



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Ateliers d'écriture en français sur objectifs universitaires : de l'autobiographie littéraire à l'acte de parole réflexif

Alessandra Keller-Gerber

Université de Fribourg, Suisse
alessandra.keller-gerber@unifr.ch

Martine Chomentowski

Université de Fribourg, Suisse
martine.chomentowski@unifr.ch



Reçu le 01-03-2020 / Évalué le 05-06-2020 / Accepté le 29-06-2020

Résumé

Pour travailler la compétence autobiographique, proposition canonique de la classe de langue, nous avons souhaité transformer la séance conventionnelle de production d'écrit en français sur objectifs spécifiques plutôt orientée sur les acquisitions syntaxiques et lexicales en un atelier d'écriture dédié au fond plus qu'à la forme. En permettant de contourner les empêchements et les pudeurs à dire vrai, au-delà des insuffisances linguistiques, les étudiants ont alors pu progresser en français en s'appropriant l'écriture pour livrer une parole authentique.

Mots-clés : français sur objectifs spécifiques, mobilité universitaire, autobiographie littéraire, compétence autobiographique, acte de parole réflexif

Laboratorio di scrittura francese su obiettivi accademici: dall'autobiografia letteraria al discorso riflessivo

Riassunto

Per lavorare sulla competenza autobiografica, proposta canonica della classe di lingua, abbiamo voluto trasformare la sessione convenzionale di produzione di scrittura in francese su obiettivi specifici (FOS), orientata verso acquisizioni sintattiche e lessicali, in un laboratorio di scrittura dedicato alla sostanza piuttosto che alla forma. Permettendo di aggirare l'eventuale impaccio legato al doversi esprimere in modo sincero, oltre alle mancanze linguistiche, gli studenti sono stati in grado di progredire in francese appropriandosi della scrittura per pronunciare un discorso autentico.

Parole chiave: francese su obiettivi specifici, mobilità accademica, autobiografia letteraria, competenza autobiografica, atto riflessivo del discorso

Academic style French writing workshop: from literary autobiography to reflexive discourse

Abstract

In order to tackle autobiographical competence, a canonical proposal for a language class, we decided to transform the conventional writing production session in French on specific objectives (FSO) from being oriented towards syntactic and lexical acquisitions into a writing workshop dedicated to substance rather than form. By allowing students to get around impediments and modesty, beyond linguistic inadequacies, they were able to progress in French by appropriating writing skills to deliver an authentic speech.

Keywords: French on specific objectives (FSO), academic mobility, literary autobiography, autobiographical competence, reflexive speech act

Introduction

La revue pose la question de la place possible de l'atelier d'écriture à l'Université ; nous voulions en être, nous le devons même ! Peut-être un peu par gageure pour affirmer s'il en est encore besoin les porosités vitales que les didactiques du Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/LS) doivent rechercher avec le français enseigné en tant que langue maternelle. Nous posons d'emblée l'atelier d'écriture comme une voie de dépassement du clivage disciplinaire : quelle autre proposition, mieux que l'écriture, pour symboliser la croisée des enseignements ? Écrire en français, langue première ou seconde, c'est écrire et dans cette langue-là ! Ainsi nous rallions-nous, et ce sera là l'enjeu de cet article, au postulat que l'écriture doit nécessairement explorer un territoire plus vaste que celui de la seule production syntaxiquement et orthographiquement correcte, et cela même lorsque les scripteurs n'en sont pas encore totalement maîtres.

On pense assez simplement que les étudiants étrangers sont destinataires de cours de FLE. Le sujet de cette communication peut surprendre car nos étudiants ne sont probablement pas ceux auxquels s'adressent les ateliers d'écriture d'habitude : des juristes, un cas limite d'étudiants pour lesquels la compétence *parler de soi* n'est certainement pas vue comme une compétence professionnelle à acquérir (parler des autres et pour les autres, oui, mais de soi-même... dans quel but ?). Nous nous inscrivons dans une perspective particulière que les non-spécialistes ne sont pas supposés connaître : le français sur objectifs universitaires (FOU), une déclinaison du français sur objectifs spécifiques (FOS) dont nous allons en premier lieu préciser les intentions et méthodologies didactiques. Apprendre le français à une personne dont l'intention est de mener à bien une tâche cruciale pour sa carrière dans un pays

francophone implique des questionnements pragmatiques à propos des objectifs d'enseignement et des contenus. Nécessairement différents de ceux conçus pour un public de touristes ou d'amoureux du français, ils doivent être au plus près de ce qu'en attendent les apprenants pour acquérir rapidement, en français, l'efficacité qu'ils se connaissent dans leur propre langue dans leur domaine de prédilection. Si le FOS modifie le rapport à la matière enseignée, c'est d'abord par l'obligation faite aux enseignants de se documenter sérieusement à propos de la spécialité des apprenants. Il doit souvent travailler sur du matériel authentique plus que sur des manuels et inventer ses progressions en fonction de la façon dont le groupe évolue. Il est aussi garant de la mise en place d'évaluations précises reflétant les progrès dans la matière linguistique et dans l'appropriation des contenus. Le FLE part de la langue pour en proposer une approche graduelle dans la difficulté ; le FOS part des besoins des apprenants « déterminés par l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les situations cibles » (Richer, 2008 : 15-30).

Au moment du semestre que nous décrivons, notre cours de langue, s'il semble productif, prend néanmoins une coloration un peu terne. C'est sans doute pour le réveiller que nous vient l'idée de nous tourner vers ce rapport à l'écriture plus spontané que nous avons déjà pratiqué, dans un autre cadre, informel, sous le nom d'*atelier d'écriture*, et que nous décidons d'y explorer l'écriture réflexive. En langue seconde, les activités proposées dans cette perspective suivent des schémas stéréotypés permettant des acquisitions lexicales et syntaxiques sans aucune implication affective. Les étudiants de langues doivent-ils alors, nécessairement, être cantonnés à des formats fonctionnels et passer à côté de l'écriture réflexive authentique ? En deux mots : écrire, dans le cadre de l'apprentissage du FLE à l'université, n'est-il qu'un exercice de pure forme ?

L'atelier d'écriture nous apparaît comme une réponse à ces questions. Inspirées par l'œuvre d'Annie Ernaux, nous posons à notre tour la question de la dimension de l'intime, évacuée en FLE, et surtout en FOU/FOS (Anquetil et. alt., 2017) et de l'avènement dans la mobilité d'un *faux-self* qui conduit plutôt l'apprenant allophone à s'« irréaliser » dans la langue étrangère (Ernaux, 1998) ? Nous montrerons, dans ce contexte, comment une dimension *méta* peut modifier cette dimension impersonnelle de la classe de langue pour y faire affleurer une véritable parole de soi.

Après avoir décrit le fonctionnement de cette interface entre FOS/ FOU que nous nommerons *méta-FOU* - face cachée d'une médaille un peu trop lisse - nous illustrerons son fonctionnement linguistique à partir d'une typologie des actes de paroles, extraits des productions des étudiants¹ lors de l'atelier.

1. FLE, FOU / FOS et méta-FOU

L'expérimentation que nous proposons s'adresse à un public dont on peut dire qu'il a deux caractéristiques spécifiques : d'une part, ce sont des juristes ; d'autre part, ce sont des étudiants de niveau universitaire. Ils sont destinataires de deux cours de FOS différents : l'un porte sur les compétences juridiques *stricto-sensu*, l'autre, au sein duquel nous proposons cet atelier d'écriture, est un cours de FOU.

Les acronymes dérangent la fluidité de lecture ; aussi avons-nous synthétisé, dans le tableau 1, les objectifs centraux des différentes déclinaisons du FLE/LS ainsi que ceux qui caractérisent l'espace que nous nommons méta-FOU :

Domaine et objectif principal	FLE : apprendre le français	FOS→FOU : assumer des tâches précises/étudier... en français	Méta-FOU : continuer à se construire en français
LEXIQUE			
même approche	- recherche de variété, contextualisation, travail sur la polysémie, migration des mots d'un domaine à un autre, correspondances inter-linguistiques		
spécificités	- enrichissement du vocabulaire → acquisitions progressives par champs lexicaux et conceptuels des domaines généraux	- importance des désignations → acquisitions ciblées par sélection des champs lexicaux et conceptuels attachés à la spécialité	- primauté du fond sur la forme → traduction, expression des émotions et des nuances, figures de style, poésie, engagement, néologismes
SYNTAXE			
même approche	- acquisition progressive dans la difficulté		
spécificités		- à la marge dans les disciplines techniques et scientifiques, utilisation plus fréquente de la voix passive et du présent de vérité générale	- tolérance plus forte à l'écrit oralisé - expression libre, appui sur la L1 et l'ensemble du répertoire linguistique, jeux de mots, second degré, licence poétique
GENRES DISCURSIFS			
même approche	- selon les progressions des compétences langagières → faux-self jusqu'au niveau B1+/B2		
spécificités	- échanges ritualisés, formats stéréotypés - contraintes formelles → <i>faux-self</i>		- selon les intentions de communication, échanges spontanés, à des degrés divers.

LANGUE EN ACTES			
même approche	- selon les progressions des compétences langagières et de la compréhension		
spécificités	- langue - outil pour les tâches du cours mais dissociée de l'action personnelle. - culture-civilisation des pays francophones.	- langue et actions totalement liées : la langue constitue l'action ou l'accompagne. - culture socio-historique et législation du domaine	- constituant l'essentiel du nouvel <i>être au monde</i> la langue est indissociable de l'expérience de mobilité. - culture implicite, règles conversationnelles, savoir-être, coutumes etc.

Tableau 1

Dans ce tableau - synthétisant les compétences qui se construisent en FLE et en FOS/FOU - nous avons donc ressenti le besoin d'insérer une nouvelle colonne (grisée), décrivant les nouvelles compétences mises en place grâce à l'atelier d'écriture. La dimension de l'intime, évacuée en FLE, et surtout en FOU/FOS, au profit de la construction d'un *faux-self*, devient centrale dans cette nouvelle dimension, le « méta-FOU ». Pour terminer sur une image, si en FLE, *on se déguise en Français*, en FOS/FOU, *on se déguise en avocat français*. En méta-FOU, on s'autorise à continuer à être soi, augmenté d'une nouvelle dimension... le français.

2. Mise en œuvre de l'atelier

2.1 Public-cible et cadre didactique

Durant leur cursus de droit, les étudiants inscrits en filière bilingue² à l'Université de Fribourg (Suisse) bénéficient d'un cours de langue aux objectifs atypiques : deux semaines intensives (une totalité de 80 heures en tout), pour se préparer à devenir *acteurs-actifs*, en langue-cible, durant un festival organisé par leur faculté, *Le droit dans le cinéma / Recht im film*³. Ce festival, d'une durée de six semaines, propose une soirée hebdomadaire où un film est projeté, suivi d'une table-ronde. Le cours de FOU prépare donc les étudiants :

- *En amont du festival* : à concevoir des fiches de synthèse (concernant la biographie des réalisateurs et des intervenants aux tables-rondes, le contexte historique, politique et culturel des films) ; permettant de créer des liens entre leur univers de connaissances et ce qu'ils pourraient apprendre de nouveau durant les soirées.

- *Durant le festival* : à mener des interviews avec les intervenants des tables-rondes et les équipes de tournage (interprètes ou réalisateurs) ; rédiger des comptes-rendus des soirées-cinéma ; rédiger des analyses de séquences de film.

- *Après le festival* : ces productions iront alimenter un *Dossier-mémoire*, un écrit d'une vingtaine de pages, permettant d'associer les observations faites sur le terrain à une encyclopédie personnelle de connaissances. À ce stade, les étudiants devront choisir un fil-rouge thématique dicté par ce qui les a frappés durant les soirées-cinéma, construire une problématique en lien avec leur domaine d'études et compléter leurs observations par la lecture d'un catalogue de documents tiers. Défendu oralement devant un jury composé à la fois de juristes et d'enseignants de langue le *Dossier*, une fois validé, permet d'obtenir le *Certificat bilingue plus* (une mention sur le Diplôme de droit).

Ce groupe est caractéristique de ce type de public que l'on peut, sans trop chercher, qualifier de *très sérieux* : assidus, travailleurs, impliqués, en attente de... Chacun s'investit dans les apprentissages et ce quelle que soit la charge de travail. La norme et les cadres sont les valeurs cardinales. Le cours de FOU dans lequel s'insère l'atelier d'écriture prend donc une tournure essentiellement méthodologique : au vu du niveau de langue élevé des participants, il a pour objet de mettre en place (ou d'améliorer) des habilités rhétoriques à partir des standards de l'écriture académique : le résumé, le compte rendu et la synthèse de document. Il répond, d'ailleurs, à un sentiment récurrent chez nos étudiants Suisses-allemands qui se sentent en décalage, comme stigmatisés par des maladresses difficiles à cerner et corriger, quand ils se trouvent en milieu francophone.

Pour nous, l'inadéquation qu'ils ressentent serait davantage de l'ordre d'un habitus scolaire, d'un savoir-être acquis dans la posture de l'élève, puis dans celle caractéristique de *l'étudiant suisse allemand* ; il s'agit donc plus de maîtrise et de retenue que d'expression. Notre proposition est de leur soumettre un texte littéraire qui met en tension la toute-puissance du dogme scolaire dans la relation à l'écrit, dans le sens d'une libération de la parole et de l'écriture. Comme l'activité proprement dite ne s'inscrit pas dans le planning prévisionnel de ce type de cours, nous avons choisi de passer par l'effet de surprise...

2.2 Faire surgir du méta-FOU *réveiller* le cours de FOU

Pour investir ce chemin pédagogique, nous avons imaginé une démarche en trois étapes, librement inspirée des propositions d'Isabelle Pandazopoulos avec laquelle nous avons travaillé⁴.

A) Notre atelier d'écriture commencera donc par une rencontre avec la littérature ou plus exactement avec un genre, une auteure, une parole typée qui séduit ou dérange. Il s'agit de lire et de s'imprégner d'un texte : « j'ai conservé mes

rédactions d'élève » (Ernaux, 1998) ; le concept de *décalage* constituera notre fil rouge. L'objectif n'était pas ensuite d'écrire à *la manière de* mais plutôt d'induire une pensée réflexive en s'appropriant peut-être des formes d'expression écrite que l'auteure utilise avec brio.

B) La deuxième étape est destinée à lever les ambiguïtés linguistiques et s'assurer de la compréhension partagée du texte pour ensuite débattre à propos de son contenu et de son style : la séance de rentrée est destinée à travailler sur le texte « J'ai conservé mes rédactions d'élève » (Ernaux, 1998). La discussion donne un espace d'expression dont se saisissent les étudiants. Cet objet commun, hors normes, modifie la dynamique du groupe car l'activité est perçue comme une récréation. Nos juristes s'y engagent volontiers, mais certains y voient une digression par rapport au cours normal de la progression.

C) Ecrire : le canevas d'écriture est une des formes possibles de l'atelier. Nous choisissons cette modalité pour enrichir les productions. Il est présenté comme un guide tout en autorisant les digressions voire les esquives : « *La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils puissent paraître. Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, de ce que nous considérons comme la norme [...]. Une histoire commence lorsqu'apparaît une sorte de brèche dans l'ordre des choses auquel nous nous attendons : nous retrouvons ici la peripétée d'Aristote. Quelque chose va de travers, sinon il n'y a rien à raconter* » (Bruner, 2002).

Si, pour les enseignants de français langue maternelle, notre séquence, en mode *atelier d'écriture*, apparaîtra comme des plus traditionnelles, a bien des égards, dans le cours de FOU pendant elle se pose comme une suite de décalages :

- *Université vs atelier* : dans la mobilité, l'étudiant vient apprendre la norme dont l'académie se porte garante alors que l'atelier est du côté de l'expérimentation et de la créativité. Contrairement à l'objet classique du cours académique en la matière, l'atelier propose de sortir l'acte d'écriture du strict domaine de la littérature pour amener le scripteur à se découvrir à travers sa propre production. Le cours d'expression écrite en FOU donne le matériel et les techniques vers les savoir-faire ; l'atelier ouvre un espace de créativité. Il commencera d'ailleurs par un remue-méninges autour de ce mot qui nous amènera du côté de la matière - salissante, odorante, douce, rugueuse, colorée etc. Le cours d'expression écrite, c'est pour apprendre à faire et même à bien faire. L'atelier, c'est d'abord la possibilité d'essayer. Texte, image, idée... tout est prétexte à la découverte, à l'échange et à l'écriture. Enfin, le partage des textes rédigés est parfois une possibilité de

soumettre sa production au groupe pour un partage de point de vue ou simplement d'émotions. Cette rupture volontaire avec le cadre académique ordinaire est une occasion supplémentaire de changer de posture tout en restant dans le cadre sécurisant du cours.

- *Textes formels vs récit autobiographique* : les textes auxquels sont confrontés les juristes dans leurs contextes habituels sont impersonnels alors que le genre autobiographique expose. Le récit autobiographique appelle l'évocation d'expériences vécues antérieurement au voyage dans un cadre familial. Circonscrire la production à une seule expérience signifie d'emblée donner à écrire hors de la monotonie d'une temporalité maîtrisée. Faire rupture en passant de l'impersonnel du texte institutionnel au très personnel du récit autobiographique est volontaire. Les participants, qui sont loin d'être extravertis, se livrent peu et ne mélangent manifestement pas loisirs et travail. Nous gageons que les productions comporteront plus de matière que celle induite par les supports conventionnels. Et pour rester dans le cadre du FOS, nous rejoignons un autre objectif de la formation : les démarches réflexives révèlent généralement des distorsions entre la pensée, le *faire* et le *dire* comme autant de facettes de soi plus ou moins en décalage par rapport aux normes. Comme un jeu de passage *de l'autre côté du miroir*, l'écriture devient ainsi propice à développer une interprétation plus ouverte voire plus empathique à l'égard des comportements d'autrui.

- *Auteur classique vs Annie Ernaux* : les textes présentés en L2 sont choisis parce qu'ils sont canoniques ; ceux d'Annie Ernaux foisonnent de subtilités d'écriture. En prenant le pari d'une certaine sophistication textuelle liée à l'écriture particulière de l'auteure, notre matrice d'écriture est d'emblée connotée. Elle invite, en particulier, à une décentration spatiale et temporelle constante, matérialisée notamment par des distorsions dans l'usage de la concordance des temps. Nous montrerons comment, en langue seconde ce procédé de style qui peut à priori être soupçonné de compliquer la lecture devient, au contraire un puissant levier d'écriture. Sur les traces de Bakhtine, en L2, pour contourner les inhibitions et les empêchements linguistiques, nous faisons le choix d'adosser notre activité à la découverte d'un auteur et d'un genre littéraire (Bakhtine, 1984). Nous nous arrêterons, dans cet article, sur l'importance des filigranes intégrés, fonctionnant comme autant de routes possibles pour la pensée.

3. Actes de parole en méta-FOU - proposition de typologie

La relecture de ses « rédactions d'élève » plonge Annie Ernaux dans ses souvenirs d'écolière où, à l'« injonction » d'écrire des morceaux de vie - une pièce préférée,

un retour dans la maison natale après la pension - elle « [s'] irrealise » par le langage (Ernaux, 1998 : 9). Incapable de parler de son propre monde - puisque, selon ses dires, l'institution scolaire n'est pas prête à entendre et puisque son monde est un lieu où l'on ne s'« abstra[it] » pas (qui ne possède pas les mots pour parler de lui-même) - elle se crée une vie imaginaire, inspirée de romans, de manuels scolaires ou de publicités : « Si je remplace dans les devoirs la cuisine réelle, avec le linge à repasser voisinant sur la table avec mes cahiers, par un patchwork de citations d'objets tirés de publicités ou de romans, c'est que cette cuisine est indigne d'être donnée à lire. (Ne pas oublier que tout ce qui est écrit à l'école a une destination précise, le professeur et, si le devoir est jugé bon, les autres élèves). 'Une moquette' et 'de grandes pièces accueillantes' ont pour fonction première de me protéger, moi et mon monde ».

« J'ai conservé mes rédactions d'élève » a été le support déclencheur du corpus de textes que nous analysons ici. Le texte littéraire a été lu, en amont de l'exercice d'écriture, sous l'angle des décalages qu'il présente. Le tableau 2 synthétise les éléments repérés par le groupe-classe, restés inscrits au tableau durant l'ensemble de la séance :

Voir tableau 2 page 130

La consigne suivante a ensuite été donnée aux étudiants - « parlez d'une situation où vous vous êtes senti(e) en décalage avec les attentes de votre entourage » - ils avaient deux heures pour rédiger. Pour faciliter l'exposition de nos résultats, nous avons renommé chacun des textes du corpus en fonction de la thèse qu'ils paraissent mettre en place, et nous les avons numérotés (Tableau 3) :

T1 : Une zurichoise à Fribourg
T2 : A l'école, réaction devant une élève voilée
T3 : Délit de fuite sur un parking
T4 : Ma vie de chien
T5 : Immigration clandestine
T6 : Ce ne sera pas le foot
T7 : Je ne payerai pas cet impôt !
T8 : Durant les examens, mieux dans ma peau
T9 : Ne jamais oublier le beurre...

Tableau 3 : Titres (ou thèses) des textes d'étudiants

DISCOURS LIANT (NARRATION)	Le « je » qui relit : « J’ai conservé mes rédactions d’élève [...] profond sentiment d’accablement quand je les relis »	
	Le « je » qui évalue : « Il n’y a rien de moi », « ma vraie vie est rigoureusement absente », « cet acharnement à me nier », « il n’y a pas », « je ne dis pas »	
LES VOIX DU PASSÉ	Le « je » (évolutif) qui s’irréalise dans la langue en intégrant	Le « je » qui corrige : « Je ne rappelle pas la guerre et les bombardements, la chienne qui tuait les rats, mais une fictive « tante Jeanne qui venait boire le thé chaque jeudi »
		Le « je » qui arrive à dire : « Je me souviens de la sensation étrange éprouvée lorsque j’ai écrit pour la première fois des mots du monde de mon enfance, à plus de trente ans, tels que le « quat’sous » (le sexe féminin) ou les chaussettes « en carcaillot » (en tire-bouchon)
		La voix de l’école qui donne des consignes auxquelles le « je » réagit : « à l’injonction de décrire », « lorsque l’on me demande de »
		qui donne à voir : « Ne pas oublier que tout ce qui est écrit à l’école a une destination précise, le professeur et, si le devoir est jugé bon, les autres élèves »
		qui ne veut pas voir : « ce qui est stigmatisé dans le discours des professeurs [...] l’alcoolisme »
		qui procure des modèles discursifs : « les stéréotypes valorisés et valorisants » présents dans les livres scolaires, « les rédactions »
La voix de l’entourage	qui n’a pas les mots pour se dire : « un langage presque corporel, qui ne s’écrit pas », un langage inapte à l’abstraction	
La voix des livres et des magazines	qui procure des modèles ressentis comme « incongrus » : les gros mots du voisin, les cris de la mère, ses tours patoisants	
		qui procure des mots que l’on ne comprend pas : « cet assemblage hétéroclite de choses dont je ne connais alors que les mots » qui procure des modèles refuge : « qui me protègent, moi et mon monde »

Tableau 2 : Le jeu du « je » dans l’écriture réflexive d’Annie Ernaux.

Nous nous sommes attachés à classer les discours pour en décrypter les filigranes, les points communs ainsi que certaines failles imputables au passage en langue seconde. La situation de mobilité semble avoir aussi joué un rôle dans une déconstruction-reconstruction, présente dans pratiquement tous les écrits, marquant le passage d'une situation caractéristique de l'adolescence à une maturité réflexive. Ce basculement peut s'entendre comme la nécessité de retrouver la face après un certain surgissement de l'intime, mais aussi en écho à la situation particulière qu'implique souvent la mobilité estudiantine. Le méta-FOU s'adresse donc à ce méta-étudiant, ensemble de contradictions et d'élan qui apparaissent à l'occasion de cette première vraie séparation avec le monde familial (Tableau 4) :

	Décentration / Double regard	Prédestination et conformismes	Déplacement	Sortie de l'adolescence	Fig. de style	Esquive
T1	X		X	X	X	
T2	X	X		X		
T3						
T4		X	X		X	X
T5	X		X	X	X	
T6	X	X	X	X		
T7	X	X	X	X	X	
T8	X			X		
T9					X	X

Tableau 4 : Table des « intentions »

Au niveau de leur structure, ces textes - qui ne dépassent pas deux pages A4 - se ressemblent tous (hormis T8, articulé en mode binaire « en 2016 » / « aujourd'hui ») ; ils suivent - sans surprise - un schéma narratif en cinq temps, reproduisant ce que l'on apprend à faire en classe de langue⁵ : mise en place d'une situation initiale, avènement d'un élément perturbateur, actions / réactions, constat d'une situation finale, lecture morale, et chute pour T1, T4, T9. En lien, sans doute, avec la consigne de départ, ces textes ont néanmoins une particularité : tous s'attardent, sans exception, sur la description du trouble suivant l'apparition de l'élément perturbateur - dans des séquences pouvant aller d'un quart à la moitié de l'écrit global :

T2 : [En classe, à l'école secondaire] Peu après le professeur est entré dans la salle et les trois nouveaux élèves doivent se présenter. Elle s'appelait Venera et elle nous a expliqué qu'elle est musulmane. Elle porte le foulard à cause de sa religion. C'était tout que j'avais retenu. Les autres ont directement commencé de l'exclure parce qu'elle était différente ou de la bombarder avec beaucoup de questions. Je pense que je n'avais jamais compris pourquoi les autres ont réagi de cette manière. Moi, je n'avais rien dit. J'ai grandi au paysage dans un petit village où nous étions toujours presque seulement des suisses plutôt réformés. Moi et mon frère étions dans le petit village les enfants uniques qui n'étaient pas réformés mais catholiques. J'ai connu un peu la situation de devoir expliquer la différence entre la religion, mais la mienne et celle des réformés n'a pas de grande différence. Ils sont passés des jours et les deux garçons sont bien intégrés dans notre classe, mais elle a été toujours seule. Les autres se sont moqués d'elle. Je n'ai jamais dit un mot négatif d'elle, mais quand les autres ont ri, j'ai fait la même chose.

T7 : [En cours de religion, à l'école primaire] Il fallait partager avec le groupe un moment de la semaine passée ou on sentait que Dieu était avec nous. J'avais peut-être sept ans et pensais que aussi les autres n'avaient pas du tout une idée comment on pourrait parler d'une chose si vague comme l'influence de Dieu sur notre vie. Mais je me suis trompée. J'étais la seule à n'avoir pas un exemple concret pour partager dans le cercle. Quand c'était mon tour je n'avais aucune idée à quoi dire et paraphrasais les mots d'une autre fille. La professeure hochait la tête. J'avais réussi le teste. Le reste de la leçon renforçait l'idée qu'il n'était pas important comment nous imaginions Dieu, mais que nous croyions à Dieu.

T3 : [Sur le parking devant l'université]: En jurant, j'ai reculé pour aller voir le dommage que j'avais causé. Un feu arrière de l'autre voiture était cassé et l'aile enfoncée. La peur de recevoir une réputation comme mauvais conducteur commençait à grandir. Qu'est-ce que diront mes amis ? Mes professeurs ? Mes parents (qui se croient si bons conducteurs) ? Un vent de panique se déclenchait. Et moi, j'ai pris la décision qui me semblait la meilleure dans cette situation. J'ai déplacé la voiture et j'ai prié mon ami de ne dire aucun mot à personne.

Figure 1 : le micro-récit du trouble

Bien différents des productions écrites habituelles, nous avons pu remarquer combien le trouble fait donc, ici, l'objet d'un récit en lui-même. Ce micro-récit, emboîté, expose des éléments que nous retrouverons aussi dans les autres textes : un rappel de la problématique (correspondant à une nouvelle situation initiale) ; l'exposition (ou le rappel pour T2 et T7) d'éléments biographiques destinés à atténuer par anticipation ses erreurs. Les étudiants se sont autorisés la mise en scène d'un soi passé en utilisant l'écriture pour recréer la scène du trouble - comme on recréerait la scène d'un crime... Cette mise à distance du narrateur par rapport à sa propre narration donne à voir des mouvements, des gestes, laisse entendre des répliques, et permet l'expression des pensées et des émotions. Par ailleurs, bien que la correction de la langue n'entre pas dans nos critères d'analyse, nous

avons été frappés par l'augmentation de la fréquence d'erreurs à l'approche de l'évocation du trouble, en particulier, dans la concordance des temps :

T7 : A l'époque, je ne posais pas de question sur la religion, je savais seulement que ces leçons font partie du plan des leçons et que je dois y aller. On était moins d'élèves que normal, parce que les autres étaient réformés, musulmans ou athéistes et donc dispensés. Avant ces leçons, je n'ai jamais perdu un moment pour penser si mes potes de classe ont la même religion que moi. Mais, maintenant, j'y étais avec tous les autres catholiques romains pour parler d'un concept que je comprends à peine encore aujourd'hui : Dieu.

T2 : Peu après le professeur est entré dans la salle et les trois nouveaux élèves doivent se présenter. Elle s'appelait Venera et elle nous a expliqué qu'elle est musulmane. Elle porte le foulard à cause de sa religion. C'était tout que j'avais retenu.

T8 : En 2016, j'ai bu beaucoup de café, je pensais que le café m'aide à me concentrer. Maintenant, je bois du thé, ça m'aide à concentrer. Les examens se sont rapprochés et moi je suis resté dans ma chambre, je suis nerveux et je n'avais plus le temps de voir mes amis. Je disais que je dois réviser et qu'on peut se revoir après les examens.

Figure 2 : Le récit du trouble (suite)

L'influence du texte littéraire est ici évidente. Ces erreurs pourraient être involontaires, mais leur récurrence pour marquer le discours intérieur semble être assimilé à un procédé de style amenant le lecteur à plonger lui aussi dans le trouble. Les auteurs ont créé des segments de discours indirect libre (des îlots contenant des verbes conjugués au présent « je dois étudier » imbriqués dans de la narration au passé « je disais que », sans les marques de ponctuation signalant, normalement, un décrochement au discours direct), proches des procédés narratifs d'Annie Ernaux.

Si l'on prête attention aux personnages mis en scène dans ces histoires, on s'aperçoit que tous ont une fonction clairement marquée, et opératoire, pour résoudre le dilemme moral qu'elles impliquent. Ces personnages - et leurs voix - incarnent un positionnement autour de l'enjeu (passé, mais présent peut-être surtout) du narrateur. La lecture quinaire du micro-récit du trouble pourrait, dans chacun des cas, être associée à la représentation graphique de schémas actantiels évolutifs, l'un concernant le « je » passé et l'autre centré sur le discours liant (le « je » qui écrit), (Greimas, 1966). Ces schémas s'adaptent particulièrement bien à la lecture de récits initiatiques - dont le sujet (comme dans nos textes) est l'évolution / le basculement du moi :

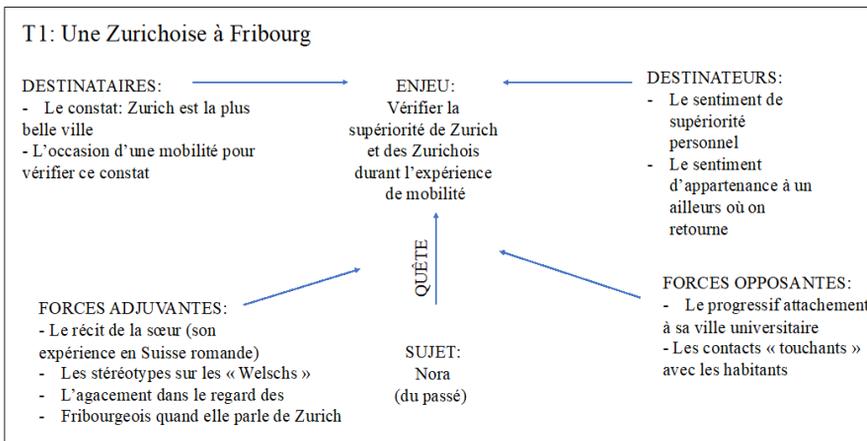


Schéma actantiel 1

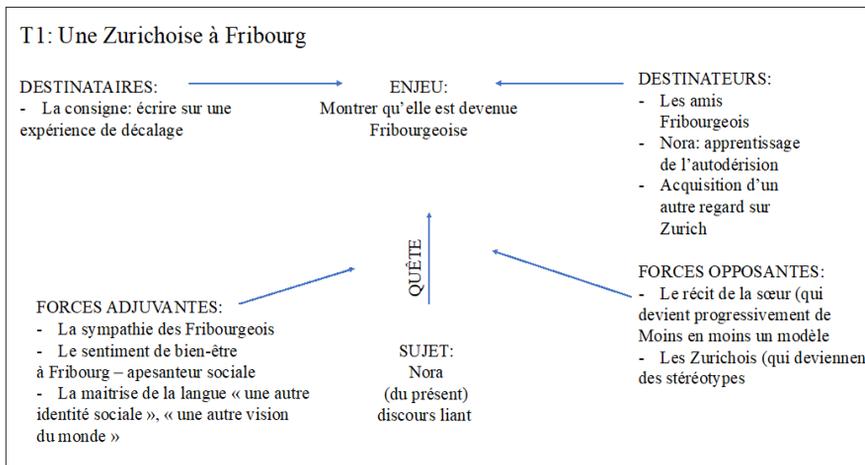


Schéma actantiel 2

Bien que surpris par l'activité, les participants ont joué le jeu de montrer une identité narrative comportant parfois des zones d'ombre (Kaufmann, 2004 ; Baroni, Giroud, 2010). Ils ont, pour certains, signifié que l'atelier d'écriture se situait hors des objectifs fonctionnels du cours mais ont tous, a posteriori, parlé du plaisir éprouvé à l'émergence de cette parole intime. Lors du retour sur expérience avec l'ensemble du groupe, tous ont conclu que l'analyse, et la maîtrise par l'essai, du discours autobiographique est un savoir-faire central dans la profession d'un juriste : comprendre les rouages d'une mise en discours permet de suivre - pour la désamorcer peut-être... - la logique des autres.

De notre point de vue, cet atelier s'est avéré extrêmement utile à deux niveaux. Concernant la forme de la production d'écrit, là où d'ordinaire nous n'obtenions que des textes plus ou moins conformes du point de vue de la structure, la qualité des productions, sans pour autant négliger la forme s'est trouvée considérablement enrichie. Rejoignant presque les constats des enseignants qui proposent des ateliers d'écriture en langue première, nous dirions que le contenu lui aussi est devenu en quelques sortes *méta-*, rendant possible d'entendre la personne plus que la syntaxe. Par ailleurs, la phase de restitution et de lecture commune a donné lieu à des échanges plus ouverts, modifiant ostensiblement, dans le bon sens, la dynamique du groupe.

Conclusion

Si l'évolution des outils didactiques permettant d'apprendre la langue n'est plus à démontrer, un domaine - dans ce cadre - semble avoir subi une évolution seulement apparente : la mise en place d'actes de paroles à caractère réflexif. Quand on la relit dans cette perspective, l'histoire des méthodologies du FLE montre qu'au-delà du débit d'informations factuelles, de nature argumentative ou narrative, l'espace qui a été réservé à la construction d'une parole sur soi en langue-cible ne s'est pas particulièrement développé au cours du temps. Teintées des idéologies qui les ont marquées, les époques charnières de l'histoire de la discipline ont formaté l'apprenant étranger - ou le discours qu'il pouvait produire sur lui-même en français - en réponse à des rôles qu'on a voulu lui faire jouer dans la société-cible ou de retour dans son pays d'origine.

Un équilibre doit être trouvé : l'apprentissage d'une langue, y compris à visées fonctionnelles suppose une envie. Là où le FLE semblait aller se perdre dans la généralité du *tout dire* le FOU, au contraire, semble baliser la parole et la pensée au point de réduire les étudiants à la recherche d'une efficacité qui tient parfois un peu du fantasme. Il en est d'ailleurs également ainsi des autres FOS qui, à force de précision, finissent par provoquer une crispation intellectuelle sur leur objet. Le domaine est tellement circonscrit qu'il y perd son inscription dans une réalité plus vaste. Quel que soit l'objectif spécifique, l'individu ne doit pas s'y dissoudre : quand l'émergence de l'intime reste trop bridée la substance de la langue en vient à se perdre.

S'autoriser l'atelier, c'est en quelque sorte inclure une dimension plus globale que celle de la compétence technique de l'étudiant. Disons simplement que nous constatons que le manque de fantaisie des objectifs universitaires conjugué à l'absence de considération portée à la personne peut brider la pensée au point

d'empêcher les étonnements propices aux acquisitions langagières. Concernant les compétences du domaine *Production de l'Écrit*, nous concevons l'idée de lui adjoindre une dimension, à priori hors-cadre, comme un méta-FOU : un espace élargi dans lequel une certaine monochromie laisserait la place à un éclectisme plus créatif. À la nécessité de *l'écriture pour faire*, comme en langue première, nous proposons de laisser aussi émerger le besoin de se dire avec pour objectif de devenir présent à soi-même. À l'étudiant en mobilité, nous voulons substituer l'individu, dans une dimension de lui-même instable, parfois inattendue, jubilatoire ou difficile et toujours différente de la quotidienneté de la vie d'avant. C'est ainsi que l'atelier d'écriture devient un sas, la sortie d'un entre-soi trop neutre que le FOU provoque parfois. Il ne s'agit ni de promouvoir une version *salon* du cours ni d'aller vers la thérapie sauvage mais simplement d'inclure, à l'occasion de la production de textes, une expérience d'expression plus authentique.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2005. *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Anquetil, M., Derivry, M., Gohard A. 2017. « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *Revue TDFLE*, n° 70.
- Baroni R., Giroud A. 2010. « L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire ». *Enjeux*, n° 78, p. 63-95.
- Backhtine, 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bruner, J. 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Ernaux, A. 1998. « J'ai conservé mes rédactions d'élève ». *Lire et écrire à la première personne. Les cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 9.
- Greimas, A.-J. 1966. *Sémantique structurale. Recherche et méthode*. Paris : Larousse.
- Kaufmann, J.-M. 2004. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lallement B., Pierret N. 2015. *L'Essentiel du CECR pour les langues : Le cadre européen commun de référence pour les langues. Ecole, collège, lycée*. Paris : Hachette éducation.
- Mangiante, J.-M., Richer, J.-J. (coord), 2014. « Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ». *Points communs : recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n° 1.
- Richer, J.-J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? ». *Synergies Chine*, n° 3. p. 15-30. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> [consulté le 18 février 2020].

Notes

1. Que nous remercions pour leur participation.
2. <https://www3.unifr.ch/ius/fr/faculte/profil/bilinguisme.html>
3. Chaque année, ce festival propose des films sélectionnés autour d'un thème transversal : la liberté / Freiheit 2016, la révolution / Revolution 2017, la vérité / Wahrheit 2018, l'identité / Identität 2019, l'erreur / Irrtum 2020).

4. Concernant ses ateliers d'écriture : isabellepandazopoulos.net [consulté le 15 janvier 2020].

5. Nous nous référons ici à une analyse en cours, concernant la compétence *parler de soi* dans les manuels pédagogiques. Dans ce contexte, nous avons repéré l'apparition systématique du schéma quinaire lorsqu'un récit d'expérience était engagé (Adam, 2005).

6. Les schémas actantiels permettent de visualiser les éléments fonctionnels d'un conte, dans le rapport de leur mise en tension (Greimas, 1966) : un héros poursuit un enjeu. Il est aidé dans sa quête par des forces adjuvantes et des forces opposantes. Le destinataire est celui qui lance la quête et le destinataire est celui à qui la quête profite. Ils s'adaptent particulièrement bien à la lecture de récits initiatiques - dont le sujet (comme dans nos textes) est l'évolution / le basculement du moi.