



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

## Ateliers d'écriture et didactique du français langue étrangère : enjeux théoriques et pratiques des essais de voix en contexte de formation universitaire

**Olivier Mougnot**

Université de Franche-Comté, France  
olivier.mougnot@univ-fcomte.fr



Reçu le 14-04-2020 / Évalué le 13-06-2020 / Accepté le 01-07-2020

### Résumé

Cet article se propose de rendre compte d'un atelier d'écriture conduit dans un département universitaire de français langue étrangère. L'analyse porte principalement sur l'atelier entendu comme interaction sociolangagière spécifique, y compris en contexte de formation. La description de la diversité des pratiques énonciatives des participants - au-delà d'un lire-écrire avec les œuvres littéraires - est accompagnée d'un questionnement sur la catégorisation des gestes de l'enseignant-animateur. Plus largement, cette contribution interroge les conditions théoriques et pratiques susceptibles de favoriser une intégration pleine et entière des ateliers d'écriture comme modalité de formation dans les cursus dédiés à la didactique des langues.

**Mots-clés** : français langue étrangère, université, atelier d'écriture, créativité, littérature

### Laboratori di scrittura e didattica del francese come lingua straniera: questioni teoriche e pratiche degli "essais de voix" nel contesto della formazione universitaria

### Riassunto

Questo articolo presenta un laboratorio di scrittura svolto in un dipartimento universitario di francese come lingua straniera. L'analisi s'interessa al laboratorio inteso come interazione sociolinguistica specifica, anche nell'ambito di un contesto formativo. Oltre alla descrizione della diversità delle pratiche enunciative dei partecipanti - al di là della lettura e della scrittura con opere letterarie - ci siamo interrogati sul contenuto particolare dei gesti dell'insegnante-facilitatore. Più in generale, questo contributo mette in discussione le condizioni teoriche e pratiche che possono favorire la piena integrazione dei laboratori di scrittura come modalità di formazione nei corsi dedicati alla didattica delle lingue.

**Parole chiave**: Francese come lingua straniera, formazione universitaria, laboratorio di scrittura, creatività, letteratura

## Writing workshops and teaching French as a foreign language: theoretical and practical issues on “*essais de voix*” in the university context

### Abstract

This article reports on a creative writing workshop conducted in a university department dedicated to the teaching and learning of French as a foreign language. The analysis deals with the concept of workshop understood as a specific language interaction, included in a training context. The description of the participants' speech practices - beyond the usual vision of reading and writing with literary works - is accompanied by questions about the different categories of mediation of the facilitator. More broadly, this contribution questions the theoretical and practical conditions likely to enhance the full integration of writing workshops as a form of training in the courses dedicated to language teaching.

**Keywords:** French as foreign language, higher education, creative writing workshop, literature

*Un élève ne vaut, ne commence à compter que au sens et dans la mesure où lui-même il introduit une voix, une résonance nouvelle, c'est-à-dire très précisément au sens et dans la mesure où il n'est plus, où il n'est pas un élève. (Péguy, 1961/2000 : 530)*

### Introduction

Contemporaines des méthodologies dites communicatives, les pratiques créatives sont présentes depuis longtemps en classe de français langue étrangère - désormais FLE. Constituant un défi pour la formation des enseignants, ces pratiques en lien avec les arts du langage (écriture créative ou littéraire, théâtre, improvisation, slam, etc.) ont été toutefois intégrées assez tardivement dans les cursus universitaires dédiés à la didactique du FLE - lesquels se sont développés en France à partir des années 1980. Il aura fallu sans doute attendre l'apparition d'un champ de recherches aux contours plus marqués<sup>1</sup>, favorisé par les expérimentations menées notamment au sein des centres universitaires d'études françaises, pour que des entrées créatives soient inscrites de manière visible dans les maquettes des départements en charge de la formation des enseignants de FLE. La présence croissante de telles pratiques dans des formations relevant des sciences du langage ou de l'éducation illustre dans tous les cas l'implantation pérenne des ateliers d'écriture dans l'enseignement supérieur en France au-delà de leurs points d'ancrage initiaux (études littéraires, arts de la scène, métiers du livre).

Bien qu'il resterait à connaître précisément l'ampleur de la diffusion des pratiques créatives dans l'ensemble du champ académique, il apparaît possible d'interroger sans attendre la teneur des ateliers d'écriture auxquels nombre d'intervenants ont recours dans les cursus dédiés aux métiers du FLE. Il faut rappeler que de tels cursus accueillent généralement un public composé d'étudiants francophones et allophones. Si les ateliers d'écriture initiés dans ce contexte de formation spécifique sont partiellement des ateliers en langue étrangère, il faut souligner que nombre d'entre eux mettent en présence une grande variété de cultures langagières. Peut-être n'est-il pas nécessaire de chercher à singulariser davantage les ateliers en FLE dans la mesure où ils appartiennent probablement à une catégorie plus large de pratiques d'atelier en français qui se rencontrent aujourd'hui dans un vaste entour social. Nous avons d'ailleurs proposé de rassembler ces expériences sous l'appellation d'*ateliers du dire* (Mouginot, 2018). Cette formule générique sert principalement à signaler des continuités notionnelles-expérientielles fortes qui se voient retravaillées à la faveur de telles pratiques langagières : apprentissage-subjectivation, réception-production, écriture-oralité, discours-littérature. D'ordinaire étudiés sous l'angle d'invariants (consigne, socialisation des textes, retour, réécriture), il nous semble que les ateliers d'écriture pourraient se voir appliquer d'autres points de vue, notamment dans la perspective d'une meilleure compréhension de ces continuités moins fréquemment mises en avant.

Pour contribuer à cette perspective - qui appellerait sans doute une nouvelle délimitation du domaine de recherche, cet article se propose d'analyser certains aspects relatifs au déroulement d'un atelier d'écriture que nous avons conduit pendant l'année universitaire 2019-2020 avec un groupe d'étudiants inscrits en master au sein du département de FLE de l'UFR SLHS<sup>2</sup> de l'Université de Franche-Comté (Besançon). Intégré à un enseignement semestriel intitulé « Pratiques, conduites de classe et créativité », cet atelier s'est déployé sur douze séances hebdomadaires de deux heures chacune<sup>3</sup>. Pour les participants<sup>4</sup> - onze étudiants se destinant à l'enseignement du FLE, il s'agissait d'expérimenter, à la fois individuellement et collectivement, des activités de classe dites créatives et imaginées à partir d'un corpus d'œuvres de langage empruntées au champ culturel francophone. La finalité formative de cet atelier d'écriture était d'inviter nos étudiants à concevoir, au moins provisoirement, l'enseignement-apprentissage du FLE sous l'angle d'une didactique des *essais de voix*<sup>5</sup>.

Après un point introductif sur la situation théorique de la créativité en didactique du FLE, nous proposons de partager successivement deux questionnements solidaires d'une même problématique de l'atelier d'écriture comme interaction sociolangagière spécifique - y compris dans le contexte de formation qui sera ici le

nôtre : dans un premier temps, nous interrogerons les pratiques énonciatives - au sens de Certeau (1980/1990) - des participants en observant comment se matérialise leur parcours relationnel avec des œuvres littéraires ou culturelles ; dans un second temps, nous essaierons d'amorcer une discussion sur la nature de nos interventions comme animateur, en esbossant notamment une gestualité d'ordre tactique qui pourrait intéresser la construction du répertoire expérientiel des enseignants de langue.

### **1. Jeu, créativité et contrainte en didactique du FLE, un héritage notionnel en question**

La diffusion des activités d'écriture créative en classe de FLE a sans doute été facilitée par une certaine diversité en termes d'approches, de finalités et de propositions. Influencées par le champ du Français Langue Maternelle - désormais FLM, ces pratiques sont fréquemment associées à des problématiques sectorisées (« littérature et FLE ») ou à des composantes didactiques (pédagogie de l'écrit, interculturalité). Faut-il y voir seulement l'influence du paradigme utilitariste ? Certes, dans les méthodes et les classes de FLE, certaines activités présentées sous l'étiquette « écriture(s) créative(s) » souffrent parfois d'être standardisées quand d'autres sont proposées seulement à *des fins récréatives*. Mais c'est moins la forme des activités que la manière de faire parcours qui intéresse notre réflexion. Attachées plus ou moins strictement à des apprentissages linguistiques et soumises à divers impératifs (curriculaire, temporel, matériel), ces expériences s'inscrivent plus rarement dans une interaction d'atelier proprement dite. Bien que légitime, la didactisation de l'écriture créative conduit à mettre au second plan une donnée pourtant essentielle : depuis plusieurs décennies, les ateliers d'écriture - et plus généralement les ateliers du dire - forment un creuset pratique où s'inventent des pratiques langagières composites, c'est-à-dire qui ne renvoient pas seulement à des préoccupations d'ordre littéraire. Il nous apparaît qu'en matière de recherche la notion même d'atelier - au-delà de l'idée de « dispositif » qu'Agamben (2006) associe à des processus de désobjectivation - pourrait s'avérer un levier théorique et méthodologique de premier choix. Enseignants, formateurs ou animateurs sont nombreux à avoir déjà fait l'expérience de cette sorte de minimalisme méthodologique imposé par les circonstances de la situation didactique au moment de vouloir développer des parcours créatifs en FLE. Il est probable que l'enjeu à circonscrire ne soit pas seulement relatif à des questions de temps ou de ressources disponibles, mais aussi à une disjonction théorique entre activités créatives et pratiques d'atelier. Sur le terrain, les premières semblent plus fréquentes que les secondes et ce déséquilibre se retrouve dans les représentations professionnelles.

D'un côté, l'écriture créative est promue dans une acception plutôt conventionnelle où se rencontrent des discours sur la langue, la subjectivité, la motivation ou encore le plaisir de l'apprenant. De l'autre, l'atelier d'écriture comme modalité d'accompagnement et/ou interaction langagière se voit associé à divers cadres **methodologiques** préexistants en didactique des langues : approche biographique, enseignement-apprentissage par tâches, pédagogie de projet, pédagogie... d'atelier !

Cette situation **équivoque** des pratiques créatives en FLE constitue une réelle difficulté au moment de les expérimenter en formation et de les commenter en recherche. Leur diffusion élargie ne pourrait-elle pas offrir à **la didactique des langues** une occasion de repasser par une épistémologie de la notion de créativité - et d'autres qui l'accompagnent fréquemment (jeu et contrainte par exemple) ? D'une certaine façon, ces notions, la didactique du FLE les a reçues en héritage de disciplines contributives très diverses : psychanalyse-psychologie, pédagogie, linguistique, didactique de l'écriture, champ littéraire. Un tel héritage notionnel mobilise tout un arrière-plan théorique qu'il n'est pas toujours pertinent ou aisé d'explicitier en formation. Pendant longtemps, les notions de créativité et de jeu ont **été** associées pour signaler un ensemble d'expérimentations avec la langue. L'expression « jeux de créativité » employée par Debyser et Caré (1978 : 116) illustre bien cette fusion entre le ludique et le linguistique. Au fil du temps, l'idée d'une pédagogie de la créativité a été préférée à celle d'une **pédagogie du jeu**, ce glissement révélant en arrière-plan une focalisation sur la dimension linguistique. Par exemple, Godard (2015 : 61) situe aujourd'hui la créativité du côté de pratiques d'ordre langagier : « explorer les potentialités de la langue, développer des aptitudes à la lecture de fiction, encourager une relation affective à la langue (...) ». Renvoyant à un ensemble d'aptitudes chez l'apprenant, cette créativité langagière est **également** mise en rapport avec un environnement créatif que traduisent diverses préoccupations d'ordre éducationnel (finalités de l'apprentissage, agir professoral et pratiques de transmission, modalités de coopération en classe, atmosphère de travail, etc.). La créativité apparaît alors au moins double : activité langagière et manières de faire. Cela aboutit à une certaine élasticité de la notion qui en rend l'usage délicat. À partir du moment où il y a *des* créativités, la notion elle-même sépare une multitude de sujets et d'objets (enseignant, apprenants/participants, séquençage didactique, démarche pédagogique, pratiques artistiques, discursivité) alors qu'il nous semble que l'interaction d'atelier travaille au contraire à plus d'indivision et de transversalité. Étroitement attachée à l'historicité des ateliers d'écriture à la française, la notion de contrainte est peut-être moins visible mais tout aussi agissante dans les représentations en didactique du

FLE. Il faut se souvenir qu'à la fin des années 1970, la première vague de diffusion de pratiques d'écriture créative s'est appuyée, sous l'impulsion du BELC<sup>6</sup>, sur la production de textes à contraintes. Aujourd'hui bien balisée (Petitjean, 2017), cette notion permet notamment d'étudier l'atelier d'écriture dans sa relation au champ littéraire vu comme espace d'invention. Mais en didactique des langues, elle demeure fortement dépendante d'un paradigme formaliste qui voit en elle le ressort principal d'une fabrique de textes - et d'une évaluation de la compétence scripturale.

Sans ignorer l'héritage théorique associé aux notions précédemment abordées, l'analyse des ateliers d'écriture pourrait investir plus frontalement un grand angle interactionnel qui inclurait, par exemple, un examen des modalités et intensités de subjectivation langagière - ces dernières constituent des données observables. Bien sûr, il ne s'agit nullement de s'empêcher de penser les ateliers du dire en FLE en termes de situations d'enseignement-apprentissage. Mais leur diffusion généralisée à l'extérieur du champ éducatif doit inviter à les considérer aussi et plus largement comme un seul et même continu d'expériences se rapportant à des projets d'existence et à des sujets de langage. La difficulté qui se présente alors est de mesurer la spécificité d'un tel continu où, chez les participants comme chez l'animateur, le langagier - le dire - peut difficilement être séparé du méthodologique - le faire. Une première tentative de conceptualisation pourrait consister à substituer les notions de subjectivation et de réénonciation à celles de créativité et de contrainte, cela afin de resserrer la focale sur le sujet du dire en atelier. Cette préoccupation d'une politique du sujet en atelier est difficilement séparable de l'analyse des interactions d'atelier elles-mêmes. Ce double impensé des ateliers du dire en contexte d'appropriation linguistique a déjà été évoqué en FLM par Biagioli-Bilous (1999 : 7) qui écarte l'idée même d'« écritures créatives » au profit d'une réflexion sur le rapport sujet-situation :

*Si aucun texte n'est créatif a priori, aucun scripteur non plus. Il n'y a que des situations créatives, c'est-à-dire agies et/ou vécues comme telles. Le sujet est au centre de la créativité, parce qu'il l'exerce, et qu'il la réfléchit.*

## **2. L'atelier d'écriture comme continu de langage et parcours relationnel avec des œuvres**

Nous allons maintenant décrire plus en détails le parcours expérientiel des participants de l'atelier d'écriture évoqué en introduction. Signalons pour commencer que, du point de vue sémantique, l'expression « atelier d'écriture », aussi usuelle soit-elle, présente l'inconvénient de simplifier la complexité d'un tel montage

d'expériences. En l'espèce, l'atelier d'écriture proposé à nos étudiants consistait en un ensemble de lectures-écritures attachées à un corpus poétique. Pour en offrir un compte rendu plus complet, il nous semble important de nous arrêter sur deux points particuliers qui renvoient à des phénomènes à la fois distincts et interdépendants : la mobilisation d'un « continu de langage » (Meschonnic, 2008 : 11) et la dynamique relationnelle avec les œuvres. Ces deux aspects laissent entrevoir toute une pluralité expérientielle des ateliers du dire qu'il s'agirait d'investir en recherche - et qui nous conduit plus modestement ici à envisager notre atelier d'écriture à la fois comme *atelier du langage* et *atelier de littératures*.

## 2.1 Atelier d'écriture, atelier du langage

L'une des singularités des ateliers d'écriture et des autres formes d'ateliers du dire est leur capacité à produire du continu langagier à travers une large gamme de modalités de subjectivation « dans et par le langage » (Benveniste, 1966 : 259). Tout atelier du dire s'apparente à un atelier du langage à partir du moment où il inclut une grande variété de pratiques énonciatives et de sujets langagiers. Pour illustrer notre propos, nous avons essayé de dresser une liste d'actions<sup>7</sup> effectuées par les participants lors des deux premières séances d'atelier. Le poème *Prendre corps* de Luca (1986/2001 : 288-298) constitue le fil conducteur de ces séances - nous redonnons ici le début du texte :

*Je te flore  
tu me faune  
Je te peau  
je te porte  
et te fenêtre  
tu m'os  
tu m'océan  
tu m'audace  
tu me météorite  
Je te clef d'or  
je t'extraordinaire  
tu me paroxysme  
Tu me paroxysme  
et me paradoxe  
je te clavecin  
tu me silencieusement*

tu me miroir  
 je te montre  
 Tu me mirage  
 tu m'oasis  
 tu m'oiseau  
 tu m'insecte  
 tu me cataracte  
 (...)

Au moyen du tableau 1, notre intention est moins de rendre compte des activités proposées aux participants que de mettre au jour la variété des pratiques et usages qui entourent la découverte du poème de Luca et des supports qui lui sont associés :

Séance 1	
Prendre corps Poème de Luca	Lire en silence / découvrir Lire mot-à-mot / lire dos-à-dos / écouter / yeux fermés / répéter / se tromper Relever ( <i>un ou plusieurs mots</i> ) / expliquer / définir / mimer / étudier ( <i>le vocabulaire</i> ) / emprunter / garder par-devers soi ( <i>un mot, une expression</i> ) Découper / se répartir ( <i>des fragments</i> ) / assembler ( <i>les vers</i> ) / organiser / lire ensemble / s'exercer / recommencer / s'écouter Mémoriser / apprendre par cœur / dire le poème / déclamer / réciter / dire ensemble / dire en chœur / chercher ensemble / être solidaire Se documenter ( <i>sur le poète, son œuvre</i> )
Séance 2	
Prendre corps Vidéo extraite de <i>Comment s'en sortir sans sortir</i> (Lecture de Luca) (Sangla, Luca, 1989)	Se souvenir / remettre en ordre ( <i>les fragments du poème</i> ) / troubler l'ordre du poème / lire le poème en désordre / reconstruire / reproduire / écouter / voir / regarder / vérifier / restituer Dire encore / donner du corps / s'exprimer / faire des gestes / faire attention / mesurer ses gestes / fatiguer le poème

**Tableau 1** : Actions des participants associées au poème *Prendre corps* de Luca (séances 1 et 2).

Malgré leur caractère abstrait, ces listes de verbes à l'infinitif disent à leur manière combien une séance d'atelier, quelle que soit la nature des propositions, se traduit par la simultanéité ou l'enchaînement d'une multitude d'expériences individuelles et collectives avec une ou plusieurs œuvres. Il serait possible d'approfondir la présente démarche en créant des appositions pour souligner que les verbes écouter, lire, écrire ou oraliser peuvent s'avérer trop implicites quand il s'agit de



rendre compte des nombreuses modalités d'écoute, d'appropriation, de transénonciation et de réénonciation qui caractérisent un atelier d'écriture. Il se devine par exemple un essayer-écouter, un essayer-lire ou un essayer-dire, couples de verbes qui obligent à différencier entre écouter-voir, écouter-lire et écouter-dire, bref à prendre conscience de toute une combinatoire des rôles énonciatifs, et peut-être surtout des voix - celles des œuvres et celles à l'œuvre dans l'atelier.

Toutes ces actions constituent des gestes à la fois interdiscursifs et transsubjectifs, c'est-à-dire qui aménagent des passages du dit au dire. Ces gestes du corps-langage, nous proposons de les qualifier de gestes vocaux : ils permettent à chaque participant non seulement d'approcher et de s'approprier telle œuvre littéraire ou artistique, mais aussi et surtout de mener un travail d'écoute et de reprise des voix. Cette logique de passages de voix - qui sont autant de passages de gestes - explique peut-être l'espèce de fluidité interactionnelle qui s'observe à l'intérieur d'un atelier d'écriture. Revalorisée comme mode général de signifier, l'oralité se fonde autant dans l'infra-individuel que dans la choralité : chaque geste alimente la possibilité d'un devenir nouveau du « sujet du poème » (Meschonnic, 1999/2001 : 292), réinventant l'œuvre autant que son lecteur. La mise au jour d'une typologie de ces gestes vocaux conduirait sans doute à abandonner les dichotomies traditionnelles (compréhension/interprétation, lecture/écriture, écrit/oral) pour repérer des transversalités et des sous-ensembles gestuels. C'est pourquoi nous avons cherché à la fois à restituer les passages de gestes (signalés par des barres obliques) et à distinguer des séquences vocales (matérialisées par des retours à la ligne).

La description des gestes d'écriture peut relever d'une même méthodologie de recherche : les propositions faites aux participants donnent lieu à différents essais qu'il serait dommage de réduire à des étapes rédactionnelles plus ou moins planifiées. À titre d'exemple, nous présentons ci-après (tableau 2) deux séquences d'écriture - intitulées « L'impossible liste de moi-même » et « Une phrase, un poème »<sup>8</sup> - en restituant le cheminement des séances 4 à 6 qui les ont accueillies, et donc le parcours relationnel des participants avec les œuvres :

Séance 4	
Extraits de <i>Ultravocal</i> Roman de Frankétienne (2004) (Extraits présentés sous la forme de « messages » glissés dans des enveloppes)	Recevoir ( <i>du courrier</i> ) / décacheter une enveloppe / découvrir / lire pour soi Montrer / partager / comparer / relire ( <i>sur demande d'un participant</i> ) Dire son ressenti Annoter / ajouter son grain de sel / continuer Se documenter ( <i>sur l'auteur</i> )
Séquence d'écriture : « L'impossible liste de moi-même »	Décrire / lister / ajouter Rayer / souligner / sélectionner

<b>Séance 5</b>	
<p>Extrait de <i>Mûr à crever</i> « J'étouffe... » Roman de Frankétienne (2005 : 26)</p>	<p>Effacer la ponctuation / déponctuer (<i>à l'aide d'un correcteur blanc</i>) S'échauffer / lire sans respirer / lire en apnée / lire le plus loin possible / s'essouffler / respirer / se libérer Rire Lire à plusieurs / se relayer / faire un relai de souffles Réessayer / réussir / se donner en lisant / aller au bout / restituer</p>
<p>Séquence d'écriture : « Une phrase, un poème » (1<sup>ère</sup> partie)</p>	<p>Écrire à la main / écrire au feutre / écrire gros / en grand / écrire sur une page A1 S'étaler / s'accouder / rédiger / remplir les vides / recouvrir Continuer / compléter / étirer / laisser faire Lire / réécrire / couper / supprimer (<i>les doublons</i>) / simplifier Mettre au propre Lire / dire debout / au pupitre / au mur</p>
<b>Séance 6</b>	
<p>L'écart Poème de Chédid (1972/2014 : 299-300)</p>	<p>Lire / découvrir Se repérer / extraire (<i>une phrase de son choix</i>) / ne pas expliquer / dire son ressenti (...)</p>
<p>L'écart Document sonore (lecture par un comédien professionnel)</p>	<p>Écouter le comédien qui lit le poème / lire le poème en écoutant le comédien</p>
<p>Séquence d'écriture : « Une phrase, un poème » (2<sup>ème</sup> partie)</p>	<p>(<i>Les textes écrits à la séance 4 ont été mis au propre par l'animateur</i>) Découvrir / relire / redire Reprendre / réécrire / modifier / proposer des modifications / faire réécrire par un autre / comparer / fusionner / équilibrer / transformer / Composer (<i>un recueil</i>) / confectionner / agencer / réagencer Titrer le recueil Lire / s'émouvoir</p>

**Tableau 2** : Parcours expérientiel et relationnel avec les œuvres (séances 4 à 6).

Comme tout mouvement corporel, un geste vocal n'est rien en tant que tel. Tout geste se fait en lien avec d'autres gestes - et c'est d'abord en ce sens qu'un atelier d'écriture ne saurait se réduire à une gestualité exclusivement scripturale. Participer à un atelier du dire, c'est s'entraîner à enchaîner des pratiques énonciatives et vocales jusqu'à les fondre en un seul continu de subjectivation. Une telle logique de passages a été repérée, même de façon intuitive, par certains étudiants-participants :

Ordre du poème de mémoire / lecture / lecture yeux fermés / chacun son vers / cercle / cercle + pas en avant + yeux fermés / chœur  
(Valentine, participante, compte rendu personnel de la séance 2)

## 2.2 Atelier d'écriture, atelier de littératures

Les restitutions précédentes dévoilent un phénomène de diffraction entre chaque œuvre proposée aux participants et les gestes vocaux suscités. Modifiant les habitus rattachés d'ordinaire à l'objet-culture en didactique du FLE, l'atelier d'écriture doit également s'inventer comme atelier de littérature(s) à partir du moment où il implique un parcours expérientiel avec une ou plusieurs œuvres de langage. En d'autres termes, le dire en atelier relève également d'une dynamique relationnelle qui invite à « faire œuvre avec les œuvres » (Martin, 2014). En l'espèce, l'expérience consistait à profiter de l'élan énonciatif et vocal fourni par des œuvres exemplaires sur un point particulier : chacune manifeste 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). Des blocs d'intensité discursive empruntés aux poètes Luca, Éluard, Frankétienne, Chédid, Bloncourt, au slameur Zédrine, ou encore au chanteur Arthur H, ont permis aux participants de se familiariser avec cette dimension singulière qu'est la force transsubjective des œuvres. En ce sens, l'atelier d'écriture est ce qui vient concrétiser une relation en actes entre des participants et un corpus langagier. Si les écrits des participants peuvent se lire après coup comme des productions textuelles, il ne faut toutefois pas oublier qu'un nombre important d'essais de voix les ont accompagnées d'un bout à l'autre de l'atelier. Peut-être serait-il alors préférable de parler de traces textuelles appartenant à une seule et même communauté vocale provisoirement installée au fil des séances d'atelier.

Décliné comme atelier du langage et atelier de littératures, tout atelier d'écriture pourrait se voir qualifié aussi et plus généralement d'*atelier de la voix*. Pour illustrer cette proposition - en suggérant un exemple de relations de voix à l'œuvre dans notre atelier, nous avons juxtaposé ci-dessous un fragment de roman de Frankétienne, un poème de Chédid et deux textes d'une participante. Les deux premiers textes renvoient à la séance 5 (première partie de la séquence d'écriture intitulée « Une phrase, un poème »). Les troisièmes et quatrièmes textes sont à rattacher à la séance 6 et correspondent à la finalisation de la séquence d'écriture.

*J'étouffe j'écris tout ce qui me passe par la tête l'important pour moi c'est l'exorcisme la libération de quelque chose de quelqu'un peut-être de moi-même la délivrance la catharsis j'étouffe je ne vois pas de soupirail et je force sur les*

*parois de mon asphyxie avec le bélier des mots si malgré tout elles ne s'ouvrent pas un passant entendra la ruée anarchique de mon langage ou le S.O.S. baroque de mon agonie j'ai assez réfléchi on réfléchit trop dans mon entourage ou peut-être que l'on ne réfléchit pas du tout je suis fatigué maintenant je frappe aux portes closes je piaffe je crie j'appelle je hurle (...).<sup>9</sup>*

(Frankétienne, 1985).

*J'ai toujours une partie de moi qui pense ailleurs trop de bruit sans cesse à chercher pourquoi comment je m'analyse me psychanalyse alors que je voudrais dormir un peu je suis fatiguée je devine les réponses à toutes ces questions qui m'aident en rien juste à créer plus de matière à la réflexion peut-être que je m'ennuierais sans tout ça ce serait le silence complet la solitude l'Ennui avec un grand E celui des poètes désespérés parfois j'en suis un qui rêve de mille choses qui ne sait pourtant pas quoi en faire mais pour être tout à fait honnête j'aime sûrement chercher plus loin pour mettre du suspens du drame de l'inattendu dans ma vie je préfère ce vacarme à l'autre côté du pendule je ne connais rien de pire que le vide*

(Gwenaëlle, participante)

### *L'ÉCART*

*Souvent j'habite mon corps  
jusqu'aux creux des aisselles  
Je me grave dans ce corps  
jusqu'aux limites des doigts  
Je déchiffre mon ventre  
Je savoure mon souffle  
Je navigue dans mes veines  
à l'allure du sang*

*Sur mes pommettes la brise prend appui  
Mes mains touchent aux choses  
Contre ma chair ta chair m'établit*

*Souvent d'être mon corps  
J'ai vécu  
Et je vis*

...

*Souvent d'un point sans lieu  
Ce corps je l'entrevois  
martelé par les jours  
assaili par le temps*

*Souvent d'un point sans lieu  
J'assourdis mon histoire  
De l'avant à l'après  
je conjugue l'horizon*

*Souvent d'un point sans lieu  
Ce corps je le distance*

*Et de cet écart même  
en alternance  
Je vis.*

(Chédid, 1972)

#### CHERCHER LE VACARME

*Toujours une partie de moi pense ailleurs  
Trop de bruit  
sans cesse à chercher  
Pourquoi  
Comment  
Je m'analyse me psychanalyse  
Je voudrais dormir un peu  
je suis fatiguée*

*Je devine les réponses  
qui n'aident en rien  
juste à créer plus de matière  
Peut-être que  
sans tout ça  
ce serait*

*le silence complet  
la solitude  
l'Ennui avec un grand E  
celui des poètes désespérés  
Parfois j'en suis un  
qui rêve de mille choses  
qui ne sait pourtant pas quoi en faire  
Mais j'aime chercher  
Plus loin  
Mettre du suspens du drame de l'inattendu  
dans ma vie  
je préfère ce  
vacarme  
à l'autre côté du pendule  
le vide.*

(Gwenaëlle, participante)

### 3. Faire écrire ou faire atelier ?

Comment « construire un univers d'atelier » s'est demandé l'un des participants à l'heure du bilan final ? S'il a suscité des pratiques « à dimension heuristique » (Petitjean, 2017) qui ont produit de l'inattendu, cet atelier d'écriture est également apparu aux yeux de nos étudiants comme un cadre méthodologique plus ou moins déroutant. Lisible dans leurs comptes rendus personnalisés, un premier réflexe de leur part a été d'associer l'atelier à une interaction didactique. Puis les observations se sont peu à peu déplacées vers la nature sociolinguistique de l'interaction et la perception d'un caractère indissociable entre l'interaction d'atelier et son fonctionnement du point de vue méthodologique. L'expérience de ce type d'interactions dans un cursus de master FLE - où prédominent plutôt des préoccupations sociolinguistiques et sociodidactiques - constitue un enjeu particulier. Le but de cette réflexion n'est d'ailleurs pas d'opposer interaction d'atelier et interaction didactique, les deux se confondant à maints endroits. L'hypothèse que nous souhaitons poser ici comme horizon de recherche vise plutôt à différencier les spécificités de chacune, notamment sur le plan concret des gestes professionnels qui accompagnent l'animation d'un atelier du dire. En plus de proposer à nos étudiants une expérience d'atelier entendue comme modalité de formation, notre volonté initiale était aussi de leur faire expérimenter une interaction d'atelier pouvant déborder l'assise disciplinaire du FLE et les savoirs qui vont avec. En effet, tout atelier d'écriture peut se vivre et se concevoir comme une

expérience anthropologique à part entière, expérience qui permet à chaque participant d'éprouver de manière tangible les historicités langagières et culturelles qui le façonnent comme individu social et sujet de langage.

Si la place centrale de l'animateur d'atelier est désormais bien documentée (Bellatore *et al.*, 2014), les descriptions disponibles identifient des « rôles » qui semblent, au moins en partie, inspirés de ceux mis au jour en pédagogie. Dans le triptyque informateur-animateur-évaluateur de Dabène (1984), les considérations relatives à l'animation restent assez généralistes. Faisant de l'atelier d'écriture en FLM un modèle didactique à part entière, Bucheton (2014) attribue cinq rôles à l'enseignant (pilote, mécanicien, personne ressource, tuteur, médiateur). Si ces typologies fonctionnelles sont pertinentes pour interroger la spécificité des interventions qui alimentent une interaction d'atelier, sont-elles suffisantes ? Pluridisciplinaire dans ses fondements, la typologie des gestes professionnels des enseignants de Jorro (2006) est peut-être la plus adaptée pour servir de crible initial à une réflexion sur les gestes d'animation dans la mesure où elle fait une place de choix à la notion de médiation langagière. À condition d'œuvrer à un continu gestuel, la différenciation proposée entre « gestes de mise en scène du savoir », « gestes langagiers », « gestes d'ajustement de/dans la situation » et « gestes éthiques », pourrait être mise au service d'une analyse des spécificités des pratiques d'animation d'atelier, analyse nécessaire pour mieux envisager, en didactique des langues, la possibilité d'importer des gestualités relevant d'autres domaines d'activité (animation socioculturelle, création littéraire, formation du comédien, développement personnel, etc.).

C'est d'ailleurs une question connexe qui est apparue au cours des trois séances réflexives conduites avec les étudiants à l'issue de l'atelier. Cette préoccupation portait sur la finalité de nos propres interventions en tant qu'animateur : le rôle d'un animateur d'atelier d'écriture est-il de faire écrire ou de *faire atelier* ? Faire écrire, c'est viser un accompagnement de l'écriture qui peut impliquer des pratiques pédagogiques et d'autres gestes de transmission. Le faire atelier renvoie plutôt aux singularités interactionnelles, à ce qu'il est nécessaire de faire en termes d'animation pour garantir les deux dimensions que nous avons abordées dans la deuxième partie : le continu expérientiel de l'atelier et la dynamique relationnelle avec les œuvres. Ce « nécessaire » se traduit par des actions mises en œuvre par l'animateur et que nous proposons d'appeler *gestes d'atelier*.

Se demander en quoi ces gestes d'atelier pourraient s'apparenter ou s'affranchir de ceux caractérisant l'agir professoral implique de s'intéresser particulièrement à un observable de la pluralité expérientielle des ateliers du dire : la proportion stratégie-tactique au sein du répertoire professionnel de l'animateur. Si cette

dernière distinction est également présente en pédagogie (Cicurel, 2011 : 153), les discours et interventions en atelier mettent possiblement en jeu un équilibre différent, au profit du continu tactique. Pour vérifier cette hypothèse, il s'agirait d'observer les deux logiques à l'œuvre dans chaque type d'interaction. Du côté de l'atelier, il faudrait par exemple se concentrer sur le repérage de gestes programmés et d'improvisations, de nourrissages et d'appels à matériaux, de médiations et de dessaisissements. Une intensité tactique associée à certains passages de gestes nous inciterait même à parler de *tours d'atelier* : un atelier d'écriture n'est-il pas marqué par des contournements d'obstacles, des détournements de moyens, voire des retournements de situations ? Au-delà de l'utilité de soigner l'articulation entre gestes d'enseignants et gestes d'atelier, l'étude des occurrences tactiques permettrait assurément de mieux apprécier le processus de fusion des historicités individuelles et sociales qui construit la relation langagière dans un atelier du dire. Transportée dans le champ de la formation des enseignants, cette focalisation sur la nature des gestes d'atelier pourrait aussi aider à mieux comprendre comment s'affirme le répertoire expérientiel d'un animateur.

### **Conclusion. Quels « enjeux de langage » pour les ateliers d'écriture à l'université ?**

À partir de la restitution très partielle d'un atelier d'écriture, nous avons cherché à montrer que la poursuite de la diffusion des pratiques créatives à l'université repose sans doute sur un élargissement à venir de leur cadre théorique et méthodologique, cela pour deux raisons au moins : d'une part, les investigations relatives au sujet du dire et au faire atelier supposent des (re)conceptualisations qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans une filiation directe aux travaux de référence ; d'autre part, l'utilité des ateliers d'écriture comme embrayeurs de réflexivité et d'expérimentation ne peut se situer durablement qu'au-delà de finalités très localisées du point de vue disciplinaire : dans l'appréhension et l'expérience d'« enjeux de langage » (Joubert, 2015 : 11) communs à l'ensemble du champ éducatif. De tels enjeux pour la formation des enseignants ont d'ailleurs été explicités de longue date en sciences du langage (voir par exemple le « Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage » de Meschonnic, 1999). Dans cette perspective, il s'agirait moins de refuser une répartition des pratiques créatives entre un pôle formel et un pôle subjectif - ou, pour reprendre les termes exacts de la thématique du présent numéro de *Synergies Italie*, entre « écriture contrainte » et « écriture expérientielle », que d'insister sur la nécessité de mettre au jour clairement ce continu langagier qui favorise l'invention de modalités d'intersubjectivité. En d'autres termes, peut-être y a-t-il d'abord un défi épistémologique à



relever qui consisterait, au moins provisoirement, à rediriger l'analyse des ateliers du dire du côté des études sur les gestes professionnels - cela dans une attention forte à tous les métiers qui impliquent des savoir-faire relatifs aux arts du langage. L'extrême diversité des pratiques, contextes et publics d'ateliers constitue en soi une injonction à conduire une réflexion prioritairement centrée sur le dire comme expérience du *faire langage* - en référence à cette invitation de Certeau d'« un langage à *faire* et non plus seulement à *entendre* » (1980/1990 : 204). Promouvoir un tel faire langage, c'est peut-être s'obliger, en théorie comme en pratique, à associer un impératif d'imprévisibilité à toute interaction d'atelier : chaque rencontre entre des œuvres et d'autres sujets de langage implique une large part d'improvisation qui ne saurait être négligée ou minimisée. Faire langage suppose évidemment de faire totalement confiance à ce qui fait exister et converger ateliers du dire et littératures : la dynamique transsubjective, entendue comme possibilité toujours renouvelée de vivre en voix - d'une langue à l'autre mais aussi à travers les époques.

## Bibliographie

- Agamben, G. 2006. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Trad. M. Rueff. Paris : Payot & Rivages.
- Bellatore, A. et al. 2014. *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation*. Lyon : Chronique sociale.
- Benveniste, É. 1966. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- Biagioli-Bilous, N. 1999. « École, écrit et créativité ». *Le Français aujourd'hui*, n° 127 (Écritures créatives). Paris : Armand Colin. p. 7-16
- Bucheton, D. 2014. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Caré, J.-M., Debyser, F. 1978. *Jeux, langage, créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : BELC-Hachette-Larousse.
- Certeau, M. (de) 1980/1990. *L'invention du quotidien*. 1. *Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chédid, A. 1972/2014. *Poèmes*. Paris : Flammarion.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Dabène, L. 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 55. p. 39-46
- Frankétienne. 2004. *Ultravocal*. Paris : Hoëbeke.
- Frankétienne. 2005. *Frankétienne, anthologie secrète*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Jorro, A. 2006. *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation. Paris : CNAM.
- Joubert, C. 2015. *Critiques de l'anglais. Poétique et politique d'une langue mondialisée*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Luca, G. 1986/2001. *Héros-Limite suivi de Le Chant de la carpe et de Paralipomènes*. Paris : NRF, Gallimard.
- Sangla, R., Luca, G. 1989. *Comment s'en sortir sans sortir* (vidéo). Paris : Arte, CND, FR3.

- Martin, S. 2014. *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Meschonnic, H. 1982/2009. *Critique du rythme. Une anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. 1999/2001. Manifeste pour un parti du rythme. In : *Célébration de la poésie*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. 1999. « Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage ». *Le français aujourd'hui*, n° 130. Paris : Armand Colin. p. 100-107
- Meschonnic, H. 2008. *Dans le bois de la langue*. Paris : Laurence Teper.
- Mouginot, O. 2018. *Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02147370/document> [consulté le 10 avril 2020].
- Péguy, C. 1961/2000. *Œuvres en prose complètes*. Paris : Gallimard.
- Petitjean, A.-M. 2017. Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? In : Legoff, F., Fourtanier M.-J. (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1 : Genres, espaces et formes. Namur : PUN. p. 201-219.
- Rabaté D. 2013. *Gestes lyriques*. Paris : José Corti.

## Notes

1. Voir, entre autres, les études suivantes : Dautry (1996) ; Pierra (2006) ; Auger, Pierra (2007) ; Siouffi (2007) ; Senoussi (2009) ; Bousquet (2010) ; Aden (2013) ; Mathis (2013) ; Thivin-Kojima (2015) ; Godard (2015) ; Domptmartin-Normand et Le Groignec (2015) ; Hassan (2016).
2. Unité de Formation et de Recherche en Sciences du Langage, de l'Homme et des Sociétés.
3. Dont trois séances finales ont consisté en des échanges critiques sur l'atelier d'écriture lui-même.
4. Nous tenons d'ailleurs à remercier les participantes qui ont accepté de partager dans le présent article certaines de leurs réflexions et/ou productions personnelles et, plus généralement, tous les étudiants associés à cette expérience d'atelier.
5. Nous empruntons cette expression aux domaines de la poétique des œuvres et de la didactique de la littérature - Rabaté (2013 : 118) et Martin (2014).
6. Créé en 1959, le Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) a été rattaché en 1965 au CIEP. Il est depuis cette époque associé à des stages de formation continue et des « universités » d'été et d'hiver, organisés en France et à l'étranger, à destination des enseignants de FLE.
7. Ces actions ont été répertoriées et formulées par les participants eux-mêmes tout au long de l'atelier à partir d'une « fiche-programme » à remplir au fur et à mesure des séances. Une même action peut être décrite au moyen de plusieurs énoncés différents.
8. « L'impossible liste de soi-même » renvoie à une proposition d'autoportrait au moyen de l'écriture d'une longue liste de caractéristiques personnelles. Consigne qu'il est évidemment impossible de satisfaire, l'obligation d'exhaustivité a pour but de favoriser une sorte d'écriture de vidange censée provoquer une sensation d'épuisement discursif - la suite de l'atelier d'écriture montrera que cette sensation n'est que passagère, la subjectivation langagière ne connaissant jamais le repos. « Une phrase, un poème » permet aux participants de transformer un bloc de prose en poème. L'idée qui sous-tend cette proposition est de montrer que l'intensité énonciative n'est pas nécessairement affaire de forme(s).
9. La ponctuation originale de ce texte de Frankétienne a été volontairement gommée en amont d'une activité de lecture à haute voix.