (OS 3) sur le fait que « la circonspection en matière de travail

sur les représentations (et attitudes) est de rigueur sous peine de contre-productivité ». Je listais les « écueils » qui pouvaient « prendre en traître le navigateur enseignant dans les eaux de l'interculturel » et que je peux encore relier à mes démarches actuelles en atelier d'écriture, s'il est question de travailler représentations et rapport à la langue. Il y a des risques de « plaquage d'une démarche bien-pensante ou comment faire émerger les représentations pour mieux les invalider immédiatement en renvoyant l'apprenant à son incompetence », des risques de renforcement des stéréotypes qu'on voudrait remettre en question, des risques d'« essentialisation, marquage, figement des perceptions des différences culturelles » ou encore de renvoi les sujets « à des identités non reconnues », sous forme d'assignation identitaire (2007, OS3).

D'où l'idée du *détour*.

2.4. Le détour

Selon le CNRTL, le détour est « l'action de s'écarter du chemin direct pour se rendre en un endroit donné ». Au sens figuré, c'est un « moyen indirect de dire, de faire ou d'éluder quelque chose ». Cette notion va revenir en boucle dans ma manière d'aborder les questions de recherche et les objectifs didactiques.

Dans le champ du travail social, de la psychologie clinique et des sciences de l'éducation, on nomme *pédagogies* ou *stratégie du détour*, les formes d'intervention auprès des usagers qui privilégient les réponses indirectes apportées aux situations. Cette expression, utilisée en art-thérapie, par exemple, renvoie au fait d'agir de façon décalée.

François Jullien, le sinologue, en fait un titre d'ouvrage « Le détour et l'accès » (1995), thématissant des modes de pensée indirects des Chinois et des Grecs, ce qui me renvoie à mon introduction, à ce que dit Augustin Berque sur l'oblique et le tiers comme caractérisant le mode de pensée japonais.

Que ce vocable soit utilisé en littérature et en philosophie semble une évidence. La littérature en soi est sans doute toute entière stratégie(s) du détour pour rencontrer le lecteur par la fiction. Pour les textes littéraires qui vont plus spécialement m'intéresser dans le cadre de ma recherche,

à savoir les textes hétérolingues ou translingues (voir chapitre 5), Lise Gauvin¹²⁸ parle de choix stratégique pour le plurilinguisme dans les textes avec des stratégies du détour pour éviter l'exotisant et le décoratif¹²⁹.

Pour ce qui est de l'éducation plurilingue, la *logique du détour* est constitutive des démarches et pratiques, les collègues suisses l'ayant inscrite au fronton des approches plurilingues comme « l'une des notions fondamentales », comme le rappellent Bemporad et *al.* (2023) renvoyant aux écrits plus anciens (De Pietro, 2003 ; Perregaux, 2002, Perregaux et *al.* 2003). Le détour par un travail sur d'autres langues permet le développement non seulement de connaissances et d'aptitudes métalinguistiques, mais plus généralement la mise en place d'une prise de distance, une décentration, par rapport aux langues et à celle(s) que l'on utilise dans l'espace scolaire et à l'extérieur, la langue dominante de scolarisation et de socialisation alentour.

Par le détour d'autres langues, on cherche [...] à rendre l'enfant attentif à un phénomène linguistique fondamental, en faisant l'hypothèse que son rapport aux langues et à leur apprentissage va s'en trouver modifié. (De Pietro et Matthey, 2001)

Le détour par l'observation de corpus plurilingues confère le statut d'objet observé à ces langues. Il permet de stimuler l'appétence pour des apprentissages non directement attractifs, *i.e.* les langues anciennes (Bemporad, Kolde, Lucci, 2023). Il permet un « retour » sur les apprentissages de et en français.

La prise en compte de langue diverses, présentes ou non dans la classe, le « détour par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé de ces démarches, qui permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français [...] (De Pietro, 2003 :172)

J.-F. de Pietro insiste sur cette idée de *retour*, complémentaire selon lui (conversation privée lors du colloque « Modèles en didactique du français » en mars 2023). Il ne s'agit pas de s'éparpiller. Je le comprends comme la nécessité et responsabilité de retour vers les objectifs et enjeux de l'accès à la littératie pour tous les élèves. A Toulouse, l'équipe qui prend en charge la formation par la recherche des futurs professeurs d'école sur le thème de la didactique du

¹²⁸ Entendue le 15 juin 2023 à Aix en Provence, colloque LEEL.

¹²⁹ Je reviendrai sur cela quand je parlerai des consignes d'atelier et des productions des étudiants.

plurilinguisme, formera le mot-valise Compalangues dès 2015, pour une première journée d'étude. Nous¹³⁰ organiserons deux journées d'études par la suite en 2017 et 2021 sous cet intitulé.

Le détour est en tous cas l'instrument de la décentration et du changement de point de vue :

Le détour fonctionne comme un miroir qui renvoie l'élève à une relativité de sa ou de ses propre(s) langue(s) qu'il ignorait jusque-là, tant il avait à la fois « naturalisé » et « universalisé » le connu. La logique du détour entraîne l'élève à sortir du connu, à le regarder, le réfléchir (dans les deux sens du terme) à partir d'un autre point de vue : le processus de décentration est alors en marche. (de Goumoens et al., 2003, aussi référencé Perregaux et al., 2003, cité par Candelier (dir.), 2003 : 47)

Le changement de point de vue est supposé avoir un pouvoir modificateur sur la représentation d'un objet et l'attitude qui y est associée *i.e.* le goût pour une langue et la motivation pour l'apprendre et la faire sienne.

L'approche Éveil aux langues s'étoffera et s'amplifiera au cours des décennies suivantes pour s'inscrire dans les approches plurielles, l'éducation aux langues et cultures ou l'éducation plurilingue, l'éducation au plurilinguisme ou la didactique du plurilinguisme, toutes ces étiquettes renvoyant à des positionnements subtils dans le champ.

En 2023, à l'heure où j'écris, on peut considérer que ce courant a à la fois prospéré et fécondé tout un ensemble de recherches, qu'il a certes infusé dans le système scolaire, tout en n'ayant pas complètement vu s'opérer la « révolution copernicienne » (Simon, 2015) au plan des pratiques que bon nombre des acteurs et actrices ont désiré et désirent.

Provisoirement post-thèse, je m'éloigne cependant de ces problématiques et outils concernant le scolaire et la didactique.

Vers des terrains plurilingues extrascolaires

J'obtiens un poste de MCF dans l'enseignement du FLE avec des étudiants CLD. La discipline à enseigner est la langue, et pas didactique du FLE pour les futurs professeurs de FLE, où les

¹³⁰ Le « nous » ici renvoie à l'équipe Compalangues, émanation du groupe de recherche DILIFOR.

thèses en Science du langage orientées didactique conduisent parfois, ni la didactique des langues pour des professeurs d'école, où la thématique précise de ma thèse aurait pu m'orienter. Je poursuis les recherches, au sein du groupe OLaC (Ouverture aux Langues et cultures), puis Sodilac (Sociolinguistique et Didactique des Langues et Cultures) à Grenoble, dans un travail d'équipe qui va m'ouvrir trois terrains d'exploration principaux en dehors de la sphère éducative. Le travail de recherche va me permettre dans une sorte de boucle de récursivité de faire le lien avec le public CLD, avec lequel je suis de nouveau¹³¹ en relation d'enseignement, de replacer la réflexion sur un plan sociolinguistique élargi et de mieux comprendre des enjeux de l'appropriation plurilingue de sujets adultes, points d'appui qui étayeront mon cadre de réflexion ultérieur pour la didactique de l'écriture en atelier.

¹³¹ Ma première expérience d'enseignement du FLE, comme déjà mentionné, était antérieure à la thèse au Japon puis à Grenoble.

Chapitre 3 : Explorations sociolinguistiques

Introduction au chapitre 3

Je me penche à partir de 2003 sur des terrains extrascolaires où le plurilinguisme se déploie et où nous (l'équipe Sodilac) interrogeons les situations au prisme de la notion de répertoire. Il s'agit de deux terrains nouveaux pour moi : celui d'entreprises multinationales, et celui de familles trilingues.

Dans un premier temps, je revisiterai synthétiquement la notion de répertoire dans son amplification actuelle, évoquant des auteurs dont la lecture m'a ouvert des horizons complémentaires concernant les sujets plurilingues. Je thématiserai quelques aspects des études sur les parlars mixtes (une infime partie car le champ théorique est vaste), que j'ai mobilisés dans ces années immédiatement post-thèse, avant de donner un aperçu des travaux d'équipe que nous avons menés.

3.1. Le répertoire du sujet plurilingue

La notion de *répertoire* faisait déjà partie du vocabulaire de Louise Dabène avec l'adjectif *communicatif* associé. Le terme « appartient au vocabulaire de base de la sociolinguistique » (Blommaert et Backus, 2012). La didactique des langues s'y réfère et l'adopte. Initialement théorisé par John Gumperz (1964), il correspond à « la totalité des formes linguistiques utilisées régulièrement au cours d'une interaction sociale signifiante [...] »¹³² et contient :

*[...]toutes les manières acceptées pour former des messages et offre des armes pour la communication ordinaire. Les locuteurs choisissent dans cet arsenal en fonction du sens qu'ils souhaitent transmettre*¹³³. (Gumperz, 1964 : 137)

Ainsi :

¹³² “the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction [...]”

¹³³ “all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons for everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey”

on entend par répertoire verbal, langagier ou linguistique, l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté' ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents, qui constituent autant de ressources dans lesquelles puiser pour communiquer. (Léglise, 2021)

Il peut être décrit au plan de la communauté des locuteurs, ce qui renvoie au multilinguisme social, ou au plan de l'individu ce qui renvoie au plurilinguisme, selon la distinction lexicale maintenant usuelle dans la sphère scientifique francophone.

Son acception est dynamique :

Il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste et al., 1997 : 12)

Au prisme de la *superdiversité* contemporaine (Vertovec, 2007, 2019), le répertoire est vu comme un ensemble de ressources mouvantes et évolutives, tout au long de la vie avec une dimension biographique liée au parcours de vie des sujets, marqués par la mobilité pour certains.

Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives. (Blommaert et Backus, 2012).

Ceci étant, ils ne se développent pas "*in a linear fashion. They develop explosively in some phases of life and gradually in some others*". Rien n'y est linéairement ni définitivement acquis. Ce dernier adjectif renverrait à une opération accomplie une fois pour toute, alors que le paradigme du plurilinguisme propose une vision processuelle. Les répertoires des individus de la modernité tardive sont caractérisés par leur complexité et leur structure feuilletée.

Considérer que les répertoires sont constitués de formes langagières en tant que ressources pour communiquer, plutôt que constitués de langues ou de variétés dans leur intégralité, a par ailleurs des implications théoriques et pratiques importantes. Au niveau didactique par exemple, les apprenants ne sont plus astreints à atteindre un hypothétique « niveau de langue » suffisant pour communiquer d'une façon monolingue. Ils peuvent ajouter jour après jour des ressources à leur répertoire global, et ainsi communiquer grâce à l'ensemble de leurs ressources plurilingues disponibles. (Léglise, 2021 : 299)

La notion de répertoire concerne tout sujet parlant, même celui qui se définirait comme monolingue, si l'on inclut dans la définition la dimension pluristyle (Buson et Billiez, 2007), à savoir la capacité à utiliser des styles et registres sociaux variés. Gadet et Tyne (2004) parlent de la *palette des styles*. Le terme *palette* qui renvoie à l'univers pictural est particulièrement séduisant.

La palette inclut les expériences langagières ou *Spracherleben* (Busch, 2012) pour former le répertoire plurilingue, pluriexpérientiel, pluriculturel, et plurilittératié¹³⁴. Le répertoire est holistique, ce qui ne signifie pas un tout indifférencié mais un ensemble où le rapport entre les parties et le tout est dialectique. Le répertoire s'ancre dans le pluriel et intègre le rapport dialectique.

L'image du palimpseste (Coste, De Pietro et Moore, 2012) peut être mobilisée pour décrire le répertoire des sujets comme holistique : un lieu où rien ne s'efface vraiment, où la dynamique de tissage linguistique et identitaire prévaut sur une logique d'effacement et de séparation.

Pavlenko (2006) (voir *infra*, paragraphe 4.4) évoque le *répertoire affectif*, ce qui pour moi complète avantagement la notion, s'agissant de s'intéresser au sujet plurilingue, à sa voix et à son inscription dans son environnement, où la subjectivité intervient.

Kramersch (2010) formule que la construction du *sujet plurilingue* n'est pas fondée dans la mémorisation de règles grammaticales, mais plutôt dans l'expérience subjective de l'apprentissage et de l'usage d'une langue *avec* les autres. Ainsi, le sujet trouve dans une nouvelle langue associée à une nouvelle expérience :

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 [...] (2019, OS9).

La *Transformative Multiliteracies Pedagogy* (TMP) a été théorisée par Cummins et son équipe au Canada comme une pédagogie transformative visant le développement de littératies plurielles et plurilingues. Je me suis souvent référée dans mes recherches et articles aux *Identity*

¹³⁴ Pour une discussion du terme « plurilittératie », voir Molinié et Moore (2020) : « Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations ».

texts ou textes identitaires que ces chercheur·es décrivent (Cummins et Early, 2011). Les *textes d'identité* sont des objets plurilingues et multimodaux, mobilisant des dessins, images, collages et textes (Prasad, 2015) produits par des élèves dans le cadre scolaire et montrant le lien avec leurs autres langues, familiales ou environnementales¹³⁵.

La théorie des TMP permet de penser la nouvelle langue au répertoire comme ouvrant un nouveau champ des possibles, un nouvel espace littéracique, un nouvel empan de transformation au plan de la pensée, une nouvelle « voix », ou gamme où la placer.

Canagarajah (2011a, 2011b), García (2009), Wei (2017)¹³⁶ ont théorisé aux Etats-Unis la notion de *translanguaging*¹³⁷ (que j'aborde ici mais sur laquelle je reviendrai infra). Selon Canagarajah, il s'agit d'un « accomplissement interactif qui consiste pour un individu à aligner ses ressources sur les conditions environnementales pour construire du sens » (notre traduction)¹³⁸ (Canagarajah, 2011a). C'est donc un phénomène vieux comme le monde, bien connu des sociolinguistes, qui consiste à « faire feu de tout son bois de langues » quand la situation le nécessite, et qui débouche sur du parler bilingue ou plurilingue dans de nombreuses situations sociales ordinaires. Mais Canagarajah insiste sur le processus qui permet au sujet parlant de mobiliser toutes ses ressources pour « placer sa voix » (Canagarajah, 2011a) et se sentir entendu. Ce processus est susceptible dans les cadres d'apprentissage d'être court-circuité voire sanctionné. Il faut donc dans les espaces institutionnels trouver des moyens et procéder à des ajustements afin de redonner les autorisations (Goï, 2015) de circulations entre les langues et les variétés, afin que les ressources *déjà-là* puissent servir d'appui aux nouvelles ressources.

¹³⁵ L'article co-écrit avec Arielle Barthélémy (2021, ACL13) s'appuie sur son travail de M2 en UPE2A, expérience réalisée à partir d'un album sans texte, qui a débouché sur l'édition de deux petits « livres », mêlant textes et images, co-produits avec ses élèves.

¹³⁶ Ces trois auteurs ont été très prolifiques et je ne renvoie ici qu'à une petite part de leurs publications.

¹³⁷ 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. Il fait aussi l'objet de débats, étant souvent mobilisé de manière peu approfondie, alors que les mélanges de langues et autres phénomènes d'alternances ont fait l'objet de descriptions très élaborées. Je ne pourrai rentrer ici dans ce débat dont il me manque trop d'éléments. Voir néanmoins Narcy-Combes, 2018.

¹³⁸ “*Translanguaging* [...] is an interactive achievement that depends on aligning one's language resources to the features of the ecology to construct meaning”.

Lors de l'apprentissage/appropriation d'une langue nouvelle, il se passe quelque chose de plus subtil qu'un simple ajout de mots ou d'énoncés dans le répertoire du sujet. Kramersch déclare que la nouvelle langue n'est pas un simple moyen de renommer le « mobilier familier de l'univers ». L'expérience subjective, viscérale et physique de l'apprentissage et de la pratique d'une langue est fondamentale, avec le « plaisir » de la langue, dont elle dit qu'il n'est pas un luxe, un supplément. C'est au contraire un élément constituant de l'incorporation, de l'appropriation.

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 plurilingue¹³⁹ (Kramersch, 2010 : 131, ma traduction).

Kramersch adopte une position critique vis-à-vis d'une didactique qui verrait l'acquisition d'une langue comme « une sorte de greffage cognitif sur un esprit préexistant ». La langue n'est pas un « outil neutre et transparent ». Ce faisant, elle plaide pour la reconnaissance de la *compétence symbolique*. Celle-ci complète ou enrichit la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle évoquée plus haut. Comme Kristeva, elle défend l'idée que l'on devient sujet à travers les rencontres au cours de sa vie avec les différents systèmes symboliques. Elle s'inscrit ainsi dans une perspective écologique de l'apprentissage des langues (2019, OS9) comme nous sommes nombreux à le faire dorénavant (Longuet et Springer, 2021, entre autres).

3.2. Alternances de codes et parlers plurilingues

Gadet et Varro (2006 : 12) notent que les « les parlers “mixtes” » ont longtemps été tenus pour « la “part noire” du bilinguisme », tous les termes « désignant ce phénomène, pourtant très courant » ayant « des connotations dépréciatives (mélange, métissage, hybridation, contamination) et [ayant] le défaut de traiter les deux langues comme des entités stabilisées ». Toutefois, « ces pratiques ont ensuite été réhabilitées en tant que ressources identitaires des bilingues entre eux ». Le changement de vocabulaire, du déficit aux ressources, n'est pas

¹³⁹ “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)

anodin. Lüdi et Py (1986/2003) inaugureront la notion de *parler bilingue*. Gadet et Varro mentionnent que cet objet d'étude n'est pas immédiatement reconnu en rappelant que « les chercheurs "n'entendaient" pas ces phénomènes (qui existaient pourtant forcément) avant que le terme "alternance codique" n'apparaisse » (Gadet et Varro, 2006 : 12).

Le terme *alternance codique*, en anglais *codeswitching*, apparaît au milieu du XX^{ème} siècle pour renvoyer à l'usage consécutif de plusieurs langues par des interlocuteurs » (Léglise, 2021, n.p.).

Selon cette autrice,

Deux grands types d'approches de l'alternance de langues et des parlars bilingues se sont développés ces quarante dernières années. L'une de leurs motivations était de démontrer que l'alternance – longtemps considérée comme une compétence incomplète dans les langues en présence – répondait à des règles et à des fonctions précises. Différentes typologies ont été proposées, liées à une utilisation chaque fois différente des termes 'alternance', 'mélange', 'insertion', 'codeswitching' ou 'code-mixing', ce qui rend difficile toute présentation unifiée (Léglise, 2021).

« Les approches grammaticales » (Poplack, 1988, Muysken, 2000, Meyer-Scotton, 1993) « visent à déterminer la structure linguistique des productions bilingues », tandis que les « approches pragmatiques ou interactionnelles », s'intéressent « au rôle et aux significations sociales de l'alternance de langues » (Ibid.). Auer propose de parler de *mixing* ou de *fused lects* (Auer, 1998), envisageant les mélanges sur un continuum, faisant pour sa part les distinctions suivantes :

CS (codeswitching) will be reserved for those cases in which the juxtaposition of two codes (languages) is perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants. The term LM (language mixing), on the other hand, will be used for those cases of the juxtaposition of two languages in which the use of two languages is meaningful (to participants) not in a local but only in a more global sense, i.e. when seen as a recurrent pattern. (...) Stabilized mixed varieties will be called fused lects. (Auer, 1998 : 3)

La littérature est abondante sur ces sujets, et passionnante en ce qu'elle touche aux questionnements fondamentaux de ce qu'est une langue, de ce qu'est le changement linguistique, de ce que sont les continuums et les créolisations, de « ce que parler veut dire » (Bourdieu, 1982) et le débat est foisonnant.

Vallejo et Dooley (2020) mentionnent la nouvelle terminologie pléthorique du champ du plurilinguisme évoquant un tournant :

The current multilingual shift has given way to the emergence of a wide spectrum of nomenclatures: plurilingual modes, heteroglossia, languaging, translanguaging practices, translanguaging, transglossia, crossing, codemeshing, polylinguaging, metrolinguism and transidiomatic practices, to name a few. (Vallejo et Dooley, 2020)

La notion déjà évoquée de *translanguaging* en particulier a fait florès, échappant en quelque sorte à ses créateurs, dont Li Wei :

The term Translanguaging seems to have captured people's imagination. It has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multimodal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse. The growing body of work gives the impression that any practice that is slightly non-conventional could be described in terms of Translanguaging. There is considerable confusion as to whether Translanguaging could be an all-encompassing term for diverse multilingual and multimodal practices, replacing terms such as code-switching, code-mixing, code-meshing, and crossing (Wei, 2019 : 9).

Autant de débats terminologiques qu'il sera intéressant de suivre à l'avenir.

Au plus près des repères qui m'étaient nécessaires dans les années 2000 et me sont nécessaires aujourd'hui, Gadet et Varro décrivent « le champ des études sur le bilinguisme¹⁴⁰ » comme bel est bien découpé en « *grosso modo* [...] deux approches, **l'une qui mesure, l'autre pas** » (c'est moi qui mets en gras).

En se fondant sur l'observation des pratiques ou des « stratégies » familiales (« un parent/une langue », « code-switching », « mixing », etc.), ou sur des entretiens et tests, des linguistes et psycholinguistes s'efforcent de mesurer le degré de fluidité, la richesse lexicale, la reconnaissance phonémique, les aptitudes cognitives, les compétences comparées des bilingues et des unilingues, [...], les niveaux de compréhension et la production à l'oral et à l'écrit, etc. des sujets bilingues [...].

Au contraire, des sociologues et sociolinguistes se sont plutôt montrés intéressés par la vie des langues en société, les identités et la transmission intergénérationnelle. Il est chez eux rarement question de mesurer le bilinguisme car c'est la valeur symbolique et

¹⁴⁰ Qui diffère donc de celui du plurilinguisme à proprement parler.

le plan identitaire, indépendamment de son actualisation, qui leur semblent importants, plus que le niveau de compétence. Cette approche est portée par les enjeux politiques et sociaux des situations de contacts de langues et de cultures [...], en soi symboliques. (Gadet, et Varro, 2006 : 17)

L'équipe Sodilac se situe dans la deuxième approche et entreprend au début des années 2000 de nouveaux travaux plus sociolinguistiques que didactiques en sus de ceux en cours dans l'espace scolaire.

3.3. Mésocosme de l'entreprise : mélanges sous contrôle

En 2004-2005, l'équipe monte un projet intitulé *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*, piloté par Diana-Lee Simon et co-financé par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (cf. rapport Simon, 2010). Il s'appuie sur le corpus de notre collègue Nathalie Thamin recueilli pour sa thèse dans une entreprise multinationale (composé d'une vingtaine de récits de vie), associé à un recueil que nous avons mené dans une enquête complémentaire par questionnaires auprès d'autres entreprises autour de Grenoble.

Les enquêtés sont des *migrants* d'un certain type que nous avons nommé « les migrants temporaires en entreprise internationale » ou « migrants qualifiés ». Le contexte est donc celui de la « migration des élites » (Erfurt, 2017¹⁴¹).

Ces migrants temporaires (MT) semblaient donc pourvus d'un fort capital de mobilité et leur répertoire plurilingue était susceptible de révéler des dynamiques de construction et recomposition spécifiques, liées à leur contexte et histoire professionnelle (par exemple choix de la mobilité versus contrainte économique et/ou politique pour d'autres types de migrants) que nous cherchions à décrire et comprendre. (Simon, 2010)

Nous voulions explorer les politiques linguistiques des entreprises internationalisées, explicites ou implicites, lesquelles fonctionnent « sur de nombreux points de la même façon qu'un État qui doit gérer son plurilinguisme » avec une tendance « au centralisme linguistique au profit

¹⁴¹ Pour le sujet de l'écriture que je traite dans cette synthèse, Erfurt note justement que la « pluriscripturalité » qui joue un rôle essentiel dans la compétence plurilingue des gens hautement qualifiés.

d'une langue véhiculaire unique » (Simon, 2010 : 11), en l'occurrence l'anglais. Notre hypothèse de base est que les répertoires sont dynamiques : ils « suivent le rythme des vies humaines » (Blommaert et Backus, 2012, *supra*) ; ils se recomposent avec les langues qui changent de fonction. Billiez et Lambert (2005) apportaient cette conclusion (cf. *infra*, p. 46).

La notion de compétence est mise en perspective dynamique, au sein d'un paradigme qui s'est déplacé d'une vision monolingue à une « vision holistique du bilinguisme ». Cela permet d'accorder « une place importante à la conscience qu'a l'individu de son plurilinguisme et à sa réflexivité, son efficacité sociale et sa responsabilité » (Simon, 2010 : 12) et d'opérer plus avant le déplacement du bi- au plurilinguisme dans le regard.

Ce travail collectif donnera lieu au rapport susmentionné et de mon côté à deux articles co-écrits avec Nathalie Thamin (2013, ACL7 ; 2010, ACL5).

Le premier article thématise « le poids des normes », autrement dit de la nécessité que les locuteurs voient à séparer les langues. Ils reconnaissent (en riant) pratiquer un jargon mêlé : « une langue interne propre à l'entreprise » (fortement thématisée dans plusieurs entretiens et qui apparaît dans tous les questionnaires), quasi revendiquée comme langue à part entière figurant dans le répertoire au même titre que les autres langues :

Je dis toujours que je parle quatre langues, le polonais, l'anglais, le français et la langue *¹⁴²
(Ent - Alicia -polonaise)

Ce vernaculaire intraentreprise est, le plus souvent mais de façon variable selon les micro-contextes, un parler mixte avec le français comme substrat syntaxique et l'anglais comme source d'emprunts lexicaux, pour les locuteurs non-natifs de l'anglais et qui sont socialisés en français pour leur vie extraprofessionnelle, vivant à Grenoble et environs. Rappelons que dans le contexte, l'anglais est utilisé comme première langue de travail, langue *hypercentrale* (Calvet, 1999), dans l'entreprise, à l'oral en réunion et dans les courriers, rapports et courriels « dès qu'une personne au moins n'est pas francophone ».

Le français est langue de communication pour beaucoup d'entre eux dès le seuil de l'entreprise passé sauf pour ceux qui s'en sortent complètement sans – certains anglophones natifs et sûrement aussi

¹⁴² * : sigle de l'entreprise

certaines Asiatiques, Indiens et Chinois qui communiquent beaucoup en anglais et dans leur langue première dans l'entreprise et tout le temps en dehors. Le français a donc le statut de langue « seconde » environnementale, omniprésente à l'extérieur tout en étant non nécessaire à certains, et dominée à l'intérieur de l'entreprise au plan pratique – l'anglais est la langue véhiculaire, et au plan symbolique des relations de pouvoir – la maison mère est aux Etats-Unis et le « top management » plutôt anglosaxon. (2010, ACL 5 : 28)

Pourtant, le jugement porté sur la langue mêlée est ambivalent. Elle est jugée efficace, inévitable, mais n'est pas complètement assumée : il faut la garder pour l'entre-soi.

Inévitable dans une entreprise multinationale avec beaucoup de langues représentées, et avec un jargon important en anglais. Ça ne me dérange pas plus que ça, mais il faut arriver à garder ce langage au niveau de l'entreprise et pas l'emmener en dehors, [...]. (Q8-belge)

D'un point de vue "pureté de la langue" il est regrettable de parler *speak. Côté pratique il est très difficile d'éviter ce genre de langage (Q13-britannique)

Dans le cadre professionnel, où en principe le mélange est licite, il est toutefois perçu comme une pollution, un moindre effort, une faiblesse, un risque :

Ça pollue la langue ! En plus on a tendance à parler anglais avec des collègues qui, eux, parlent très bien ma langue, mais qui sont non-anglophones de base. On risque donc de récupérer de mauvaises habitudes de parler. Au lieu de chercher le mot juste dans sa propre langue on choisit un "hybride" car c'est plus facile et de toute façon on se comprend ! (Q12- anglais)

J'essaie d'éviter ce type de langage, mais souvent mon entourage parle comme ça et ça me pollue (Q11- espagnol)

On ne fait plus d'effort pour bien parler une langue (Q14-italo équatorienne)

Comme [quand] même c'est une faiblesse (Q9-britannique)

Toutefois, les locuteurs apprécient la créativité du parler interne.

J'aime bien. Je trouve cette façon de parler drôle !! (Q15-suisse espagnole)

On lui reconnaît une valeur pour créer de la connivence et souder la communauté, une des fonctions des alternances mise en évidence par Jacqueline Billiez bien avant (Billiez, 1985). Les marques transcodiques fonctionnaient dans le contexte qu'elle décrivait, les familles issues de la migration, comme marques de différenciation conscientes ou inconscientes des jeunes vis-à-vis de leurs parents, en même temps que comme marquages identitaires d'appartenance à leur communauté d'élection (les jeunes). De la même manière, dans l'entreprise « [...] les marques transcodiques fonctionneraient [...] comme marques d'appartenance à une communauté de référence, ici l'entreprise. La langue mêlée est bien vécue comme un code de l'entre-soi [...] » (2010, ACL 5 : 32). Le mélange reste toutefois partiellement vécu par les locuteurs comme partiellement illégitime. Je retiens aujourd'hui que, dans ce contexte professionnel pourtant multilingue par vocation et nécessité, les acteurs à titre personnel gardent en arrière-plan représentationnel le modèle des langues comme discrètes et séparées.

Dans le deuxième article (2013, ACL 7), « Pratiques plurilingues dans une entreprise internationale à Grenoble : le prévu et l'imprévu de la mobilisation des ressources linguistiques », nous sommes revenues sur « ce sociolecte interne au statut ambivalent » développé dans le « mésocosme » que constitue le lieu de travail « un milieu intermédiaire, articulé au macrocosme à savoir l'espace géopolitique dans lequel [il] se situe, et au microcosme constitué par l'individu, sa famille, son entourage non professionnel ». Nous pointions « l'usage très marginal de pratiques d'intercompréhension », dont les travaux d'autres collègues (cf. revue historique de Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2021) cherchaient à démontrer le potentiel. Nous pointions aussi que « les attitudes et les pratiques des membres de la communauté de locuteurs peuvent être en résonance ou en dissonance avec la politique linguistique déclarée » de l'entreprise avec des « phénomènes d'adhésion vs. écart, de *compliance* (Lavric, 2008) vs. frottements et résistances ». Nous analysons finalement que

le groupe social intègre à la fois la règle et la contrainte linguistique mais les détourn[e] également, au profit de sa cohésion et au nom d'un principe de liberté et de plaisir. Cette irruption de l'imprévu, loin d'être toxique, s'inscrit pleinement dans la dynamique des échanges (2013, ACL7).

La tension dans la création d'un sociolecte du mésocosme entre principe de plaisir et poids de normes intériorisées sera remise en réflexion pour moi dans les intentions des ateliers où le sujet scripteur est invité à trouver son style, à créer sa langue, son idiolecte plurilingue.

Juste après ce travail sur le mésocosme que constitue le lieu de travail, nous avons exploré le microcosme que constitue la famille, quand des langues s’y mélangent.

3.4. Microcosme de la famille : tricotissage¹⁴³ souple

Le projet que je mènerai, au sein de la même équipe partiellement reconfigurée¹⁴⁴, émane d’abord de la question de savoir ce qui se passe quand trois langues au moins sont là, les situations bilingues ayant été amplement documentées, mais les situations trilingues beaucoup moins.

Le chapitre d’ouvrage « Quand trois langues se mêlent dans les échanges familiaux : un trico(tiss)age créatif des ressources plurilingues » (2013, OS6) rend compte de notre enquête, ainsi que le rapport pour la DGLFLF : « Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? » (2013, AP 1) et le petit texte « Mélanges trilingues en famille ou chez la coiffeuse. Un projet en cours... » paru auparavant dans le Bulletin de l’observatoire des pratiques linguistiques de la DGLFLF (2011, PV 1).

Nous partons du constat que même si bilinguisme est souvent utilisé paradoxalement comme hyperonyme de plurilinguisme, le binaire de son étymologie semble occulter d’autres dynamiques.

Bilinguisme est encore souvent utilisé comme un terme chapeau – « cover-term » (Myers-Scotton 2006) – incluant plurilinguisme. Ainsi la notion est encore « prisonnière » de représentations limitées (voir entretien Billiez, disponible en ligne : www.revuelautre.com/Entretien-avec-Jacqueline-BILLIEZ.html) (2013, OS 6)

¹⁴³ La métaphore du tissage, associée au métissage, est abondamment répandue dans l’analyse de la littérature et de la langue, particulièrement pour les œuvres d’écrivains qui jouent avec les langues : africain (Kojo Laing), haïtien (Gérard Etienne), vietnamien (Linda Lê), etc.

¹⁴⁴ D’autres projets étant menés en parallèle, le groupe qui s’occupera de celui-ci est constitué de Takako Honjo, Silvia Audo-Gianotti avec l’appui conséquent de Stéphanie Galligani, Diana-Lee Simon, Patricia Lambert et Jacqueline Billiez.

L'idée est donc de réfléchir « le plus de deux langues ». Il y a des situations où trois idiomes au moins sont présents, par exemple chez une coiffeuse sicilienne que nous connaissons à Grenoble, une alternance entre l'italien, le sicilien et le français a été repérée. Nous identifions aussi dans notre entourage des familles mixtes trilingues.

Nous voulions tenter le recueil écologique avec enregistrements de conversations/interactions ordinaires, et pas seulement du recueil de pratiques déclarées. Nous avons mené l'enquête finalement, dans deux familles seulement, la pose d'un appareil enregistreur dans le salon de coiffure s'étant révélée trop intrusive. Il s'agit d'une famille à franco-japonaise à Grenoble et d'une famille italo-allemande basée à Monaco.

Nous avons exploité jusqu'à publication uniquement la situation franco-japonaise, touchant du doigt l'aspect chronophage du traitement (pas suffisamment « outillé » à l'époque dans notre cas) des données denses et complexes que sont les données écologiques.

Au plan méthodologique, nous y avons réfléchi des postures qui encore aujourd'hui sont clés pour moi, « incluant les locuteurs » pour un « croisement raisonné des points de vue étique¹⁴⁵ et émique ». A savoir que l'interprétation des données se fait dans un échange : le point de vue étique est celui des chercheuses, le point de vue émique est celui des participants. Notre choix méthodologique s'inscrivait

[...] dans la posture de « responsabilisation » (*empowerment*) définie comme « une recherche sur, pour et avec » les observés, la co-élaboration de l'analyse faisant partie intégrante du processus interprétatif : « L'interaction entre chercheurs et observés n'est plus considérée comme un biais [...] elle constitue une situation naturelle où la relation [...] se négocie en contexte, les rôles n'étant pas fixés une fois pour toutes (Gadet, 2003 : 7). (2013, OS 6)

Le petit texte de Gadet (*op. cit*) m'avait grandement éclairé¹⁴⁶. Beaucoup de chercheur-es aujourd'hui mettent en place des protocoles de recherche avec les enquêtés, ce qui devrait tomber sous le sens en sciences humaines, mais est encore trop négligé, car souvent compliqué, il faut le reconnaître. Pourtant, il s'agit d'un simple respect des informateurs, dans la logique

¹⁴⁵ Encore aujourd'hui, mon logiciel de traitement de texte voudrait absolument corriger ce terme en « éthique » !

¹⁴⁶ J'avais découvert aussi les travaux des ethnologues et leurs outils (journaux), dont je conseille l'usage à mes étudiants actuellement.

du don et contre-don dont j'ai déjà parlé. L'analyse est plus riche dans ces points de vue croisés. Par ailleurs, pragmatiquement on peut constater qu'à force de « manque de respect du terrain, les chercheurs en grillent l'accès pour d'autres qui arrivent après » (Propos de Billiez, conversation privée). Je me souviens de conversations vraiment formatrices avec J. Billiez pendant ma thèse au sujet de la déontologie de la recherche. Le terrain scolaire est particulièrement sensible de ce point de vue. Pourquoi les praticiens, les enseignants, les familles, laisseraient-ils entrer les chercheur·es dans leur classe ou leur maison s'il n'y a pas échange et partage d'éléments de compréhension ?

Dagenais (2002) évoque le *member checking* ou vérification auprès des participants, à qui l'on demande de relire les transcriptions des notes de terrain et des entretiens, comme un élément à part entière des protocoles de recherche en ethnographie de l'école. La triangulation nécessaire à la validation des résultats passe selon elle par cette étape.

Le *member-checking* est toutefois particulièrement chronophage et souvent couteux émotionnellement. Lagrave (2021) livre sur ce point un témoignage poignant : elle était allée interroger des paysannes dans les années 80 au sujet de leur condition de femmes. Ces dernières avaient livré des témoignages émouvants : « elles me déversaient leurs vies comme on lâcherait une bonde » (Lagrave, 2021 : 286) que la sociologue n'a finalement (pour de nombreuses raisons) pas publié. Le « silence traversé de mauvaise conscience » qu'elle évoque renvoie de fait à la difficulté du regard « scientifique » sur les vies de nos enquêtés, à l'indispensable réflexion sur notre posture.

La négociation de l'accès au terrain avec respect des acteurs, étape à part entière d'une enquête de terrain, fait partie de cette posture déontologique, toujours à remettre sur le métier. Lapassade, psychosociologue, détaille ce que signifie la négociation de l'accès au terrain dans son domaine :

Cette expression désigne deux activités assez différentes, même si elles peuvent être complémentaires :

-il faut « négocier », parfois, la permission formelle d'enquêter – mais cette nécessité concerne essentiellement les recherches menées dans les organisations et les institutions ;

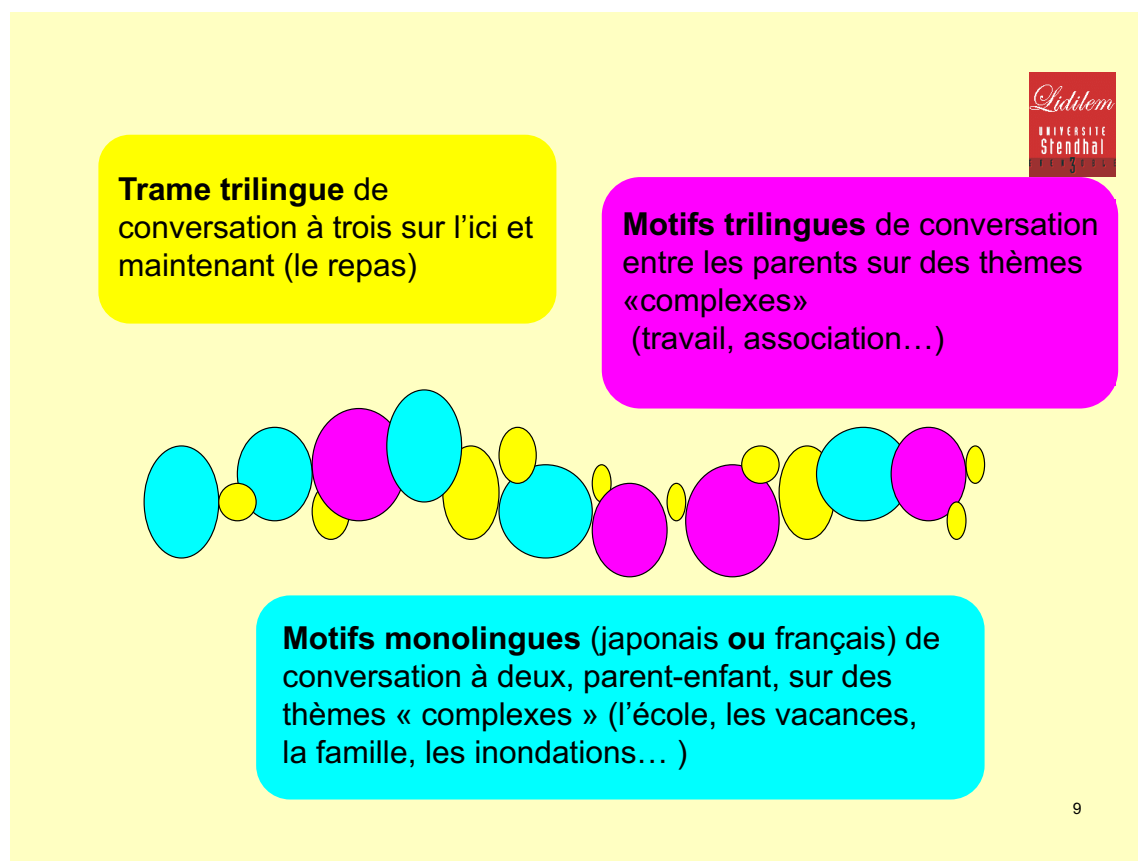
-on entend aussi par négociation d'accès au terrain le travail effectué par le chercheur pour acquérir la confiance des gens afin qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur, et même de collaborer avec lui.

Et cette négociation, en tant qu'elle comporte déjà des interactions intenses avec les gens, est l'occasion d'effectuer les premières observations ; elle fait donc déjà partie de l'observation participante. Rien, d'ailleurs, n'est jamais acquis définitivement : il faudra toujours, et jusqu'au bout de la recherche engagée, re-négocier l'entrée. Pour les premiers anthropologues, l'accès au terrain n'exigeait pas de négociations préalables dans la mesure où ces terrains étaient sous domination coloniale. (Lapassade, 2016, n.p.)

Je m'étais référée à cet auteur dans mon travail doctoral, me situant *de facto* dans l'ethnographie de l'école. Pour l'enquête avec les familles trilingues, nous sommes, mes collègues et moi, dans une enquête de terrain hors école avec toutes les étapes ethnographiques. Nous ne sommes ni observateurs externes, ni observateurs participants en immersion, ayant délégué à la famille le soin de brancher le magnétophone. Toutefois la nationalité et la qualité d'amies de la famille qu'avaient respectivement mes collègues, elles-mêmes plurilingues, Takako Honjo pour la famille franco-japonaise et Silvia Audo-Gianotti pour la famille monégasque, ont facilité l'accès au terrain, puis le travail d'échanges sur les données et leur interprétation, qui a eu lieu dans d'excellentes conditions grâce à leur talent relationnel.

L'enquête est centrée sur les conversations ordinaires à table. La famille trilingue observée pour laquelle l'analyse des données a pu être poussée¹⁴⁷ comprenait le père (français, bilingue français-anglais et un peu japonophone), la mère (japonaise, bilingue japonais-français et un peu francophone), la fille (8 ans, vivant en France, allant souvent au Japon et fréquentant l'école de japonais associative du samedi). Nous avons isolé une trame de fils de conversation à trois, avec des motifs spécifiques rebrodés à deux, comme visualisé sur le schéma suivant :

¹⁴⁷ La deuxième famille comprenait un père allemand, une mère italienne, une enfant également et tous trois vivaient à Monaco, dans un environnement francophone. Par manque de temps et parce que la vie nous a emmené sur d'autres sujets et projets, nous (dans ce cas surtout Silvia Audo-Gianotti, italophone et professeur d'italien au lycée et moi) n'avons pu finaliser un article qui était prévu. Souvenir encore ému de temps partagé avec elle à Nice, et de travail sur ces données. Comme Lagrave (supra), un peu de mauvaise conscience et de regrets vis-à-vis de la famille qui a accueilli notre demande et branché le magnétophone, et dont nous n'avons pas pu exploiter les données.



Une diapositive présentée par notre équipe au colloque PluriL en 2012 à Nantes

Nous avons ainsi décrit un « tissage complexe et subtilement coloré avec « transfert » de traits discursifs » rendant compte d'un « vernaculaire trilingue [qui] semble bien être construit sur la complémentarité des langues, avec des fonctions mobiles » et « une compétence plurilingue dont l'efficacité est perçue plus clairement pour la réception », avec « fierté » par les sujets, la compétence de production (orale et écrite) étant l'objet d'autojugements plus sévères.

La compétence de réception nous paraissait justement à mettre en avant, étant trop peu perçue par l'école et par les locuteurs eux-mêmes (cf. propos et travaux de J. Billiez). Cette enquête permettait de le montrer.

Les deux enquêtes, au niveau mésocosme et microcosme, nous ont amenées à un point de conclusion similaire : ni le lecte interne au milieu professionnel, ni le vernaculaire intrafamilial ne sont susceptibles de se figer.

L'hypothèse de stabilisation de « patterns » dans ce vernaculaire en mouvement nous paraît improbable : il n'y a pas de *fused lect* (Auer, 1998 : 3) en construction, mais bien un *tricotissu* créatif que les locuteurs remodelent au fil du temps efficacement pour « langager » leur vie. (2013, OS 6)

Dans le groupe Sodilac, nous étions aussi préoccupées de ce que

les pratiques bi-plurilingues sont encore fréquemment stigmatisées y compris par des personnes faisant autorité (professeurs, médecins, orthophonistes, politiques, chercheurs, etc.), surtout si (ou seulement si) les langues en usage ne sont pas des langues valorisées et ces discours pèsent sur la gestion familiale des langues (2013, OS 6).

Dix ans plus tard, les efforts des sociolinguistes¹⁴⁸ (commencé bien avant) n'ont sans doute pas encore réussi à déconstruire les représentations et attitudes négatives toxiques répandues dans la société : beaucoup d'enseignants continuent de déprécier les langues familiales et de donner des conseils contreproductifs aux familles, comme de ne pas utiliser les langues familiales avec l'enfant, de même que des médecins et des orthophonistes, dès qu'il y a une difficulté scolaire. Je peux m'en apercevoir en suivant des Master de professeurs d'école débutantes, en stage de recherche à l'école. Eux-mêmes doivent souvent déconstruire le raccourci de cause à effet, et réfléchir la multicausalité probable des problèmes dans le cas de « petits parleurs » en maternelle par exemple.

Les conversations avec les familles ont été édifiantes sur le thème de ces regards extérieurs faisant autorité (dont nous pouvons faire partie). Elles ont dévoilé aussi à quel point les schémas théoriques, quelquefois schématiquement compris, imprègnent les politiques linguistiques familiales. Le modèle OPOL par exemple (*one person, one language*) semble extrêmement répandu et représente quelquefois l'idéal, bien qu'il ne soit que fort peu souvent atteignable, ce qui génère de la culpabilité. Grosjean s'intéresse à cette question.

As for the "one person, one language" strategy, and contrary to general belief, it only produced a 74% success rate. In other words, a quarter of the children to whom the father spoke one language and the mother the other, simply did not become bilingual.

¹⁴⁸ Voir à ce sujet une nouvelle publication (2023) dans la collection tracts de Gallimard, signée Les linguistes atterrés : « Le français va très bien, merci », et doublée d'un site : tract-linguistes.org, préfigurant une association.

It is interesting to note that both parents speaking both languages to their children obtained a score that is not significantly different (79%). (Grosjean, 2014)

Les enquêtes auxquelles Grosjean fait référence montrent qu'aucun modèle n'est idéal, ni ne garantit la transmission des langues familiales.

Monter la souplesse du *tricotissu* et son aspect multicolore, en parler avec nos informateurs, était donc pour nous satisfaisant, en ce sens que, loin de leur donner des conseils en matière de politique familiale, il nous importait plutôt d'aider à déconstruire les représentations freinant la spontanéité dans les familles et d'encourager à la détente face aux enjeux. Un tel pari peut être gagné par le choix de dialogue et de retour vers les informateurs pour construire *avec* eux l'interprétation des données. Aujourd'hui, compte tenu de l'accélération des modalités de la recherche et de ses contraintes temporelles, je me demande si c'est encore possible de consacrer suffisamment de temps au retour terrain (et à la négociation de l'accès), en tous cas en DLC. Les étudiants (de Master en particulier) sont toujours très tentés par les questionnaires en ligne et le traitement automatisé des données au détriment de la démarche ethnographique basée sur la relation. L'importance des recherches de terrain, avec des boucles de récursivité (Morin), est à mes yeux fondamentale en didactique. Si l'ethnographie de l'école n'en est pas à ses premiers pas (Marchive, 2012)¹⁴⁹, il reste encore du chemin pour que les méthodes qui s'y rattachent soient suffisamment valorisées.

Plus tard au sein de l'équipe Sodilac, d'autres contacts se nouent en transdisciplinarité.

3.5. Contact avec les ethnopsychologues

L'équipe Sodilac établit des contacts avec les psychologues cliniciens ethno-psychologues de l'équipe Avicenne, en particulier Marie-Rose Moro, qui travaille d'un point de vue clinique sur la migration traumatique concernant les enfants, au sein de la Maison Solenn. L'équipe de l'hôpital Avicenne a mis au point un outil de mesure psycholinguistique expérimental de la

¹⁴⁹ Voir à ce sujet l'ensemble du numéro 45 de la revue *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* intitulé « L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique », paru en 2012, présenté par l'article introductif de Marchive « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique ».

compétence en langue première des enfants, l'ELAL d'Avicenne¹⁵⁰ (Evaluation langagière pour allophones et primoarrivants) qui prédit leur réussite en français. Nous souhaitons engager le dialogue sur les aspects sociolinguistiques et souligner la fonction « accueil » de l'école pour les enfants d'ailleurs, redoutant les aspects « mesure de compétence » que leur outil semblait impliquer. Un dialogue s'engage, mené par J. Billiez, D.-L. Simon et M.-O Maire Sandoz. Un colloque en 2009, intitulé « L'accueil, l'asile, à l'hôpital et à l'école » nous rassemblera. Notre équipe prendra en charge un dossier dans la revue *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés*, publié en 2011 (comprenant mon article 2011, ACL6), qui témoigne de ce rapprochement transdisciplinaire, à l'époque une « rencontre peu habituelle entre spécialistes de différents champs » (Simon, 2015). L'ouvrage co-dirigé avec D.-L. Simon, S. Galligani et M.-O. Maire-Sandoz et publié en 2015 : *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* est dans la continuité de cette rencontre.

La réflexion interdisciplinaire ci-dessus, menée plus loin et plus en profondeur par mes collègues, leur donnera l'occasion d'une intervention avec des spécialistes du soin, mobilisant l'ensemble de l'équipe éducative, dans un collège où une élève allophone manifeste un mutisme sélectif (Maire Sandoz, 2014). Leur travail montrera l'intérêt des approches systémiques avec un apport d'éveil aux langues, pour permettre la circulation et la visualisation de toutes les langues de la communauté éducative et discursive, et pas seulement celle(s) de l'élève « à problème(s) », une approche que l'éveil aux langues préconise depuis ses débuts.

Elle sera aussi pour moi l'occasion de découvrir les liens et écarts avec le domaine du soin clinique, et de mieux comprendre les limites ou frontières entre nos spécialités. Lorsque je serai amenée à intervenir en tant qu'organisatrice de programme pour le public « étudiants exilés » (cf. chapitre 6), la vastitude et la complexité des problématiques du soin me sera moins étrangère.

¹⁵⁰ Il est présenté par ses conceptrices comme « le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles destiné aux enfants bilingues âgés de trois ans et demi à six ans et demi et utilisable jusque dix ans. » (Rezzoug et al, 2018).

Vers d'autres horizons...

J'espère avoir montré dans ce chapitre très rétrospectif, quelles conceptualisations théoriques j'ai pu faire, à la lumière des travaux des autres et en cheminement commun au sein de Sodilac-Lidilem. Les travaux dans des contextes variés à l'école et hors école ont été très formateurs. Je dois dire aussi que cette équipe où j'ai évolué longtemps me laisse un souvenir fort de ce que signifie *faire avec* les collègues. Questionnements, réflexion, projets, mise en œuvre, action, avec beaucoup de partage et de chaleur humaine dans le travail. Ce bagage formateur m'a permis d'aborder, d'abord en parallèle de nos travaux grenoblois, puis de façon plus autonome à Toulouse, un nouveau terrain de recherche recentré sur la didactique, en retournant au contexte FLE et aux étudiants CLD.

Partie 2 : Ateliers d'écriture et démarches sensibles

Il est curieux que ce soit aux idées le plus banales qu'on arrive près les plus éprouvants efforts.

(Morin, 1959 : 182)

Introduction de la partie 2

La présente partie, ancrée dans mon présent d'enseignante et de chercheuse, témoignera d'un passage de seuil à partir de 2007, vers de nouvelles aventures d'enseignement, des ateliers d'écriture créative, que je construirai petit à petit, et dont je ferai un objet de recherche que j'examinerai de façon constante au prisme de l'expérience antérieure acquise dans le paradigme plurilingue.

Rossignol (1996), qui a retracé l'histoire de *l'invention des ateliers d'écriture en France*, indique que les animateurs « ont construit leur posture et leur pratique en réaction contre des principes pédagogiques » (Rossignol, 1996 : 158), de façon diverse dans leurs contextes respectifs. Je comprends mieux, à l'écriture de ce texte de synthèse que mon impulsion pour sauter le pas vers une pratique didactique d'écriture créative en FLE émane d'une « réaction », répondant à un besoin intuitif, avant d'être construit, de trouver mon propre espace de créativité, dans un domaine d'enseignement de plus en plus traversé de référentiels, que je recevais comme réifiant. Ce que je tenterai d'éclairer en (4.1), dans une réflexion arrimée au terrain où je cherche des outils pour répondre à l'insécurité scripturale (4.2). La notion de *créativité* mérite d'être située, sachant qu'il y a plusieurs manières de s'appuyer sur la notion en DL, ce que j'aborderai en (4.3). L'historicisation de mon cheminement me mène ensuite du côté de la didactique de l'écriture (4.4), de celle des ateliers d'écriture (4.5), enfin de celle des ateliers plus spécifiquement destinés aux étudiants plurilingues (4.6).

Je poursuivrai au chapitre 5 par une description de mon aventure d'ateliers.

Un nouveau contexte s'ouvre ensuite, celui de programmes de FLE destinés spécifiquement aux étudiants dit « migrants » (chapitre 6) remettant les réflexions sur le métier concernant les démarches dites sensibles.

Chapitre 4 : Tisser l'enseignement du FLE au plurilinguisme et à la dimension de l'écriture créative

Introduction au chapitre 4

Dès 2002, je reviens sur le terrain du FLE universitaire, à l'université du Mirail à Toulouse, telle qu'elle se nommait à l'époque. Je débute avec une expérience d'enseignement du FLE acquise dans des cadres moins académiques et avec une thèse toute fraîche, qui ne portait pas sur la didactique du FLE, mais sur des questions sociolinguistiques et de didactique du plurilinguisme. Cela m'invite à une prise de recul spécifique au sein d'une équipe dont l'expérience est différente. Je suis heureuse de retrouver le public d'étudiants étrangers pour l'avoir fréquenté au Japon d'abord, sous la forme de divers *arubeito* (de l'allemand *Arbeit*, signifiant « *petits boulots* »), puis à Grenoble entre 1985 et 1998 en tant que contractuelle pour l'université Stendhal, au Centre Universitaire d'Études Françaises.

Dans le paragraphe qui suit, je fais part de mes observations lors de mon acculturation au nouveau contexte, celui de Toulouse, à mes débuts en poste d'enseignante-chercheure. Je tenterai d'éliciter comment la pratique de l'enseignement du FLE, avec laquelle je renoue, est challengée par le paradigme (de la didactique) du plurilinguisme exploré dans ma thèse. La posture de chercheure en construction m'invite à interroger le terrain, ses orientations et évolutions, ses pratiques, dont les miennes.

4.1. Mini-hiatus et grand écart

En 1992, lorsque j'étais en DEA, ma toute première intervention de conférence dans une journée de formation à l'Institut d'Études Françaises de Tours, école de FLE privée, s'intitulait « Méthodes communicatives et étudiants japonais : mini-hiatus ou grand écart ? ». J'ai dû la chance de cette intervention à Louise Dabène, à son formidable entregent et sa remarquable capacité à faire confiance à ses étudiants. Ce titre renvoie ici à ce que ressentent sûrement nombre d'enseignant-chercheurs débutants, post-thèse, quand il s'agit de s'adapter à l'environnement d'enseignement tout en gardant le bénéfice de la prise de recul que la recherche a suscité.

A Toulouse, l'habitus enseignant local est marqué par l'historicité spécifique de la formation du master FLE toulousain : rappelons que c'est à Toulouse que les méthodes Structuro-Globales Audio-visuelles (SGAV) ont prospéré. À la différence de l'Université de Grenoble où j'ai fait mes classes, la dimension sociolinguistique est peu présente, de même qu'un regard politique et critique sur la francophonie et la diffusion du français m'y paraît moins présente. Je vis un décalage ou une tension entre ma réflexion en thèse et la pratique du terrain. La thèse a ouvert des portes et construit de la distance. La nécessité d'établir des contacts entre les langues fait maintenant partie de mon regard, alors que les pratiques enseignantes restent centrées sur le français, de manière appliquée voire applicationniste.

D'une manière générale, à cette époque, la didactique du plurilinguisme s'épanouit et s'amplifie dans les secteurs scolaires où ses enjeux semblent mieux identifiés que dans les centres de FLE à l'université. À l'école primaire et maternelle, l'accueil des élèves nouvellement arrivés est un enjeu thématique et investi. Dans la suite du cursus scolaire également, des questions sont posées. Lambert montre par exemple dans une analyse sociolinguistique ethnographique suite à une démarche de didactique plurilingue dans sa thèse, que les élèves d'un lycée professionnel ont plus de cordes à leur arc que ce que les représentations sociales ordinaires veulent bien leur accorder (Lambert, 2005).

Le FLE universitaire, avec les étudiants étrangers adultes, n'est pas pour le moment le lieu où une didactique explicitement appuyée sur le plurilinguisme des apprenants est pensée.

J'écris en 2018 :

les représentations des acteurs du contexte (apprenants et enseignants) peinent à envisager la langue enseignée comme plus qu'une « langue cible » bien rangée dans sa case qu'on voudrait étanche. Le concept de « didactique du plurilinguisme » n'est pas spontanément audible. Il peut être plus facile d'utiliser le terme « didactique des langues en contact », concept qui laisse la possibilité de voir les objets d'enseignement (les langues) comme encore « séparés » et discernables, mais dont on peut alors argumenter la contiguïté et la continuité, avec la nécessité de s'intéresser aux zones frontières pour en utiliser la perméabilité, et pas seulement pour la sanctionner. Mais là réside la subtilité de l'argumentation, que la recherche est justement censée servir... (2018, OS 8)

Les méthodes communicatives puis actionnelles sont au centre de la pratique, la non-utilisation des langues des apprenants dans l'espace de la classe semble la norme. Seule la langue à apprendre, le français, y aurait droit de cité, au prétexte peut-être que le multilinguisme du

groupe rendrait caduque toute tentative de langue commune autre que la langue cible. La doxa sous-jacente est celle du bain linguistique.

Moore (2021b), refaisant l'historique de changement de focale, évoque les années 1990 comme charnière :

À l'époque, ces travaux [ceux de l'équipe de Grenoble], regroupés sous l'ombrelle des études sur l'alternance des langues en classe, contribuent fortement à remettre en question le cloisonnement des langues dans les projets éducatifs, l'idée que les énoncés mixtes sont des indices d'incompétence, qu'il faut « maîtriser » une langue « comme un natif » et, surtout, qu'il faut éviter à tout prix le recours à d'autres langues (langue scolaire, familiale) dans la classe pour apprendre. (Moore, 2021b : §10)

La réflexion sur ces points n'a pas encore infusé dans mon nouvel environnement d'enseignement. J'observe que les enseignants ont tendance à empêcher l'usage des langues des répertoires des étudiants dans l'espace de la classe par différents stratagèmes. Dans la gestion des activités de groupe, par exemple, on veille à mélanger les nationalités, quitte à défaire les binômes d'amis ; on déplore que les étudiants *Erasmus* aient tendance à peu se mélanger ; en tant qu'enseignant, on s'interdit tout passage à une langue autre que le français, surtout en production ; on réprime ou décourage l'usage de dictionnaires bilingues y compris électroniques¹⁵¹ ; on repère, isole, traque et corrige tous les hispanismes, faux-amis et autres effets de transferts dues aux langues maternelles, que l'on perçoit comme des interférences « très embêtantes ». La réponse « ça ne se dit pas ! » aux questions des étudiants est fréquente. Je constate à quel point les représentations de la langue sont souvent non-interrogées, par les apprenants et par les enseignants, dont celle de la norme à atteindre. Le choix des corpus est plutôt fonctionnel voire utilitariste, réduisant le sujet à d'hypothétiques besoins communicatifs, dont la progression et la pertinence sont peu remises en question, comme dans d'autres lieux d'enseignement des langues¹⁵² qui restent sur « l'illusion fonctionnelle » (Besse, 1980).

Ces choix reposent sur une conception relevant principalement du pragmatisme, comme orientation dominante et incontestée, voire incontestable, de l'enseignement des

¹⁵¹ 20 ans plus tard, on n'y échappe pas, le smartphone étant omniprésent.

¹⁵² A ce sujet une anecdote concernant mon fils qui a pris « espagnol LV1 » en 6^{ème} dans un collège du sud-ouest, puis a « continué » espagnol, en 4^{ème} se retrouvant en compagnie d'élèves « espagnol LV2 », débutants, pour des raisons d'effectifs de classe. Au lycée en changeant de région (Grenoble), de nouveau les classes sont mélangées, il est avec des « espagnol LV3 ». « J'en ai marre, disait-il, de devoir dire chaque année comment je m'appelle jusqu'aux vacances de Toussaint 'Me llamo Leo, ¿y usted?' ».

langues depuis environ un siècle. Malgré des discours prônant de façon répétée la diversité et la contextualisation et quelques tentatives d'adaptations ou d'ajustements, c'est toujours une représentation uniformisante de l'appropriation linguistico-culturelle (et plus largement, de l'humain), orientée principalement vers la production et centrée sur des « besoins », principalement utilitaristes, qui s'impose comme une évidence peu discutée. (Castellotti, 2015)

Beaucoup de travail est fait dans l'équipe enseignante toulousaine pour revoir les contenus curriculaires en fonction du CECRL, publié en 2001, pour décrire les contenus en termes de compétences et travailler le curriculum. Le référentiel, mis à disposition par le Conseil de l'Europe, est un bel outil de travail mais des paradoxes s'intensifient à l'occasion des nouvelles grilles de lecture proposées qui cadrent ce que « doivent être » les cours de langues. Tout en plaçant en principe l'apprenant au centre et tenant compte des théories socioconstructivistes, le focus semble glisser vers les résultats au détriment des processus. L'évaluation, que les descripteurs complexes auraient dû ouvrir, se resserre souvent dans des jugements dichotomiques, basés beaucoup plus sur la « production » que sur la « réception ». « Avoir ou ne pas avoir le niveau » (A1, A2, B1, B2, C1...), telle semble être la question. Ainsi je fais le constat que :

[...] la tentation de l'académisme entraîne les acteurs à accentuer des choix et des objectifs ambitieux du côté de l'excellence linguistique, selon des référentiels de « compétences », en principe nuancés, mais qui dérivent quelquefois sur le terrain vers une évaluation amplifiée de la « performance » dans des exercices normés (2018, OS8)

Comme d'autres chercheurs, je constate que :

[...] l'usage qui est fait aujourd'hui par les autorités éducatives nationales en Europe du document central de référence que constitue le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2000 – désormais appelé ici « le Cadre ») est un usage « périphérique ». Cet usage se cantonne dans l'application des outils que constituent les échelles de compétence et fait l'impasse sur le centre même du projet, c'est à dire sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce faisant, on privilégie la mesure du résultat au détriment du processus qui peut y conduire. La question centrale de l'apprentissage est délaissée au profit de celle de l'évaluation. Pourtant, c'est bien ce « centre » - la compétence plurilingue et pluriculturelle – qui est au fondement de la notion de formation plurilingue [...]. (Candelier, 2006)

Les jugements de niveau sont hétéro-administrés (propos d'enseignants au sujet des étudiants), mais aussi autoadministrés : les propos des étudiants sur eux-mêmes et leurs capacités sont

souvent sévères. Je constate ainsi que *l'insécurité linguistique* règne chez eux, et plus encore chez les avancés, ceux qui pourtant devraient être plus sereins.

4.2. Insécurité linguistique et scripturale des étudiant-es

La paternité de la notion d'insécurité linguistique (IL) est généralement attribuée à Labov, qui déclarait que les New-Yorkais :

sont convaincus qu'il existe une langue 'correcte', qu'ils s'efforceront d'atteindre dans leurs conversations soignées" (1976 : 201), démontrant ainsi la relation que les locuteurs établissaient entre la langue qu'ils estimaient être correcte et leur usage propre ; entre la représentation d'une norme et un comportement vis-à-vis de celle-ci. (Biichlé, 2011, n.p.)

Dans les premières enquêtes de Labov (1972, 1976), il s'agit d'IL dans le cadre social ordinaire, indépendamment de l'école. Le phénomène est lié à la perception de la norme, laquelle, qu'elle soit objective, subjective, évaluative ou prescriptive

[...] s'impose à tous les membres d'une même 'communauté linguistique' (Bourdieu 1982) [...]. De cette prégnance de la norme objective (grammaticale) résulte fatalement une grande contrainte sur la norme subjective (représentationnelle) qui, en dépit de sa variabilité selon les individus, induit des attitudes et des comportements particuliers. (Biichlé, 2011)

La notion d'IL est travaillée dans l'équipe de Grenoble, qui la relie à *l'insécurité identitaire*, qui se manifeste en raison du « [...] poids des représentations sur la langue idéale et sur le sentiment subséquent d'une maîtrise insatisfaisante du français » (Biichlé, *ibid.*, citant Billiez et al. 2002).

Selon Coste,

Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus 'compétents', plus 'légitimes' sont à même de respecter (Coste, 2001 : 12).

Parfois l'IL se manifeste non seulement pour la langue à s'approprier dans un lieu donné, dominante d'un point de vue sociolinguistique, mais aussi vis-à-vis des langues d'héritage, avec un double phénomène de honte et de culpabilité linguistique (*cf.* pour le contexte néocalédonien Fillol et Razafimandibimanana, 2023) et des conflits de loyauté (Goï, 2015).

Selon Bretegnier, l'IL est liée au « sentiment » du risque ne pas être perçu comme « originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique » (Bretegnier, 1999 : 324).

Dans le contexte que j'observe, pour les apprenants CLD en situation d'apprentissage institutionnel, tout se passe comme si la question même « Cette langue est-elle la mienne ? »¹⁵³ ne pouvait s'énoncer, renvoyant à la difficulté que les sujets auraient à s'autolégitimer ou s'affilier en tant que locuteur. Tout se passe comme si le cadre d'enseignement ne laissait pas beaucoup d'espace à un travail réflexif et à une mise à distance. Tout se passe comme s'il était seulement porteur de la norme, d'une manière de plus en plus stressante, au fur et à mesure qu'on avance en niveaux et donc en principe vers la « maîtrise » de la langue. Tout se passe ainsi comme si la compétence, assimilée dans l'esprit des étudiants (de leurs enseignants, du dispositif de formation et l'environnement social) à la figure du locuteur natif idéal, dont la représentation de perfection n'est pas déconstruite, était de plus en plus fuyante, un objet de désir et en définitive un mirage.

La compétence linguistique en français est pourtant désirée car souvent, sur le plan personnel, les enjeux d'insertion professionnelle et sociale s'accroissent. Après un, deux, ou trois ans de FLE, il est temps pour beaucoup d'étudiants de trouver une voie d'études supplémentaires ou du travail. Ainsi, les enjeux de socialisation de la langue et de « recomposition du répertoire plurilingue » (Simon, 2010) sont particulièrement forts pour certains¹⁵⁴. La dynamique des recompositions identitaires et linguistiques tout au long de la vie et en particulier en situation de migration ou mobilité est un sujet qui mérite attention, ainsi que nous (avec d'autres) le montrons en particulier au sein du groupe de recherche OLaC puis SoDiLaC à propos des jeunes cadres actifs de la *migration privilégiée* des entreprises grenobloises (cf. *supra* Explorations sociolinguistique. 2010, ACL5 ; 2013, ACL7).

La dimension holistique du répertoire et de la compétence plurilingue m'apparaît petit à petit comme indispensable à travailler aussi dans le contexte du FLE où je suis. Y compris pour faire évoluer ma propre pratique, pour imprimer et traduire dans mon attitude et mon agir

¹⁵³ Éléments du titre d'un colloque en mars 2015 à Coimbra, Portugal.

¹⁵⁴ Il faut dire que la proportion d'étudiants de ce département qui envisage de rester en France est importante, peut-être plus que dans les lieux similaires des autres universités où ils sont davantage de passage.

professionnels (pour oser en somme) les orientations épistémologiques du paradigme de recherche que j'ai incorporé.

Quels peuvent être les transferts possibles ? Sociolinguistique et socialisation de la langue, effets des apprentissages des langues les unes avec les autres, contacts de langues... Que peut-on faire de ces orientations dans la praxis de la classe de FLE ? Comment les usages et pratiques langagières mouvantes et la variation y entrent-elles ? Comment puis-je mettre en lumière le rôle des statuts des langues et des imaginaires associées à celles-ci dans ce contexte ? Comment enfin encourager les étudiants à la réflexivité sur le rapport qu'ils entretiennent aux langues de leur répertoire ?

L'entrée par l'activité d'écriture va me permettre de tenter de répondre à mes questions, précisément par ce que l'écrit représente, en France particulièrement, « l'étalon de la norme » (Gadet, 2003). Si, chez les étudiants que je fréquente, la compétence de production écrite est ressentie comme « la marche haute de l'escalier » (2019, OS 9), comment prendre en compte le problème en évitant de le renforcer ? L'écriture créative est-elle est une voie ?

Je vais ci-dessous m'intéresser à l'écriture et à la notion de créativité qui peut lui être associée.

4.3. Créativité, *poièsis*, écriture créative

L'écriture créative semble se définir d'abord en creux par ce qu'elle n'est pas, à savoir une écriture informative, expositive, argumentative ou académique. Dans le domaine de l'enseignement du FLE qui m'occupe, cette distinction est un point de départ. Mais aller plus loin est nécessaire pour ne pas opposer en surface des objets nécessairement liés.

Tout d'abord une remarque annexe de Reuter me relie à mon contexte d'enseignement. Reuter (1996), évoquant les critiques qui sont portées à l'égard de l'usage de l'imagination et de la créativité dans le champ scolaire, écrit : « travailler l'imaginaire et la créativité serait intéressant dans les “petites classes”, mais à limiter dans la suite de la scolarité » (Reuter, 1996 : 29). Je perçois une tendance similaire à l'œuvre dans le contexte de FLE : des espaces pour l'imagination sont ouverts aux débutants en français, mais au fur et à mesure du cursus d'apprentissage, l'accent est de plus en plus mis sur les autres genres.

Concernant la créativité et l'imaginaire, les études et les réflexions à leur sujet ne datent pas d'hier. De nouveau c'est un survol très partiel que je propose ici au lecteur, en commençant par le domaine de la psychologie.

Dosnon (1996) thématise des éléments pour un bilan critique des notions reliées *imaginaire* et *créativité* en psychologie. Elle écrit : « l'imagination a d'abord été conceptualisée comme une forme de l'activité mentale aboutissant à des productions spécifiques et l'intérêt s'est initialement porté sur les produits, plutôt que sur les processus dont ils résultent » (Dosnon, 1996 : 5). Elle poursuit renvoyant à Kant, pour qui, « intermédiaire entre le sensible et l'intelligible », « l'imagination est la faculté de synthèse du divers qui produit des schèmes et dont la spontanéité créatrice est au principe même de toute connaissance » (Ibid. : 6). « Par son dynamisme, l'imagination abolit la distance entre la subjectivité et le monde [...] enrichit les objets d'un contenu affectif » et « transforme les émotions » (Ibidem). Le terme de *créativité* se serait, selon elle, « du côté des psychologues substitué de plus en plus fréquemment à celui d'imagination », le nouveau terme « techniciste » ayant « brusquement surgi autour des années 50 ». Il aurait, toujours selon Dosnon, « envahi des champs proches, notamment celui de la pédagogie, où il a exercé une fascination sans aucune mesure avec ses référents objectifs », devenant « le pivot d'un système de croyances qui dénonce l'action sclérosante de l'école ». (Ibid. : 9). La créativité peut être définie dans le champ de la psychologie par « l'ensemble des mécanismes qui conduisent à des créations, à la réalisation de produits nouveaux et originaux, dont la valeur est reconnue dans le champ social » (Ibid. : 9). Les notions de pensée divergente et de pensée associative sont évoquées, de même que la notion d'adaptation. Par ailleurs, les psychologues entreprennent des travaux pour « identifier et mesurer » des aptitudes, sur « des dimensions continues sur lesquelles les sujets plus ou moins créatifs se positionnent », avec des « critères », au nombre desquels « la fluidité, la flexibilité, l'originalité (Ibid. : 11) ». Les psychologues cognitivistes vont pour leur part « associer la démarche créative à la résolution de problème ». Selon eux, les processus créatifs « se différencient des activités de résolution plus banales uniquement par la nouveauté et par la valeur qui est accordée à leur solution » (Ibid. : 18). Je reviendrai plus bas sur la distance que je prends avec les orientations ci-dessus évoquées.

Concernant la didactique du français et celle de l'écriture en particulier, Reuter (1996) pointe le fait que les notions d'imaginaire et de créativité ont été « refoulées », car considérés comme « non-scientifiques », pas sérieuses en somme, alors qu'elles ont *de facto* présentes, comme

mentionné plus haut dans les « petites classes » et surement présentes ensuite de multiples manières. Dans son article, il plaide pour l'intégration de l'imaginaire et de la créativité en didactique de l'écriture, pour « mieux comprendre certaines difficultés d'élaboration des écrits à l'école primaire » (Reuter, 1996 : 33). Ces difficultés tiendraient aussi à ce que, quelle que soit la consigne d'écriture, l'évaluateur se focalise souvent sur le formel, sur les marques de surface du texte. L'élève stratégique va alors avoir intérêt à brider lui-même son imagination, puisque ce n'est pas cela qui « compte », tandis que l'élève moins perspicace ou moins acculturé au plan des attendus formels de l'école (l'élève de milieux populaires, pour faire court, dans la ligne de Lahire, 1993, 2008, 2019 après Bourdieu) ne verra pas son imagination valorisée.

En didactique des langues, les travaux de Capron-Puozzo (notamment Puozzo, 2013 ; Capron-Puozzo, 2016) ont remis la lumière sur la notion de créativité. Elle s'appuie sur les travaux du psychologue Lubart qui définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003 :10), et sur la notion du *sentiment d'efficacité personnelle* forgée par le psychologue canadien Bandura (1997/2007), la reliant à la réflexivité (Capron-Puozzo et Wentzel, 2019). Aden a également nourri la réflexion au sujet de la créativité et des pratiques artistiques, notamment théâtrales (Aden, 2008 ; 2009). Elle s'appuie sur le paradigme de l'énaction (Varela,1989) et d'autres chercheurs des neurosciences, de même que Eschenauer (2018).

En 2018, Nathalie Thamin et moi-même avons coordonné le numéro 57 de la revue *Lidil* intitulé « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues ». Nous avons rassemblé des travaux mettant en œuvre :

des expériences et expérimentations qui se focalisent sur la construction du sujet plurilingue en s'inscrivant dans une dynamique esthétique, poétique et littéraire. Les dispositifs et environnements didactiques sont ainsi conçus pour révéler l'expérience langagière plurielle des sujets et en faire le matériau même à transformer pour l'amplification de leur répertoire et de leur expression (2018, D02).

Notre intention éditoriale¹⁵⁵ est :

[...] d'apporter un éclairage sur la question de l'apport des pistes artistiques dans les démarches en didactique de langues et des cultures aujourd'hui. L'appropriation des langues et habiletés langagières gagnerait à être stimulée par ces démarches, dans une perspective où l'apprenant de langue(s) y est considéré comme un sujet social pluriel aux affiliations diverses, porteur d'une expérience située et sensible. Interroger la notion de créativité dans ce cadre permet selon nous de renouveler et amplifier l'idée de *détour*, telle que thématisée dans le champ des approches plurielles, en mobilisant la dimension émotionnelle et esthétique en sus de la dimension cognitive (2018, DO2).

Dans un article de ce numéro, interrogeant la notion de créativité, Huver et Lorilleux proposent « un autre univers de référence pour la créativité » en DL. « Autre » renvoie ici à la distinction que les autrices veulent faire entre un cadre théorique, pour la notion de créativité, basé sur des critères « d'innovation » avec des « orientations productiviste, utilitaire et cognitiviste ». Ce qui renvoie aux approches évoquées plus haut, où nouveauté et adaptation sont mis en avant. Elles introduisent la notion de la *poiésis* dans la discussion. L'univers de références auquel elles renvoient s'ancre dans la phénoménologie et l'herméneutique. Elles défendent l'idée que :

le fait d'envisager le langage et les langues prioritairement comme poiésis, c'est-à-dire comme expérience nécessairement créative du monde, bouleverse les priorités de la didactique, en orientant ses questionnements vers la réception et la compréhension (au sens gadamérien du terme [...]) plutôt que vers la production ; vers la relation qui peut s'y nouer plutôt que vers l'efficacité des dispositifs à mettre en place ; vers une appréhension culturelle et historique de l'humain plutôt que vers une conception essentiellement biologique du « vivant » (Huver et Lorilleux, 2018 : §22).

La *poiésis* renvoie à l'étude de la production de l'œuvre par le créateur, la racine grecque du mot signifiant savoir-faire. Dans le domaine artistique, la *poiésis*, qui concerne les mécanismes de la production d'une œuvre par le créateur, peut se différencier de l'esthétique, c'est-à-dire l'évaluation de l'œuvre ou son effet sur le public. La perspective est « d'accorder une prévalence à la dimension de l'œuvrer plutôt qu'à son résultat, le produit, l'œuvre » (Thérien, 2002 : 355). Thérien, professeur et philosophe québécois, analyse à ce sujet, la réflexion de

¹⁵⁵ Le projet éditorial naît après une journée d'étude, que j'ai organisée à Grenoble en mai 2015, intitulée « Plurilinguisme et ateliers d'écriture créative dans l'enseignement des langues à l'université : pratiques et réflexions ».

Paul Valéry¹⁵⁶. L'écrivain, poète et philosophe, a cherché très tôt dans sa carrière de penseur à « mettre en lumière les lois de l'échange entre l'esthétique et la poétique et insisté sur la nécessité de considérer la sensation esthétique du point de vue de son application poétique » (Thérien, 2002 : 353). Il combine en réalité deux concepts : *esthésique* et *poiétique*. *Esthésique* « se rapporte à l'étude des sensations » et de l'expérience sensible (« constituée des excitations et réactions sensibles »), qu'il distingue de l'esthétique, qui contiendrait une tentation normative. *Poiétique* permettrait de référer à « tout ce qui concerne la production des œuvres ; et une idée générale de *l'action humaine complète*, depuis ses racines psychiques et physiologiques, jusqu'à ses entreprises sur la matière ou sur les individus » (Valéry, 1957 : 1331).

Huver et Lorilleux pointent dans leur analyse l'importance de la réception par rapport à la production. L'approche poiétique qu'elles mettent en avant pour l'appropriation correspond à l'entrée que je privilégie pour les ateliers que je décrirai plus bas, qui veut s'intéresser au processus plutôt qu'au produit. Ce sont les produits que j'analyse pourtant (les textes des étudiants), mais à travers eux ce sont les processus (de transformations, d'empouvoirement, de *repayement*) dont je cherche les traces (dans les textes et dans les échanges).

L'intention de « l'émancipation intellectuelle, personnelle et professionnelle du sujet-apprenant » est ce qui irrigue aussi les travaux de l'équipe néocalédonienne de chercheurs déjà évoquée (Razafimandimbimanana *et al.*, 2017) qui voient les *médiations pluriartistiques* comme un « tremplin didactique » au service de ladite émancipation de leurs apprenants (futurs professeurs pour certains), partant des pluralités linguistiques et culturelles du contexte complexe, qui représentent un « potentiel didactisable » (Geneix-Rabault et Razafimandimbimanana, 2019).

J'évoquerai en suivant le champ des recherches sur l'écriture et la didactique de l'écriture qui est foisonnant. J'en revisiterai un pan très partiel qui étaye mon action actuelle.

¹⁵⁶ J'ai découvert le texte « Discours sur l'esthétique », en extrait réédité – tout petit fascicule, lors d'un passage à Sète, au Musée Paul Valéry, qui surplombe le « Cimetière Marin », lieu où est enterré aussi Georges Brassens, autre personnage éminent de ma « bibliothèque intérieure ».

4.4. Le champ de la didactique de l'écriture

Le champ de la didactique du Français Langue Maternelle est très prolifique, travaillant les problématiques pour les élèves de la scolarité obligatoire. Des chercheurs comme Halté, Reuter, Plane, Garcia-Debanc, Masseron (*interalia*) et leurs publications nombreuses dans des revues comme *Repères* ou *Pratiques*, ont construit le champ. Or « paradoxalement, les didacticiens du français [langue maternelle] ont davantage interagi avec les didacticiens des Sciences et des Mathématiques qu'avec les didacticiens de langue », constate Claudine Garcia-Debanc lors des journées d'études que nous avons organisées ensemble en 2017¹⁵⁷, ces journées « Compalanges » ainsi que celles qui ont suivi en 2021 (et celles qui suivront) étant pensées comme le rapprochement de nos domaines, fort peu séparés en réalité.

S'agissant de didactique de l'écriture,

Quel chercheur [...] travaillant dans ce domaine n'a pas désespéré de relier correctement le particulier et le général, et peiné pour situer son minuscule territoire de recherche dans l'ensemble complexe du scriptural ? (Fabre-Cols, 2001).

Cette phrase fait écho à mon sentiment face à la quantité de travaux produits auxquels je ne peux ici rendre suffisamment justice. Ils rendent compte de travaux multiples et passionnants concernant les différents niveaux de la scolarité. Le champ est également productif concernant l'enseignement postobligatoire (cf. Niwese, Lafont-Terranova, Jaubert, 2019). Les études sur les littératies universitaires sont fécondes, portées par exemple par des chercheurs¹⁵⁸, comme Barré de Miniac, Boch (voir en particulier sa note de synthèse d'HDR en 2021), Rinck, Rispail (*interalia*), en France ou ailleurs comme aux États-Unis (voir l'ouvrage de Donahue, 2008 : *Écrire à l'université*, Analyse comparée en France et aux États-Unis). En 2014, j'assisterai au congrès WRAB, pour « *Writing Research Across Borders* », à Nanterre. Ce congrès, où j'interviendrai avec ma collègue A. Le Groignec dans un symposium sur les ateliers d'écriture sur le thème « L'atelier d'écriture en contexte universitaire : lieu privilégié d'institution de soi comme sujet plurilingue », puis en communication d'atelier avec la question : « *Écrire avec des*

¹⁵⁷ Mis à part sans doute au LIDILEM à Grenoble où le laboratoire a pu bénéficier de la double entrée apparaissant dans sa dénomination, croisement que portait le couple fondateur formé de Louise et Michel Dabène.

¹⁵⁸ De nouveau je me réfère aux collègues grenoblois que je connais depuis l'époque de formation en DEA et thèse mentionnée plus haut.

étudiants allophones apprenant la langue : développement des littératies et/ou expression de soi ? », sera un moment marquant pour moi, point de départ de ma recherche sur et avec les ateliers d'écriture. En 2015, ACL8 en sera la trace.

Lorsque je rejoins en 2016 le laboratoire CLLE, j'intègre l'axe de recherche DidAPS (Didactique, apprentissage, psycholinguistique) que dirige Claudine Garcia-Debanc, qui deviendra dans une nouvelle configuration le groupe DiLiFor (Didactique, Linguistique située et Formation). Garcia-Debanc s'intéresse à la question de l'écriture chez les élèves, et à celle de l'écriture créative depuis longtemps (Garcia-Debanc, 1996). Je trouve des ponts entre la question de l'écriture pour les CLD et celle de l'écriture dans les contextes de l'école, avec (l'accès à) la littérature, posée comme difficulté, mais aussi instrument d'émancipation pour tous. Des ateliers d'écriture au sein du GFEN¹⁵⁹, auxquels Garcia-Debanc a contribué, défendaient déjà cette idée.

Le groupe de recherche Dilifor est très liée à l'INSPÉ et aux enjeux de la formation des enseignants du premier degré. C'est un nouveau champ d'action pour moi, tout à fait passionnant car rebouclant avec les thématiques de ma thèse. En formation par la recherche des futurs professeurs des écoles, je suis amenée à retravailler les démarches de comparaison des langues et d'éveil aux langues, celles des biographies langagières et des démarches de formation associées. Je travaille ces dimensions en co-encadrement de thèses également (Fanny Berlou, soutenue en 2022¹⁶⁰, Charlotte Lamy de la Chapelle - en cours¹⁶¹). Je suivrai aussi dans une autre forme d'accompagnement la thèse de Dimitra Tzatzou (thèse soutenue en 2022 également¹⁶²).

¹⁵⁹ Le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), écrit Garcia-Debanc, « mouvement pédagogique à forte orientation politique, se donne pour objectif la désaliénation pour permettre une réappropriation du langage par les sujets » (Garcia-Debanc, 1996 : 80).

Voir le site du mouvement : https://gfen.asso.fr/images/documents/gfen_presentation_2018.pdf

¹⁶⁰ Le titre de Fanny Berlou est "Former aux biographies langagières pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique à l'école primaire".

¹⁶¹ Le titre provisoire de Charlotte Lamy de la Chapelle est "Mise en œuvre et effets d'activités plurilingues sur les compétences linguistiques écrites d'élèves à l'articulation école-collège (dispositifs d'accueil d'allophones et classes ordinaires)".

¹⁶² Dimitra Tzatzou a soutenu sa thèse ("Effets sur les enseignant·es d'un dispositif hybride de formation au plurilinguisme et au pluriculturalisme en contexte grec") à l'université de Thessalonique. Il ne s'agit pas d'un co-encadrement mais d'une collaboration au sein d'un comité de thèse au format grec.

Je découvre chemin faisant de nouveaux outils pour analyser les textes des étudiants CLD, à savoir les outils de la génétique textuelle. Les quatre opérations principales isolées par Lebrave et Grésillon (2008, reprenant Grésillon, 1994) sont remplacement, ajout, suppression et déplacement. Je vais utiliser ces critères pour analyser des textes d'étudiants, à qui j'aurais proposé une écriture en français d'abord, puis une réécriture-traduction dans la langue de leur choix (langue maternelle ?), puis un retour vers le français. Un chapitre d'ouvrage de 2019 (OS 9) rend compte de comment le texte d'une étudiante, dont le pseudo est Elen, s'est transformé (voir chapitre 5). Je note « une progression, un surcroît de compétence scripturale attesté » (2019, OS9).

Le modèle de la compétence scripturale renvoie à Michel Dabène (1991). Selon Lafont-Terranova (2019 : 272), ce modèle est « développé ensuite par tout un courant » et correspond à « une vision large de l'écriture qui intègre non seulement les connaissances et savoir-faire linguistiques, graphiques textuels et discursifs nécessaires pour produire un écrit adapté à la situation dans laquelle il s'insère, mais aussi les représentations et plus largement le rapport à l'écriture du scripteur » que Barré de Miniac (2000) thématise.

Barré de Miniac modélise le concept de rapport à l'écriture en synthétisant les approches du rapport au savoir issues de diverses sciences humaines et les approches didactiques de l'écriture (notamment Dabène, 1987 et Reuter, 1996). Elle décrit les dimensions principales de ce rapport à l'écriture (en précisant que la liste n'est pas close et qu'il s'agit de ne pas les envisager chacune isolément, mais dans leurs interrelations) : l'investissement de l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture), les opinions et attitudes à l'égard de celle-ci (qui sont le produit de représentations sociales), les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (particulièrement la manière dont l'écrit est conçu comme transcription ou comme construction de la pensée), les discours sur l'écriture. (Reuter et al., 2013)

Les mots-clefs de Lafont-Terranova sont « réassurance » et « réflexivité », qu'elle investit en formation initiale de futurs informaticiens *a priori* francophones, à l'IUT, public concerné comme beaucoup d'autres, par l'*insécurité scripturale* (Dabène, 1991). Je me reconnais dans ces objectifs des ateliers d'écriture créative qu'elle isole.

Par ailleurs en didactique, la question des émotions comme dimension à prendre en compte est rethématisée.

4.5. Émotions et appropriation de la langue

En didactique du français, des travaux de didacticiens du lexique font ressurgir depuis les années 2000, le potentiel des émotions et des sentiments (Grossman, Cavalla et Boch, 2008) pour favoriser l'acquisition des unités lexicales.

L'écrivain Alexakis nous renvoie à la matérialité des mots, à l'aspect charnel de l'activité d'écriture, à l'affectivité qui s'y déploie, avec les mots et leur mise en discours incarnée dans la langue.

L'écriture permet d'établir un contact physique avec la langue, de la toucher. Je m'imagine peut-être que les mots sont des animaux sauvages qu'il faut apprivoiser (Alexakis, 2004 : 77).

Beaucoup d'écrivains et pratiquants professionnels de l'écriture parlent de cet aspect, ainsi que de leur plaisir avec les mots (Françoise Héritier dans *Le goût des mots*, Anne Sylvestre dans *Coquelicot*, cf. chapitre 5). Le concept de *sensibilité lexicale*, une compétence à stimuler et développer pour l'accès à l'écrit, est introduit depuis peu en didactique :

La sensibilité lexicale se présente comme une porte d'entrée affective dans le monde de la connaissance lexicale. Elle comprend une part esthétique et sensorielle qui s'apparente à celle qui intervient dans d'autres domaines reliés à la perception : sensibilité face à une œuvre d'art (couleurs, jeux de lumière, perspective), une chanson (mélodie, accords, arrangements, timbre de voix, rythme) ou même un plat (odeurs, saveurs, consistance). (Tremblay, 2021)

Aurnague et Garcia-Deban (2020) évoquent « une certaine gourmandise par rapport aux mots », qui serait à stimuler, les démarches didactiques pouvant contribuer « à développer la curiosité, voire la gourmandise, dans le choix des unités lexicales, à l'oral et à l'écrit, et d'en apprécier toutes les nuances de sens ». Dufour et Rinck (2020) convoquent l'olfaction comme déclencheur d'activité métalinguistique. C'est donc le registre de la perception qui est sollicité aussi, avec le rapport à la langue qui engage le corps et le sujet.

J'ai évoqué les travaux de Aden et Eschenauer. Ils concernent la notion de médiation par la performance artistique (Aden, 2012) et celle de *translangageance* (Eschenauer, 2014 ; Aden et Eschenauer, 2020a, 2020b), qui réinscrivent l'apprentissage linguistique dans le corporel et les émotions. Aden et Eschenauer se réfèrent au paradigme de l'énaction et s'appuient partiellement sur les neurosciences pour valider leurs hypothèses. Tremblay également

(entendue en conférence le 14 mars 2023) fait le lien entre les activités entrant par la *sensibilité lexicale* pour le développement de la compétence éponyme et les phénomènes biologiques de libération d'hormones (sérotonine, ocytocine) qui seraient propices à l'apprentissage. Je me suis référée à la notion l'énaction, qui apparaissait dans les axes du Lidilem, auquel j'appartenais (reprise en particulier par Degache en lien avec l'intercompréhension). Je ne me permets plus aujourd'hui m'y référer directement, sachant que mes méthodes d'investigation ethnographiques ne me donnent pas d'éléments, à ce sujet. Huver et Lorilleux, mentionnées plus haut attirent l'attention sur le fait que Varela lui-même n'aurait pas « validé » le transfert de sa notion d'auto-poïèse à d'autres sphères que celle où il l'a forgée (Huver et Lorilleux, 2018). Des chantiers de discussions sont donc ouverts.

Pavlenko, spécialiste du bilinguisme au plan psycholinguistique et affectif, considère que le lien entre « plurilinguisme et émotions » constituent néanmoins depuis longtemps un nouveau domaine de recherche »¹⁶³. Elle mentionne que des chercheurs, dont Weinreich en 1953, « ont tous argumenté la nécessité de dépasser la question des attitudes et de la motivation pour étudier les émotions et le répertoire affectif des locuteurs bi-plurilingues » (notre traduction) (Pavlenko, 2006 : xii).

Le champ de ateliers d'écriture semble à la croisée de beaucoup de chemins évoqués ci-dessus, que j'aborderai dans l'histoire du champ qu'ils constituent.

4.5. Les ateliers d'écriture – éléments historiques

Bing, au sujet d'ateliers d'écriture, indique que selon elle : « (...) La proposition d'écriture doit être poïétique, en ce sens qu'elle doit contenir une consigne précise d'écriture tout en suscitant le désir » (Bing, 1994 : 21).

Rossignol indique que l'animateur d'atelier d'écriture doit être avant tout « poïéticien et didacticien », par le « choix de ses ouvertures », l'atelier n'étant « ni un lieu de formation, ni un lieu de thérapie, ni un cours », mais « un peu de ces trois lieux à la fois » (Rossignol, 1996 : 158). La fonction essentielle du poïéticien étant de « faire avancer les écrivains du saisissement

¹⁶³ Elle titre “Multilingualism and emotion as a new area of research” dans son ouvrage de 2006 intitulé *Bilingual minds : emotional experience, expression and representations*, publié chez Multilingual matters.

créateur, ce premier jet, à un écrit socialisé ». L'animation d'ateliers est dans une logique « d'ouvertures de voies » et de voix. (Ibidem).

En recherche de définition pour les ateliers d'écriture, Perdriault écrit :

Selon la définition anglo-saxonne de creative writing, il s'agit d'une méthode pour améliorer son écriture et connaître les différents genres discursifs. Mais cette définition nous paraît insuffisante. À la suite de Georges Perec (1985), dans Penser/classer, nous préférons dire que l'écriture laboure quatre champs : « Le monde qui m'entoure, ma propre histoire, le langage, la fiction. » Ce qu'on peut formuler aussi par des verbes : observer le monde, se souvenir, jouer avec les mots, raconter des histoires. Ces quatre territoires indiquent en fait des directions, des horizons à explorer, des modes d'interrogation moins séparés dans la pratique que dans cette définition. (Perdriault, 2014 : n.p.)

Cette autrice leur assigne trois priorités : « gagner en liberté et relancer sa pensée », « suspendre la norme » et « lire ».

Les ateliers d'écriture créative sont nés et se sont développés dans différents contextes. Florissants aux Etats-Unis, bien implantés dans les cursus littéraires, à savoir les départements d'anglais, et vivant leur propres aventures et tensions curriculaires, les programmes de *Creative writing* dateraient des années trente ou même de la fin du XIX^{ème} siècle (Petitjean, 2013 :123). Dans ce cadre américain, ils sont surtout assurés par des écrivain-es, qui pratiquent « la conversation à vertu maïeutique » (Petitjean, 2013 : 126), avec des personnes qui se destinaient au métier de l'écriture, dans l'optique de la transmission d'un savoir littéraire à partir d'analyses de textes et d'un savoir-faire, nécessitant technique et entraînement. Ces ateliers américains, gardent la « trace de la rencontre au cours leur histoire » avec le mouvement de l'*éducation progressive* de John Dewey, qui préconise « respect de la diversité, [...] confiance en la possibilité de chaque individu de développer ses capacités propres [...] développement de l'esprit critique », « la cause finale [étant] le développement personnel » (Petitjean, 2013 : 134).

Dans les universités françaises, il faut attendre les années 2000 pour voir apparaître des pratiques d'atelier dans les cursus de lettres, encore très marqués par une « culture du commentaire » (Houdart-Merot, 2008 : 41)¹⁶⁴.

Paradoxalement, ils se sont plus développés (et un peu avant) dans des contextes éducatifs comme les IUT ou filières scientifiques que je mentionnais supra (dont les travaux de Lafont-Terranova). Moins paradoxalement, ils ont trouvé une place dans la formation des professeurs d'école ou dans le domaine du FLE, où :

le ludique, le(s) jeu(x) sur la langue sont souvent mis en avant, au service d'un engagement dans la tâche et de l'apprentissage de la langue, au service de la « dédramatisation de l'écrit » (Bara *et al.*, 2011) (2018, OS 8).

Des ateliers prospèrent également dans d'autres espaces avec des visées multiples (ils prolifèrent actuellement sur la toile), touchant au développement personnel au sens large, ou ayant un but thérapeutique. Notons que Bing, à laquelle on se réfère souvent avec ce but, déclare que l'intention des ateliers qu'elle anime « n'est pas thérapeutique » ; elle insiste sur « le travail du texte », avec le fait que la « réparation » ou les « effets positifs sur la personne – et il y en a – c'est à l'écriture et à son avancée que nous la devons » (Bing, 1994 : 20).

Perdriault (2014) mobilise l'écriture avec les « empêchés d'écrire », dans son cas des enfants en situation de handicap, dans le cadre scolaire, disant que l'écriture « se présente comme un puissant levier d'émancipation du sujet qui, en s'énonçant, se lie aux autres humains, en particulier lors des bifurcations de la vie, ces moments où création et destruction s'entremêlent ». Elle évite toutefois les termes de thérapie. Elle préfère parler de démarche, avec « ruses » et « détours » pour qu'ils puissent mener le « combat », qui pour eux est « autant dans la langue que dans la vie sociale », car l'enjeu est de « modifier le regard des autres en montrant ce dont ils sont capables » (Perdriault, 2012 : 89).

Bing a marqué le champ par son ouvrage précurseur *Et je nageai jusqu'à la page...* publié en 1976. Je me reconnais dans son approche pour de multiples raisons.

¹⁶⁴ Même si les nouvelles approches en didactique de la littérature préconisent approches sensibles et travail sur la réception des textes en classe, construction du « texte du lecteur » et retour de la subjectivité.

Elle décrit d'abord son démarrage, en 1969, sans *a priori*, sans théorie, conduite là par le hasard et la passion (Bing, 1994 : 18). Elle raconte néanmoins son plaisir de « théoriser » quelques années plus tard (rencontres et colloques, dont Cerisy, demandes variées de formation, etc.), mais s'en méfie, refusant de donner des recettes, insistant sur le « risque radical » que représente écrire et par conséquent faire écrire, redoutant que la théorisation fige.

Elle affirme ensuite, comme mentionné déjà, que la proposition d'écriture est (doit être) « *poiétique* », au sens où elle contient « une consigne précise d'écriture [...], une consigne qui doit être « formelle et émotionnelle » (ibid : 21). Elle décrit aussi comment les retours sur le texte écrit après lecture à voix haute ou pas¹⁶⁵, doivent être « prudents » (puisqu'il s'agit de « réassurance »), mais tout de même exigeants et critiques *sur le texte*. Pour cela, elle dit que sa posture a changé avec les années d'expérience : « la crainte de blesser qui retenait jadis ma parole (lorsqu'elle « expérimentait à mains nues », dit-elle) a trouvé l'arme tendre de l'humour » (ibid. : 22). Je suis passée par des étapes similaires sur cet aspect qui ressemble à une injonction paradoxale : faire des *feed back* sur le texte, mais ne pas corriger (en tous cas pas immédiatement...), répondre à leur demande mais ne pas écrire à leur place.

Bing dit encore : « C'est du secret que je veux maintenant vous entretenir ». Trop parler des ateliers, selon elle, pourrait les normaliser. « On ne peut une fois encore que décrire le mouvement d'une démarche, sa philosophie et son éthique, mais il ne faut pas oublier [...] » que l'atelier « ne peut agir que dans l'écart, le silence, j'oserai même dire le secret ». Elle dit être « toujours éblouie de voir ce qui se passe entre ces gens qui pendant tout ce temps se lisent et s'écoutent », par le processus de « parole tâtonnante » qui « libère précisément l'intelligence » (ibid. : 26.). Je reçois les paroles d'Elisabeth Bing pleinement, qui rejoignent l'*émerveillement* dont je ferai part au chapitre 5. « “La théorie du poème est rebelle à dire”, affirme Edouard Glissant. N'en est-il pas de même pour la théorie de l'atelier d'écriture ? » interrogent Neumayer et Neumayer (1996 : 47).

D'autres écrits ont accompagné mes premiers pas et y revenir me permet de mieux comprendre comment je me suis située en lien avec les travaux de leurs auteurs. Je mentionnerai, outre ce

¹⁶⁵ L'étape de lecture à voix haute est une proposition, pas une obligation pour ce qui me concerne.

que j'ai déjà indiqué comme sources d'inspiration, François Bon, Odile Pimet et Claire Boniface, Michel et Odette Neumayer (2003), Anne Roche et le groupe d'Aix.

La première idée que les chercheurs sur les AE (et les chercheurs sur l'écriture en général) déconstruisent, quel que soit le contexte, est celle que l'écriture serait seulement un don, qu'elle serait facile, consistant simplement à poser sur le papier ce qui est déjà entièrement conçu dans la tête.



*Piled Higher and Deeper (J. Cham www.phdcomics.com ©).*¹⁶⁶

L'écriture n'est pas un produit fini au premier jet mais un processus. L'idée d'atelier contient la notion de travail artisanal, plus palpable peut-être quand on pense à l'atelier du menuisier, du peintre ou du sculpteur. Pour l'atelier d'écriture, le brouillon reprend une place importante, comme l'esquisse ou l'ébauche du peintre. Les notions de premiers jets, de réécriture(s) ou réécriture(s) et les opérations afférentes d'ajout, remplacement, suppression et déplacement sont autant de gommages, grattoirs, rabots, découpages, collages, coups de pinceau supplémentaires et autres outils de façonnage patient du texte. Les gestes d'atelier définissent le processus de réécriture.

Grésillon définit la réécriture comme « l'écoute de la langue au ras du texte [...] 'revenir sur un déjà écrit' pour le reprendre, le retravailler peut-être, par une série d'approximations successives, au cours de l'élaboration d'un texte ». Ces approximations étant « quel que soit l'écrit, quel que soit le siècle, et quel que soit le processus scriptural : supprimer, ajouter,

¹⁶⁶ Illustration empruntée à Boch (2021 : 13).

substituer, déplacer », selon elle, des « universaux [...] y compris d'ailleurs chez des gens qui utilisent l'ordinateur » (propos de Grésillon rapportés par Boré et Doquet, 2004).

Des ateliers d'écriture en langue autre que maternelle qui ont pour projet de s'appuyer sur l'expérience plurilingue des sujets ont vu le jour également, en même temps que les miens et avec lesquels les correspondances sont manifestes. Je les regroupe ci-dessous comme *ateliers de l'entre-langues*.

4.6. Les ateliers de l'entre-langues

Des démarches d'ateliers de l'entre-langues sont liées aux publics plurilingues, des apprenants, de FLE en particulier, et éventuellement aux écritures d'écrivains qualifiés également de plurilingues. Ci-dessous, j'évoquerai rapidement les travaux de quelques collègues qui conçoivent et vivent ce type d'ateliers, des rencontres dont le hasard et la chance m'ont gratifiée. Dans l'ordre chronologique : Brigitte Bonnefoy, Noëlle Mathis, Camille Vorger et Olivier Mouginot, les deux premières ayant généreusement accepté de communiquer dans la Journée d'études que j'ai organisé à Grenoble en mai 2015, quand je ne connaissais pas encore les deux suivants. Je devrais (mais l'espace-temps me manquera) lire, relire et citer beaucoup d'autres didacticiens des langues, praticiens-animateurs en ateliers, qui creusent les problématiques autour de « lire-écrire entre les langues »¹⁶⁷, car toutes et tous me semblent aujourd'hui travailler à l'émergence sinon d'un nouveau champ en didactique des langues, en tous cas de la possibilité d'un nouveau sillon fertile.

À Aix-en-Provence, haut lieu des ateliers d'écriture précurseurs, Brigitte Bonnefoy a décrit ses ateliers avec les étudiants de Français Langue Étrangère, mentionnant tout d'abord leur différence avec le « natif ». Elle reprend à son compte les remarques de Roche et *al.* (1989) concernant l'écrivain habituel d'un atelier (un natif) qui est dans le désir d'écrire mais contrairement à l'écrivain n'est pas aux prises avec un questionnement ontologique. *A contrario*, l'écrivain non-natif « au seuil de l'écriture dans l'autre langue se trouve

¹⁶⁷ Un réseau s'est créé en 2021 avec ce nom et l'acronyme LEEL, développant de nombreuses activités, dont deux colloques en 2021 et 2023. De nombreuses personnes sont impliquées dans ce réseau, parmi elles Anne Godard, Isabelle Cros, Sarah Greaves, Amélie Leconte, Alain Ausoni, Aline Marchand, Pascale Roux... (entre autres). Ce réseau réunit des approches littéraires sur les écrivains translingues ou hétérolingues, des spécialistes de littérature et notamment de traduction littéraire et des didacticiens des langues.

paradoxalement et directement dans le questionnement de l'écrivain » parce qu'il est « séparé ». Son écriture s'inscrit dans la « coupure » vis-à-vis du « canonique » et est « intrinsèquement subversive dans le sens où elle n'est pas toujours maîtresse de son intention ». Bonnefoy pointe ainsi un paradoxe :

[...] l'écrivain se situe au plus près d'une parole inspirée, instrument d'un souffle originel de la langue. L'écrivain étranger souhaite le contraire, il ne cherche pas l'atopisme, il préfère le bon usage. Il surveille sa phrase, son bon fonctionnement. Il prête une attention particulière aux tournures, il s'installe dans l'imitation, il est au premier balcon de la langue et développe une conscience de celle-ci sans aucun doute propice à l'écriture. (Bonnefoy, 2008 : §4)

Néanmoins, la coupure et « les interstices », les « ruptures » permettent l'irruption de la « jouissance », que Barthes évoque dans « le plaisir du texte ». Dans ses ateliers, Bonnefoy fait feu de tout bois créatif, mêlant arts plastiques (« le hors texte plastique ») et écriture et travaille l'art de la métaphore, prise de distance première avec le matériau de la langue. L'atelier selon elle est possiblement un lieu de « réparation narcissique » par rapport aux moments où « la langue a pu faire défaut » (Bonnefoy, 2008).

Mathis, quant à elle, lie ses démarches d'atelier à une expression des « identités plurilingues » (Mathis, 2013)¹⁶⁸, qui sont « sont principalement mises en lumière ». Elle appose clairement l'adjectif plurilingue à ses ateliers, tout en précisant que ce sont les apprenants qui sont plurilingues : « les ateliers sont conçus en prenant en compte le fait que les apprenants sont plurilingues ». Je ne qualifie pas d'emblée mes ateliers comme plurilingues, car d'une part l'environnement institutionnel (du département dédié à l'apprentissage du français) ne comprendrait pas et d'autre part les étudiants eux-mêmes ne se retrouveraient dans cette étiquette, sachant comme le dit Bonnefoy, qu'ils sont en demande d'une norme (il sera temps de travailler la variation et la liberté du mélange *in situ*).

Mathis convoque les *identity texts* comme référence.

¹⁶⁸ « Les identités plurilingues sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur de l'ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations » (Mathis, 2016 se référant à Moore et Brohy, 2013 : 297).

Les ateliers d'écriture plurilingues menés avec des apprenants de FLE ont, avant tout, pour objectif de faire écrire (et dire) à des apprenants des fragments biographiques de leurs parcours de mobilité et de leur faire découvrir leur(s) voix. Les écrits sont des identity texts, nommés ainsi par Cummins et Early (2011), c'est-à-dire des textes écrits, oraux ou performés, créés par un apprenant au sein d'un espace pédagogique. (Mathis, 2016)

Les *identity texts*, comportant une facture plastique mobilisant le visuel (Prasad, 2014, 2015), sont particulièrement inspirants¹⁶⁹.

Mathis plaide pour un changement de regard sur les sujets plurilingues en formation en français :

il s'agirait d'envisager les apprenants comme des individus plurilingues pour qui leurs identités et leur palette de langues sont propices à leur développement plurilittéraire (Mathis, 2016 : §32).

Mathis et Cros ont aussi imaginé un dispositif croisant des textes littéraires réputés difficiles, (dont des textes de littérature provençale, l'expérience se déroulant à Aix) et des œuvres d'art contemporain avec le but de susciter des « textes de création leur permettant de perfectionner la langue cible tout en développant des aptitudes à devenir auteur face au monde » (Mathis et Cros, 2018). Elles inscrivent ces pratiques dans une logique du corps, celui-ci étant « le *locus* réceptif » des langues qu'il entend, de « leurs sensations et leurs représentations de l'espace » (Mathis, 2013). Ainsi leur séminaire est-il organisé autour des thèmes « espace extérieur, corps/espace intérieur et relation aux autres » (Mathis et Cros, 2018 : §12), « la moitié des projets d'écriture » se passant

en extérieur afin de s'emparer de l'expérience sensible comme matériau d'écriture. Les étudiants sont exposés aux villes d'Aix et Marseille, aux rues et marchés provençaux, aux fontaines, au terrain des peintres (lieu de Cézanne) de manière explicitement sensorielle. (Mathis et Cros, 2018 : §17)

Elles décrivent la ville, l'environnement et les expériences qui y sont vécues comme ressources pour le processus de création et font état de transformations de la perception de soi et de l'acte d'écriture par leurs étudiants.

¹⁶⁹ Nous les utilisons en formation des professeurs des écoles en particulier les travaux de Gail Prasad accessibles entre autres sur son site « I am plurilingual » : <http://www.iampurilingual.com/>.

Mouginot, quant à lui, met en place les « ateliers du dire », dès sa thèse et ses « carnets de thèse » qui rendent compte de sa démarche pas à pas. Il situe sa démarche, disant qu'elle « n'a pas vocation à réitérer les appels émis de longue date à une plus grande implication des arts du langage en didactique des langues » (Mouginot, n.d.), car

ce n'est pas la création littéraire, le théâtre ou le slam en tant que tels qui doivent nécessairement intéresser la didactique des langues, mais bien ce qui traverse ces pratiques, à savoir une seule et même problématique de la subjectivation en langue(s) et en culture(s) étrangère(s), autrement dit l'inscription maximale du sujet plurilingue dans son discours et son environnement. (Mouginot, n.d.)

Je partage cette option, dont il poursuit la clarification, invitant à considérer les « ateliers du dire en FLE » qu'il anime comme un au-delà des « situations d'enseignement-apprentissage », qu'ils sont au demeurant, « comme un seul et même continu d'expériences se rapportant à des projets d'existence et à des sujets de langage ». Mouginot propose de « substituer aux notions de créativité et de contrainte » celles de « subjectivation et de réénonciation », cela « afin de resserrer la focale sur le sujet du dire en atelier » (Mouginot, 2020 : 44). Il se réfère à Serge Martin, précisant que « le dire en atelier relève également d'une dynamique relationnelle qui invite à 'faire œuvre avec les œuvres' (Martin, 2014) ». Il se réfère également à Meschonnic pour spécifier la relation aux objets artistiques, l'atelier étant l'occasion de « profiter de l'élan énonciatif et vocal fourni par des œuvres exemplaires sur un point particulier, chacune manifest[ant] à sa manière comment 'un sujet s'inscrit au maximum dans son discours, inscrit au maximum sa situation dans un discours' (Meschonnic, 1982/2009 : 73) » (Mouginot, 2020 : 50).

Camille Vorger, de son côté, insiste sur les liens entre oral, oralité et écriture dans les ateliers qu'elle anime avec des étudiants CLD en FLE. La réflexion qu'elle creuse l'amène à forger la notion d'*écrivire*, le *slam* étant son objet central, objet par excellence de créativité mêlant plus intimement encore oral(iture) et écrit(ure), que les autres formes évoquées.

Vers les ateliers PÆSTEL

L'atelier que je vis avec les participants chaque année, jamais ni tout à fait le même ni tout à fait un autre, s'est développé en partant du terrain. Je suis partie du besoin de répondre à l'insécurité linguistique et scripturale détectée, avec les repères épistémologiques de la didactique du plurilinguisme. J'ai imaginé un premier dispositif souple avec des propositions

d'écriture et de partage de textes à la marge du curriculum, rentrées comme par « effraction » dans un cours de grammaire.

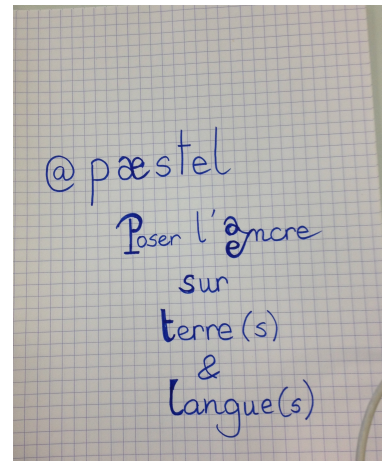
Puis les activités d'écriture ont pu se développer dans leur espace-temps propre : un temps de 4 h hebdomadaire avec des étudiants CLD, inscrits dans un diplôme de niveau C1, dans un cours optionnel, sur un semestre chaque année depuis 2007.

Chapitre 5 : Les ateliers d'écriture PÆSTEL

Introduction au chapitre 5

Dans ce chapitre, je revisiterai l'expérience qu'a constitué d'abord le projet *Tranches de vie toulousoétranges*, intitulé aussi projet *Bioblogfle*. L'étape a été un point d'appui important pour m'orienter vers le travail en atelier d'écriture à proprement parler. Le bricolage, (au sens noble levi-straussien du terme, repris par Lagrave, 2021 : 236-264), que j'y ai pratiqué a fait émerger le fil directeur et les thématiques des ateliers ultérieurs. Je fais le choix de donner dans le sous-chapitre intitulé *Prémises* (5.1) une large place aux extraits de corpus : textes et propos des étudiants. La démarche exploratoire de ce pré-projet d'atelier m'a permis la formulation des objectifs et des hypothèses quant à leurs effets (5.2) et de thématiser d'autres réflexions théoriques, construites au fil de l'eau.

Je raconterai ensuite les ateliers PÆSTEL, un montage didactique observé en quelque sorte *in vivo*. J'ai nommé ainsi le dispositif¹⁷⁰, après quelques années et étapes d'évolution. PÆSTEL (a et e liés) pour *Poser l'Ancre et l'Encre sur Toulouse, (mes) Expériences et (mes) Langues*. Les idées jaillissent on ne sait comment. L'appellation, a émergé d'une note écrite un beau matin. Mais je vois la graine de l'idée du nom semée lors de la journée d'études Compalanges 2017, que j'ai organisée, où Danièle Moore a présenté son travail du projet Pastel - Plurilingualism, Art, Science, Technology and Literacies implanté à Vancouver (Moore, 2021a). Le jeu de mots avec *encre* est *ancre* témoin du lien que m'est apparu comme nécessaire à faire entre l'appropriation de la langue et l'appropriation du lieu de vie.



L'idée du nom de l'atelier (2018)

¹⁷⁰ Je choisis le terme *dispositif*, ou *montage* plus haut, sans entrer dans des débats qui ont pu avoir lieu au sujet de ces termes, dans le domaine des arts en particulier, évitant aussi le terme *ingénierie didactique*, qui aurait pu convenir également.

Puis je donnerai un aperçu des propositions et des textes, laissant de nouveau une large place aux extraits de corpus, dans une visite des ateliers, donnant à voir les objets artisanaux produits. J'analyserai enfin la démarche et ses effets d'un point de vue de recherche en regard de hypothèses énoncées.

5.1. Les prémisses : écriture expérientielle pour un blog

Le projet *Bioblogfle Tranches de vies* s'installe en 2006 dans les marges d'un cours où en principe il n'y a pas beaucoup de place pour la narration d'expériences personnelles. Il naît de ce besoin d'insécurité scripturale, que j'ai identifié et que je décide d'aborder en proposant de l'écriture de textes expérientiels en sus des textes argumentatifs prévus au programme. Il naît aussi grâce à une autre contrainte : l'institution attend de moi que j'utilise des Technologies Informatiques et de Communication pour l'Enseignement (TICE), pour développer ces manières d'enseigner considérées comme innovantes, qui sont localement (dans le département d'enseignement de FLE) encore peu investies¹⁷¹. Je construis un projet de *blog de classe* ou *communautaire* (Springer, 2007), avec propositions d'écriture en classe et publication sur la toile, cette dernière étape me permettant de répondre à la commande (développer le « numérique »), en y combinant d'autres objectifs¹⁷². Les textes de recherches qui rendent compte de l'expérience datent de 2007 (ACTI-2), 2008 (ACL3) et 2009 (ACL4 et OS 4).

Je décrirai assez longuement ici cette première expérience de projet d'écriture, reprenant largement des extraits de corpus présentés dans les articles ou chapitres susmentionnés. Cette expérience m'apparaît aujourd'hui comme un méandre positif du chemin, abordé avec une certaine naïveté (j'ignorais pratiquement tout du champ des ateliers d'écriture déjà bien développé), que je ne renie pas, car elle témoigne d'une attitude d'engagement à « faire avec » les contraintes et la complexité du contexte. Le méandre a été lieu de construction de mon projet et de ma posture professionnelle.

¹⁷¹ Les pratiques, celles d'enseignant-chercheur nouvellement recruté en l'occurrence, sont souvent tributaires de la demande institutionnelle, parfois difficile à concilier avec les possibilités, moyens donnés et conditions concrètes de réalisation de la demande. Dans le cas de figure, j'avais des groupes de 30 environ et l'accès limité à une salle dite 'salle informatique', dont les 15 ordinateurs étaient très insuffisamment maintenus. Mais il s'agit là d'une époque moyenâgeuse !

¹⁷² *A posteriori*, je décrirai les modalités TICE comme épices, comme stimulant l'activité, dont elles ne constituent pas l'ingrédient principal qui est l'écriture.

Le projet, créé selon une logique actionnelle alors nouvelle, doit avoir comme *tâche finale* la publication sur un blog des écrits ou d'une sélection des textes. Je pars de l'intention de susciter échanges et travail sur les représentations dans la classe, avec l'idée que les interactions entre pairs jouent un rôle déterminant, pour poursuivre la recherche d'une posture non magistrale et miser sur le travail socioconstructiviste en invitant une gestion plus horizontale que d'habitude de la parole et des rôles dans l'espace et le temps de communication.

Lorsque je commence, quels ont mes points d'appuis épistémologiques ? Comme mentionné dans les chapitres précédents, les représentations des apprenants sur la langue et culture dite cible ont été objet d'intérêt au plan de la recherche, ce qui fonde mon arrière-plan réflexif. Les travaux en sociolinguistique ont montré que les représentations conditionnaient les attitudes, dont la motivation (Billiez et Millet, 2001). Les travaux sur l'éveil aux langues ont permis de confirmer que leur mise en travail en classe était suivie d'effets positifs (rapport *Evlang*, ma propre thèse). Les travaux en didactique de l'écriture ont montré aussi le lien représentations-motivation.

On a montré aussi qu'en terme d'apprentissage, le métacognitif jouait un rôle, renvoyant aux connaissances du sujet et à sa réflexivité sur ses processus et produits cognitifs. La notion de conscience métalinguistique (Gombert, 1990) participe ainsi à la réflexion de bon nombre de didacticiens de langues. Langues et cultures étant indissociables, l'activité réflexive métaculturelle semble s'inscrire naturellement dans les objectifs de la classe de langue.

L'idée fait son chemin dans les pratiques enseignantes que la classe n'est pas isolée du monde. Elle est poreuse et doit l'être. Elle est un élément de l'écosystème (Van Lier, 1999). Le modèle de référence bouge de la centration sur l'apprenant à la centration sur la relation entre les éléments du système (Legendre 1988 cité par Germain 1993). La classe est un lieu de pratiques sociales parmi d'autres où l'expérience du sujet se construit en relation avec un monde globalisé et complexe, monde où les questions d'identité et d'altérité se posent avec acuité. Les apprenants étant des acteurs sociaux à part entière (Coste et Simon, 2009), ils sont partie prenante de leur démarche d'apprentissage qui s'inscrit dans leur *autonomisation* plus globale selon les termes de Little (Little, 2022) entre autres. Ce terme est circulant comme le terme *empowerment* commence à l'être en DLC.

Le projet est le démarrage pour moi de l'association, dans une activité de classe concrète, de la réflexivité et de l'expérience biographique des sujets comme matériau linguistique. Je vois la

trace dans mes premiers articles de la théorisation de la construction par le sujet de ses langues, de sa grammaire du monde, de sa posture et de son pouvoir d'agir dans celui-ci. Je m'appuie sur les travaux concernant les journaux d'apprentissages, journaux d'étonnement (Develotte, 2006), que plus tard je relierai à l'objet *journal d'ethnologue* (Malinowski, 1985) et sur d'autres travaux concernant les écrits réflexifs et autobiographiques dans un esprit de formation globale de la personne.

Le projet s'ancre dans le contexte d'intervention, qui, classe et environnement de la classe, est un élément-clef de l'écosystème, avec ses demandes parfois contradictoires et ses contraintes. La diversité des apprenants est le deuxième élément-clef, qui :

se décline aux trois époques : diversité des répertoires linguistiques et langagiers, des parcours et cultures d'apprentissage, des contacts antérieurs avec la langue-culture cible (le passé), diversité des compétences linguistiques stricto sensu et des autres compétences langagières [...] (le présent), diversité des projets d'apprentissage et des projets en général (le présent et le futur) (2007, ACTI-2).

Il s'agit donc *in situ* d'imaginer des pratiques qui ouvrent et empruntent, en apparence au moins, des chemins de traverse pour débroussailler la complexité du terrain. Je choisis de proposer aux étudiants de dire-écrire¹⁷³ sur leur expérience.

Ainsi le projet *Tranches de vies toulousoétranges* va consister pour les apprenants à mettre en récit des fragments biographiques où il pourra entre autres être question de leurs expériences d'apprentissage de la langue et des contacts interculturels vécus, y compris dans les chocs culturels, frottements ou situations inconfortables.

La pratique de l'écriture expérientielle à partir de 2007 fait suite à d'autres activités pédagogiques en compréhension de l'oral où il m'importait d'« aspirer des bribes du monde dans la classe » (C-COM1-1) avec de l'écoute en synchronie du bruissement du monde extérieur à travers la radio. Ou plus que le bruissement, c'est le brouhaha du monde que je souhaite faire entendre dans la classe, avec des discours, des évènements et des ambiances auxquels les sujets-apprenants sont mis en demeure de donner sens en tant qu'étrangers.

¹⁷³ Clin d'œil avec ce mot composé à Camille Vorger qui elle a forgé un mot valise « l'écrirdire » (à paraître au PUG).

Un brouhaha ambigu en effet. Car immigration et *identité nationale* se retrouvent liés dans un intitulé de Ministère. Une époque étrange où le discours politique (re)thématise l'étranger et l'immigrant et légifère à ce sujet, sous la poussée de forces idéologiques discriminantes. Une époque qui selon les historiens s'inaugure à partir des années 1980, marquée par le fait que les élus « ont peur des Français qui ont peur », selon les mots de Wihtol de Wenden (2023). La politologue, spécialiste des migrations, elle-même issue de la migration, analyse à ce sujet que

Les représentations dépendent de multiples facteurs : l'influence de l'extrême droite qui a diffusé son prêt-à-penser sur les migrations depuis plus de 30 ans, en France et en Europe, les crises dans les banlieues, le terrorisme islamiste, la présence de « pieds noirs » anciens d'Algérie, dans le sud de la France, le passé colonial... mais surtout le chômage. Ce ne sont pas les régions où il y a le plus d'immigrés qui sont les plus touchées par le vote d'extrême droite, mais des régions parfois sans immigrés où la peur de l'immigration est la plus forte. (Wihtol de Wenden et Azaoui, 2019)

Au contact de mes étudiants, je prends de mieux en mieux conscience que se déplacer culturellement est une aventure identitaire, qui peut être violente, le pays de destination n'étant pas accueillant inconditionnellement. Par ailleurs, je fais une analogie entre se déplacer géographiquement et se déplacer socialement : les déplacements en question activent des questionnements comparables¹⁷⁴, avec la question linguistique qui n'est pas un facteur faible du repositionnement (que je nommerai plus tard *repayement*) identitaire.

L'identité est rhizome, propose Glissant (1996) plutôt que racine. Est-elle unifiée ou une combinaison de mêmeté-ipséité, comme le propose Ricœur ? La multiappartenance est-elle multiabsence comme l'évoque Sayad (1999)¹⁷⁵ ? Comment se situer dans l'entre-deux (Sibony, 1991) ? C'est sur ce terrain philosophique et sociologique, dont il me faut assumer l'ambition, que j'ai eu le désir de rencontrer *ici* mes étudiants *d'ailleurs* à travers un dispositif de parole (écrit-oral) *ad hoc* de proportions modestes.

¹⁷⁴ La lecture de Rose-Marie Lagrave (2021) beaucoup plus tard est à ce sujet instructive.

¹⁷⁵ Le sociologue Abdelmayek Sayad thématise dans son ouvrage *La double absence*, sous-titré *Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, le ressenti des immigrés algériens en France qu'il a interrogés, qui vivent une exclusion dans le pays dit d'accueil et une perte d'appartenance dans le pays qu'ils ont quitté, sans pouvoir de surcroît s'en ouvrir à leurs proches restés au pays, la honte étant indicible.

Il s'est agi d'écrire pour donner à entendre dans la classe, puis pour donner à lire dans un espace de publication ouvert interactif : un blog. Cet espace est envisagé comme un moyen de situer cette production d'écrits dans une perspective d'interactions avec le *hors les murs* de la classe, afin que l'enseignant ne soit pas le seul destinataire des textes comme c'est ordinairement le cas. Un moyen également d'en faire une réalisation collective avec une finalité de publication, dans une perspective actionnelle. Même si la rédaction des articles est individuelle, le travail est à dimension sociale effective, en particulier parce que les textes sont d'abord oralisés et commentés en classe avant d'être publiés. « Les blogues communautaires constituent ainsi un contexte particulièrement favorable à cet agir communicationnel et actionnel qui nous intéresse pour les langues » (Springer, 2007).

La proposition, en forme de métaphore gustative filée, propose de raconter le sucré-salé dans les expériences. Les rubriques *sauce piquante* et *chou à la crème*, selon la logique du détour que la métaphore produit, doivent permettre de contraster les expériences : tout n'est pas rose dans le pays d'accueil et dans la manière dont sont traités les personnes arrivantes et il y a peu d'espace pour le dire (en tous cas en classe), sauf à avoir l'air de se plaindre (ce qui n'est pas « poli »). Ils/elles racontent des expériences qui les ont déstabilisé-es en France : des rapports avec les commerçants incorrects, des rapports avec les propriétaires d'appartements qui ne veulent pas prendre en charge un lave-vaisselle défectueux, avec un fournisseur d'accès internet qui ne fournit rien du tout et qui encaisse les mensualités, avec un employeur qui communique mal ou pas du tout sur un non-renouvellement de contrat, des systèmes scolaires qui semblent bizarres, des aberrations administratives, des loueurs qui ne veulent pas louer un peu comme Zebda le chante (« je crois que ça va pas être possible, pas être possible »¹⁷⁶).

Dans un texte intitulé « la boîte de thon qui fait pleurer », J. (US) décrit comment elle est apostrophée par un commerçant lorsque qu'elle tente de rapporter une boîte défectueuse¹⁷⁷:

¹⁷⁶ Zebda était un groupe de musique toulousain, aujourd'hui dissous, composé de Magyd Cherfi, de Mouss et Akim Amokrane, les artistes continuant leur carrière dans d'autres formations. Ce titre est issu de l'album « essence ordinaire » et dénonce la discrimination « ordinaire » contre les ressortissants de l'immigration.

¹⁷⁷ Voir conventions de transcriptions des corpus en début de volume.

Il [le directeur du supermarché] s'est approché de moi en criant : « Qu'est-ce que tu t'attends à ce que je fasse avec ça – une boîte cassée?! Tu crois que ça va ? Mais c'est ridicule ! Je ne sais pas comment ça se passe en Angleterre mais c'est pas comme ça en France ! (J., US)

A l'oral, J. enchaîne : « *Alors, j'ai pris ma boîte de thon cassée et j'ai pleuré. Et en plus je suis américaine, pas anglaise...* ». A l'écrit, elle reformulera : « *Alors, j'ai pris ma boîte de thon cassée et je m'en suis allée immédiatement* ». On pointe aussi que d'autres « commerçants » abusent de la difficulté à argumenter de leur client :

« je ne peux pas bien répondre au téléphone et je peux pas comprendre ... alors il parle il parle ... et ça coûte 0,35 € par minute » (C, Chine).

Ces sujets déclenchent de riches échanges spontanés avec des applaudissements et des rires qui permettent une première mise à distance, des manifestations d'empathie, des ajouts sur le thème aberrations du système et des indignations similaires, des conseils et les « tuyaux » :

« *moi aussi, ça m'est arrivé ..., il te faut chercher sur internet sur le site chezradin.com des infos pour téléphoner à ces fournisseurs internet par leur numéro gratuit* »

« *il faut aller aller à tel endroit pour demander ceci ou cela* »

« *mon médecin, il est très bien, je te donnerai l'adresse...* »

A de nombreuses reprises, c'est la difficulté à faire valoir ses droits ou à se faire entendre qui est décrite. On compare avec ce qui serait possible ailleurs :

« *En fait ce qui s'est passé, pourrait se passer n'importe où* » (Y., Mexique)

« *ça dépend, chez moi c'est le client qui est roi* » (J., US).

« *C'est pas important si c'est en France où ailleurs, il faut se défendre contre le capitalisme sauvage* » (S., Palestine).

Se défendre est un verbe récurrent.

« *Enfin j'ai demandé à mon mari de parler au téléphone et lui, il parle comme un Français, il n'a pas d'accent et le problème a été réglé* » (Y., Mexique)

Se construit donc dans les échanges, une représentation des interactions dissymétriques, dont celles dues à l'asymétrie linguistique, une représentation du pouvoir de la langue (Candea et Véron, 2019 : 88).

« *En tous cas, il faut bien se débrouiller dans la langue où qu'on soit pour se défendre* » (B., Algérie).

Ils/elles relatent en somme des *microagressions linguistiques* (Razafimandimbimananana et Wacalie, 2019, 2020) dont ils/elles font l'objet¹⁷⁸. Des blagues ou remarques ou attitudes qui sont

[...] blessantes pour les groupes visés. Ce sont des micro-agressions. Un phénomène étudié depuis au moins deux décennies. Une forme moins explicite de racisme, mais tout aussi brutale. Et plus difficile à dénoncer parce que cela se passe dans les rapports interpersonnels, souvent des rapports de pouvoir, sans grand témoin et sans aucune conscience de l'effet sur autrui par celui ou celle qui commet cette agression. (Leanza, 2020)

Des mots ou des attitudes qui ont le pouvoir de désigner :

[...] à la fois un groupe ou un membre de ce groupe tout en rappelant les rapports de pouvoir et en dénigrant, en quelques syllabes, ces personnes, qui servent à affirmer sa domination et son mépris de l'autre, à dire : « je suis le dominant ». (Leanza, 2020)

Ce sont des processus d'assignations identitaires :

Les processus d'assignation identitaire rattachent, de l'extérieur, des individus à des catégories. Celles-ci peuvent être ethno-raciales, de genre, mais aussi de religion, d'orientation sexuelle, voire liées au lieu de résidence, à l'âge ou à la situation de handicap. Les pénalités infligées en raison de l'assignation à une identité sont couramment désignées comme des discriminations. Ces dernières structurent une hiérarchie et une stratification sociales et contribuent donc à façonner des inégalités en même temps que des identités. (Duvoux, 2021 : 59)

Comme dit plus haut, il y a peu d'espace qui soit public (en dehors du dialogue intérieur ou de la sphère intime) pour dire l'assignation identitaire, pour s'en plaindre, pour protester. En réalité, dans la classe, il y a des réticences à le faire et des contrôles apparaissent. Ce n'est pas très politiquement correct ni forcément facile à admettre que la discrimination existe et qu'on la subit. D'autant que la modalité d'expression est ici écrite et publiée (sur le blog). Le lecteur

¹⁷⁸ Éric Debarbieux (2006) a proposé le terme de « microviolences » pour désigner les désordres et infractions quotidiennes de l'école. Selon lui, l'essentiel des violences scolaires, en dehors du harcèlement plus visible et identifiable plus facilement, relève de micro-violences, qui passent inaperçues (voir « L'essentiel des violences relèvent des microviolences. Entretien avec Éric Debarbieux ». Propos recueillis par Béatrice Kammerer. *Sciences humaines. Grands Dossiers N° 58 - Mars-avril-mai 2020*). Perez (2019) utilise également ce terme (Perez, 2019).

potentiel est lointain, mais il exerce potentiellement sa censure symbolique, incorporée par les sujets¹⁷⁹.

Le dialogue dans le blog continue par les commentaires :

Assez de mauvais commentaires.... il faut changer le point de vue les étudiants! Si non, qu'est-ce qu'on fait en France !??? Ce n'est pas un commentaire contre cette dernière publication, c'est plutôt une réflexion pour le blog entier... excusez l'orthographe, bonne semaine ! (L. Mexique)

Y. ajoute :

Je ne veux pas être méchante avec vous, mais quand vous achetez quelque chose, il faut "observer" bien ce que vous achetez non seulement en France, même dans votre pays. C'est votre responsabilité. (...) et surtout il vaut mieux d'accepter leur façon de voir les choses. (Y. Japon)

Il émergera d'une discussion ultérieure que se dire « des choses sur les Français » entre nous, « c'est acceptable ». Le travail sur les textes a permis ou renforcé la communauté, qu'on peut rapprocher d'une *communauté de pratique*¹⁸⁰, un espace collectif pour apprendre. Dire à l'oral semble possible, écrire et publier, c'est autre chose.

Il y a une limitation à dire ce qu'on veut dire en écrivant. On veut exprimer quelque chose qui est fort dans nos têtes. Il y a beaucoup de passion. (N. Ukraine)

Ici, on peut rigoler... sans provoquer les gens... L'écrit, c'est une impression très grave (Y. Venezuela)

On n'est pas là pour se plaindre des Français (Y., Mexique)

Une prise de conscience de la relation au lecteur se fait jour, ainsi qu'une réflexion métalinguistique sur l'écrit et sa portée.

Pour sortir de l'impasse, pointant le sens ambivalent de *sauce piquante*, l'humour est convoqué.

La sauce piquante pour moi c'est bon !

Cet après-midi j'ai lu le blog de la classe. Il est très bien, il y a des textes très intéressants. Par contre, il faut remarquer qu'il n'y a que des commentaires sous la rubrique de la sauce piquante, c'est à dire des « mauvaises expériences » (nous les Mexicains, ne sommes pas d'accord !).

La société et le système français sont compliqués, c'est vrai. Mais nous venons tous des pays différents donc forcément les choses ne peuvent pas être comme nous les

¹⁷⁹ Notre hypothèse est que le discours sur le multiculturalisme idéalisé comme harmonieux domine, qui se double d'un possible invariant culturel de politesse vis-à-vis des hôtes.

¹⁸⁰ La *communauté de pratiques* est une notion travaillée par Lave et Wenger (1991), Wenger (1998). Je la découvre pour ma part grâce au travail de thèse de Fabio Arismendi, que j'ai coencadré avec Diana-Lee Simon. La thèse, qui s'intitule "Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie : une recherche-action à l'Université d'Antioquia, a été soutenue le 13 décembre 2019.

connaissions. Je voudrais vous faire réfléchir à ce sujet (...) En effet, ce n'est pas facile de venir s'installer dans une autre culture, surtout quand les choses ne vont pas comme on le souhaiterait. (...) La France est un endroit sympa pour apprendre, en tout cas, nous l'avons bien choisi, n'est-ce pas ? (L., Mexique)

Les étudiants racontent aussi dans la rubrique qui fait contrepoids.

(...) Et puis, les gens, à Toulouse, je trouve qu'ils sont vraiment sympas et réceptifs. Surtout, quand ils savent qu'on est étranger. (...) (F, Vénézuela)

Certains d'entre eux racontent des rencontres marquantes et des expériences de « sauvetage » par des inconnus prêts à aider. T. écrit comment une personne l'a conduite, à l'aube et en catastrophe, à un arrêt de bus afin qu'elle atteigne sa destination. Ce dont elle tire la conclusion suivante :

Les Français sont très gentils et ils aident dans chaque situation, même le matin tôt, habillé seulement en pyjama. (T., Pologne)

B. raconte comment elle a un jour oublié son sac dans le train et a pu le retrouver intact quelques heures plus tard au guichet d'une gare :

« Ouf ! Quelle chance ! », me suis-je dit car une expérience comme cela dans mon pays signifie perdre tout définitivement. J'étais contente de la France (...)
(B. Bolivie).

Les comparaisons sont souvent très concrètes. Ici (en France), on peut encore consulter des vrais médecins aux frais de la sécurité sociale, ailleurs c'est l'automédication et « Docteur Google » qui deviennent la norme. C'est ce qu'écrit J. (US) dans le texte « Vive la sécurité sociale ». Ici existent des transports qui permettent « encore » d'aller en train dans tout le territoire. En Irlande, ce n'est plus le cas, comme le décrit N.

Quand les Français me demandent ce qui me plaît ici en France, (...), ils sont un peu surpris par ma réponse. Je suppose (...) qu'ils s'attendent à ce que je dise des choses du genre « On peut vraiment faire la fête ici » ou même, (...) « on mange tellement bien ici, je vais regretter tous les plats délicieux que seuls les Français savent cuisiner ». Ils semblent un peu déçus quand je répons : « Sans aucun doute, ce qui me plaît énormément ici, ce sont les transports en commun ». Oui, je sais que je pourrais faire plus d'effort pour donner une réponse qui correspond à l'image romantique de la France (...) L'image romantique n'existe plus pour moi. Mes connaissances de la France se basent sur mes expériences quotidiennes de la vie ici. Ce qui m'a rendu la vie beaucoup facile, ce qui n'existe pas chez moi, c'est un système de transports en commun efficace et fiable qui ne fait pas sauter la banque. (...) (N., Irlande).

Ces derniers textes arrivent après les *choux à la crème très sucrés*, qui avaient eux-mêmes succédés à la déferlante *sauce piquante* du début. N. récuse un discours sur « l'image romantique » et choisit une comparaison France-Irlande sur un plan pragmatique, comme l'étudiante américaine au sujet de la sécurité sociale. Deux thèmes qui ont généré en classe des débats sociopolitiques : comment les différents pays se situent-ils par rapport à la santé, aux transports ? Des échanges ont eu lieu sur les choix politiques des États, leur incidence sur la vie des citoyens, les évolutions historiques et la marche du monde. Des discussions se sont animées à partir des thématiques qu'ils avaient apportés, où l'expertise de chacun sur l'ici et l'ailleurs a été le matériau de la classe de langue.

J'ai observé dans cette expérience des stratégies de mise en scène de soi, au premier plan, plus ou moins en surbrillance, ou en fond d'écran. P., néo-zélandais raconte une histoire réelle et angoissante de cambriolage dans sa maison : tension narrative assurée, flegme et humour bien posé, son personnage en héros. Dans les mises en scène, les styles cognitifs et les personnalités des sujets jouent, tout autant probablement que leur culture d'origine. J., nord-américaine, plutôt extravertie, se saisit de l'occasion de parler d'elle assez facilement, y compris de sa vie privée en utilisant l'humour. Elle écrit un texte intitulé « Pour la zenitude en Finlande, il faut de la bravitude », où elle se situe ailleurs qu'en France, pour parler d'étonnement culturel. On voit apparaître le néologisme créé par Ségolène Royal sur la Grande Muraille de Chine en 2007, qui a été très moqué et qualifié de « barbarisme », avant d'entrer dans certains dictionnaires. L'internaute, par exemple (qui n'est certes pas forcément reconnu comme un dictionnaire de référence) le valide et en donne la définition suivante : « Du terme "brave" (courageux) et du suffixe "-itude", définit la plénitude qui gagne un individu par le sentiment de bravoure ressenti ». C'est un exemple ici de comment la possibilité d'écriture créative en classe de FLE permet la création lexicale et l'arrivée de mots du dehors ou bribes aspirées du monde réel, un enjeu d'une didactique des langues ouverte et écologique.

Différentes stratégies permettent donc de jouer le jeu de l'exercice demandé en mettant en scène le soi de façon différenciée. Si les plus expansifs ont raconté de façon très prolixe et souvent prosaïque leurs démêlés avec les administrations, les écoles où les nounous de leurs enfants, d'autres étudiants discrets sont néanmoins porteurs de textes très personnels avec un grain poétique ou littéraire notable.

La foire aux ennuis

(...) Ces temps-ci, mon humeur n'est pas très terrible à cause de beaucoup d'ennuis. D'abord, l'administration française. L'autre jour, j'ai appelé la préfecture. (...) Ensuite, il y a une semaine, j'ai reçu une facture d'EDF (...). Et, troisièmement.....non, je n'ai pas envie de parler tous les problèmes. Ça sera un roman « Stupeur et Tremblement en France ». Ce serait trop long pour un « Journal de Bord ». (T., Japon)

On remarquera la référence judicieuse au roman d'Amélie Nothomb *Stupeur et tremblements* (1999), situé justement dans le pays d'origine de T., qui raconte une descente aux enfers due, en partie au moins, à l'écart culturel.

Y. raconte le sentiment ambivalent que l'on peut avoir à être remarquée à cause de son physique :

La saveur d'être une vedette

Je suis une vedette dans le train que je prends tous les jours. Tout le monde connaît ma tête puisque je suis la seule « asiatique » dans ce train. [...] Tout le monde doit se demander ce que cette « Chinoise » fait dans cette campagne. Ils se méfient ? En tout cas, je suis japonaise... Pas chinoise... Oui, bon, d'accord... Dès que les Français voient une tête asiatique, c'est un Chinois. [...] ils ne se demandent même pas si je suis coréenne ou thaïlandaise. [...] ma tête est forcément reconnue, et je sens que je suis regardée tout le temps. Des yeux m'observent partout. C'est une saveur agréable, mais des fois, j'aurais envie d'être transparente comme un vent qui passe inaperçu. (Y., Japon)

Pour certains, j'ai pu observer un passage, un déplacement de posture de la réserve à l'implication. Le premier texte de B., algérien, est très neutre. En quelques lignes, il écrit sur le thème des grèves des transports à Toulouse, de façon très factuelle. Le moi n'est ni derrière un écran d'humour ni subtilement mis en scène, il est absent. Quelques mois plus tard il écrit : « Dur d'être étudiant étranger en France ! » où il raconte cette fois-ci à la première personne des difficultés avec la préfecture : des histoires de changement de procédure, de récépissés, de permis de travail, un texte qui témoigne de l'absurdité de certaines situations de vie concrète.

D'autres textes traitent remarquablement des ressentis d'acculturation en particulier pour certains lorsqu'ils sont sur le point de rentrer chez eux et font le bilan ou à l'occasion d'un aller-retour.

Certains traitent de l'identité d'une façon très percutante dans sa simplicité même, évoquant en creux la situation géopolitique de leur lieu d'appartenance. S. par exemple se définit comme :

un étranger chronique, un étranger avec double dose et un étranger pour toujours (S., Palestine).

Pour autant, parler de soi et écrire sur l'expérience personnelle n'est pas toujours aisé dans la situation de classe, lieu public et institutionnel traversé de ses codes réels (l'évaluation existe) et supposés (l'évaluation est permanente), surtout sur le terrain délicat de l'interculturel. Étonnamment, dans l'espace plus public encore mais moins institutionnel du blog, l'évaluation semble sévir aussi, à travers le lecteur potentiel, tant sur le fond du discours (on répugne à lui livrer des critiques stéréotypées de la France) que sur la forme (les étudiants étaient très soucieux de faire « corriger » leur texte avant publication). Un blog communautaire surtout s'il est un prolongement de classe, apparaît clairement différent d'un blog personnel, à plus forte raison s'il s'écrit en langue étrangère, la crainte d'être lu dans le premier venant parasiter le désir d'être lu qui prévaut à la création du second. Malgré tout, l'aspect publication/blog semble avoir été un facteur de motivation important, *l'appel à l'autre* (Deseilligny, 2006 : 22) ayant lieu d'abord dans les échanges *entre nous* avant la mise en ligne. Par ailleurs, il s'agissait aussi de parler de l'autre à travers ces récits et on voit bien le cheminement qui a consisté à oser la critique négative sur le pays d'accueil, à discuter du conflit de loyauté que cela crée, à compenser et à affiner collectivement une réflexion distanciée. Enfin, le mode narratif a été mis en œuvre, avec dans certains cas une mise en intrigue et un schéma narratif plein. Le réflexif a émergé avec le métalinguistique et le métacommunicationnel, d'abord dans les interactions puis dans les textes les plus aboutis de fin de parcours. L'articulation oral-écrit a été fondamentale pour cette expérience, qui rappelons-le ne se déroulait pas encore dans l'espace nommé *atelier d'écriture*, mais en était pour moi le galop d'essai, une phase-test qui déjà donnait à voir des points d'intérêt de la démarche au plan didactique. Ainsi l'écriture et le partage de ces textes a permis de mettre à jour un potentiel *renversement d'expertise* (voir plus bas, Simon et Moore, 2002) et la thématization d'un possible début de *retournement du stigmaté*. Ce terme renvoie à un phénomène identifié par les sociologues, quand un sujet ou un groupe se saisit de qualificatifs insultants ou stigmatisants pour le revendiquer et tenter de renverser le rapport de domination en place ¹⁸¹.

¹⁸¹ Pour ce terme, voir Mercier, 2021 : une notice très informée du Publictionnaire qui en retrace la genèse et les usages actuels.

Il ressort des retours des étudiants en fin de parcours, sur les questionnaires d'évaluation et dans des échanges oraux, qu'ils ont perçu ce travail comme très nourrissant au niveau de la relation entre eux.

« Nous avons pu enrichir nos connaissances sur la langue française, mais c'était surtout un partage commun avec les "tranches de vie" ».

« Je trouve que c'était génial. D'un côté, on peut essayer d'exprimer ses propres sentiments et avis en racontant ses expériences et de l'autre côté, en lisant les expériences des autres on se rend compte qu'on n'est pas seul de trouver quelques choses bizarres et dures ».

« Les textes sauce piquante inspirent plus la sympathie (..) parce que je connais la difficulté de la vie en France ».

« C'est intéressant de partager et discuter les questions de la vie ».

Les discussions ont été animées à partir des thématiques qu'ils avaient apportés où l'expertise de chacun a pu être le matériau de la classe : « Chacun a pu apporter sa propre histoire avec ses propres mots ».

L'expérience qui vient d'être décrite, me donne des éléments pour réfléchir le projet d'atelier à proprement parler, au moment où un espace dédié du curriculum me devient accessible, à partir de 2007, à raison de 4 heures hebdomadaires pendant un semestre par an avec des étudiants CLD de niveau B2.

Le sous-chapitre qui suit me permettra de définir les objectifs et hypothèses, tels que je les affine aujourd'hui. De nouveaux apports théoriques seront ensuite thématiques.

5.2. Objectifs et hypothèses de la démarche d'écriture en atelier

J'envisage l'atelier comme un espace-temps situé¹⁸² où seront mises en place des conditions propres à :

1- favoriser l'émergence de textes liés à l'expérience plurilingue des sujets, dont les contenus seront plus personnels et impliqués que dans les autres types d'écriture sollicités dans le contexte. Pour ce faire la correction des textes aux divers plans de la langue (lexical, morphosyntaxique, sémantique) devra être *suspendue*. C'est la condition même de fonctionnement d'un atelier d'écriture (voir Perdriault plus haut). Différer la correction, en recevant en première étape le texte en partage permet, dans le contexte situé (un diplôme de FLE), de le différencier des autres espaces du curriculum (cours de grammaire et production

¹⁸² J'entends par là que l'espace-temps en question n'est pas hors-sol, mais bien est au sein d'un curriculum.

écrite que j'ai continué par ailleurs d'assurer pendant un temps). Pour autant, la correction émanant de l'enseignant est attendue (par les étudiant·es, par l'environnement institutionnel) et ne peut être évacuée. Il s'agit simplement de la différer, de l'empêcher de faire écran. De même, l'évaluation ne sera pas évacuée, car le contexte (contrairement à d'autres contextes d'ateliers) ne l'autorise pas, mais elle sera critériée de façon *ad hoc*¹⁸³ ;

2- permettre que l'identité d'auteur et d'autrice puisse émerger et, sinon supplanter, du moins *a minima* mieux cohabiter avec celle d'apprenant·e, pour nouer une relation affective positive avec le français et avec l'écriture, ou potentialiser le lien affectif ;

3- faire en sorte que les échanges entre pairs sur les textes, leurs formes et leurs contenus, soient un vecteur privilégié de l'étayage des réécritures, faire émerger une communauté d'apprentissage, dans laquelle l'expertise est distribuée, la posture de l'enseignant évoluant ainsi vers celle d'un animateur ;

4- inviter à la réflexivité sur le rapport à la langue, cible de l'apprentissage dans la situation, ainsi que sur le lien avec les autres langues du répertoire, amener à percevoir le répertoire comme holistique ;

5- proposer d'explorer l'expérience de vie en France en tant qu'étranger, pour la mettre à distance, la relier à l'expérience globale des sujets et travailler ainsi la cohérence ou le continuum sociobiographique ; contribuer à l'empouvoirement, au mieux-être, au *repayement* des sujets.

Je n'ai pas l'ambition de valider au sens strict du terme les hypothèses sous-jacentes aux objectifs ici énoncés. Les analyses proposées plus bas tendront néanmoins à isoler des traces potentiellement validantes, traces ethnographiques que je relève de transformations opérées par le travail dans l'atelier.

¹⁸³ L'évaluation reste toutefois un problème que je ne prétends pas avoir entièrement résolu. Pour l'instant, elle intervient en fin de processus sur le recueil de textes du semestre. Elle prend en compte la dimension réflexive, l'engagement dans l'écriture, la qualité des textes, encore que la dimension esthétique « réussie » ne puisse être un critère d'appréciation isolé...

Je livre un échange avec une collègue, comme une anecdote significative, au sujet de ma posture de chercheuse concernant les productions des étudiants et de ma difficulté à les objectiver, à les mettre à distance sans avoir l'impression de les « trahir¹⁸⁴ ».

« Je ne sais pas comment en parler », dis-je à A. en 2021, alors qu'elle m'écoute gentiment confier mes angoisses d'avant conférence, « mis à part que je suis émerveillée de leurs textes... - Oui, me répond-elle, je comprends... Comment théoriser l'émerveillement ? ».

De nouvelles notions théoriques me sont ainsi nécessaires pour étayer la réflexion et permettre une élaboration de discours sur ce qui aurait pu ou dû rester de l'ordre du « secret » (Bing, 1994 : 26, évoqué *supra*).

5.3. Étayages théoriques et réflexifs supplémentaires

5.3.1. Renversement d'expertise et partage de parole impliquée

Le renversement d'expertise, touché du doigt dans la partie *Prémises*, est analysé par Simon et Moore (2002). La « déritualisation » dont elles parlent se caractérise par « des séquences particulières, où l'expertise 'change de mains', soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes ». Selon elles, « ces mouvements de repositionnement des rôles [...] réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) » et montrent comment il « re-dessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire ». Elles pointent qu'à travers « la prise de parole de l'apprenant [en classe] s'exprime un double 'je', le 'je' du sujet personne et le 'je' du sujet apprenant. Dans la mesure où la classe se présente comme un lieu où l'apprentissage est le but ultime qui réunit les interactants, le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne » (Simon et Moore, 2002). Sauf à instaurer des événements discursifs comme le projet *Tranches de vie*, qui, propices au « repositionnement des rôles interactifs » a bien ouvert « la voie à des échanges plus largement orientés vers la collaboration entre pairs » et une *authenticité* des échanges, avec des « enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants » (Simon et Moore, 2002).

¹⁸⁴ Si la traduction est peut-être trahison (voir le dicton), que dire de l'utilisation pour la recherche en didactique des productions de nos apprenants ? Bien sûr toutes et toutes m'ont autorisée en bonne et due forme, ce qui ne dissout pas complètement mon impression de « vol ». Merci encore à elles et eux...

Authenticité, concept à manipuler avec précaution, renverrait ici à une parole impliquée, ressentie comme *vraie* dans le sens où l'entend Yves Bonnefoy déclarant :

Le poème s'est avoué seulement de l'art, mais en cet aveu, il a fait acte de vérité, ce qui ouvre le champ d'une recherche du vrai où autrui s'implique, où une communauté se bâtit dans et par ce besoin de désassembler le vrai du faux, le tangible de l'illusoire.
(Bonnefoy, 2006)

Cette authenticité visée (qui n'a pas grand-chose à voir avec le sens d'authentique dans l'expression *documents authentiques* très usitée en FLE) requiert une éthique de la parole et de la relation :

L'éthique de la parole [...] affirme une exigence de véracité. Il s'agit de dire vrai, mais il n'y a pas de dire vrai sans être vrai. Ainsi se définit la nécessité d'une mise au net des relations de soi à autrui et de soi à soi (Gusdorf, 1977 : 98).

La possibilité de parole vraie n'existe que si l'énonciation du conflit, de la souffrance et des malentendus est possible. Debono dénonce à ce sujet l'approche dominante qui se place dans ce qu'il appelle une « pragmatique interculturelle » qui n'envisage que le lissage des difficultés avant même de les avoir énoncées.

La question du "malentendu interculturel" dans une perspective interactionniste [...] en postule le nécessaire dépassement (et donc l'anormalité première) pour que la communication redevienne ainsi normale et plus efficace, en donne une explication technique et entièrement rationalisée. (Debono, 2020 : 346)

Tout projet d'écriture, quel qu'il soit en somme, part du principe inverse. Le conflit, la difficulté est même selon certains analystes littéraires le cœur et l'ingrédient majeur de la mise en intrigue. Le travail d'écriture, comme la métamorphose est souffrance de la chrysalide, est accouchement(s) d'étapes lentes et processuelles de son *être au monde*. L'écriture peut proposer une catharsis.

5.3.2. Dire dans l'espace-temps

Behra et Macaire proposent de réunir ces deux termes de façon étroite, les deux notions demeurant « rarement mobilisées en tant que notion combinée d'espace-temps » (Behra et Macaire, 2021 : 16). Elles pointent la contrainte dans laquelle se situe la situation d'enseignement-apprentissage (une classe, une durée déterminée), qui peut être fermée. Réfléchir la notion, ce qui implique de prendre en compte le contexte extérieur à la classe et la

temporalité de l'expérience des sujets, la configure de façon dynamique : « Elle n'est pas un champ clôt, mais ouvert » (ibid : 27). Selon les autrices,

Les langues ont affaire avec la topogénèse : des espaces identifiés, des territoires géographiques et humains, ainsi qu'avec la chronogénèse : des temporalités diverses en termes de durée et de fréquence, selon les contacts avec les langues concernées, que l'intention de les enseigner-apprendre soit explicite ou non (ibid : 22).

L'atelier d'écriture Pæstel s'inscrit dans une intention didactique qui vise à ouvrir la possibilité de s'exprimer sur le rapport à la langue prescrite contextuellement par le contrat didactique. Elle invite à interroger ses représentations de cette langue et de son usage, en regard de la condition d'allophone (autre langue) et d'étranger (autre *habitus*) dans un autre espace social, précisément dissymétrique du point de vue de la place du sujet dans les interactions. Elle invite à questionner le rapport aux autres langues du répertoire particulièrement les langues plus précocement entrées dans ce répertoire, dites maternelles ou premières. Elle invite à s'autoriser le métissage linguistique dans son écriture, les incrustations transcodiques, et ceci non pas dans l'objectif du mélange en tant que tel mais en tant qu'exercice de manipulation langagière créative et créatrice. Elle incite par ailleurs à une inscription spatiale de l'expérience dans le lieu du vécu commun, ce que pointe le jeu de mots du nom de l'atelier : Poser l'Ancre (et pas la jeter comme on jetterai l'éponge), en même temps que l'Encre dans un lieu donné, en l'occurrence Toulouse, « pays de cocagne »¹⁸⁵.

Je suis très inspirée par toute l'œuvre de Annie Ernaux, notamment en raison de l'attention qu'elle apporte à ce croisement lieu/histoire, espace/temps. Dans « Le vrai lieu », petit ouvrage issu d'entretiens avec Michèle Porte, documentariste, dont elle a accepté le projet de la filmer dans « les lieux » de sa jeunesse et ceux de sa vie actuelle (Cergy), elle se dit « convaincue que le lieu¹⁸⁶ – géographique, social – où l'on naît et celui où l'on vit [...] offrent l'arrière-fond de la réalité où ils sont ancrés » (Ernaux, 2014 : 9).

¹⁸⁵ La fortune des Capitouls, édiles de Toulouse du XII^{ème} au XVIII^{ème} siècle, étant due à la culture du pastel, plante qui, macérée et agglomérée, donne précisément les boules de cocagne.

¹⁸⁶ En définitive, pour Ernaux, c'est l'écriture qui est « le vrai » (et peut-être le seul) lieu.

5.3.3. Des écrivain·es plurilingues comme miroirs

De grands débats ont lieu dans la sphère littéraire, tentant de défaire des catégorisations qui sont excluantes et enfermantes comme l'étiquette « écrivains de la francophonie » par exemple¹⁸⁷. En 2007, 44 écrivains, toutes catégories confondues, signent une tribune dans *Le monde* pour protester contre ces cloisonnements et proclamer l'avènement d'une *littérature-monde*.

Soyons clairs : l'émergence d'une littérature-monde en langue française consciemment affirmée, ouverte sur le monde, transnationale, signe l'acte de décès de la francophonie. Personne ne parle le francophone, ni n'écrit en francophone. La francophonie est de la lumière d'étoile morte. Comment le monde pourrait-il se sentir concerné par la langue d'un pays virtuel ? (Texte collectif, 2007)¹⁸⁸

Cette protestation politique marque un tournant.

Ici, prenant le risque d'adhérer à d'autres catégorisations probablement critiquables, je veux parler principalement, en lien avec les étudiants avec lesquels je les lis et mobilise comme miroir d'écriture, des écrivains dont la langue d'écriture est la langue française alors qu'elle n'est pas leur (ou *a minima* pas leur seule) langue « de naissance » ou langue première, les regroupant comme auteurs et autrices de l'*entre-langue*, dit aussi *translingues* ou *transculturels*, ou *plurilingues*, ou *hétérolingues* ou *écrivains de la migrance*. Selon Mathis-Moser et Mertz-Baumgartner (2014), c'est au Québec que la critique a commencé dès les années 1980 à typologiser leurs productions dans la littérature contemporaine, la catégorie *écritures migrantes* apparaissant en Europe une dizaine d'année plus tard. Bien que la terminologie ne soit pas stabilisée¹⁸⁹, Mathis-Moser et Mertz-Baumgartner dénombrent dans la période qu'elles ont investiguée (la deuxième moitié, voire le dernier tiers du XX^{ème} siècle)

¹⁸⁷ Avec de nombreuses conséquences au plan éditorial. Lire sur ce thème la nouvelle de Monique Proulx, tirée du recueil *Les aurores montréalaises* (1996, Boréal), intitulée *Français, françaises*, qui met en scène une rencontre ratée entre un éditeur parisien et un auteur québécois.

¹⁸⁸ La tribune publiée le 15 mars 2007 et signée par 44 écrivains de langue française est en ligne : https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html. S'ensuivra un ouvrage éponyme : *Pour une littérature-monde*, publié en mai 2007 chez Gallimard, par Michel Le Bris et Jean Rouaud.

¹⁸⁹ Pour une discussion des nuances terminologiques, des étiquettes et des termes concurrents, voir l'article complet l'article de Mathis-Moser et Mertz-Baumgartner, qui sont par ailleurs les autrices d'un dictionnaire : *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)* (Mathis-Moser et Mertz- Baumgartner 2012)

une profusion d'écrivains « transculturels », « venus d'ailleurs », dont le discours a tendance à refléter les questionnements de la rencontre culturelle et/ou se nourrit de l'expérience de la migration. (Mathis-Moser et Mertz-Baumgartner, 2014 : 47)

Sciarrino et Anokhina, parcourant les nombreuses dénominations et tentant de clarifier le flou terminologique proposent une définition de l'écrivain plurilingue et par extension du « texte plurilingue ».

Une personne qui lors de son écriture utilise au moins deux langues dont on peut trouver les traces - explicites ou implicites – soit dans ses œuvres publiées, soit dans les documents de travail qui accompagnent son processus créatif (les brouillons, les notes, le journal d'écriture, etc.), même si l'œuvre publiée a une apparence monolingue. Par extension le texte produit sera désigné comme plurilingue. (Sciarrino et Anokhina, 2018 : 15)

Sans réduire la diversité de leurs styles et thématiques, les auteurs et autrices plurilingues thématisent ce que signifie écrire dans le déplacement de langue, de culture et de lieu, et leurs écrits constituent un « corpus d'œuvres littéraires produites par des 'sujets migrants' qui connaissent un – ou plusieurs – *ailleurs, ici et entre-deux* », l'adjectif « migrant » renvoyant sur « le mouvement en tant que tel, sur la dérive et sur les croisements multiples que suscite l'expérience d'un tel déplacement » (Ibid., 49). Selon Mathis-Moser et Mertz-Baumgartner,

la « littérature migrante » [...] se nourrit donc du déplacement, qu'il soit thématisé ou non, et focalise l'attention [...] [sur le] sujet migrant qui produit dans un entre-deux culturel. (ibid. : 50)

Elles défendent de surcroît l'idée que :

si [...] on considère la migration comme une des expériences-clé de l'homme, comparable à d'autres situations-limite existentielles comme la mort, la naissance, etc. [on peut considérer] ces écrivains comme particulièrement susceptibles d'aborder notre monde globalisé et post-national dans leurs écrits. (ibid. : 54)

Les écrits de ces écrivains sont des supports privilégiés, en ce qu'ils s'expriment sur les langues et les cultures, livrant des réflexions métalinguistiques et métaculturelles, métabolisées dans des états de conscience particuliers.

Ces écrivains choisis ont livré au fil de leurs romans ou essais des commentaires témoignant de leur insécurité vs. renouvellement, fragilité vs. force, en somme des différents états de conscience que leurs choix de langue et déplacements ont pu leur procurer (2016, ACL9).

Gauvin forge l'expression *surconscience linguistique* (Gauvin, 2005 : 172) pour décrire leur manière d'être attentifs à la langue et ses effets, qui caractériserait l'écriture de ces écrivains.

Dans les analyses qui sont faites de leurs œuvres, on note que l'utilisation de l'une ou l'autre langue leur permet des expressions différentes d'eux-mêmes.

Quelquefois une langue autre que maternelle permet plus de « vérité »¹⁹⁰ :

L'œuvre de fiction est le lieu où se dit une vérité autobiographique dans la langue du déplacement [...] Le bilinguisme d'un auteur serait le lieu où la censure intérieure trouverait une voix/voie d'expression, où le moi pourrait se dire avec impunité. (Risterucci-Roudnicky, 2010)

Ainsi Beckett aurait eu « besoin du français, sa seconde langue, pour extérioriser ses pulsions ordurières » (selon Didier Anzieu, psychanalyste, cité par Risterucci-Roudnicky, 2010).

Nancy Huston s'exprime aussi dans ce sens :

[...] Le « je » que j'utilisais si librement dans mes écrits était aussi, pas de doute, l'un des effets de ma connaissance déracinée. Une certaine absence de honte était rendue possible par le fait que j'écrivais dans une langue étrangère – en partie parce que, au moins dans mon imagination, mes parents ne parlaient pas cette langue, mais plus encore parce que pour moi le français n'avait rien à voir avec ma vie intime, intérieure. En français je pouvais dire, très calmement et avec une certaine indifférence, des choses qu'il m'aurait été difficile de révéler ou même de penser dans ma langue maternelle. (Huston, 2005 : 341, ma traduction)

Ainsi, la nouvelle langue peut être planche de salut.

L'apparition devant moi du français [...] constitua l'occasion et la possibilité qui m'étaient subitement offertes de recommencer ma vie à peine commencée, de refaire mon existence entamée, de retisser les liens avec les visages et les paysages, de remodeler et reconstruire l'ensemble de mes rapports à l'autre, bref de remettre à neuf mon être-au-monde. (Mizubayashi, 2011 : 58)

Vassilis Alexakis, double de son narrateur, décrit la manière qu'il a d'appivoiser la langue étrangère.

¹⁹⁰ Je mets des guillemets car ce terme « vérité », et surtout « vérité autobiographique » mériterait de longues digressions, quant à sa signification.

Pourquoi suis-je en train de noter toutes ces choses ? Quand j'apprenais le français, j'écrivais dans un cahier tout ce que j'entendais dans les cafés, dans le métro, et même chez les gens qui m'invitaient à dîner, comme un reporter, ou une secrétaire. [...] Je cherche autant à les connaître qu'à me faire connaître d'eux. (Alexakis, 2004 : 77)

Certains récits font part de trouble et « restituent l'impossible unité du moi pour l'être aux deux langues, inscrit dans un temps et un espace dédoublés » (Risterucci-Roudnicky, 2010)¹⁹¹.

Dans l'extrait ci-dessous, Nancy Huston décrit son désarroi :

Dès que je me trouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque. Êtres impénétrables. Ils rient, on ne sait pas pourquoi. Ils se fâchent, s'interpellent, on ignore de quoi il s'agit. Ce n'est pas loin d'être cauchemardesque, quand on y pense. Même si l'on ressemble physiquement aux autochtones, ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas, on est vite repéré'. Il suffit qu'on prononce un seul mot et ils le savent : on n'est pas d'ici. « Je... ». Non. Pas Je. Trouvez autre chose. On est bâillonné. On balbutie, on bégaie. (Huston, 1999 : 77)

Akira Mizubayashi décrit son cheminement singulier comme décalage permanent :

Je ne cesse finalement de me rendre étranger à moi-même dans les deux langues (...) toujours décalé, hors de place, à coté de tout ce qu'exige de moi la liturgie sociale de l'une et de l'autre langue. (Mizubayashi, 2011 : 267)

Il évoque finalement l'entre-deux comme lieu « d'accès à la parole », d'empouvoirement :

Mais c'est justement de ce lieu écarté que j'accède à la parole. (Ibidem)

Agota Kristof est un exemple des écrivains qui ne repeignent pas la situation en rose. Dans son ouvrage « l'Analphabète » (2011)¹⁹², elle thématise sa difficulté de l'appropriation du français en Suisse, lieu qu'elle qualifie de « désert social, désert culturel » (Kristof, 2011 : 42), lorsqu'elle y arrive après d'autres étapes. Au début son répertoire contient le hongrois seulement, et les mots et les choses, les signifiants et les signifiés sont étroitement associés : la lecture du monde est faite dans *une* langue, qui la recouvre :

Au début il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les lettres, les livres et les journaux étaient cette langue. Je ne pouvais pas

¹⁹¹ L'auteur parle de Elias Canetti, de Joseph Conrad, de Julien Green.

¹⁹² Merci à Anne-Sophie Morel de son exposé limpide à l'université de Chambéry sur cette autrice dans un séminaire le 27 avril 2023.

imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas. (Kristof, 2011 : 21)

Puis elle évoque la langue russe, langue imposée à l'école par les occupants de son pays, pour laquelle la motivation des enseignants (enseignants initialement d'autres langues étrangères, qui doivent se reconvertir rapidement, leurs langues/matières à enseigner étant devenues interdites) et celle des élèves est inexistante conduisant à « un sabotage intellectuel national » (Ibid. 23). Le français est la langue « totalement inconnue » dans laquelle elle se retrouve plus tard plongée en Suisse, arrivant dans une ville francophone « par hasard ». Elle décrit ensuite sa relation à cette langue comme « une lutte longue et acharnée qui durera toute [sa] vie », catégorisant celle-ci (dans laquelle elle écrira et connaît le succès) comme « langue ennemie ».

Julia Kristeva semble soutenir ce point de vue dans « Étrangers à nous-mêmes », quand elle évoque le caractère irréductible de l'étrangéité et de l'exil, la dureté de la coupure entre les langues (entre les identités), la langue autre restant un « « irréductible solfège » (Kristeva, 1988 : 49). Elle évoque néanmoins la possibilité d'un

[...] miracle [...] qui soude l'origine à l'acquis dans une de ces synthèses mobiles et novatrices dont sont capables les grands savants et les grands artistes immigrés. (Kristeva 1988 : 50)

Mais elle semble réserver le miracle aux « grands savants et aux grands artistes », une élite.

Mon hypothèse est que justement le locuteur plurilingue *lambda* peut accéder à des *soudures*, ou *rapailler* son expérience (Miron, 1970) grâce à l'écriture. Sans que soit niée la souffrance de l'exil, ni la tension ressentie. Grâce peut être à des démarches poétiques. Les ateliers PÆSTEL sont une tentative dans ce sens.

5.3.4. Faire atelier

L'atelier prévoit une dizaine de propositions sur un semestre, dont une partie permet de questionner le rapport à la langue, en laissant la possibilité de détourner la consigne avec une part de fictionnel : voiler, ou dévoiler, selon le choix du scripteur, comme toute situation d'écriture littéraire. C'est ici que la notion de *détour* revient : l'atelier d'écriture avec sa dimension créative et la fiction autorisée voire encouragée permet de prendre l'énonciation autobiographique en oblique.

Différentes sortes d'*embrayeurs, déclencheurs, inducteurs, consignes* (Garcia-Debanc, 1996 : 69) sont prétextes à des propositions d'écriture en plusieurs phases, comprenant le premier jet, l'oralisation/lecture à haute voix, qui correspond à une première publication. L'écoute, les échanges à propos des textes viennent étayer ensuite les étapes de réécriture pour aboutir à une publication « finale » du texte. Ce *modus operandi* correspond à ce qui a été décrit par les « fondateurs » des ateliers d'écriture en France et ailleurs.

Il s'organise autour d'invariants tels que ceux décrits par Claire Boniface (1992: 13), [...] En premier arrive une proposition d'écriture [...] Elle comprend la lecture et l'oralisation d'un texte d'auteur avec éventuellement un document où cette oralisation est prise en charge par l'auteur lui-même (Grand Corps Malade en vidéo: *Rencontres*), ou un comédien (Samy Frey sur la scène d'un théâtre parisien, récitant des extraits de *Je me souviens* de Georges Perec). [...] Après ce temps [d'] imprégnation/travail de compréhension des textes ou œuvres et de leurs cotextes, vient un temps d'écriture individuelle [...] (ACL 8, 2015)

Des textes sources thématisent l'amour des mots et de leur matérialité. Je propose aussi des supports visuels, des photographies, des dessins, des tableaux. J'ai sélectionné des planches de Zeina Abirached tirées du *Piano oriental* (2015) et des planches de Shaun Tan tirées de *Là où vont nos pères* (2007). J'ai aussi mobilisé des audios¹⁹³: e.g. chaque jour du confinement 2020, Wajdi Mouawad publiait des narrations de promenades autour de chez lui « à moins d'un kilomètre »¹⁹⁴.

Enfin des textes d'écrivains plurilingues, qui évoquent l'étrangéité de la langue autre, le trouble du déplacement, la difficulté à traduire ou la jouissance des mots dans l'autre langue (Nancy Huston dans *Nord perdu*, Vassilis Alexakis dans *Les mots étrangers...*), sont souvent les textes clefs de voute. Je m'appuie ainsi sur des supports qui thématisent directement les langues et l'expérience autobiographique et d'autres qui adressent indirectement les questions, et dont l'intérêt me paraît maintenant évident dans la possibilité d'oblique qu'ils ouvrent à la narration de soi. Textes d'écrivains ou supports visuels ou audio ou musicaux, associés à des explorations urbaines (musée, quartier, ville... ou autour de chez soi), autant d'objets qui peuvent être rassemblés sous le vocable de *textes plurisémiotiques*. Ils racontent une histoire en miroir de

¹⁹³ Série de podcasts sur le site du Théâtre de la Colline en 2020. <https://www.colline.fr/>

¹⁹⁴ Rappelons que pendant le premier confinement dû à la pandémie de Covid en France en 2020, les promenades n'étaient autorisées que dans un périmètre d'un kilomètre.

laquelle le *texte du lecteur* (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011) peut s'élaborer dans la résonance. Ils ont en commun de proposer :

[...] une mise en mouvement d'un imaginaire, en tant que processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (...) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de – (ou aux clivages entre) – ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages. (Molinié, 2009 : 10).

Dans tous les cas, il s'agira de « s'y atteler en atelier ». Fabulet et Vorger (2021) forgent cette expression, pour rendre compte de l'effort individuel d'une part, et du caractère collectif d'autre part, de l'exercice de fabrication (œuvrer à plusieurs) d'objets artisanaux, avec la lenteur et le soin que cela suppose : travail de la matière brute, façonnage, polissage...

Dans ce qui suit, je présenterai quelques-uns des supports et textes-sources, puis laisserai de la place à des textes d'étudiants¹⁹⁵, que je gloserai de façon minimale.

5.4. Visite des ateliers : des propositions et des textes d'étudiant·es

Plusieurs articles et chapitres d'ouvrage (ACL 8, 9, 10, OS 9) rendent compte du trajet de recherche, où j'ai, au fil du temps, prélevé des extraits de corpus montrant des aspects que les objectifs de communication de recherche m'amenaient à sélectionner. Les étudiants m'ont, à travers leurs textes et leurs commentaires, offerts de nombreuses pépites, que je ne considère pas comme du corpus inerte, mais comme des objets précieux, à garder.

De nombreux fascicules occupent ainsi mes étagères, conservés tels des trésors, des plus sobres (10 feuillets A4 agrafés) aux plus sophistiqués dans leur mise en page et leur facture (petits formats, reliés, manuscrits, décorés, avec collages, etc.). Ce sont les productions, les œuvres des étudiants dans l'atelier.

¹⁹⁵ Tou·tes les étudiant·es dont les textes apparaissent ici ont donné leur autorisation. Je regrette de ne pouvoir insérer dans ce volume qu'un choix restreint, tant tous les textes qu'ils et elles ont écrit dans ces ateliers mériteraient « publication ». J'ai le projet de poursuivre un cercle d'autrices avec certains d'entre elles, avec lesquelles je suis encore en contact, avec d'autres publications diverses. Je voudrais néanmoins encore une fois remercier tou·tes les participant·es au cours de ces années, dont ceux qui sont repartis loin poursuivre leur chemin.

Les mots isolés en tant qu'objets vivants avec leur matérialité et leur sens à détourner proposent un appui léger pour commencer l'écriture, avec la possibilité d'une distance, tout en convoquant l'affectivité. Ainsi une proposition, exposée ici à titre d'exemple, s'appuie sur le « goût des mots ».

Anne Sylvestre, chanteuse-compositrice et interprète, dont les textes depuis longtemps me touchent beaucoup, est décédée en 2020. J'avais découvert peu de temps avant le petit ouvrage « Coquelicot et autres mots que j'aime ». J'ai conçu la proposition suivante à partir des mots d'Anne Sylvestre, complétée par des extraits de l'ouvrage déjà évoqué de l'anthropologue Françoise Héritier (2013). L'affectif du lien aux mots est ainsi illustré. J'ai évoqué plus haut la notion de « sensibilité lexicale », exposée par Tremblay J'ai eu le plaisir, en l'entendant avec ses collègues en mars 2023, de voir qu'elles s'appuyaient aussi, dans les « cercles d'auteurs et ateliers d'écriture » (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020) qu'elles organisent au Québec, sur les textes d'Anne Sylvestre.

La séance (à distance comme tout l'atelier de 2021) proposait d'écrire de petits textes à la manière de Sylvestre et des définitions fantaisistes mais évocatrices à la manière d'Héritier.

Coquelicot et autres mots que j'aime
(Anne Sylvestre, 2018, Paris: Points)
Auteure-compositrice-interprète (1934-2020)

anne sylvestre
Coquelicot
et autres mots
que j'aime

anne sylvestre
J'ai de la voix

LE GOÛT DES MOTS
Coquelicot
et autres mots
que j'aime

« Coquelicot. C'est un cri,
et de course folle dans les b
de voutades et de cul par-d
C'est un mot claquant, ins
accusé mais regardé: je su
cette flaque rouge: ta ne s
cavalade, concours à qui se

Françoise Héritier
Le Goût
des mots

« Passerelle » est un petit oiseau léger (avec le fondant du L, la diligence du P et la fine lumière du E)

Bouquin a des odeurs de vieux cachemire
Décision coupe comme un scalpel
Aujourd'hui entrouvre une porte
Amertume est un chemin de ronce
Irrévocable sonne un glas sinistre
Titicaca est toujours fourré au jardin d'enfant
Zèbre croit être caché derrière son ombre.
(p 53 à 62)

Crédulité est bonne fille
Traîtrise est chose très triste
Jalousie souffle dans les herbes rampantes
Réputation est sonnerie de clairon
Catimini est innocence perverse
(p 55/63)

Élément de la proposition « Mots que j'aime »

Une des étudiantes de l'atelier, E., écrit :

Soleil est le maître capricieux du monde
Désert subit et endure la douleur séchant le sang en silence
Mer serre les enfants furieux dans ses bras blancs avec tolérance
Lune fait clignoter l'œil du dieu borgne chaque mois
Chance s'enfuit si j'essaie de la voir et vient me voir tout à coup quand je suis
occupée (E., Coréenne, 2021).

E. choisit des éléments naturels qu'elle personnifie, puis choisit un mot abstrait qui dévoile un peu d'elle-même, invitant son lecteur à mieux la connaître.

L'écriture sur les mots permet des formes ultra courtes, que je privilégie en début de semestre, lorsque l'angoisse de la page blanche est palpable.

Pour aller plus loin dans le dépassement de l'inquiétude de la page blanche, j'invite fréquemment à l'écriture du *sensible*, du perceptible alentour, du local, du minuscule, des objets, des bruits, des odeurs, des saveurs, des sensations tactiles, de la météo, de la nature ou de la ville ou du mélange des deux, dans un choix renvoyant à Merleau-Ponty (1945) et à la phénoménologie de la perception.

En 2021, un déclencheur a été la chanson de Pink martini « Sympathique », inspirée par le court poème d'Apollinaire « Hôtel », publié en 1952 dans le recueil posthume de poèmes inédits « Le Guetteur mélancolique », écrit en 1913. L'image associée qui renvoie aussi à l'espace intérieur est la première de couverture *La vie mode d'emploi* de Perec.

Le poème et la chanson commencent par évoquer l'espace autour de soi (*ma chambre*), qui a « la forme d'une cage ». En 2021, nous sommes toutes et tous, et dans de nombreux lieux du monde confinés. Dans cette période troublée, je pouvais me sentir en résonance avec cette chanson : *je ne voulais plus travailler*, pas dans ces conditions en tous cas¹⁹⁶. Je me sentais comme beaucoup d'entre nous enfermée dans « une cage » et vulnérable. Le texte évoque aussi le danger que représente l'extérieur (*les chasseurs à ma porte*) et le sentiment de vulnérabilité (*qui veulent me prendre*) puis il invite à dire le désarroi et le refus (*je ne veux plus...*). L'accent

¹⁹⁶ Les propositions naissent quelquefois (toujours ?) de mes lectures, rencontres, questionnements et mon expérience personnelle de l'espace-temps en contexte, ma propre créativité pour l'écriture des propositions en dépendant.

américain de China Forbes, la chanteuse de Pink Martini affleure comme trace linguistique de son ailleurs.

Ma chambre...

Ma chambre a la forme d'une cage

Le soleil passe son bras par la fenêtre

Mais moi qui veux fumer pour faire des mirages

J'allume au feu du jour ma cigarette

Je ne veux pas travailler je veux fumer...

(Apollinaire, 1913/1952)

Ma chambre a la forme d'une cage

Le soleil passe son bras par la fenêtre

Les chasseurs à ma porte

Comme les p'tits soldats

Qui veulent me prendre

Je ne veux pas travailler

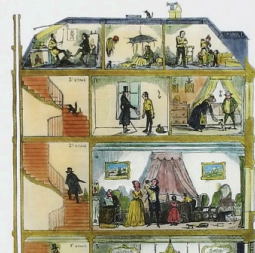
Je ne veux pas déjeuner

Je veux seulement l'oublier

Et puis je fume

(Pink Martini, 1997, chanté par China Forbes)

GEORGES PEREC
LA VIE MODE D'EMPLOI



17

Élément de la proposition « Ma chambre en confinement »

Ci-dessous un extrait du texte de K. :

Ma chambre a la forme d'une cage

Le soleil passe son bras par la fenêtre

Le vent du Sud joue avec des branches de cerisier nues

La lampe d'un conte fantastique

Solitude sur une peinture de la mer du Nord.

Des objets pêle-mêle

Comme les pensées dans ma tête...

Mon regard sur la tasse noire

Et deux dattes sur soucoupe orientale... (K., Bieloruse, 2021).

Le texte rend compte de son observation de l'espace alentour et des objets qui le peuplent, tout en renvoyant à des points cardinaux : ici et maintenant (le Sud), avec des traces d'ailleurs (le Nord, l'Orient) et une esquisse de son état intérieur.

En 2022, une séance d'atelier a eu lieu dans un espace muséal à Toulouse¹⁹⁷, lors de l'exposition (HER)MANOS de la photographe Julie Imbert. On y voyait des photographies prises en Colombie de mains de personnes, dont le métier, l'occupation, l'âge, l'histoire était à portée de mise en mots pour le spectateur. Dans cette séance, animée par l'artiste, j'ai changé de rôle, écrivant avec les étudiant·es. La séance a été particulièrement émouvante¹⁹⁸.



Une photographie de l'exposition « (HER)MANOS », 2022 (© Julie Imbert)¹⁹⁹

Ci-dessus l'une de ces photographies, celle qu'a choisi Y., qui écrit le texte suivant :

¹⁹⁷ L'Institut Cervantès a accueilli cette exposition, après un temps au Musée d'Auch.

¹⁹⁸ Mes remerciements infinis à Julie Imbert, photographe aussi animatrice d'ateliers d'écriture, a *multitalented women*. Elle a été mon étudiante pour son mémoire de Master FLE, rédigé à partir d'un atelier d'écriture qu'elle a animé en Colombie.

¹⁹⁹ Reproduite avec l'aimable autorisation de l'artiste.

Ce sont les mains d'une vieille dame qui a eu une vie pas facile. Ridées, abîmées et déformées, ces mains témoignent du travail qu'elle a fait toutes les années sans cesse. Comme plupart de cette génération, elle a vécu la guerre, la dictature et la pauvreté. Elle travaillait dans les champs le jour sous la brûlure du soleil, faisait les vêtements le soir sous la lueur faible de lampe à huile. La vie est passée vite. Quand elle était jeune, elle n'avait même pas de temps de rêver. Le mariage très tôt. Les enfants l'un après l'autre ne se sont pas arrêtés de naître. Ensuite ce sont les petits-enfants. Dans cette vie longue, il ne reste guère temps pour elle-même. Elle a la soixante-dizaine maintenant. Elle continue à nettoyer des vêtements pour les petits-enfants car elle est habituée à travailler. Cela n'est plus une obligation mais une habitude pour elle. Alors c'est quoi la vie ? (Y., Chinoise, 2022)

Je lis dans ce texte une évocation de la condition des femmes avec un regard historique, renvoyant à un universel. Mouawad nous invitera dans la proposition suivante à réfléchir aussi à ce qui nous est commun, cette « même enseigne » où nous sommes logées, que la situation mondiale de pandémie cristallise.

Chaque jour du premier confinement en 2020, Mouawad poste sur le site du Théâtre de la Colline qu'il dirige, un audio qui rend compte de ses méditations. Les bribes ci-dessous sont extraites du texte publié le 30 mars 2020, que je réutiliserai en 2021, lors du deuxième confinement.

[...] La loi qui nous a été imposée de pas nous déplacer à plus d'un kilomètre de notre maison. Ce kilomètre se mesure-t-il à vol d'oiseau ? [...] De Nogent-sur-Marne... [...] A Joinville-le-Pont... une Venise [...] La route... tours et détours [...] Jouer au plus malin avec les forces de l'ordre [...] Je me contente de faire les cent pas dans la ruelle [...] Une sorte d'échappée que je m'accorde [...] Le soir [...] Je pousse mes déambulations [...] Dans le coude de la rue [...] Il y a un trésor [...] Un lampadaire défectueux [...] Une clairière d'ombre [...] J'ai conscience jusque dans ma chair [que nous sommes] Une seule et même tribu [...] Au-delà des violences [...] Nous logeons tous à la même enseigne [...] Nous partageons la même angoisse existentielle [...] (Mouawad, 30 mars 2020, doc audio)²⁰⁰

Ce document me fournit matière à susciter de nouveau une narration de l'expérience immédiate des sujets, ancrée dans le lieu.

²⁰⁰ <https://soundcloud.com/user-308301388/lundi-30-mars-journal-de-confinement-jour-14?in=user-308301388/sets/journal-de-confinement>

Les étudiant·es captent des instantanés de leur vie quotidienne, que le processus d'écriture permet, j'espère, de *métaboliser* ou en tout cas de *reméditer* comme le dit Edgar Morin, cité plus haut.

K. écrit :

Aujourd'hui, mercredi 14 avril 2021. Nous sommes à nouveau confinés, pour la troisième fois. L'essentiel de ma vie se passe chez moi. Chaque matin je tourne une nouvelle page de mon calendrier, aucun changement, chaque jour se ressemble, la routine s'installe. Je m'habille comme d'habitude : un pantalon de sport, un tee-shirt et je sors prendre l'air. Cette fois la loi nous impose de ne pas nous déplacer à plus de dix kilomètres autour de chez nous. Je fais de la course à pied autour du lac. Je réalise que je connais par cœur ce petit chemin dans la forêt que j'aime emprunter, j'ai l'impression que je pourrais courir les yeux fermés. Je reconnais les chants des oiseaux et le coassement des grenouilles, les gens qui se promènent autour du lac avec un masque, encore avec la crainte d'attraper ce satané virus : certains m'esquivent ou couvrent de leur main leur visage déjà masqué. (K., Bielorusse, 2021)

K. est l'une des étudiantes que j'interrogerai en fin d'atelier, avec E. (cf. *infra*). Elles me diront à quel point l'atelier à distance en période d'isolement (printemps 2021) a été important pour elles.

D'autres ateliers s'écartent de l'arrêt sur image (le moment suspendu de la promenade de Mouawad) et évoquent la trajectoire de vie, comme ci-après.

Je m'appelle Claudine, j'habite Montigny ; j'y suis née en 1884 ; probablement, je n'y mourrai pas. Mon manuel de géographie départementale s'exprime ainsi : "Montigny-en-Fresnois, jolie petite ville de 1950 habitants construite en "amphithéâtre" sur la Thaize ; on y admire une tour sarrazine bien conservée...". Moi, ça ne me dit rien du tout ces descriptions-là ! [...] C'est un village, et pas une ville : les rues, grâce au ciel, ne sont pas pavées ; les averses y roulent en petits torrents, secs au bout de deux heures ; c'est un village, pas très joli même, et que pourtant, j'adore. (Willy/Colette, 1900).

Ce texte de Colette (et non pas Willy), qui n'est pas une écrivaine plurilingue, mais une écrivaine francophone célèbre, parfois connue des étudiants internationaux, m'a intéressé en tant que texte déclencheur d'inspiration pour plusieurs raisons. D'abord, la grande simplicité de sa première phrase en fait une amorce évidente, dans une écriture par imitation. Ensuite, il m'a offert la possibilité d'entrée de jeu de placer discrètement les points cardinaux (certes plus nombreux que 4) de l'atelier : le temps, l'espace, l'expérience, le sensible, le détour, la subjectivation et la récupération d'un peu de pouvoir d'agir en disant « moi, je ».

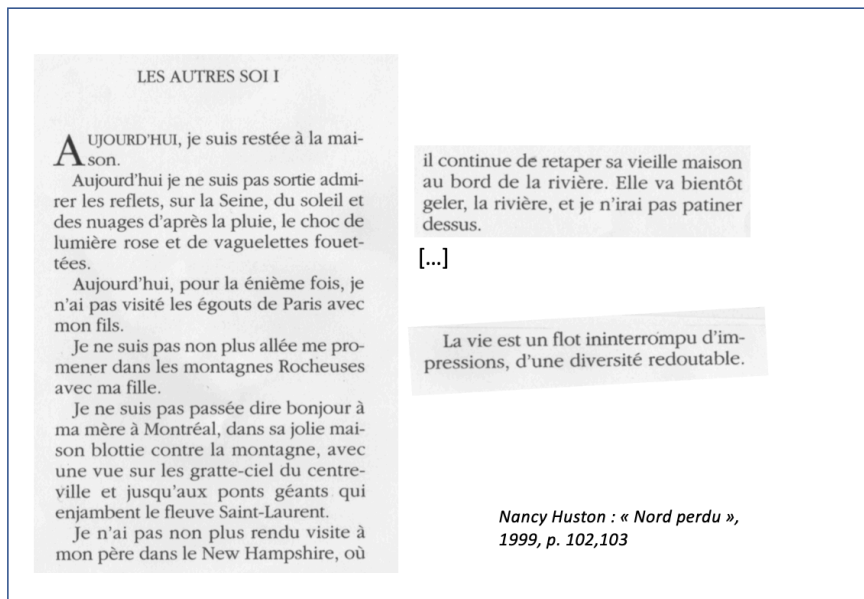
Le texte me permet au passage, dans la phase de compréhension du texte, d'évoquer les situations de spoliation d'auctorialité dont Colette a été victime. Colette écrit à une époque où les femmes n'ont pas le droit d'écrire, sont en situation d'être dominées, à tous points de vue mais surtout pour l'accès à la parole publique et pour l'écriture. Son propre mari s'attribue son travail, ce qui est arrivé à de si nombreuses femmes (voir Nancy Huston, 1990 : *Journal de la création*, Babel).

Pour mes étudiants, être étranger, c'est avoir de fait, comme les femmes ou d'autres catégories invisibilisées, une voix au chapitre limitée. L'insécurité linguistique, dont l'insécurité scripturale participe, est un pan d'une situation d'insécurité ontologique.

Les récits suscités permettent un retour sur le passé et l'ailleurs, dans une énonciation à partir du présent ici et maintenant, avec un imaginaire à stimuler ou à rouvrir sur le futur, plutôt anxiogène, il faut bien l'admettre, et ce de façon quasi permanente. Convoquer en atelier l'évocation de lieux distants, « le village d'enfance » de Claudine, c'est encore thématiser le déplacement et le trajet de vie : « j'y suis née, je n'y mourrai pas ». C'est aussi évoquer la *double absence* (Sayad, 1999)²⁰¹, *l'irréversible et la nostalgie* (Jankelevitch, 1974), la désirabilité du don d'ubiquité, thématiques que mobilisent aussi le texte ci-dessous de Huston *Nord perdu*.

Je propose fréquemment cet extrait de *Nord perdu*, dans une proposition à géométrie variable que je nomme « double absence ». Huston nomme ce chapitre « les autres soi I ».

201 J'ai déjà évoqué la notion développée par le sociologue Abdelmayek Sayad.



Texte source extrait de Huston, *Nord perdu* « les autres soi I », support de la proposition d'écriture « double absence ».

En miroir, O. écrit en 2017, un texte intitulé « le présent ».

Aujourd'hui, je ne suis pas sorti de mon petit lit ou plutôt de mon matelas qu'on avait fabriqué, maman et moi, à la main.

Aujourd'hui, papa ne m'a pas donné les 10 *leyra* pour que je prenne le bus au rond-point du *Mabatta* pour me diriger vers l'autre côté de la ville où mon école se trouve.

Je n'ai pas noué les lacets abimés de mes bottes, que j'avais héritées de mon frère, pour protéger mes pieds quand je marchais dans les marais près du *Sekket Al-Kitar*. [...]

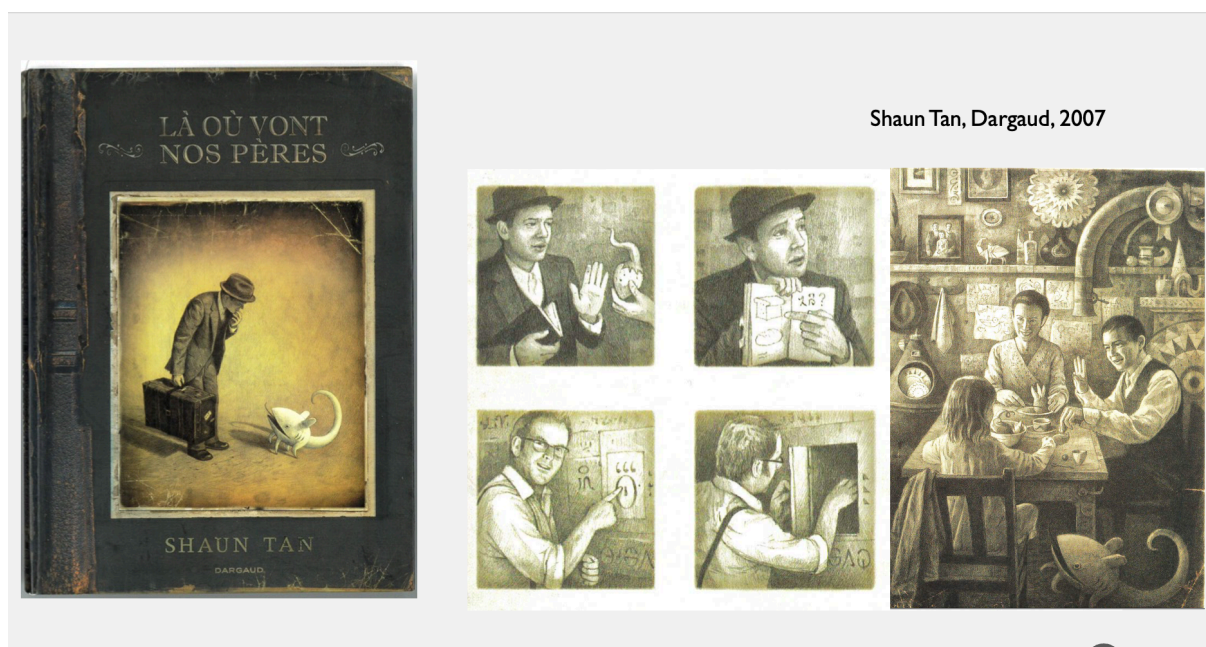
Je n'ai pas espéré que mon père change d'avis et accepte qu'on parte en petit séjour à la capitale *Damas*, pour voir *Souk Al-Hamidieh*. Je n'ai pas pu me rendre compte s'il était encore têtue mon père. Je n'ai pas entendu la déception dans la profondeur de la voix de maman.

Aujourd'hui, je n'avais pas ce rendez-vous effrayant à 16h45 avec cette "éducatrice" qui s'appelait « *Horreur* », pardon *Aurore*. [...] Je parlais à peine le français à l'époque. Je ne pouvais pas me défendre. Je ne pouvais pas me battre. Ce foyer affreux, comme une prison, s'appelait le *Relais*, il n'avait rien à voir avec la définition de ce mot *Relais*. Il était une barrière, une entrave.

[...] Aujourd'hui, je suis à Toulouse, la ville des violettes, la ville du rugby, la ville de la brique et la ville rose. Je me lève le matin, bien dormi, dans ma propre chambre. (O., Syrien, 2017, « le présent »)

Un autre support de proposition a été particulièrement résonant et inspirant.

L'album *Là où vont nos pères* (2007), de l'artiste australien d'origine asiatique Shaun Tan, est un album sans texte, mettant en images une histoire de migration, probablement inspirée du père de l'artiste. Un homme quitte sa famille dans un pays en guerre, pour un nouveau monde. Dans le nouveau pays où il débarque, il est étranger/étrangéisé, aliéné au départ, avec un sentiment de différence et de décalage. Partout des signes étranges, des objets étranges, des animaux étranges. C'est un univers sémiotique opaque où tout est bizarre, un monde où il doit apprendre à se repérer (vignettes milieu haut), grâce entre autres à une solidarité de migrants nouvellement arrivés (vignettes milieu bas). C'est une histoire de dépaysement radical, puis de *repaquement*, qui se termine bien suite à un « regroupement familial » dans le nouveau lieu apprivoisé (vignette de droite).



Planches extraites de « Là où vont nos pères » (Shaun Tan)

J'ai utilisé certaines planches en atelier²⁰², invitant à écrire en « il » ou en « je » le personnage principal ou un personnage secondaire.

D. écrit, partant des vignettes de début d'album, qui reprennent le personnage principal de la première de couverture (vignette de gauche) partant avec sa valise en carton :

²⁰² Arielle Barthélémy (mentionnée supra) a utilisé l'album *Là où vont nos pères* avec ses élèves en UPE2A.

Le jour du départ de mon père, le ciel pleurait pour nous. De la porte de la cuisine, j'ai vu mes parents préparer les dernières affaires. Leur petit-déjeuner encore étalé intact sur la table, leur faim manquait. Je sentais la tristesse de mes parents dans mon corps. Elle remplissait toute la pièce, renforcée par la lumière grise qui brillait à travers des fenêtres. Mon père observait tous les objets dans la cuisine une dernière fois. (D., Allemagne, 2021)

Un peu plus tard dans l'album, d'autres vignettes montrent les exilés se racontant leur expérience, le pourquoi de leur migration. E. se met dans la peau de l'un des personnages ayant écouté un autre et l'écho avec son expérience personnelle est perceptible.

Après avoir entendu son histoire, j'ai découvert que la raison pour laquelle elle était venue ici était très similaire à la mienne, parce que je suis venue pour la liberté de ma famille, et elle est venue pour sa propre liberté. Grâce à cette ressemblance, elle est naturellement devenue mon amie. (E., Corée, 2021)

La proposition d'écriture était de faire un récit fictionnel de la migration d'un autre, pour visualiser et réfléchir la question de l'acculturation, aux objets nouveaux, aux lieux nouveaux, aux codes et modes de communication autres.

La deuxième proposition à partir de ce support invitait à imaginer la rencontre avec le personnage à Toulouse. J. écrit un texte intitulé « le pays de cocagne ».

Je trouve ça étrange, mais en même temps approprié, que tu sois arrivé de manière dérobée, en traversant la frontière à pied, de nuit, par un passage de montagne. Moi, je suis arrivé après un long parcours. Combien d'océans ai-je traversés ? À travers combien de déserts ai-je erré pour me trouver un jour d'été sur le pont St Pierre, allant vers la ville de Toulouse, avec *Je ne regrette rien* à fond à travers les haut-parleurs de la voiture. J'avais entendu parler de cet endroit depuis que j'étais petit. Quelques-uns le nommaient « *Shambhala* » ou « *Avalon* » et d'autres « *La Cité du Soleil* » mais pour moi, c'était depuis toujours « *La Ville Rose* » (J., USA, 2021)

Nous avons parlé du roman d'Erri de Luca *La nature exposée* (2019) dont le personnage, artiste est aussi « passeur » dans les Alpes. Nous avons parlé aussi des interpellations et traductions en justice de personnes qui ont aidés les « migrants » perdus dans la montagne. L'écho de nos échanges et de l'actualité apparaît ainsi dans le texte. J. peut par ailleurs mettre en scène son propre parcours en contraste : un parcours décidé et sans regrets. La fiction en tous cas est un oblique bienvenu, le détour par l'histoire de l'autre permettant de dire des choses sur soi avec un moindre risque.

Pour explorer plus avant la relation entre « l'autre langue » (la langue « maternelle ») et la langue en cours d'appropriation (le français), j'ai voulu explorer avec les étudiants ce qu'une proposition d'autotraductions croisées du français vers leur langue, puis retour, pouvait ouvrir comme possibilités, dans une longue proposition à tiroirs, qui sera décrite plus bas.

Au sujet de l'autotraduction et concernant les écrivains plurilingues, Sciarrino et Anokhina écrivent :

Il y a de nombreuses raisons pour lesquelles les écrivains s'autotraduisent. Pour certains, s'investir soi-même dans la traduction de leur œuvre permet de pallier la défiance qu'ils ont envers leurs traducteurs. Pour d'autres, l'autotraduction permet de cerner les imperfections, les faiblesses du texte : elle sert alors d'une sorte de miroir au texte déjà écrit [...]

[...] chez certains écrivains plurilingues, la traduction de leur texte vers une autre langue les amène à sa réécriture partielle, voire complète. À son tour, cette nouvelle version les fait revenir sur leur texte initial pour le modifier à nouveau en instaurant ainsi un processus créatif circulaire : $A \rightarrow B \rightarrow A$. L'écriture en langue B fait donc partie à la fois de sa propre genèse mais aussi de la genèse de l'œuvre en langue A en constituant un état textuel intermédiaire qui joue le rôle d'une révision déguisée. (Sciarrino et Anokhina, 2018 : 28)

La proposition que j'ai faite s'appuie sur la traduction avec ce type d'objectif de révision déguisée, une manière de faire visualiser des *passerelles translinguistiques* (2019, OS9).

La proposition d'écriture (sur les dix qui constituaient le parcours du semestre) invitait à des réécritures-autotraductions croisées. Cette proposition, que nous considérons [*cette année-là, ndlr 2023*] comme la clef de voute du 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 (2019, OS9).

La proposition partait du texte source suivant (utilisé de nombreuses fois mais avec des consignes différentes).

Les gens vous disent : Ah ! quelle chance vous avez de pouvoir voyager ! Vous êtes allée en Inde, au Japon, au Mexique, à Tombouctou – comme je vous envie, c'est extraordinaire !

D'accord, aller dans un pays étranger, c'est souvent intéressant. Mais c'est, aussi, déstabilisant. Angoissant. Débous-solant. Je ne sais pas comment on fait pour l'oublier. Chaque fois que je traverse une frontière, je me rappelle : Ah oui.

C'est comme ça, encore. La détresse de l'étranger. Je suis une femme mûre maintenant : dans la rue, même en Italie et en Espagne, les hommes ont cessé de me suivre, de me frôler, de me reluquer, de me susurrer des saletés à l'oreille ; par ailleurs j'ai acquis mille formes de confiance et de savoir-faire, et pourtant... ça m'angoisse encore, le pays étranger.

Dès que je me trouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque. Etre 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. Même si l'on ressemble physiquement aux autochtones, ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas, on est vite repéré. Il suffit qu'on prononce un seul mot et ils le savent : on n'est pas d'ici. "Je..." Non. Pas je. Trouvez autre chose. On est bâillonné. On balbutie, on bégaille, on ne sait rien dire du tout. On sort son Guide vert, on feuillette les pages "expressions courantes", on ânonne quelques syllabes et les gens ricanent, vous regardent de travers. On est débile.

(...)

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. Totale-ment idiot et impuissant ! (La langue anglaise le dit bien, qui fait converger dans le mot *dumb* le mutisme et la bêtise.) Il n'y a plus que la vie pratique, dont chaque menu détail est une montagne. Où se trouve le bureau de poste, comment fonctionnent les télé-phones, qu'est-ce que c'est que toutes ces pièces de monnaie, on ne sait rien,

rien, combien devrais-je payer pour un rickshaw, est-ce que je suis en train de me faire avoir, pourquoi rit-il, que racontent les journaux, je veux mes corn flakes ! MAMAN !!!

En Pologne, une fois, je me souviens, j'ai posé une question en anglais à un vieux monsieur dans la rue. Il m'a regardée sans comprendre et m'a répondu en polonais, j'ai évidemment pigé que dalle, du reste à bien le regarder il avait l'air complètement con ce type, son visage avait un air buté et borné, il était l'incarnation même de la stupidité, je commençais à m'énerver quand soudain il a essayé le français – *le français ! le français !* des mots purs et transparents, simples, humains, sublimes ! ah oui ! d'accord ! je vous comprends, monsieur ! je vous adore ! Merci, merci !

Ne jamais oublier cette histoire. L'étranger est bête. C'est la langue française qui le dit bien cette fois, en le rapprochant de l'étrange.

Textes source extrait de Nord perdu (Huston, 1999) support de la proposition « langue opaque »

C'est un texte long, qui thématise à la fois l'opacité de langue « étrangère », où qu'on soit, des microviolences ressenties, puis un changement imprévu dans le rapport à une langue (ici le français), quand subitement dans un contexte décalé (pour N.H. en Pologne), l'autre langue donne la possibilité de se faire comprendre, alors que la langue locale est encore plus opaque.

Lorsque j'ai mis à l'épreuve l'idée de l'autotraduction, j'ai rédigé plusieurs étapes dans la proposition, intitulée elle-même *Tours et détours*.

Tours et détours

- 1) Dans son récit, N. Huston nous livre ses émotions négatives au sujet de la langue étrangère, sans doute le français [...] En Pologne, elle vit au contraire une émotion très positive avec l'utilisation du français. Observons : style des phrases, majuscules, parenthèses, italiques...
- 2) Rassemblez dans vos souvenirs des émotions et anecdotes (négatives et positives) sur votre vécu avec cette langue étrangère lors de votre arrivée en France ou plus tard.
- 3) Écrivez votre texte sur la base de votre expérience vécue, en utilisant, si elles vous plaisent, les astuces de Nancy (italiques, guillemets...).
- 4) Traduisez votre texte dans votre langue « natale » (ou la langue de votre choix), en l'amplifiant et en ajoutant des détails.
- 5) Retraduisez votre texte en français en changeant le sujet : un « il » ou un « elle », à la place du « je ».
- 6) Prenez le temps de noter, en quelques phrases, l'effet que cela vous a fait de parcourir les tours et détours de la proposition d'aujourd'hui.

Très vite, lors de l'explicitation des consignes des questions émergent. Qu'entend-on par traduire ? Doit-on écrire exactement la même chose ? Je serai ainsi amenée à reformuler les points 4 et 5 en « Réécrivez en traduisant ». Chacun va ensuite interpréter cette consigne à sa manière, soit restant au deuxième jet très proche du premier (ce que dans la plupart des cas je ne peux pas lire, ni comprendre, ni analyser), rendant donc le passage au 3^{ème} jet presque caduc, soit prenant plus de latitude et réussissant à amplifier, retravailler le texte à l'occasion des tours et détours. Ce qui nous renvoie à l'ampleur des questions évoquées plus haut par Sciarrino et Anokhina. Le changement d'énonciateur était une autre « astuce » pour générer de la variation dans les textes successifs et susciter de l'imprévu, « brouiller les cartes ».

L'analyse d'une série de textes produits par Elen en 2015 a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage détaillé en 2019 (OS9). La grille d'analyse émanant de la génétique des textes a permis de mettre en évidence les opérations qui émaillent les productions successives. Des remplacements/substitutions qui permettent de passer d'une connotation négative à une connotation positive, des ajouts sous forme de métaphores, des variantes, des mots qui

permettent comme aux points précédents d'exprimer plus fortement son désaccord, une chute enfin au texte plus poétique.

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 (2019, OS 9).

Plus tard, Elen écrit dans son texte bilan :

À la première écriture, j'ai recueilli des idées et souvenirs qui me touchaient très forts au tout début de mon apprentissage. À la deuxième²⁰³, 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, Nouvelle-Zélande, 2015)

Les ateliers dans leurs différentes versions ont permis d'année en année d'éclairer les points posés en hypothèses, dont je présente ci-après des traces.

5.5. Traces de ce qui s'est passé en atelier : analyses

Dans le premier article que j'ai écrit sur ce sujet²⁰⁴ (2015, ACL 8), les propos recueillis permettent de pointer que l'atelier est une « situation signifiante » où la parole change de statut, dans un cours de langue un peu différent.

C'est plus facile d'apprendre une langue quand on a quelque chose à dire » (Natalia-Pologne-2013-ALG)

La notion de *contexte signifiant* ou de *situation signifiante* est mobilisée par de nombreux chercheurs dans des disciplines variées (mathématiques...), avec l'argument qu'elles contribuent à l'engagement ou la motivation de l'apprenant. Ce sont pour ma part les collègues

²⁰³ Le numérotage que fait Elen de ses étapes ne correspond pas tout à fait au déroulé de la consigne explicitée plus haut. Elle mentionne en fait des étapes intermédiaires de réécriture, « passage au propre » de ses brouillons.

²⁰⁴ Avec Anne le Groignec.

au Canada, promotrices d'*Elodil* (Armand ; Lory...) qui m'en apportent la définition. Dans le contexte canadien de l'éducation pour les « élèves immigrants allophones », elles constatent

la pertinence de l'établissement, en classe, de contextes signifiants d'apprentissage, où les élèves réalisent des apprentissages liés à leur vécu et ayant donc un sens à leurs yeux [...] En écriture, un contexte signifiant d'apprentissage est associé à des situations de communication authentiques où les élèves écrivent pour être lus non seulement par leur enseignant, mais également par d'autres destinataires « réels ». (Maynard et Armand, 2015)

Cette notion rejoint celles d'engagement et d'investissement. L'investissement au sens de Norton est « 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 langue »²⁰⁵ (Norton, 2013 : 3). Avec ce terme Norton entend amplifier les notions emboîtées de motivation, trop instrumentale, et d'engagement. L'investissement, dit-elle, dépendrait entre autres des autorisations de « mélange » dispensées dans l'institution ou la communauté de discours.

Boch, Frier et Rinck (2021) inaugurent l'expression « démarches pédagogiques engageantes » en pointant les enjeux sociaux de la littéracie où l'écriture peut avoir une fonction émancipatrice. Leurs démarches s'inscrivent dans une approche ethno littéracique (Rispaïl, 2020), qui évoque « la question d'un accès inégal à l'écrit », qui est « bien réelle et préoccupe depuis les années 1980 les didacticiens de l'écrit [...] et les sociologues (notamment Lahire, 2008, 2019) [...] » (Boch et al, 2021).

S'agissant de contexte signifiant et d'écriture à partir de son vécu, Monte (2012) relativise et rappelle comment certains fondateurs des ateliers, dans la mouvance du nouveau roman, ont opéré un renversement, s'opposant à l'idée que la littérature reproduirait le réel, arguant au contraire qu'elle le crée à partir du matériau linguistique.

Ce sont Jean Ricardou et les romanciers du Nouveau Roman, Robbe-Grillet surtout, qui ont le plus insisté sur cette critique de la littérature comme mimésis, lui opposant la construction du monde par le texte lui-même (Monte, 2012).

Monte décrit ce renversement comme :

²⁰⁵ “a construct that signals the complex relationship between language learner identity and language learning commitment”.

capital pour les ateliers d'écriture car il permettait de déplacer l'accent du quelque chose à dire, préalable à l'écriture, vers le travail de l'écriture elle-même. Il s'agissait de libérer les scripteurs de l'angoisse du « je n'ai rien à dire » et de les faire évoluer d'une vision de l'écriture comme déversoir d'émotions vers un travail plus réfléchi de mise à distance. (Monte, 2012)

La notion de situation signifiante s'étoffe pour moi au contact de cette critique, avec la notion de détour qui revient, pour désambiguïser puis réambiguïser, décontextualiser l'expérience personnelle puis la reconstruire dans l'acte d'écrire en *écho* aux textes et supports externes et en écho aux textes des autres, dans la « chambre d'échos » (Massol, 2008).

L'écho peut procéder de l'imitation, ce qui ne réduit pas la diversité :

L'expérience que font les étudiants en pratiquant ainsi "l'imitation" et en écrivant à partir des écrits des autres est celle de la diversité étonnante des productions et de leur dimension fortement personnelle et impliquée, alors même que les propositions ne les amènent pas a priori à parler d'eux-mêmes. (Houdart-Merot, 2008 :129)

Et l'imitation, comme démarrage et tremplin permet

[...] aux scripteurs de prendre conscience de la part prédominante des discours autres dans ce que nous croyons être notre propre discours. En la rendant explicite, en en faisant un moteur d'écriture, il [le tremplin] affranchit de l'obsession d'originalité et de spontanéité qui est souvent très présente au début chez les participants aux ateliers d'écriture. (Monte, 2012)

De nouveau, comme dans l'expérience initiale de blog, sont thématisées des microagressions linguistiques et identitaires liées à la représentation de l'autre, aux traits culturels qu'il/elle véhicule. Le récit sert à les identifier, puis à s'insurger, ce que montre le texte ci-dessous²⁰⁶.

Ku. est japonaise ; c'est une jeune femme très discrète, studieuse, très peu revendicative, physiquement petite. En 2013, suite au texte de N. Huston *Langue opaque* présenté plus haut, elle écrit : « Expériences d'une enfant » (cité dans ACL9).

²⁰⁶ Les extraits de corpus qui suivent peuvent paraître longs. Ils ont pour certains été plus amplement analysés dans les articles et chapitre d'ouvrages présentés *in extenso* en volume 3. Je fais le choix de les présenter de nouveau dans le texte de la note de synthèse, car ils illustrent souvent de façon auto-porteuse ce que j'ai pu tenter de thématiser précédemment et étayer les conclusions du chapitre 5.

Oui, oui, j'admets que je suis une enfant ! Je le sais. Dès que je suis arrivée en France, le flux musical de la langue m'est venue aux oreilles. Le français. La beauté de ces sons a été l'une des raisons de ma décision d'étudier le français. Mais oui, je suis une enfant, le français que je parlais était comme les mots d'un enfant de trois ans, lors de mon arrivée dans ce pays.

Cependant, les gens me parlaient en français impitoyablement, et je ne pouvais pas répondre. Oui, j'avais trois ans, vous ne saviez pas ? Même si j'avais en tête ce que je voulais exprimer, je ne suis pas arrivée à le dire à cause du peu de connaissances de la langue, comme un enfant de trois ans. Lorsque j'ai parlé ce français bizarre et incompréhensible, les gens soupiraient. Ce soupir, ce soupir ! Ah, je le déteste. Pourquoi est-ce que vous êtes si ennuyés ? Écoutez mes histoires ! J'ai essayé de parler le moins possible pour ne pas entendre le SOUPIR ! Il me traumatisait [...] (Ku., Japon, Corpus 2013)

Son style emprunte manifestement à Nancy Huston dans l'imitation, y compris dans la typographie en majuscule de SOUPIR. On voit bien l'intensité de son implication personnelle, dans l'expression de sa frustration, en même temps que des traces de recherche de style sont manifestes.

Elle thématise le mépris et l'impression de transparence qu'elle ressent.

[...] Mais franchement, ce qui est le plus sévère n'est pas d'être traité en enfant. C'est le moment où les gens me traitent comme si je n'étais pas là. Le mépris.

[...] il y a ou pas des signes que les gens ont quelque intérêt pour moi. S'ils sont indifférents à ma personne, comment est-ce que je pourrais communiquer avec eux ? Mon intérêt pour les autres ne suffit pas, celui des autres est nécessaire évidemment. Je ne peux pas nier que je suis une enfant à cause de mon niveau de la langue, à cause de mon apparence, à cause de mes comportements. Oui, c'est naturel et c'est moi qui dois faire des efforts pour améliorer ma langue, pour me familiariser avec le nouvel environnement. Cela est le premier pas pour aller vers l'échange de paroles avec les gens locaux et pour cohabiter à égalité en tant qu'adulte. J'espère que je pourrai devenir grande. (Ku., Japon, Corpus 2013)

S'agissant de frustration ressentie, D. une étudiante serbe, écrit un texte qu'elle intitule « *la torsion de la langue* » où on la voit décrire plusieurs interactions désagréables.

Quitter son pays, ses amis, sa famille pour partir dans un autre pays. Apprendre une nouvelle langue, une nouvelle culture, rencontrer d'autres personnes. C'est comme une très belle aventure. En même temps c'est très courageux. Mais il y a des moments quand où tout ça devient compliqué, même un peu triste. Une fois, je me souviens, au supermarché, une dame m'a posé une question. Quand j'ai répondu, elle m'a regardé bizarrement. « Vous êtes une étrangère », a-t-elle demandé. « Oui », ai-je répondu. « Ah, ça s'entend facilement. Vous parlez avec un accent tellement bizarre ». Je me suis congelée. « Il vous faut écouter de la radio pour le corriger » a-t-elle continué. J'ai coupé ses paroles. « Merci de votre gentil conseil ». Je suis partie. (D., corpus 2015)

Elle rend compte de comment elle réfrène son envie de *répondre* et refoule son ressentiment.

Elle poursuit, sur l'impact qu'a eu la remarque désobligeante de l'inconnue et imagine les réponses qu'elle n'a pas osé formuler.

L'étrangère, l'accent bizarre, l'étrangère, l'accent bizarre... sonnaient dans ma tête toute la journée. Il fallait que je dise : « Madame, je travaillerai et je corrigerai mon accent, mais est-ce que vous allez changer votre comportement ? Est-ce que vous changez vous-même ? » Ou, simplement, il fallait dire : « Madame, vous pouviez le dire une manière plus gentille et plus subtile ». Non, je me suis dit, je suis restée calme et j'ai bien fait. Une autre fois, dans un parc, une dame en entendant mon accent a réagi dans une façon pas du tout supportable. « Pff... Vous venez d'Italie » a-t-elle dit. « Pourquoi vous pensez ça ? » J'étais curieuse. « C'est votre accent qui vous a dévoilé » m'a-t-elle appris. « Non, pas du tout. Je ne viens pas d'Italie. Mais on dirait que vous n'aimez pas les Italiens » - je voulais lui montrer ce que j'avais remarqué. (D., corpus 2015)

On peut lire l'évolution de son attitude : elle passe d'un silence frustré à une certaine envie « d'en découdre », puis elle répond. C'est une ébauche de réappropriation de pouvoir dans la situation que je rapproche de l'idée du retournement du stigmaté, de ce qui pourrait faire émerger cette attitude.

En fin d'atelier 2018, une proposition d'écriture demandait un retour sur expérience avec la contrainte d'utiliser une métaphore. Voici ce que P. écrit :

L'année 2018 était très difficile pour moi. Même si j'aimais le français, quelques fois, j'ai pensé que j'allais être noyée dans cette langue et je n'allais jamais y arriver. Pendant ces études, je me sentais comme si j'étais dans la mer qui était assez calme mais parfois méchante. Moi, quelquefois je nageais contre les vagues, quelquefois avec les vagues, quelquefois je pensais que j'arrivais sur le rivage mais après, une grande vague venait, qui me ramenait encore au fond de la mer et je recommençais à me battre pour survivre. Parmi tous les cours, il y avait seulement un seul cours qui me donnait un espace pour respirer ; c'était « l'atelier d'écriture ». Ce cours pour moi, était une grande bulle dans la mer, remplie d'oxygène, qui m'isolait de toutes les vagues. Moi, je m'y sentais très calme et détendue. Il était le seul moment où je pouvais profiter du français (P., corpus 2018).

Le texte de P. décrit l'atelier comme une parenthèse, un lieu singulier et protégé :

[...] un îlot, un lieu quasi-matriciel et protecteur, où l'expérience positive et négative du processus d'appropriation de la langue, a pu se réfléchir et se diluer. Dans ce processus, P. a subi (la vague me ramène au fond de la mer) ; elle a réagi (je recommençais à me battre pour survivre) « puis a reçu un 'espace pour respirer', se sentant dès lors 'calme et détendue' et pouvant 'profiter' et jouir de la langue (2019, ACL 11)

En juin 2021, j'interroge après l'atelier deux participantes K. et E. dans un *micro-focus group* (ou groupe focalisé) en présentiel, juste après la fin du confinement (Tout l'atelier du premier semestre 2021 a eu lieu en distanciel). Elles doivent dessiner d'abord à partir de la consigne « Moi avant l'atelier, moi après l'atelier », puis elles commenteront leurs dessins et nous échangerons à trois.

K. (Bielorusse) dessine un bord de mer assez chaotique sur la première page (elle s'excuse de « mal dessiner »), coquillages éparpillés, vagues dans tous les sens. Et le même bord de mer en page 2 avec un poulpe largement étalé, fermement dessiné, au milieu de la page-plage.

Elle commente ainsi :

[à propos du dessin 1] *les langues dans ma tête étaient comme des vagues de la mer/tempête parfois, eau pas très claire/beaucoup de choses inconscientes/ondes radio/ je cherchais la bonne fréquence / c'était chaotique/ brouillé /le bordel/ il y a quand même un soleil, mais il est timide/il y avait un nuage qui cachait le plaisir*

[à propos du dessin 2] *C'est le soleil qui sort après la tempête/les vagues sont plus fluides/oui il y a de la fluidité/c'est plus fluide en tous cas dans la tête/il y a des petits poissons, des étoiles de mer : des choses précieuses, il y a un octopus/un poulpe/ vivre dans ce pays étranger, c'est avoir plus de pattes, plus de points d'appuis sur le sable/*
(K. corpus 2021)

Le poulpe est ainsi symbole de l'expansion des capacités et l'ensemble des commentaires thématise une expérience positive pour elle de passage du flou au fluide dans l'expérience de la langue,

E. (coréenne) a participé au même atelier. Lors de l'entretien, elle a dessiné des triangles, d'abord bien séparés les uns des autres représentant chacune de ses langues dans le dessin 1. Puis ces mêmes formes triangulaires assouplies et reliées en constellation dans le dessin 2.

Elle commente :

*je peux parler 4 langues coréen, japonais, anglais, français / mais coréen français il n'y avait pas de connexion pour moi/ avant pas de connexions/tout était mélangé mais chaque mot était chaque mot et chaque langue était vraiment chaque langue/ tout séparé/ chaque mot était dans sa phrase/ **pas d'amitié entre les mots** /mon point de vue sur la société était aussi comme ça/ chacun était chacun / grâce à ce cours, chacun est chacun mais on a fait quelque chose ensemble/ unité/ normalement je pense en coréen/ mais pour ce cours en français/ j'ai trouvé la connexion entre les langues et entre les camarades/chacun raconte son histoire/très originel et unique /comme voyage/ pendant le confinement, j'étais comme un chat dans la boîte/dans les quatre murs/libre physiquement mais mentalement et psychologiquement je n'étais pas libre/ j'ai pris grand plaisir à ces voyages / [les histoires des autres] c'était comme des sorties autorisées (rires)/ il y avait une **amitié entre les mots et entre les personnes**.*

(E. corpus 2021)

Elle thématise un passage de la séparation des répertoires à l'amitié entre les mots : l'aspect holistique du répertoire est visualisé, associé à l'amitié entre les personnes. Elle décrit une sortie de son isolement.

L'entretien se poursuit. K. thématise ce qu'elle a apprécié dans le collectif, ce qu'elle a appris des autres dans les échanges sur les textes Elle mentionne les contributions de Z., une autre étudiante qui a participé. Z. est très extravertie, pleine d'humour et très libre dans ses propos. Elle a utilisé de l'argot et du vocabulaire familier. Les interventions de Z. ont marqué K., qui attire l'attention sur la différence entre l'atelier, où la langue serait incarnée (langue vraie) et les autres cours, où la langue est plus corrigée vers la norme, où la variation n'a pas (selon elle) de place, ce qui induit le sentiment d'enfermement et d'inadaptation au monde extérieur. Rappelons que ce cours a eu lieu à distance, que les protagonistes de l'entretien sont en sortie de confinement, d'où peut-être la prégnance de l'idée d'enfermement, de cage où on ne peut travailler son « immunité ».

Z. a utilisé le langage familier/ c'était intéressant à découvrir/ si on vit dans ce pays, c'est indispensable d'apprendre « le mec, la nana » /ces expressions pour donner des images, c'est joli / des épices comme on dit / je voudrais vous dire merci parce que

*c'était utile ! / Les autres cours, c'était comme dans la cage/ très strict/ quand on sort, après dans la rue on comprend rien/ j'ai apprécié beaucoup votre tolérance pour chacun/ l'accent particulier/parfois en utilisant des mots comme Z. [en anglais, en argot] ça fait sortir de la cage/ dans les autres cours, le prof dit « non, on dit pas comme ça ! Non c'est interdit ! » / j'ai l'image de l'incubateur/ une boîte où il y a petites poules, qui doivent sortir dans le monde réel / si on grandit dans une cage on n'a pas d'immunité / on n'est pas prêt à explorer/ il faut ouvrir les frontières/
[après l'atelier] je suis plus en sécurité avec différents type de langage
(K. corpus 2021)*

L'atelier ouvert aux paroles de chacun·e a permis la circulation des variétés, préparant mieux à la vie dans « le monde réel ».

K. et E. poursuivent la conversation dans notre groupe focalisé, partageant leur enthousiasme, utilisant chacune du vocabulaire familier (*kiffer, flipper*), traces de leur appropriation les uns avec les autres.

*(E.) J'adore ce cours vraiment
(K.) je me le kiffe quand je fais ça, franchement j'adore !
(K.) c'était comme une thérapie, et on avait besoin, car on était tous malades
(E.) je viens d'une culture très stricte/ dans ma vie je n'ai jamais lutté contre les règles de l'école / si c'est strict je dois suivre / mais je suis très fatiguée avec cours stricts
(E.) il n'y avait pas de consignes strictes à l'atelier, mais au début ça m'avait fait flipper
(K.) dans la vie en ce moment, il y a une accélération, tout va très vite/ on voudrait ralentir le temps / dire stop/ ça veut pas dire qu'il faut vivre dans le passé/ mais creuser et revenir au passé/ sentir/ c'est bonne thérapie, je répète/ pour se sentir dans le futur et là [dans le présent]/ pour comprendre / je vais bien/ je n'ai pas besoin de grand-chose pour être heureuse/ c'était aussi un travail de psychologie/sur les valeurs de la vie
(E.) je devais me découvrir moi-même /pendant le confinement j'avais perdu la motivation / pourquoi je suis venue en France ?
(K.) oui, on est là pour faire quoi ? /
(E.) pourquoi je suis ici ? Vraiment pourquoi ?
(K) j'ai trouvé la connexion passé présent futur
(E.) j'ai cherché les grands lignes/ j'ai cherché la silhouette de la vie / de ma vie/ j'ai avancé vers ma vocation, même si c'est pas ce que j'avais pensé avant/
(K.) en écrivant ces propositions, j'ai vu le parcours que j'ai fait.
(K. et E. corpus, 2021)*

L'atelier sert donc ses objectifs, qui sont au fond très ambitieux puisqu'ils touchent à la sensibilité des sujets et leur manière d'être au monde. Dans la période difficile qu'elles viennent de traverser avec tous les cours à distance, beaucoup de solitude et de remise en question, K. et

E. disent avoir vécu une thérapie, ce qui me touche et me déroute à la fois. Toutes deux par ailleurs évoquent un travail réflexif et introspectif sur leur vie en général, qu'elles valorisent.

Blondeau, Allouache et Potolia, des collègues qui travaillent avec des outils d'AL, formulent ceci :

Peu à peu, ils s'aperçoivent que la construction/déconstruction/reconstruction de leurs écrits change leur appréciation sur un épisode de leur vie, sur la manière dont ils avaient ressenti un bouleversement, une discussion, une dispute, un amour. Peu à peu, ils s'interrogent sur eux-mêmes, sur les altérations que produit l'épreuve de la narration, sur les allant-de-soi, les certitudes, les évidences identitaires (Blondeau, Allouache, Potolia, 2020 : 430)

J., une étudiante vénézuélienne, écrit quant à elle un texte assez long pour répondre à la proposition finale de l'atelier de 2014, qui demandait un retour sur l'expérience de l'atelier vécu. Elle explique comment elle se sentait très entravée dans sa pratique de l'écriture « avant » alors qu'elle était journaliste au Venezuela, dans une profession de l'écrit justement, mais intimidée par l'exercice. L'atelier en français a permis de dénouer des nœuds, y compris vis-à-vis de l'espagnol pour l'écriture. Elle dit s'être sentie « *Huerfanas de palabras, abandonada* » (orpheline de paroles, abandonnée), au début de son apprentissage du français. Des mots qu'elle illustre ainsi :



Illustration du livret de J. « huerfana de palabras... »

Puis elle décrit une libération et l'atelier comme un « parcours de sécurisation linguistique », (titre du chapitre OS8, publié en 2018). Elle dit ensuite s'être libérée. Comme si elle avait repris

symboliquement l'usage de ses bras, ce dans quoi je lis une trace d'empouvoirement ou d'encapacitation. Elle donne ensuite les clefs d'explication suivantes suivante (c'est elle qui met les crochets) :

Je pense que en fait c'est une grâce due au français. N'étant pas ma langue maternelle, le français m'a offert un abri tiède où j'ai pu d'une certaine manière me cacher et en même temps me dévoiler.

Tout était permis puisque j'ai été protégée des regards qui voulaient me scruter. Et même du plus sévère, le mien. Et me voilà que jusqu'à aujourd'hui je me rends souvent dans cette tanière pour écrire et réécrire, sans intention ou avec, pour [me] effacer, pour [me] raturer, pour [me] corriger, pour me sauver. (J., corpus 2014).

Elen, participante à l'atelier de 2015 où la séquence de réécriture-autotraductions croisées a eu lieu, écrit au sujet de son expérience, dans le texte réflexif demandé en fin de semestre.

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 qui vient dans la tête, je les note dans un petit cahier acheté pour (Elen, corpus 2015).

Pour elle, l'expérience a touché le versant de sa compétence linguistique, mais également une compréhension d'évènements de sa vie, que le travail d'écriture a permis. Le goût d'écrire s'est aussi apparemment renforcé ; elle se projette comme écrivain à l'avenir dans son « petit cahier ». Beaucoup d'autres textes pourraient encore être mentionnés ici, mais il est temps de poursuivre vers des conclusions du chapitre 5, avant d'aborder d'autres actions dans le champ du FLE qui se sont ajoutées à mon activité chemin faisant.

Conclusions du chapitre 5

L'atelier d'écriture, ancré dans le paradigme plurilingue et l'expérience des sujets est-il un pari gagné ?

Les bribes de textes exposées et les propos recueillis ne permettent pas de généralisation car tous les étudiants n'ont pas été interrogés, d'une part. D'autre part, la sélection que j'ai opérée sur le corpus (vaste au bout de 16 ans de pratique) est justement orientée vers la traque de traces d'effets de transformation, ce qui invisibilise tous les apprenants pour lesquels il ne s'est peut-

être rien passé de remarquable dans l'atelier. Je m'abriterai volontiers derrière le principe enseigné aux médecins *primum non nocere* (au moins ne pas nuire), que les acteurs et actrices de l'éducation d'une manière générale pourrait faire leur, mais suis consciente du biais de ma démarche au plan scientifique. Je pense à l'histoire de l'homme qui a perdu ses clefs la nuit et les cherche sous un lampadaire. « Pourquoi les cherches-tu ici ? lui demande-t-on. - Parce que c'est le seul endroit où il y a de la lumière, répond-il ». Plus sérieusement cependant, je reviens à Popper (évoqué en 2.2) et l'ouverture qu'il a faite avec le « principe de réfutabilité ». Seraient ainsi réputées « vraies », toutes choses dont pour me moment on n'aurait pas prouvé le contraire. Si je devais le suivre toutefois, il me faudrait chercher les traces d'échec. Bien souvent, la démarche de recherche en didactique, si elle est basée sur une ingénierie construite par le chercheur, tendra à démontrer que « ça a marché ». Chercher ce qui a échoué est difficilement faisable, ni même peut-être souhaitable. Si l'ingénieur n'apprécie plus son produit, il lui faut changer de métier. Plutôt que l'ingénieur, c'est l'image de l'artisan qui est porteuse pour moi. Et l'idée de l'atelier où les objets sont *remis sur le métier*. Le travail de tissage et de polissage itératif me donne le courage de poursuivre sur le pas japonais, non rectiligne par construction. La métaphore de l'agriculture me parle également : de temps en temps les récoltes sont mauvaises, car les aléas météo s'en sont mêlés. Il faut retravailler la terre, re-semer, réarroser. Je paye de fait un tribut régulier à l'incertitude²⁰⁷ et à l'autocritique de mes outils : des propositions d'écriture par exemple peuvent se révéler moins productives ou efficaces. Elles sont alors à repolir, à renégocier (cf. plus haut la consigne d'auto-translation) avec les participants ou en les reméditant avec l'aide de lectures d'autres chercheurs, écrivains et écrivains d'autres sphères.

Pour les hypothèses déroulées plus haut, en l'état de ma *quête inachevée* (comme le titre Popper), les traces relevées les corroborent.

Hypothèse 1 : Des textes impliqués, liés aux expériences personnelles plurilingues des sujets, sont écrits.

Hypothèse 2 : Le lien affectif avec la langue française semble potentialisé, noué ou renoué.

²⁰⁷ Quelquefois je paye un tribut au découragement, dont les causes sont souvent multifactorielles. Mais ces moments sont rares heureusement. Clin d'œil à mon amie et collègue, Julie, qui saura de quoi je parle. A mon autre collègue, Luce.

Hypothèse 3 : Les échanges entre pairs sont porteurs et l'appropriation de la langue dans ses variétés s'en nourrit.

Hypothèse 4 : La réflexivité sur les langues et leurs liens est stimulée. Les langues deviennent « amies ».

Hypothèse 5 : La remise en perspective réflexive de soi, de son parcours et de son devenir est également animée.

Pour les termes plus ambitieux que j'ai mobilisés, empouvoirement et *repayement*, il me faut les remettre à l'épreuve par de nouvelles enquêtes. En 2023, j'ai proposé au congrès EDILIC (à Copenhague), une communication sur la base d'une micro-enquête qui s'est transformée en étude de cas concernant une étudiante qui a suivi l'atelier en 2018. Il s'agit de P. dont le texte apparaît plus haut. Elle y décrivait dans une belle métaphore filée comment l'atelier avait été pour elle une bulle d'oxygène protectrice, procurant de la détente dans sa relation au français. Ma question de recherche était de savoir si la réassurance (l'empouvoirement/*repayement* ?), était durable. L'effet bénéfique de l'atelier que P. avait décrit, dans sa relation à la langue et sa manière de « respirer » en France était-il encore là ? P. était alors en 2023 en Master 2 d'anthropologie sur un sujet passionnant. L'entretien est parti d'une proposition de dessin réflexif pour se dérouler à bâtons rompus autour de la tranche de vie qui a suivi la formation linguistique. Il s'avère que, lorsque je l'interroge, à la question « l'effet bénéfique a-t-il duré ? », la réponse est négative. Que s'est-il passé ? P. me raconte qu'elle a de nouveau « essuyé » une (ou des) microagression(s) linguistique(s). La violence, pas si micro en réalité²⁰⁸, est venue paradoxalement de ses pairs étudiants en anthropologie à l'Université. Son groupe de travail lui a reproché sa maîtrise du français (imparfaite) et son accent, et a « décidé » qu'elle ne participerait pas à l'oral de restitution du travail commun, la privant ainsi de sa « voix ». Un membre de son groupe lui a dit : « Non, pour l'exposé, je prends ta partie, ce n'est pas la peine que tu interviennes avec ton accent »²⁰⁹. Suite à quoi, elle a arrêté son travail de master. On peut rapprocher le processus d'exclusion qui a eu lieu et les violences à propos de la langue que produit l'autre (dus à la *glottophobie*, selon le terme de Blanchet) du processus de racisation, dont Boni et Mendehlson dit qu'il aboutit à la *minéralisation du sujet* (Boni et Mendehlson,

²⁰⁸ Perez, 2019, dans le document déjà cité, pointe l'oxymore que représente « douce violence ».

²⁰⁹ Propos approximatifs, rapportés par P.

2021, cité par Paveau et Teleps, 2022). Dans le cas décrit, c'est un véritable coup dur pour P., avec la conséquence de l'abandon d'un projet qu'elle avait à cœur, qui aurait été source d'empouvoirement et *repayement*. La *vulnérabilité linguistique* (Blanchet, 2020), que j'évoquais en introduction, des sujets CLD en France n'est pas un vain mot et la *maltraitance linguistique* (Biichlé et Dinvaut, 2020) une situation hélas bien ordinaire.

Vers de nouvelles explorations : le FLE et l'exil

En 2017, les ateliers PÆSTEL ont donné quelques un des fruits mentionnés *supra*, qui confortent les hypothèses qui les ont bercées. Se présente alors un nouveau défi. Celui de m'impliquer dans l'accueil d'étudiants exilés. Ma motivation est liée à mon engagement citoyen d'une part, mais aussi à l'expérience des ateliers décrite précédemment, qui me conduit à relier des fils au plan recherche et au plan intervention. Je vais donc participer à l'ingénierie de nouveaux dispositifs pour le FLE à Toulouse pour les étudiants exilés, posant, de façon toutefois plus marginale que sur les ateliers, un regard de chercheur sur le nouveau terrain d'intervention.

Chapitre 6 : Approches sensibles avec les étudiants exilés

*Aujourd'hui, de nouvelles guerres jettent sur notre planète des centaines
de milliers, des millions de nouveaux fugitifs, fragments de mondes disloqués,
bribes tremblantes des pays ravagés dont les noms ne signifient plus abri natal
mais décombres ou prisons : Afghanistan, Iran, Irak, Kurdistan...,
la liste des pays empoisonnés augmente chaque année.
Mais comment raconter ces odyssées innombrables ?
Hélène Cixous (Le Dernier Caravansérail, Odyssées)²¹⁰*

Introduction au chapitre 6

Le Dilami (Dispositif Langue Migrants) est un programme de FLE dit *passerelle* comme il s'en est créé dans les universités françaises à partir de 2015, pour accueillir dans des cours de FLE des étudiants exilés, à savoir des personnes dont la situation administrative est celle de réfugiés, demandeurs d'asile ou bénéficiaires de la protection subsidiaire. Les programmes passerelles ont été montés en réponse, au niveau universitaire, au phénomène dénommé « crise migratoire » ou « crise des migrants » (pour une discussion de ces termes voir *infra*). Le nombre de demandeurs d'asile en Europe a en effet connu un pic en 2015 et 2016²¹¹, et sur les campus des demandes se sont manifestées, portées entre autres par des associations étudiantes engagées (Cf. par exemple l'action du Résome²¹²). Des collègues sur différents campus se saisissent de cette demande pour répondre à l'accroissement de la demande d'*étudiants* déplacés à cause de crises et de guerres (Syrie, Afghanistan, Erythrée, Soudan...). A Grenoble le premier DU passerelle est créé en 2015. A Lille en 2016, suite au démantèlement de la

²¹⁰ Hélène Cixous, *Dossier de presse, Le Dernier Caravansérail (Odyssées)*, création collective du Théâtre du Soleil, mise en scène d'Ariane Mnouchkine, 2003, n. p. ; cité par Judith Still dans *Derrida and Hospitality : Theory and Practice*, Édinburgh, Edinburgh University Press, 2013 [2010], p. 56, cité par Michaud (2020).

²¹¹ Selon les estimations sérieuses, certains flux ont décliné, pourtant les opinions publiques et les gouvernements continuent pourtant de raisonner comme si le continent européen faisait face à une « vague » ou « crise » migratoire inédite, traitant par ailleurs le flux ukrainien plus récent avec des « lunettes » différentes de celles de 2015.

²¹² Réseau Études supérieures et Orientation des Migrant·es et des Exilé·es.

« jungle de Calais ». D'autres universités suivront, se structurant petit à petit dans le réseau MEnS (Migrants dans l'Enseignement Supérieur), à partir de 2017²¹³.

Dans notre cas, il faut dégager de nouvelles ressources financières, logistiques et organisationnelles. Nous obtenons un financement de la Région, en plus du soutien au plan logistique et financier de nos établissements toulousains.

L'équipe qui prend en charge la demande au sein des trois universités toulousaines impliquées était fort restreinte au départ, formée d'une enseignante (titulaire du secondaire affectée dans le supérieur) et deux enseignantes-chercheuses (dont moi-même), toutes trois spécialistes de FLE. Très vite, elle s'est étoffée de la présence de trois enseignantes contractuelles à plein temps, également spécialistes de FLE.

Le programme que nous avons monté à Toulouse témoigne, comme d'autres actions convergentes dans d'autres contextes

de l'implication et de l'engagement [...] de personnes (enseignants, bénévoles, chercheurs), travaillant dans des structures différentes et œuvrant pour aider ce public hétérogène (mineurs ou majeurs ; isolé, seul ou en famille ; migration contrainte ou délibérée) à retrouver ou à renforcer l'estime de soi et le sentiment d'appartenance [montrant] un 'dépassement' : une réflexion solidement ancrée scientifiquement de la part des personnes engagées dans ces actions d'accueil et de scolarisation des migrants. (Azaoui et al., 2019)

Je suis en contact depuis les décennies précédentes avec les étudiants CLD, dont la diversité m'importe et constitue mon regard. Déjà beaucoup de réfugiés sont intégrés dans le cursus ordinaire de FLE, le département de FLE de l'Université Toulouse Jean Jaurès étant particulièrement accueillant pour ce public, depuis sa fondation (1998), de par sa structure même et son histoire²¹⁴, ce qui correspond à un engagement social ancien de l'établissement. Des collègues²¹⁵ sont spontanément « des personnes engagées dans ces actions d'accueil et de scolarisation des migrants », sensibilisées à la question vive que cela représente. De mon côté, les contacts privilégiés avec nombres de chercheurs d'autres lieux, qui sont impliqués

²¹³ Aujourd'hui plus de 50 établissements sont membres du réseau.

²¹⁴ La formation en FLE y est peu onéreuse, alors que la plupart des Centres universitaires d'études françaises proposent des formations entièrement à la charge des usagers. Selon les époques, ces centres sont très tributaires de la demande « solvable », tandis que le DEFLE à Toulouse accueille un public plus désargenté.

²¹⁵ Au nombre desquelles, Luce Lopez, avec qui j'ai présenté une communication à une JE citée plus bas.

notamment dans la scolarisation en UPE2A et en classe ordinaire des enfants de la migration, m'ont rendue sensible à la problématique²¹⁶.

6.1. Un programme *ad hoc* à construire

L'ingénierie du programme, dans un cadre initialement peu formalisé²¹⁷, a été l'occasion de se poser de nombreuses questions : en quoi les profils de ces étudiants rassemblés dans le programme passerelle sont-ils différents ou pas de ceux du public FLE « ordinaire » ? Quels sont les objectifs à prioriser ? Y a-t-il des considérations éthiques spécifiques à prendre en compte ? Comment faire de ce programme un lieu le plus adapté possible aux besoins des étudiants ? Comment y insuffler une dynamique ? Comment réfléchir notre action dans une *didactique de l'urgence* (Beacco, 2012) ou une *didactique de la catastrophe* (Gettliffe et Ardisson, 2022) ? Nous partageons en équipe et tentions de démêler nombre de questions complexes, que Gettliffe et Ardisson formulent en 2022, dont je sélectionne ci-dessous un florilège (c'est moi qui mets en gras, pour pouvoir m'y référer plus bas en italiques) :

*Comment créer/maintenir l'envie d'apprendre une langue autre alors que les trajectoires professionnelles et personnelles sont difficilement imaginables ? [...] Faut-il penser une période de repos/de convalescence avant les apprentissages linguistiques ou au contraire **maintenir/renouer avec des attaches scolaires/de formation** ? Les contenus linguistiques doivent-ils être réduits ou fonctionnalisés au maximum (Adami, 2020) ? Quels rôles pour **la créativité ou l'expressivité** ? Que peut-on imposer, proposer alors que les urgences vitales (logement, santé, finance) mobilisent de nombreuses ressources cognitives ? Quelles places pour l'interculturel, le co-culturel, le transculturel, la médiation, [...] ? Comment (re)penser l'articulation entre le linguistique et les institutions démocratiques alors que les déplacés vivent une sorte **d'anomie** ? [...] Doivent-elles [les formations] rester étanches par rapport à des dispositifs plus traditionnels ? Quels rôles de la **population locale** pour soutenir les apprentissages linguistiques ? (Gettliffe et Ardisson, 2022 : 4).*

²¹⁶ La réflexion construite plus tôt à Grenoble avec l'équipe du Lidilem (dont les travaux de Billiez, Galligani, Simon *inter alia* déjà mentionnés), en particulier les liens que nous avons développés avec les ethnopsychiatres (cf. point 3.4) joue un rôle. Le lien constant avec Nathalie Thamin également.

²¹⁷ Le cadre était très libre au départ du point de vue curriculaire. La formation était non diplômante, avant qu'on œuvre à sa pérennisation en la transformant en Diplôme Universitaire. Dans ce processus d'institutionnalisation des programmes passerelles, l'appui du réseau MENs (Migrants dans l'Enseignement Supérieur) a été structurant.

Concernant les *attaches avec la formation*, le programme d'apprentissage du FLE joue ce rôle par définition. L'accès à l'apprentissage de la langue lors de l'arrivée dans le pays tiers est d'ailleurs un droit pour les publics en exil, enfants comme adultes. Toutes celles et ceux qui auraient interrompu leurs études ou seraient en capacité d'en reprendre méritent d'être accueillis sur les campus français, qu'ils poursuivent ensuite des études universitaires ou pas. C'est pourquoi les programmes passerelles se mettent en place.

Certes, les exilés ont de nombreux problèmes et une *anomie* est effectivement rapidement perçue par les enseignantes avec différents niveaux de motivation. Celle-ci est du reste difficile à évaluer car l'absentéisme n'est pas strictement révélateur d'un manque de motivation, mais lié aux *urgences vitales*, qui *mobilisent de nombreuses ressources cognitives*.

Il me paraît opportun de proposer à l'équipe pédagogique initiale l'insertion de démarches sensibles, liant pratique artistique et appropriation de la langue, une proposition liée aux expériences en ateliers, pour aborder la complexité de la nouvelle situation. Ce qui fait rapidement consensus et sera engagé dès le début du programme. Au plan de la recherche, j'ai envisagé ce nouvel engagement comme l'occasion de prolonger et déplacer mon point de vue sur l'écriture créative expérientielle à un ensemble plus large de pratiques artistiques, convergentes au plan des objectifs : ouvrir des espaces de *créativité* propices à l'*expressivité* médier l'appropriation d'un nouveau lieu (en créant la possibilité de rencontres au plan *local*), accompagner le chemin d'apprentissage du français, permettre de regagner de la dignité dans des activités valorisantes et ainsi de regagner un peu de pouvoir d'agir et de pouvoir être.

Nous convenons dès le départ d'une orientation vers des activités hors les murs de l'université dans des lieux culturels de la ville (Gruson, 2017). En 2017-18, des sorties et « temps forts » sont organisés, avec visites de musées, participation au « Printemps des poètes » (manifestation dans toute la ville de Toulouse), journée à Carcassonne et au bord de la mer, participation au « Forum des langues du monde » (manifestation culturelle sur la place du Capitole en juin 2018).

Après un an de fonctionnement, nous faisons le point et ressentons des tensions malgré notre engagement et notre enthousiasme partagé. Le bilan fait état de sérieuses difficultés :

c'est lourd / toute la matinée / tous les jours / il y a de la souffrance / des tensions / c'est difficile / on marche sur des œufs / je suis épuisée / Ils sont fatigués / ils ont tellement de problèmes / ils sont très absents / comment faire ? (Te., Ma. et Cé., Corpus juin 2018).

L'accompagnement de public d'étudiants exilé n'est de fait pas de tout repos pour les enseignantes, en particulier au plan émotionnel.

*L'accompagnement vers la mise en mots, en textes et récits, en discours, de ces fragments de vies marquées par l'expérience de la diversité, la gestion de la différence et du conflit, le contact prolongé avec l'altérité, le vécu des passages entre les langues et les mondes culturels, convoque des **compétences sociologiques et cliniques** chez les enseignants et formateurs de langue du pays d'accueil [...] désireux de conduire les publics en migration vers une plus grande performativité sociale/linguistique (Molinié, 2019, souligné par moi)*

Mon orientation épistémologique et éthique me place dans le « paradigme d'une didactique des langues engagée, critique, sensible et située, à savoir constamment dans la prise en compte dynamique du hors champ²¹⁸ socio-politico-culturel de la classe » (2019, ACL 11), qui inclut la prise en compte des difficultés du terrain et de ses acteurs, touchés par la situation concrète de difficultés familiales des apprenants, le climat sociopolitique et les discours médiatiques et politiques sur la migration.

Je propose alors de prendre du recul par une mise en recherche de notre travail d'équipe. Prendre en compte les paroles des enseignantes directement au contact quotidien avec les exilés paraît essentiel et chercher des moyens d'agir différemment, à construire ensemble, nous engage dans une forme de recherche collaborative. Un *focus group* a lieu au début septembre 2018, dont le but est de mieux comprendre les enjeux dans lesquels nous sommes et d'infléchir l'action si nécessaire. L'échange de paroles et de réflexions donnera lieu à deux communications (non publiées) lors de journées d'études évoquées *infra*, matériau également analysé pour un colloque à Montpellier (2019, ACL 11)

6.2. La recherche pour construire l'action

Le groupe focalisé se déroule avec les trois enseignantes et les trois coordinatrices (je suis l'une d'entre elles). Nous sommes toutes des professionnelles expérimentées de l'enseignement du FLE. Les questions posées sont les suivantes : « Mon aventure avec le Dilami : qu'est ce qui

²¹⁸ *Hors champ* entendu ici au sens filmique du terme.

est pareil ? qu'est ce qui est différent ? qu'est-ce qui m'a animé ? qu'est-ce qui m'a bousculé ? ».

Ci-dessous des extraits des propos énoncés par Te., Ma. et Cé. :

Il y a une nécessité de prendre en compte les histoires des personnes et de prise de recul en même temps / nécessité de faire des activités interculturelles/ j'en fais de façon un peu plus systématique / faire le lien / certains ont envie de parler de leur histoire/ d'autres pas/ leur laisser des espaces/ pour ceux qui le désirent / public d'âge mûr/ diplômés. On se retrouve dans une position de non plus professeurs mais formateurs/ je les vouvoie (Ma.) C'est une expérience très très différente par rapport à d'autres publics/ l'implication affective est plus forte/ eux parlent du Dilami comme d'un famille/ moi je suis aussi très impliquée affectivement avec ce public/ ça rend l'objectivité difficile / c'est comme une famille donc on ne va pas les laisser tomber / pédagogiquement parlant, c'est difficile, le manque d'ouverture de certains/ face à certains sujets/ certains pas ouverts du tout/ sexualité/ journée internationale de la femme / certains choqués / je n'avais pas senti avant ça / le sujet du manger bio, il y avait un dessin humoristique Adam et Eve nus comme on les représente normalement/ je sens qu'ils sont assez rapidement choqués... (Te.)

Si on pense à la politique, rien qui n'est fait au plan politique pour l'accueil / le discours de l'OFI, le discours sur les valeurs de la France, Marianne, la Marseillaise et tout ça/ [qu'est-ce que ça représente pour] quelqu'un qui vient d'un village, dont la société est pas du tout organisée comme en France / le racisme va naître à cause de la non prise en compte / l'interculturel est vu comme dans un seul sens / on va leur apprendre des choses, c'est pas de l'interculturel, ça / c'est pas avec une vidéo [sur la laïcité est les valeurs de la « France diffusée par l'OFI] que ça va se renverser (Cé.)

On accueille avec une certaine condescendance (Cb.)

Les enseignantes font état de conflits intérieurs par rapport à leurs propres valeurs, en particulier dans le rapport homme-femme : si l'homme et la femme d'un couple sont dans le groupe, l'homme va être plus présent et la femme va garder les enfants. Te. mentionne ce qui la heurte :

je me dis oui c'est vrai qu'il y a un changement, elle en porte plus le voile et tout ça, mais le changement par rapport au rôle de la femme / s'il faut s'occuper des enfants c'est la femme qui ne va pas en cours/ peut être que c'est du machisme/ peut être qu'elle pense qu'il en a plus besoin qu'elle ... (Te.)

Par ailleurs, plusieurs femmes ont un rapport à elles-mêmes qui attriste Te. :

Il y a des femmes qui sont hyper-fatiguées. Il y a des personnes qui ont une perception d'elles-mêmes comme étant beaucoup plus vieilles qu'elles ne le sont / « je suis vieille -Vous avez quel âge ? -34 ans. - Mais moi je suis plus vieille alors ? -Ce n'est pas pareil ! » Elle le dit elle-même ! ce n'est pas pareil d'avoir 34 ans en Afghanistan... »

Et Cé. enchaîne :

moi la première chose que je veux créer dans le groupe c'est un espace sécurisé/ où ils vont être valorisés et pas considérés comme des pique-assiettes, aux minima sociaux / la reconstruction de la dignité est mon premier objectif. La langue oui... mais... et les valeurs je ne rentre pas... On n'a pas à juger... / j'essaie de les valoriser / par rapport à mes autres expériences de travail, j'ai senti que ça avait du sens et qu'on me donne les moyens pour le faire/ l'accès à l'université c'est hypervalorisant/ ce n'est pas sur un coin de table dans une association/ ... (Cé.)

La difficulté de prise de recul est identifiée :

J'ai eu des périodes de cauchemars ; c'est difficile. Je veux en savoir le moins possible sur ce qu'ils ont vécu car ça m'empêche de travailler. Maintenant je mets un peu plus de barrières car ça me touche trop. J'essaie de ne pas entendre trop ce qu'ils ont vécu (Cé.).

Il ne faut pas partir dans le pathos, car ça va jamais en finir. Il y a de la surenchère (Cé.).

Nous avons besoin de relais sociaux et sanitaires, plus que ce qu'ils ont déjà (Cé.)

Il faut faire attention à ne pas être trop empathique [...] se rappeler que nous ne sommes pas leurs seuls interlocuteurs (Ch.).

Il s'agit alors de prendre « l'air », de « souffler », de « sortir du vase clos ». Nous décidons de miser plus encore sur l'ouverture sur la culture et les acteurs de la ville. Des projets moins ponctuels que les « temps forts » de la première année, des temps plus construits, avec des pratiques artistiques, des ateliers, avec des tierces personnes, des artistes (d'autres interlocuteurs encore que les travailleurs sociaux), avec des étapes et restitutions finales sont imaginés.

Je m'appuie pour penser l'action également sur la notion de résonance, telle qu'elle est développée par le philosophe et sociologue Hartmut Rosa. Rosa thématise le sujet et sa relation au monde, prévoyant de « radicaliser la notion de relation », postulant ainsi dans la sociologie de la relation au monde :

[...]que le sujet et le monde ne se constituent l'un l'autre que dans et par leur interrelation. Ce qu'est un sujet ne se laisse déterminer que dans le contexte du monde où il est placé [...] le rapport au monde et à soi sont inséparables [...] les sujets ne se tiennent pas face au monde mais dans le monde – un monde auquel ils sont inextricablement liés [...] un monde qu'ils craignent ou qu'ils aiment, dans lequel ils se sentent jetés ou portés [...]. (Rosa, 2018 : 42)

La résonance selon Rosa est d'abord « la relation spécifique entre deux corps dans laquelle la vibration de l'un suscite l'activité propre (la *vibration propre*) de l'autre » (Rosa, 2018 : 191).

La sociologie de la relation au monde nous indique qu'entrent en rapport dialectique un « caractère pathique » (violent et imprévisible) du monde, où le sujet est « réagissant » face à son destin, et une « relation intentionnaliste » où le sujet évolue en explorateur, acteur, maîtrisant la situation voire la dominant (Rosa, 2018 : 141).

Rosa reste fermement sur le terrain de la théorie de l'action, arguant que ce concept n'est pas ésotérique si on considère la résonance non pas comme « substantielle » mais strictement *relationnelle* ». La résonance ne peut opérer que dans un « espace de résonance accueillant » (ibid. : 190). C'est ce type d'espace que nous essayons de promouvoir dans le programme Dilami.

6.3. Points d'appuis et réflexion élaborés lors de rencontres et de lectures de recherche

J'interviens à l'automne 2018 dans deux manifestations scientifiques : la Journée d'études « Interculturalité, traduction et interprétation en contexte de crise : le cas des réfugiés et des demandeurs d'asile²¹⁹ » à Toulouse (avec Luce Lopez, autre co-coordinatrice du Dilami) et la Journée d'études « MIEUX (Migration, Inclusion, Études, éducation, école, Université, Croisement de regards) »²²⁰ à Grenoble. Au cours de ces journées, les apports de collègues d'autres disciplines m'ont aidé à approfondir les enjeux de mon travail.

A la première journée d'études, Lendaro, sociologue, proposait de « redéfinir les catégories de l'immigration » et pointait les choix politiques qui sous-tendent les dénominations à l'aide du visuel suivant.



Diapositive de Lendaro (dessin de Kotterer), 9 octobre 2018.

Nombre de chercheurs des migrations analysent comme elle les discours politiques institutionnels et médiatiques. Selon eux, le terme *crise* est en soi déjà discutable.

²¹⁹ Organisée par les collègues du Centre d'Études sur la Traduction, l'Interprétation et la Médiation (CéTIM) à Toulouse 2 Jean Jaurès le 9 octobre 2018.

²²⁰ Organisée le 19 octobre 2018 par le groupe APAS (Approches plurilingues et apprentissages situés), qui a succédé à Sodilac, au sein du Lidilem à Grenoble

Au-delà de l'emploi du mot crise, le syntagme frappe en ce qu'il focalise la rupture tantôt sur la migration (crise migratoire), tantôt sur l'un de ses acteurs (crise des migrants/réfugiés). Le fait que d'autres nominations circulent (crise de l'asile, crise de l'accueil) signifie que ce n'est pas le seul cadrage possible, même s'il est dominant. (Calabrese et al.²²¹)

Les écrits de Akoka, sociologue spécialiste de science politique, sont également instructifs :

*En opposition à la vision essentialiste qui considère le statut de réfugié comme une qualité (la « qualité de réfugié »), je soutiens [...] que ce statut ne constitue rien de plus qu'une catégorie administrative. Un réfugié est tout simplement une personne à qui le qualificatif a été appliqué. Cette approche s'inscrit dans la lignée de la théorie de l'étiquetage développée par le sociologue Howard S. Becker dans son ouvrage désormais classique *Outsiders*, qui montre que la déviance ne se situe pas dans la qualité d'un acte mais dans son processus de désignation (labelling), pour expliquer pourquoi certains actes sont qualifiés de déviants et d'autres pas. (Akoka, 2020)*

A la seconde journée d'études, Gaultier, psychologue, thématise « Les enjeux de l'hospitalité : représentations, repères et malentendus autour des demandeurs d'asile » (titre de sa communication, n.p.). Il attire l'attention sur la réflexion de Derrida à ce sujet, qui s'est déployée sur plusieurs décennies et met en évidence les tensions entre hostilité et hospitalité, l'amenant à forger le concept d'*hostipitalité*. La question de la responsabilité est également travaillée par Derrida qui en propose une extension « en poussant ses limites au-delà des discours de tolérance (moralité, charité, pitié, bienveillance ou même compassion) qui l'avaient circonscrite dans la tradition philosophique », comme le formule Michaud (2020 : 377) dans un article intitulé « Jacques Derrida : politique et poétique de l'hospitalité ». Michaud y mentionne le « rapport au non-savoir » que « l'hospitalité inconditionnelle » implique. Nous ne savons (presque) rien de l'étranger arrivant dans les conditions de la migration contemporaine dite de crise. Cette situation d'ignorance « éclaire également pourquoi une politique qui tente de s'y mesurer doit nécessairement être aussi une poétique, engager une invention poétique ». Elle se réfère encore à Derrida qui « a souligné à plusieurs reprises cette nécessité de lier politique et poétique », déclarant qu'« un acte d'hospitalité ne peut être que poétique » (Michaud, 2004).

²²¹ Voir aussi les travaux de Lendaro, dont l'ouvrage. *La crise de l'accueil : frontières, droits, résistances*, Lendaro, A. et al. (2019)

L'invention d'une poétique est précisément le chemin sur lequel notre projet Dilami souhaite se situer.

Concernant des démarches directement autobiographiques ou de narration de l'expérience, des précautions sont nécessaires. J'ai évoqué plus haut la remarque de Zeiter (2016) au sujet des démarches biographiques qui peuvent fonctionner différemment selon que le public peut facilement raconter son expérience ou bien avoir du mal avec cette proposition si les événements à évoquer sont de nature douloureuse, parce que les trajectoires de vie ont été traumatiques et que l'avenir immédiat est incertain. La prudence est d'autant plus de mise compte tenu du fait que la narration de leur histoire est demandée aux exilés par les instances d'accueil institutionnelles. Mekdjian et Olmedo (2016), chercheuses en géographie sociale, rappellent :

Alors que les méthodes narratives sont des outils qualitatifs particulièrement intéressants pour étudier des expériences socio-spatiales complexes, elles présentent également d'importantes limites déontologiques, éthiques et interprétatives. (Mekdjian et Olmedo (2016))

En particulier, elles pointent que « les demandeur-se·s d'asile ou réfugié·es [sont] soumis à des épreuves administratives répétées de 'crédibilité narrative' (Kobelinsky, 2007) », qui exercent une violence psychologique et symbolique²²². Nos démarches en DL doit se garder de cet écueil potentiel.

La notion de détour par les activités d'ateliers avec les artistes dans des lieux culturels de la ville prend alors un relief particulier et notre engagement se poursuit dans ce sens.

6.4. Poursuite de l'action Dilami

Nos propositions dans le programme visent un apprentissage sensible où les émotions ne seraient pas reléguées à l'arrière-plan. Dans des « temps forts » de projets avec des artistes, les sens et les émotions des apprenants sont sollicités amplement, les dimensions artistique, poétique, créative, esthétique des langues/cultures, la langue dite cible et celle d'origine, étant

²²² Chaque individu doit raconter son histoire jusqu'à 6 fois en moyenne aux différentes étapes de sa demande d'asile, selon Amélie Leconte (conversation privée, juin 2023).

mobilisées. Il y a accompagnement de la mise en mots de fragments expérientiels par la médiation de fictions et de mises en scène, un travail de production artistique.

Nous renforçons l'hypothèse qu'à partir d'artefacts extérieurs, au groupe, aux individus, au programme académique d'enseignement du FLE et aux espaces académiques conventionnels, il y aurait, en plus du travail sur la langue, une médiatisation et médiation de l'expérience intime des sujets, donc une réflexivité.

C'est dans ce sens que nous avons développé le long de six années de l'existence du dispositif des projets autour de la radio, du théâtre, de la musique, des arts plastiques, de la photographie et du cirque. L'objectif principal dans ces propositions étant de provoquer une mobilisation psychoaffective, grâce au pouvoir de l'art comme révélateur et comme pont vers le monde extérieur.

L'hypothèse prévoit aussi qu'une expérience à la fois collective et personnelle dans des lieux d'expression avec des acteurs de la culture contribue à l'appropriation de la langue, qui sera ainsi médiée au-delà de la relation enseignante. Les étudiants exilés, indéniablement minorisés par leur situation sociale de départ, se voient ouvrir des espaces et des temps où ils sont potentiellement reconnus comme des sujets, des acteurs sociaux de plein exercice dans leur nouveau milieu. Participer à la vie académique et culturelle de la ville leur permet une prise de responsabilités, par une implication réelle et concrète dans des actions et des interactions extra-didactiques.

Les deux années suivantes verront de multiples projets éclore au sein du programme et se dérouler avec des circassiens, des musiciens, des comédiens, avec des restitutions/spectacles. Elles seront néanmoins fortement perturbées par la crise COVID, et la poursuite de notre recherche collaborative informelle sera également perturbée.

En 2022, le programme a vu certaines de ses actrices partir, de nouvelles personnes arriver, il a pris d'autres dimensions (financement européen, amplification...) ²²³.

²²³ Il a, il faut le dire aussi, partiellement échappé à ses conceptrices, la dimension recherche n'ayant pas été suffisamment perçue comme importante aux yeux de tous les partenaires. Les années Covid ont contrarié par ailleurs les avancées que nous aurions pu faire dans le sens de la recherche, le premier focus group n'ayant pas été suivi d'autres occasions similaires pour l'instant.

Néanmoins, l'une des enseignantes (docteure et chercheuse également) et moi, entreprenons de remettre en perspective nos orientations. Après quelques années d'existence du programme, nous souhaitons mettre nos hypothèses à l'épreuve dans une micro-enquête ethnographique et qualitative auprès de deux ex-étudiants du dispositif, menée par le biais d'entretiens individuels compréhensifs (Kaufmann, 2016, 4^e éd.).

Les démarches sensibles jouent-elle le rôle qu'on leur attribue ? Nos intentions didactiques ont-elles véritablement les effets escomptés aux yeux des sujets ? De quelle manière les projets artistiques, que nous considérons comme l'ADN de notre programme, sont-ils effectivement vécus ? Ce sont nos questions principales. Cette recherche a été présentée au colloque Acedle de novembre 2022 à Aveiro et fait l'objet d'un article soumis, dont je reprendrai des éléments ci-dessous.

6.5. La recherche pour (re) mettre l'action en perspective

Les choix de montage didactique que nous avons faits étaient pensés en rapport avec la complexité que les questions posées plus haut révèlent. L'idée principale est de sortir des sentiers battus pour *faire atelier avec des artistes* en dehors de la classe à proprement parler. Par ce biais, nous espérons générer de la motivation, contourner l'obstacle de l'anomie, en s'ancrant dans le local et dans ses forces vives pour socialiser la langue autrement.

Afin de connaître les effets de ces activités sur notre public, des évaluations ont été proposées aux étudiants (questionnaires et échanges) à la fin de chaque projet et de chaque année. Dans la plupart des cas, leurs retours sont positifs. Ils et elles font référence à l'utilité du travail réalisé, l'atmosphère que cela crée entre participants, l'importance de pouvoir « s'amuser », la solidarité, la confiance, l'intégration, la motivation, le sentiment d'appartenance, la solidarité, la positivité, la communication, l'interaction avec les autres, l'apaisement, l'empathie, la concentration, le travail d'équipe, la connexion avec les autres, le fait de vivre des moments heureux, de rire, de partager des émotions et de l'énergie, de pouvoir communiquer avec son corps, d'avoir un espace pour l'expression et le plaisir, de développer le courage nécessaire pour prendre la parole.

Les apprenant.es font également souvent référence au grand niveau de professionnalisme, d'organisation, de sérieux, de réactivité, de compréhension, d'écoute, d'empathie, de respect,

de générosité et de créativité dont les intervenants extérieurs, les partenaires et l'équipe enseignante ont fait preuve auprès d'elles et eux.

« *Les ateliers ont un impact positif sur notre psychisme* » (M.)

« *Cela aide à surmonter le stress, la timidité, les barrières de communication, la tristesse, la pression de la vie et nous évite de nous sentir submergés dans les pensées négatives et difficiles, de sortir du sérieux et de la sévérité dans laquelle on vit.* » (M.)

Par ailleurs, l'interculturalité et le plurilinguisme ont trouvé dans les projets un espace ouvert où les apprenants pouvaient s'exprimer et exprimer leurs cultures d'origine également dans leur(s) langue(s) première(s). Lors des représentations, même si les personnes dans le public ne comprennent pas les mots que les étudiants prononcent, le courant passe de façon indéniable, preuve que public et étudiants peuvent « translangager » tranquillement, quand l'occasion-autorisation leur en est donnée. L'intention et les sentiments derrière les mots sont transmis et la ferveur avec laquelle ils et elles lisent, à la radio, ou oralisent sur scène, leurs textes en français puis dans leurs langues selon des modalités d'alternance variées travaillées avec les artistes est émouvante et appréciée du public.

Ces observations et appréciations positives globales qu'ils formulent corroborent nos hypothèses. Toutefois, nous avons voulu voir un peu plus loin et recueillir deux témoignages en entretien (à deux, pas de *focus group* dans ce cas), *a priori* contrastés. Le premier émane d'une jeune femme M. qui a accueilli les propositions artistiques favorablement. Qu'en dit-elle *a posteriori* ? L'effet des activités artistiques est-il aussi fort que nous voudrions bien le croire ?

Le second témoignage émane d'un jeune homme, H., qui était dans une attitude hostile envers ces activités, hostilité qu'il a exprimée et sur laquelle nous l'avons interrogé.

6.5.1. Le cas de M. : adhésion au projet mais contente d'en sortir

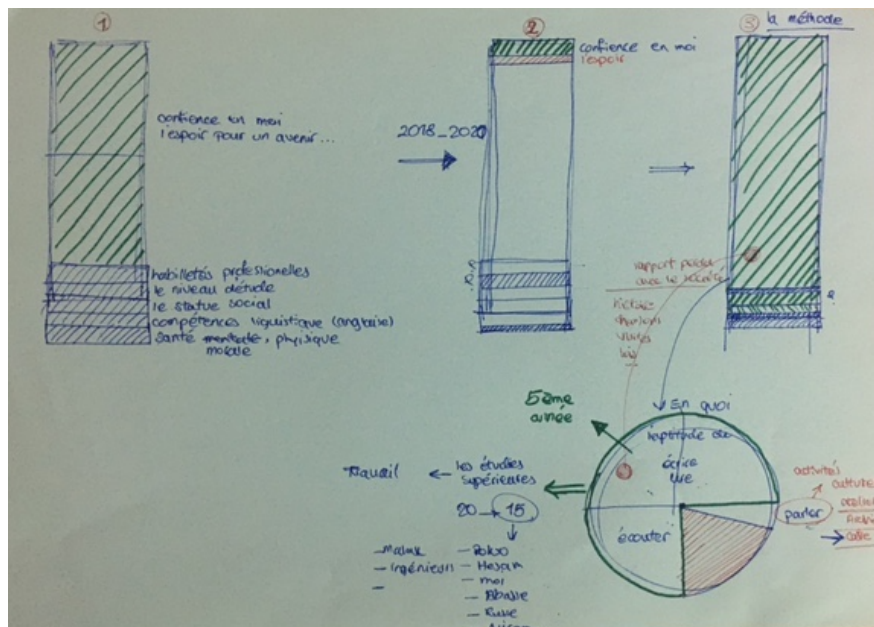
L'entretien avec M. a débuté par une proposition de dessin réflexif. Il a eu lieu le 3 juin 2022, un an après sa sortie du dispositif, année qu'elle a passé dans le cursus FLE « ordinaire » de niveau avancé. M. vient d'obtenir le statut de réfugié après deux ans en France et nous demande le plus grand anonymat dans le traitement des données, sachant que sa vie et celle de sa famille ont été grandement menacées dans son pays ce qui a précipité le départ. Elle ne veut pas que son lieu de vie actuel soit identifié pas les services secrets de son pays. Selon elle, même publier des indications sur son âge, son pays d'origine et son ancien métier et *a fortiori* son vrai prénom serait un risque.

Elle précise tout cela de façon ferme au début de l'entretien, sachant qu'a eu lieu quelque temps avant une cérémonie de remise de diplômes, en présence des officiels de l'université et des représentants des collectivités territoriales, qui co-financent de dispositif, et en présence de la presse²²⁴.

« La cérémonie pour féliciter : [ce n'était] pas important pour moi. Je ne voulais pas y aller ».

Elle a accepté d'y participer uniquement par loyauté envers sa professeure et a fait un discours de remerciements très bien tourné. Puis elle a demandé à ce que son visage soit flouté sur les photographies et ôtées du blog de la représentante politique qui assistait à la cérémonie. « Je veux [me] cacher » dit-elle, « Je dois me cacher ». Très gentiment, elle me renvoie à une sorte de naïveté que nous, les acteurs du dispositif, pouvons avoir encore malgré le niveau d'information pourtant élevé que nous croyons avoir.

L'entretien a commencé par une proposition de dessin réflexif. A partir de la question : *Raconte-moi l'aventure DILAMI, en même temps que l'aventure de venir en France*, M. a d'abord dessiné ceci.



Dessin réflexif de M., 2022

²²⁴ Les instances universitaires quand elles dépendent, comme dans ce cas, du financement extérieur, ont des intérêts convergents avec les financeurs politiques pour médiatiser l'action, en faire une vitrine de leur engagement sociétal et humanitaire, ce qui peut être bien contraire à l'intérêt des participants.

J'ai été d'abord frappée par l'aspect très géométrique, analytique, clinique de cette représentation graphique. Le commentaire que M. en fera semble indiquer qu'elle est une personnalité très réfléchie et très rationnelle.

Le premier rectangle à gauche la représente avant son arrivée en France.

« J'ai dessiné moi-même, c'est moi quand j'ai quitté mon pays ».

Ce rectangle est plein : plein de compétences professionnelles, de niveau d'études, de statut social, de compétences linguistiques, de santé morale/mentale et physique et surtout plein de confiance en soi, plein d'espoir dans l'avenir.

Le deuxième rectangle est très vide : il ne reste plus qu'un peu de confiance en soi et d'espoir. C'est surtout ce qu'elle a vécu dans le premier pays où elle est arrivée avant la France (Allemagne) et où elle est restée 2 ans.

« Après l'émigration, j'ai tout perdu... la confiance en moi, la santé, mes habiletés professionnelles. Chaque jour on perd une partie de la confiance en soi ».

Le troisième rectangle représente sa personne après le programme (« la méthode »). Le rectangle est plein de nouveau.

« Avec le Dilami, j'ai rempli le vide. Maintenant je suis très positive ».

Elle place un point rouge dans le rectangle, qu'elle commente à l'écrit avec les énoncés : « rapport perdu avec la société : histoire, chansons, visites, lois ». Ce point rouge est au bout d'une flèche qui provient d'un autre schéma en cercle cette fois-ci, qui détaille les compétences visées par « la méthode », avec une proportion du temps consacré à chaque habileté : « aptitude écrire, lire » « écouter », « parler ». Elle explicite le morceau de camembert « parler » : la partie conséquente qu'elle a mis en rouge est celle qui correspond aux atelier artistiques (« Activités culturelles, atelier, Archipel, Cave²²⁵ »). « Les activités culturelles donnaient le temps de parler » alors que « dans les autres cours c'est surtout la prof qui parle, la partie consacrée à parler a été très très petite ».

Selon elle les activités artistiques ont effectivement contribué à renouer le lien avec le monde.

A propos du rectangle n°2, elle dit :

²²⁵ Archipel est une association de promotion de la pratique des arts plastiques et la Cave poésie est une salle de spectacle. Ces deux lieux toulousains font partie des lieux qui accueillent nos projets. Qu'ils soient remerciés de leur engagement.

« Mon rapport au monde était complètement coupé. On se sentait très très seul dans ce monde. [...] un enfant qui ne peut pas parler il crie, mais comme adulte on ne peut rien faire ».

Elle poursuit :

« Dans les études au Dilami, j'ai trouvé la confiance en moi. J'ai le moyen de les retrouver. Le programme a permis de remplir tout le vide / Car ce n'était pas seulement apprentissage de la langue. Il y avait d'autres buts à côté. Ça a marché [...] C'était une possibilité brillante. En faisant les ateliers par exemple la lecture à voix haute, c'est pas seulement l'apprentissage de la langue mais l'acquisition de la confiance, la possibilité de s'approcher à la société. Je me sentais plus près des Français... je comprenais mieux la société... toutes ses activités aident / Un Dilami sans les activités culturelles [serait] un lieu plus fermé.

Elle valorise la « possibilité de s'approcher à la société » :

« Quand on chante, je me sentais plus proche des Français ».

Néanmoins, c'est aussi tout le travail d'apprentissage de la langue y compris les activités classiques, dont la grammaire, qu'elle a valorisé : « Tout ça va avec l'habileté de parler en français. La langue, c'est tout. Le moyen est la langue ! » Elle décrit ainsi sa motivation comme étant intrinsèque²²⁶, n'ayant pas vraiment besoin d'être soutenue : « j'avais une soif de la langue ». Intrinsèque à sa situation et liée au fait qu'elle n'avait pas le choix de retourner dans son pays.

Elle thématise la diversité des personnes du groupe et de leur motivation :

« Les réfugiés sont très différents [les uns des autres], c'est bien que tout le monde le comprend, tout le monde ne fuit pas la famine, certains fuient la situation politique et ceux-là sont éduqués, cultivés et ceux-là ont besoin de la relation à la société. Certains ont moins soif que d'autres de communiquer avec le monde [...] ceux qui ont une possibilité, même petite, même imaginaire, de repartir [elle parle là plutôt des étudiants internationaux 'ordinaires'], ce n'est pas pareil. La petite possibilité imaginaire, derrière la tête, leur donne le calme, avoir un refuge au cas où on ne réussit pas à s'insérer, à récupérer son statut social. Ceux qui ne peuvent pas repartir, nous avons la soif la plus grande [...] [nous avons] un seul choix ».

Ce nous renvoie surtout à la catégorie de réfugiés dans laquelle elle se place, à savoir les personnes « éduquées et cultivées ». Elle critique au passage d'autres qui selon elle se contentent de peu concernant le français « qui ne font rien qui n'apprennent pas la langue ». Elle est consciente de l'épaisseur de la complexité de la vie des autres : « ils souffrent psychologiquement, ils souffrent tous », mais déplore que souvent « ils ne respectent pas les professeurs ». Elle insiste sur ces différences et sur les difficultés de cohésion du groupe, est très choquée du manque de respect envers les professeurs, marqué en particulier par

²²⁶ Les études sur la motivation évoquent cette opposition : extrinsèque (les notes/la pression externe...) versus intrinsèque (la motivation très personnelle et intime des sujets).

l'absentéisme et les « *devoirs non faits* » ou le refus de participer. « [...] *peut-être ils veulent seulement le RSA*²²⁷ *et pas vraiment travailler* », alors qu'elle est hautement motivée pour « *retrouver un métier et un statut social* », même si elle sait que « *ce sera difficile* » car « *pour nous recevoir le RSA c'est méprisant* ».

Elle mentionne les bienfaits du programme, qui sont tout à fait dans la logique appropriative que nous souhaitons promouvoir : augmentation du pouvoir d'agir, prise de repères et meilleure inscription dans le nouvel environnement:

« J'ai appris ce qu'il me manque pour pouvoir participer. Je me suis repérée dans cette société. Je sais quoi faire pour pouvoir participer où je veux [...] dans le groupe des intellectuels ».

Elle commentera dans la suite de l'entretien la suite de son expérience d'apprentissage du français et de vie en France. En effet, l'année suivant le Dilami, elle a intégré le cursus FLE ordinaire, dans lequel les activités artistiques étaient moins présentes ou du moins pas dans la logique de projets transversaux, dans lequel les cours étaient plus « académiques » ou en tous cas plus rangés dans des cases disciplinaires séparées, dont le public était un mélange d'étudiants internationaux toutes catégories. Elle déclare avoir préféré ce contexte-là.

« Il faut laisser participer [les étudiants exilés] au programme de la langue normal. Quand on les regroupe, ceux qui sont dans ce groupe se sentent enfermés. On est au CADA²²⁸, on est dans la même situation, on va au Dilami, [on se retrouve] les mêmes (rires) ».

Ce qu'elle pointe, c'est l'effet ghetto des programmes passerelles²²⁹ ; elle évoque le désir de ne pas être collée à l'identité de réfugié (« *il faut enlever l'étiquette* »), le souhait de « passer plus inaperçue », de « se rapprocher de la société »

[maintenant je n'ai] pas envie d'être mélangée avec ceux qui arrivent, [car dans ce cas] aux yeux des Français, je suis la même [que ceux qui arrivent] ».

Elle déclare, en riant, que « *les étudiants du Dilami, ont tous quitté vite le groupe Whatsapp* » après le programme, et quand ils se croisent dans les couloirs de la faculté :

« Ils ne disent plus bonjour ; ils font semblant de ne pas se connaître [rires]. Quand c'est fini on veut tourner la page ».

²²⁷ Revenu de Solidarité Active : allocation minimale distribuée aux personnes sans travail en France.

²²⁸ CADA : centre d'accueil pour demandeurs d'asile.

²²⁹ Tels qu'ils sont en tous cas organisés à Toulouse dans notre contexte, car dans d'autres universités, les exilés sont insérés dans les groupes de niveaux ordinaires de l'école de FLE. Le financement extérieur et le fait que notre dispositif soit interuniversitaire (3 universités partenaires) nous a conduit à cette structuration de classes en parallèle des autres classes de FLE.

Elle mentionne un évènement qui l'a gênée. Elle est retournée dans les locaux d'une association où avait eu lieu un travail d'arts plastiques avec le groupe d'exilés, pour y faire une activité en tant que simple participante. Or l'animatrice l'a reconnue et lui a dit : « *ah oui vous étiez avec le groupe Dilami* ». Elle rit encore et me dit : « *Je préfère qu'on ne sache pas ! Je veux être moi et pas une réfugiée* ».

En résumé, le témoignage de M. nous amène à relativiser l'effet d'empouvoirement, que nous avons assignée aux ateliers artistiques en tant que tels. En tous cas, dans ce qu'elle peut avoir conscientisé, cet effet n'est pas saillant. C'est l'apprentissage de la langue en tant que tel qu'elle met en avant. En revanche, la thématization de l'effet ghetto que fait M. est tout à fait remarquable et très utile à notre réflexion générale sur l'accueil des étudiants exilés. Ils et elles aspirent à être traités comme des étudiants ordinaires, pas seulement ramenés à la catégorisation « exilés » qui gomme leur différence et représente un stigmate.

L'autre personne interrogée a été choisie en raison de son refus de participer, qu'il a manifesté. Son témoignage est analysé ci-après.

6.5.2. Le cas de H. : refus des activités artistiques²³⁰

Le taux d'absentéisme lors des ateliers était important, malgré les évaluations globalement positives des étudiants. L'étudiant H. s'est porté volontaire pour fournir des explications à cela. Il avait déjà manifesté lors des enquêtes d'évaluation des activités proposées qu'il n'appréciait pas ces ateliers, que cela ne lui apportait rien ni en tant qu'individu ni en tant que membre du groupe, qu'il n'avait pas apprécié le fait de devoir « jouer » ou s'asseoir par terre, et que sa seule suggestion était d'éliminer ces activités du programme du DU ou de les rendre optionnelles, surtout pas obligatoires.

« Quand vous avez dit qu'il y a beaucoup d'absents aux ateliers, je me suis dit que c'était un bon moment pour expliquer mon point de vue. » (H., décembre 2021)

Te. (son enseignante, co-chercheuse pour cette enquête) lui a proposé d'écrire ce qu'il en pensait et de bien vouloir lui accorder du temps pour l'interviewer. Il s'est ensuivi des échanges

²³⁰ Cette partie de l'enquête a été menée par TM, co-auteurice de l'article à paraître, qui est aussi l'enseignante (Te.) du groupe où évolue H. Elle est donc aux premières loges pour observer son refus, mais aussi mise en situation de devoir y réagir promptement et d'accompagner le processus.

multiples par courriel et plusieurs conversations en tête à tête, avant et après la fin de l'année académique.

Il demandait à être exempté des activités artistiques et culturelles. Il assurait que son niveau de stress et de dépression augmentait à cause de ces activités, malgré les médicaments que son psychiatre lui avait prescrits.

« Je souhaiterais obtenir l'approbation pour ne pas participer aux activités culturelles à cause de ma situation sanitaire [...] Ce problème constitue un obstacle physique et psychologique pour moi. J'ai commencé à sentir que je n'aime pas l'université à cause des activités culturelles. Elles doivent être un espace pour prendre du plaisir et pour connaître la culture française, mais elles sont devenues une source de stress » (H., janvier 2022).

L'équipe pédagogique a tenté d'analyser la situation sous plusieurs angles. La réponse la plus commune concernait une adaptation, passant par un aménagement des ateliers (ne pas lui demander de s'asseoir par terre, ne pas le mettre sur scène face au regard des autres...). D'autres propositions ont été faites empruntant plus clairement une logique du détour : lui donner un rôle différent par rapport à celui de ses collègues, par exemple, faire un reportage sur le projet. Des débats ont eu lieu : comment tenir compte de sa demande et de son mal-être sans créer un précédent, dans lequel d'autres étudiants pourraient s'engouffrer ? Réinterroger nos présupposés est éprouvant. Il apparaît que l'équipe tient à sa conception du dispositif avec les activités artistiques en fil rouge. Si l'on conçoit une architecture, on y croit. On croit que c'est utile et vertueux, et souvent cela l'est car l'enthousiasme des enseignantes est communicatif, celui des artistes également. Ainsi la plupart des étudiants s'impliquent grandement et la réception que fait le public de nos spectacles est très bonne, ainsi que celle de nos « commanditaires » internes (les universités) et externes (les financeurs politiques). Le défi est donc là, de se laisser interpeller par les obstacles et de mobiliser la réflexion.

En interrogeant H. et en analysant ses propos, ma collègue et moi avons identifié plusieurs facteurs expliquant sa résistance. Nous étions mises en demeure d'accueillir les ressentis et des représentations de H., en lien avec sa réalité personnelle (son métier, sa culture d'origine et ses problèmes physiques et psychologiques) et ses critiques liées à sa relation avec la culture et les structures d'accueil en France.

Pour ce qui est des aspects identitaires, H. est un jeune ingénieur convaincu que les personnes ayant un parcours scientifique ne peuvent trouver ces activités que profondément inintéressantes. De son point de vue, elles ne devraient être proposées qu'aux personnes qui s'intéressent à l'art et aux lettres. Selon lui, elles sont une source de stress importante pour ceux

qui, comme lui, apprécie le théâtre, le cinéma, la poésie, la musique, mais seulement en tant que spectateurs/récepteurs et non en tant que sujets-acteurs. C'est pour cette raison que H. déclare que « la présence-participation à ces ateliers devrait être optionnelle ». Il complète l'idée en assurant que cela peut avoir un intérêt seulement si les étudiants souhaitent développer un parcours amateur ou professionnel dans le champ de l'art.

« *J'ai besoin de faire quelque chose qui m'attire, pas quelque chose qui me stresse* » (H., mai 2022).

Les représentations de H. s'alimentent d'éléments de sa culture d'origine tels que la vision que l'on a de ce genre d'activités dans son pays (du Proche-Orient). Selon lui, dans son pays, les activités comportant un caractère ludique ne sont importantes et utiles que pour les enfants à qui elles doivent être réservées. Le fait qu'un adulte fasse ce genre d'activités est très gênant pour lui car il assumerait un rôle d'enfant qui ne lui correspond pas. C'est une honte culturelle. « *C'est une question d'honneur* », souligne-t-il. (H., mai 2022).

Par ailleurs, en termes de proxémie, le fait de toucher les autres ou de se faire toucher par eux lui occasionne une gêne très importante. Dans son pays, les gens ne se touchent pas aussi facilement que cela peut se faire, par exemple, lors des activités d'échauffement théâtral fortement ritualisées par les intervenants-artistes lors des ateliers. De la même manière, faire des mouvements « bizarres » devant les autres et leur poser des questions peut être vécu comme très indélicat.

« *C'est incompréhensible pour moi. Je le vis mal* » (H., mai 2022).

H. est un étudiant souffrant de difficultés physiques qui le fatiguent énormément et qui rendent sa relation à son corps très négative. Toute activité demandant des efforts physiques est très inconfortable. Ses problèmes physiques ont des conséquences psychologiques importantes pour lui. Autant d'obstacles l'empêchant d'apprécier ce fameux apprentissage incarné que nous proposons, celui qui se fait *en passant par le corps*.

Même le respect d'un code vestimentaire spécifique (pantalon noir et chemise blanche) pour le spectacle de restitution a représenté un tourment pour cet étudiant, qui s'en est senti incapable (il est comme tous désargenté), alors que personne dans le groupe, y compris l'équipe d'intervenants artistiques, ne soupçonnait que cet aspect très simple était aussi difficile pour lui. Sans s'en rendre compte, les autres participants contribuaient au blocage de H. par la pression qu'ils exerçaient, autant à travers le rappel systématique et insistant dans leur groupe WhatsApp des règles convenues par la plupart, concernant le projet artistique collectif qu'ils

préparaient, que par le regard qu'ils pouvaient porter sur ceux qui sortaient de la norme, sans explication évidente. Lors des cours de langue à proprement parler, en dehors du volet artistique et culturel, la pression n'existait pas pour H.

« Il y a beaucoup de curieux dans notre classe. Spécialement, il y avait quelques personnes dans notre groupe WhatsApp qui nous rappelaient à l'obligation de nous habiller d'une certaine manière [...] Je m'exposais à l'embarras et je ne pouvais pas le clarifier, c'est un sujet sensible pour moi. C'était le mieux pour tous de ne pas me voir venir le jour de la restitution finale » (H. mai 2022)

Pour ce qui est du lien de H. avec la société d'accueil, il est intéressant de noter comment il s'est retrouvé face à des contradictions ou déceptions rendant sa résistance au travail proposé encore plus puissante. En effet, H. imaginait que la France lui permettrait de se sentir libre et en sécurité, ce à quoi il avait légitimement aspiré en quittant son pays, où sa différence était discriminée. Dans les activités artistiques, il a eu l'impression d'être soumis à de nouvelles pressions l'éloignant de son souhait profond.

« Quand le problème s'est passé dans ma vie [...] j'ai fui, j'ai préféré d'être exilé en France parce que je crois en ses valeurs et sa laïcité que je les aime et respecte » (H. mai 2022).

Il exprime avec émotion son besoin de liberté, l'importance qu'il avait pour lui le fait de se libérer des contraintes et des impositions qui ont façonné son existence dans son pays : *« Je suis venu en France pour faire arrêter les contraintes que j'avais dans la vie. » (H., mai 2022).*

Il dit se retrouver maintenant face à d'autres impositions qui lui rappellent forcément la réalité dont il voulait échapper et cela décuple sa résistance :

« J'ai obtenu l'asile pour vivre en France sereinement et reconstruire ma vie. Comme je suis en France, je n'aime pas être obligé de faire quelque chose que je n'aime pas » (H., mai 2022).

H. place également dans les éléments provoquant son incompréhension et sa résistance tout ce que le programme met en place sous la rubrique *éducation à la citoyenneté*. Le vocable, et les éléments programmatiques qu'il recouvre, a également fait l'objet de débats dans notre équipe. Les objectifs d'*éducation à la citoyenneté* thématisée dans des programmes similaires sont liés à la politique de l'État français. Ainsi les objets et objectifs du FLI (français langue d'intégration) ou du CIR (contrat d'intégration républicaine) prévoient *grosso modo* que la contrepartie de l'accueil pour les cours de langue, c'est d'inclure des thèmes pour éduquer aux « valeurs ». Dans notre équipe, les opinions sur le discours institutionnel et politique n'étaient pas unanimes. Certaines n'avaient pas d'opinion sur ce sujet, tandis que d'autres étaient fortement critiques sur cet aspect en apparence incontournable du « cahier des charges » des programmes passerelles. Je voyais pour ma part le passage par les arts comme une manière de

répondre à ce cahier des charges d'éducation à la citoyenneté, par un chemin indirect (un détour encore !) faisant subtilement converger éthique et esthétique (Ricoeur), sans nous mettre en porte à faux avec nos propres valeurs (Qui sommes-nous pour éduquer qui ?).

Sur le sujet de la citoyenneté, H. se dit de fait « saturé ». La répétition lourde et incessante des idées autour de valeurs qu'il connaît, respecte et applique car ce sont celles qui lui ont fait choisir la France pour son exil, est ressentie comme une pression, ce qu'il considère irrespectueux. La répétition lui donne la sensation que, finalement, la France est contre lui et contre tous les exilés comme lui. Pour lui, cette pression pousse les migrants à s'isoler dans leurs communautés pour « éviter qu'on leur vole leur essence », et devient *de facto* un facteur potentiel de replis identitaire. Il donne comme exemple la présence excessive d'explications autour de la *laïcité* qui lui semblent cibler, en réalité, la critique de l'Islam et aller donc paradoxalement à l'encontre de son principe même. Il s'insurge en tous cas contre le trop d'informations à ce sujet.

« Vous recevez l'information sans cesse, partout, tout le temps » (H., mai 2022).

Sur le plan spécifique de la formation, il imaginait, concernant le volet artistique et culturel, qu'on lui proposerait un parcours de spectateur où il pourrait acquérir des connaissances notamment historiques sur la société française et qu'on lui demanderait, après, d'écrire des textes académiques, des essais, pour améliorer son niveau de langue. Il dit, être confronté, au contraire, à un travail dont la simplicité lui paraît infantilisante. Il se sent rabaisé, comme s'il faisait partie d'un public en difficulté nécessitant des éducateurs spécialisés : « [c'est] *comme si on était bête, comme si on est rien [...] ces ateliers me donnent l'impression [que les intervenants pensent] que je n'ai pas de culture [...] comme si je suis venu du désert et comme si je suis bête* » (H., mai 2022).

H. est très critique de la vision, selon lui « européocentrée », à la base des projets. Il déclare que les intervenants donnent l'impression de se placer, même inconsciemment, dans une posture supérieure à celle des apprenants, laissant sous-entendre que dans les pays de ces derniers le niveau de développement culturel est faible, ainsi que leur connaissance de l'univers qu'on essaye de leur présenter. Cela le met en colère.

Il est très critique aussi face au caractère obligatoire des activités. Il ne comprend pas pourquoi on l'oblige, « *comme dans une dictature* », à faire quelque chose qui ne lui convient pas et qui ne l'intéresse pas.

Plus tard dans l'interaction, il explique mesurer que dans son pays, il aurait été contraint au silence, malgré son mécontentement. Il se rend compte que le silence est la conséquence d'une habitude provoquée par la peur que les gens ayant vécu des dictatures peuvent développer. Selon lui, des camarades lui auraient avoué être d'accord avec lui et se sont tus par peur. Il explique que souvent ses compagnons « *organisaient la fuite* » en prenant leurs rendez-vous médicaux intentionnellement le jour de l'atelier. D'après H., autant lui que ses collègues contournaient la question par peur de parler, jusqu'au jour où on lui a proposé de développer ses idées à ce sujet (grâce au choix de son enseignante et moi de remettre nos hypothèses sur le métier), opportunité qu'il a saisie.

« Si je ne dis pas ça, je resterai seul avec mon problème. C'est la seule méthode que je connais pour exprimer mon opinion » (H., mai 2022).

H. a fini son année sans pouvoir se libérer complètement des conclusions les plus dures auxquelles il était arrivé, comprenant une part de procès d'intention : pour lui, ces ateliers sont créés dans « *l'objectif de faire perdre du temps aux étudiants afin qu'ils/elles ne puissent pas bien apprendre la langue et qu'ils/elles se voient obligés d'oublier leurs métiers et leurs projets de base pour devenir des ouvriers* ». H. en veut pour preuve le débit de parole rapide des intervenants « *comme s'ils n'étaient pas avec des apprenants de FLE* » (H., mai 2022).

La charge est donc bien sévère. Nous arrivons à la conclusion, probablement évidente, qu'il est très important de continuer à remettre en question certains de nos choix pédagogiques, non pas pour tout changer mais pour mieux prendre en compte encore une réception plurielle. L'art et la médiation artistique ne sont pas la panacée dont nous rêvons.

Dans tous les cas, il est indéniable qu'à partir de sa non-adhésion aux projets artistiques, H. a pu exprimer sa différence. Quant à M., elle y a adhéré sans pour autant les considérer comme fondamentaux, mais elle a pu renourrir son lien « *coupé à la société* ». Surtout, le témoignage de nos deux sujets nous a donné la possibilité – à nous, chercheuse et enseignante de ce dispositif, à l'équipe entière auprès de laquelle nous avons fait une restitution - de reposer des questions importantes sur nos choix et notamment sur la vision de l'équipe (interne et celle composée par les intervenants extérieurs), plus ou moins conscientisée, pouvant guider ces

choix. La critique de H. sur l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté peut-elle être entendue par les décideurs²³¹ ? C'est une autre question.

Conclusions du chapitre 6

Réinventer toujours nos actions de terrain en didactique représente un défi. Le changement et l'imagination sont nécessaires car on ne peut apporter des réponses simples aux problèmes complexes. « Tout système est une mutilation et une sclérose » nous dit Edgar Morin, qui poursuit : « tout effort vigoureux de la pensée tend au système » (Morin, 1959 : 235). Face à la complexité et diversité des profils d'étudiants, les projets sont toujours à accompagner avec un sens aigu de la relation. Celle-ci doit primer, reliant au réel au sens large, en adoptant autant que faire se peut et aussi souvent que possible des stratégies du détour. Interroger longuement H. suite à son refus de participer a correspondu à une logique du détour à la fois instinctive et réfléchie de son enseignante. Cette attitude permet de rester à l'écoute. La notion de détour prend ainsi tout son sens au contact des exilés. Quant à la médiation par les arts, elle semble un vecteur *suffisamment satisfaisant*²³² malgré tout, dans des démarches sensibles, qui doivent l'être d'abord à la diversité des publics. Cette sensibilité et l'attitude de vigilance intellectuelle qui en découle induit une capacité à requestionner les choix et les pratiques que le regard de recherche construit. La recherche est la possibilité de faire un pas de côté et se réinterroger les actions et dispositifs, malgré leur institutionnalisation. Les bribes de recherche-actions collaboratives qui ont pu avoir lieu dans le projet Dilami ont été pour moi importantes pour durer et rester impliquée dans le dispositif avec les exilés, car de temps en temps l'étendue de notre ignorance de leur situation nous accable et l'épaisseur des problèmes nous laisse démunis. Sans regard de recherche sur une situation de ce type, le système tend à sa sclérose et les engagements s'usent. La recherche, avec la prise de distance qu'elle propose, participe d'une *écologie de l'action* (Morin, 1999)²³³ qui propose « d'aller frontalement au-devant des

²³¹ A l'heure où j'écris (août 2023), l'éducation aux « valeurs » est de nouveau mise en avant par le gouvernement français sur un mode incantatoire, manière de reporter encore la « faute » sur l'école en matière de problèmes de société.

²³² Je pense à ce titre de livre au sujet de la parentalité qui proposait comme objectif d'essayer d'être des parents suffisamment bons. Le psychanalyste anglais D. Winnicott parlait de *good enough parent* (parent suffisamment bon), c'est-à-dire pas d'un parent parfait, mais d'un parent acceptable.

²³³ Il se réfère à Morin : « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », 1999.

incertitudes plutôt que de vouloir les réduire, les essorer, les miniaturiser » (Nedelec, 2018 : 311), afin de garder une distance critique dans le système.

Conclusion générale

*Semant ici un mot, ici un autre,
échantillons dépris de leur pièce,
écartés, sans dessein et sans promesse, je ne suis pas tenu d'en faire bon.
Ni de m'y tenir moi-même sans varier quand il me plaît,
et me rendre au doute et incertitude,
et à ma maîtresse forme, qui est l'ignorance (Montaigne, I.50, 490)²³⁴*

Au moment de clore cette note, beaucoup de fils seraient encore à démêler.

J'ai voulu emmener le lecteur dans un cheminement en forme de *pas japonais*, une image qui paraît proposer un parcours hésitant, mais qui *a contrario* représente des points d'appuis et conduit dans un jardin vers une perspective.

La première partie se centrait sur la construction de mon identité de *chercheur-apprenant* (Perez, 2018) dans l'espace-temps initial, où de bonnes fées se sont penchées sur mon berceau, m'enseignant les fondamentaux d'une posture impliquée.

Les travaux décrits dans la seconde partie m'ont emmenée dans des directions où l'implication est restée le mot-clef : implication dans les enjeux humains des terrains investis, implication en somme dans la relation avec les apprenants, sujets sociaux riches d'expériences et de devenir, avec lesquels j'ai la chance de partager des tranches de vie précieuses.

J'ai évoqué au fil du texte de nombreuses notions, qui m'ont parfois conduite plus loin que je n'aurais cru possible, et fait mesurer l'immensité de la connaissance déjà thématifiée en sciences humaines et en littérature. Des sillons fertiles, où puiser encore des ressources pour penser la complexité du monde. Une notion non encore évoquée remonte en surface, celle de *reliance*. Elle me semble subsumer celle de relation et constitue un brin de laine du *tricotissage*, dans la connotation dynamique qu'elle ajoute à relation.

*La notion de reliance comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement et en donnant un caractère actif à ce substantif.
"Relié" est passif, "reliant" est participant, "reliance" est activant (Morin, 2004 : 239).*

²³⁴ Pour Montaigne, le lecteur devra me pardonner le référencement non normé APA.

Le Moigne rappelle que la notion de reliance, initialement forgée par Bolle De Bal (1996), a été adoptée par Morin. Le Moigne rapporte les propos de Morin :

« Il y a des mots qui entrent dans un vocabulaire... épisodiquement, voire par effraction. Puis... on se dit - tiens, voilà un mot qui me convient bien. C'est comme des virus. Une fois qu'ils sont rentrés, qu'ils trouvent le chemin favorable, ils se multiplient... C'est ce qui s'est passé pour moi... avec le virus reliance... Il me vient de plus en plus souvent en bouche ou sous la plume, ce qui signifie qu'il a trouvé un terrain favorable [...] Cette notion de reliance, j'en avais besoin : cela me paraît de plus en plus évident... » (Le Moigne, 2008).

Cette notion est aussi rentrée dans mon vocabulaire, parmi les « mots que j'aime » qui m'aident à réfléchir le bien-fondé de mes choix, plus appuyés sur l'idée d'intervention sensible dans un écosystème, que sur une démarche cherchant à prouver sa scientificité à tout prix. Une autre notion, la sérendipité, me renvoie au fait de trouver (sous le lampadaire défectueux de Mouawad ? Ou celui de l'homme qui cherche ses clefs ?) autre chose que ce que l'on cherche, grâce aux rencontres et aux résonances.

Ainsi les notions évoquées, glanées dans l'interdisciplinarité, et les découvertes imprévues sur le terrain m'aident aujourd'hui à penser un mode d'intervention situé en didactique du FLE et des langues, qui prend en compte le hors champ des situations d'enseignement et de formation. Le travail d'accompagnement par la recherche des futur-es professeur-s d'école a été moins évoqué. Je voudrais (re)dire à quel point la reliance avec eux m'est importante, car ils et elles font face à des défis cruciaux en éducation.

J'ai terminé mon intervention au Congrès EDILIC (évoquée au chapitre 5), sur une image de Sisyphe poussant son rocher. J'insistais sur la nécessité, pour nous qui travaillons dans le paradigme de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, de continuer l'effort de production empirique d'une connaissance scientifique impliquée, ancrée dans la sociolinguistique et le réel social. Être chercheur renvoie pour moi à la responsabilité de décrire et nommer les phénomènes, d'élaborer des outils pour penser la différence sans exclure, et de contribuer à leur diffusion en particulier *avec* les acteurs de l'enseignement, en formation, dans les actions collaboratives, en recherche.

Le domaine de la didactique des langues, au sein des sciences du langage, et parmi les sciences humaines, comporte l'avantage d'être en prise directe avec l'action. Dans des systèmes

contraints (programmes, institutions, finances...), le travail et la réflexion appuyé sur la recherche peuvent déboucher sur des orientations praxéologiques à portée de mains, ce que d'autres domaines plus descriptifs et plus théoriques peuvent sans doute nous envier. C'est un domaine où le *faire* est important. J'ai utilisé les métaphores de l'artisanat, qui rappelle comment le matériau peut résister. Je mobilise aussi celle de l'agriculture, qui renvoie à l'imprévisibilité de la météo et autres aléas. Rechercher en didactique conduit ainsi à une juste attitude d'humilité : les ingénieries et méthodes sont *suffisamment bonnes* lorsqu'elles ne perdent pas de vue les sujets-apprenants, leur individualité, leur spécificité, leur diversité et la complexité du monde environnant. L'attitude complémentaire peut être celle de la fierté parce que le « matériau » est sensible : les sujets, leur histoire, le goût des langues et de l'écriture ou le rapport aux langues en général pour ce qui me concerne (avec la connotation incluse du verbe anglais, *to concern* ou *to be concerned*). D'où la nécessité d'inventer une poétique de la pratique (d'enseignement et de recherche), incluse dans une poétique de la reliance (être *avec*), en lien avec une poïésis (faire *avec*).

J'ai redécouvert en 2020 la chanson d'Anne Sylvestre « Les gens qui doutent », qu'elle déclare aimer :

J'aime les gens qui doutent, les gens qui trop écoutent leur cœur se balancer.

J'aime les gens qui disent et qui se contredisent et sans se dénoncer

J'aime les gens qui tremblent, que parfois ils ne semblent capables de juger

J'aime les gens qui passent moitié dans leurs godasses et moitié à côté [...]

Évoquer cette chanson me permet de nouveau de renvoyer à l'*incertitude*, qui trame nos existences et expériences contemporaines. « Nous devons apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes », rappelle Edgar Morin, de la perspective de centenaire qui est la sienne actuellement²³⁵.

J'espère que la lecture de la narration de mes expériences de recherche et d'enseignement pourra encourager tous ceux et toutes celles qui se lancent sur des chemins similaires (de futurs doctorants) ou qui les poursuivent (des collègues en cours d'HDR). Les encourager, à défaut

²³⁵ Titre d'un article de décembre 2021, signé Hugo Albandea, dans le magazine Sciences Humaines, à partir d'une interview de Morin au sujet de son livre « Leçons d'un siècle de vie », paru en 2021 chez Denoël.

de pouvoir lever les incertitudes, à faire du *doute* un point d'appui confiant, pour écrire en sincérité.

L'idée du *doute* m'envoie ensuite (merveille de la pensée divergente²³⁶) opportunément à Montaigne²³⁷, puis à Antoine Compagnon, qui a accompagné en 2012 l'été des « gens étendus sur la plage » qui « entendraient causer de Montaigne dans le poste » (Compagnon, 2013 : 7), grâce à l'émission quotidienne de France Inter.

Claude Romano, interrogé par *Philosophie magazine*²³⁸ rapproche les projets de Rousseau (« forme(r) une entreprise à nulle autre pareille ») dans *Les Confessions*, et de Montaigne dans *Les Essais*, pour mieux en illustrer la différence.

Montaigne et Rousseau mettent l'accent tous deux sur l'importance de la sincérité. Mais, selon Romano, celle que Rousseau revendique dans son ouvrage est

immédiatement contaminée par la manière dont il fait sa propre apologie [...] . Montaigne ne tombe pas dans ce travers : il a dit adieu au lecteur dès les premières lignes de son texte, il lui donne son congé et le renvoie à ses affaires. Donner une bonne image de lui-même n'est pas son problème. Montaigne évite ainsi à la fois l'apologie de lui-même et l'autodévalorisation qui constitue une autre manière de se mettre en avant. Il arrive à garder une juste attitude, une forme d'assiette, à l'égard de ces deux travers.

J'espère avoir réussi à *garder l'assiette*, en me livrant à l'exercice de note de synthèse.

Montaigne, par ailleurs, fait partie des auteurs que Morin (2023) cite dans la catégorie des « post-marrane », dont lui-même est aussi un héritier, des intellectuels ayant fondé leur pensée sur la synthèse (en l'occurrence du judaïsme et du catholicisme), dépassant les clivages à partir de la constitution feuilletée de leurs identité et expérience. Éloge du feuilletage identitaire donc, et du *tricotissage* de réflexion et d'expériences historicisées.

²³⁶ « Y a quelque chose qui cloche là-dedans, j'y retourne immédiatement ! » écrit Boris Vian, cité par Xavier Normand (conversation privée). Qui formule par ailleurs : « Je vais écrire un livre sur la saga de l'été : 'Au secours ma femme écrit une HDR !' ».

²³⁷ Et à mon collègue Olivier Guerrier qui en est un fin « connaisseur ». Merci à lui pour l'échange à ce sujet.

²³⁸ <https://www.philomag.com/articles/un-extrait-de-montaigne-commente-par-claude-romano>

Sur l'éducation, Montaigne engage celui qui s'y attelle à

tout passer par l'étamine, et ne loge rien en sa tête par simple autorité, et à crédit. [...] Qu'on lui propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut. Sinon il en demeurera en doute. [...] Il n'y a que les fols certains et résolus (I. 26).

Cette attitude me convient et la manière dont Montaigne revendique son projet d'énonciation me ravit.

Or, de moy, j'ayme mieux estre importun et indiscret que flateur et dissimulé. J'advoue qu'il se peut mesler quelque pointe de fierté et d'opiniastreté à se tenir ainsin entier et descouvert sans consideration d'autruy ; et me semble que je deviens un peu plus libre où il le faudroit moins estre, et que je m'eschaufe par l'opposition du respect. Il peut estre aussi que je me laisse aller apres ma nature, à faute d'art. Presentant aux grands cette mesme licence de langue et de contenance que j'apporte de ma maison, je sens combien elle decline vers l'indiscretion et incivilité. Mais, outre ce que je suis ainsi faict, je n'ay pas l'esprit assez souple pour gauchir à une prompte demande et pour en eschaper par quelque destour, ny pour feindre une verité, ny assez de memoire pour la retenir ainsi feinte, ny certes assez d'assurance pour la maintenir ; et fois le brave par foiblesse. Parquoy je m'abandonne à la nayfveté et à tousjours dire ce que je pense, et par complexion, et par discours, laissant à la fortune d'en conduire l'evenement. (Montaigne, Essais, II, 17, De la présomption).

« La méditation de Montaigne peut prendre son départ de n'importe quel observation, lecture ou rencontre de hasard. C'est pourquoi il aime tant le voyage [...] » (Compagnon, 2013 : 157).

C'est pour moi une pensée rassurante de savoir que Montaigne déjà s'accordait une grande liberté de pensée et associait si étroitement expérience du quotidien, méditation, lecture, rencontre, promenade et... voyage.

Après le mot « Fin » posé ici, je reprends quant à moi le voyage de chercheuse-apprenante, remerciant le lecteur de sa patience.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Anthropos.
- Abirached, Z. (2015). *Le piano oriental*. Casterman.
- Abry-Defayet, D. et Abry, N. (2013). *Le parler des Savoies et ses histoires à rire*. Bonneton.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette.
- Aden J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* n° 4, 173-180.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée* 167, 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (dir.) (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Le Manuscrit.
- Aden, J., Eschenauer, S. (2020a). Une pédagogie enactive-performative de la *translangageance* en milieu plurilingue. In: Schädlich, B. (eds) *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung*, (p. 129-158). Metzler.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2020b). Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education. Dans E. Moore, J. Bradley et J. Simpson (Dirs.). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*, (p. 102-117). Multilingual Matters.
- Akoka, K. (2020). *L'asile et l'exil : histoire de la distinction réfugiés/migrants*. La Découverte.
- Alber, J.-L. et PY, B. (1984). Interlangue et conversation exolingue. *Bulletin de la faculté de lettres de Lausanne*.
- Alexakis, V. (2002). *Les mots étrangers*. Gallimard.
- André-Larochebouvy, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Didier.
- Astley, H. (1983). *Get the message* (coll. Awareness of Language). CUP.
- Astley, H. et Hawkins, E. (1985). *Using language* (coll. Awareness of Language). CUP.
- Auer P. (1995). The pragmatics of code-switching : a sequential approach. In: Milroy L. et Muysken P. (dir.), *One speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, (p.115-135). Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *InLiSt* n° 6.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Auger, N. et Pierra, G. (2007). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée* 147, 261-263.
- Aurnague, M. et Garcia-Debanc, C. (2020). Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire. *Lidil* 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8266>

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), De Boeck.
- Baroni, R. (2021) Se raconter pour changer ? *Cahiers de Narratologie* 39. <https://doi.org/10.4000/narratologie.12243>
- Baroni, R. et Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario* 15, 117-133. <https://doi.org/10.3917/aco.111.0117>
- Barré de Miniac, C. (2000/2015). *Le rapport à l'écriture*. Presse universitaire du Septentrion.
- Beacco, J.-C. (2012). L'accueil linguistique des « nouveaux arrivants » peu ou non francophones dans l'institution scolaire : remarques sur une « didactique de l'urgence » de la langue de scolarisation. Dans Klein C. (dir.) : *Le français comme langue de scolarisation* (p. 52-54). CNDP-CRDP.
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003/réed.2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beaufort de, L. (2019) Plus qu'une langue : The construction of identity via French as an additional language in Hong Kong. *International Journal of Multilingualism*, 1-19.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Behra, S. et Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel* 39, 99-120.
- Behra, S. et Macaire, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré. Exploration de quelques représentations issues d'évaluations. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 18, 1-17. <https://journals.openedition.org/rdlc/9360>
- Behra, S., Choubsaz, Y., Ciekanski, M., Macaire, D. et Nassau, G. (2020). An emotional path to pre-professional skills? Mobility competence of EduHK students attending summer courses in France. *Journal of international Mobility* 8, 73-97. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0073>
- Behra, S., Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL*, 42/3. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf
- Bemporad, C., Kolde A.-M. et Lucci, C. (2023). L'Iliade et le « détour » de l'épopée grecque antique : des expériences de lecture à l'école. *Forum lecture.ch n°2023/1*. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/784/2023_1_fr_bemporad_et_al.pdf
- Bemporad, C. (2016). Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires - Introduction. *Langage et société*, 157, 9-17. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ls.157.0009>
- Benert, B. (2016). Plurilinguisme et migrations dans *Nord Perdu* de Nancy Huston. *Carnets*, n°7. <http://journals.openedition.org/carnets/918> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.918>
- Berlou, F. et Domp martin-Normand C. (2021). Raconter son histoire avec les langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9430>
- Berque, A. (1982). *Vivre l'espace au Japon*. PUF.
- Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains. Entretiens avec Damien Deville*. Le pommier.

- Bertucci, M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui* 157, 11-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0011>
- Besse, H. (1980). La question fonctionnelle. Dans Besse H. et Gallisson R. *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. CLE.
- Biichlé, L. (2011). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. *Lidil* 44. <https://doi.org/10.4000/lidil.3133>
- Biichlé, L. et Dinvaut, A. (2020). *De la maltraitance à la bienveillance linguistique*. L'harmattan.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n°2. 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Billiez, J. (2011). Terrain. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Index notionnel et factuel*, 122-123. Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM.
- Billiez, J. et Lambert, P. (2005). Mobilités spatiales : dynamiques des répertoires et des fonctions dévolues aux langues. Dans Van den Avenne C. (dir.) *Mobilités et contacts de langues* (p.15-33). L'Harmattan.
- Billiez, J. et Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans Moore D. (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données, méthodes* (p. 31-50). Didier.
- Billiez, J. et Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 98, 105-127. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0105>
- Billiez, J., Costa Galligani, S., Lucci, V., Masperi, M., Millet, A. et Trimaille, C. (2002). Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez les sujets plurilingues. Dans V. Castellotti et D. de Robillard (dir.), *France, pays de contacts des langues*, (tome 1, p. 59-78). Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain.
- Billiez, J., Degache, C. et Simon, D.-L. (2013). Louise Dabène, un itinéraire hors du commun, *Lidil* 47. <https://doi.org/10.4000/lidil.3259>
- Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page...* Éditions Des Femmes.
- Bing, E. (1994). Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son avancée. Dans Boniface, C. (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : interventions et actes* (p. 18-26). Retz.
- Blanchet, P. (2020). Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions ... *Circula*, (12), 8-1
- Blommaert, J. et Backus A. (2012). Superdiverse Repertoires and the Individual. In: I. de Saint-Georges et J.-J. Weber (dir.). *Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies*(p. 11-32). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- Blondeau, N., Allouache, F. et Potolia, A. (2020). Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues. *Italiano LinguaDue*, N°2. 419-432. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15003>
- Blondeau, N., Allouache, F. et Salvadori, E. (2012). Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission. *Archives Hal*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document>.

- Boch, F. (2021) Former à l'écriture de recherche ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur [dossier HDR]. UGA.
- Boch, F., Frier, C. et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Bœnisch, G. (2015). *Marie-Hélène Bacqué, Carole Biewener : L'Empowerment, une pratique émancipatrice ? La Découverte (2013)*. [note de lecture] *Questions de communication*, 27, 386-387. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9920>
- Bolle De Bal, M. (1996). *Voyages au Cœur des sciences humaines. De la reliance : Reliance et théories*. L'Harmattan.
- Bonnefoy, B. (2008). Atelier d'écriture et langue seconde. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage. <http://tipa.revues.org/249>
- Bonnefoy, Y. (2006). La poésie comme acte de vérité. [article de presse] *Le Monde*, 30 juin 2006.
- Boré, C. et Doquet-Lacoste, C. (2004). La réécriture : questions théoriques. *Le français aujourd'hui*, 144, 9-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0009>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bourgoin-Castonguay, S. (2014). *Entre Histoire et Vérité : Paul Ricœur et Michel Foucault. Généalogie du sujet, herméneutique du soi et anthropologie*. [thèse de doctorat] Université Paris-Est; Université Laval (Québec, Canada). <https://theses.hal.science/tel-01130368>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, n° 81, 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Boyer, H. (2021). Représentation. *Langage et société*, 301-304. <https://doi.org/10.3917/lhs.hs01.0302>
- Bretegnier, A (2003). Regards sur l'insécurité linguistique - Introduction. Dans A. Bretenier et G. Ledegen, G. (dir.). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, (p.7-33). L'harmattan.
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 35-63.
- Brillant-Rannou, N. (2004). L'expérience littéraire : création, lecture et transmission. *Skholê*, hors-série 1, 99-104.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development- Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* n° 18, 1-21.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Agora-Pocket.
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachich*. Drava Verlag.
- Buson, L. et Billiez, J. (2010). Quels parallèles entre les représentations du parler plurilingue et celles du parler pluristyle chez les enfants ? *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (p.447-456). De Gruyter.
- Caillé, A. (1995). Présentation. *Revue du MAUSS semestrielle* N° 6, *Qu'est-ce que l'utilitarisme ? Une énigme dans l'histoire des idées*. <https://www.revuedumauss.com/fr/media/P6.pdf>
- Caillé, A. (2019). *Extensions du domaine du don*. Actes Sud.

- Calabrese, L., Gaboriaux, C. et Veniard, M. (2022). L'accueil en crise : pratiques discursives et actions politiques. *Mots. Les langages du politique*, 129, 9-21. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/mots.29775>
- Calinon A.-S., Ploog K., Thamin, N. (2017). Construire l'espace. Une approche discursive, *Klesis - Revue philosophique*, n° 38, 122-148.
- Calinon, A.-S., Ploog, K. et Thamin, N. (2015). Cartographie de l'espace dans l'élaboration discursive de projets de mobilité de jeunes algériens. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n° 8(2), 77-106. <https://doi.org/10.3917/cisl.1502.0077>
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (1998). *La sociolinguistique*. PUF.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern language journal*, 95-3, 401-417.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28
- Candea, M. et Véron, L. (2019). *Le français est à nous. Petit manuel d'émancipation linguistique*. La Découverte.
- Candelier, M. (2003) (dir.) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, 67- 76.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'ACEDLE*. 5, 64-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.
- Candelier, M. et Macaire, D. (1998). *Propositions pour une classification des objectifs*. [Document de travail interne] (Avec la collaboration de membres du groupe *Evlang*)
- Caporale, D. (1990). L'éveil au langage : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues, *LIDIL* 2, 128-141.
- Capron-Puozzo, I et Wentzel, B. (2019). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants, *Revue française de pédagogie* 197. <http://journals.openedition.org/rfp/5147>. <https://doi.org/10.4000/rfp.5147>
- Capron-Puozzo, I. (Ed.). (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.
- 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. <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Étude de référence*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

- Castellotti, V. et Moore, D. (2004). Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 167-183.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). CRTF-Encrages, Les Belles Lettres.
- Castellotti, V. et Nishiyama, J. (2011). Contextualiser le CECR ? Dans Castellotti, V. et Nishiyama, J. (coord.), *Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie de l'Est. Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°50, 2011, p.11-18.
- Castellotti, V., Debono, M. et Huver, E. (2020). Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. hal-03170108.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1), 67–80.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes* 39, 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Certeau, M. de (1980/1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Éditions Delagrave.
- Chabanne, J.-P. et Dunas, A. (1999). La créativité « ordinaire » : penser et apprendre, c'est créer les formes singulières de sa pensée et de son savoir. *Le français aujourd'hui*, 127, 17-24.
- Chapoutot, J. (2021). *Le grand récit : introduction à l'histoire de notre temps*. PUF.
- Colletta, J.-M. (1992). *Analyse d'échanges exocommunicatifs en contexte judiciaire : essai de pragmatique interprétative* [thèse de doctorat]. UGA.
- Compagnon, A. (2013). *Un été avec Montaigne*. Éditions des Équateurs.
- Coste (1986). Didactique et diffusion du français langue étrangère. *ELA N° 64*. 17-30.
- Coste, D. (1993). Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues. *La lettre de la DFLM*, n°13. 5-6. DOI : [10.3406/airdf.1993.1110](https://doi.org/10.3406/airdf.1993.1110)
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. Dans A. Auchlin et al. (éds). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (p. 67-85). Nota Bene.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/2975> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- Coste, D. et Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *International journal of multilingualism*, 6.2, 168-185.
- Coste, D., de Pietro, J.-F. et Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication : tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139(1), 103-123. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0103>
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997 – rev. 2009). Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr.

- Cummins, J. *et al.* (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1). 38–43.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity Texts – the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Institute of Education Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique en français langue étrangère et seconde*. CLE.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères* n°6.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Dabène, L. (1997). Apprendre la langue maternelle en apprenant les langues étrangères ? Dans G. Haas (coord.) *Les langues à l'école : un apprentissage*. Actes du colloque IUFM Dijon 1996. CNDP.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. *Lidil* 28. DOI : [10.4000/lidil.1573](https://doi.org/10.4000/lidil.1573), 23-29.
- Dabène, L. et Degache, C. (dir.). (1996). Comprendre les langues Voisines. *Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- Dabène, L. et Ingelmann, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. <http://journals.openedition.org/aile/4914> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4914>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères* n° 4. 9-22.
- Dagenais, D. (2002). *Pratiques ethnographiques dans la recherche sur l'apprentissage des langues, texte de conférence* (non publié).
- Dagenais, D., Moore, D., Lamarre, P., Sabatier, C. et Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In D. Gorter et E. Shohamy (Dir.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (p. 253–269). Routledge.
- De Araújo e Sá, M.-H. et Melo-Pfeifer, S. (2021). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18-2 <http://journals.openedition.org/rdlc/9318> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318>
- De Heredia-Deprez C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. Dans F. François (éd.) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 213-238). Delachaux et Niestlé.
- De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues. Dans J. Cosnier et al. *Échanges sur la conversation*. Paris : CNRS.
- De Pietro, J.-F. et Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratique* 28, 31-44.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin.
- Debono, M. (2020). Versions pragmatique et herméneutique de la conflictualité interculturelle : fusion des horizons/horizon des fusions ? Dans Nicolas, L., Ravat, J. et Wagener (dir.). *La valeur du désaccord* (p. 345-358). Éditions de la Sorbonne.
- Debyser, F. (1996). *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP.

- Delcambre, I et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation, *Pratiques* 153-154. <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>.
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent des individus. *L'Orientation scolaire et professionnelle* 4, 551-570.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais et récits de soi dans la modernité avancée*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2019). Expérience. Dans C. Delory-Momberger (éd.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 81-85). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0081>
- Deprez, C. (2000). Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues. Dans C. Leroy et C. Bouchard (dirs.) *Histoire de vie et Dynamique langagière* (p. 167-174). Presses universitaires de Rennes.
- Derrida, J. et Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.
- Deseilligny Oriane (2006). Journaux personnels en ligne : les marqueurs communicationnels. *Communication et langages N° 150*. 17-33.
- Develotte, C. (2006). Le journal d'étonnement. *Lidil 34*. <http://journals.openedition.org/lidil/25> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.25>
- Dinvaut, A. (2016). *Sociodidactique et ergologie des savoirs en dialogue, deux démarches de connaissance et d'action à propos des contacts de langues et de cultures*. [Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Saint-Etienne : Université Jean Monnet.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : Analyse comparée en France et aux États-Unis*. (Nouvelle édition) Presses universitaires du Septentrion, <http://books.openedition.org/septentrion/14852>.
- Dosnon, O. (1996). Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. *Pratiques* n° 89, 5-24.
- Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive, *Présences vol. 9, Revue transdisciplinaire d'études des pratiques psychosociales*.
- Dufour, F. et Rinck, F. (2020). Les odeurs comme déclencheurs d'activités métalinguistiques. *Corela HS-31* <http://journals.openedition.org/corela/11033> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.11033>
- Duru-Bellat, M., van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2012.01>
- Duvoux, N. (2017/2021). Chapitre III - Les formes de l'assignation identitaire. Dans N. Duvoux (éd.) *Les inégalités sociales* (p. 56-80). Presses Universitaires de France.
- Ejzenberg, E. (2015). Pédagogie du détour. Dans Stéphane Rullac (éd.). *Dictionnaire pratique du travail social* (pp. 342-343). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2015.01.0342>
- Erfurt, J. (2017). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. *Bulletin VALS-ASLA, N° spécial*, p. 11-38.
- Ernaux, A. (2014). *Le vrai lieu*. Gallimard.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance. *CRINI* 6.
- Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. *Recherches et éducations N°19*, <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>.

- Fabre-Cols, C. (2001). Note de lecture de Barré-de Miniac, C. *Le rapport à l'écriture*. Aspects théoriques et didactiques. *Revue française de pédagogie* 136.
- Fabulet, A. et Vorger, C. (2021). S'y atteler en ateliers. *Le français aujourd'hui*, 212, 117-127. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0117>
- Farmer, D. et Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol* n° 24, 80-98.
- Fillol, V. et Razafimandibimanana, E. (2023). Le plurilinguisme à la fac : du déni au tremplin dans les pratiques. [communication dans colloque] Colloque international PLURENSA, Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactiques et politiques. 7-10 juin, 2023. Montpellier.
- Fillol, V., Razafimandimbimanana, E. et Geneix-Rabault, S. (2019). La créativité en formation professionnalisante : un processus émancipateur. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (14), pp. 1-15. <https://doi.org/10.4000/ced.1497>
- Fortin, S. et Houssa, É. (2012). L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes. *Recherches Qualitatives* 31(2), pp. 52-78. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Gadet, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données, *Texto !* n°2-3 www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html
- Gadet, F. (2012). Les locuteurs et les savoirs sur les langues, *Le français aujourd'hui* 176, 123-126. DOI 10.3917/lfa.176.0123
- Gadet, F. et Tyne, H. (2004). Le style comme perspective sur la dynamique des langues », *Langage et Société* 109.
- Gadet, F. et Varro, G. (2006). Le “scandale” du bilinguisme, *Langage et société* 116, 9-28. DOI 10.3917/lfs.116.0009
- Galligani, S. (2010). Les biographies langagières comme outil de (re)construction de l'identité professionnelle. Réflexions à partir de travaux biographiques réalisés par des étudiants de Master professionnel en ingénierie de la formation à distance. *Recherches en didactique des langues et cultures*, 95-105.
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langue ? Dans M. Causa, S. Galligani, et M. Vlad. *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 209-229). Riveneuve Éditions.
- Galligani, S., Simon, D.-L. (2020). La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 67, 122-132.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques* n°61, 29-56
- Garcia-Debanc, C. (1996). Consignes d'écriture et création. *Pratiques* N° 89.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Que reste-t-il de nos critères ? In *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit - Mélanges offerts à Maurice Mas* (p. 13-19). Grenoble : IUFM.
- García, O. (2010). Languaging and ethnifying. In J. Fishman, O. García (eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity* (p. 519-534). Oxford University Press.

- García, O. et Wei, L. (2015). *Tranlanguaging: Language, Bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gaulejac, de V. (2009). Grand résumé de « Qui est « je » ? *Sociologie clinique du sujet*, Seuil. <http://journals.openedition.org/sociologies/3362>; DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologies.3362>
- Gaultier, S. (2018). Les enjeux de l'hospitalité : représentations, repères et malentendus autour des demandeurs d'asile. [conférence]. Non publié.
- Gauvin, L. (2005). Surconscience linguistique. In M. Beniamino et L. Gauvin (dir.), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base* (p. 172-174, coll. Francophonies). Pulim.
- Geneix-Rabault, S. et Razafimandimbimanana, E. (2019). De la diversité linguistique aux formations universitaires : les « médiations » en perspective. Actes du colloque *3rd Pacific Islands Universities Research Network conference* (PIURN). Papeete : Université de la Polynésie française.
- Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Gettliffe, N. & Ardisson, M.-A. (2022). Didactique de la catastrophe en formation FLES. *Didactique du FLES*, 3-7. <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=48>
- Girardeau, B., et Huver, E. (2009). Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* 4, 131-146.
- Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*. Gallimard.
- Glissant, É. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard.
- Glissant, É. (2008). J'écris en présence de toutes les langues du monde. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1064481ar>.
- Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. *Communication et langages*, n°24
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (2012). Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité. *Alterstice*, 2(1), 89-102
- Goï, C. (2009). Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°4.
- Goï, C. (2015). Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations, in Simon D.-L et al., *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 95-118). Riveneuve.
- Gombert, J.- E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Minuit.
- Gouaïch, K, Roubaud M.-N. et Azaoui, B. (2019). Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés, *Questions Vives* 32 : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4308> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4308>
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. PUF.
- Grosjean, F. (2014). The Languages You Speak to Your Bilingual Child. Parental language input and childhood bilingualism. [texte de blog]. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201410/the-languages-you-speak-your-bilingual-child>. Posté le 24 octobre 2014.

- Grossmann, F. ; Cavalla, C ; Boch, F. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes. Dans : F. Grossmann et S. Plane. *Lexique et production verbale* (p.191-218). Presses Universitaire Septentrion.
- Gruson, L. (2017). Comment mettre la culture au service de l'accueil des migrants ? *Hommes et migrations*. 170-179. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3826>
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, 66(6), 137-153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Gumperz, J. J. (1977). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-switching. *RELC Journal*, volume 8-2. <https://doi.org/10.1177/003368827700800201>
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. L'Harmattan.
- Gusdorf, G. (1954, 1977). *La Parole*. PUF.
- Haber, S. (2005). Le terme « aliénation » (« entfremdung ») et ses dérivés au début de la section B du chapitre 6 de la *Phénoménologie de l'esprit* de Hegel, *Philosophique*. <http://journals.openedition.org/philosophique/96>. <https://doi.org/10.4000/philosophique.96>
- Hamers J. et Blanc M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Pierre Mardaga éditeur.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41-56.
- Héritier, F. (2013, rééd. 2022). *Le goût des mots*. Odile Jacob.
- Hidden, M.-H. et Portine H. (2021). Littératie numérique et expertise distribuée : inscription et révision lors d'une écriture collaborative en présentiel. *Lidil* 63. <http://journals.openedition.org/lidil/8913>. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8913>
- Higashi, T. (1992). Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais – Analyse de la communication exolingue entre Japonais et Français. *Lidil* 5, 13-30.
- Himeta, M. (2017). Évolution du portrait de langues après la mobilité étudiante, *Revue Japonaise de Didactique du Français*, n° 12 (1-2). https://doi.org/10.24495/rjdf.12.1-2_169, 169-180
- Honjo, T. (2008). Les facteurs de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes [Thèse de doctorat] Université Stendhal Grenoble 3.
- Houdart-Merot, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université, *Recherches et Travaux* 73.
- Houdart-Merot, V. et C. Mongenot (2013). *Pratiques d'écriture littéraires à l'université*. Honoré Champion.
- Hufeisen, B. et Marx, N. (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Editiones Eurocom.
- Huston, N. (1999). *Nord perdu*. Actes Sud.
- Huston, N. (2005). *Longings and belongings, Essays*. McArthur and Company.
- Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Actes Sud.
- Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Médier et/ou désaccorder ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2 <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.

- Huver, E. (2019). Les critiques du CECRL. Sous les accords de surface, quels enjeux à expliciter les désaccords ? *Revue TDFLE*. https://doi.org/10.34745/numerev_1333
- Huver, E. et Bel, D. (2015) (Dir.). Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1.
- Huver, E. et Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : créativité ou *poïesis* ? *Lidil* 57. <http://journals.openedition.org/lidil/4885>.
- Huver, E. et Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/9673>. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>.
- Jablonka, I. (2018). *En camping-car*. Seuil.
- James, C. et Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. Routledge.
- Jenny, L. (2005). La langue, le même et l'autre. *Fabula-LhT*. <https://www.fabula.org/lht/0/Jenny.html>
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales* (p. 31-61). PUF.
- Jodelet, D. (1989/1994). *Les Représentations sociales*. PUF.
- Jodelet, D. (2005). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories. Dans S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale* (p. 363-384). PUF.
- Jones, B. (1984). *How language works* (coll. Awareness of language). CUP.
- Juignet, P. (2015). Karl Popper et les critères de la scientificité. *Philosophie, science et société*. <https://philosciences.com/112>.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2011/2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Cosnier, J. (dir.). (1987). *Décrire la conversation*. PUL.
- Kobelinsky, C. (2007). Le jugement quotidien des demandeurs d'asile. *Recueil Alexandries*, n°8.
- Kobelinsky, C. (2014). Le temps dilaté, l'espace rétréci, *Terrains* N°63. <http://journals.openedition.org/terrain/15479> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.15479>
- Kramersch, C. (2009). Contrepoint. Dans *Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme* (p. 319-326). Éditions des Archives contemporaines.
- Kramersch, C. (2010). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1968). La sémiologie : science critique et/ou critique de la science, *Théorie d'ensemble, Tel Quel*. Seuil (p. 80-93).
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Fayard.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Minuit.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press
- Lafont-Terranova, J. (2019). Des ateliers d'écriture pour de futurs informaticiens : de la réassurance à la réflexivité. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova, M. Jaubert : *(Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 269-286). Presses Universitaires du Septentrion.

- Lagrave, R.-M. (2021). *Se ressaisir : enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*. La Découverte.
- Lahire, B. (1993). *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire*. PUL.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Fayard.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire, école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique* [Thèse de doctorat] <https://www.theses.fr/2005GRE39031>
- Lambert, P. (2012). Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes. Dans M. Dreyfus et J.-M. Prieur, *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologie* (p. 182-195). Michel Houdiard éditeur,.
- Landry, R et Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans Jacqueline Barus-Michel (éd.). *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (p. 392-407). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.barus.2016.01.0392>
- Lave J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Lavric, E. (2008). Fifteen Theses About Business Language Choices. Plurilingual Strategies of Companies and of Individuals Within Companies. *International Journal of LSP* 30/3-4, 156-169.
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. UQAM. <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2>
- Le Draoulec, A. et Rebeyrolle, J. (2020). “Sauf que moi à un moment donné j’vais y foutre le feu à sa bécane de merde !”. À un moment donné : des usages temporels aux (pires extrémités des) usages pragmatiques. Dans G. Dostie et P. Larrivée. *Représentations du sens linguistique : modalité intra-et extra-phrastique* (p. 133-151). Presses de l’Université de Caen.
- Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde* n° 4, 177-184
- Leanza, Y. (2020). On ne peut plus rien dire.... *Alterstice*, 9(2), 1-2. <https://doi.org/10.7202/1082522ar>
- Lebrave, J.-L. et Grésillon, A. (2008). Linguistique et génétique des textes : un décalogue, *Le français moderne*, N° spécial, p. 37-49. <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384099>.
- Leconte, F. (2009). Quand le dessin fait discours. Dans Molinié, M. (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 87-115). Centre de Recherches Textes et Francophonie,.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- Léglise, I. (2021). Alternance de langues. *Langage et société*, Hors-série, 297-299.
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société*, Hors-série, 297-299.

- Lendaro, A., Rodier, C. et Vertongen, Y. (2019). *La crise de l'accueil : Frontières, droits, résistances*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lende.2019.01>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30.
- Little, D. (2022). Autonomy, autonomisation and the Council of Europe: the interdependence of pedagogy and politics. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 19-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/10480> ; <https://doi.org/10.4000/rdlc.10480>
- Longuet, F. et Springer, C. (2021). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. EAC.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Armand Colin.
- Lüdi G., Py B. (1986 / 2003). *Être bilingue*. Peter Lang.
- Lüdi G., Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6/2, p. 154-167.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53. 47-64.
- Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues et cultures* 5-1, 3-40.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/7697>.
- Macaire, D. (2022) L'autonomisation, une dynamique en flagrant délit d'actualité. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 19-2 <http://journals.openedition.org/rdlc/10995>.
- Maffesoli, M. (2014). La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive. (Extraits). *Sociétés*, 126, 11-12. <https://doi.org/10.3917/soc.126.0011>
- Maire Sandoz M.-O. ; Simon D.-L., Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langues. *L'Autre*, n° 35, 12, 2. 169-177.
- Maire Sandoz, M.O. (2014). « Je me disais : il y a autre chose, c'est pas d'ordre scolaire ». Quand des enseignants se forment en ethnopsychiatrie. Dans D.-L. Simon *et al.* (dir.). *Accueillir l'élève et ses langues à l'école : rencontres(pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 241-263). Riveneuve.
- Mangenot, F. (2011) Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Epal 2011*. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467/document>
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 7-14. <https://doi.org/10.3917/lse.454.0007>
- Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage au NBIC*. EAC.
- Massol, J.-F. (2008). Présentation. Quel avenir pour la didactique de l'écriture littéraire ? *Recherches et Travaux*, 73. ELLUG, 5-16.

- Mathis, N. (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. [Thèse de doctorat] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00967502>
- Mathis, N. (2014). Pratiques de littératies en atelier d'écriture plurielle : une fenêtre ouverte à l'expression d'identités plurilingues. *Spirale* 53.
- Mathis, N. (2016). Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture, *Carnets* 7. <http://carnets.revues.org/1080>
- Matthey, M. (2009). *Au plaisir de dire*. L'Aire.
- Matthey, M. (ed.). (1997). *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur.
- Matthey, M. et Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 27, 63-82.
- Mauss, M. (1923). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*.
- Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- Mekjian, S. et Olmedo, E. (2016). Médier les récits de vie. Expérimentations de cartographies narratives et sensibles. *Mappemonde*. <http://mappemonde.mgm.fr/rubriques/118/>
- Melo-Pfeifer, S. (2014). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques : quo vadis, Didactique des Langues ? *Synergies Portugal* n° 2, 15-32.
- Mercier A. (2021). Retournement du stigmate. Dans *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/retournement-du-stigmate>.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Michaud, G. (2004). "Un acte d'hospitalité ne peut être que poétique" : seuils et délimitations de l'hospitalité derridienne. Dans L. Gauvin, P. L'Hérault et A. Montandon (dir.), *Le Dire de l'hospitalité* (p. 30-60). Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Michaud, G. (2020). Jacques Derrida : politique et poétique de l'hospitalité. *Philosophiques*, 47(2), 369–392. <https://doi.org/10.7202/1075129ar>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en Langues Étrangères : de la correction à une médiation*. Didier.
- Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Gallimard.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère. CLE International.
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (76), 99-113.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le Français aujourd'hui*, (4), 87-95.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve.

- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 300-303). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0300>
- Molinié, M. (2023) (Dir.) *Didactique des langues : autobiographies, réflexivité et construction des savoirs*. L'Harmattan.
- Molinié, M. et Moore, D. (2021). Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations. *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss* (p. 129-137). Dans J. David et C. Weber (dir.). Lambert-Lucas.
- Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. Dans M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 9-27). CRTF, Encrage Belles Lettres
- Molinié, M. (coord.) (2006). Biographies langagières et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde - R et A*, n°39.
- Montaigne, Michel de. (1580). *Les Essais*. (Extraits cités venant du texte de 1595, pagination de la publication 2001) Librairie générale française.
- Monte, M. (2012). Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture », *Pratiques* 155-156 <http://journals.openedition.org/pratiques/3515>.
- Moore D. et Py B. (2008). Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch, *Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme* (p. 271-279). Éditions des Archives Contemporaines.
- Moore, D. (1998). C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Dans J. Billiez (Éd). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (p. 309-322). Grenoble, CDL-LIDILEM,.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.
- Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier.
- Moore, D. (2021a). Connecting educators, families and communities through PASTEL (Plurilingualism, Art, Science, Technology and Literacies) approaches in and around French immersion. In Guofang Li, Jim Anderson, Jan Hare et Marianne McTavish (Eds.). *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities* (p. 187-202). Routledge.
- Moore, D. (2021b). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-3. <http://journals.openedition.org/rdlc/9663>
<https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>
- Moore, D. et Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans J. Simonin et S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p. 289-315), ENS-Éditions.
- Moore, D. et Castellotti V. (éds.) (2008). *La compétence plurilingue : Regards francophones*. Peter Lang.
- Moore, D. et Haseyama, K. (2019). Explorations urbaines et plurilinguismes. Des enfants photographés dans le métro de Tokyo. In Budach, G., Fialais, V., Ibarondo, L., Klemmer, U., Leichsering, T., Leroy, M., Stierwald, M., Streb, R. et Weirich, A. (eds.). *Grenzgänge en zones de contact* (p. 87-95). L'Harmattan.

- Moore, D. et Nussbaum, L. (2011). Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE. In U. C. Escobar et L. Nussbaum (Eds.) *Aprender en otra lengua* (p. 91-115). Servei de publicacions de la UAB.
- Moore, D. et Simon, D.-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère* <http://journals.openedition.org/aile/1374>.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R., Kitano, Y. et Irisawa, K. (2020). Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! *Contextes et Didactiques*, 15(1), 13–31. <https://doi.org/10.4000/ced.2051>
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D.R. et Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243-265.
- Moore, D., Pearce, D., Oyama, M. et Kitano, Y. (2022). Quand l'Éveil aux langues rejoint la poésie plurilingue : Explorations esthétiques à l'école élémentaire au Japon. Numéro 1 de *forumlecture.ch*
- Morin, E. (1959). *Autocritique*. Seuil.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Morin, E. (2004). *Éthique. La méthode*, tome 6. Seuil.
- Morin, E. (2023). *Encore un moment...* Denoël.
- Morin, E., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation* 51 <http://journals.openedition.org/edso/5821> <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Moro, M.-R. (2008). *Entre autres. Réflexion sur l'identité*. Association internationale d'Ethnopsychanalyse.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Moscovici, S. (2005). *Psychologie sociale*. PUF.
- Mouginot, O. (2020). Ateliers d'écriture et didactique du français langue étrangère : enjeux théoriques et pratiques des essais de voix en contexte de formation universitaire. *Synergies Italie n° 16*, 41-58.
- Mouginot, O. (n.d.). *Ateliers du dire en français langue étrangère*, [Carnet de thèse numérique (2014-2018)]. <https://atelit.hypotheses.org/>
- Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 7-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/2153>.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 184, 1-6.
- Murphy-Lejeune, E. et Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, n° spécial, 32-42.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. CUP.

- Myers-Scotton C. (1993). Common and Uncommon Ground: Social and Structural Factors in Codeswitching. *Language in Society*, Vol. 22, N° 4, 475-503.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell.
- Nagy, C. (1996). *L'éveil au langage : Contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. [Thèse de doctorat]. Université Stendhal, Grenoble3.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018). Le *transculturating* : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging. *Language Education and Multilingualism*. 52-65
<https://core.ac.uk/download/301534315.pdf>
- Narcy-Combes, J.-P et Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques*. Didier.
- Nedelec, L. (2018). L'éducation aux sciences dans un monde incertain : comment les enseignantes appréhendent-elles les incertitudes de la question vive de la transition agroécologique ? : étude de cas auprès d'enseignantes de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole en contextes de formation [Thèse de doctorat]. Université Toulouse Jean-Jaurès. <https://theses.hal.science/tel-02409080>
- Neumayer, M et O. Neumayer (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. Editions E.S.F.
- Neumayer, O et Neumayer, M. (1996). Vingt ans d'atelier d'écriture en partis pris et professionnalité. 47). *Pratiques* n°89, 47-66.
- Niewiadomski, C. (2019). Approches biographiques (*biographical approaches – enfoques biográficos*). Dans Agnès Vandeveldde-Rougale (éd.). *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 79-81). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.vande.2019.01.0079>
- Niwese, M., Lafont-Terranova, J., Jaubert, M. (2019). (*Faire*) *Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Nora, P. (1987) (collectif) *Essais d'ego-histoire* (textes réunis par Pierre Nora). Gallimard.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*, Multilingual Matters.
- Norton, B. et Toohey, K (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching* 44.4, 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>.
- Ober, E., Garcia-Debanco, C. et Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'observation réfléchi de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 81-100.
- Ollivier, C. (2022). Empowerment : contraintes socio-interactionnelles et stratégies. Pour le développement d'une littératie actionnelle critique en didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 19-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/10585>
- Ouellet Pierre (dir) (2003). *Le soi et l'autre : l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*. Presses de l'Université Laval.
- Paveau, M. et Telep, S. (2022). Présentation: D'une réalité langagière et discursive des faits de race. *Langage et société*, 177, 17-36. <https://doi.org/10.3917/ls.177.0010>
- Pavlenko, A. (2001). "How am I to become a woman in an American vein?": Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller et M. Teutsch-Dwyer (Eds.). *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender* (p. 133-174). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110889406.133>

- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual minds*. Multilingual matters.
- Pennycook A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Perdriault, M. (2012). Accéder à la littérature par l'écriture créative. *Le français aujourd'hui*, 177, 81-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0081>
- Perdriault, M. (2014). *L'écriture créative : démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*. Érès.
- Perec, G. (1980). *La vie mode d'emploi*. Poche.
- Perez, J. -M. (2019). Microviolences en éducation. Les « douces violences ». [Document de travail] <https://hal.science/hal-02320976v1/file/les-douces-violences.pdf>
- Perez, J. (2010). La synthèse de textes dans l'enseignement supérieur, un objet à fort enjeu local : analyse comparative dans deux institutions, l'ENA et l'IUFM. *Éducation et didactique*, 4, 41-55. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.795>
- Perez, J.-M. (2018) *La pratique du travail en groupe et le « chercheur-apprenant »*. [Note de synthèse HDR]. Université de Lorraine.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- Perregaux, C., de Goumoens, C., Jeannot D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux Langues*. SG/CIIP, EOLE.
- Petitjean, A.-M. (2013). L'exemple américain : l'intégration du creative writing dans les programmes universitaires aux États-Unis. Dans Houdart-Merot, V. et Mongenot, C. (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*(p. 123 à 135). Honoré Champion
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Pericles Trifonas et T. Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer International Publishing (p. 207–266). DOI: [10.1007/978-3-319-44694-3_47](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47)
- Poplack S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société* 43, 23-48. https://www.persee.fr/doc/lso_0181-4095_1988_num_43_1_3000
- Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*:17-1, 51-77.
- Prasad, G. (2015). Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. Dans D.L. Simon, C. Dompmartin, S. Galligani et M.O. Maire Sandoz : *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p.189-214). Éditions Riveneuve
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation* n°33, <http://journals.openedition.org/edso/174>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://pdfs.semanticscholar.org/6313/5341508a3352aa76561d08b1dfadbbce56d5.pdf>.
- Razafimandimbimanana, E. et Prasad, G. (2023). *Alter lingua* ou la construction sociale de l'altérité linguistique. *Glottopol* 39. <https://journals.openedition.org/glottopol/>

- Razafimandimbimanana, E. et Fillol, V. (2022). Le sensible en contexte universitaire plurilingue et (post)colonial. *Contextes et didactiques* 20. <http://journals.openedition.org/ced/3951>.
- Razafimandimbimanana, E. et Wacalie, F. (2019). Les micro-agressions linguistiques. *Hermès, La Revue*, n° 83, 156-157. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>
- Razafimandimbimanana, E. et Wacalie, F. (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. *Lidil* 61. <http://journals.openedition.org/lidil/7477>.
- Razafimandimbimanana, E., Favard, N., Fillol, V., Geneix-Rabault, S. et Vandeputte, L. (2017). Du français langue étrangère à l'intégration des pluralités locales : les Océanies (entrent) en scène (table ronde). Séminaire régional de recherche francophone Enseigner en/du français en contexte plurilingue. CREFAP/OIF.
- Reuter, Y. (1996). Imaginaire et créativité et didactique de l'écriture. *Pratique* 89, 25-44.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 191-196). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.reute.2013.01.0191>
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M. et Moro, M. (2018). L'elal d'Avicenne: Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'Autre*, 19, 142-150. <https://doi.org/10.3917/lautr.056.0142>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III, Le temps raconté*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Stock.
- Rispail, M. (2020). La posture littéracique : Une école de modestie et d'étonnement. *forumlecture.ch*, 2
- Rispail, M. (2022). Libres propos sur la langue à propos des langues : une Question Socialement Vive de plus ? *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 8, n°1.
- Risterucci-Roudnicky, D. (2010). Parler de soi dans la langue de l'autre entre dissimulation et dévoilement. Dans Paul, J., et Hermetet, A. (Eds.), *Écritures autobiographiques : Entre confession et dissimulation* (p. 101-120). Presses universitaires de Rennes. <https://books.openedition.org/pur/38706>
- Roche, A., Guiguet, A et Voltz, N. (1989). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Bordas.
- Romano, C. Un extrait de Montaigne commenté par Claude Romano. Propos recueillis par V. de Oliveira [article de presse en ligne] <https://www.philomag.com/articles/un-extrait-de-montaigne-commente-par-claude-romano>
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire, *Recherches Qualitatives* 30(2), DOI :10.7202/1084830ar
- Rosa, H. (2018). *Résonance - Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. L'Harmattan.
- Roudeix, N. (2023). Être inuk et plurilingue à Kuujuaq au Nunavik (grand Nord québécois) pour marcher ensemble les langues, *Glottopol* 38. <http://journals.openedition.org/glottopol/3250>

- Sauvaire, M. (2019). *La notion de réflexivité en didactique de la littérature*. Dans Denizot, N. et al. (dir.) *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/6977>
- Sauvaire, M. (à paraître). Sensibles braconnés. Dans Brillant-Rannou, N. et al. (dir.) *Expérience(s)sensible(s) dans l'enseignement de la littérature*. Presses de L'Écureuil.
- Sayad, A. (1999). *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil.
- Schneuwly, B. (2022). 'Tout ce qui peut être imaginé, est réel'. L'évolution de la conception du rapport entre imagination et réel chez Vygotskij. Dans Schneuwly et al. (Ed.) : *L.S. Vygotskij. Imagination. Textes choisis* (p. 381–402). Peter Lang.
- Sciarrino, E. et Anokhina, O. (2018). Plurilinguisme littéraire : de la théorie à la genèse, *Genesis 46*. <http://journals.openedition.org/genesis/2554>. <https://doi.org/10.4000/genesis.2554>.
- Shohamy, E et Gorter, D (eds) (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge.
- Sibony, D. (1991, rééd. 1998 et 2003). *Entre-deux : L'origine en partage*. Seuil, Poche.
- Simon, D.-L, Domp martin, C., Galligani, S. et Maire Sandoz, M.O. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Éditions Riveneuve.
- Simon, D.-L. (2015) *Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : L'Approche plurielle*. [Synthèse HDR] <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01955701>
- Simon, D.-L. (Dir.) (2010). Mobilités professionnelles et biographies langagières : recomposition des répertoires plurilingues. [Rapport]. DGLFLF
- Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 109-126.
- Spaeth, V. (2023). Histoire, archéologie, généalogies. Chemins pour la didactique du Français Langue Étrangère. Dans M. Molinié (dir.) *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. L'Harmattan.
- Springer, C. (2007) Du journal intime aux réseaux sociaux. *FDFLM*, n°351. <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>
- Springer, C. et Longuet, F. (2022). Au sujet du « pluriel » : une « didactique de la Relation » à la lumière de Jean-Luc Nancy (*Être singulier pluriel*, 1996). *Recherches en didactique des langues et des cultures 19-2*. <http://journals.openedition.org/rdlc/11030>.
- Stegmann, T. D. et Klein, H.G. (2000). EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. Shaker. Version française F.-J. Meißer, Cl. Meissner, H.G. Klein, T.D. Stegman : *Les sept tamis – lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (vol. 6). Éditions EuroCom
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community, *Asp-La revue du Geras 69* <http://journals.openedition.org/asp/4774> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Sylvestre, A. (2019). *Coquelicot et autres mots que j'aime*. Points.
- Tan, S. (2007). *Là où vont nos pères*. Dargaud.
- Thamin, N., et Simon, D.-L. (2011). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». Dans : Huver, E. et Molinié, M. (éds.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (p.15-33). L'Harmattan

- Thérien, C. (2002). Valéry et le statut « poïétique » des sollicitations formelles de la sensibilité. *Les Études philosophiques*, 62, 353-369. <https://doi.org/10.3917/leph.023.0353>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique », *Pratiques*, 189-190. <http://journals.openedition.org/pratiques/9999>.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I–XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>.
- Troncy, C. (dir.). 2014. Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier. PUR.
- Tzatzou D. (2022). *Effets sur les enseignant-es d'un dispositif hybride de formation au plurilinguisme et au pluriculturalisme en contexte grec* [Thèse de doctorat]. Université de Thessalonique
- Valéry, P. (1957). *Œuvres I*, Gallimard, La Pléiade.
- Vallejo, C. et Dooly, M (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:1, 1-16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. Penguin.
- Van Lier, L. (1999). Une perspective écologique. Apprendre les langues étrangères autrement. *Le français dans le monde R et A*. n° spécial, 10-19
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*. Seuil.
- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Ethnic and racial studies*, 29:6, 1024-1054.
- Vertovec, S. (2019) Talking around super-diversity, *Ethnic and Racial Studies*, 42:1, 125-139, DOI: [10.1080/01419870.2017.1406128](https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128)
- Vigotsky, L. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 1, 9–30. doi.org/10.1093/applin/amx039.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wihtol de Wenden, C. (2023). L'immigré, main d'œuvre et préjugés. [Article de presse] *Le Monde*, 4 février 2023.
- Wihtol de Wenden, C. et Azaoui, B. (2019). La question migratoire, *Questions Vives* n° 32, <http://journals.openedition.org/questionsvives/4127>.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Zeiter, A.-C. (2016) Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues. *Bulletin VALS/ASLA*, n°104, 125-131.

Table des matières

Remerciements et dédicaces	9
Sommaire	13
Conventions typographiques	15
Référencement des articles	15
Choix d'écriture.....	15
Conventions de transcription du corpus.....	16
Liste des acronymes et abréviations	17
Organisation du dossier	18
Introduction	19
Mots du titre et élicitations premières	21
Autres choix lexicaux liminaires	27
Domaines croisés	29
Terrains et contextes	34
La mise à jour de la question de recherche	42
Projet d'écriture et plan du texte	43
Partie 1 : Expériences et explorations en plurilinguisme	45
Introduction de la partie 1.....	47
Chapitre 1 : Grandes notions et retour autobiographique	49
Introduction au chapitre 1.....	49
1.1. Autobiographie langagière et réflexivité	49
1.2. Temps, espace, expérience et récit.....	55
1.3. Huston : raconter, comprendre, survivre.....	59
1.4. Ricœur et <i>l'identité narrative</i> : creuser la perspective.....	61
1.5. Le sujet et son pouvoir d'agir.....	65
1.6. Mon histoire avec les langues, en famille, à l'école <i>y luego</i>	74
1.6.1. Enfance et école	74

1.6.2. Les années d'étudiante-voyageuse	80
1.7. Revisiter l'expérience de dépaysement : le DEA.....	84
Vers la thèse, un nouveau cap.....	87
Chapitre 2 : L'étape de thèse : une exploration à l'école primaire	89
Introduction au chapitre 2.....	89
2.1. Des représentations et des attitudes en DLC.....	89
2.2. Éveil aux langues à l'école primaire : la thèse.....	95
2.3. Travail sur les représentations et attitudes : l'hypothèse de l'effet retard	106
2.4. Le détour	108
Vers des terrains plurilingues extrascolaires.....	110
Chapitre 3 : Explorations sociolinguistiques	113
Introduction au chapitre 3.....	113
3.1. Le répertoire du sujet plurilingue	113
3.2. Alternances de codes et parlers plurilingues	117
3.3. Mésocosme de l'entreprise : mélanges sous contrôle.....	120
3.4. Microcosme de la famille : tricotissage souple	124
3.5. Contact avec les ethnopsychologues	130
Vers d'autres horizons... ..	132
Partie 2 : Ateliers d'écriture et démarches sensibles.....	133
Introduction de la partie 2.....	135
Chapitre 4 : Tisser l'enseignement du FLE au plurilinguisme et à la dimension de l'écriture créative ..	136
Introduction au chapitre 4.....	136
4.1. Mini-hiatus et grand écart	136
4.2. Insécurité linguistique et scripturale des étudiant-es	140
4.3. Créativité, <i>poièsis</i> , écriture créative.....	142
4.4. Le champ de la didactique de l'écriture	147
4.5. Émotions et appropriation de la langue	150

4.5. Les ateliers d'écriture – éléments historiques	151
4.6. Les ateliers de l'entre-langues	156
Vers les ateliers PÆSTEL	159
Chapitre 5 : Les ateliers d'écriture PÆSTEL	161
Introduction au chapitre 5.....	161
5.1. Les prémisses : écriture expérientielle pour un blog	162
5.2. Objectifs et hypothèses de la démarche d'écriture en atelier	174
5.3. Étayages théoriques et réflexifs supplémentaires	176
5.3.1. Renversement d'expertise et partage de parole impliquée.....	176
5.3.2. Dire dans l'espace-temps	177
5.3.3. Des écrivain-es plurilingues comme miroirs.....	179
5.3.4. Faire atelier	183
5.4. Visite des ateliers : des propositions et des textes d'étudiant-es	185
5.5. Traces de ce qui s'est passé en atelier : analyses	199
Conclusions du chapitre 5	208
Vers de nouvelles explorations : le FLE et l'exil	211
Chapitre 6 : Approches sensibles avec les étudiants exilés	213
Introduction au chapitre 6.....	213
6.1. Un programme <i>ad hoc</i> à construire	215
6.2. La recherche pour construire l'action	217
6.3. Points d'appuis et réflexion élaborés lors de rencontres et de lectures de recherche.....	220
6.4. Poursuite de l'action Dilami	222
6.5. La recherche pour (re) mettre l'action en perspective	224
6.5.1. Le cas de M. : adhésion au projet mais contente d'en sortir	225
6.5.2. Le cas de H. : refus des activités artistiques.....	230
Conclusions du chapitre 6	236
Conclusion générale	239

Bibliographie	247
Table des matières.....	269
Table des vignettes et illustrations.....	273
Liste des articles et chapitres d'ouvrages sélectionnés	275
Liste complète des publications et communications.....	276
ACL : Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture (14)	276
OS : Chapitres d'ouvrage avec comité de lecture (10)	277
C-ACTI : Communications avec actes dans congrès international	278
C-COM 1 : Communications orales sans actes dans congrès international ou national (10)	278
C-COM 2 : Conférences invitées dans colloques, journées d'études ou séminaires (17)	279
DO : Directions d'ouvrage ou de revues (4)	280
OR : Outils de recherche (bases de données, corpus de recherche...)	281
PV : Publications de vulgarisation.....	281
AP : Autres productions : comptes rendus d'ouvrages, rapports de projets, etc. (5)	281
Résumé.....	283
Abstract.....	283

Table des vignettes et illustrations

Le pic épeiche (Jutta Glowatsky).	10
Chemin d'écriture en forme de pas japonais (image privée).....	26
Relativité, M.C. Escher, 1953	37
Vers le sentiment de pouvoir agir (Morin et al. 2019).....	71
Une diapositive présentée par notre équipe au colloque PluriL en 2012 à Nantes	128
Piled Higher and Deeper (J. Cham www.phdcomics.com ©).	155
L'idée du nom de l'atelier (2018).....	161
Élément de la proposition « Mots que j'aime ».....	186
Élément de la proposition « Ma chambre en confinement »	188
Une photographie de l'exposition « (HER)MANOS », 2022 (© Julie Imbert)	189
Texte source extrait de Huston, Nord perdu « les autres soi l », support de la proposition d'écriture « double absence ».....	193
Planches extraites de « Là où vont nos pères » (Shaun Tan).....	194
Textes source extrait de Nord perdu (Huston, 1999) support de la proposition « langue opaque » .	197
Illustration du livret de J. « huerfana de palabras... ».....	207
Diapositive de Lendaro (dessin de Kotterer), 9 octobre 2018.	220
Dessin réflexif de M., 2022	226

Liste des articles et chapitres d'ouvrages sélectionnés

Pour les 5 textes sélectionnés, les titres, les références complètes apparaissent ici tandis que les textes complets sont inclus dans le volume 3.

OS9 - Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de FLE (2019)

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2019). Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de FLE. Dans M. Niwese et al. (*Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 287-300). Presses Universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/77128>

OS8 - Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'ici et l'ailleurs linguistique et culturel (2018)

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2018). Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'ici et l'ailleurs linguistique et culturel. Dans M.-F. Narcy-Combes et C. Joeffrion (Dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p.160-173). PUR.

ACL9 - Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances (2016)

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances. *Carnets, Revue électronique d'Études Françaises*, IIe série, n° 7. APEF. <http://carnets.revues.org/1070>, 234-250.

OS6 - Quand trois langues se mêlent dans les échanges familiaux : un trico(tiss)age créatif des ressources plurilingues (2013)

DOMPMARTIN-NORMAND C., GALLIGANI S., HONJO T., AUDO-GIANOTTI S. (2013). Quand trois langues se mêlent dans les échanges familiaux : un trico(tiss)age créatif des ressources plurilingues. Dans V. Bigot, A. Bretegnier et M.T. Vasseur : *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (p. 97-106). Éditions Archives Contemporaines.

ACL6 - Éveil aux langues et aux cultures à l'école - une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social (2011)

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école - une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés* n° 35-2, La pensée sauvage, 162-168.

Liste complète des publications et communications

ACL : Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture (14)

14. Domp martin-Normand, C. et Matos, T. (soumis). Travailler en FLE avec des étudiants exilés : une occasion de sortir des sentiers battus ? *Recherches en didactique des langues et des cultures-RDLC*.
13. Domp martin-Normand, C. et Barthélémy A. (2021). Écrire avec l'album sans texte « Là où vont nos pères » : un atelier avec des collégiens allophones, *Le français aujourd'hui*, N° 215.
12. Berlou, F. et Domp martin-Normand C. (2021). Raconter son histoire avec les langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-2 | 2021, <http://journals.openedition.org/rdlc/9430>. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9430>
11. Domp martin-Normand C. (2019). Du dépaysement au *repayement* : expériences résonantes et démarches sensibles pour l'appropriation en FLE, *Revue TDFLE*, n° 1. <https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/157-du-depaysement-au-repayement-experiences-resonantes-et-demarches-sensibles-pour-l-appropriation-en-fle>
10. Domp martin-Normand C. (2016). Jardinages de l'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues. *L'écrit en LANSAD*, EDL n° 26. 125-139.
9. Domp martin-Normand C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances. *Carnets*, n° 7, APEF. <https://journals.openedition.org/carnets/1070>
8. Domp martin-Normand C. et Le Groignec A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues. In *Éducation et Sociétés plurilingues*, n° 38 - juin 2015, Aosta : CIEBP, 59-71. esp.revues.org/552
7. Domp martin-Normand C. et Thamin N. (2013). Pratiques plurilingues dans une entreprise internationale à Grenoble : le prévu et l'imprévu de la mobilisation des ressources linguistiques. *Synergies Italie* n° 9, 101-114. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie9/italie9.html>.
6. Domp martin-Normand C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école - une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre, Cliniques, Cultures et Sociétés* n° 35-2, La pensée sauvage, 162-168.
5. Domp martin-Normand C. et Thamin N. (2010). Poids des normes, représentations et attitudes en contexte professionnel plurilingue. *Cahiers de Linguistique* n° 35/2. Éditions Modulaires Européennes, 21-32.
4. Domp martin-Normand C. (2009). Blog collectif sur l'expérience de mobilité : récit d'un parcours expérimental sur un terrain de FLES. *Éducation et Sociétés plurilingues* n° 26, Aosta : CIEBP, 37-50.
3. Domp martin-Normand C. (2008). Des étudiants d'ailleurs construisent ici un blog communautaire. *RDLC- Les Cahiers de l'Acedle* n° 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6393>
2. Domp martin-Normand C. (2007). Travail sur les représentations des langues : oser, doser et mesurer... mesurément. *Éducation et Sociétés plurilingues* n° 23. CIEBP, 95-101.

1. Domp martin-Normand, C. (2002). Collégiens issus de *Calandreta* : quelles représentations de l'occitan ? *Langage et société*, 101, 35-54. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LS_101_0035
<https://doi.org/10.3917/ls.101.0035>

OS : Chapitres d'ouvrage avec comité de lecture (10)

10. Domp martin-Normand, C. (à paraître). Tours et détours autobiographico-langagiers : travaux en ateliers d'écriture en classe de FLE pour le « repayement » des sujets. In N. Blondeau, A. Pottolia, E. Moussouri (Dir.) *Autobiographies langagières : notions, formes, dispositifs*.
9. Domp martin-Normand, C. (2019). Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de FLE. Dans M. Niwese, J. Lafont-Terranova, M. Jaubert : (*Faire*) *Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 287-300). Presses Universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/77128>
8. 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. Dans M.-F. Narcy-Combes et C. Joeffrion (Dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 160-173). PUR.
7. Barateau, M. et Domp martin-Normand, C. (2015). Éveil aux langues en maternelle : accueillir les élèves et leurs parents dans leur diversité linguistique et culturelle. In D.-L. Simon et al. *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (coll. Langues et perspectives didactiques, p. 167-187). Éditions Riveneuve.
6. Domp martin-Normand, C., Galligani, S., Honjo, T. et Audo-Gianotti S. (2013). Quand trois langues se mêlent dans les échanges familiaux : un trico(tiss)age créatif des ressources plurilingues. Dans V. Bigot, A. Bretegnier et M.T. Vasseur : *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (p. 97-106). Éditions Archives Contemporaines.
5. Lambert P., Costa J., Domp martin-Normand C. et Guirand J. (2011). Engager la conversation exolingue à l'école : la notion d'intercompréhension à l'épreuve des interactions orales. Dans F.J. Meissner et alii. (Eds.) *Intercompréhension : apprentissage, enseignement, recherche* (p.301-318), Narr Verlag.
4. Domp martin-Normand, C. (2009). Tranches de vie sucrées-salées : un blog réflexif en FLE/S – une tentative didactique à visée d'empowerment pour les sujets. Dans Eloy J.M. et Pierozak I. (coord.) *Intervenir : appliquer, s'impliquer* (Coll. Espaces discursifs, p. 259-264). L'Harmattan.
3. Domp martin-Normand, C. (2007). Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les (auto) biographies langagières. Dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl et C. Trimaille (eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique-Hommage à Jacqueline Billiez* (p. 247-257). L'Harmattan.
2. Mazauric, C. et Domp martin-Normand, C. (2006). Dynamiques transculturelles d'apprentissage pour des apprenants asiatiques en groupes homogènes versus hétérogènes en classe de FLE. Dans V. Louis, N. Auger, I. Belu (eds.) *Former les professeurs de langues à l'interculturel* (Coll. IRIS, p. 245-256). Éditions Modulaires européennes.

1. Domp martin-Normand C. (2003). Ex-calandrons au collège : quelle évolution pour les représentations sur la langue régionale et la motivation pour l'apprendre ? Dans J. Billiez (Dir.) *Contacts de langues : typologies, modèles, interventions*, (p. 287-299). L'Harmattan.

C-ACTI : Communications avec actes dans congrès international

2. Domp martin-Normand C. (2007). Tranches de vie sucrées-salées : un projet d'écriture électronique pour susciter échanges et travail sur les représentations en classe de FLES. *Actes du colloque DIDCOG 2*, Toulouse, septembre 2007 (CDRom).
1. Domp martin-Normand C et Bourdeau M. (2006). Exemple d'un dispositif informatique pour l'enseignement apprentissage de la compétence écrite en FLE. In Oster U., Ruiz-Madrid N., Sanz-Gil M. (Eds.) *Towards the Integration of ICT in Language Learning and Teaching : Reflection and Experience*, Actes du colloque à Castellon : Universitat Jaume I, mars 2004 (CDRom).

C-COM 1 : Communications orales sans actes dans congrès international ou national (10)

10. Domp martin-Normand C. (2023). *Repayement et empouvoirement : effets retard/durée des effets des démarches sensibles en DDL ? Une étude de cas*. Congrès EDILIC 2023, Copenhague, juillet 2023.
9. Lamy de la chapelle, C. et Domp martin-Normand (2021). Une correspondance entre classes « asymétriques » dans une ingénierie didactique plurilingue. Communication dans le symposium « Histoires de langues : écrits d'élèves et d'enseignants en formation » (que j'ai organisé), Congrès EDILIC 2021, Thessalonique, juillet 2021 (distanciel).
8. Domp martin-Normand (2019). Poser l'ancre avec l'encre, un atelier d'écriture au service de l'appropriation de la nouvelle langue et du nouvel espace à vivre. Communication dans le symposium « Approches de l'écriture avec des apprenants de Français Langue Étrangère : appuis pluriels et appropriation située » (que j'ai organisé), Congrès EDILIC 2019, Lisbonne, juillet 2019.
7. Barthelemy A. et Domp martin-Normand C. (2017). *L'album sans mots comme passeur de parole en classe d'UP2A*. Congrès EDILIC 2017, L'éveil aux langues et les approches plurielles au service des compétences de l'apprenant, Varsovie, 5-7 juillet 2017.
6. Domp martin-Normand C. (2017). *Passerelles translinguistiques dans un atelier d'écriture en FLE : les figures de style comme traces de la progression*. Congrès EDILIC 2017, L'éveil aux langues et les approches plurielles au service des compétences de l'apprenant, Varsovie, 5-7 juillet 2017.
5. Ginou E. et Domp martin-Normand C. (2017). *Identité-altérité : les photos d'un ailleurs comme déclencheurs de paroles et de textes*. 23rd Symposium on theoretical and applied linguistics, Université Aristote de Thessalonique, Grèce, 31 Mars-2 avril 2017.
4. Domp martin-Normand C., Honjo T. et Galligani S. (2011). *Mobilités professionnelles et recompositions des répertoires linguistiques : recherches au sein d'entreprises grenobloises*.

Les diversités au cœur de la recherche interculturelle : harmonies et dissonances, XIIIème congrès de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, Sherbrooke, Canada, 19-23 Juin 2011.

3. Domp martin-Normand C. (2010). Biographies langagières, trajectoires individuelles et parcours de mobilité de sujets plurilingues en entreprises internationales : saillances, zones floues et interrogations méthodologiques. Colloque VALS-ASLA : Les compétences langagières dans la vie professionnelle - Transitions et transformations, Zürich, 4-6 février 2010.
2. Domp martin-Normand C. (2005). La toile comme source de documents authentiques : aspirer des bribes du monde réel dans la classe afin de stimuler la motivation et favoriser la compréhension, Congrès RANACLES, Caen, 22-25 novembre 2005.
1. Domp martin-Normand C. (2007). Tranches de vies sucrées-salées..., un projet d'écriture électronique en classe de FLES pour revisiter l'expérience interculturelle et co-construire dans l'interaction, 4e Colloque International Association Grecque de Linguistique Appliquée, Université Aristote de Thessalonique, Grèce, 14-16 décembre 2007.

C-COM 2 : Conférences invitées dans colloques, journées d'études ou séminaires (17)

17. Domp martin-Normand C. (2023). Ateliers d'écriture pluri- ? Regard sur la pousse de pratiques dans le champ de la didactique du plurilinguisme, Colloque *Lire et écrire entre les langues : Littérature, enseignement, traduction, création*, 16 juin 2023, Aix-en-Provence.
16. Domp martin-Normand C. (2023). Écritures en atelier comme pistes pour la construction d'un sujet plurilingue et ancré dans sa diversité, Séminaire *Contextes plurilingues de l'espace francophone*, 20 avril 2023, CY Cergy Paris Université, site de Gennevilliers.
15. Domp martin-Normand C. (2022). Tours et détours autobiographico-langagiers : travaux en ateliers d'écriture pour le FLE ? Journée d'étude *Les autobiographies langagières : notions, formes, dispositifs*, 24 juin 2022, Université Paris 8.
14. Domp martin-Normand C. (2022). Pratiques d'écriture créative en atelier : présence, distance, construction et réparation, Séminaire *Arts et langage du CRIT*, 13 janvier 2022, Université Franche-Comté.
13. Domp martin-Normand C. (2021). Écriture en atelier et autres pistes pour la construction du sujet plurilingue. Journées d'études *Compalangues 2021*, 14 et 15 octobre 2021, UT2J, Toulouse.
12. Domp martin-Normand C. (2021). Des albums plurilingues et pluriculturels pour rencontrer l'autre à travers la littérature, avec E. Gobbe-Mevelléc, Journée d'études *(Ra)conter, lire, transmettre, partager nos langues et nos cultures pour construire une citoyenneté européenne*, 1^{er} avril 2021, Le Mans (distanciel)
11. Domp martin-Normand C. (2020). Passerelles translinguistiques et progression stylistique en atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère, Séminaire *Pratiques Langagières Construction des Savoirs et Littéracies*, 5 février 2020, Université d'Orléans.
10. Domp martin-Normand C. (2018). Dynamique(s) du détour pour l'appropriation du français : quid de cette orientation didactique dans le cadre d'un dispositif dédié aux « migrants » ? Journée

d'Étude *MIEUX : Migration, Inclusion, École, université, Croisement de regards*, 19 octobre 2018, UGA-Grenoble.

9. Domp martin-Normand C. et L. Lopez (2018). Accueillir linguistiquement des migrants à l'université, retour sur expérience(s) à Toulouse. Journée d'Étude *Interculturalité, traduction et interprétation : le cas des réfugiés et des demandeurs d'asile*, 9 octobre 2018, CETIM, UT2J, Toulouse.
8. Domp martin-Normand C. (2018). Éveil aux langues et approches plurilingues : pour une éducation plurilingue et pluriculturelle... dès la maternelle ? Conférence dans un cycle de formation continue pour les professeurs d'école, 17 janvier 2018, ESPÉ, Tarbes.
7. Garcia-Debanc C. et Domp martin-Normand C. (2017). Compalangues qu'es aquò ? Introduction aux Journées d'étude Compalangues 2017, 14 octobre 2017, ESPÉ, UT2J, Toulouse.
6. Barthelemy A. et Domp martin-Normand C. (2017). Un album sans mot en UPE2A au collège : de « Là où vont nos pères » à « Là où vont nos pairs ». Journées d'étude Compalangues 2017, 15 octobre 2017, Maison de la recherche, UT2J, Toulouse.
5. Domp martin-Normand C. (2016). Plurilinguisme et écriture : travaux avec des étudiants de FLE en atelier. Séminaire CLLE-ERSS, 24 novembre 2016, UT2J, Toulouse.
4. Domp martin-Normand C. (2015). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : chemins en atelier d'écriture. Séminaire Lang'SUP, 12 juin 2015, UT2J, Toulouse.
3. Domp martin-Normand C. (2015). Ateliers d'écriture et didactique du plurilinguisme : chemin(s) en FLE. Introduction à la Journée d'Étude *Plurilinguisme et ateliers d'écriture créative dans l'enseignement des langues à l'université : pratiques et réflexions*, 22 mai 2015, UGA Grenoble.
2. Domp martin-Normand C. (2002) Collégiens issus de Calandretas, quelles représentations sur l'occitan ? Séminaire DEA Paris III, 4 février 2002. Sorbonne.
1. Domp martin-Normand C. (1992). L'apprenant japonais face aux méthodes dites 'communicatives' de l'enseignement du FLE : mini-hiatus ou grand écart ? Journées Pédagogiques de l'Institut d'Études Françaises, 12 Avril 1992, Tours.

DO : Directions d'ouvrage ou de revues (4)

4. Galligani S. et Domp martin-Normand C. (coord.) (2021). Didactique des Langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherche (volume 1), *RDLC - Les cahiers de l'Acedle*, n°18-2.
3. Domp martin-Normand C. et Galligani S. (coord.) (2021). Didactique des Langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherche (volume 2), *RDLC - Les cahiers de l'Acedle*, n°18-3.
2. Domp martin-Normand C. et Thamin N. (coord.) (2018). Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues. *LIDIL n°57*, ELLUG.
1. Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. et Maire-Sandoz M.-O. (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Éditions Riveneuve, Coll. Langues et perspectives didactiques.

OR : Outils de recherche (bases de données, corpus de recherche...)

1. Domp martin-Normand C. (2015). Corpus Sodilac (fichiers sons et transcription HTML), Projet « Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? » – Annexe au Rapport remis à la DGLFLF.

PV : Publications de vulgarisation

1. Domp martin-Normand C. (2011c). Mélanges trilingues en famille ou chez la coiffeuse. Un projet en cours... In *Parler (avec) plusieurs langues : l'alternance codique, Langues et Cités N° 19, Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*. DGLFLF. 5-6.

AP : Autres productions : comptes rendus d'ouvrages, rapports de projets, etc. (5)

5. Domp martin-Normand C. (2022) Note de lecture : *Autobiographies de chercheur-se-s, lecteur-ice-s ; scripteur-ice-s* ; B. Shawky-Milcent et N. Brillant-Rannou, Presses de l'écureuil, *LIDIL N° 65*.
4. Domp martin-Normand C. (2019). Note de lecture : *Les formes plurielles des écritures de la réception*, François Le Goff et Marie-José Fourtanier, PU Namur, 2017, Collection Diptyque, *LIDIL N° 59*.
3. Domp martin-Normand C. (2017). Note de lecture : *Sur le chemin des textes, Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*, Catherine Frier, PUM, 2016, Coll. Questions d'éducation, *LIDIL N° 55*.
2. Domp martin-Normand C. (2014). Note de lecture : *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, C. Troncy (dir.), J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (collab.), Presses universitaires de Rennes, 2013. *Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation*, *LIDIL N° 50*, 213-215.
1. Domp martin-Normand C. (2013) Répertoires (au moins) trilingues et alternances codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? *Rapport pour la DGLFLF*, disponible en ligne sur HALSHS <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863240>

Résumé

Ce travail de synthèse contextualise et historicise mon parcours de chercheure en rendant compte de l'expérience traversée. La démarche de recherche que je développe depuis environ une décennie s'appuie sur des ateliers d'écriture créative, expérientielle et réflexive avec des étudiants culturellement et linguistiquement divers dans un cadre d'enseignement universitaire de Français Langue Étrangère. Elle s'inscrit dans une évolution, construite au cours de mon cheminement en didactique du plurilinguisme, à savoir une didactique des langues irriguée de sociolinguistique et en prise avec les questions contemporaines d'apprentissage des langues et de migration. Ces questions touchent à l'appropriation du français, langue étrangère ou langue additionnelle au répertoire des sujets, quand l'écriture peut être une médiation de l'expérience de l'apprentissage de la langue et du *repayement* dans le nouvel espace à habiter. L'atelier d'écriture, comme lieu de façonnage artisanal de récits potentiellement émancipateurs, est exploré, ouvrant chemin faisant des questionnements sociolinguistiques, philosophiques, politiques et épistémologiques.

Abstract

This synthesis contextualizes and historicizes my career as a researcher, whilst providing an account of the life-research experience. The research I have been developing over the past decade involves creative, experiential and reflective writing workshops with culturally and linguistically diverse students in a university teaching context for French as a Foreign Language. The approach emanates from an evolution during the course of my career in the didactics of plurilingualism, namely language didactics enriched by sociolinguistics and dealing with contemporary issues related to language learning and migration. The questions address the appropriation of French as a Foreign Language or as an additional language in the repertoire of subjects, where writing can be a means of mediating the language learning experience whilst occupying the new territorial space. The field of writing workshops, as a place for crafting potentially emancipating narratives is explored at length, raising sociolinguistic, philosophical, political and epistemological issues.